

es del Observatorio / Observatorio's Reports
Informes del Observatorio / Observatorio's Reports
es del Observatorio / Observatorio's Reports
nformes del Observatorio / Observatorio's Re
es del Observatorio / **Observatorio's Reports**
Informes del Observatorio / Observatorio's F
es del Observatorio / Observatorio's Reports
Informes del Observatorio / Observatorio's F



ISSN 2373-874X(online)

040-04/2018SP

Reshaping Hispanic Cultures

2017

Instituto Cervantes Symposium on Recent Scholarship

Vol. II. Spanish teaching/Enseñanza de español

Rosana Hernández-Nieto y Francisco Moreno-Fernández (eds.)

Presentación

El Instituto Cervantes en la Universidad de Harvard tiene entre sus objetivos el de la promoción de los estudiantes que se adentran en el ámbito del español, del hispanismo y de la ciencia que se expresa en español, así como, la difusión de la lengua y la cultura hispanas en el entorno de la Universidad de Harvard. Estos fines, además, se buscan en complicidad, más allá de la cooperación, con los departamentos de la Universidad de Harvard cuyos profesores y estudiantes se interesan por el hispanismo y el pensamiento en español. Por eso cualquier ocasión es buena para expresarles nuestro más sincero agradecimiento.

Los simposios denominados «Reshaping Hispanic Cultures», cuya primera edición se celebró en 2016, nacieron como un espacio para la presentación de propuestas y el intercambio intelectual. Los convocados son estudiantes, profesores y todos los interesados en dar a conocer sus estudios, materiales e investigaciones sobre las culturas hispánicas en su sentido más amplio. La particularidad está en que se trata de un foro pensado para la presentación de estudios incipientes, de nuevos investigadores, de propuestas en desarrollo. El simposio se ofrece como banco de pruebas para mostrar y debatir, en sus fases iniciales, investigaciones relativas al hispanismo, en todas sus dimensiones, y como foro para nuevos estudiosos. Así hay que entender el contenido de estas páginas; sin mayores pretensiones, pero con la satisfacción de ofrecer un espacio amplio y abierto de pensamiento.

3

Este volumen ofrece el fruto de algunos de los trabajos presentados en el simposio celebrado en 2017, que, una vez más, tuvo lugar en Harvard, en las dependencias del Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos. Los estudios que aquí se ofrecen son variados en sus temas y metodologías, y sus autores proceden de diferentes universidades. Ofrecemos, pues, estas páginas como una variada muestra del hispanismo que se está practicando en los Estados Unidos –y en otros lugares- y de algunos de los temas que más están interesando a los nuevos investigadores

Alentados por la buena ventura de los primeros simposios «Reshaping Hispanic Cultures», el Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos se dispone a trabajar en la siguiente edición con entusiasmo renovado.

4

Francisco Moreno-Fernández

Director del Instituto Cervantes en la Universidad de Harvard

Director ejecutivo del Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas
en los Estados Unidos

Presentation

The Cervantes Institute at Harvard University has among its objectives the advancement of students who enter the fields of Spanish, Hispanic Studies, scientific research in Spanish; in addition, the Institute aims to support the dissemination of Hispanic language and culture within Harvard University and to its affiliates. These aims are sought in collaboration with departments of Harvard University whose professors and students have expressed a keen interest in Hispanic studies and thought in Spanish. Therefore we welcome any opportunity in which to express our sincerest gratitude to them.

The symposia titled "Reshaping Hispanic Cultures" had its first edition in 2016. It was born as, and continues to be, a space to present proposals and a space for the intellectual exchange of ideas. Among those invited to participate are students, professors, and all those interested in sharing their research and work on Hispanic culture in its broadest sense. The most distinctive feature of the forum is that it is designed for the presentation of emerging studies, for new researchers, and for proposals still in development. The symposium is offered as a test bed to present and debate research, in its initial phases, related to Hispanic studies in all its dimensions, and as a forum for new scholars. It is within this mindset that the following publication should be read: unpretentiously, as an open space for debate, which the Observatorio is proud to offer.

5

The following pages showcase a few of the works presented at the symposium held in 2017. The event took place, once again, at Harvard University at the Observatory of the Spanish Language and Hispanic Cultures in the United States. The studies presented here are varied in their subject matters and methodologies, and their authors originate from different universities. We offer these pages, then, as a wide-ranging and diverse sample of Hispanic studies currently being conducted in the United States -and in other parts of the world- and as a sample of topics that are of growing interest to new researchers.

Encouraged by the great reception of the previous iterations of the symposium, "Reshaping Hispanic Cultures", the Observatory of the Spanish Language and Hispanic Cultures in the United States is looking forward to working on the next edition with renewed enthusiasm.

6

Francisco Moreno-Fernández

Director of the Cervantes Institute at Harvard University

Executive Director of the Observatory of the Spanish language and Hispanic cultures in the United States

Índice

La escritura de los estudiantes de español como lengua de herencia: perfil lingüístico y posibilidades de desarrollo.....	9
María Jesús Barros García	
El uso del subjuntivo en los hablantes de herencia: un estudio comparativo del trabajo individual y del trabajo en parejas e implicaciones ideológicas en su desarrollo.....	37
Rocío Chueco Montilla	
Posibilidades de la fraseología en la enseñanza de español como lengua extranjera.....	73
María Jesús Leal Riol	
El (no) uso del posesivo con las partes del cuerpo	101
Reden Valencia Libo-on	

La escritura de los estudiantes de español como lengua de herencia: perfil lingüístico y posibilidades de desarrollo

María Jesús Barros García

Tema: español como lengua de herencia

Resumen: El número de estudiantes de español como lengua de herencia (LH) que se matricula en clases de español en las universidades de los Estados Unidos está en crecimiento. Por este motivo, muchos programas universitarios han diseñado o están diseñando cursos especializados para este tipo de aprendiz. En este trabajo nos centraremos en la descripción de las características más destacadas de la destreza escrita de los hablantes de español LH de nivel intermedio alto, por ser una área en la que los hablantes de herencia, en general, suelen presentar dificultades. El análisis de los datos recogidos para el estudio del perfil lingüístico de los informantes sirvió para aprender más sobre su conocimiento implícito y sobre las áreas que debían trabajarse en mayor profundidad, lo cual contribuye a la determinación de qué prácticas pedagógicas y materiales son los más apropiados para implementar en cursos de español como LH.

9

Palabras clave: español, lengua de herencia, escritura, Estados Unidos, destrezas productivas, perfil lingüístico.

Abstract: The number of students enrolled in courses of Spanish as a Heritage Language (LH) in U.S. universities is growing. For this reason, many university programs have designed or are currently designing specialized courses for this kind of learner. This paper aims to describe the most notable characteristics of the writing skills of speakers of Spanish as a heritage language who are at the intermediate-high level. In general, heritage speakers typically show difficulties in this area. The analysis of the data collected to study the informants' linguistic profile was helpful in learning more about their implicit linguistic knowledge and the areas which should be addressed in greater depth. This contributes in determining which pedagogical practices and materials are the most appropriate to implement in courses of Spanish as a heritage language.

Keywords: Spanish, heritage language, writing, United States, productive skills, linguistic profile.

1. Introducción

El número de hablantes de español residentes en los Estados Unidos ha seguido un patrón de crecimiento desde el pasado siglo XX hasta el momento actual, calculándose que en 2016 el total de hablantes nativos de español superaba los 42,5 millones de personas, a los que se añaden cerca de 15 millones con una competencia limitada, según los datos publicados en el último informe del Instituto Cervantes (2016). Estas cifras convierten a los Estados Unidos en el cuarto país del mundo con mayor número de hablantes de español y se prevé que, si todo sigue transcurriendo tal y como lo ha hecho en las últimas décadas, en 2060 alcance la segunda posición del *ranking*, con 119 millones de personas. A pesar del peso que tienen estos números, el español sigue siendo considerado como una lengua minoritaria en los Estados Unidos y se han sucedido varios intentos en su historia por convertir el inglés en la única lengua oficial en el país, como los movimientos *English Only* y *U.S. English* (Escobar y Potowski 2015: 189). No obstante, los números se sienten en las aulas de las instituciones educativas estadounidenses a todos los niveles y es cada vez mayor el volumen de hablantes de español como lengua de herencia (LH) que se encuentra tomando clases de español en la universidad, a lo mejor en clases diseñadas para su perfil, a lo peor en clases de español como lengua extranjera. Y decimos a lo peor porque la investigación en lenguas de herencia ha mostrado que las necesidades e intereses de ambos tipos de estudiantes de lengua son diferentes, tanto a nivel lingüístico como a nivel afectivo y académico (Alonso-Marks 2015).

10

La universidad en la cual ejerzo mi profesión docente se encuentra en la zona suroeste de Chicago, ciudad con una de las mayores comunidades hispanohablantes del país (constituida por dos millones de personas, según el Centro de Investigación Pew), y el número de estudiantes que llega a sus aulas y que se identifica como hispano o latino ha ido creciendo exponencialmente en los últimos años, superando el 30% de la población estudiantil en el curso académico 2016-2017. Por este motivo, el programa de español de la universidad comprendió la importancia de ofrecer a sus estudiantes cursos especializados en la enseñanza de español para hablantes de herencia. Con el objetivo de conocer mejor las necesidades de estos hablantes y, por tanto, ofrecerles el tipo de cursos más apropiado, se procedió a estudiar su perfil lingüístico. En este trabajo nos centraremos en la descripción de las características más destacadas de su destreza escrita, puesto que esta es una área en la que los hablantes de herencia, en general, suelen presentar dificultades. Así lo menciona Fairclough (2015: 40), quien explica que, dejando a un lado las posibles diferencias sociales, geográficas y lingüísticas del hablante de herencia, las características más comunes de estos son que aprenden su LH en casa de forma oral, que tienen una conexión afectiva con su LH, que poseen un limitado (o ningún) dominio de la destreza escrita en su LH y que utilizan el registro coloquial mucho más que el formal.

Coincidimos con Moreno Fernández (2016) en la idea de que el sistema educativo ha de ser el encargado de formar a los estudiantes de español como

lengua de herencia en los registros más complejos de la lengua, para que no solo puedan usar su español de forma oral con su comunidad más inmediata, sino también de forma escrita, tanto en el ámbito familiar como en el profesional y fuera de las fronteras estadounidenses. Para proporcionar al estudiante de LH el tipo de cursos e instrumentos que le permitan expandir sus posibilidades de expresión en su LH, se hace imprescindible conocer mejor cuáles son sus fortalezas y debilidades (Zyzyk 2016), de ahí nuestra pregunta de investigación: ¿cuáles son las características más destacadas de la escritura de los estudiantes de español como LH? Para dar respuesta a esta pregunta se procedió a la recolección y posterior análisis de la producción escrita de un grupo de hablantes de herencia de español matriculados en un curso de nivel intermedio-alto en la universidad. Dicho análisis sirvió para aprender más sobre el conocimiento implícito de estos hablantes de herencia y sobre las áreas que debían trabajarse en mayor profundidad, lo cual nos ayudó a determinar qué prácticas pedagógicas y materiales utilizar con este tipo de estudiantes.

En suma, la pregunta de investigación que guía este estudio se plantea con el propósito de apoyar el avance de la producción escrita de un grupo de estudiantes creciente en las aulas universitarias estadounidenses y que, como señalan Ucelli *et al.* (2016) «viven y crecen en un mundo cada vez más diverso y marcado por desigualdades notables y persistentes en las oportunidades de aprender». Ello justifica la importancia de investigar empíricamente si efectivamente hay ciertas habilidades comunicativas que deben trabajarse en el

aula. En caso afirmativo, habría que determinar qué enfoques pedagógicos son los más adecuados para ampliar los recursos lingüísticos de los estudiantes de español LH, «como parte de un esfuerzo más amplio de potenciar sus voces y prepararlos para ser representantes culturales y lingüísticos, seguros de sí mismos en la escuela y fuera de ella» (Ucelli *et al.* 2016: 15).

2. El estudiante de español como lengua de herencia en los Estados Unidos

Valdés (2001: 38) describe al hablante de herencia de español residente en los Estados Unidos como aquel que se ha criado en un hogar donde se habla español y que habla o entiende esta lengua, siendo hasta cierto punto bilingüe en ella y en inglés. El mayor o menor grado de bilingüismo del hablante de herencia dependerá de múltiples factores, entre los que se encuentran la consideración que se tenga de las lenguas (de herencia y no herencia) en el lugar de residencia del sujeto, las oportunidades educativas que haya tenido para aprender las lenguas y el tipo de exposición (por ejemplo, exposición temprana, única, continua) a las lenguas, entre otros.

Pese a que los datos publicados en los informes del Departamento de Educación de los Estados Unidos indican que el número de estudiantes de LH que se matriculan en la universidad está en aumento, muchas instituciones no cuentan aún con clases específicamente diseñadas para ellos, por lo que se ven

13

obligados a asistir a cursos en los que se enseña la lengua como una lengua extranjera (L2) (Acosta Corte 2013). Tal y como Alonso-Marks (2015) explica, mezclar en un aula a los estudiantes de LH y L2 resulta problemático, puesto que los dos tipos de estudiantes suelen presentar perfiles bien diferenciados. Uno de los aspectos que les diferencia frecuentemente es el desarrollo de sus destrezas orales y escritas: mientras que los estudiantes de español como LH suelen poseer un mayor dominio de la expresión oral que de la escrita, los estudiantes de español como L2 suelen dominar más la escritura que la oralidad (Alonso-Marks 2015: 528). Esta característica tiene su origen en la forma de aprendizaje de la lengua: seno de la familia o comunidad (LH) frente a contexto educativo (L2). Por esta misma razón, muchos estudiantes de español LH escriben tal como hablan, pues no han estudiado la lengua en un contexto formal, o al menos no lo han hecho por un período prolongado de tiempo, como sí ha ocurrido con su lengua no heredada. Por añadidura, los estudiantes de herencia tienen una gran fluidez oral, un alto grado de comprensión de su lengua de herencia, su pronunciación es similar a un nativo y su léxico sobre temas del hogar es más rico que el de un alumno de L2. Conocer y valorar la cultura del hogar y los recursos lingüísticos de los que parten los estudiantes de español como LH resulta fundamental, puesto que dota de confianza a estos aprendices y permite usar sus conocimientos como base desde la cual expandir su repertorio lingüístico (Ucelli et al. 2016: 12).

En definitiva, se recomienda la creación de cursos y materiales específicos para los alumnos de español como LH, puesto que la mezcla de ambos tipos de estudiantes (LH y L2) en el salón de clase supone un reto para el profesor (Rodrigo 2013: 750) y el clima que se crea en las clases mixtas es en cierto modo negativo: los estudiantes de L2 se sienten inhibidos por la gran capacidad de producción y comprensión oral de los estudiantes de herencia, mientras que los alumnos de herencia tienen el mismo sentimiento por el conocimiento de la terminología lingüística que presentan los alumnos de L2, así como por su mayor dominio de una variedad del español a la que consideran no estigmatizada (Potowski 2005: 84).

15

3. Metodología

Para dar respuesta a la pregunta de investigación planteada (¿cuáles son las características más destacadas de la escritura de los estudiantes de español como LH?), en la primavera de 2016 se procedió a recopilar la producción escrita de los estudiantes matriculados en un curso piloto para hablantes de español como lengua de herencia de nivel intermedio-alto. El curso tuvo una duración de quince semanas, comenzando en enero y terminando en mayo del mismo año. Los estudiantes se juntaban en clases de ochenta minutos dos veces a la semana. Tomaron este curso un total de 22 estudiantes, los cuales fueron ubicados en esta clase tras superar una prueba de nivel y cumplir con el requisito

de ser hablantes de herencia de español. A lo largo del semestre se recogieron distintos tipos de textos escritos por los estudiantes, incluyendo dos pruebas del nivel de escritura, ensayos académicos y trabajos de clase. Estos materiales fueron analizados de forma cualitativa, con el objetivo de determinar las características más destacadas de su escritura, detectar necesidades y diseñar materiales apropiados para atender a las mismas. En el apartado 4 se expondrán los resultados del análisis, los cuales sirvieron para diseñar un total de diez talleres de escritura y lectura.

El diseño de los talleres siguió las recomendaciones de autores especializados en lenguas de herencia, tratando de aprovechar el conocimiento implícito del español por parte de los estudiantes. Asimismo, se siguieron los principios marcados por Barros y van Esch (2006) para el diseño de materiales didácticos interculturales, de manera que cada taller tuvo una fase de presentación del contenido a tratar, una fase de práctica controlada y, finalmente, una fase de práctica libre. La fase de presentación introduce el tema que se va a trabajar y trata de despertar el interés del estudiante y su motivación, haciéndole reflexionar sobre sus propios usos lingüísticos. En la fase de práctica controlada se realizan una serie de actividades dirigidas, combinadas con explicaciones y comparaciones entre las lenguas y culturas conocidas por los estudiantes. Por último, se termina con una fase de práctica libre, que persigue consolidar lo aprendido durante el taller. En líneas generales, la secuenciación de las actividades de cada taller obedece a la intención de facilitar el proceso de

formulación de hipótesis por parte de los aprendices, la verificación de las hipótesis y su posterior automatización a través de la práctica, proceso que Faerch y Kasper (1983) defienden como necesario para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes.

Los talleres se implementaron en la primavera de 2017 en un curso destinado al mismo tipo de alumnado que el analizado en 2016, el cual contó con un total de 18 estudiantes. Uniendo ambas muestras estudiantiles (de 2016 y 2017), se ha analizado la escritura de un total de 40 estudiantes de herencia de español (n=40), cuyos orígenes se encuentran principalmente en México (87,5%), tienen una edad media de 22 años y entre los que predomina el sexo femenino (34 mujeres frente a seis hombres).

17

El semestre de primavera de 2017 se inició realizando una prueba de producción escrita a los estudiantes. Se les pedía que escribieran una reflexión académica de 350-400 palabras y se les daba un total de 45 minutos para completarla. Las instrucciones que recibieron los estudiantes fueron las siguientes:

«Vas a solicitar un trabajo como tutor de español en el *Learning Center* de la universidad y se te pide que escribas sobre tu conocimiento del español y que cuentes cómo llegaste a ser bilingüe. Este ensayo será juzgado por un profesor de español de la universidad que valorará tu capacidad para ser tutor de español en el *Learning Center*. Por ello, tu escritura debe ser formal. Escribe un ensayo en el que respondas a lo siguiente: (a) describe detalladamente tu conocimiento del español: cómo lo aprendiste, qué haces para seguir aprendiendo, etc.; (b) habla sobre qué importancia tiene para ti ser bilingüe; (c) explica qué experiencia

o experiencias has tenido como hablante de español y argumenta cómo puede ayudar tu experiencia a otras personas cuando trabajes como tutor en el *Learning Center*».

El análisis de los textos sirvió para diferentes propósitos, entre ellos, la comprobación de que los informantes tenían una destreza escrita muy similar a la de los alumnos matriculados en la misma clase el año anterior. A lo largo del semestre se fueron impartiendo los diez talleres de escritura y lectura con los que se trabajaron de forma explícita cuestiones relacionadas con las áreas de necesidad observadas (véase la descripción de estas áreas en el apartado 4.1). En la última semana del semestre se volvió a pedir a los estudiantes que escribieran una reflexión académica con las mismas características que la escrita al inicio del curso, para comprobar si había una evolución positiva o negativa tras las lecciones y prácticas realizadas durante las quince semanas de curso.

18

En el próximo apartado se describirá el perfil lingüístico de los informantes a partir de los rasgos comunes encontrados en el análisis de su escritura. Asimismo, se indicará la valía o no de la metodología empleada durante la primavera de 2017, basándonos para ello en la comparación de las primeras y últimas producciones escritas de los estudiantes.

4. Resultados

Este apartado comenzará con la descripción de las características más destacadas de la escritura de la población estudiantil analizada (apartado 4.1). Diferenciaremos aquí las cuatro áreas en las que un mayor número de informantes presentó rasgos comunes: adecuación al registro, *espanglish*, signos de puntuación y acentuación, y una última sección en la que se engloban diversos rasgos de tipo ortográfico y gramatical. Tras la descripción de estas cuatro áreas, con porcentajes y ejemplos ilustrativos, pasaremos a resumir en el apartado 4.2 los resultados encontrados tras la instrucción explícita a lo largo del semestre de primavera de 2017.

4.1. Escritura de los informantes sin instrucción explícita

Tomados en su totalidad los textos recogidos durante la primavera de 2016, y añadidos los resultados del análisis de los textos escritos en la primera semana de clases por parte de los estudiantes de la primavera de 2017, se observaron cuatro áreas principales de convergencia de rasgos en la escritura de los informantes, que pasarán a describirse a continuación.

4.1.1. Adecuación al registro lingüístico

El 90% de los informantes se adecuaba al registro lingüístico marcado por las instrucciones para redactar el texto, ya sea este un registro formal o informal. Por ejemplo, los informantes tuvieron que escribir dos cartas, una para un familiar de su misma edad y otra para un profesor universitario; en ambos casos la mayor

19

parte de los informantes empleó fórmulas de saludo y despedida apropiadas, tales como «querida prima» o «estimado profesor», respectivamente. También resulta apropiado el uso de los pronombres personales por parte de un 90% de los estudiantes, con un predominio de la forma *tú* en los textos informales y de la forma *usted* en los formales.

En relación con el léxico, los porcentajes se invierten, puesto que en los ensayos académicos se ha observado que solo un 10% emplea consistentemente un vocabulario apropiado para este tipo de producción escrita, mientras que en la gran mayoría de los textos predomina un vocabulario muy simple, no un léxico técnico ni académico. Incluso se podría decir que gran parte de ese léxico es coloquial, propio del registro informal. Por ejemplo, los estudiantes escriben sobre su infancia usando estructuras tales como «cuando era chiquito/una niña chica, desde chica»¹, en lugar de otros sintagmas más formales como *cuando era pequeño o más joven, de pequeño/a, en mi infancia*, entre otras opciones. Otros ejemplos de imprecisiones léxicas y coloquialismos se observan en los siguientes ejemplos, donde es frecuente el empleo de diminutivos: «abuelitos de parte de mi mamá y papá» (en lugar de *abuelos maternos y paternos*), «tantito» (*tanto*), «horita» (*ahora*), «soy muy conocida con la lengua de español» (*conozco bien/estoy muy familiarizada con la lengua española*), «desde que pude hablar» (*desde que comencé a hablar*), «hasta que tuve como unos 15 años» (*hasta que*

20

¹ Se ha mantenido la ortografía original en todos los ejemplos reproducidos en este trabajo.

cumplí 15 años aproximadamente), etc. Sirva esta breve muestra para ilustrar algunos de los ejemplos encontrados en los textos en los que los informantes podrían haber seleccionado un vocabulario y unas estructuras sintácticas más acordes al registro formal. De hecho, las limitaciones léxicas observadas en la mayor parte de los textos derivan en constantes repeticiones de palabras y sintagmas y pueden llegar a dificultar la comprensión de algunas ideas por parte del lector. Véanse como ejemplos de repetición léxica el párrafo en (1), donde un alumno utiliza el verbo *ayudar* en todas las oraciones; el fragmento de la oración en (2), donde se expresa opinión personal combinando el sintagma preposicional «para mí» con el sintagma verbal «yo pienso»; y el párrafo reproducido en (3), en el que se utiliza el sustantivo *trabajo* en cuatro ocasiones en lugar de alternarlo con algún sinónimo, omitirlo o referirse a él por medio de un pronombre de objeto directo.

21

1. «Siempre vamos a Mexico todos los años y eso me ha ayudado con el language. Mi familia siempre me ha ayudado con el español, más mi papá. Desde que yo me acuerdo mi papá siempre me ayuda como escribir, leer y hablar el language. Cuando digo algo mal el me ayuda».
2. «para mi yo pienso que ser bilingüe...».
3. «El español me ayudado mucho a conseguir trabajos. Me valoran mas como candidato cuando busco trabajos. Aunque hasta hoy mis trabajos no han sido trabajos muy importantes solo me puedo imaginar ya cuando si lo sea».

En definitiva, el análisis de los textos mostró que mientras la gran mayoría de los alumnos sabe utilizar un lenguaje apropiado al registro informal, estos poseen

más dificultades para adecuar su vocabulario y forma de expresión al registro formal, pues son muchos los ejemplos de coloquialismos, expresiones informales propias de la oralidad, repeticiones léxicas, imprecisiones, diminutivos, etc., encontrados en los textos donde se requería un mayor grado de formalidad.

4.1.2. Espanglish

Se observan en los textos analizados fenómenos propios del denominado *espanglish*, tales como (a) cambios de código por parte de un 50% de los informantes: oraciones escritas en español pero con palabras o sintagmas escritos en inglés (ejemplos en 4); (b) extensiones semánticas por parte de un 44,4% de los alumnos: empleo de una palabra que existía en español pero con un significado que es parcial o totalmente distinto al original, por influencia de la existencia de una palabra inglesa de similar forma, pero diferente significado (ejemplos en 5); y (c) calcos por un 11% de los estudiantes: la importación de una frase o estructura del inglés al español (ejemplos en 6).

22

4. *principle* (director), *high school* (escuela secundaria, preparatoria, instituto), *freshman* (estudiante de primer año), *kindergarten* (jardín de infancia, preescolar, educación infantil), *summer school* (escuela de verano), so (entonces)

5. *posicion de tutor* (*position*: 'puesto de trabajo'), *realicen* (*to realize*: 'darse cuenta'), *atender* (*to attend*: 'acudir a'), *aplica para el trabajo* (*to apply for a job*: 'solicitar un trabajo'), *suburbio* (*suburb*: 'barrio residencial'), *confidente* (*confident*: 'seguro'), *removerme de clases bilingües* (*to remove*: 'quitar')

6. *tomar clases* (*to take clases*: 'asistir a clases'), *tomamos viajes* (*to take a trip*: 'ir de viaje'), *ordenar comida* (*to order*: 'pedir')

Además de los anteriores fenómenos, se han observado otras interferencias del inglés en la totalidad de los textos analizados, pues muchas palabras escritas en español tienen rasgos de la ortografía (ejemplos en 7) y gramática inglesas, como omisiones del artículo determinado (ejemplos en 8) y usos del gerundio por infinitivo (ejemplos en 9).

7. *oportunidad (opportunity), comunicarse, (to communicate), comunidades (communities), ocasiones (occasions), celulares (cellulars), atentamente (attentively), ortographia (orthography), diferente (different).*

8. «deseo ayudar a estudiantes a escribir mejor» (*deseo ayudar a los estudiantes a escribir mejor*) «pienso que personas» (*pienso que las personas*).

9. «después de aprendiendo inglés en la escuela» (*después de aprender inglés en la escuela*), «estudiando por las tardes me ayudó mucho» (*estudiar por las tardes me ayudó mucho*).

23

Estos fenómenos son propios de la situación de contacto lingüístico inglés-español que viven los hablantes de español como LH en los Estados Unidos. Nuestro rol como profesores ha de ser partir de los conocimientos —muchas veces implícitos— que tienen los estudiantes para hacer avanzar su habilidad de escritura hasta una subvariedad alta del español, de acuerdo al modelo de diglosia de esquema doble presentado por Moreno Fernández (2016). En palabras del autor, la subvariedad baja permite la comunicación con el entorno más cercano, suele ser más oral que escrita y presenta gran influencia del inglés, con fenómenos como los apuntados más arriba (apartado 4.1.2); por su parte, la subvariedad alta permite una comunicación más global, la cual puede ser tanto

oral como escrita, y el influjo del inglés es menos evidente (Moreno Fernández 2016: 12).

4.1.3. Signos de puntuación y acentuación

El 100% de los textos analizados presenta errores en el empleo de los signos de puntuación, en ocasiones por influencia del inglés, como utilizar una coma en lugar de dos puntos tras el saludo en una carta, usar un solo signo de exclamación/interrogación o emplear una coma para separar el último elemento de una coordinación introducida por una conjunción copulativa (por ejemplo, *el inglés, el español, y el espanglish*).

Asimismo, otra de las grandes dificultades para todos los estudiantes es la colocación de los acentos gráficos. Los errores se encuentran en la omisión de las tildes, especialmente en palabras agudas y esdrújulas (por ejemplo, escriben *razon, television, tambien, alli, estes, musica, ultimos, credito, telefono, multiples, gramatica*), aunque un 50% de los alumnos también tiene dificultades con las palabras llanas (*facil, dia, dificil*), un 83% no acentúa monosílabos tónicos (el pronombre personal de primera persona *mí*, el adverbio de afirmación *sí*, el pronombre personal de segunda persona *tú*, el adverbio *más* cuando significa cantidad, o el presente de indicativo del verbo *saber* [*sé*]), y un 66,7% no acentúa los pronombres interrogativos y exclamativos (*cómo, qué, quién*). Por último, el 100% de los estudiantes coloca tildes en sílabas incorrectas o acentúa

24

palabras que no llevan tilde (por ejemplo, *ójala*, *profésores*, *algúna*, *benefició*, *súpo*, *casí*).

La presencia de este tipo de rasgos en la escritura de los LH tiene su explicación en el hecho de que las normas de uso de los signos de puntuación y la acentuación se aprenden normalmente en la escuela, pero la población estudiada ha recibido toda o la mayor parte de su formación en inglés, habiendo aprendido su español fundamentalmente por vía oral en su entorno familiar.

4.1.4 Otros rasgos

Por la misma razón que la apuntada en el párrafo inmediatamente anterior, todos los textos presentan otros problemas relacionados con la ortografía española, como el uso de las letras «g» y «j» por parte de un 16% de los estudiantes (por ejemplo, *lenguaje* [*lenguaje*]) y el empleo de las letras «c», «z» y «s» por parte de un 32% (*reconosco* [*reconozco*], *bezo* [*beso*], *empesando* [*empezando*], *mescla* [*mezcla*], *ocaciones* [*ocaciones*]). También resulta conflictivo el uso de las letras «c» y «q» para un 16% de los informantes (por ejemplo, *quales* [*cuales*], *quarto* [*cuarto*], *adeguada* [*adecuada*]) y de la letra «h» para un 27%, especialmente en el verbo *haber* cuando es utilizado como auxiliar en el pretérito perfecto compuesto de indicativo (por ejemplo, *a crecido* [*ha crecido*], *e elegido* [*he elegido*], *e estudiado* [*he estudiado*]).

Por último, se han observado errores gramaticales de todo tipo en los diferentes textos analizados. A continuación se resumen los más relevantes, en tanto que

los comete en torno al 90% de los informantes: (a) falta de concordancia de número (*la fotos, mis padres me entiende, mucha gente están, esa situaciones, las persona*) y de género (*un clase, las dos idiomas, primer mano, un situación, el clase*); (b) ausencia del verbo auxiliar en un 16,7% de los casos en los que se utiliza el pretérito perfecto compuesto (*Ø sido, Ø mejorado, Ø abierto*); (c) uso de un tiempo o modo verbal diferente al requerido por parte de un 66,7% de los informantes, como, por ejemplo, el imperfecto de subjuntivo en lugar del condicional (véase el ejemplo 10) y viceversa (ejemplo 11) y el presente de indicativo cuando tiene que emplearse el presente de subjuntivo (ejemplos en 12), y (d) problemas en la coordinación de los tiempos verbales en las oraciones condicionales (ejemplos en 13). Algunos de los problemas enumerados aquí se deben al aprendizaje y mayor dominio oral que escrito de la lengua española, así como a la mayor familiarización con el registro informal frente al formal, de manera que formas compuestas más propias del discurso escrito o de registros más elevados, y cuestiones como el uso de un verbo auxiliar (que pasa casi inadvertido en la oralidad), generan dificultades en la escritura.

26

10. «Yo se que pudiera ayudar a muchos estudiantes» (*Yo sé que podría ayudar a muchos estudiantes*).

11. «eso me ayudo mucho para que mi español mejoraría» (*eso me ayudó mucho para que mi español mejorara*).

12. «espero que todo va bien» (*espero que todo vaya bien*), «ojala que me escribes pronto» (*ojalá que me escribas pronto*).

13. «si no escuche que hablaban español nunca iba a llegar al lugar que yo queria ir» (*si no hubiera escuchado que hablaban español nunca habría llegado al lugar que yo quería ir*), «si ellos nunca me hablaron en español, estuviera mas dificil para aprenderlo más tarde» (*si ellos nunca me hubiesen hablado en español, habría sido más difícil aprenderlo más tarde*).

El análisis también reveló que un 39% de los informantes empleaba un verbo cuando debería haberse utilizado otro (ejemplos en 14), en ocasiones por la dificultad para discernir entre los usos de los verbos *ser*, *estar* y *haber*, por influencia del inglés, y en otras ocasiones por haber aprendido el español principalmente de forma oral; por ejemplo, el uso del verbo *hacer* en lugar de *ser*, ya que fonéticamente suenan igual —el 100% de los informantes es seseante— y no los diferencian en la escritura.

14. «me interesa hacer tutor de español» (*me interesa ser tutor de español*), «me gusta hacer bilingüe» (*me gusta ser bilingüe*), «con mis tios y tias no es muy bien usar spanglish» (*con mis tíos y tías no está muy bien usar spanglish*).

27

Por último, el 100% de los textos presenta problemas de diverso tipo relacionados con el uso de las preposiciones: un 55,5% de los informantes por no separar la preposición del sustantivo o de la locución preposicional/adverbial (ejemplos en 15); un 78% por no colocar la preposición *a* cuando es necesaria (ejemplos en 16); un 55,5% por no escribir ciertas preposiciones requeridas (ejemplos en 17); un 72% por escribir alguna preposición inadecuada (ejemplos en 18); y un 39% por escribir una preposición cuando no se necesita (ejemplos en 19).

15. *aveces, atraves de, encuentra.*

16. En las construcciones «ir + a + infinitivo» para expresar planes futuros: *va olvidar, va poder, va hacer, va hablar, va ayudar*, etc. Al utilizar el verbo *ayudar*: *ayudar traducir, ayudar entender, me ayuda comunicarme con gente, me ayuda cómo escribir, leer y hablar*, etc. En perífrasis: *empece hablar, aprender hablar*, etc.

17. «*television español*» (televisión en español), «*quiero mejorar la forma que hablo y la manera que escribo*» (quiero mejorar la forma en la que hablo y la manera en la que escribo), «*para el beneficio los estudiantes*» (para el beneficio de los estudiantes), «*estoy convencida que esta carrera*» (estoy convencida de que esta carrera).

18. «*la razón por los diferentes usos*» (la razón de los diferentes usos), «*varias formas en decir algunas cosas*» (varias formas de decir algunas cosas), «*oportunidades a conocer*» (oportunidades para conocer), «*me decidí en obtener*» (me decidí a obtener).

19. «*poder a comunicarse cuando*» (poder comunicarse cuando), «*varias de experiencias*» (varias experiencias), «*perdiendo de algo muy bonito y divino*» (perdiendo algo muy bonito y divino).

28

En conclusión, el análisis de la producción escrita de los informantes mostró un perfil habitual entre los hablantes de herencia de español que viven en los Estados Unidos, en el que se hace patente la forma en que han aprendido la lengua (oralmente en su entorno más inmediato), la modalidad que mayormente emplean (la oral), y el influjo del inglés, el cual produce sobre el español «transferencias, simplificaciones, hipergeneralizaciones, perífrasis y convergencias» (Moreno Fernández 2016: 15).

5. Escritura de los informantes tras instrucción explícita

A partir del resultado del análisis de los textos recogidos en la primavera de 2016, se diseñaron una serie de talleres de escritura y lectura cuyo objetivo era trabajar las áreas de mayor necesidad detectadas y descritas en el apartado 4.1, para así contribuir al desarrollo de la destreza escrita de los estudiantes de español como LH. Las muestras de escritura tomadas en la primera semana del curso impartido en la primavera de 2017 mostraron, en general, los mismos rasgos que los concluidos en el estudio de las muestras del curso impartido en 2016. A lo largo del semestre de 2017 se fueron realizando en clase los talleres de escritura y lectura, en los que se trabajaban la adecuación al registro, el *espanglish*, cuestiones de léxico, ortografía y gramática. Finalizado el semestre, se analizaron los textos escritos en la última semana de clase por los estudiantes, los cuales suponían una repetición de la composición escrita al inicio del curso: una reflexión académica dirigida a un profesor para solicitar un puesto de trabajo como tutor de español en la universidad. El análisis de estos textos concluyó que, en líneas generales, los talleres habían servido a los estudiantes para mejorar su escritura. Las siguientes tablas resumen los porcentajes de los alumnos que a principios del semestre de 2017 presentaron problemas en las áreas posteriormente trabajadas durante el curso, en contraste con el porcentaje de alumnos que siguieron presentando problemas al final del semestre. La Tabla 1 se centra en la adecuación diafásica, tomando como referencia las fórmulas de saludo y despedida usadas por los estudiantes, los

29

pronombres personales empleados para dirigirse al profesor y la selección de vocabulario y estructuras sintácticas.

Tabla 1. Porcentaje de estudiantes con problemas de adecuación diafásica.

	Saludos y despedidas	Pronombres personales	Léxico y sintaxis
Preinstrucción	11%	11%	89%
Posinstrucción	16,6%	5,5%	66,7%

En la Tabla 1 se muestra un descenso del porcentaje de alumnos con problemas de adecuación al registro más apropiado para el texto analizado (formal), a excepción del porcentaje referente al uso de saludos y despedidas, donde se observó un ligero aumento del 5,6%. Este es el único porcentaje que sufrió un aumento entre la fase de pre y posinstrucción, y se están analizando actualmente las posibles razones de tal aumento. Por su parte, en la Tabla 2 se resumen los resultados del análisis de los fenómenos descritos en el apartado 4.1.2, esto es, del *espanglish*. Consideramos que en una reflexión académica dirigida a un profesor universitario para solicitar un puesto de trabajo deberían reducirse al mínimo fenómenos tales como el cambio de código, la influencia de la ortografía inglesa y las extensiones semánticas. La presencia de tales fenómenos ha sido, por tanto, considerada como problemática.

30

Tabla 2. Porcentaje de estudiantes con problemas de *espanglish*.

	Cambios de código	Extensiones semánticas	Calcos	Ortografía inglesa	Gramática inglesa
Preinstrucción	50%	45%	10%	95%	100%
Posinstrucción	-	-	5,5%	22,2%	11,1%

La considerable disminución del número de estudiantes que en sus textos emplearon alguno de los fenómenos englobados bajo el título de *espanglish* resulta muy positiva, como puede comprobarse con los porcentajes de la Tabla 2. En comparación con el texto escrito al inicio del semestre, en la última de las composiciones escritas no se encontraron casos de cambio de código ni extensiones semánticas. Sí hubo, sin embargo, calcos del inglés (por ejemplo, la expresión «en adición» como sinónimo de *además*, por influencia del sintagma inglés *in addition*), palabras escritas en español con rasgos propios de la ortografía inglesa (por ejemplo, «professor» en lugar de *profesor* o «respectable» en lugar de *respetable*), así como frases u oraciones que siguen patrones propios de la gramática inglesa en lugar de la española. No obstante, los porcentajes indican una considerable mejora también en estos aspectos, lo que apunta al éxito de la metodología empleada a lo largo del semestre. También se observa mejora, aunque en una proporción mucho menor, en el uso de los signos de puntuación, en el seguimiento de las normas de acentuación, y en el resto de problemas de tipo ortográfico y gramatical tratados en el apartado 4.1.4, como puede verse en la Tabla 3.

31

Tabla 3. Porcentaje de estudiantes con problemas de puntuación, acentuación y otros.

	Puntuación	Acentuación	Otros aspectos ortográficos	Otros aspectos gramaticales
Preinstrucción	100%	100%	100%	100%
Posinstrucción	55,5%	100%	88,9%	94,4%

Los porcentajes de la Tabla 3 indican una mejora en todas las áreas analizadas, a excepción de la acentuación, en la que la totalidad de los informantes sigue mostrando problemas. Sin embargo, análisis más profundos de los últimos textos muestran que la proporción de palabras mal acentuadas disminuye a la mitad en comparación con los primeros textos, lo que implica una considerable mejora.

32

6. Conclusiones

En este trabajo nos proponíamos conocer mejor el perfil lingüístico de los estudiantes de español de herencia, con el fin último de ofrecerles cursos y prácticas pedagógicas que contribuyan al desarrollo de sus habilidades en español. En concreto, nos hemos centrado en el estudio de una de las destrezas en las que el hablante de herencia suele presentar dificultades: la escritura. Para contestar a la pregunta de investigación sobre las características más destacadas de la escritura de los estudiantes de español como LH y, consecuentemente, apoyar el avance de su producción escrita, realizamos una investigación empírica basada en el análisis de textos de diversa índole escritos

por estudiantes matriculados en un curso universitario para hablantes de herencia de español de nivel intermedio-alto. La meta del análisis era observar las habilidades del informante que ya existían y las que debían ser fomentadas. Los resultados de la investigación mostraron cuatro áreas en las que la mayor parte de los estudiantes necesitaban fomento: la adecuación diafásica—especialmente al registro formal—, los fenómenos relacionados con el uso del *espanglish* —particularmente inadecuados en textos de tipo formal—, el uso de los signos de puntuación, las reglas de acentuación, y otros aspectos de diversa índole relacionados tanto con el manejo del léxico como con la gramática y ortografía españolas.

A raíz de los resultados del análisis de textos pudimos diseñar una serie de talleres de escritura y lectura centrados en las áreas a trabajar con los estudiantes para el desarrollo de su destreza escrita. El diseño de los talleres siguió las recomendaciones de diversos estudiosos de las lenguas de herencia y de la elaboración de materiales didácticos. La impartición de los talleres durante un curso de español para hablantes de herencia demostró que esta metodología sirvió para ampliar los recursos del lenguaje escrito de los estudiantes: el estudio longitudinal que comparaba la producción de los informantes al inicio y al final del semestre mostró mejoras en todas las áreas trabajadas, a excepción de algunos problemas con la adecuación diafásica —en concreto, en el uso de las fórmulas de saludo en un texto formal—. Como afirman Arteagoitia, Perdomo y Fidelman (2016: 4), muy pocos estudios han analizado longitudinalmente el

impacto de un programa de lenguas en el desarrollo de las competencias del aprendiz. Nuestra investigación contribuye humildemente a rellenar este vacío de conocimiento, aunque nos gustaría continuar este trabajo ampliando la muestra estudiantil sobre la que se ha realizado el estudio y analizando su desarrollo durante un periodo de tiempo más amplio.

En conclusión, y a pesar de las limitaciones del presente estudio, los resultados del análisis posinstrucción indican una mejora en todas las áreas donde un mayor número de estudiantes presentaba deficiencias al inicio del semestre. Por tanto, concluimos que el trabajo expreso de esas áreas en las que se había detectado una mayor necesidad por parte de los estudiantes resulta positivo para el desarrollo de su producción escrita.

34

Para finalizar, nos gustaría citar a Ucelli *et al.* (2016: 14), puesto que coincidimos con los autores en la idea de que los esfuerzos para apoyar la expansión de los recursos lingüísticos y la conciencia crítica del lenguaje por parte de los estudiantes de español como lengua de herencia tiene el gran potencial de contribuir a la fortaleza de las voces de los estudiantes latinos, ampliando sus opciones de expresión y comprensión, así como sus herramientas para defender y argumentar otros puntos de vista.

Referencias

- Acosta Corte, Álvaro (2013). «La adquisición y el desarrollo lingüístico de los hablantes de herencia de español: un estudio basado en la investigación-acción en el aula». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* 13: 10-25.
- Alonso-Marks, Emilia (2015). «Habla de herencia». *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*, 2: 527-535.
- Arteagoitia, Igone, Marleny Perdomo y Carolyn Fidelman (2016). «Desarrollo de la lectoescritura en español en alumnos bilingües». *Informes del Observatorio*. Cambridge, MA: Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University.
- Barros García, Pedro y Kees van Esch (eds.) (2006). *Diseños didácticos interculturales: la competencia intercultural en la enseñanza del español*. Granada: Universidad de Granada.
- Escobar, Anna María y Kim Potowski (2015). *El español de los Estados Unidos*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Faerch, Claus y Gabriele Kasper (eds.) (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. Londres: Longman.
- Fairclough, Marta (2015). «Aproximaciones a la enseñanza del español como lengua de herencia». *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 41: 37-49.
- Instituto Cervantes (2016). *El español: una lengua viva. Informe 2016*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Moreno Fernández, Francisco (2016). «Español estadounidense: perfiles lingüísticos y sociales». *Glosas*, 9 (2): 10-23.
- Potowski, Kim (2005). *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE.UU.* Madrid: Arco/Libros.
- Rodrigo, Victoria (2013). «Situación lingüística de los hablantes de herencia en Estados Unidos y la mejora de su competencia en español», en B. Bleuca, S. Borrell, B. Crous y F. Sierra (eds.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en*

contextos multiculturales: XXIII Congreso Internacional ASELE. Asociación para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, p. 748-757.

Ucelli, Paola, Emily Phillips Galloway, Gladys Aguilar y Melanie Allen (2016). «Lenguajes académicos y bilingüismo en estudiantes latinos de los Estados Unidos». *Informes del Observatorio*. Cambridge, MA: Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University.

Valdés, Guadalupe (2001). «Heritage language students: Profiles and possibilities», en J. K. Peyton, D. A. Ranard y S. McGinnis (eds.), *Heritage languages in America. Preserving a national resource*. Washington, DC y McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems, p. 37-80.

Zyzyk, Eve (2016). «Toward a prototype model of the heritage language learner: understanding strengths and needs», en M. Fairclough y S. M. Beaudrie (eds.), *Innovative strategies for heritage language teaching. A practical guide for the classroom*. Washington, DC: Georgetown University Press, p. 19-38.

36

María Jesús Barros García

Saint Xavier University

El uso del subjuntivo en los hablantes de herencia: un estudio comparativo del trabajo individual y del trabajo en parejas e implicaciones pedagógicas en su desarrollo

Rocío Chueco Montilla

Tema: enseñanza de español como lengua de herencia en los Estados Unidos

Resumen: Este trabajo muestra un recorrido en el que se describen los rasgos de la interlengua de los hablantes de herencia para hacer hincapié en la escasez de uso del modo subjuntivo. Tras desarrollar una serie de clases teórico-prácticas sobre el uso de este modo, se realizó una actividad en parejas y un postest que evaluaba si los estudiantes habían tenido éxito en el aprendizaje. La finalidad última de este estudio era ver las ventajas del alumnado en el aprendizaje en parejas en comparación con el llevado a cabo de forma individual.

37

Palabras clave: hablantes de herencia, subjuntivo, trabajo en parejas

Abstract: This paper describes the features of heritage speakers' interlanguage, emphasizing the lack of use of the subjunctive mood. After developing a series of theoretical and practical classes about the use of this mood, an activity in pairs was developed; after which, a post-test evaluated if students were successful in learning the subjunctive mood. The ultimate goal of this study was to examine the advantages of learning in pairs for students, compared to individual learning.

Keywords: heritage speakers, subjunctive, work in pairs

1. Introducción

Este trabajo analiza las carencias en la producción del modo subjuntivo de los estudiantes matriculados en el segundo curso de nivel avanzado de español como lengua de herencia. Para ello se llevan a cabo una serie de prácticas metodológicas que formaron parte de un proyecto Capstone de diseño de materiales. Con ese fin, tras impartir un número de clases sobre el subjuntivo, más tarde se examinaron las ventajas durante el trabajo en parejas de este tipo de alumnado por medio de la comparación de dos actividades de escritura con cinco participantes. Estas tareas se pusieron en práctica en dos de las once sesiones del mismo proyecto que la investigadora llevó a cabo en una universidad pública norteamericana del noroeste de los Estados Unidos.

38

2. Revisión de la literatura

2.1. Los hablantes de herencia

Existen diversas definiciones de lo que es un hablante de herencia. Son aquellos bilingües que han sido expuestos en su totalidad a su lengua materna desde su infancia hasta el momento de comenzar la educación escolar. Sin embargo, el hecho de que esta primera lengua sea minoritaria y posteriormente estos reciban instrucción en la lengua mayoritaria y dominante, en este caso el inglés, dificulta la adquisición de ciertas estructuras de la lengua y hace que estos hablantes experimenten una serie de errores provocados por la falta de instrucción en la

lengua de herencia. Este tipo de alumnado se suele situar en un espectro bilingüe que varía entre aquellos que poseen las competencias comunicativas de un hablante nativo, a aquellos que son bilingües pasivos y solo pueden comprender la lengua.

Algunas de las definiciones sobre este tipo de bilingüe se centran más en el aspecto del conocimiento lingüístico de la lengua de herencia; otras, en el aspecto cultural; otras se enfocan en rasgos diferentes, entre ellos el periodo de la niñez como componente fundamental en el aprendizaje de la lengua y cultura de herencia. Entre las definiciones existentes, la más conocida es la de Valdés (2001) la cual define al aprendiz de lengua de herencia como aquel que ha sido criado en un hogar donde se habla un idioma distinto al inglés y que en cierto nivel habla o entiende la lengua de herencia. En 2003 Valdés amplía la definición de 2001 para distinguir entre aquellos bilingües que pueden hablar (bilingües activos) o, simplemente, aquellos que solamente pueden entender su lengua de herencia (bilingües pasivos). Montrul (2013) añade a la definición anterior los conceptos de competencia lingüística de Chomsky (1965) —el conocimiento de las estructuras de la lengua: fonología, morfología, sintaxis, semántica y pragmática— y competencia comunicativa de Hymes (1971) —la capacidad de usar la lengua en diferentes contextos de forma gramaticalmente correcta o no— para definir este tipo de alumnado. Sin embargo, la definición de Valdés tiene la limitación de encasillarse en contextos donde la lengua dominante es el inglés, sin tener en cuenta otros entornos con otras lenguas mayoritarias, como es el

caso de Europa con las lenguas cooficiales de un país o las lenguas indígenas en Latinoamérica.

Otros autores como Fishman (2001) y Polinsky y Kagan (2007) añaden el componente cultural a la definición de este tipo de alumnado y argumentan que no tienen que tener conocimiento lingüístico de la lengua de herencia para ser considerados aprendices de herencia, sino que basta con la conexión cultural que los conecta al idioma. Finalmente, otros autores como Gass y Selinker (2008) discuten como factores clave la importancia de la exposición y el uso de la lengua durante la niñez para la adquisición de la lengua de herencia. De este modo, estas características de adquisición temprana y la conexión con la cultura son rasgos que nos ayudan a distinguir el alumnado de herencia de aquellos de segunda lengua (L2).

40

En el presente artículo se tomará en cuenta la definición de Montrul (2013) dejando de lado otras como las de Fishman (2001), Polinsky y Kagan (2007) o Gass y Selinker (2008), debido a que el alumnado que formó parte de este proyecto conocía las estructuras de la lengua y era capaz de utilizarlas. Como posteriormente describiré, estos alumnos pertenecían a un curso de nivel avanzado de español como lengua de herencia.

2.2. La lengua de los hablantes de herencia

En las investigaciones llevadas a cabo sobre el desarrollo de los sistemas lingüísticos de los hablantes de herencia, se ha descubierto que confluyen varios procesos, entre los cuales se incluyen la adquisición incompleta, el desgaste y la adquisición de una variable de contacto (Potowski *et al.* 2009). Las características más visibles en la lengua hablada de estos hablantes son: 1) el vocabulario utilizado se restringe al contexto familiar con ausencia de léxico perteneciente a los dominios públicos; 2) el uso de formas no estándares, como por ejemplo *haiga*; 3) la existencia de préstamos léxicos de la lengua mayoritaria; 4) la alternancia de código entre la lengua de herencia y la lengua dominante; 5) las transferencias de la lengua mayoritaria a la lengua minoritaria; 6) la existencia de una elevada tasas de pronombres sujetos expresos y un conocimiento incompleto de la distribución pragmática de la reposición de los sujetos en español (Acosta Corte 2013).

41

Algunos lingüistas muestran que determinadas áreas de conocimiento lingüístico son proclives a desarrollarse a niveles nativos mientras que otras muestran mayor resistencia a hacerlo. O'Grady *et al.* (2011) señalaron que las propiedades gramaticales cuya adquisición depende fuertemente de la cantidad de *input* que se recibe, como, por ejemplo, la morfología flexiva, son muy vulnerables a la adquisición incompleta y a la pérdida en la lengua de herencia, especialmente en hablantes con menor dominio de la lengua. Sin embargo, en el estudio de Montrul, Foote y Perpiñan (2008) un gran porcentaje significativo de

participantes con dominio avanzado en español se desempeñó a nivel de hablantes nativos con total dominio del español.

Por otro lado, existen estudios que describen los rasgos de la interlengua de estos hablantes. Entre los llevados a cabo se encuentran los de Lipsy (1993) y Montrul *et al.* (2008), que tratan sobre los problemas de asignación de género y concordancia. También otros autores como Cuza y Pérez Tattam (2016) estudiaron el desarrollo de la asignación de género gramatical, la concordancia y el orden nombre-adjetivo entre 32 niños hablantes de español como lengua de herencia. Los resultados revelaron la generalización de la forma masculina y los altos niveles de agramaticalidad en el orden de las palabras. Por otra parte, observaron que no había diferencias significativas en cuanto a la edad de los participantes en cuestiones de concordancia de género y el orden nombre-adjetivo.

42

Estudios como el de Montrul y Bowles (2009) investigaron los problemas que tienen los hablantes de herencia de español a la hora de utilizar la preposición *a* cuando esta carece de significado y se limita a ser un índice funcional a la hora de marcar el objeto indirecto o directo. El estudio transversal de Cuza (2016) examinó la inversión sujeto-verbo en las frases interrogativas producidas por 27 niños bilingües español-inglés nacidos y crecidos en los Estados Unidos. Los resultados obtenidos a través de una tarea de producción oral mostraron bajos niveles significativos de inversión, ya fuese en preguntas del tipo matriz o en

preguntas incrustadas (conocidas como *cloze questions* en inglés). Los datos fueron comparados con niños monolingües de la misma edad. La falta de inversión era mucho más notable en las preguntas incrustadas y sobre todo en aquellas producidas por los niños de menor edad. Entre las hipótesis de este estudio figura la opcionalidad de la inversión del sujeto-verbo en los niños hablantes de español como lengua de herencia, del mismo modo que ocurre en algunas variantes caribeñas del español.

En cuanto al modo subjuntivo, existe un gran número de trabajos que se centran en la adquisición de esta estructura. Los hablantes nativos monolingües de español comienzan a producirla en ciertos contextos a la edad de 2 años (López Ornat, 1994). La adquisición de la mayoría de los usos de este modo dura hasta que los niños tienen 7 u 8 años (Blake 1983), y algunos usos llegan a adquirirse a los 13 años. Teniendo esto en cuenta, se puede ver que incluso entre los niños monolingües de habla hispana que reciben apoyo doméstico e institucional para su desarrollo en español, algunos de los usos más matizados del subjuntivo se adquieren relativamente tarde. Dado que la adquisición del subjuntivo en niños monolingües se extiende por tantos años, no es sorprendente que el espectro completo de usos del subjuntivo no se desarrolle en hablantes de herencia, los cuales reciben mucha menos información en español, usan el idioma con menos frecuencia y para una serie de funciones más reducidas que los niños monolingües.

Entre los hablantes de herencia del español de segunda y tercera generación, una variedad de estudios ha documentado la pérdida o simplificación del modo subjuntivo (Lipski 1993). En el corpus utilizado por Silva Corvalán (1994), los hablantes de segunda y tercera generación a menudo utilizaban el presente de indicativo donde los hablantes monolingües de español usarían categóricamente el presente de subjuntivo. Otros ejemplos son los de Lynch *et al.* (1999); Martínez Mira *et al.* (2006, 2009); Silva Corvalán (2003); Montrul (2007). El estudio de Montrul (2007) analiza la interfaz sintáctico-semántica en el ámbito del subjuntivo. Ella nos explica que los hablantes de herencia de su investigación no fueron capaces de distinguir los significados subyacentes a los pares de las oraciones adversas o de los familiares con desconocidos o conocidos, que seleccionan las subordinadas con un verbo en indicativo o subjuntivo respectivamente.

44

De todos estos estudios, se puede concluir que el modo subjuntivo es sensible a la adquisición incompleta y al desgaste, especialmente en contextos no obligatorios, de los que se desprenden matices de naturaleza semántico-pragmática. Estos resultados se confirman también en el nivel de producción en el estudio piloto llevado a cabo por Potowski *et al.* (2009) antes de someter a los estudiantes a instrucción explícita. Se comprobó que no dominaban las oraciones adjetivas en las que el verbo principal estaba en pasado y que deberían llevar el verbo subordinado en imperfecto de subjuntivo.

2.3. Trabajo individual vs. trabajo en parejas

Según Vygotsky (1978), el aprendizaje es un fenómeno socialmente construido en el que la interacción entre pares y miembros de la sociedad lleva a aprender y a construir el conocimiento. Durante este proceso de colaboración, los aprendices «expertos» ayudan a los aprendices «novicios» a ser capaces de prolongar este proceso de adquisición de conocimiento (Fernández Dobao 2012).

Diversos investigadores han analizado textos escritos co-construidos en parejas o grupos, en distintas etapas del proceso de escritura colaborativa, para determinar los beneficios de la escritura en conjunto en lugar de la llevada a cabo de forma individual. De acuerdo con Swain y Lapkin (2001), las tareas colaborativas son tareas comunicativas en el sentido de que implican «a los aprendices la comprensión, manipulación, producción o interacción en el idioma de destino mientras que su atención está centrada principalmente en el sentido y no en la forma» (Nunan 1989). Sin embargo, las tareas colaborativas también requieren que los alumnos trabajen en parejas o grupos para producir un texto escrito conjuntamente. La actividad conjunta de escritura obliga a reflexionar sobre el lenguaje, discutir el lenguaje que están utilizando y colaborar en la solución de los problemas lingüísticos que los estudiantes encuentran. Todas estas investigaciones sugieren que las tareas de escritura realizadas en parejas ofrecen una oportunidad a los estudiantes con problemas relacionados con el lenguaje. Los textos les ayudan, por una parte, a construir nuevos conocimientos

45

lingüísticos, y por otra, a producir textos más exactos (Storch y Wigglesworth 2007; Wigglesworth y Storch 2009).

Elola y Oskoz (2010) informaron en su estudio que las parejas planificaron con más cuidado antes de comenzar a escribir, mientras que las personas trabajaron en la estructura de los textos a lo largo de todo el proceso de escritura. Los autores, sin embargo, no examinaron si los diferentes procesos tenían un impacto en la calidad de los textos en términos de organización. Por lo tanto, la investigación sobre escritura colaborativa ha demostrado que los alumnos debaten sobre el lenguaje, el contenido y la organización, y que su interacción está positivamente asociada con la calidad del texto.

En el caso de Fernández Dobao (2012) se investigó el rendimiento de estudiantes de nivel intermedio de español en un contexto universitario. Los alumnos trabajaron en grupos, en parejas o individualmente para completar una tarea escrita después de una clase donde se estudiaba el tiempo pasado. En una de las tareas, se pidió a los grupos y parejas que completaran una sola pieza escrita conjunta, mientras que los otros estudiantes produjeron una pieza escrita individualmente. Las interacciones de los grupos y pares se grabaron, transcribieron y analizaron para LRE («Language Related Episodes» o episodios relacionados con el lenguaje) (Swain y Lapkin 1998). Los textos fueron analizados en cuanto a precisión, fluidez y complejidad (sintáctica y léxica). Los análisis revelaron que los grupos produjeron los textos más precisos, seguidos

46

por los pares y luego por los individuos. Los grupos también produjeron un mayor número de LRE que los pares y tuvieron una mayor proporción de LRE correctamente utilizados. Estos hallazgos sugieren, de manera similar a Wigglesworth y Storch (2009), que el conocimiento agrupado actúa como un facilitador de las actividades de escritura colaborativa, lo que permite a los estudiantes producir textos más precisos como resultado del conocimiento compartido.

Storch (2005) comparó el desempeño en parejas e individual en una tarea de composición corta. Los pares pasaron más tiempo en la tarea y produjeron textos más cortos, pero éstos eran sintácticamente más complejos y gramaticalmente más exactos que los escritos individualmente. Solo siete parejas y cinco individuos participaron en el estudio, lo que podría explicar por qué las diferencias observadas no fueron estadísticamente significativas. Sin embargo, el análisis de las interacciones orales entre las parejas confirmó que el trabajo en conjunto les ofrece la oportunidad de colaborar en el proceso de escritura, unir sus ideas y conocimientos y retroalimentar inmediatamente sobre el idioma.

Finalmente, Manchón (2011) distingue entre «aprender a escribir» y «escribir para aprender». Esta útil distinción diferencia las funciones de la escritura argumentando que los estudiantes no solo usan la escritura como una forma de expresarse por escrito en su segundo idioma («aprender a escribir»), sino que el proceso de escritura y la participación en diferentes tareas y actividades

(«escribir para aprender»), también puede promover el aprendizaje en otras áreas.

En el caso de la presente investigación, como se ha comentado anteriormente, los textos producidos eran más cortos y sintácticamente más complejos y gramaticales. En cuanto a la gramática en la tarea individual, dado que esta fue la misma que la llevada a cabo a pareja, por una parte demostraba los beneficios del alumnado en tareas en parejas o grupales y, por otra, pretendía medir hasta que lugar los estudiantes habían aprendido el uso de las estructuras de subjuntivo trabajadas anteriormente en clase.

En resumen, los estudios que comparan la escritura individual y colaborativa han sido capaces de proporcionar evidencia sobre el efecto positivo de la colaboración en el desempeño de tareas, lo cual apoya el uso de tareas de escritura colaborativa en las aulas de lengua extranjera. Aun así, se necesitan más investigaciones para aclarar el papel los beneficios potenciales de aprender a través de tareas de escritura colaborativa.

48

3. El presente estudio: metodología

3.1. Participantes y contexto

Muchos de los participantes de este trabajo, llevado a cabo durante el trimestre de primavera de 2017, habían formado parte anteriormente de otra investigación realizada el trimestre previo al presente estudio por la misma investigadora. En este caso, el alumnado estaba formado por nueve mujeres y un hombre. Ocho de ellos habían nacido en los Estados Unidos y dos de ellos en México. Uno de ellos llegó a este país anglosajón cuando tenía ocho años y otra de ellas cuando tenía cinco. Con respecto a los padres y madres, todos eran hablantes nativos de español nacidos en México. De los nueve estudiantes que formaron parte de la clase donde se formó sobre el uso gramatical del modo subjuntivo, solo cinco dieron permiso para utilizar sus actividades.

49

Los materiales se pusieron en práctica en una clase de español como lengua de herencia en una universidad pública norteamericana del noroeste de los Estados Unidos. Este era el segundo de la serie de tres cursos de nivel avanzado de español como lengua de herencia. El alumnado de este curso poseía tanto habilidades receptivas como productivas. Para poder matricularse en esta variedad de la clase de español, los estudiantes necesitaban aprobar un examen y una entrevista oral que demostrase que tenían fluidez en español. El curso toma como base la maestría de las habilidades orales en español y apunta al desarrollo de las habilidades de lecto-escritura de este tipo de alumnado. Por otra parte, intenta expandir el repertorio lingüístico por medio de la incorporación

de registros formales y académicos, denominado por algunos académicos como «adquisición de un segundo dialecto» (Fairclough 2016; Valdés 2001).

Este estudio formó parte de una serie de observaciones de un proyecto Capstone de diseño de materiales que la investigadora llevó a cabo¹. De las once sesiones que la investigadora observó, en cinco de ellas se diseñaron actividades que posteriormente se pusieron en práctica. En estas se trabajaron los siguientes tiempos verbales del modo subjuntivo: presente, imperfecto, pretérito perfecto y pretérito pluscuamperfecto.

3.2. Escenario

La clase seguía la metodología *flipped classroom* o clase invertida. Se trabajó mayormente con dos libros de texto: el primero fue *Gramática básica del estudiante de español* (Alonso Raya 2008), destinado a aprendices de español como segunda lengua y con el cual los estudiantes trabajan en casa la sección correspondiente del libro cuando hay días de gramática. El resto del curso combinó actividades del libro *Conversaciones escritas* de Kim Potowski (2010) con materiales diseñados por la profesora titular.

50

Antes de poner en práctica las actividades diseñadas, la investigadora observó una serie de sesiones para habituarse a la dinámica de la clase. El tema a tratar

¹ Una discusión en conjunto sobre las tareas y las razones de su diseño y secuencia se encuentra en mi proyecto final de Capstone.

en el primer capítulo del trimestre era la inmigración en los Estados Unidos. En ella se debatieron términos como «ilegal», «indocumentado», «sin papeles», etc., y se llevaron a cabo lecturas sobre la aportación de los inmigrantes a la economía de los Estados Unidos y las falsas concepciones que se tienen de ellos en este país anglosajón.

3.3. Materiales/instrumentos

Para llevar a cabo el diseño de materiales en la clase de hablantes de herencia, de acuerdo con la profesora titular del curso, estos debían cumplir los siguientes principios: «engaging, accesible and relevant». No obstante, su diseño es complejo. Según Nation and Macalister (2010), el diseño de materiales de lengua tiene que tener los siguientes componentes: identificación de las necesidades del alumnado; establecimiento de principios y bases teóricas que sustentan el diseño; establecimiento de metas; decisiones sobre el contenido y la secuencia para su presentación; diseño de materiales y actividades; monitoreo y evaluación del aprendizaje; y evaluación del curso.

51

Sin embargo, en este caso, hay que añadir también que estos tenían que ser atractivos, accesibles, estar relacionados con la realidad de los estudiantes de herencia y ser relevantes en su día a día. Para su creación se siguió el modelo de ideas que María Carreira presenta en «The Material Development Project. Introduction: Lesson Plans for Teaching Spanish as a Heritage Language», material que la profesora titular administró a la investigadora. En este recurso se

especificaba que las actividades tienen que estar «focused on issues pertaining to U.S. Latinos and the follow-up activities engage students in further exploration of these issues».

Extrapolando la temática de inmigración estudiada con el libro de Potowski (2010), se les presentó el mismo tema común, en este caso en España, siguiendo la idea que Carreira presenta en el siguiente extracto:

the curriculum taps into HLLs's fairly strong aural skills to develop their command of the written registers. The lesson plans expose students to a variety of written genres, starting with those closest to the spoken registers and processing to those that deviate more from these registers and require more academic training [...] as they work with the reading selections in each unit, students practice using pre- and post- reading strategies, including guessing the meaning of words in context, tapping into background knowledge, making inferences, and using framework cues. Then, using process-writing techniques, they produce samples of each genre.

52

Es decir, se empezaría con una actividad oral (audio o vídeo) y se iría incrementando la dificultad de la tarea para enfocarnos en el uso del subjuntivo. En primer lugar, la actividad (Apéndice 1) estuvo centrada en torno a un artículo periodístico sobre 10 falsos rumores sobre los inmigrantes para trabajar el uso del presente de subjuntivo en caso hipotético. Para ello, se les presentó la temática del día con un vídeo introductorio sobre la importancia de los inmigrantes en la sociedad. Luego se presentó el vocabulario que iban a trabajar en un texto que sería la introducción del punto gramatical del día: el presente de

subjuntivo. Al final de la clase, los estudiantes tendrían que ser capaces de producir las estructuras trabajadas durante ese día a través de las actividades diseñadas. A posteriori, en las siguientes sesiones se pusieron en práctica los usos del pretérito, imperfecto y pluscuamperfecto del subjuntivo del mismo modo descrito anteriormente.

Una vez habían visto los cuatro tiempos verbales, los estudiantes llevaron a cabo una actividad en parejas en la que tenían que escribir una carta al representante del estado utilizando diversas estructuras de subjuntivo. Para ayudarles en la producción, se les presentó la siguiente Tabla 1 extraída de las actividades diseñadas por Marga García y Javier Pardo, del IES Barcelona (García y Pardo n.d.) con estructuras que implicasen el uso de este modo verbal. La estructura más utilizada sería la de pluscuamperfecto de subjuntivo en caso hipotético.

Tabla 1. Usos del subjuntivo.

W	E	I	R	D
Wish	Emotions	Indefinite	Request	Doubt
DESEOS: Querer Desear Preferir Ojalá	EMOCIONES: Gustar Encantar Fascinar Apasionar Alegrarse de Odiar Molestar...	INDEFINIDOS: No tengo nada que... No hay nadie que... Busco a alguien que...	PETICIONES: Ordenar Mandar Prohibir Pedir Exigir... CONSEJOS: Sugerir Aconsejar Recomendar	DUDAS: No creer Tal vez Puede que Es posible/probable que...

Para cerrar la serie de actividades sobre subjuntivo, una semana después de terminar el primer capítulo del libro de texto se les administró a los estudiantes

un examen con los contenidos estudiados. En la actividad de producción se les ofreció la misma tarea llevada a cabo en grupo, pero en este caso la tendrían que completar individualmente.

3.4. Análisis de los datos y resultados

Para llevar a cabo el análisis de los resultados de la actividad en grupo y posteriormente individual por los estudiantes de herencia, en un principio se siguió el estudio realizado por Sert (2015), el cual comparó el trabajo individual y en grupo de 91 estudiantes en una universidad turca. Este autor utilizó cuatro herramientas distintas para llevar a cabo el análisis de los datos. La primera de estas analizaba, por un lado, el número de errores gramaticales producidos en la tarea colaborativa vs. la tarea individual; por otro lado, los errores de ortografía en la tarea colaborativa vs. la individual y, finalmente, el número de estructuras usadas erróneamente, es decir, el uso de estructuras que gramaticalmente eran correctas, pero no correspondían al contexto concreto en el que eran necesarias. Por ejemplo, llevar a cabo el uso correcto del modo subjuntivo, pero no en el tiempo verbal adecuado. En ambos análisis también se calculó la media de ambas categorías. En el caso de este ensayo, debido a la escasez de participantes que dieron permiso para utilizar sus actividades –solo cinco–, se analizará de forma cuantitativa el número y porcentaje de verbos producidos en subjuntivo correctamente.

54

Más tarde, se analizó de forma cualitativa qué usos del subjuntivo empleó cada pareja y cada estudiante, así como el uso de la lengua en general de este tipo de estudiantes. Para ello, se prestó atención a los errores gramaticales y de ortografía durante la tarea colaborativa vs. la individual. También se estudió qué tiempos verbales de subjuntivo emplearon, así como la organización de los párrafos. Además, se calculó el número de palabras utilizadas en el texto escrito en parejas vs. el texto escrito individualmente. Sin embargo, no se calculó la media de cada categoría, sino que, como se ha dicho anteriormente, se calcularon solo los porcentajes de usos correctos de subjuntivo para facilitar la comprensión entre los diversos perfiles.

Tabla 2. Resultados del análisis: tarea colaborativa vs. tarea individual.

	Parejas			Individual 1			Individual 2		
	V. subj. utilizados	V. subj. correctos	% correctos	V. subj. utilizados	V. subj. correctos	% correctos	V. subj. utilizados	V. subj. correctos	% correctos
Eden y Nafu	6	6	100%	9	8	88,9%	6	6	100%
Rotal y Zida	6	4	66,7%	5	3	60%	8	6	75%
Akil y (Tega)	4	4	100%	4	4	100%			

En la Tabla 2 se muestra el número de verbos en subjuntivo producidos, el número y porcentaje de ellos correctos cuando los estudiantes trabajan en parejas y cuando lo hacen individualmente. Como se puede apreciar en las tres parejas que se seleccionaron para el estudio, tres de los cinco estudiantes produjeron individualmente un porcentaje igual o mayor de verbos en subjuntivo conjugados correctamente. Podemos decir que un 62% de los estudiantes han

aprendido la estructura de subjuntivo en la que se hizo más hincapié, el pluscuamperfecto de subjuntivo para expresar hipótesis.

Una vez visto de forma cuantitativa qué porcentajes de uso correcto emplearon los estudiantes, veremos de forma cualitativa los resultados. En primer lugar, se describirán las dos parejas y, después, se analizará al último estudiante. La razón para estudiarlo individualmente, además de carecer de la actividad individual de su compañera, es analizar la producción escrita de un estudiante de herencia generación 1.5².

a) Eden y Nafu

- Trabajo en parejas

Trabajando conjuntamente, las estudiantes producen seis usos correctos de pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo (un 100% de los verbos utilizados) para expresar una hipótesis. Por ejemplo, «si hubiera sido elegida, ella continuaría con DACA y DAPA». En cuanto a los errores producidos, estos se centran en el uso incorrecto de preposiciones como *por/para* («*más apasionados para aprender») y de otras preposiciones como *a/en* («ella no hubiera querido *a desventaja una nacionalidad» en vez de decir «ella no hubiera querido en desventaja una

56

² La generación 1.5 se refiere a aquellos estudiantes que han nacido en un país distinto a los Estados Unidos, pero han emigrado una vez comenzada su etapa escolar o después de la pubertad, como adolescentes. Este tipo de alumnado ha recibido la mayoría de su formación académica en los Estados Unidos.

nacionalidad»). También se detectan errores de estilo y de orden del párrafo.

Veamos el siguiente ejemplo:

Si hubiera sido elegida ella planeaba rehacer el proceso de obtener estatus legal en este país, con este paso entonces los inmigrantes legal podrían tener acceso a las ayudas sociales.

En el ejemplo anterior, además de haber un error de concordancia («*los inmigrantes legal»), la oración subordinada de condicional está muy alejada de la oración principal, dificultando la comprensión al lector. En total, llegan a producir 237 palabras en conjunto.

- **Trabajo individual**

En el caso de Eden, utiliza más tiempos verbales de subjuntivo que cuando trabaja en parejas. En total hizo uso de 9 formas diferentes, una de ellas incorrecta (88,9% acertados). Entre los tiempos verbales de subjuntivo utiliza cuatro formas en presente («tal vez esto no afecte», «aconsejo que se lance una campaña»). En este último ejemplo, a pesar de haber un error de ortografía, la estudiante sabe utilizar la forma verbal. El uso incorrecto del pluscuamperfecto de subjuntivo se debe al uso no estándar de la forma «*fuera ayudado» en lugar de «hubiera ayudado». En total, llega a escribir un texto de 202 palabras.

Nafu, por otra parte, utiliza el mismo número de formas verbales de subjuntivo que en la tarea colaborativa y todas ellas correctas (100% acertados). En este caso, usa tres formas en presente de subjuntivo («no creo que sea», «ojalá (que)

57

crezcano», «tal vez traigan»), y tres formas en pretérito pluscuamperfecto («si hubiera sido»). Cuando Nafu trabaja individualmente, existe mayor variedad de subjuntivo que en la tarea colaborativa; sin embargo, aparecen muchas más faltas de ortografía que cuando trabaja con Eden, por ejemplo, «*existerían» y «*ayuda gratitua». También el uso innecesario del conector *que*, como en «talvez que traigan más oportunidades» u «ojalá que crezcamos como una nación». Además, no hace uso de la preposición *a* para introducir el complemento indirecto («*ayudaría la población indocumentada» o «*ayudaría los estudiantes»), rasgo común en los hablantes de herencia, como se presentó en la revisión de la literatura. En total, llega a escribir un texto de 159 palabras.

En general, ambas estudiantes hacen uso correcto del subjuntivo cuando trabajan en parejas y llegan a producir más palabras que cuando trabajan individualmente (Fernández Dobao 2014). También cabe decir que el tiempo en el que producen el trabajo en conjunto es mucho mayor que la tarea individual. Para la tarea colaborativa, además de dos actividades de uso del subjuntivo previas que realizaron, en general tuvieron casi los 50 minutos de clase. Sin embargo, la tarea individual consistió en la sección de escritura del examen del capítulo.

Eden es capaz de producir más usos de este tiempo verbal, diferentes al uso de pluscuamperfecto en caso hipotético, aunque sufre de atrición de ciertas estructuras y emplea algunas formas arcaicas; una de ellas es *fuera* en lugar de

hubiera. Por otra parte, podemos decir que esta estudiante comete un número de errores más alto en la tarea individual y llega a producir al mismo tiempo más ejemplos que cuando trabaja en parejas. En el caso de Nafu, el hecho de trabajar en conjunto hace que tenga menos faltas de ortografía y llegue a producir más palabras.

b) Rotal y Zida

- **Trabajo en parejas**

En el caso de este grupo de estudiantes, tienen un nivel más bajo que los otros dos grupos a analizar. En el trabajo en parejas, producen seis formas que implican subjuntivo; sin embargo, solo llegan a utilizar de forma correcta cuatro de ellas (66,7% de verbos correctos). En concreto, utilizan el pluscuamperfecto de subjuntivo para expresar hipótesis seguido de otra oración condicional. Sin embargo, de las tres oraciones hipotéticas producidas, solo escriben dos de ellas correctamente. En la subordinada restante utilizan el verbo en futuro en vez de condicional: «si hubiera ganado, la exclusión de los musulmanes a los EEUU no *habrá pasado». Por otra parte, volviendo a lo mencionado anteriormente, usan las estructuras dadas por la investigadora para utilizar el subjuntivo; sin embargo, no llegan a producirlo. Veamos los siguientes ejemplos: «es falso que todos los inmigrantes *son inmigrantes», o «es falso que todos los inmigrantes musulmanes *son terroristas».

59

El texto en general solo presenta dos errores de concordancia: «no hay afectos negativos en los *salario o los trabajos de los ciudadanos» o «*unas extremistas no todos que practican el Islam son terroristas». Este último ejemplo muestra también problemas en el estilo. Finalmente, otro de los problemas que presenta este grupo de estudiantes es que inician la carta utilizando solo un remitente y la terminan incluyendo los dos componentes del grupo. Por ejemplo, comienzan con «le escribo» y finalizan con «se despiden atentamente, Rotal y Zida». En total, llegan a producir 246 palabras en conjunto.

- **Trabajo individual**

Rotal emplea cinco formas verbales de subjuntivo, tres de ellas de forma correcta (60% de verbos correctos). Dos de estos verbos los utiliza en la estructura de pluscuamperfecto de subjuntivo más condicional. Sin embargo, no llega a producir una oración gramaticalmente correcta. Al igual que otros compañeros, opta por utilizar el futuro en vez del condicional, como en los ejemplos «Si hubiera ganado en el 2016, ahora no *habrá tanta discriminación», o «si hubiera sido presidente solamente *habrá enfocado en la igualdad...». El tiempo verbal en subjuntivo que utiliza bien es para expresar deseo («ojalá hayas pensado»).

En cuanto a su producción en general, comete errores en los tiempos verbales de subjuntivo: «como la situación de la inmigración *haya sido diferente» en vez de utilizar «hubiera sido diferente». Por otra parte, presenta errores de concordancia: («*hay millones de gente que practica» en vez de utilizar «hay millones de

personas que practican/ hay mucha gente que practica»); errores de ortografía por falta de alfabetización en la lengua («ella habrá sido una mejor persona para *ser leyes sobre...», cuando la estudiante quería utilizar «para hacer leyes sobre»); así como préstamos del inglés (*taxes* en vez de «impuestos»). Individualmente llega a producir 211 palabras.

Zida, en su caso, emplea ocho formas verbales de subjuntivo, de las cuales seis son correctas (75% de verbos correctos). Entre ellas produce formas verbales con estructuras para expresar deseo («ojalá que entiendas y aprendas») y el uso hipotético («si hubiera ganado las elecciones, las acciones no *habría pasado»). En este último ejemplo, el error que comete es de concordancia, al igual que en otros casos como «datos sobre *el inmigración», «*de la misma lugar», «*este carta», «*un religión». Entre los errores en la producción de subjuntivo, la estudiante no supo utilizar la estructura de hipótesis cuando la cláusula condicional se encuentra en la primera oración en vez de la segunda («esto no *pasará si ella ganó», en vez de decir «esto no pasaría si ella hubiera ganado»). De nuevo, volvemos a ver que la estudiante prefiere utilizar el futuro cuando no puede producir el condicional. También encontramos errores de tipo ortográfico: «*envió esta carta» en vez de utilizar «envío esta carta» o «*pensa” por “piensa». En cuanto al estilo, su escrito carece de un saludo inicial —la tarea es escribir una carta— y no se distingue la división de párrafos. En total, produce 213 palabras.

61

c) Akil y (Tega)

- **Trabajo en parejas**

El trabajo colaborativo de estos dos estudiantes muestra un dominio de la lengua casi a nivel nativo. Utilizan cinco formas de subjuntivo y todas de forma correcta (100% de verbos correctos). Por un lado, usan tres estructuras con pluscuamperfecto de indicativo para expresar hipótesis seguidas del tiempo condicional usado correctamente: «si hubiese ganado las elecciones, la gente no pensaría», o «si hubiese sido presidenta, no se habrían presentado estos rumores». Además, utilizan correctamente las formas de subjuntivo con la expresión «no es cierto», por ejemplo: «no es cierto que los inmigrantes abusen» o «no es cierto que los inmigrantes indocumentados nos hayan quitado los trabajos». El único error que muestran en toda la tarea es un error en concordancia de un complemento directo («la razón por *lo que estos rumores»). En total llegan a producir 280 palabras

62

- **Trabajo individual**

En esta sección, dado que no disponemos del trabajo de Tega, se analizará solo el trabajo de Akil. El trabajo individual de este estudiante no tiene ningún error en la producción de subjuntivo. Utiliza cuatro formas verbales de subjuntivo de forma correcta (100% de verbos correctos) con diversidad de usos: hipotético («si hubiese ganado la presidencia no habrían tantos rumores falsos»), de deseo («espero que entienda [...] y que vea porque me molestan»). Tampoco comete

errores de concordancia y solamente uno de ortografía: «*talvez» en vez de *tal vez*. Llegó a producir 212 palabras. Cabe decir que este estudiante llegó a los Estados Unidos cuando tenía 12 años y su primera lengua es el español.

4. Conclusiones y discusión

Como se esperaba, basado en los resultados de estudios anteriores, los hablantes de herencia de segunda generación son proclives a no adquirir el subjuntivo o sufrir desgaste o atrición. Entre los resultados obtenidos, también hemos podido confirmar lo que autores como Lipski (1993), Montrul *et al.* (2008) abordaban los problemas de asignación de género y concordancia, así como los estudios de Montrul y Bowles (2009) sobre los problemas de los hablantes de español a la hora de utilizar la preposición *a* cuando esta carece de significado y se limita a ser un índice funcional a la hora de marcar el objeto indirecto, o directo, con ejemplos como «ayudaría (a) la población».

En este estudio hemos comprobado las ventajas que los aprendices tienen a la hora de aprender conjuntamente haciendo tareas colaborativas o en parejas. Los textos producidos en parejas requirieron un mayor tiempo de trabajo entre los estudiantes; sin embargo, son más precisos y ponen particular atención al estilo y a las faltas gramaticales y de ortografía. Por otra parte, los textos individualmente elaborados dan más libertad al estudiante para producir y

63

ofrecen usos diversos del subjuntivo a aquellos en los que se había hecho mayor hincapié en clase (pluscuamperfecto de subjuntivo). Sin embargo, estos textos también son proclives a tener más fallos gramaticales y menor organización en los párrafos. De los estudiantes presentes, el 62% consiguieron retener este tiempo y lo usaron en la tarea individual y final.

Por tanto, podemos decir que las actividades llevadas a cabo tenían una doble finalidad. La primera era ver hasta qué punto los estudiantes trabajan mejor en parejas que individualmente para producir textos más precisos. Sin embargo, por el hecho de hacer la misma actividad dos veces, la realización en parejas nos ayuda a comprobar qué porcentaje de estudiantes han retenido los usos de subjuntivo trabajados en clase y cómo el trabajo en parejas llevado a cabo anteriormente ha facilitado la adquisición de estas nuevas estructuras.

64

Falsos mitos

*Actividad realizada a partir del texto «Los 10 rumores más extendidos sobre los inmigrantes», de Aïda Guzmán, United Explanations, 31 de agosto de 2015. Disponible en: <https://bit.ly/1L5WNYm>

A. ANTES DE LEER

1. En la lectura 2 aprendimos qué aportan los inmigrantes a los Estados Unidos. Ahora vamos a ver un ejemplo de la inmigración en Europa. ¿Qué pasaría si no hubiera inmigrantes? El siguiente video muestra qué pasaría si no hubiera inmigración en un país europeo.

<https://www.youtube.com/watch?v=DVwrkYnKZT4>

2) Piensa en tu día a día. ¿Qué pasaría si no hubiera población inmigrante? ¿Qué podrías y qué no podrías hacer?

Por ejemplo: «no creo que desayunase en el sitio en el que suelo ir porque todos los cocineros son inmigrantes».

Añade dos eventos que crees que pasarían y dos que no pasarían.

B. MIENTRAS LEES

3) Vocabulario. Sin embargo, como leímos en la lectura 3, existen rumores y mitos sobre los inmigrantes en cualquier parte del mundo, no solo en los Estados Unidos. Presta atención a las partes del texto y a las palabras subrayadas. Define las siguientes palabras y provee un ejemplo. Puedes utilizar: <http://www.rae.es/> o <http://www.wordreference.com/>

Otorgar (introducción):

«Afirmaciones que se difunden de una persona a otra sin que se demuestre su veracidad y a las que **otorgamos** credibilidad».

Inmigrantes comunitarios vs. inmigrantes no comunitarios (rumor 1)

«Teniendo en cuenta que los estereotipos hacia los **inmigrantes comunitarios** no son los mismos que los estereotipos hacia los **no comunitarios**».

Prestación social (rumor 2):

«Se necesita cumplir unos requisitos económicos y/o personales para recibir **prestaciones sociales** y, en ningún caso, se determinan según la nacionalidad».

Paro (rumor 3):

«... no es raro escuchar que las personas inmigrantes son responsables del **paro** y que esta falta de empleo entre la población española se debe a que “nos quitan el trabajo”».

Sentimiento de pertenencia (rumor 6):

«... cerca del 61% de las personas de nacionalidad extranjera encuestadas tienen un fuerte **sentimiento de pertenencia** a su municipio de residencia».

Top-manta (rumor 7) y **Mendigar** (rumor 7):

«**Los inmigrantes son mendigos y se dedican al top-manta**»

Retroceso (rumor 9):

«el porcentaje de alumnado de origen inmigrante haya aumentado en los últimos años contribuye decisivamente a la bajada global del nivel académico y, por lo tanto, un **retroceso** en la calidad educativa».

Regentados (regentar) (rumor 10):

«Los comercios regentados por inmigrantes no cumplen las normativas».

C. DESPUÉS DE LEER

4) Una vez leído el texto, ¿en qué se parece y en qué se diferencia la realidad de los Estados Unidos y la de España? ¿Por qué crees que existen tales tipos de comentarios hacia los inmigrantes? Busca dos ejemplos en los que se parezca la situación en España y los Estados Unidos y uno en el que se diferencie.

5) Mira el siguiente video de una campaña conocida como «Stop rumores»:
https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=HEj5jh4elr8

Ahora tú vas ser uno de los superhéroes. Elige cuatro de los diez rumores presentados que creas que puedes rechazar más tarde justificadamente. **Solo elige.**

- | | |
|----|----|
| 1) | 2) |
| 3) | 4) |

67



6) Utilizando algunas de las siguientes expresiones, expresa tu opinión sobre los rumores anteriores e intenta justificarla, ya sea con el artículo o con ayuda de la siguiente página web: <http://stoprumores.com/>

Ejemplo: No es verdad que los inmigrantes nos roben el trabajo...

Es mejor que piense en las ventajas...

No es verdad que siempre	No veo que
Es mentira que	No es cierto que
Es falso que	Es mejor que
No creo que	Espero que

Referencias

Acosta Corte, A. (2013). «Hijos de hispanohablantes en el exterior: Hablantes de herencia que adquieren el español rodeados de otros idiomas». Congreso de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera en Asia Pacífico (CELEAP): 131-144.

Alonso Raya, R. (2008). *Gramática básica del estudiante de español*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Prentice Hall.

Blake, R. (1983). «Mood selection among Spanish speaking children, ages 4 to 12». *The Bilingual Review*, 10: 21-32.

Chomsky, N. (1965). *Persistent Topics in Linguistic Theory*. New York: International Council for Philosophy and Humanistic Studies. Impreso.

Cuza, A. (2016). «The Status of Interrogative Subject-Verb Inversion in Spanish-English Bilingual Children». *Lingua: International Review of General Linguistics*, 180: 124-138.

Cuza, A. y R. Pérez-Tattam (2016). «Grammatical gender selection and phrasal word order in child heritage Spanish: A feature re-assembly approach». *Bilingualism: Language and Cognition*, 19:1: 50-68.

Fairclough, M. (2016). «Incorporating additional varieties to the linguistic repertoires of heritage language learners: A multidialect model», en M. Fairclough y S. M. Beaudrie (eds.), *Innovative strategies for heritage language teaching: A practical guide for the classroom*. Washington, DC: Georgetown University Press, p. 143-165.

Elola, I. y A. Oskoz (2010). «Collaborative writing: Fostering foreign language and writing conventions development». *Language Learning and Technology*, 14:3: 51-71.

Fernández Dobao, A. (2012). «Collaborative Writing Tasks in the L2 Classroom: Comparing Group, Pair, and Individual Work». *Journal of Second Language Writing*, 21:1: 40-58.

Fernández Dobao, A. (2014). «Vocabulary Learning in Collaborative Tasks: A Comparison of Pair and Small Group Work». *Language Teaching Research*, 18:4: 497-520.

Fishman, J. A. (2001). «300-plus years of heritage language education in the United States», en J. K. Peyton, D. A. Ranard y S. McGinnis (eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource*. Washington, DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems, p. 81-98.

García, M. y J. Pardo (n.d.). «El rarito subjuntivo». XIV Encuentro Práctico de Profesores de ELE. <https://bit.ly/2H9gWPU>

Potowski, K. (2010). *Conversaciones escritas*. John Wiley & Sons.

Gass, S. M. y L. Selinker. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. London: LEA Publisher.

- Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory, en R. Huxley y E. Ingram (eds.), *Language acquisition: Models and methods*. New York: Academic Press, p. 3-28.
- Lipski, J. M. (1993). «Creoloid phenomena in the Spanish of transitional bilinguals», en A. Roca y J. M. Lipski (eds.) *Spanish in the United States. Linguistic Contact and Diversity*. Berlin: Mouton de Gruyter, p. 155-82.
- Lynch, A. (1999). *The Subjunctive in Miami Cuban Spanish: Bilingualism, Contact, and Language Variability*. ProQuest Dissertations and Theses.
- Manchón, Rosa M. y A. Cumming (2011). *Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language* (Language Learning & Language Teaching). Amsterdam, Netherlands: Benjamins.
- Martínez Mira, M. (2006). *Mood Simplification: Adverbial Clauses in Heritage Spanish*. ProQuest Dissertations and Theses.
- Martínez Mira, M. I. (2009). «La clasificación de los hablantes de herencia de español en los EE. UU: generación, simplificación modal y mantenimiento del español». *Caratphilus*, 5: 106-124.
- Montrul, S. (2007). *Interpreting mood distinctions in Spanish as a heritage language*, en Potowski, K. y R. Cameron (eds.), *Spanish in Contact*. Amsterdam: John Benjamin, p. 23-40.
- Montrul, S. (2013). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Hoboken: Wiley-Blackwell, John Wiley & Sons.
- Montrul, S., Foote, R., y S. Perpiñán (2008). Gender agreement in adult second language learners and Spanish heritage speakers: The effects of age and context of acquisition. *Language Learning*, 58(3): 503-553.
- Montrul, S. y M. Bowles (2009). «Is grammar instruction beneficial for heritage language learners? Dative case marking in Spanish». *The Heritage Language Journal*, 7:1: 47-73.
- Nation, I. S. P. y John Macalister (2010). *Language curriculum design* (ESL and applied linguistics professional series). New York and London: Routledge.

- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Grady, H., Kwak, M. Lee y O. Lee (2011). «An emergentist perspective on partial language acquisition». *Studies in Second Language Acquisition*, 33: 323-345.
- Polinsky, M., y O. Kagan (2007). «Heritage languages: In the 'wild' and in the classroom». *Language and Linguistics Compass*, 1: 368–395.
- Potowski, K., Jegerski, J. y K. Morgan-Short (2009). «The Effects of Instruction on Linguistic Development in Spanish Heritage Language Speakers». *Language Learning*, 59:3: 537-579.
- Sert, O. (2005). «A Comparative Analysis of Pair-Work and Individual Assignments in Two ELT Grammar Classes». *Online Submission*, 1: 236-253.
- Silva-Corvalán, C. (1994). *Language contact and change: Spanish in Los Angeles* (Oxford studies in language contact). Oxford: University Press.
- Silva-Corvalán, C. (2003). «Linguistic consequences of reduced input in bilingual first language attrition», en S. Montrul y F. Ordoñez (eds)., *Linguistic Theory and Language Development in Hispanic Studies*. Somerville MA: Cascadilla Press, p. 375-97.
- Storch, N. (2005). «Collaborative writing: Product, process and students' reflections». *Journal of Second Language Writing*, 14: 153–173.
- Storch, N. y G. Wigglesworth (2007). «Writing tasks: Comparing individual and collaborative writing», en M. P. García Mayo (ed.), *Investigating tasks in formal language learning*. London: Multilingual Matters, p. 157-177.
- Swain, M. y S. Lapkin (1998). «Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together». *The Modern Language Journal*, 82: 320–337.
- Swain, M., y S. Lapkin (2001). «Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects», en M. Bygate, P. Skehan y M. Swain (eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*. London: Longman, p. 99-118.

- Valdés, G. (2001). «Heritage language students: Profiles and possibilities», en J. Peyton, J. Ranard y S. McGinnis (eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource*. McHenry, IL: The Center for Applied Linguistics and Delta Systems, p. 37-80.
- Valdés, G. (2003). «Foreword», en A. Roca y M. Colombi (eds.) *Mi Lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States, Research and Practice*. Georgetown: University Press, p. VII-XII.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Edited by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, y E. Souberman. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wigglesworth, G., & Storch, N. (2009). «Pair versus individual writing: Effects on fluency, complexity and accuracy». *Language Testing*, 26: 445–466.

Rocío Chueco Montilla

University of Washington

Posibilidades de la fraseología en la enseñanza de español como lengua extranjera

María Jesús Leal Riol

Tema: la fraseología en el aula de español como lengua extranjera

Resumen: El objetivo de esta propuesta es, primero, analizar las creaciones diatópicas del discurso idiomático en el mundo hispanohablante y, segundo, reflexionar sobre las posibilidades que ofrece la inclusión de estos contenidos en las clases de español como lengua extranjera. A partir de la importancia cultural que tiene la fraseología en toda lengua, se analiza aquí el papel de estas combinaciones fijas e idiomáticas en la enseñanza de español como lengua extranjera, haciendo referencia explícita a las dificultades que entraña para el profesor y el aprendiz el tratamiento del significado metafórico de las unidades fraseológicas y la intraducibilidad de las expresiones. El conocimiento del caudal fraseológico es fundamental para que los aprendices puedan tener una actuación lingüística cercana a la de un nativo y por tanto puedan alcanzar una competencia óptima. En este trabajo, finalmente, se presentan ejemplos de equivalencia fraseológica en español e inglés que revelan sorprendentes paralelismos, así como ejemplos de variaciones de unidades fraseológicas de diferentes países hispanohablantes que evidencian, una vez más, la gran diversidad y riqueza lingüística del español.

73

Palabras clave: modismos, fraseología, ELE, variación diatópica

Abstract: The objective of this proposal is first, to analyze the diatopic creations in the idiomatic discourse of the Hispanic world and second, to reflect on the possibilities of including this content in Spanish as a Foreign Language courses. Given the cultural relevance of phraseology in any language, this paper analyzes the role of these fixed and idiomatic combinations in teaching Spanish as a Foreign Language. The paper also refers to the difficulties that an analysis of the metaphoric meaning of the phraseological units and the untranslatability of the expressions imply both for the teacher and the learner. An understanding of the rich reservoir of Spanish phraseology is essential for learners to be able to perform at a linguistic level that approximates that of a native speaker and therefore, allowing them to reach an optimal competence. Lastly, this paper provides examples of phraseological equivalence between Spanish and English illustrating surprising parallels, as well as examples of variations of phraseological units

from several Spanish-speaking countries that demonstrate, once again, the great diversity and linguistic wealth of the Spanish language.

Keywords: idioms, phraseology, Teaching of Spanish as a Foreign Language, diatopic variation

El discurso idiomático de una comunidad de hablantes refleja la riqueza cultural y la idiosincrasia de una sociedad. Es la expresión de una parte creativa, viva y apasionante de la lengua, cambiante y fijada al mismo tiempo. Estas expresiones idiomáticas, modismos, dichos, citas, locuciones, combinaciones, unidades fraseológicas, como quiera que sean denominadas, se escuchan en la calle, en las redes sociales, en los programas de radio y televisión, en las canciones, en familia y con los amigos. Forman parte del conocimiento enciclopédico que comparte una comunidad lingüística y reflejan la capacidad creativa de los hablantes. Estas expresiones separan a los hablantes nativos de los hablantes no nativos que estudian una segunda lengua, que se encuentran en situaciones en las que se corta la comunicación cuando aparecen expresiones como *ser pan comido*, *descubrir el pastel*, *ser un chorizo*. Generalmente esta área del discurso es considerada como uno de los escollos difíciles de superar en el aprendizaje de una lengua extranjera. Esto se debe a la complejidad resultante de su fijación, como característica sintáctica, y de su idiomática, como característica semántica. Con frecuencia se mantiene que su significado arbitrario y el carácter específico hacen percibir la fraseología como un contenido lingüístico reservado para los aprendices más avanzados. Sin embargo, todos los estudiantes podrían

74

beneficiarse de la contribución de la fraseología a su competencia lingüística si tenemos en cuenta una serie de criterios de clasificación de las unidades fraseológicas, criterios que se presentan en este trabajo.

1. La fraseología como disciplina lingüística y su papel en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera

La fraseología es un ámbito diverso y multidisciplinar difícil de delimitar en el que confluyen la semántica y la pragmática del discurso, la cultura y la estilística. Existen dos concepciones de la fraseología, a saber, la concepción ancha de la fraseología acepta e incluye unidades fraseológicas de diverso tipo como refranes, citas, proverbios, modismos, locuciones, fórmulas sociales, entre otras. La concepción estrecha de la fraseología se limita a incluir combinaciones fijas de palabras equivalentes al sintagma. Desde esta concepción estrecha, Ruiz Gurillo (1997:54) propone una clasificación de las unidades fraseológicas sintagmáticas y las subdivide en verbales, nominales, adverbiales, adjetivas, y prepositivas. Por otra parte, la clasificación que realizan tanto Julio Casares (1992) como Alberto Zuluaga (1980) propone lo siguiente: para el primero son material fraseológico las locuciones y las fórmulas proverbiales, entre las que distingue frases proverbiales y refranes, mientras que para Zuluaga las unidades fraseológicas comprenden desde combinaciones de al menos dos elementos hasta las combinaciones formadas por oraciones completas.

75

La unidad fraseológica es un grupo de palabras lexicalizado, semántica y sintácticamente estable, con un significado trasladado y que crea un efecto expresivo en el texto. Según la definición de Montoro del Arco, una unidad fraseológica es una combinación de palabras que forma parte de un segmento de habla, se constituye por repetición de la forma dada y su consecuente reproducción sin alteración de esta forma (Montoro del Arco 2005: 179-180). Son expresiones estables e institucionalizadas, frecuentes, fijadas y conllevan un significado trasladado. Desde la pragmática, estas unidades han adquirido valores que afectan algunas instancias de la comunicación (Montoro del Arco 2005: 180). Es decir, estas expresiones se estudian desde la pragmática en el sentido de la función comunicativa que expresan.

La fijación y la idiomática son las claves del fenómeno fraseológico, y por ello, la unidad fraseológica prototípica es aquella que presenta estas dos propiedades. La fijación puede venir determinada por la imposibilidad de conmutar elementos léxicos de la unidad y por la invariabilidad de sus componentes. La idiomática es la característica que poseen muchas de las combinaciones fijas cuyo significado unitario, fijo y hermético no es descifrable a partir de la suma de los significados respectivos de los elementos que la integran. En este proceso, la metáfora es uno de los recursos más importantes en la constitución del sentido figurado de una expresión. La mayoría de las combinaciones idiomáticas cuentan con una expresión literal. Aunque hay excepciones y no todas ellas la tienen, especialmente si esa expresión idiomática

contiene una palabra diacrítica o si reflejan un aspecto específico de la cultura (*alegrarse como unas castañuelas, del año catapun, a mi plin*). En muchos casos, el significado de las expresiones es el resultado de un proceso histórico en el cual el significado literal ha ido dejando paso al significado figurado. Mientras que algunas unidades fraseológicas conservan la motivación y por lo tanto su significado puede deducirse, otras solamente lo evocan o insinúan. Con respecto al origen, mucho se ha hablado de la motivación y el carácter arbitrario de la fraseología. En el caso de la frase proverbial, como expresión que arranca de un caso único y concreto, se sitúa en el pasado, su aplicación tiene el carácter de una cita, y en la mayoría de los casos hace referencia a un hecho histórico que le dio origen (García Page 1991: 71). Expresiones del tipo *el que se fue a Sevilla perdió la silla; no se ganó Zamora en una hora; más se perdió en Cuba y volvieron cantando; armar la marimorena; tanto monta monta tanto*, sirven de ejemplo para ilustrar esta idea sobre el origen de las expresiones. A diferencia de otras unidades léxicas, el valor expresivo de la frase proverbial «no está en imágenes que pueda contener, sino en el paralelismo que se establece entre el momento actual y otro pretérito, evocado con determinadas palabras» (Casares 1969: 190). La frase proverbial es una combinación léxica que tiene mucho en común con la cita, generalmente aceptada como unidad fraseológica. Reyes (1996: 9) estudia la cita y dice de ella que «es una representación lingüística de un objeto también lingüístico: otro texto». Algunas citas son reproducciones de frases famosas que el lenguaje escrito, sobre todo poético, nos ha legado a través de los siglos: «Poderoso caballero es Don dinero» (Quevedo); «Juventud,

divino tesoro» (Rubén Darío). También puede tener origen religioso: «el que esté libre de pecado que tire la primera piedra»; «perdónalos, Señor, porque no saben lo que hacen». Otras son expresiones que no tienen el carácter de cita, pero provienen de la religión así mismo: *eso va a misa; llegar al humo de las velas; ser como Dios manda*. En realidad, la única diferencia entre la frase proverbial y la cita es el origen, la primera hace referencia a una situación real, la segunda al mundo ficticio que ofrece la literatura.

Dado el evidente interés que despiertan las expresiones idiomáticas y el uso de ellas en el discurso oral, es lógico pensar que esta disciplina atraería el interés de los investigadores y docentes de lenguas extranjeras. Sin embargo, no ha sido así y durante décadas ha sido objeto de muy poca atención en el campo de la enseñanza de segundas lenguas. Este trabajo tiene como objetivo plantear una serie de consideraciones metodológicas para el tratamiento de las expresiones idiomáticas en el aula de español como lengua extranjera: dificultades, criterios de selección, presentación y equivalencia en inglés.

Con respecto a las dificultades, cabe mencionar: (1) la complejidad del significado idiomático, no compositivo; (2) la fijación de los elementos integrantes de la unidad; (3) la decisión sobre qué equivalencia en su lengua nativa contiene las mismas connotaciones; (4) los falsos amigos en la traducción; (5) el registro en el que es apropiado utilizarlas; y (6), la escasez de estudios teóricos comparativos sobre la fraseología de los diferentes países que pongan

de manifiesto las diferencias de registro al que pertenecen, la frecuencia de uso, y el origen (Leal Riol 2011; Ortega y Rochel 1995).

El significado de las unidades fraseológicas de dos lenguas no cubre las mismas esferas ni evoca las mismas asociaciones debido a razones históricas, sociales y culturales. Sin embargo, aunque hay infinidad de expresiones opacas, también existen ejemplos de expresiones que (1) presentan equivalencia total o parcial, y (2), son transparentes. Son precisamente estas expresiones, equivalentes totales y parciales, y las unidades fraseológicas transparentes, las que deben ser presentadas a los aprendices de español como lengua extranjera, quienes tienen que hacer un verdadero esfuerzo para desarrollar competencia fraseológica al incorporar a su discurso unidades como: *ser un aguafiestas; pasarlo como enanos; estar como un queso; estar como para parar un tren*. Este esfuerzo vale la pena por la expresividad que contienen estas unidades y por la motivación que provoca en los estudiantes.

79

A la hora de realizar una selección de unidades fraseológicas, es necesario tener en cuenta una serie de criterios:

1. El criterio de frecuencia: parte de la base de que las unidades más frecuentes serán también las que en ocasiones se pueden encontrar en las cuatro destrezas de la enseñanza del español como lengua extranjera. Por lo tanto, las que más van a necesitar tanto a nivel receptivo como productivo. Es más frecuente escuchar expresiones como *dormir como un lirón; comer como un pajarito; beber*

como una esponja, que combinaciones como *separar las churras de las merinas*; *ponerse el mundo por montera*; *acabar como el rosario de la aurora*.

2. Criterio de facilidad-dificultad: unidades fraseológicas fáciles o difíciles de aprender. Como señalan Neuner (1991:76-83) y McCarthy (1990: 86-87), algunas unidades fraseológicas resultan más fáciles de aprender que otras debido a que existe similitud formal o de significado con la lengua de los estudiantes. Por ejemplo: *arrugar la nariz / to wrinkle one's nose*; *calentar los sesos / to beat one's brain*; *chuparse el dedo / to suck one's thumb*; *clavar un puñal por la espalda / to stick a knife in one's back*; *conocer como la palma de la mano / to know like the back of one's hand*; *defender con uñas y dientes / to defend tooth and nail*; *dejar buen sabor de boca / to leave good taste in one's mouth*).

80

3. Selección teniendo en cuenta los factores culturales: la selección fraseológica se elabora a partir de producciones de hablantes nativos y por eso refleja su cultura. El resultado es el hecho de que las unidades fraseológicas transmiten a los estudiantes la cultura de la lengua que están aprendiendo. Esto les permite comprender la realidad sociocultural de la lengua meta. Buenos ejemplos de unidades que transmiten un aspecto de la cultura española son las expresiones que provienen del espectáculo taurino: *echar la bronca*; *ver los toros desde la barrera*; *estar para el arrastre*; *ponerse el mundo por montera*; *cortarse la coleta*.

4. Criterio de rentabilidad y productividad: por unidades fraseológicas rentables entendemos aquellas que tienen la posibilidad de utilizarse en diferentes situaciones. El conocimiento de estas unidades fraseológicas favorece al estudiante porque su significado es amplio y engloba diferentes situaciones. Estas unidades rentables son un buen punto de partida para seguir ampliando su competencia fraseológica. Se pueden citar aquí todas las combinaciones que tienen un significado denotativo y otro connotativo: *perder el tren; volver la vista atrás; echar tierra encima; levantar el vuelo*. En cuanto a unidades fraseológicas productivas, estas refieren a esas que, mediante la adición o sustitución de alguno de sus elementos, dan lugar a nuevas unidades de significado parecido o no, pero de fácil comprensión. Las reconocen por su base metafórica, por su estructura y todas ellas presentan numerosas posibilidades: *ser la generosidad / la bondad / la maldad personificada; comerse a besos / con la mirada / con los ojos; no quitar los ojos / las manos de encima; pasarlo en grande / bomba / como enanos / pipa; importar un pimiento / un bledo / una mierda / un comino*.

5. Criterio de necesidad y de intereses: en una enseñanza centrada en el alumno, el análisis de sus necesidades e intereses ocupa un lugar decisivo en la planificación del trabajo en el aula y en el proceso de aprendizaje. Por muy diversas que sean las razones que llevan a los estudiantes a aprender español, los profesores coincidimos en que existen una serie de necesidades que todos ellos han de ser capaces de resolver. Estas necesidades representan el contenido de lo que se conoce lingüísticamente como «funciones comunicativas»:

expresar gustos y preferencias; sentimientos; estados físicos y anímicos; acciones comunicativas como convencer, rechazar, protestar; describir; hacer referencia a necesidades físicas, entre otras funciones. Esto se traduce en un *corpus* de unidades fraseológicas que les permite desenvolverse en situaciones cotidianas de comunicación con sus amigos, profesores, familias.

2. Estudio de la fraseología española en contraste con la fraseología inglesa. La equivalencia fraseológica

En la enseñanza de la fraseología española en el aula de español como lengua extranjera es un buen recurso, casi inevitable, la búsqueda de equivalencias fraseológicas en español e inglés, la agrupación de las unidades en funciones comunicativas y el análisis de sus características pragmáticas, teniendo en cuenta los elementos que componen la expresión. El objetivo es, gracias al análisis contrastivo y la comparación, aprovechar las posibilidades que ofrece el aprendizaje de las expresiones idiomáticas en la adquisición de español por parte de estudiantes anglófonos.

82

El léxico se considera uno de los pilares fundamentales en cada una de las etapas del proceso de aprendizaje de una segunda lengua. De acuerdo con Aitchison (1987: 54), «el lexicón mental es una red enorme en la que las palabras son nudos y estos están conectados entre sí por numerosos hilos. Estas redes flexibles y dinámicas forman la base para adquirir el dominio de un amplio vocabulario y el manejo de las estructuras gramaticales». Sin embargo, el

vocabulario que se debe enseñar no se reduce a palabras sueltas, sino que abarca también las combinaciones sintagmáticas fijas, idiomáticas y de uso frecuente, que pueden ser verbales, nominales, adjetivas y preposicionales. De hecho, un alto porcentaje del léxico de una lengua lo constituyen estas expresiones y son uno de los aspectos más ricos y creativos de la comunicación. Un estudio comparativo de la fraseología española y la fraseología inglesa con orientación didáctica y que dé cuenta de las unidades fraseológicas equivalentes, divergentes y transparentes puede aclarar algunos aspectos a tener en cuenta por el profesor a la hora de presentar las unidades y diseñar actividades para su comprensión, memorización y utilización. Al hablar de fraseología comparada, es necesario tener en cuenta los aspectos estilísticos, discursivos, textuales y pragmáticos de la fraseología de ambas lenguas, así como la base cultural y metafórica. El estudio debe concentrarse en la comparación de unidades fraseológicas en español e inglés agrupadas según la función comunicativa y tratando de establecer las relaciones de equivalencia o divergencia. Los parámetros semánticos, morfosintácticos y pragmáticos son las bases en las que debe sustentarse el estudio contrastivo.

Así pues, se establece aquí que el objetivo de la comparación fraseológica es, en primer lugar, encontrar la equivalencia funcional de las unidades fraseológicas. Un análisis contrastivo de fraseología en inglés y español con objetivos didácticos debe sustentarse en dos pilares: la dimensión icónica de las unidades fraseológicas y el conocimiento metafórico y fraseológico que los aprendices han

adquirido en su lengua materna. Según afirma Penadés (1999: 37) cuando un estudiante extranjero se halla ante la labor de aprender la fraseología de una segunda lengua, no nos encontramos ante «un territorio fraseológicamente virgen». Es decir, estos estudiantes ya tienen unos patrones de comparación y de metaforización heredados de su comunidad lingüística, que afectan positiva y negativamente. Estos patrones facilitan la comprensión de las unidades fraseológicas de la lengua meta cuando son equivalentes en ambas lenguas y la dificultan cuando son divergentes.

Está demostrado que una de las estrategias para enseñar y aprender fraseología en un entorno de lenguas extranjeras es la referencia a la lengua materna, especialmente cuando se presenta una realidad basada en similitudes idiomáticas que ponen de manifiesto la universalidad de una buena parte de la fraseología (Irujo 1993; Boers y Demecheleer 2001; Cooper 1998). Teniendo en cuenta que las expresiones idiomáticas forman imágenes literales y figuradas que plantean semejanzas y diferencias en todas las lenguas, el análisis contrastivo que se plantea en este artículo va más allá de la traducción, como vehículo de transmisión y comprensión de significados de las expresiones, y aprovecha la base cognitiva de los aprendices para comprender y memorizar la combinación fija e idiomática, vinculando ésta con la interpretación metafórica correspondiente en ambas lenguas, español e inglés. Es tarea del docente guiar a los estudiantes a través de la reflexión contrastiva y comparativa. El diálogo puede conducirlos por el camino que los lleva a (1) conectar las expresiones en

las dos lenguas y a percibir las semejanzas y disparidades en su forma y significado; (2) encontrar expresiones sinónimas y antónimas; (3) recibir contextos para tener claridad y seguridad sobre el registro de tales expresiones.

Existen diversos tipos de conexiones icónicas entre idiomas extranjeros que proporcionan equivalencias y divergencias fraseológicas. En un análisis contrastivo de las unidades fijas e idiomáticas se pueden dar diferentes situaciones:

1. Las expresiones en las dos lenguas comparten una imagen literal idéntica y tienen una lectura metafórica similar. Este es el caso de las equivalencias totales que se presentan a continuación, cuya función comunicativa es «describir el carácter de una persona»: *tener la cabeza sobre los hombros / to have good head on one's shoulders; creer que el mundo gira alrededor de uno / to think the world revolves around oneself; ser incapaz de matar una mosca / would not kill a fly; ser todo corazón / to be all heart; tener un corazón de oro / to be heart of gold; no ver más allá de sus narices / not to see beyond the tip of one's nose; vivir en las nubes / to live on cloud nine.*

85

2. Las expresiones presentan similitudes en la imagen literal, tienen un parentesco en la selección léxica que forma la expresión y el significado idiomático coincide totalmente. Ejemplos de equivalencia parcial de expresiones idiomáticas que expresan miedo y/o preocupación: *esconder la cabeza bajo el ala / to hide one's head in the sand; ponerse la carne de gallina / to get goose*

pimples; estar acorralado / to be cornered; estar con el agua al cuello / to be up to one's neck; estar con la sogá al cuello / to have a knife at one's throat; estar entre la espada y la pared / to be between a rock and a hard place.

3. Las expresiones comparadas presentan similitudes debido al uso de metáforas similares construidas generalmente a partir de elementos léxicos diferentes pero que pertenecen a campos semánticos familiares o cercanos, por ejemplo: poner el carro delante de los bueyes/ *to put the cart before the horse*. Las comparaciones que se realizan en dos lenguas diferentes evidencian la forma diferente de conceptualizar la realidad. Algunos ejemplos de comparaciones: *ser más feo que un dolor / to be as ugly as sin; vender como rosquillas / to sell like hot muffins; vender como churros / to sell like hot cakes; beber como una esponja / to drink like a fish; lento como una tortuga / slow as a snail; tener buena mano / to have a good touch; cuatro ojos ven más que dos / two heads are better than one.*

86

4. La iconicidad de las expresiones no coincide y no tienen nada en común. Aquí hay que hablar de una subdivisión de unidades fraseológicas: las transparentes y las opacas. En el caso de las primeras, el significado puede deducirse. Es el caso de: *eso es otra canción / that's a horse of another color; hacer borrón y cuenta nueva / let bygones be bygones; en pocas palabras / to put it in a nutshell; ir derecho al grano / to go directly to the point; no tener pelos en la lengua / not to bite one's tongue; ser un bocazas / to be a chatty Cathy; no tener dos dedos de*

frente / *not the brightest crayon in the box*; *ser un aguafiestas* / *to be a wet blanket*; *ser un rabo de lagartija* / *to be with ants in one's pants*; *hablar para el cuello de su camisa* / *to talk under one's breath*; *quitar la venda de los ojos* / *to see the light*; *dar en la diana* / *to hit the target*; *dar en el blanco* / *to hit the bull's eye*; *alegrarse como unas castañuelas* / *to feel as happy as the day is long*. La transparencia de la imagen facilita su comprensión, retención y actualización. Por otra parte, su base metafórica diferente resulta sorprendente y motivadora para el aprendiz. En el caso de las segundas, las opacas, su significado no puede deducirse porque el origen está en la historia, la literatura, la cultura, etc., o porque en la combinación se hallan palabras diacríticas o inventadas, usadas únicamente en esa expresión, por ejemplo, *dar un yuyu*. La complejidad idiomática está conectada con la motivación que dio origen a la expresión y, si bien son muy interesantes y aportan gran riqueza cultural, pueden conducir a la frustración. Algunos ejemplos de expresiones opacas en cuanto a la imagen esquemática de la unidad fraseológica son las expresiones que contienen imágenes basadas en realidades propias de la cultura con las que se identifican los hablantes nativos, que son las más opacas y difíciles de presentar en un análisis contrastivo, por ejemplo, las que metaforizan aspectos del mundo taurino, las que tienen origen histórico o provienen de un programa de televisión reciente. El origen o la motivación que dio lugar a las expresiones idiomáticas

87

culturales generalmente aporta recursos para que los estudiantes comprendan y memoricen la expresión¹.

Las asociaciones entre equivalentes fraseológicos totales no plantean dificultades a los estudiantes. Sin embargo, las equivalencias parciales y las unidades opacas sí conllevan una complejidad considerable. Las dificultades que se pueden mencionar aquí son fundamentalmente de dos tipos: léxicas y sintácticas, o sea, (1) las derivadas de la comparación metafórica que implican las equivalencias parciales, y (2), la agramaticalidad de algunas expresiones y la fijación de la fraseología que no permiten cambios de género, de número, de orden de las palabras. En definitiva, los rasgos que caracterizan la fraseología, es decir, la fijación y la idiomática, son precisamente los retos que surgen ante unidades fraseológicas que tienen un significado idiomático y que no encuentran una equivalencia total desde el punto de vista de su composición y registro. De ahí la necesidad de orientar a los aprendices para ayudarlos a descubrir las posibles semejanzas metafóricas y matices que conllevan las expresiones idiomáticas. Por ejemplo, en el caso de *cuatro ojos ven más que dos / two heads are better than one*, el aprendiz debe darse cuenta de que esas dos unidades fraseológicas presentan ciertos componentes iguales: (1) las dos están relacionadas con una parte del cuerpo humano (*ojos / heads*); (2) tienen el mismo significado: es mejor que dos personas emitan su opinión o analicen una

88

¹ Sobre el tema de la explicación sobre el origen y motivación de la fraseología, véase Bower (1992); Lazar (1996); Cooper (1998).

situación para llegar a una conclusión de consenso; (3) tienen semejante fijación: no podríamos decir *seis ojos* ni *three heads*; (4) comparten la misma función: ser prudente-expresar opinión. Difieren en la imagen, aunque son imágenes cercanas, y también en el verbo que actualiza la expresión. En el caso de *cuatro ojos ven más que dos*, el verbo *ver* no puede conmutarse con otros como *mirar*, *observar*, por ejemplo. En el caso *the two heads are better than one*, la fijación verbal tampoco permite variaciones ni utilizar otros verbos como *to think*, *to perceive*, *to analyze*. En el caso de expresiones que no son equivalentes, pero sí son transparentes, el profesor y los aprendices tendrán que reflexionar y pensar en semejanzas conceptuales con tal de encontrar el vínculo que permita encontrar el mismo significado idiomático para dos imágenes diferentes y sacar partido del juego contrastivo.

89

Por tanto, este enfoque comparativo es eficaz no solo para motivar a los aprendices de español sino también útil para el profesor quien, a pesar del acuerdo general de evitar el uso de la lengua nativa del estudiante, sin embargo, en el caso de la fraseología, puede considerar como recurso positivo hacer referencias al inglés si el grupo de aprendices comparte la misma lengua. La comparación contrastiva no se reduce a un mero contraste lingüístico. Es además un vehículo que conduce al descubrimiento de similitudes y diferencias existentes entre la idiomática de las dos lenguas. La red que crea la comparación proporciona asociaciones interlingüísticas e interculturales que constituyen un recurso cognitivo muy poderoso y eficaz para fomentar la

comprensión, memorización y actualización lingüística de las expresiones idiomáticas. De acuerdo con González Rey (1998:70), la fraseología de una lengua basa su fuerza comunicativa en el uso de un lenguaje que tiene un gran valor icónico, es decir, se caracteriza por «la presencia de imágenes cuyo sentido literal, veraz o no, contribuye a la construcción del sentido figurado». La iconicidad de la fraseología es un rasgo aprovechable en la enseñanza del español, sobre todo cuando nos encontramos ante unidades fraseológicas para las que no hay una equivalencia. Si la expresión idiomática es transparente, este rasgo fraseológico de la iconicidad puede ser de gran provecho. Un buen método para transmitir información semántica de las expresiones idiomáticas es el aprovechamiento del canal visual, pues este activa la memoria y fomenta la reflexión alrededor de la conexión metafórica que existe entre la imagen literal y la interpretación figurada (Belinchón 1999). A la larga, la imagen que queda después del proceso mental de la inferencia de significados va a contribuir a la interpretación y memorización. Es cierto que la complejidad icónica de las expresiones idiomáticas no facilita su representación y ello conduce a la ilustración del sentido literal únicamente. Si a partir de estas ilustraciones los aprendices comprenden el significado compositivo de la metáfora, al menos se habrá alcanzado el primer nivel para llegar a la comprensión del significado idiomático. Lo ideal para los estudiantes sería contar con la ayuda de ilustraciones que reflejan el sentido literal y también el sentido figurado.

El análisis contrastivo de la fraseología en español y en inglés facilita, por tanto, la comprensión de la imagen literal y la formulación de hipótesis sobre su interpretación figurada.

3. Fraseología en el mundo hispanohablante

En un principio, la fraseología como disciplina independiente se concentró fundamentalmente en la investigación de sus aspectos morfológicos, semánticos y pragmáticos. La lingüística cognitiva y los estudios contrastivos de las lenguas aportaron análisis teóricos que condujeron a un estudio más profundo de la fraseología como reflejo de la cultura de un pueblo. Está generalmente aceptado que el lexicón de una lengua ejerce una influencia en los patrones culturales de pensamiento y percepción de una comunidad lingüística. La frecuencia de uso de un vocablo determinado o la existencia de combinaciones de palabras revelan valores culturales que evidencian esta relación entre lengua y cultura.

91

Uno de los resultados de la gran extensión geográfica del español es la variación léxica y de expresiones que refleja la diversidad de culturas de los países hispanohablantes. Esta diversidad se debe, en gran medida, a las lenguas indígenas de cada región y a la convivencia de estas con el castellano y, por supuesto, a la historia, el folklore y la cultura. Estas metáforas de la vida cotidiana, tal y como fueron denominadas las unidades fraseológicas por Lakoff y Johnson (1980), muestran ejemplos de variación diatópica y las preferencias de cada comunidad para que la expresión quede fijada en el discurso.

La siguiente cita, «las expresiones fraseológicas permiten realizar una radiografía de la sociedad que las emplea, de manera que creencias, costumbres, hábitos, productos y objetos quedan cristalizados en las frases hechas que la comunidad utiliza» (Forment 2000: 322), refleja perfectamente la idea de que el discurso idiomático está ligado a las preferencias nacionales, por una parte, personales, por otra, y constantemente aparecen nuevas expresiones como consecuencia del contacto de lenguas y de la comunicación sin fronteras e instantánea que caracteriza hoy a nuestra sociedad. Por ejemplo, *dar gato por liebre* (para expresar que una persona es víctima de un engaño: me han dado gato por liebre) tiene el mismo significado que *ser calabaza* en Colombia y *cuchufleta* en Chile. Los países hispanohablantes comparten la lengua española y, por ende, muchas combinaciones fijas e idiomáticas. También es cierto que cada país tiene su propia fraseología, que refleja su idiosincrasia y su propia cultura.

92

Se pueden encontrar divergencias fraseológicas en las expresiones que tienen como base metafórica un nombre del reino animal, una parte del cuerpo humano, las unidades que insultan, las que provienen del sarcasmo contra los políticos que gobiernan un país, las que reflejan el contacto de lenguas, entre otras clasificaciones léxicas. A continuación, se presentan varios ejemplos de estos tipos de expresiones.

Expresiones con nombres de animales: *darse una manita de gato*: acicalarse (México); *el burro por delante*: pase usted primero (Venezuela); *dormir más que*

gato con anemia: dormir mucho; *perro que no camina no come hueso*: es necesario trabajar; *seco como parto de gallina*: antipático (Uruguay); *ser una polilla*: ser muy estudioso; *ser un caballo*: ser muy bueno en algo; *ser una tiñosa*: estorbar, molestar (Cuba); *comer como un pajarito*: comer poco; *ser un loro*: hablar mucho; *estar como un toro*: estar sano (España).

Expresiones que incluyen una parte del cuerpo humano. Tomemos *ojo* como base de la metáfora: *ojo, pestaña y ceja*: para indicar que ha de prestarse mucha atención a lo que se hace (Chile); *ojo al piojo*: poner atención a los detalles, la letra pequeña (Argentina, Uruguay); *soplame el ojo*: se dice a quien muestra signos de embriaguez para saber si está borracho (Nicaragua); *ojo a la vinagreta* (Ecuador) / *ojo moro* (México): ojo golpeado, amoratado; *ojo de conejo*: ojo enrojecido, generalmente por el uso de drogas (Chile); *a ojo cerrado*: sin dudarlo, (Nicaragua, Costa Rica, República Dominicana, Ecuador, Perú, Bolivia, Uruguay, Paraguay); *¿cómo te quedó el ojo?*: expresa sorpresa y admiración (Nicaragua, República Dominicana, Venezuela, Paraguay, Colombia, Chile, Perú); *con el ojo cuadrado*: sorprendido (México, Nicaragua, Paraguay); *con un ojo al gato y otro al garabato*: poner atención a dos cosas al mismo tiempo (México); *ojo alegre*: persona que coquetea con cualquiera con frecuencia (México, Guatemala); *dejar los ojos azules*: quedar alguien con los ojos amoratados por una paliza, (Nicaragua); *hacer ojitos*: gustar mucho (México); *meter el ojo*: revisar, investigar algo para detectar posibles irregularidades, (Paraguay, República Dominicana, Venezuela); *ponerse los ojos como dos arepas / como el dos de oros / como dos*

paraparas: sorprenderse mucho (Venezuela, Uruguay); *tener el ojo largo*: tener cara de cansado o enfermo (Paraguay).

Expresiones que insultan. Tal y como afirma Ayala Pérez (2015: 130), la fraseología chilena evidencia la idiosincrasia de los chilenos, «quienes se ven a sí mismo como buenas personas, pero que se creen más listas que los demás, que no asume sus responsabilidades ni fracasos, que les gusta beber alcohol y son capaces de engañar». Según el repertorio lingüístico informal del español de Chile, de acuerdo con esta autora, «pareciera que cada chileno piensa que es más atractivo, inteligente y buena persona que los demás, por lo cual surgen una serie de palabras y expresiones que intentan recalcar la falta de dichos atributos en sus congéneres». Así, la falta de belleza se muestra mediante formas tales como *mal encachado*; *mala traza*; *porfiado de cara*; *dejadito de la mano de Dios*; *ayúdame a decir feo*; *préstame la cara para ir a buscar trabajo*.

94

Contacto de lenguas: del contacto con lenguas nativas surgen también expresiones que se han difundido y que siguen en vigencia. El trabajo de Bolaños-Frabres (2015: 139) explora la presencia de vocablos quechuas en expresiones idiomáticas y fijas en el castellano ecuatoriano como evidencia de la importancia de las culturas indígenas y del alcance que éstas tienen en el lexicón ecuatoriano. Su trabajo incluye el análisis de unidades fraseológicas entre cuyos componentes se hallan nombres, adjetivos y verbos pertenecientes al campo léxico de origen quechua para describir metafóricamente situaciones o personas,

así como para referirse a otras actividades, o revelar actitudes relacionadas con el quechua y el mundo de los quechua-hablantes. Algunos ejemplos de fraseología quechua son: *donde el Diablo perdió el poncho*: en un lugar lejano; *¿Y vos qué chicha quieres?*: no eres bienvenido; *hacer la chicha*: estrenar un objeto nuevo; celebrar; *tener la cabeza de mococho*, tener el cabello oscuro y rizado como el racimo de la tagua; *estar como chicha de jora*: ser de fácil enojo; *estar como guacsa*: estar tan delgado como una lagartija o estar relajado como una lagartija; *estar como cuica*: estar delgado como una lombriz; *estar chumado* (*chumaw*): estar borracho; *estar chuchaqui*: tener resaca; *abre la tushpa*: no seas testarudo; *amarca el guagua*: ten en brazos al bebé.

Así pues, la misma idea es expresada fraseológicamente de maneras diversas, con una iconografía divergente, como ilustran los ejemplos citados anteriormente y la cita a continuación: «Para lisonjear a alguien, los españoles le hacen la pelota o le hacen la rosca, mientras que los mexicanos le hacen la barba. No le hacen, sin embargo, ni la pelota ni la rosca ni la barba los panameños, venezolanos, colombianos, bolivianos, chilenos, argentinos o paraguayos, sino que le chupan las medias. Los chilenos, además de chuparle las medias, también le hacen la pata» (Koike 2001: 47).

Toda esta fraseología compartida o no en el mundo hispanohablante, así como la presentación de las equivalencias fraseológicas funcionales en inglés, es un interesante recurso en el aula de español como lengua extranjera. Los

estudiantes de español aprenden cultura, vocabulario, historia y literatura. Dependiendo de la selección realizada, podemos llevar al aula un contenido u otro. Por ejemplo, en una clase de cultura dedicada al papel de la religión católica en el mundo hispanohablante, existe la posibilidad de incluir unidades que ilustran sobre la cultura religiosa de la comunidad hispanohablante, como por ejemplo, *ser más viejo que Matusalén; ser más falso que Judas; decir en cristiano; irse el santo al cielo; ser un alma de Dios; ser como Dios manda; ser de la piel del diablo; haber hecho la boca un fraile; la edad de Cristo; estar en el quinto infierno; quedarse para vestir santos; por el amor de Dios; por los clavos de Cristo; colocar en un altar; estar más contento que unas pascuas; ojo al Cristo que es de plata; eso va a misa; ir de Herodes a Pilatos; meterse en un belén; hacer milagros; pasar las de Caín; pasar las penas del purgatorio; para más INRI; armar la de Dios; llegar y besar el santo; hacer algo en un santiamén; no ser santo de mi devoción; lavarse las manos como Pilatos; dejar de la mano de Dios; pagar religiosamente; llevar más razón que un santo; decir amén; no saber de la misa la media*. Hay muchos ejemplos más que evidencian la conexión entre cultura y lengua cuya manifestación final es la fraseología, expresiones que requieren una lectura idiomática a la que se llega partiendo de la interpretación literal.

4. Conclusión

Con este trabajo he pretendido destacar las posibilidades que ofrece un análisis de la diversidad diatópica de la fraseología de los países hispanohablantes y el estudio contrastivo de la fraseología en inglés y en español para su utilización en el ámbito de español como lengua extranjera. Por un lado, es esencial un enfoque metodológico que clasifique las unidades en funciones comunicativas para facilitar su comprensión. Por otra parte, el análisis contrastivo es muy eficaz para poner de manifiesto las equivalencias y las divergencias existentes entre los sistemas fraseológicos de los países que comparten el español y en contraste con las expresiones en inglés. El objetivo es proveer el estudiante con cierta competencia fraseológica que le permita funcionar con claridad y gracia, humor y picardía, en situaciones sociales y que le permita acercarse a la cultura de la comunidad lingüística hispanohablante que está estudiando o en la que está inmerso, de un modo u otro.

97

Referencias

- Aitchison, Jean (1987). *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Basil Blackwell.
- Ayala Perez, Teresa (2015). «La expresión de la identidad chilena a través de unidades fraseológicas cotidianas». *Paremia*, 24: 125-136.
- Belinchón, Mercedes (1999). «Lenguaje no literal y aspectos pragmáticos de la comprensión», en M. Vega y F. Cuetos (eds.), *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta, p. 307-373.

Bolaños-Fabres, Patricia (2015). «Expresiones populares y el contacto de lenguas: Ecuador». *Paremia*, 24: 137-144.

Casares, Julio (1992). *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Boers, Frank y Murielle Demecheleer (2001). «Measuring the Impact of Cross-Cultural Differences on Learners'Comprehension of Imageable Idioms». *ELT Journal*, 55:3: 255-62.

Bower, Roger (1992). «Memories, Metaphors, Maxims and Myths: Language Learning and Cultural Awareness». *ELT Journal*, 46-1: 29-38.

Cooper, Thomas (1998). «Teaching Idioms». *Foreign Language Annals*, 31-2: 255-266.

García Page, Mario (1991). «A propósito de la ruptura del sistema formado por una frase hecha». *Notas y Estudios Filológicos*, 6: 71-101.

González Rey, Maribel (1998). «La idiomaticidad en las unidades fraseológicas», en Gerd Wotjak (ed.): *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*. Frankfurt/Madrid: Veuert/Iberoamericana, p. 57-73.

98

Irujo, Suzanne (1986a). «A Piece of Cake: Learning and Teaching Idioms». *ELT Journal*, 40-3: 236-242.

Irujo, Suzanne (1986b). «Don't Put Your Leg in Your Mouth: Transfer in the Acquisition of Idioms in a Second Language». *TESOL Quarterly*, 20: 287-304.

Lakoff, George y Mark Johnson (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago, University of Chicago Press.

Lazar, Gillian (1996). «Using Figurative Language to Expand Students'Vocabulary». *ELT Journal*, 50:1: 43-51.

Leal Riol, Maria Jesús (2011). *La enseñanza de la fraseología en español como lengua extranjera. Estudio comparativo dirigido a estudiantes anglófonos*. Universidad de Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.

McCarthy, Michael (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.

Montoro del Arco, Esteban (2005). *Aproximación a la historia del pensamiento fraseológico español: Las locuciones con valor gramatical en la norma culta*. Granada. Editorial de la Universidad de Granada.

Ortega, Gonzalo y Guy Rochel (1995). *Dificultades del español*. Barcelona: Ariel.

Penadés Martínez, Inmaculada (1999). *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Madrid: Arco/Libros.

Reyes, Graciela (1996). *Los procedimientos de la cita: citas encubiertas y ecos*. Madrid: Arco Libros.

Ruiz Gurillo, Leonor (1997). *Aspectos de fraseología teórica española*. Anejo XXIV de Cuadernos de Filología. Valencia: Universitat de València. Servei de Publicacions.

Zuluaga, Alberto (1980). *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Frankfurt: Peter D. Lang, Verlag.

99

María Jesús Leal Riol

Hamline University

El (no) uso del posesivo con las partes del cuerpo

Reden Valencia Libo-on

Tema: Enseñanza del español como lengua extranjera, los clíticos y los posesivos

Resumen: Este trabajo aborda el papel del contexto en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en entornos multilingües a través del análisis de la alternancia entre el uso y la ausencia del adjetivo posesivo con términos relativos a partes del cuerpo humano. El objetivo general del trabajo es describir el papel que desempeña el contexto en la gramática del español y su aplicación didáctica tanto para los profesores como para los alumnos multilingües de ELE. Se analizan el contexto sintáctico y el semántico-pragmático de los sintagmas que contienen sustantivos relativos a partes del cuerpo que aparecen en las noticias extraídas de la versión digital de dos de los periódicos en español de mayor circulación: *El Mundo* y *El País*. Concretamente se ha comprobado que en español, es innecesario el uso del adjetivo posesivo con términos relativos a partes del cuerpo salvo en dos situaciones: (1) cuando la pertenencia es prominente y por consiguiente, se resalta lo poseído; y (2) cuando hay necesidad de señalar al poseedor.

101

Palabras clave: gramaticalidad, clíticos, posesión inalienable, poseedor interno y externo

Abstract: This work addresses the role of context in learning and teaching Spanish as a Foreign Language (ELE) in multilingual settings, through an analysis of the alternation between the use and the absence of possessive adjectives when using terms concerning parts of the human body. The main objective of this paper is to describe the role of context in Spanish language grammar and its didactical application, both by teachers and multilingual ELE students. We analyze the syntactic and semantic-pragmatic context of syntagms including substantives concerning parts of the body; specifically, we work with articles published in the digital versions of two Spanish newspapers with the greatest circulation: *El Mundo* and *El País*. In particular, it has been found that the use of the possessive adjective is unnecessary in Spanish with terms concerning parts of the body, except in two scenarios: (1) when property is salient, therefore highlighting the part possessed, and (2) when there is a need to underscore the owner of that part.

Keywords: grammaticality, clitics, inalienable possession, internal and external owner

1. Introducción

La idea de posesión o pertenencia es universal en el ser humano. La realidad de posesión de partes del cuerpo humano, en concreto, se expresa de manera distinta en lenguas románicas y germánicas a pesar de que ambas pertenecen a la misma familia indoeuropea de lenguas. Por un lado, en lenguas germánicas como el inglés, el alemán y el neerlandés, se emplea el posesivo para hablar de las partes del cuerpo. Por otro lado, en lenguas románicas, como en el caso del español, se usa el artículo definido en lugar del posesivo en unos contextos y se usa el posesivo en otros. Este trabajo trata de esta alternancia entre el uso y la ausencia del posesivo con términos relativos a partes del cuerpo humano.

Se ha delimitado este estudio al campo semántico de partes del cuerpo humano porque es la entidad que expresa la máxima inalienabilidad. Son entidades que los hablantes no perciben como enajenables. Es decir, no se imaginan como entidades separadas o apartadas de ellos mismos. En contextos normales, no es imaginable hablar de partes del cuerpo en particular, por ejemplo, la cabeza o la mano, sin hablar de la persona que las «posee». Esta posesión de partes del cuerpo no es prominente o simplemente no es importante en español, al igual que en otras lenguas románicas, cuando no se utiliza el posesivo.

Este tema es relevante en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera en contextos multilingües. En este trabajo no se pretende crear un producto didáctico final, sino proporcionar pistas y recomendaciones de cómo

102

se podrían aplicar los resultados a la descripción de la gramática española tanto para los alumnos como para los profesores de ELE en contextos multilingües y la mejora de los manuales de ELE. El objetivo de este trabajo de investigación es modificar la manera de la que se describe el fenómeno del (no) uso del posesivo en español. El tema de esta investigación está poco estudiado y si aparece en los manuales de ELE, la explicación suele ser ambigua o superficial. Muchos profesores de ELE tienden a desconocer o ignorar la importancia de transmitir a sus alumnos la interpretación que tendrían los hablantes nativos sobre un fenómeno como la alternancia entre el uso y la ausencia del posesivo para hablar de las partes del cuerpo humano.

Como se puede ver posteriormente en el repaso de literatura relacionada con el tema, se ha hecho algún esfuerzo para introducir el no uso del posesivo para hablar de partes del cuerpo humano. Sin embargo, en los manuales de ELE nunca se ha explicado la relación que existe entre el uso de los clíticos o la conjugación de los verbos y el concepto de la posesión inalienable aprovechando el conjunto de las partes del cuerpo y los objetos de ámbito personal como uno de los campos semánticos más importantes desde la etapa más temprana del aprendizaje y la enseñanza del español.

Por una parte, un alumno que aprende español como lengua extranjera no tiene por qué entender completamente las implicaciones de los resultados de este estudio en la descripción de la gramática española, pero saber relacionar el

posesivo en español con la inalienabilidad de las partes del cuerpo humano le ayudará a «pensar como un hablante nativo del español». El buen manejo de los clíticos *le* y *se* en español mejorará su repertorio lingüístico y la expresividad de sus oraciones. Si se sabe por qué una estructura en particular en español no es gramaticalmente incorrecta, sino simplemente rara o forzada para un hablante nativo, el alumno de español puede evitar los errores en su interlengua causados por la interferencia de su lengua materna y otros idiomas que posiblemente conozca.

Por otra parte, este trabajo de investigación también es relevante para la tarea docente del profesor de ELE independientemente de si habla español como lengua materna o no. Aunque el tema de esta investigación no tendría tanta relevancia en el caso de los hablantes nativos de español que estudian su propio idioma, los profesores de ELE que no son hablantes nativos y los alumnos multilingües de ELE pueden sacar mucho provecho de este trabajo para su propio aprendizaje del idioma manejando mejor no solamente el uso de los posesivos, sino también el funcionamiento del sistema pronominal del español en relación con los verbos. Un profesor de ELE que es hablante nativo del español puede reflexionar sobre la gramática de su propio idioma y le será muy útil saber cómo sus alumnos interpretan el fenómeno gramatical: la organización de las ideas y su expresión en español. Un aspecto lingüístico que le puede parecer obvio o trivial a un hablante nativo puede ser ilógico o incluso impensable para los alumnos multilingües. Saber entender cómo los alumnos

interpretan un fenómeno gramatical puede ayudar al profesor con sus destrezas y técnicas en el aula, porque entendería el motivo de los errores y las dificultades.

2. Problema

Este trabajo trata de la alternancia entre el uso y la ausencia del posesivo para hablar de las partes del cuerpo humano. En este estudio se proporciona una solución a esta problemática: «¿En qué contextos se prescinde del adjetivo posesivo en español y cuándo es necesario emplearlo?». Un factor muy importante para poder contestar a esta pregunta a través de la alternancia de la ausencia y del uso del posesivo es el conocimiento de los sistemas pronominal y verbal del español y del concepto de inalienabilidad aplicable a los términos relativos a partes del cuerpo humano.

105

Existe la necesidad de resolver esta problemática porque los manuales de ELE en la actualidad no incorporan una explicación concluyente sobre el uso y el no uso del posesivo como determinante del sustantivo que representa una parte del cuerpo humano. Como se ha indicado en el apartado anterior, por una parte, los hablantes nativos del español tienen el mecanismo para saber qué interpretación del mundo tiene una forma gramatical en particular. En el caso de los hablantes no nativos del español, por otra parte, tanto los profesores de

español como los alumnos de ELE tienen que aprender los fenómenos gramaticales de manera distinta a los hablantes nativos. El dominio de una lengua extranjera por parte de un hablante no nativo depende del alcance de la aproximación de sus destrezas de comprensión y expresión en la dicha lengua a las de un hablante nativo culto.

A través de los ejemplos sacados de un corpus lingüístico que se detallará posteriormente, se comprueban los contextos en los que se prescinde del posesivo y se emplea el artículo definido en su lugar. Además, se demostrarán tanto los contextos en los que es necesario el uso del posesivo en español como los contextos en los que se prescinde de él.

En este trabajo, se observan las formas lingüísticas en sí y se le da significado a cada forma distinta a través del contexto.

Tabla 1. Formas lingüísticas incluidas en el estudio.

	A. Movimiento dirigido a una parte del cuerpo	B. Movimiento (relacionado al funcionamiento) natural de una parte del cuerpo
(1) Sin clítico ni posesivo	# Toca la cabeza.	Cierra los ojos.
(2) Con clítico / Reflexivo	Se toca la cabeza.	Se cierra los ojos.
(3) Con clítico / No reflexivo	Le toca la cabeza.	Le cierra los ojos.
(4) Con posesivo	# Toca su cabeza.	# Cierra sus ojos.

La Tabla 1 presenta las estructuras que se tratan en el corpus y en este trabajo de investigación. Un hablante nativo de español identificaría con mucha facilidad las formas raras o forzadas en su idioma (señaladas por una almohadilla #).

En primer lugar, se separan los ejemplos en dos grupos según la naturaleza semántica del verbo en relación con la parte del cuerpo. Una columna tiene los ejemplos de movimientos dirigidos a una parte del cuerpo (la cabeza, en esta ejemplificación) y otra tiene los ejemplos de movimientos relacionados con el funcionamiento natural de una parte del cuerpo (los ojos). Se puede ver que para (1) la estructura rara o forzada en español es *tocar la cabeza*, porque no es un funcionamiento físico-fisiológico propio de la cabeza como, por ejemplo, una persona cierra los ojos de manera natural. Es una acción dirigida a la cabeza. Si el verbo fuera *levantar* en A (1), el ejemplo estaría en la última columna (*Levanta la cabeza*) porque es un movimiento natural que los seres humanos hacen con la cabeza. Como se puede ver en los ejemplos, hay que considerar la naturaleza semántica tanto del verbo como la de la parte del cuerpo en cuestión.

107

3. La alternancia de uso entre posesivo y el artículo definido en español

A continuación, se presentan los trabajos realizados que tienen relación con la problemática de esta alternancia de uso entre el posesivo y el artículo definido en español.

García, Melián y Martínez (2004: 191-195) han dado la siguiente definición del posesivo:

Los posesivos son adjetivos que indican posesión, pertenencia o una relación más o menos abstracta de una de las tres personas gramaticales con el sustantivo al que acompañan. Sus formas varían, pues, de acuerdo con la primera persona, segunda persona y tercera persona, y se distinguen además uno o varios poseedores. El término *posesivo* propiamente alude a la posesión o pertenencia de un objeto. Consideramos gramaticalmente, los posesivos solo señalan de forma genérica una relación entre una persona gramatical (primera, segunda o tercera) y lo señalado por el sustantivo al que se refieren. Pero en cada caso concreto esa relación puede significar cosas distintas.

Para comprender mejor la alternancia del determinante entre el artículo y el posesivo en español, merece la pena mirar hacia el pasado de la lengua española: el latín. Hay varios trabajos que describen la evolución de los posesivos desde el latín y el romance hasta el castellano moderno. Una buena descripción de la evolución del posesivo en relación al artículo definido en español es la de Company Company (2001: 62), que enumera las diferencias entre el artículo y el posesivo. Para este trabajo de investigación, es relevante mencionar el contraste que el autor señala sobre la deixis, la relacionalidad, la autonomía informativa del sintagma nominal y el anclaje referencial. El artículo es deíctico prospectivo y el posesivo retrospectivo. Cuando un lector ve el posesivo *su*, el referente ya se ha mencionado anteriormente. El artículo no es relacional y el posesivo sí. Esto está relacionado con el anclaje referencial del posesivo. El posesivo, aparte de su función como determinante, relaciona lo

108

poseído con su poseedor. Por consiguiente, el artículo no tiene anclaje referencial externo y el posesivo sí. Se refiere a un poseedor que está fuera del sintagma del que forma parte, salvo en la fase avanzadas de gramaticalización en la que hay duplicación de posesivos (su posesión de él). El sintagma que contiene el posesivo no es autónomo informativamente, porque necesita la información que viene de fuera de él. Todo esto tiene relevancia para el posterior análisis de datos.

Enrique-Arias (2012) describe el proceso que se ha dado en la historia del español a la hora de traducir estructuras posesivas del latín que utilizan *eiuso illius*:

El latín clásico mantenía una distinción de reflexividad en la distribución de los posesivos de tercera persona. Por un lado se empleaba el adjetivo *suus, sua, suum* para referirse al poseedor cuando este era el sujeto de la oración en el que se insertaba el sintagma nominal que expresaba la entidad poseída (o cuando el supuesto poseedor era el sujeto de otra principal de la que dependía muy directamente la subordinada en que aparecía *suus*). Por el contrario, si el poseedor era distinto del sujeto, entonces se empleaban formas de genitivo del pronombre anafórico *iso* del demostrativo *ille*.

109

Esta observación sobre el latín es muy relevante para este trabajo de investigación debido a la opacidad referencial (*su/s*) en tercera persona en español. Este hecho en latín permite la explicación del contraste de las construcciones *Se lava la mano* y *Le lava la mano* en español. También se tendrá en cuenta la reflexividad del verbo en el análisis de datos.

Otro trabajo que describe la evolución del posesivo es la de Van Peteghem (2012). Según su trabajo, el paradigma del posesivo en español está en un término intermedio entre el italiano y el francés, en el que tiene un sistema doble: (1) emplea el clítico como referente del poseedor de manera similar al francés, que está en la fase más avanzada de la escala de la gramaticalización; y (2), tiene un posesivo fuerte como el italiano, que está menos gramaticalizado. Posteriormente, el trabajo presenta un análisis contrastivo entre el español y otras lenguas románicas y germánicas, por lo que es interesante ver que no todas las lenguas de la misma familia se comportan de la misma manera.

Este sistema doble también es relevante para este trabajo porque se busca la caracterización de las estructuras en español que exigen el posesivo y las que prescinden de él. En español, la ausencia del posesivo con términos relativos a partes del cuerpo humano se compensa a través de otros recursos lingüísticos. Es importante en este trabajo el contraste entre la posesión y la participación en un suceso que se comunica.

García, Melián y Martínez (2004: 194) destacan un matiz sobre el significado del nombre de «posesivo», que «no solo señala pertenencia sino cualquier tipo de relación imaginable entre lo aludido por un sustantivo y uno de los tres participantes posibles en la comunicación».

En el análisis de los ejemplos que se presentan más adelante, se podrá ver que este significado del posesivo es muy relevante, sobre todo la relación entre la

parte del cuerpo y uno de los participantes posibles en la comunicación. Dependiendo de cada contexto comunicativo, la posibilidad de que haya otros poseedores de la parte del cuerpo puede ser relevante o no.

López García (2005: 109-113) describe la relación entre los posesivos y las personas del diálogo. Advierte que «en otras lenguas la relación de los posesivos con el sistema de los pronombres personales es más estrecha que en español, por lo que los estudiantes de dichas lenguas maternas tendrán dificultad para asimilarlo». Asevera, además, que una característica del español que suelen destacar las gramáticas de L2 es la frecuencia con la que el posesivo se sustituye por un artículo, que López justifica por la proximidad cognitiva no solo a los artículos y los posesivos sino también al conjunto de los determinantes.

111

El conjunto de términos relativos a partes del cuerpo humano es un campo semántico bastante productivo en el aula de ELE. Una de las peculiaridades del español es el no uso del posesivo para hablar de las partes del cuerpo humano. Cabe citar a Peredes *et al.* (2012: 234-235) sobre el uso del artículo en lugar del posesivo: «A diferencia de las lenguas germánicas y algunas romances, el castellano emplea el artículo en lugar del posesivo con los elementos – generalmente partes del cuerpo– que se consideran posesión inalienable».

López García (2005: 111) ofrece la siguiente definición de la posesión inalienable aplicable a las partes del cuerpo humano:

La posesión inalienable corporal se refiere a partes del cuerpo, la mental, a aspectos psicológicos: ninguna de ellas puede perderse (o mejor dicho, se conciben como si no pudieran perderse: se puede amputar quirúrgicamente un miembro del cuerpo del cuerpo y ciertos traumas pueden cambiar el carácter de las personas, pero el lenguaje no lo tiene en cuenta).

El trabajo conjunto de las Academias de la Lengua Española recogido en la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE y ASALE: 2009: 1372–1376) nos proporciona más información al respecto. Según la *Nueva gramática*, hay que considerar tres factores en la distribución del artículo posesivo:

- Las propiedades léxicas de los sustantivos
- Las propiedades léxicas de los verbos que intervienen en la construcción
- La posición que ocupan tanto el posesivo como su antecedente en la oración, así como la función sintáctica de este (sujeto, complemento directo o indirecto).

112

El trabajo también ofrece una descripción de la ya mencionada «posesión inalienable». De acuerdo con la *Nueva gramática*, lo poseído no se puede enajenar y en la mayor parte de los casos se opta por el artículo frente al posesivo. Posteriormente se observará este fenómeno en los ejemplos incluidos en el análisis. Como mencionan otros libros, el trabajo de la RAE y ASALE destaca el no uso del posesivo para partes del cuerpo. Se extiende además a los sustantivos que designan objetos de la esfera personal como *casa, coche, paraguas, pantalones, reloj, etc.*, pese a que estos representan manifestaciones

de la posesión alienable, es decir, designan objetos y materiales que se pueden enajenar. También se incluyen los sustantivos que denotan acciones corporales y sus efectos (*mirada, sonrisa*) así como ciertas facultades o capacidades (*ánimo, ilusión, memoria, etc.*). Como se ha señalado antes, el uso del posesivo y su ausencia para las partes del cuerpo y los objetos del ambiente personal están relacionados con la inalienabilidad de lo poseído.

Según la RAE y ASALE, la relación de posesión inalienable se puede extender a otros verbos transitivos, como en *enseñar las piernas, ocultar el rostro, meter el pie, etc.* Añaden que «con verbos de otros tipos puede perderse esta relación de posesión y presentarse los objetos como externos al individuo o independiente de él, como en *Dibujó la mano*, por lo que se usa el posesivo en lugar del artículo definido si se quiere denotar posesión». La *Nueva gramática* demuestra el contraste entre *Levantó la mano*, con un verbo que expresa un movimiento natural de una parte del cuerpo, y *Miró la mano*, donde no se da la relación de posesión inalienable. En estos ejemplos, vemos que «el posesivo es necesario en el caso de que se quiera expresar que la mano pertenece a la persona denotada por el sujeto tácito: *Miró su mano*». Esta explicación de la *Nueva gramática* puede ser bastante confusa, porque puede transmitir un mensaje equivocado a los alumnos de ELE al adherirse a la posesión inalienable para explicar el fenómeno. Puede dar la impresión de que, dependiendo del verbo, el artículo definido puede tener un valor posesivo. Este es un error debido a que, en los casos en los que se prescinde del posesivo, la opción menos marcada para

funcionar como determinante es el artículo definido. No se consigue un valor posesivo, sino que simplemente se manifiesta a través de otras pistas sintácticas. Además, el no uso del posesivo se puede interpretar como la no prominencia de la idea de posesión.

A pesar de la lista exhaustiva de usos que proporcionan la RAE y ASALE, no destaca el papel que desempeña el contexto comunicativo en los mismos. Las fuentes relacionadas con el Instituto Cervantes, la Asociación de las Academias de la Lengua Española y la RAE solamente se fijan en la inalienabilidad de la posesión. La explicación del fenómeno es bastante incompleta, porque no se tiene en cuenta que la inalienabilidad no es suficiente para explicar la alternancia entre el uso y la ausencia del posesivo con términos relativos a partes del cuerpo. Ya hay trabajos que han reclamado la importancia de la consideración de aspectos más allá de la gramática. Kliffer (1983) asevera que la posesión inalienable en español no tiene que ser interpretada solamente a través de las propiedades sintácticas de una estructura dada, sino también a través de conceptos inferenciales y discursivos.

114

La explicación que ofrecen Marcos Marín, Satorre Grau y Viejo Sánchez en su *Gramática española* (1998) es muy útil este trabajo, porque relaciona explícitamente el uso y el no uso del posesivo con el contexto comunicativo: «El español es una lengua que, como el latín, hace un uso relativamente parco de los posesivos. Cuando la significación de éstos puede extraerse del contexto, se

suele prescindir de su uso. Lo más frecuente en estos casos es que en español, el sustantivo aparezca simplemente actualizado por el artículo». Además, señala que el valor posesivo no reside en el artículo sino en el contexto o en el conocimiento que los interlocutores tengan de la realidad.

Por su parte, Winters (2009: 290) enumera los factores que afectan la elección entre dativo y posesivo, similares a los expuestos por la RAE, aunque más detallados.

- Tipo del verbo.
- Función gramatical y naturaleza semántica de lo poseído (sujeto, complemento directo, predicado de ser/estar, inalienabilidad).
- Función gramatical y persona gramatical del poseedor (sujeto, complemento indirecto, 1^a, 2^a o 3^a persona).

115

El autor cree que el trabajo de Winters es el que proporciona más información básica y recoge muy bien los distintos puntos de vista de otros investigadores. Aunque no es del todo completo, ya que solo abarca la alternancia entre el dativo y el posesivo, puede servir como una buena base de un trabajo de investigación. Sin embargo, cuando no se emplea el posesivo, el dativo no es la única pista sintáctica posible que puede señalar al poseedor.

Uno de los puntos buenos de su trabajo es que incluye las estructuras con clíticos que suenan raras o forzadas para un hablante nativo; hasta ahora, la

literatura relacionada ha dicho poco sobre las mismas. No son agramaticales, pero un hablante nativo no los diría en una situación normal.

Como se ha visto en este apartado, hay varios trabajos que tratan sobre lo que ocurre en español cuando no se emplea el posesivo adjetivo como determinante con las partes del cuerpo humano. Sin embargo, hay poca información similar a la que proporciona García (1975), que relaciona el fenómeno de la variabilidad de la estructura gramatical (presencia o ausencia del posesivo) con el contexto semántico-pragmático. El tratamiento del anclaje referencial del posesivo ha sido aún poco trabajado, y mucho menos en relación con el contexto comunicativo.

A continuación, se presentan las hipótesis que pretenden aclarar los contextos en los que se usa y se prescinde del posesivo adjetivo con términos relativos a partes del cuerpo humano.

116

4. Hipótesis

Cada forma lingüística tiene un significado funcional distinto, porque tiene distribución distinta, lo cual es aplicable al fenómeno que se estudia en este trabajo de investigación. En este trabajo la hipótesis principal es que no es necesario el uso del adjetivo posesivo en español salvo cuando se resalta lo poseído y/o hay necesidad de buscar al poseedor. Es decir, se prescinde del posesivo cuando no se resalta lo poseído o cuando no hay duda sobre quién posee la parte del cuerpo en cuestión.

Para comprobar la hipótesis, se presentan las siguientes hipótesis específicas:

- Cuando el poseedor ya está identificado, el adjetivo posesivo resalta lo poseído o expresa mayor relevancia o prominencia en la relación de posesión entre el poseedor y lo poseído.
- El adjetivo posesivo *su/s* indica la necesidad de buscar al poseedor.

5. Metodología

Para comprobar las hipótesis, se diseña el siguiente método de trabajo. Se utiliza un corpus lingüístico que consiste en 210 ejemplos de frases que contienen términos relativos partes del cuerpo humano o la palabra *cuerpo* en las noticias sacadas de dos de los periódicos de mayor circulación en español: once de *El Mundo* y diez de *El País*. Se ha optado por estos dos periódicos en su modalidad *online* por su accesibilidad y difusión en España y en el resto del mundo hispanohablante.

117

A través de búsquedas aleatorias se han seleccionado las noticias en las páginas web de ambos periódicos. De las noticias seleccionadas se han sacado todas las frases que contienen términos relativos a partes del cuerpo incluyendo la palabra *sangre* y la misma palabra *cuerpo*. Se han descartado los ejemplos en los que no aparece ni el adjetivo posesivo ni el artículo definido como determinante de la parte del cuerpo en cuestión. Este tipo de selección se realiza enfocándose en la

alternancia *el-su*. Es decir, se han excluido del corpus los ejemplos con un artículo indefinido (*un, una, unos* o *unas*) o un demostrativo (por ejemplo, *esta mano*). Tampoco se han incluido en el corpus los ejemplos que no llevan ningún determinante.

En el corpus lingüístico se indica la numeración de las entradas para la discusión de los resultados, las frases sacadas de las noticias, la fuente y la fecha de cada noticia. Además, en el corpus se incluye la siguiente información: (1) si en el ejemplo particular aparece el posesivo o el artículo definido como determinante del término relativo a una parte del cuerpo; (2) si el ejemplo aparece en un sintagma nominal o en uno preposicional; y (3) los siguientes parámetros: función sintáctica de lo poseído (sujeto, complemento directo o función preposicional), función sintáctica del poseedor (sujeto, complemento indirecto, complemento directo o función preposicional), poseedor, distancia entre el poseedor y la parte del cuerpo, número de personas en la oración, estructura de genitivo «parte del cuerpo + de + poseedor» (sí o no), posibilidad de otro poseedor (sí o no), verbo principal o sintagma verbal, agente de la acción y uso del clítico (\emptyset , *se* o *le*).

118

6. Resultados y análisis

Como se ha mencionado, para comprobar la hipótesis de este estudio en el marco del uso real de la lengua, se han elegido frases sacadas de varias noticias

de la versión digital de dos periódicos de gran difusión en español: *El Mundo* y *El País*.

Tabla 2. Distribución general del uso del posesivo y del artículo.

	Artículo	Posesivo	Total
<i>El Mundo</i>	62 / 75,6%	20 / 24,4%	82
<i>El País</i>	105 / 82,0%	23 / 18,0%	128
Total	167 / 79,5%	43 / 20,5%	210

En la Tabla 2 se presenta la distribución de los ejemplos según el determinante del término relativo a la parte del cuerpo en cuestión. Alrededor del 80% de las partes del cuerpo en el corpus tienen el artículo definido como determinante y alrededor del 20% emplea el adjetivo posesivo. Se consideran ambos casos para comprobar las hipótesis específicas de esta investigación.

119

6.1. Tipo de contexto sintáctico: sintagma preposicional o nominal (SP/SN)

En primer lugar, se presentan los resultados generales según el sintagma (preposicional o nominal) en el que aparece cada ejemplo del corpus y el tipo de poseedor que se emplea. En las siguientes tablas, *el* representa los poseídos presentados por el artículo definido (*el, la, los* o *las*) y *su* representa los poseídos presentados por el adjetivo posesivo (*mi/s, tu/s, nuestro/s, vuestro/s, su/s*).

Se clasifican los ejemplos (artículo definido representado por *el* y adjetivo posesivo representado por *su*) que componen el corpus lingüístico según el

sintagma en el que aparecen: preposicional (Prep) o nominal (N). A continuación, se presenta la distribución de los ejemplos.

Tabla 3. Distribución del uso del posesivo y del artículo según el tipo de contexto sintáctico.

	Prep	N	Total	%
<i>el</i>	121 / 81,8%	46 / 74,2%	167	79,5%
<i>su</i>	27 / 18,2%	16 / 25,8%	43	20,5%
Total	148	62	210	100%

En la Tabla 3 se ve que dentro del corpus las partes del cuerpo humano aparecen mucho más sin el posesivo, tanto en sintagmas preposicionales como en sintagmas nominales. Los ejemplos en los que aparece el posesivo representan la minoría de los casos, lo cual confirma que en español es mucho más común la ausencia que el uso del posesivo para hablar de las partes del cuerpo humano. El análisis de las características tanto lingüísticas como extralingüísticas existentes en los casos minoritarios en los que sí se emplea el posesivo confirmará las dos excepciones presentadas en la hipótesis general de este estudio sobre la ausencia del posesivo en español: (1) para resaltar lo poseído y (2) para indicar la necesidad de buscar al poseedor.

120

A continuación, de acuerdo con la hipótesis general, se presenta la distribución observada tanto en sintagmas preposicionales como en sintagmas nominales.

6.1.1. Términos relativos a partes del cuerpo dentro de sintagmas preposicionales

En la Tabla 4 se puede observar que casi el 90% de los 148 ejemplos de la alternancia *el-su* tienen un sintagma preposicional encabezado por las preposiciones *en*, *de* o *con*. Los resultados no son significativos en el caso de sintagmas encabezados por otras preposiciones. Se puede justificar esta observación a través de las definiciones de las preposiciones *en*, *de* y *con* y la naturaleza semántica de los términos relativos a partes del cuerpo: *en* para localizar/indicar el lugar (en este caso, en un espacio), *de* para especificar una parte de alguna entidad (en este caso, el cuerpo humano) y *con* para indicar compañía o instrumento.

Tabla 4. Distribución de los términos relativos a partes del cuerpo dentro de sintagmas preposicionales.

121

Preposiciones	el	su		%
en	64 / 94,1%	4 / 5,9%	68	45,9%
de	35 / 68,6%	16 / 31,4%	51	34,5%
con	10 / 76,9%	3 / 23,1%	13	8,8%
por	5 / 71,4%	2 / 28,6%	7	4,7%
a	4 / 100%	0 / 0,0%	4	2,7%
sobre	2 / 100%	0 / 0,0%	2	1,4%
contra	1 / 100%	0 / 0,0%	1	0,7%
para	0 / 0,0%	1 / 100%	1	0,7%
bajo	0 / 0,0%	1 / 100%	1	0,7%
Total			148	100%

Se podría atribuir la tendencia que favorece el uso del artículo definido al hecho de que en los contextos en los que aparecen los sintagmas preposicionales, ya

se conoce el poseedor de las partes del cuerpo y dentro del sintagma solo se especifica dónde, de qué parte o con qué ha ocurrido la acción. Esto es mucho más evidente en el caso de los sintagmas preposicionales presentados por *en*, debido a que es una preposición que localiza en el espacio.

María Moliner (1970: 1091) define *en* de la siguiente manera:

Preposición cuyo papel específico, en el que no puede ser substituida por ninguna otra preposición simple, es expresar el lugar dentro del cual está u ocurre la cosa de que se trata.

Forma expresiones adjetivas substituyendo a «de», especialmente en lenguaje coloquial, al quedar elíptico el verbo: 'Le hace gracia ese lunar en la mejilla' (que tiene en la mejilla).

Casi la mitad de los sintagmas preposicionales del corpus están encabezados por la preposición *en*, como se puede ver en la Tabla 4. Aparte de lo mencionado antes, la sustitución por *de* aumenta la presencia de *en* con términos relativos a partes del cuerpo.

122

Los siguientes ejemplos demuestran que la combinación *en el* prevalece a la combinación *en su* cuando hay necesidad de dejar claro quién es el poseedor de la parte del cuerpo en cuestión. Es decir, se utiliza el posesivo para evitar la ambigüedad de poseedor.

(5) El guardameta sufre una rotura en *el* gemelo interno de la pierna derecha.

Los lectores ya conocen que el que tiene un problema en alguna parte del cuerpo es el guardameta. La noticia les informa sobre la parte del cuerpo en la que (dónde) tiene el problema. En este ejemplo, no se necesario buscar el poseedor de la parte del cuerpo en cuestión.

En (6), se ve un ejemplo de un sintagma preposicional introducido por *en* en el que se emplea el posesivo.

(6) Además, relata cómo interpuso sus brazos delante de la cara para que no le hiciera más daño y que notó cómo Benítez la mordía en *su* brazo izquierdo, tal como acreditó aportando fotografías en el juzgado y su camisa manchada con sangre de la víctima.

Había dos personas que luchaban: Benítez y la policía. En este caso se emplea el posesivo para dejar claro que ella es la agredida y no Benítez (que el brazo es de ella y no de Benítez). Esto implica que en el contexto existe la necesidad de buscar el poseedor del brazo mordido. También se puede ver un paralelismo con el uso del posesivo con la camisa manchada como un objeto de índole personal pero no inalienable. El referente del posesivo *su* tiene que ser la misma persona dentro de la misma oración.

123

Otro par de ejemplos es el siguiente par mínimo con la combinación *en el* – *en su*.

(7) El capitán había recibido un golpe fortuito de Sergio Ramos en *el* costado izquierdo.

(8) Iker salta y mientras sujeta el balón, el defensa sevillano impacta en su costado izquierdo.

En (7), se especifica dónde se había recibido el golpe. Está claro que el costado es del capitán, Iker Casillas. El costado no puede ser de la otra persona (Sergio Ramos), porque el verbo *recibir* lo deja claro. En (8), también se especifica dónde ha ocurrido el impacto, pero si se hubiera usado el artículo en lugar del posesivo (el defensa sevillano impacta en *el* costado izquierdo), habría menor anclaje referencial a su poseedor Iker. Por eso, el uso del posesivo *su* en (8) indica la necesidad de buscar al poseedor.

En cuanto a los sintagmas encabezados por la preposición *de*, se presenta el contraste entre las combinaciones de tipo *del* + parte del cuerpo y *de su* + parte del cuerpo. Según Moliner (1970: 861), la preposición *de* forma los complementos en genitivo del sustantivo. Es muy predecible el uso de esta preposición junto a términos relativos a partes del cuerpo porque especifica porción o parte de un todo.

Los siguientes ejemplos muestran que, como en el caso de *en*, los sintagmas preposicionales con *de* también recurren al uso del posesivo para indicar la necesidad de buscar al poseedor de la parte del cuerpo en cuestión.

(9) En este sentido, el agente que se ve en las imágenes cómo da cinco o seis golpes a Benítez explicó que intentó «sacar el brazo derecho» del empresario de debajo de *su* cuerpo.

Por un lado, en (6) el sujeto del verbo conjugado y el referente de *sus* en *sus brazos* ya señalan que la cara es de la agente, por lo que no es necesario el uso del posesivo para *la cara*. De alguna manera, *la cara* ha dependido del anclaje referencial de *sus brazos* haciendo innecesario el empleo del posesivo. Por otro lado, en (9) *su cuerpo* se refiere al del empresario que se acaba de mencionar. El no uso del posesivo en este caso crearía ambigüedad sobre de qué cuerpo se está hablando, el cuerpo del empresario o el del agente.

Por último, la estructura «con + parte del cuerpo» es similar a «tener + parte del cuerpo», que a su vez implica posesión. Se puede comprobar en el corpus que los poseídos presentados por «con» utilizan más el artículo definido que el adjetivo posesivo (76,9% y 23,1% respectivamente). Una justificación de esta distribución es el significado semántico similar a la estructura con el verbo *tener*, cuya conjugación señala al poseedor de la parte del cuerpo en cuestión.

125

Por un lado, ya se conoce el poseedor en la mayoría de los casos, por lo que no hace falta el uso del posesivo. Por otro lado, hay ejemplos en los que el uso del posesivo evita la ambigüedad sobre el poseedor o simplemente le da más relevancia o énfasis a la parte del cuerpo.

(10) El agente detalló que en ese momento el empresario «se da golpes con *la* cabeza en el suelo» por lo que se lo intenta sostener.

(11) Con *su* cabeza unida a un ordenador por un cable, aprendió primero a mover un cursor en la pantalla con el pensamiento.

En (10), el verbo conjugado y el pronombre reflexivo se ya le señala al lector que la cabeza es del empresario, por lo que se prescinde del uso del posesivo. Sin embargo, aunque la cabeza en (11) es de la misma persona que el sujeto del verbo conjugado (*aprender*), se usa el adjetivo posesivo. Se puede justificar este uso del posesivo porque la cabeza en (11) está modificada por un adjetivo (*unida*) y le da más autonomía que si se presentara con un artículo definido. La frase no sería gramaticalmente incorrecta si fuera «Con la cabeza...», pero en este caso se resaltaría lo poseído. La anteposición del sintagma preposicional puede ser uno de los indicios de que se resalta la parte del cuerpo. También parece que hay una relación más estrecha entre el poseedor (manifestado por la terminación del verbo), la cabeza y el ordenador. La cabeza del ejemplo (11) tendría más autonomía que la del ejemplo (10). Además, la idea de aprender con la cabeza unida a un ordenador es más rebuscada y menos usual que la de darse golpes con la cabeza. Se retomará la explicación del uso del posesivo para resaltar lo poseído en el siguiente apartado.

Los ejemplos de sintagmas preposicionales con *en*, *de* y *con* que se acaban de presentar muestran el uso del posesivo cuando hay posible riesgo de ambigüedad sobre el poseedor. Con el último ejemplo también se ha demostrado el uso del adjetivo posesivo para resaltar lo poseído. A continuación se explica, a través del análisis de los datos del corpus, que las mismas conclusiones son aplicables cuando el término relativo a una parte del cuerpo se encuentra en un sintagma nominal.

6.1.2. Términos relativos a partes del cuerpo dentro de sintagmas nominales

Para el análisis de la alternancia *el-su* en sintagmas nominales, se presentan los datos generales en la siguiente tabla. Las partes del cuerpo se clasifican dentro de cada paradigma según su función sintáctica en la frase.

Se puede observar que los sustantivos que se refieren a las partes del cuerpo humano son más comunes como complemento que como sujeto en la frase. Es lógico y justificable debido a que es más común que la persona, el poseedor de la parte del cuerpo en cuestión, sea el participante más activo en un suceso (el agente de la acción) dejando un papel menos activo a la parte del cuerpo.

Tabla 5. Distribución de los términos relativos a partes del cuerpo dentro de sintagmas nominales

	<i>el</i>	<i>su</i>	Total
sujeto	6 / 13,0%	6 / 37,5%	12 / 19,4%
complemento	40 / 87,0%	10 / 62,5%	50 / 80,6%
Casos totales	46	16	62

También se puede observar que el uso del posesivo predomina cuando la parte del cuerpo actúa como el sujeto de la frase y el uso del artículo predomina cuando actúa como un complemento.

Tabla 6. Distribución de las frases representativas según la función sintáctica de lo poseído.

	<i>el</i>	<i>su</i>
sujeto	(12) Le brilla el colmillo.	(13) Su brazo comenzó a sangrar.
complemento	(14) Le atan los pies.	(15) Interpuso sus brazos delante de la cara para que no le hiciera más daño.

A través de los ejemplos en la Tabla 6, se explicarán brevemente los siguientes puntos de acuerdo con la hipótesis general del estudio:

- Con *el*, no hace falta buscar al poseedor.
- Con *su*, se resalta lo poseído o hay que buscar al poseedor.
- El posesivo hace que lo poseído sea más relevante en el contexto que con el artículo.

128

En (12), el sujeto de la frase es *el colmillo*. No es necesario buscar al poseedor porque el pronombre de complemento indirecto *le* ya indica de quién es el colmillo. En (14) el sujeto de la frase es *ellos*, el agente de la acción de atar. Tampoco es necesario indicar la necesidad de buscar al otro poseedor, porque como en (12), el pronombre de complemento indirecto *le* es suficiente para señalar al poseedor.

En (13), el sujeto de la frase es *su brazo*. El uso del artículo (*el brazo*) sería gramaticalmente correcto, pero perdería el anclaje referencial al poseedor anteriormente mencionado. Modificando la frase a «El brazo comenzó a sangrar»

implicaría que ya no hace falta buscar al poseedor porque ya se conoce contextualmente. En (15), el empleo del posesivo se puede atribuir a la posibilidad de ambigüedad entre las personas que pueden ser los poseedores de la parte del cuerpo. El posesivo es una señal para que el lector busque en el texto al poseedor para evitar la dicha ambigüedad.

Se presenta otro ejemplo similar a (15):

(16) Para ello usaron su cinturón, ya que no tenían bridas, y que tras rodear sus extremidades inferiores lo pasaron por las esposas.

La noticia habla de las actuaciones de los policías contra el empresario. Su *cinturón* se refiere al cinturón del empresario. El agente del verbo *rodear* son los policías y *las extremidades inferiores* son las del empresario. Se ha usado el posesivo *su* para denotar que las extremidades no son de los policías, sino del dueño del cinturón, el empresario. No es posible usar el posesivo *su* en la misma oración para indicar posesión de dos poseedores distintos. Tiene que referirse a la misma persona. Además, el uso del artículo definido (*las extremidades*) podría crear ambigüedad porque podrían pertenecer tanto al empresario como a los policías.

129

Retomando un ejemplo anterior, uno puede observar otro caso en el que el uso del posesivo desambigua:

(6) Además, relata cómo interpuso *sus* brazos delante de la cara para que no le hiciera más daño y que notó cómo Benítez la mordía en su brazo izquierdo, tal como acreditó aportando fotografías en el juzgado y su camisa manchada con sangre de la víctima.

El sujeto del verbo *interponer* es ella (la policía). Los brazos pertenecen a la policía y se ha usado el posesivo para desambiguar, dado que en el contexto de lucha entre dos personas existe la posibilidad de que los brazos sean de Benítez. Además, como se ha mencionado antes, se hace una referencia también a un objeto de índole personal pero no inalienable como la camisa. Tanto el posesivo *su* en *su camisa manchada* como *sus* en *sus brazos* se refieren a la misma policía. Se ve en este ejemplo que la ausencia del posesivo crearía confusión por parte del lector.

130

En el corpus, los casos mayoritarios para los sintagmas nominales son los que corresponden a los ejemplos (13) y (14). De alguna manera, esta observación avala la hipótesis general de este estudio. El (13) ejemplifica que cuando lo poseído es el sujeto, es más común en español que lleve el posesivo como determinante mientras que el (14) ejemplifica que cuando lo poseído funciona como un complemento en la frase, es más probable que haya otras pistas lingüísticas como el pronombre del complemento indirecto para indicar quién es el poseedor de la parte del cuerpo.

Después de presentar el análisis de los resultados según el tipo de contexto sintáctico de lo poseído, también es necesario realizar un análisis del contexto

semántico-pragmático para confirmar la hipótesis. A continuación, se centrará la discusión en la posibilidad de otro poseedor en el contexto.

6.2. Tipo de contexto semántico-pragmático: posibilidad de otro poseedor

A continuación, se presenta la distribución de la muestra según la posibilidad de otro poseedor. La Tabla 7 se demuestra que prevalece el uso del posesivo cuando es posible que haya otro poseedor. En cambio, predomina la ausencia del posesivo cuando no hay otro posible poseedor de la parte del cuerpo. Esta observación apoya una hipótesis específica de este trabajo.

Tabla 7. Distribución del uso del posesivo y del artículo según la posibilidad de otro poseedor.

Posibilidad de otro poseedor	<i>el</i>	<i>su</i>	Total
No hay otro posible poseedor	157 / 86,7%	24 / 13,3%	181 / 100%
Hay otro posible poseedor	10 / 34,5%	19 / 65,5%	29 / 100%
Total	167	43	210

131

Para poder comprobar la hipótesis de este trabajo de investigación, se divide la muestra en cuatro casos según la posibilidad de otros poseedores y el uso o no uso del adjetivo posesivo como se puede ver en el siguiente esquema.

- Caso I: No hay otro posible poseedor y no se usa el posesivo.
- Caso II: No hay otro posible poseedor y se usa el posesivo.
- Caso III: Hay otro posible poseedor y no se usa el posesivo.

- Caso IV: Hay otro posible poseedor y se usa el posesivo.

Tabla 8. Esquema de la distribución de los cuatro casos según la alternancia *el-su* y la posibilidad de otro poseedor

Posibilidad de otro poseedor	<i>el</i>	<i>su</i>
No hay otro posible poseedor	Caso I	Caso II
Hay otro posible poseedor	Caso III	Caso IV

6.2.1 Caso I: No hay otro posible poseedor y no se usa el posesivo

En este caso, está claro quién es el poseedor y no se resalta lo poseído, así que no es necesario el uso del posesivo. Para poder avalar la hipótesis general, es necesario demostrar que en español hay varias maneras de expresar posesión cuando no hay ambigüedad sobre el poseedor y la relación de posesión no es relevante ni prominente en el contexto.

132

A continuación, la Tabla 9 recoge la distribución de los ejemplos de términos relativos a partes del cuerpo según la persona gramatical del referente del poseedor. Las formas *usted / ustedes* se incluyen en el grupo de tercera persona.

Tabla 9. Distribución de los términos relativos a partes del cuerpo según la persona gramatical

	artículo	posesivo	Total
Primera persona	5 / 71,4%	2 / 28,6%	7 / 100%
Segunda persona	0 / 0,0%	0 / 0,0%	0 / 0,0%
Tercera persona	162 / 79,8%	41 / 20,2%	203 / 100%

Es obvio que la mayoría de los ejemplos en el corpus se expresan en tercera persona debido a la propia naturaleza de las noticias, cuya función es divulgar hechos o acontecimientos. Un poseedor en segunda persona se referiría al lector como el poseedor de una parte del cuerpo en particular. En el corpus no hay ningún ejemplo en segunda persona y hay solamente siete ejemplos de poseedor en primera persona. Posteriormente, en los casos III y IV, se explicará con más detalle lo que ocurre con los ejemplos de tercera persona.

Por otra parte, se observa que no hay ningún ejemplo de segunda persona en la muestra. Esta observación es lógica y previsible, dado que la segunda persona en el corpus se referiría al lector. Las formas de pronombres (tanto el reflexivo se como de complemento indirecto *le*) para la segunda persona formal (*usted / ustedes*) son idénticas a las formas para la tercera persona. En las noticias es más común el registro formal (el uso del tratamiento de *usted*) que el familiar (el tuteo) incluso en España.

Todos los adjetivos posesivos (*mi/s, tu/s, nuestro/a/os/as, vuestro/a/os/as* y *su/s*) y los pronombres personales átonos, reflexivos y de complemento indirecto (*me, te, nos, os, se, le/s*), junto a los ejemplos de la primera persona (e incluso los de la segunda persona si fueran presentes en el corpus) son de alta deixis. Siguiendo la hipótesis del trabajo, se puede prever que, dado que no hay posibilidad de otro poseedor (lo poseído es claramente del hablante o del oyente), el único motivo para el uso del posesivo es la prominencia (*saliency* en

inglés) de la posesión resaltando o dando más relevancia a lo poseído en el contexto.

Cinco de los 210 ejemplos del corpus son términos relativos a partes del cuerpo cuyo poseedor es de primera persona y no se usa el posesivo como determinante. En relación a la hipótesis general, se explicará la falta de la necesidad del uso del posesivo cuando no hay posibilidad de otro poseedor y no se resalta lo poseído. A continuación, se explican los cinco ejemplos que se encuentran en tres oraciones:

(17) Fábregas: «Tengo *la* pierna rota y me siento roto también».

En (17) se puede comprobar que el verbo tener es suficiente para señalar al lector que el sujeto es Fábregas. La naturaleza semántica del verbo tener hace que la oración prescindiera del uso del posesivo. La preferencia del español es dejar al fondo el posesivo cuando la idea de la posesión no es predominante o relevante en el contexto. El contraste entre «Tengo la pierna rota» y «Mi pierna está rota» es importante en la explicación de la parte del cuerpo humano como posesión inalienable en español. «Mi X está roto» es una estructura gramaticalmente correcta en español, pero en contextos cotidianos y normales se dice «Tengo la X roto», X representando el sustantivo relativo a una parte del cuerpo.

134

Hay dos ejemplos más sacados de la misma noticia:

(18) «Alguna gente piensa que podría incluso haberme roto *la* pierna en el partido que jugamos con el Birmingham una semana antes y, para ser sincero, no lo sé. Sí, la lesión está exactamente en el mismo lugar, pero no salí a jugar con el Barcelona pensando que tenía *la* pierna rota», apuntó.

En (18) se ve que en Fábregas también es el poseedor de la pierna: «(yo) podría haberme roto la pierna» y «(yo) tenía la pierna rota». El pronombre *me* indica al lector que el poseedor es «yo». En (17) y en (18), se demuestra que no es necesario el uso del adjetivo posesivo como determinante cuando hay pistas lingüísticas que señalan al poseedor de una posesión inalienable como *la pierna*, una parte del cuerpo humano.

(19) «No tengo suficiente fuerza en *la* pierna y se me carga *el* brazo derecho».

135

En (19) se presenta el mismo caso que en los anteriores ejemplos con el verbo tener y *la pierna*. Además, se incluye otra estructura del español bastante peculiar: «se me carga el brazo derecho».

Como en (18), el pronombre *me* indica al lector de la noticia que el poseedor es «yo». Sin embargo, el sujeto de la oración en este ejemplo no es el poseedor sino lo poseído. Esta estructura («se + complemento indirecto + verbo + sujeto») exhibe el no uso del posesivo para las partes del cuerpo porque el complemento indirecto ya indica quién es el poseedor.

(20) «se me duermen las manos», «se me han roto las uñas», «se me cae el pelo»

(21) «#se duermen mis manos», «#se han roto mis uñas», «#se cae mi pelo»

Las frases en (21) no son gramaticalmente incorrectas, pero en un contexto normal son raras para los hablantes nativos de español. No son intercambiables por su correspondiente ejemplo en (20) y no significan exactamente lo mismo. Se puede encontrar contextos forzados en los que las frases en (21) tienen sentido en español. El uso del posesivo no es compatible con estas estructuras, aparte del hecho de que no es necesario porque el pronombre ya señala al poseedor. Se explica con mucho más detalle la construcción de *se le* en Delbecque (1992: 132) mediante los *dativos actanciales* y *no actanciales*.

En resumen, para los ejemplos del caso I, se ha comprobado que se prescinde del posesivo cuando ya se conoce el poseedor gracias a pistas lingüísticas como pronombres personales átonos y el sujeto del verbo *tener* con un sustantivo relativo a una parte del cuerpo humano que es lo poseído. En este caso, el referente del poseedor se hace evidente con la terminación del verbo y/o el clítico.

136

6.2.2. Caso II: No hay otro posible poseedor y se usa el posesivo

En este apartado, se demuestra que cuando no hay otro posible poseedor (es decir, ya se conoce el poseedor y por consiguiente, no hace falta buscarlo), el uso del posesivo solo se puede atribuir a que se resalta lo poseído.

Para afirmar la primera de las hipótesis secundarias, es imprescindible demostrar que el uso del posesivo es necesario cuando se resalta lo poseído. Para demostrarlo, es necesario observar en los ejemplos del caso II que la estructura «su + parte del cuerpo» hace que la parte del cuerpo en cuestión tenga más relevancia o prominencia que en el caso de la estructura «el + parte del cuerpo».

Se presentan los dos únicos ejemplos de poseedores de primera persona en el corpus que emplean el posesivo:

(22) Una sola joven ha sido capaz de atentar contra toda una moral pública enseñando sus pechos y mostrando un eslogan tan aparentemente obvio como el de «*mi* cuerpo me pertenece».

(23) «Las curvas más duras aquí son de izquierdas, será más fácil para *mi* pierna».

137

Tanto en (22) como en (23) se resalta lo poseído, aunque en el primer ejemplo la función sintáctica de lo poseído es sujeto y en el segundo complemento de la preposición para.

Cabe mencionar que la estructura de la oración en (22) «mi cuerpo me pertenece» es paralela a la de «me duele la cabeza». Sin embargo, el contexto en el que se encuentra (22) recalca la posesión del cuerpo, siendo una situación de protesta, algo que no ocurre con la expresión de un dolor de cabeza. «El cuerpo me pertenece» es ambiguo y no reivindica tanto como «Mi cuerpo me pertenece».

Otro argumento que se puede proporcionar para demostrar que el uso del posesivo resalta lo poseído es que la naturaleza semántica del verbo pertenecer involucra la idea de posesión prominente de objetos o pertenencias no inalienables.

En (23), es necesario añadir más contextualización para la explicación del uso del posesivo. El piloto de Repsol Honda, Marc Márquez, ha tenido problemas físicos derivados de la fractura del peroné de su pierna derecha en la pretemporada. Aunque no está «al 100%», se siente afortunado. Las curvas no son duras en general, pero dado que tiene problemas en la pierna derecha, le beneficia que las curvas del circuito actual sean de izquierdas.

En (23), al igual que en (22), el posesivo resalta la relevancia especial para el poseedor. El sujeto no se refiere a ningún posible poseedor y no hay pronombres personales que puedan señalarlo. El uso del artículo («para la pierna») crearía una frase ambigua, porque el lector no tiene pistas para saber de quién es la pierna. Como en (22), la pierna se trata de forma similar a un objeto o una pertenencia y esto le da más autonomía a la parte del cuerpo. No es relevante incluir como participante al poseedor de la pierna.

138

El siguiente ejemplo presenta un par mínimo de uso – ausencia del posesivo.

(24) La modelo alemana ha asegurado *su pierna derecha* por un millón 200.000 dólares... y *la izquierda*, por un millón.

Se puede observar que «asegurar la pierna» no es una expresión normal para las partes del cuerpo. En este ejemplo, se trata de una posesión inalienable, pero la ausencia del posesivo crearía ambigüedad sobre el poseedor de la pierna derecha. Dado que en contextos normales no se asegura la pierna como un coche o una casa, se puede atribuir el uso del posesivo a una mayor relevancia de la relación de posesión, haciendo un anclaje referencial al único posible poseedor. Este anclaje referencial, en «su pierna derecha», ha sido utilizado también por la (pierna) izquierda sin la necesidad de volver a usar el posesivo. Ya se conoce el poseedor y, esta vez, no es tan predominante la relación de posesión como en el caso de la pierna derecha.

El énfasis sobre lo poseído se puede manifestar en las oraciones de varias maneras, una de las cuales es la modificación del sustantivo a través del adjetivo no restrictivo (como «delicadas» en (25)), como explica Winters (2009: 291) citando el trabajo previo de Kayne (1975) sobre la sintaxis del francés aplicable a otras lenguas románicas como el español. El trabajo de Winters habla del efecto del uso del adjetivo no restrictivo con la posesión inalienable a la participación del poseedor en el suceso.

Los siguientes ejemplos son los que proporciona Winters (2009: 291):

(25) Te lavé las manos (*delicadas).

(26) # Lavé tus manos.

(27) Te lavé la mano (izquierda).

(28) # Lavé tu mano izquierda.

Según él, se puede emplear el clítico dativo para referirse al poseedor si lo poseído no está modificado por un adjetivo no restrictivo. El adjetivo no restrictivo *delicadas* imposibilita la construcción de un poseedor externo (el uso del dativo clítico y del artículo definido en lugar del adjetivo posesivo). El uso del dativo *te* en (25) implica la inclusión de «tú» como participante en el suceso. La modificación de *las manos* con un adjetivo como *delicadas* le da más autonomía a lo poseído y le quita importancia al poseedor como participante. Este conflicto explica la agramaticalidad de «Te lavé las manos *delicadas». Sin embargo, la modificación de un adjetivo restrictivo, como en (27), no resalta lo poseído y es compatible con el uso del dativo clítico para referirse al poseedor e incluirlo como participante en el suceso. Además, Winters (2009) también asevera que el sintagma que contiene lo poseído encabezado por el posesivo, tanto en (26) como en (28), es más relevante en el discurso y tiene más autonomía.

140

Además, Kliffer (1983) describe las partes del cuerpo como los inalienables prototípicos en el romance. Pueden tener autonomía relegando al poseedor como irrelevante de manera transitoria o temporal sin tener ningún cambio en su morfosintaxis.

En resumen, para los ejemplos del caso II, se ha comprobado que, por una parte, el uso del posesivo resalta lo poseído y, por otra parte, la ausencia del posesivo le da más relevancia a la participación del poseedor en el suceso que a lo

poseído o a la relación de posesión. Además, con los casos I y II se ha corroborado en cierta medida la primera de las dos hipótesis específicas.

Para completar el análisis, falta comprobar la otra hipótesis específica que habla de la función deíctica del adjetivo posesivo. Esto es más evidente en los ejemplos de tercera persona por la polisemia de la forma *su*, ya que se puede referir a *de usted, de ustedes, de él, de ella, de ellos y de ellas*.

Así, en los ejemplos que contienen varios posibles poseedores y son de tercera persona, el valor deíctico del posesivo *su* es bajo por el motivo que se acaba de mencionar. A pesar de eso, tiene que haber una diferencia en el significado de las formas «el + parte del cuerpo» y «su + parte del cuerpo».

A continuación se presentan los casos III y IV, que tratan de los contextos en los que hay al menos dos posibles poseedores.

141

6.2.3 Caso III: Hay otro posible poseedor y no se usa el posesivo

En los ejemplos de caso III, para poder confirmar la segunda hipótesis específica, es necesario demostrar que a pesar de que hay otros posibles poseedores, se puede prescindir del posesivo porque hay suficientes factores lingüísticos o extralingüísticos que señalan al poseedor.

Anteriormente se ha visto que se emplea el posesivo para desambiguar señalando al poseedor de la parte del cuerpo en cuestión.

(29) Además, reconoció que había iniciado un tratamiento con retrovirales ya que el empresario tenía VIH y ella entró en contacto con su sangre y con «líquido de él» que le cayó «en *la* boca», pero que «desconoce si fue sangre, sudor o saliva».

En (29), en «le cayó en *la* boca», está claro que la boca es de ella y no del empresario. Además, en español sería raro decir «le cayó en *su* boca». Tanto el clítico *le* como el posesivo *su* se refieren a la misma persona, el poseedor. Ya se ha explicado anteriormente la incompatibilidad de destacar lo poseído con el dativo. En español se le da más relevancia a la participación del poseedor en el suceso a través de un dativo clítico. Sin embargo, el uso del posesivo *su* destacaría lo poseído, a la vez que el clítico *le* incluye el poseedor como participante creando un conflicto de foco en la oración.

142

Ya se ha demostrado en los anteriores apartados que el clítico dativo *le* puede servir como referente del poseedor y, por eso, hay casos en los que no es necesario el uso del posesivo. Sin embargo, el clítico no siempre es el referente del poseedor. No es el único factor que hay que considerar a la hora de buscar al poseedor en el caso de que el adjetivo posesivo *su* no esté presente. En el caso de que no aparezca el posesivo, otros factores son la naturaleza semántica del verbo principal y su relación con el papel del referente del poseedor en la visión del hablante.

García (1975: 282) explica por qué un poseedor indicado mediante *le* no necesita más aclaración en forma de un posesivo. Según ella, no hay ninguna

forma morfológica en español que se dedique únicamente a la expresión de la posesión inalienable. Cuando se indica el poseedor a través de *le*, lo que hace no es resaltar la inalienabilidad de la posesión, sino la participación del poseedor en el suceso. La inclusión como un participante en el suceso hace que el poseedor sea prominente y, por consiguiente, es innecesario añadir otro indicador de posesión (el posesivo). Según García (1975: 283), la asignación de papeles de caso otorga a *le* una deixis alta y hace que el poseedor sea prominente a la vez que el posesivo *su* de deixis baja, le quitaría al poseedor el estatus de participante relegándolo (dejándolo en segundo plano) de cara a la parte del cuerpo, a lo poseído.

A continuación se presentan dos ejemplos sacados de la misma noticia para observar los referentes del poseedor:

143

(30) La escena transcurrió así: luego de subir al trote las escaleras que conducían a la tribuna de los mandatarios invitados al homenaje al fallecido líder sudafricano Nelson Mandela, el presidente de Estados Unidos, Barack Obama, se dirigió directamente al presidente de Cuba, Raúl Castro. Le estrechó *la* mano y ambos intercambiaron algunas palabras, inaudibles para el público, que la intérprete de Castro, Juanita Vera, tradujo de inmediato.

«Le estrechó la mano» (poseedor dativo). Referente: clítico, pronombre de complemento indirecto.

(31) «Desgraciadamente, el hombre a quien Obama le da *la* mano el día de hoy delante de un símbolo de libertad como era Nelson Mandela, tiene esa mano llena de sangre», dice Sánchez.

«Le da la mano» (poseedor agente). Referente: terminación del verbo.

En (30) el referente del poseedor es el clítico dativo *le*. A nivel contextual hay tres participantes en el suceso: Obama (el sujeto), la mano (el complemento directo) y el poseedor Castro (el referente del complemento indirecto *le*).

García (1975: 101) habla del proceso de inferencia de los papeles de los casos para el análisis lingüístico del sistema pronominal del español. Siguiendo el proceso de inferencia, les asignamos los papeles a los participantes en el suceso. El agente es el que actúa y asume el papel más activo de los participantes. El complemento directo (acusativo) asume el menos activo, porque es el que recibe la acción. El complemento indirecto (dativo) asume el papel intermediario. Es más activo que el acusativo, pero menos que el agente. Como se puede ver, estos tres papeles o roles son relativos. En un suceso con un verbo principal transitivo, el mínimo número de participantes son dos: el agente (más activo) y el complemento directo (menos activo).

144

La Tabla 10 es una representación de la relación entre el verbo principal y el papel del referente del poseedor desde el punto de vista del hablante. Los posibles referentes del poseedor son los clíticos de pronombres (*me, te, nos, os, le, les, se*) y la terminación del verbo principal conjugado.

Tabla 10. Relación entre el verbo y el papel del referente del poseedor.

	I. Poseedor agente	II. Poseedor dativo	III. Poseedor con dos papeles
Referente del poseedor	terminación del verbo	pronombre de complemento indirecto	pronombre personal reflexivo y terminación del verbo
Papel del referente	el más activo de todos (most active)	menos activo (more active)	Uno el más activo y otro menos activo
Ejemplos	darle la mano a alguien enseñarle la pierna a alguien	lavarle la mano romperle la pierna atarle los pies	lavarse la mano romperse la pierna atarse los pies

I. Poseedor agente

Se puede observar que, semánticamente, los verbos de este grupo (dar, enseñar) son los que necesitan tres participantes en el suceso para realizarse o para tener sentido, aunque no se expresa de manera explícita. No se puede dar la mano si no está presente otra persona. Tampoco se puede enseñar ninguna parte del cuerpo si solamente hay una persona. La conjugación del verbo indica quién es el poseedor de la parte del cuerpo.

145

II. Poseedor dativo

Los verbos de este grupo (*lavar, romper, atar*) son los más productivos en español porque son verbos que expresan todo lo que se puede hacer con las partes del cuerpo de otras personas. Admite verbos como *dibujar, mirar, observar, tocar, pegar, acariciar, rascar, oler, pintar, limpiar*, etc. El pronombre de complemento indirecto indica quién es el poseedor de la parte del cuerpo. También están incluidos en este grupo los verbos que funcionan con la

estructura «se + complemento indirecto + verbo». Por ejemplo: «Se me carga el brazo».

Otra peculiaridad del español es que los sustantivos relativos a partes del cuerpo pueden funcionar como sujeto en oraciones en las que la persona (el poseedor) es participante en forma de clítico / pronombre de complemento indirecto. Esta construcción es bastante productiva y común en español. Por ejemplo: «Me duele la cabeza»; «Le brilla el colmillo».

III. Poseedor con los verbos reflexivos

El poseedor con los verbos reflexivos asume dos papeles temáticos: el de agente y otro (papel de otro participante que es menos activo que el agente; por ejemplo, recipiente, beneficiario o paciente gramatical). Tanto el pronombre reflexivo como la terminación del verbo conjugado señalan al poseedor de la parte del cuerpo. Por ejemplo: «Me lavo la mano»; «Te cortas las uñas».

146

6.2.4. Caso IV: Hay otro posible poseedor y se usa el posesivo

Por último, para afirmar la segunda hipótesis específica, hay que demostrar que cuando no se resalta lo poseído, el posesivo señala la necesidad de buscar al poseedor. Es decir, la ausencia del posesivo crearía ambigüedad sobre el poseedor.

Antes de continuar con la comprobación de la hipótesis específica, merece la pena comentar una manera de indicar el poseedor que aparece en el ejemplo

(32). Es el uso de la estructura «el + parte del cuerpo + de + poseedor». Con esta estructura se usa el artículo y no el posesivo con la excepción de algunas variedades de español de las Américas donde se permite el uso de la estructura «su + parte del cuerpo + de + poseedor». Ya se ha mencionado en Company (2001) esta etapa avanzada de la gramaticalización del posesivo en español.

(32) En este sentido, el agente que se ve en las imágenes cómo da cinco o seis golpes a Benítez explicó que intentó «sacar el brazo derecho» del empresario de debajo de *su* cuerpo.

El Ejemplo (32) presenta un suceso con dos posibles poseedores del cuerpo en cuestión:

El agente de policía intentó sacar el brazo derecho del empresario debajo de *su* cuerpo.

147

El lector podría confundirse sin el posesivo, porque podría interpretarse como «el cuerpo del agente» o «el cuerpo del empresario». La única manera de salir de la duda es fijarse en el contexto tanto sintáctico como semántico. Por ejemplo, se puede volver a leer la noticia desde el principio o ir solo unas líneas atrás. De todas formas, aunque el posesivo *su* no asegura nada sobre la identidad del poseedor, sirve como una señal o aviso para que el lector se fije y que busque al poseedor.

La Tabla 11 resume la relación entre la participación del poseedor (de tercera persona) en el suceso (en orden de más a menos prominencia) y el uso o no uso

del posesivo. Se analiza el referente, que es un participante y a la vez el poseedor de otro elemento en el contexto y se demuestra que, cuanto más prominente es el referente, menos necesidad hay para buscar y encontrar al poseedor (manifestado por la prevalencia del uso del artículo en lugar del posesivo).

Se han excluido las siguientes estructuras en la tabla: primera persona, de + poseedor, participante pero no agente ni dativo (sufrir, recibir, tener), debido a que con estas estructuras ya se expresa explícitamente el poseedor. Es decir, no hay necesidad de buscar y encontrarlo.

Cabe mencionar que solamente hay tres ejemplos de estructuras con el posesivo cuyo poseedor tiene dos papeles, es decir, agente-dativo (con verbo reflexivo). Tienen la forma *se fracturó su pierna*. Normalmente aparece este tipo de estructura en las noticias de deportes, como en el caso del corpus de este estudio. Se atribuye esta estructura extraña en español a la influencia anglosajona en un artículo de una página web del Centro Virtual de Cervantes que se titula «Repetición del pronombre posesivo: ¿puede un futbolista romperse un tobillo ajeno?» (Instituto Cervantes n. d.).

148

Tabla 11. Relación entre la prominencia del referente del poseedor y la alternancia *el-su*.

Participación del poseedor	Ejemplo	<i>el</i>	<i>su</i>	Total
Agente-dativo (con verbo reflexivo)	(33) Se lava la / su mano.	11 / 78,57%	3 / 21,43%	14 / 100%
Agente (con verbo no reflexivo)	(34) Le da la mano.	3 / 100%	0 / 0,0%	3 / 100%
Dativo (clítico)	(35) Le estrecha la mano.	14 / 100%	0 / 0,0%	14 / 100%
No participante	(36) Levanta la / su mano.	5 / 31,25%	11 / 68,75%	16 / 100%

En resumen, se ha realizado el análisis teniendo en cuenta la hipótesis general del trabajo: no es necesario el uso del posesivo en español salvo en los casos en los que se busca resaltar lo poseído o de indicar la necesidad de buscar al poseedor. Se ha dividido el análisis del corpus lingüístico en dos partes. Por un lado, se ha observado la alternancia del uso-ausencia del posesivo dentro del contexto sintáctico de los poseídos (sintagma preposicional o nominal). Se han presentados expectativas de distribución y se han dado justificaciones de la distribución observada de acuerdo con la hipótesis general. Por otro lado, se ha analizado la misma alternancia entre el artículo definido y el posesivo según la posibilidad de otro poseedor dentro del contexto semántico-pragmático de las oraciones de muestra. Se ha demostrado que los resultados numéricos avalan la hipótesis general. Predomina el uso del artículo cuando ya se conoce el poseedor y el uso del posesivo cuando hay varios posibles poseedores (casos I y IV, 87% y 66% respectivamente).

149

En el caso II, se ha aprovechado que ya se conoce el poseedor para afirmar que el motivo del uso del posesivo es la autonomía de lo poseído o la prominencia de la relación de posesión. En los casos I y III, se ha demostrado que hay suficientes pistas lingüísticas y extralingüísticas que señalan al poseedor, lo cual fomenta la falta de dependencia del español al uso del posesivo. En el caso IV, se ha demostrado que, aunque el posesivo *su* puede referirse a varios poseedores en tercera persona y no señala al poseedor en particular de manera precisa como en el caso de la primera persona, sigue siendo útil a la hora de avisar al lector sobre la necesidad de buscar al poseedor.

Para comprobar si la distancia entre el referente del poseedor y lo poseído (número de palabras que los separan) tiene alguna relación con la elección entre el artículo y el posesivo, se ha medido esta distancia, pero no se ha observado ninguna diferencia significativa.

En el siguiente apartado se recogerán de manera sistemática las implicaciones y conclusiones extraídas de este análisis para la posterior presentación de una propuesta didáctica para el aprendizaje y la enseñanza de ELE en contextos multilingües e internacionales.

7. Aplicación didáctica

7.1. Implicaciones a la descripción de la gramática española

7.1.1. Partes del cuerpo humano

El tema del no uso del posesivo para referirse a partes del cuerpo humano proporciona muchas implicaciones importantes en el aprendizaje y la enseñanza del ELE en contextos multilingües e internacionales.

Partes del cuerpo

1. Poseedor interno: la cabeza de Juan, su cabeza.
2. Poseedor externo: 2a. pronombre personal átono (clítico): Le toco la mano.
2b. terminación del verbo: Cierro los ojos.

El tipo de posesión es interno cuando el poseedor está indicado dentro del sintagma de determinante (*determiner phrase* en inglés). El tipo de posesión es externo cuando se emplea el artículo en lugar del posesivo como determinante. No hace falta buscar al poseedor en la estructura de *la cabeza de Juan* porque el poseedor ya está explícitamente expresado. Con esta estructura y con todas las estructuras del poseedor externo, no es necesario que el lector busque en el texto al poseedor.

Con un poseedor externo, el referente puede ser el clítico (poseedor dativo), la terminación del verbo (poseedor agente) o ambos (poseedor con un verbo reflexivo). Para expresar movimientos dirigidos a una parte del cuerpo, se identifica el poseedor a través del clítico. Por el contrario, para expresar

151

movimientos naturales de una parte del cuerpo, no se emplea el clítico y la terminación del verbo es el referente del poseedor. El uso del clítico (tanto reflexivo como no reflexivo) resultaría a una estructura rara o forzada que a su vez se podría interpretar con un contexto igualmente raro o forzado.

7.1.2. Extensión a otros campos semánticos

Los resultados del análisis del fenómeno de alternancia entre el uso y la ausencia del posesivo para términos relativos a partes del cuerpo humano se pueden extender a otros campos semánticos.

Los objetos de ámbito personal (sobre todo los que tienen más contacto físico con el cuerpo humano como la ropa, los zapatos, el reloj, las gafas, etc.) son también posesiones inalienables en algunas lenguas románicas como en el caso del español. Otros ejemplos de ámbito personal que pueden ser tratados como inalienables son la cartera, el teléfono móvil, el paraguas, la agenda, el bolso, la mochila, etc.

En Manoliu-Manea (1980: 3) se explican la afectividad y la pragmática de los posesivos del romance. En este trabajo, se describe que en portugués y en español los sustantivos que denotan objetos que rozan con el cuerpo humano en situaciones normales también permiten la objetivación del sustantivo que representa al poseedor creando un paralelismo entre *me he lavado las manos* y *me he dejado los guantes*.

152

Cabe mencionar que hay diferencias sobre la inalienabilidad dentro del grupo de lenguas románicas. Por ejemplo, en español no se utiliza el posesivo en situaciones normales con los objetos de ámbito personal. Por el contrario contrario, sí que se emplea el posesivo en este caso en francés.

A partir de las partes del cuerpo humano, otra extensión semántica que se podría aprovechar en el aula de ELE en contextos multilingües es la de los verbos que se refieren a las acciones de los seres animados que se pueden aplicar también a los inanimados.

Los aprendices de una lengua extranjera buscan patrones para facilitar su aprendizaje de formas gramaticales. Una de las dificultades de los alumnos de ELE es saber si el verbo que tienen que emplear es reflexivo o no. Esto puede parecerle obvio a un hablante nativo, pero no es el caso para estos estudiantes.

153

Por ejemplo, un alumno se preguntaría por qué se dice que «El sol sale y se pone». ¿Por qué no se dice «El sol sale y pone*»? Muchas veces un profesor de ELE desconoce que esta curiosidad por parte del alumno puede estar causada por la interferencia con otros idiomas como el inglés. Una respuesta común es que «se dice así, con el verbo *ponerse*». Esta respuesta no es incorrecta, pero es bastante incompleta y la solución que le queda al alumno es memorizar la expresión «El sol se pone» como una unidad léxica o *lexical chunk*. Por una parte, se dice «El sol sale» porque el verbo *salir* no es transitivo (es decir, el sol no sale nada ni a nadie) y no necesita un complemento directo (papel acusativo, el

participante más pasivo de un suceso). Por otra parte, se dice «El sol se pone» porque el verbo *poner* necesita un complemento directo. *El sol* funciona como el agente y el que recibe la acción, por lo que asume dos papeles en el suceso: uno el papel más activo y otro menos activo. Se puede encontrar una analogía con «El hombre se peina». Dado que *peinar* es un verbo transitivo, necesita como mínimo dos participantes en el suceso. Siguiendo la escala de papeles en la que el agente y el acusativo (complemento directo) asumen los papeles más extremos, la inclusión del pronombre reflexivo se indica la segunda inclusión del sujeto (que coincide con el agente en este suceso). En el caso hipotético de «El hombre se peina el pelo», *el hombre* tiene doble participación y se indica su segunda participación, pero como dativo y no acusativo. *El pelo* ya asume el papel de acusativo, el más pasivo en el suceso. En el caso de «El sol se pone», *el sol* asume los dos papeles: el agente y el complemento directo, representado por el pronombre reflexivo *se*.

Otro ejemplo de la aplicación de los resultados de este trabajo puede observarse en «La luz parpadea». Un alumno de ELE se preguntaría por qué no se dice «La luz se# parpadea». Para un hablante nativo de español, «se parpadea» sonaría forzado o raro. Tendría sentido solamente si se pudiera imaginar la luz como un objeto animado con manos capaces de moverse reproduciendo o copiando lo que una persona haría para parpadear sus ojos con esfuerzo. Es natural que «el ojo parpadee». Con esta analogía entre la luz y el ojo, se puede explicar por qué no hay *se* en «La luz parpadea».

7.1.3. La inclusión de la persona como participante en el suceso

Uno de los conceptos que se ha señalado en el trabajo es el de la inclusión de la persona (en el contexto de este estudio, el poseedor) como participante en el suceso. Como se ha explicado anteriormente, la adición de un clítico / pronombre de complemento indirecto implica la inclusión de la persona como participante en el suceso. Señala al poseedor, aunque el propósito es su inclusión como participante en el suceso. En el siguiente ejemplo, se puede ver la inclusión de la persona como participante en el suceso en general.

(37) Yo quemé el pollo.

(38) Alguien quemó el pollo.

(39) Se quemó el pollo.

(40) Se me quemó el pollo.

155

Por una parte, en las primeras dos frases, el sujeto coincide con el agente de la acción. El agente quemó el pollo a propósito. Por otra parte, la estructura de las últimas dos frases es impersonal. La única diferencia es la presencia del pronombre *me* que denota la inclusión de «yo» como afectado por el resultado del suceso (el pollo quemado). *El pollo* es el sujeto de la oración y *yo* (la persona) un complemento en forma de pronombre personal átono *me*. Aunque *el pollo* es el sujeto de la oración, sigue siendo el participante más pasivo en el suceso. El pronombre no implica necesariamente la posesión del pollo. Puede significar que yo soy el encargado de cocinar el pollo y lo he quemado sin querer o sin voluntad. De todas formas, está claro en este ejemplo que la adición de *me* incluye a la

persona como uno de los participantes en el suceso. Este tipo de análisis es sencillo y podrá ser muy rentable para el profesor y los alumnos de nivel intermedio-avanzado la explicación de las estructuras gramaticales y su significado contextualizado a través del contraste de intencionalidad entre *yo quemé el pollo* y *se me quemó el pollo* y del contraste de la (no) inclusión de participante entre *se quemó el pollo* y *se me quemó el pollo*.

El uso del pronombre de complemento indirecto (dativo) en español mejora la expresividad añadiendo matiz al mensaje. Se puede ver la diferencia entre los siguientes ejemplos:

(41) Me compro los billetes de avión. Me salen baratos.

(42) Me compro los billetes de avión. Son baratos.

156

En «me salen baratos», la persona está incluida y se puede percibir como afectada por el resultado de la compra de los billetes. Por el contrario, la frase «son baratos» proporciona menos información y es una simple descripción de los billetes sin aludir a la acción de su compra ni a la persona que los compra.

Estas estructuras son bastante comunes en español y son más expresivas que su traducción en lenguas germánicas. En otras lenguas, sería necesario proporcionar más contexto para captar lo que se puede decir con estas estructuras en español: el sujeto es el participante más pasivo en el suceso y el

complemento indirecto representa la inclusión de la persona como el beneficiario, el afectado, el poseedor, etc.

(43) Me gusta la comida española.

(44) Se me ha olvidado el paraguas.

(45) Me ha salido muy bien el trabajo.

(46) Me quedan unos días en los Países Bajos.

Como se ha podido demostrar en este apartado, muchos resultados del análisis de la alternancia entre el uso y la ausencia del posesivo con términos relativos a partes del cuerpo son aplicables a otros objetos de ambiente personal que denotan inalienabilidad. Se ha demostrado que la inclusión de la persona como participante en el suceso a través del clítico / pronombre personal átono puede indicar posesión, aunque no necesariamente.

157

7.2. Desarrollo de las competencias del alumno de ELE

En este apartado se explican brevemente las implicaciones de los resultados de este trabajo a las competencias del alumno de ELE. Se recogen estas competencias de un alumno de una lengua extranjera en el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas - MCER (Consejo de Europa 2001):

- Competencias pragmáticas
- Competencias lingüísticas

➤ Gramática y vocabulario

- Competencia sociocultural

Los alumnos de ELE desarrollan sus competencias pragmáticas relacionando las estructuras gramaticales con el contexto del enunciado. Cada enunciado es único y se pueden explicar las diferencias en las estructuras para hablar de la realidad a través de diferentes contextos.

Sin duda, una de las competencias que más desarrolla el alumno con el estudio del fenómeno de la alternancia entre el uso y la ausencia del posesivo es la competencia lingüística relacionada con el dominio y la riqueza de su repertorio léxico y gramatical. A nivel léxico, el alumno podrá ser capaz de emplear de manera apropiada al contexto muchos refranes, dichos y expresiones populares que incluyen términos relativos a partes del cuerpo humano (*no me tomes el pelo, estoy hasta las narices, etc.*).

158

El tema de las partes del cuerpo humano en el aula de enseñanza de una lengua extranjera también desarrolla la competencia sociocultural del alumno. Hay culturas en el mundo en las que no se les toca la cabeza a otras personas. Muchas culturas asiáticas, por ejemplo, tienen protocolos más restringidos que las culturas latinas en cuanto a los movimientos que involucran las partes del cuerpo. Todo ser humano tiene el concepto de la posesión de las partes del cuerpo humano, aunque seguramente no se ve de manera completamente

idéntica. Además, ser humano tiene el concepto tanto de los movimientos naturales de las partes del cuerpo como de los movimientos dirigidos a las partes del cuerpo de los demás. Se desarrolla esta competencia con el hecho de reconocer que, aunque la realidad es la misma para todo el mundo, independientemente del contexto sociocultural del hablante, cada cultura tiene sus propias maneras de interpretarla.

7.3. Propuesta de mejora de manuales de ELE para contextos multilingües

Es posible mejorar los manuales de ELE para contextos multilingües incorporando los conceptos que han surgido de los resultados de este trabajo de investigación. En general, el problema con los manuales existentes de ELE en la actualidad es que no relacionan el uso del posesivo con otros aspectos de la gramática española. La explicación de que en español no se usa generalmente el posesivo con las partes del cuerpo humano no le da ninguna información al alumno de ELE sobre los contextos en los que sí se emplea el posesivo.

159

En la enseñanza de los posesivos, no se distingue entre las posesiones alienables y las inalienables. Desde el punto de vista del autor de este trabajo, es importante marcar esta diferencia, porque concierne a entidades que son muy cercanas a los hablantes principiantes: partes del cuerpo y objetos de ambiente personal como el paraguas, el reloj, la agenda, los zapatos, la ropa, etc.

En función de la complejidad a nivel gramatical y comunicativo, se puede enseñar de manera gradual la alternancia entre el uso y la ausencia del posesivo. Por la naturaleza del campo semántico de las partes del cuerpo y los objetos de ambiente personal, se podría enseñar el fenómeno de la alternancia entre el uso y la ausencia del posesivo desde los niveles iniciales hasta los niveles más avanzados.

Descripción: ¿Cómo eres? Tengo el pelo liso. vs. Mi pelo es liso.

Hábitos: Me lavo las manos.

Dolencias: Me duele la cabeza.

Instrucciones: Levanta la mano.

Contextos forzados o raros: Te levanto el brazo. – #Levanto tu brazo.

160

Participación del poseedor en el suceso:

(20) «se me duermen las manos», «se me han roto las uñas», «se me cae el pelo».

8. Conclusión

En este trabajo hemos corroborado en cierta medida que, en español, el uso del posesivo con términos relativos a las partes del cuerpo humano resalta lo poseído y/o indica la necesidad de buscar al poseedor. En los demás casos, se prescinde del posesivo y su uso crearía una forma rara o forzada para los

hablantes nativos. El contexto puede dar sentido al significado de estas dichas estructuras.

A través del análisis de los datos recogidos, se ha comprobado que, en español, es más frecuente la ausencia que el uso del posesivo tanto en sintagmas preposicionales como en sintagmas nominales. Aparte del análisis del contexto sintáctico del sintagma de determinante, también se ha analizado el contexto semántico-pragmático, según la posibilidad de otro poseedor de la parte del cuerpo en cuestión. Se han dividido los datos en cuatro grupos o casos según la posibilidad de otro poseedor y el uso o no uso del posesivo. Por una parte, cuando el poseedor ya está identificado y no existe la posibilidad otro poseedor, predomina la ausencia del posesivo. Por otra parte, predomina el uso del posesivo cuando hay varios posibles poseedores. Se ha demostrado en el resto de los casos que se puede usar el posesivo aunque no exista otro posible poseedor para resaltar lo poseído y que se puede prescindir del posesivo aunque hay otros posibles poseedores porque hay otros recursos lingüísticos que ya señalan al poseedor como en el caso del uso de los clíticos *se* y *le*. Los clíticos como *me*, *te*, *se* y *le* indican la inclusión de la persona como participante en el suceso. Se ha visto que el poseedor es la persona referida por el pronombre personal átono en algunos casos. Cuando el poseedor es participante en el suceso con dos papeles, la acción es reflexiva y se manifiesta la dualidad de la participación en la terminación del verbo y en el pronombre reflexivo. Cuando el poseedor solamente tiene el papel de agente en el suceso, la acción no es

161

reflexiva y el referente del poseedor es la terminación del verbo. En todos los casos, se puede aseverar que el español se fija más en la participación de la persona en el suceso que en la posesión. En la visión del hablante, cuanto más prominente es el referente del poseedor, menos necesidad hay para buscar y encontrarlo y, por consiguiente, hay menos necesidad de emplear el posesivo.

Como se ha mencionado en el apartado de la introducción del trabajo, los resultados son importantes para la enseñanza del español como lengua extranjera porque pueden concienciar a los alumnos sobre el funcionamiento de la gramática española. La alternancia entre el uso y la ausencia de los posesivos en español es un tema que hace que los alumnos reflexionen no solo sobre la función de los posesivos más allá de la posesión, sino también sobre la relevancia y la relación entre los participantes en un suceso expresado en una oración en general. Es enriquecedor para un aprendiz de una lengua extranjera conocer las peculiaridades del español que no suelen ocurrir en otras lenguas (en este caso, germánicas) como el uso del artículo indefinido en lugar del posesivo y el concepto de la inalienabilidad de las partes del cuerpo humano.

162

Una de las cuestiones novedosas abordadas en este trabajo es la función del posesivo en español más allá de denotar la posesión. Hemos visto que hay casos en los que se utilizan los posesivos para desambiguar y en los que sirve como una señal para buscar al poseedor del objeto o simplemente enfatizar la posesión obvia del poseedor.

Un procedimiento similar al que se ha usado en este trabajo de investigación funcionaría para los futuros temas de investigación sobre algún otro aspecto de la gramática del español. Se podría indagar más sobre la función de los posesivos en español, porque según la literatura relacionada y el análisis proporcionado en este trabajo, los posesivos indican mucho más que la posesión. La función de anclaje referencial del posesivo puede abrir unas nuevas líneas de investigación en el futuro. Se puede profundizar más en el estudio de la gramaticalización del posesivo desde el punto de vista tanto diacrónico como sincrónico (variedades de español de México o de la zona andina con formas de «su posesión de usted», la duplicación de posesivos). Otro tema interesante para un posible trabajo de investigación en el futuro es el tratamiento de las estructuras raras o forzadas que no son agramaticales. Ya se ha mencionado varias veces en este trabajo que no son un error a nivel gramatical, pero pueden serlo en otros aspectos. Sería útil para la investigación en el aula el análisis de las implicaciones semántico-pragmáticas de las estructuras no agramaticales de este tipo.

Cada idioma tiene una manera única de interpretar la realidad en el mundo. Los profesores que enseñan una lengua extranjera a alumnos multilingües tienen que ser conscientes de que sus alumnos ya tienen varias maneras de ver el mundo en otros idiomas. También hay que aprovechar la interferencia positiva para mejorar el aprendizaje y conocer la interferencia negativa (cuando el fenómeno no se comporta de la misma manera entre la lengua materna /

aprendida y la lengua meta o cuando no existe en ambas lenguas) para evitar los errores sistemáticos y poder corregirlos si ocurren. En cuanto a las estructuras no agramaticales pero extrañas o forzadas para un hablante nativo, sería de gran ayuda tanto para el profesor como para el alumno disponer de la explicación alternativa del fenómeno en lugar de un simple «así no se dice en español». Una buena alternativa es que el profesor de ELE pueda explicarle a su alumno la interpretación que tendría un hablante nativo y que haría que tal estructura fuera forzada. Se pueden buscar contextos (forzados o raros) en los que tendría sentido el significado de la estructura. De esta manera, el alumno puede ser autónomo en el proceso de su propio aprendizaje y será consciente de la interpretación de los enunciados que produce. En cualquier acto comunicativo, es importante que el mensaje que se quiere comunicar llegue a su destinatario con la misma interpretación que pretende transmitir el hablante. Si el alumno de ELE llega a poder imaginar la interpretación de una estructura rara o forzada o los contextos en los que tendría sentido, será capaz de emplear las estructuras gramaticales de manera apropiada y expresarse como un hablante competente de la lengua.

164

Referencias

Company Company, C. (2001). *Gramaticalización, debilitamiento semántico y reanálisis. El posesivo como artículo en la evolución sintáctica del español*. *Revista de Filología Española*, LXXXI:1-2: 49-87. <https://bit.ly/2q9GVOP> [Consultado el 26-06-2014].

- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Traducción y adaptación española por la Dirección Académica del Instituto Cervantes. <https://bit.ly/13yyShQ> [Consultado el 26-06-2014].
- Delbecque, N. (1992). «El dativo español: Una tipología». Actas XI. AIH. Centro Virtual de Cervantes. <https://bit.ly/2JnRHKc> [Consultado el 26-06-2014].
- Enrique-Arias, A. (2012). «LinguaEorum - La Lengua d'Ellos: Sobre la suerte de un calco sintáctico del latín en la historia del español». *Bulletin of Hispanic Studies*, 89:8: 813-830.
- García, E. C. (1975). *The role of theory in linguistic analysis: The Spanish pronoun system*. Amsterdam: North-Holland Publishing Company.
- García, S., Meilán, A., y Martínez, H. (2004). *Construir bien en español. La forma de las palabras*. Oviedo: Ediciones Nobel.
- Instituto Cervantes (n.d.). «Repetición del pronombre posesivo: ¿puede un futbolista romperse un tobillo ajeno?». Centro Virtual Cervantes. <https://bit.ly/2kKpPng> [Consultado el 26-06-2014].
- Kayne, R.S. (1975). *French Syntax*. MIT Press: Cambridge, MA.
- Kliffer, M. (1983). «Beyond Syntax: Spanish Inalienable Possession». *Linguistics*, 21(6): 759-94.
- López García, A. (2005). *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid: Arco Libros.
- Manoliu-Manea, M. (1980). «Pragmatics of Romance Possessives - Romanian as an Affectively Marked Language». *Southeastern Europe*, 7: 1-10.
- Marcos Marín, F., Satorre Grau, F. J., y L. M. Viejo Sánchez (1998). *Gramática española*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Moliner, M. (1970). *Diccionario del uso del español*. Madrid: Editorial Gredos.
- Peredes García, F., Álvaro García, S., Paredes Zurdo, L. y Núñez Bayo, Z. (2012). *El libro del español correcto. Claves para hablar y escribir bien en español*. Madrid: Espasa.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis*. Vol. I. Madrid: Espasa Libros.

Sarmiento, R. (1997). *Manual de corrección gramatical y de estilo*. Madrid: SGEL.

Van Peteghem, M. (2012). «Possessives and Grammaticalization in Romance». *Folia Linguistica*: 46:2: 605-634.

Winters, Richard (2009). «Expressing Possession in Spanish: The use of Possessive Datives and Possessive Adjectives in Twentieth-Century Spanish-Language Drama». *Hispanic Research Journal*, 10:4: 289-302.

Reden Valencia Libo-on

Universiteit Leiden y Rijksuniversiteit Groningen

166