

**Universidad de Valladolid**  
**Facultad de Filosofía y Letras**

Departamento de Lengua Española

TESIS DOCTORAL

**Caracterización y estudio de las dificultades que  
presentan los hablantes de griego como lengua  
materna en el proceso de aprendizaje del español  
como lengua extranjera**

**Autora: Rosa M<sup>a</sup> Gómez García-Bermejo**  
**Directora: Dra. Dña. Carmen Hernández González**

Salónica 2012



# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>9</b>
--------------------------	----------

## **ETAPAS SIGNIFICATIVAS EN LA ENSEÑANZA / APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS**

<b>I. TEORÍA LINGÜÍSTICA TRADICIONAL.....</b>	<b>15</b>
I. 1 Método tradicional.....	15
I. 1. 1 Aportaciones.....	17
I. 2 Método de la lectura.....	25
I. 2.1 Aportaciones.....	27
<b>II. ESTRUCTURALISMO Y CONDUCTISMO.....</b>	<b>31</b>
II. 1 Método Directo .....	31
II. 1.1 Aportaciones.....	32
II. 2 Método Audio-oral.....	34
II. 2.1 Aportaciones.....	40
II. 3 Método Situacional.....	42
II. 3.1 Aportaciones.....	44
II. 4 Método Estructuro-global-audiovisual.....	45

II. 4.1 Aportaciones.....	47
II. 5 Análisis Contrastivo.....	48
II. 5.1 Aportaciones.....	51
<b>III. GENERATIVISMO Y COGNITIVISMO.....</b>	<b>55</b>
III. 1 Respuesta Física Total.....	56
III. 1. 1 Aportaciones.....	59
III. 2 Enfoque Natural.....	60
III. 2. 1 Aportaciones.....	64
III. 3 Método Comunitario.....	68
III. 3. 1 Aportaciones.....	71
III. 4 Método Silencioso.....	74
III. 4. 1 Aportaciones.....	77
III. 5 Sugestopedia.....	79
III. 5. 1 Aportaciones.....	84
III. 6 Análisis de errores.....	88
III. 6. 1 Aportaciones.....	93
<b>IV. PRAGMATICA.....</b>	<b>99</b>
IV. 1 Enfoque comunicativo .....	105
IV. 1. 1 Aportaciones.....	110
IV. 2 Enfoque por tareas.....	113
IV. 2. 1 Aportaciones.....	117
IV. 3 Método Integral.....	120
IV. 3. 1 Aportaciones.....	121
IV. 4 Análisis de Interlengua.....	122
IV. 4.1 Aportaciones.....	128

# ASPECTOS FONÉTICOS

<b>I.</b>	<b>PLANTEAMIENTOS .....</b>	<b>133</b>
<b>II.</b>	<b>SISTEMAS FONOLÓGICOS.....</b>	<b>137</b>
II. 1	Fonemas vocálicos.....	138
II. 1. 1	Sistema vocálico del griego y del español.....	139
II. 1. 2	Diptongos.....	140
II. 1. 3	Refuerzos consonánticos en los diptongos.....	141
II. 1. 3. 1	Observaciones.....	143
II. 2	Fonemas consonánticos.....	144
II. 2. 1	Fonemas orales.....	145
II. 2. 1. 1	Observaciones en el idioma español.....	146
II. 2. 1. 2	Observaciones en el idioma griego.....	148
II. 2. 2	Fonemas nasales.....	149
II. 2. 2. 1	Observaciones.....	150
II. 2. 3	Fonemas líquidos.....	151
II. 2. 3. 1	Observaciones en el idioma español.....	152
II. 2. 3. 2	Observaciones en el idioma griego.....	153
II. 2. 4	Fonemas labiales.....	154
II. 2. 5	Fonemas dentales.....	155
II. 2. 6	Fonemas alveolares.....	156
II. 2. 7	Fonemas palatales.....	156
II. 2. 8	Fonemas velares .....	157
II. 2. 9	Sistema consonántico del español .....	159
II. 2. 10	Sistema consonántico del griego .....	161
II. 2. 11	Observaciones.....	162

<b>III.</b>	<b>VARIANTES DE LOS FONEMAS.....</b>	<b>165</b>
III. 1	Alófonos de los fonemas vocálicos.....	165
III. 2	Alófonos de los fonemas consonánticos.....	167
<b>IV.</b>	<b>COMBINACIÓN DE FONEMAS.....</b>	<b>177</b>
IV. 1	En posición inicial.....	177
IV. 2	En final de palabra.....	180
IV. 3	En sílaba interna.....	181
IV. 4	En interior de palabra.....	183
IV. 5	Observaciones.....	184
<b>V.</b>	<b>ACENTO Y ENTONACIÓN.....</b>	<b>187</b>
V. 1	Acento de intensidad.....	187
V. 2	Entonación.....	190
<b>VI.</b>	<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>193</b>

## **TIEMPOS VERBALES**

<b>I.</b>	<b>EL PRETÉRITO PERFECTO.....</b>	<b>197</b>
-----------	-----------------------------------	------------

<b>II.</b>	<b>CONTRASTE IMPERFECTO / INDEFINIDO.....</b>	<b>203</b>
<b>III.</b>	<b>TIEMPOS COMPUESTOS.....</b>	<b>211</b>
<b>IV.</b>	<b>EXPRESAR PROBABILIDAD MEDIANTE EL FUTURO Y EL CONDICIONAL.....</b>	<b>215</b>

## **ASPECTOS SINTACTICOS**

<b>I.</b>	<b>SUBORDINADAS SUSTANTIVAS.....</b>	<b>221</b>
	I.1 El infinitivo y una forma personal del verbo.....	222
	I.2 Correlación de tiempos.....	225
	I.3 Modos verbales.....	227
	I. 4 Estilo Indirecto.....	237
	I. 4.1 Aspectos que es necesario tener en cuenta.....	238
	I.4.2 Discurso referido y oraciones condicionales.....	243
	I.4.3 Oraciones interrogativas indirectas.....	244
	I.4.4 Verbos especiales.....	246
	I.4.5 Conclusiones.....	248
<b>II</b>	<b>ORACIONES DE RELATIVO.....</b>	<b>251</b>
	II.1 Introducción.....	251
	II.2 Pronombres Relativos'.....	251

II. 2. 1	Que / Που.....	251
II. 2. 2	El cual / Ο οποίος.....	252
II. 2. 3	Quien / ‘Αυτός που’ ο ‘Οποιος’.....	253
II. 2. 4	Cuyo / Του οποίου.....	253
II.3	Planteamientos .....	254
II. 3.1	Oraciones con antecedente expreso .....	254
II. 3.2	Sustantivación de la oración de relativo .....	256
II. 3.3	Relativos con preposición .....	258
II.4	Conclusiones.....	262
II.5	Modos Verbales.....	265
II. 5. 1	Oraciones con antecedente expreso.....	265
II. 5.1.1	Negación del antecedente.....	266
II. 5. 2	Sustantivación de la oración de relativo y relativos con preposición .....	268
II. 5. 3	Conclusiones .....	271
<b>III</b>	<b>ORACIONES TEMPORALES.....</b>	<b>273</b>
III. 1	Referidas al presente o pasado .....	276
III. 1. 1	Antes de que.....	279
III. 2	Referidas el futuro.....	281
III. 2. 1	Mientras.....	283
III. 3	Conclusiones.....	284
<b>IV</b>	<b>ORACIONES CONCESIVAS.....</b>	<b>287</b>
IV. 1	Con Indicativo .....	288
IV. 2	Con Subjuntivo .....	290
IV. 3	“Por .....que”.....	293

IV. 4 Reduplicadas.....	296
IV. 5 Conclusiones.....	297
<b>V ORACIONES CONDICIONALES.....</b>	<b>299</b>
V. 1 Introducción.....	299
V.2 Condición Real e Irreal con <i>Si</i> .....	304
V.3 Otros Operadores .....	312
V.3.1 Operadores más frecuentes después del ‘si ’.....	314
V.4 Propuestas de ejercicios.....	316
V.5 Conclusiones.....	320
 <b>CONCLUSIONES.....</b>	 <b>323</b>
 <b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	 <b>329</b>



# INTRODUCCIÓN

La comunicación constituye un proceso complejo en el que los integrantes no se limitan a codificar y decodificar el mensaje emitido a través de un canal y de un código; sino que deben inferir, asimismo, dentro de un contexto situacional concreto, datos sobre el interlocutor, sobre sus conocimientos relacionados con el tema específico del que se está hablando, sobre sus expectativas, o sobre su propósito. Todo ello conlleva, en numerosas ocasiones, la necesidad de la negociación del enunciado para alcanzar con éxito nuestro objetivo y lograr así que la comunicación no fracase. Si nos encontramos ante una persona que, además, no domina la lengua elegida para el intercambio y, por tanto, tampoco el resto de los parámetros que intervienen en él, como todo lo relacionado con la pragmática, visión del mundo o experiencia adquirida dentro de una realidad social y cultural, es obvio que resultará más arduo llegar a buen puerto.

Cuando escuchamos hablar a un extranjero a menudo saltan a la vista errores localizados, fonológicos, morfológicos o de otro tipo que claramente no se adecuan a la norma de la lengua meta y que, por ello, son fácilmente interpretables como desconocimiento de la misma. Sin embargo, existen otros que aparentemente resultan correctos, pero en los que la forma elegida no concuerda semánticamente con el mensaje que nos proponemos transmitir.

La mayoría de los estudios hechos dentro de la lingüística contrastiva, se reducen a los errores evidentes, aquellos que claramente no se ajustan al nuevo código: los denominados por S.P. Corder *errores locales* (1). Son escasas las investigaciones que van encaminadas a descubrir las desviaciones globales (2), las relacionadas con el mensaje profundo. Sin embargo, el conocimiento de éstas últimas presenta mayor interés, ya que, según constatan Burt y Kiparsky (1973) son estas las que bloquean la comunicación. A menudo, encontramos enunciados aparentemente correctos que no llegamos a entender puesto que lo expresado no se corresponde con el pensamiento que había provocado la conversación, no es la idea que se desea transmitir. Este tipo de errores son mucho más

---

( 1 ) En Santos (1993: 97)

( 2 ) Ver Erdogan (2005: 264)

ambiguos. Resultan por un lado mucho más difíciles de detectar y, por otro, contienen un alto grado de probabilidad de conducir al fracaso. De ahí su importancia, tanto para el profesor que podrá estar sobre aviso y de este modo señalarlos cuando se produzcan e impedir que se fosilicen por ignorancia, como para el alumno, puesto que solo por medio de la concienciación del problema conseguirá superarlo. Igualmente será útil su hallazgo para completar o crear manuales y materiales que persigan recoger y trabajar los resultados de las investigaciones realizadas por la lingüística contrastiva dentro de la lingüística aplicada.

Partiendo de esta concepción, el propósito de este estudio es múltiple. Nos proponemos, en primer lugar, señalar los aspectos que por alguna razón presentan mayor dificultad al estudiante griego de español y hacer una selección de los que permanecen y no se llegan a superar – en la mayoría de los casos - en ninguna de las etapas del proceso. No queremos reducirnos a dejar constancia de los puntos de contraste entre el griego y el español que se podrían obtener fácilmente analizando un corpus cualquiera, oral o escrito. Tampoco deseamos hacer un inventario que recoja los distintos errores clasificados según determinados criterios o según su frecuencia. Queremos centrarnos específicamente en aquellos cuya interpretación resulta más compleja; aquellos que -en general- no se superan debido a la desinformación de los agentes que intervienen en el aprendizaje: profesor y alumno primordialmente, pero también materiales de refuerzo, manuales o gramáticas.

En segundo lugar, nuestra intención es describir por qué lo emitido se desvía de la norma de la lengua meta, lo cual nos permitirá más adelante indicar y explicar las causas que lo produjeron. Pero nuestra labor no aspira simplemente a esto, consideramos esencial ofrecer soluciones. Como profesores, nos sentimos en la obligación de allanar el camino al estudiante; esto será posible siendo conscientes de las dificultades, conociendo los motivos que las ocasionan y disponiendo de una guía, una brújula, para su solución.

Es obvio que el trabajo en el aula dependerá de las características del profesor y de los alumnos que intervengan en cada ocasión, así como del entorno, los medios y los objetivos específicos. Está claro que no existe una sola manera de abordar una dificultad y que en todo momento deberá elegirse la que mejor se adapte a las circunstancias integrales en las que se desarrolle el proceso de enseñanza/aprendizaje. Sin embargo,

creemos que sí es importante indicar un camino, dar una orientación que subraye dónde radica el problema, el porqué de su persistencia a lo largo de las diferentes etapas por las que el estudiante atraviesa y, por tanto, la forma más eficaz de afrontar su resolución. Se trata pues de una tesis de tipo instrumental y no de un tratado teórico sobre los problemas que aparecen al contrastar las dos lenguas. Intenta contribuir sustancialmente para que el profesor, consciente de la dificultad, sea capaz de elegir y ofrecer los procedimientos de aplicación en el aula más eficaces y acordes con la personalidad de los alumnos.

Estos objetivos que nos proponemos, hacen que insistamos o analicemos en cada momento el aspecto, o aspectos, que nos parece interesante resaltar con vistas a lograr nuestro fin: la superación del problema. Esta intención de claridad nos empuja a dejar a un lado la sistematización, entendida como pasos obligados y similares en cada uno de los capítulos. Preferimos referirnos solo a aquellos elementos – tanto prácticos como teóricos - que consideramos fundamentales y útiles en cada caso por separado.

Nuestra intención ha sido aprovechar la experiencia de que disponemos de más de 20 años en la enseñanza de español a hablantes griegos, para indicar la dirección que, en nuestra opinión, ha de llevar a resultados más inmediatos y permanentes.

Contamos con una base teórica recogida a través de la historia de las diferentes etapas por las que ha pasado la investigación científica enfocada a la enseñanza/aprendizaje de lenguas. Nuestra labor didáctica, hasta ahora, se encuentra dentro de unas creencias personales de lo que supone enseñar una lengua extranjera; en concreto, el español. Nuestra filosofía al respecto, se pondrá de manifiesto al hablar de las aportaciones que – en nuestra opinión - nos han ido dejando los esfuerzos realizados hasta el presente por las más importantes corrientes y tentativas.

Comenzaremos, pues, revisando dichas aportaciones. De este modo, quedarán patentes las bases, o convencimientos, en las que nos apoyamos para con ellos tratar de solucionar los retos adquiridos. Observamos que cada modelo intenta subsanar deficiencias encontradas en los anteriores. No significa esto que se rechacen categóricamente todos los principios que existían en el pasado, sino, más bien, indica un afán por completarlos, un intento de mejorar, incluyendo facetas olvidadas o ignoradas hasta ese momento.

Comprobamos que, incluso de los modelos más vilipendiados, se logra entresacar ideas y enseñanzas que harán nuestro bagaje más rico, más completo.

Ante el mar de posibilidades que así se nos ofrecen, la mayoría de los profesionales se inclina, hoy en día, por una enseñanza ecléctica en la que los participantes en el proceso, profesor y alumno, se sirven de todos los medios teóricos e instrumentales a su alcance para obtener un mayor provecho y acierto en el logro de los objetivos que se pretende conseguir, sin “complejos” o máximas. Nuestro enfoque también es plurimetodológico. Creemos que cada teoría sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera aporta algún factor nuevo, diferente, una luz que enriquece el abanico de opciones que nos ayudarán a tomar decisiones sobre la forma, técnica o material que se ha de utilizar para salvar un conflicto. Sin embargo, medios, técnicas y materiales los dejamos a la elección personal de cada uno.

Fundamental asimismo en esta investigación es la evolución sufrida por el tratamiento del error dentro de la lingüística aplicada. También en este aspecto creemos que los distintos análisis que se han venido efectuando, lejos de ser exclusivos, son complementarios. El estudio de la interlingua de los aprendientes, nos permite detectar los errores que se mantienen desde los primeros estadios hasta los últimos. Si bien es verdad que no todos los errores cometidos provienen de la lengua materna del individuo, también es cierto que la mayoría de los que perduran encuentran su causa en esta o en numerosas ocasiones, su explicación. Una gran mayoría son más fácilmente explicables poniendo en contraste la L1 con la L2. Otros, serán esclarecidos simplemente por medio de la traducción adecuada a la L1, de lo expresado en L2. En otros bastará con señalar la presencia de la dificultad. La combinación de recursos y estrategias llevará a la obtención de los resultados buscados.

No haremos distinción alguna entre dicotomías como enfoque / método, lengua / habla, lengua materna / segundas lenguas, aprendizaje /adquisición, profesor / instructor, competencia / actuación o errores / faltas. Solo se mantendrán en el caso de que la separación sea indispensable, pues constituye uno de los puntos trascendentales dentro de la teoría específica que se está analizando.

El contraste de los niveles fónicos será el primer paso dentro del campo concreto de los idiomas griego y español. Sus sistemas fonéticos son muy similares y apenas crean

dificultades. En ambos idiomas se piensa que la grafía corresponde a la pronunciación, lo cual es cierto solo si atendemos al campo fonológico. Pero como veremos, los sistemas fonológicos de uno y otro difieren en ciertos aspectos. Es bueno tenerlo en cuenta para que no haya malentendidos, para que la pronunciación alcance la perfección de un nativo sin demasiado esfuerzo y, sobre todo, para que el profesor pueda responder a las primeras preguntas de los aprendientes sobre la utilización de uno u otro fonemas del griego, que se encuentran neutralizados en uno solo en el español.

Otro punto interesante será el referido a los tiempos verbales. A pesar de que la correspondencia entre los tiempos de una y otra lenguas es casi perfecta, existen diferencias de uso que hacen que no resulte tan sencilla la utilización de ellos, como cabría esperar tras la primera visualización.

Para terminar, nos ocuparemos del uso de tiempos y modos dentro de la tipología de oraciones subordinadas. Aquí realmente es donde encontramos la mayoría de los errores imposibles de solucionar, si no somos conscientes de las diferencias semánticas que entrañan las múltiples opciones que aparecen en el español y que se identifican en griego con una única forma o - lo que es peor - con dos o más, las cuales, aparentemente, son distintas pero dejan de serlo en la cadena hablada.

Creemos que el profesor en todo momento debe ayudar al estudiante a superar las barreras. Hemos de invertir en ello toda nuestra energía y conocimiento. La obtención de resultados positivos es la recompensa, tanto para los alumnos como para el enseñante. Nuestra labor será gratificante en la medida en que consigamos alcanzar metas más altas, más rápida y eficazmente.

Con este afán de superación y mejora comenzamos nuestros planteamientos, nuestro recorrido. Esperamos que nuestra investigación contribuya a facilitar el proceso tanto a alumnos griegos que deseen acercarse al español como lengua extranjera, como a profesores que intenten realizar su labor a conciencia, tengan o no un conocimiento amplio del griego y de su idiosincrasia.



# ETAPAS SIGNIFICATIVAS EN LA ENSEÑANZA / APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

## I. TEORÍA LINGÜÍSTICA TRADICIONAL

### I.1 Método tradicional

Se le denomina también literario, de gramática y traducción o prusiano ya que tiene su origen en Prusia, en el sistema alemán del siglo XVIII. En este siglo, se empezaron a impartir lenguas extranjeras dentro del ámbito académico como complemento a la formación del estudiante. Se pensaba que el acercamiento al nuevo sistema ayudaba a comprender mejor el propio gracias al desarrollo mental que proporcionaba el análisis gramatical. Por otro lado, contribuía a la ampliación cultural mediante la elección de textos literarios, históricos, de arte, etc.

Estos objetivos coincidían con los que se había marcado también la enseñanza del latín y griego hasta ese momento, por lo que es comprensible que se optara por una continuación de los principios y técnicas que habían sido empleados hasta entonces en la enseñanza de estas lenguas muertas. El latín, a pesar de utilizarse aún como vehículo de comunicación en determinados sectores y esferas internacionales, había dejado de ser la lengua propia del hablante hacía tiempo. Se identificaba pues la lengua extranjera con la lengua muerta, de ahí que lo primordial no fuera el hablarla, sino el saber traducir e interpretar los textos existentes. Las destrezas de producción no se veían fomentadas tampoco. Toda la labor educativa va encaminada a estos objetivos, la gramática es el componente esencial. Se deja totalmente de lado el componente oral de la lengua en estudio.

Por lo tanto, para una buena comprensión de los principios gramaticales del nuevo sistema lingüístico, las clases se impartían en la lengua materna del alumno. Existían largas explicaciones que indicaban detalladamente tanto las normas que se debían seguir

para llegar a la articulación de una frase correcta, como las excepciones a dicha norma. Todo, partiendo de la base gramatical de la propia lengua.

En un segundo paso, se practicaba lo aprendido por medio de la lectura, de la traducción o de ejercicios de tipo gramatical o léxico, cuidadosamente seleccionados o elaborados. La traducción podía ser directa, partiendo de un texto escrito en la segunda lengua, o inversa. Por supuesto, era una traducción literal, siguiendo palabra por palabra el texto original, y no libre.

Al igual que las reglas gramaticales, el alumno debía memorizar las listas de vocabulario que el profesor creyera conveniente. No se distinguía entre vocabulario útil, tampoco se ofrecían textos basados en las palabras ya presentadas al alumno anteriormente para reforzarlas o asimilarlas pues se suponía que era labor individual de este su aprendizaje. Se elegían desde un primer momento textos literarios cuya mayor o menor dificultad léxica carecía de importancia. El alumno disponía de diccionario o se le proporcionaban los vocablos desconocidos para que pudiera realizar la traducción.

Las muestras de lengua eran siempre escritas. Aunque se leyeran en voz alta, no se daba importancia a la pronunciación ya que no estaba incluida dentro de lo fundamental en el aprendizaje de la lengua extranjera. No solo era secundario, sino que además, se pensaba a menudo que no era posible llegar a superar el acento característico de la tierra natal. Este aspecto no empezó a cobrar importancia hasta la segunda mitad del siglo XIX, cuando se vio el carácter distintivo de ciertos elementos tanto en la lengua meta como en la materna.

Tampoco se daba excesiva importancia al contenido del texto, sino a la forma. Lo primordial era el modo de decirlo. Los textos eran analizados literaria y gramaticalmente. La interpretación que se hacía de ellos era a nivel oracional y no discursivo. Tampoco se hacían comentarios al respecto ni en la segunda ni en la primera lengua. En cuanto a las cuestiones de tipo cultural, eran impartidas en la lengua materna del alumno y más tarde este era preguntado, también en su lengua, para constatar que había entendido y aprendido su contenido. No incluían nunca cuestiones relacionadas con la vida cotidiana o lo que se ha dado en llamar “cultura con minúscula”.

El profesor era el que llevaba la batuta en el proceso de aprendizaje. El único papel representado por el alumno consistía en la adquisición de lo exigido por el profesor

en el momento indicado. Además, debía evitar en todo momento el cometer errores que serían inmediatamente corregidos.

Los ejercicios de traducción eran la base tanto para la práctica de los conceptos gramaticales y vocabulario aprendido, como de la evaluación posterior. Podía ésta ser directa o inversa, contener las palabras ya aprendidas, o las oraciones que recogían cierto fenómeno gramatical o textos completos con la ayuda del diccionario. En ocasiones, el alumno debía responder a ciertas preguntas complementarias a la traducción, cuya respuesta encontraba explícita en el texto o a otras de tipo gramatical. Estas últimas podían ser del tipo: conjugue el presente de subjuntivo del verbo *amar* o de otro verbo que apareciera en el texto propuesto. O bien: “señale los pronombres complemento directo incluidos en el texto”, o, incluso, “los recursos estilísticos que aparezcan en él”. Había también ejercicios de completar la frase, de huecos, dictados etc.

Las propuestas más libres y menos dirigidas eran las que, a partir de un texto, pedían al alumno que relacionara su contenido con su propia experiencia por medio de preguntas muy concretas. Un ejemplo podría ser que la cuestión fuera “¿Cómo eres tú?” , o “¿Cómo es tu compañero?”, si el texto describía a una persona. La estructura gramatical de la respuesta venía expresa en el texto y lo que variaba era el vocabulario del que se disponía, bien mediante un diccionario, bien en listas de vocabulario. También existían trabajos de redacción, pero cabe pensar que la capacidad creativa del alumno sería bastante limitada.

### **I. 1. 1 Aportaciones**

Es el método más rechazado y vapuleado actualmente. Tiene una gran abundancia de críticas negativas, pero lo cierto es que sus detractores siguen usando sus técnicas y procedimientos continuamente sin quererlo o sin saberlo.

Nadie puede negar que sus objetivos se encuentran muy delimitados y que, por eso, sus logros en el aprendizaje también. Cabe plantearse, asimismo, si la capacidad del enseñante era adecuada y si, a pesar de sus excelentes conocimientos de gramática, estaba capacitado para él mismo crear textos, orales o escritos, propios. Una persona que no

tenga mucha seguridad en su campo, poco margen puede dar al aprendiente para que experimente o innove. Lo mismo ocurre con la traducción: si no se tiene un perfecto conocimiento de ambas lenguas no solo a nivel lingüístico sino también pragmático, difícilmente se efectuará una buena traducción libre. Sin embargo, una literal la puede hacer incluso un programa de ordenador, aunque lo producido sea incomprendible o no tenga nada que ver con el contenido semántico inicial.

Hoy en día, la investigación de nuevos métodos y técnicas para la enseñanza de segundas lenguas tiene carácter interdisciplinario. Además, los objetivos marcados, salvo en fines específicos, son de carácter global, e intentan alcanzar un desarrollo en el aprendizaje de todas las destrezas. Por lo tanto, cabe suponer que el enseñante está más preparado, al menos teóricamente hablando, más concienciado, dispone de más recursos para guiar a los alumnos por el mejor camino a seguir conforme a la personalidad de estos y a sus intereses. Por otro lado, los materiales de los que podemos echar mano son numerosos y variados, así como las oportunidades de practicar con hablantes nativos, bien sea viajando, bien mediante Internet; tanto la lengua oral como la escrita. Estamos rodeados de otras circunstancias, de una gran diversidad en todos los aspectos; de ahí que sea normal que intentemos sacar provecho de todo lo que se encuentra a nuestro alcance. Es, pues, lógico que aprovechemos también lo bueno que puede aportarnos este método de gramática y traducción.

En primer lugar, en todo proceso de aprendizaje de una lengua es muy importante el componente oral, pero también lo es el escrito. No hay más que ver que, casi siempre, si aparece una palabra nueva de vocabulario en el aula, el profesor se apresura a escribirla en el encerado, principalmente para asegurarse de que ha sido captada adecuadamente por el alumno. Sea lengua materna o extranjera, se halle dentro o fuera del ámbito institucional, siempre se ha hecho la distinción entre analfabetos y “alfabetizados”. Una persona que aprenda o adquiera una lengua sin el componente fundamental de la escritura y lectura, pertenecerá irrefutablemente al primer grupo, el de analfabetos.

En segundo lugar, aun partiendo de un enfoque comunicativo e inductivo de la lengua, es frecuente - por no decir ineludible - escribir o mostrar el paradigma gramatical, haya sido este deducido por el alumno o no. Por otro lado, es un hecho que todos los

métodos de enseñanza de lenguas extranjeras tienen sus cimientos en la presentación gradual tanto de la gramática como del vocabulario. Además, las evaluaciones propuestas, también tienen como parte importante los conocimientos gramaticales adquiridos. Podemos sacar como conclusión que, aunque nuestro objetivo en sí no consista en impartir gramática, ésta representa un papel fundamental y facilitador en la adquisición de una lengua extranjera, al igual que el hecho de recurrir a la lengua escrita. Si queremos que el alumno alcance una formación integral, no debemos olvidar ningún ingrediente.

Junto con el trabajo realizado en el centro docente, donde podemos aprovechar para que exista un intercambio oral entre los alumnos o entre estos y el profesor, es conveniente que el estudiante tenga un acercamiento a la lengua meta individual, interior y personalizado. En este sentido, serán muy útiles los principios y técnicas incluidos en el método tradicional.

Por ejemplo, la presentación y adquisición del *input*, puede muy bien hacerse a través de un texto escrito y no de un diálogo. Los ejercicios para deducir una norma o para afianzar el vocabulario o el aspecto gramatical estudiado, también pueden ayudar a la adquisición individual de la idea con vistas a que, tras ese trabajo personal del alumno, en casa, la conversación e intercambio en el aula sea más fluido, más motivado y, por tanto, más eficaz.

Excepto en casos especiales -cada aprendiente tiene unos objetivos concretos- es contraproducente hablar con metalenguaje o de conceptos gramaticales, sobre todo, en los primeros estadios. Creemos que ha de tratarse de una gramática aplicada, que ayude a familiarizarse con un fenómeno mediante ejemplos, sin que sea necesario hacer referencia a él ni en la primera ni en la segunda lengua. De este modo, si - por ejemplo- estamos tratando el género de los sustantivos, se le puede hacer notar al alumno la terminación que corresponde a cada artículo, es decir, al género. Sin necesidad de explicar que “en español existen dos géneros el masculino y ...”, sino simplemente subrayar:

El libro, el cuaderno, el bolígrafo.

La mesa, la casa, la plaza

De este modo el alumno tomará conciencia de la diferencia. Más adelante introduciremos las excepciones, el resto de las reglas, el artículo indefinido etc. Gradualmente, a medida que vayan presentándose. Cada palabra nueva - si se adecua a la norma - se puede preguntar:

\_ “*cartera*”, ¿el o la?

El estudiante siente gran satisfacción cuando da la respuesta correcta, le sirve de estímulo. Aunque no mediante reglas, está aprendiendo gramática sin percatarse de ello y esto le ayudará a sentirse seguro en sus creaciones. Preferentemente para realizar fuera del aula, se le pueden ofrecer ejercicios de rellenar huecos – característicos de este método - del tipo:

### **Libro - mesa - cuadernos**

- 1.- El ..... está en la clase
- 2.- Encima de la ..... hay un bolígrafo
- 3.- La goma está delante de los .....

Este ejercicio podría realizarse sin siquiera conocer previamente las palabras incluidas en las oraciones ya que el artículo que figura en cada una nos lleva a elegir la respuesta correcta. Basta para ello con fijarse en la terminación de cada sustantivo, en la que queda indicado el género y número del mismo. Sin embargo, a menudo es mejor que se trate de vocabulario que ya haya aparecido para no crear desasosiego en el alumno por un lado y, por otro, para que sirvan como repaso indirecto o asimilación del vocabulario aprendido.

Igualmente, la presentación y adquisición de vocabulario, puede efectuarse mediante textos y ejercicios. Estos pueden ser más o menos dirigidos y dejar más o

menos margen de error dependiendo de si se trata de nuevo vocabulario o de repetición del ya estudiado. Por ejemplo, en un nivel A1 o A2 damos el siguiente poema:

**Sobre todo** de noche,  
de noche hay muchas estrellas  
todas **dentro de** un río  
como una cinta junto a **las ventanas**  
de las casas llenas de pobres gentes.  
PABLO NERUDA

Proponemos al alumno sustituir las palabras en negrita por las siguientes:

**En - principalmente - los balcones**

Se comprueba que lo más frecuente es que el alumno lleve a cabo el ejercicio correctamente - es decir, descubra lo que significan estas palabras - echando mano de sus conocimientos globales y no en concreto de español. De este modo, obtenemos, asimismo, un aumento de la confianza del estudiante en su capacidad de aprender el nuevo idioma. Ya en clase, oralmente, se puede trabajar el poema para afianzar el vocabulario descubierto o practicar el aprendido hasta ese momento. Es habitual, incluso, que se introduzcan vocablos desconocidos. Para ello, se hacen preguntas como "¿Por qué **sobre todo** de noche?" Es decir, "de día también pero menos", "¿por qué?", "¿qué hay de día?", "¿qué hay de noche?", "¿qué hace la gente de día y de noche?", etc. Después de explicarle la diferencia entre *ventana* y *balcón*, podemos preguntarnos "¿por qué el autor prefiere el término *ventana* y no *balcón* o *puerta*?" O lo que es lo mismo, "¿qué diferencias hay entre los tres?". Con estas sencillas preguntas, con un vocabulario muy básico como *sol*, *luna*, *ruido*, *calma*, *trabajar*, *dormir*, *descansar*, *ver*, *mirar*, *salir*, *entrar*, *pensar*, *soñar*, etc. Los mismos alumnos llegan a interpretaciones muy bellas del poema. Vienen ya motivados desde casa, llegan a conclusiones que les animan aún más,

se divierten, practican y aprenden vocabulario que no olvidarán fácilmente a través de una actividad basada en un ejercicio, fuera del aula, eminentemente tradicional. Especialmente en el *input* de palabras nuevas, obviamente, es preferible dárselas por medio de textos escritos y no orales. Gramaticalmente hablando, se practican los presentes de indicativo de forma lúdica si cambiamos el sujeto: *la gente, los jóvenes, tú,* etc.

Otro recurso bastante castigado en las nuevas metodologías y enfoques, es el dictado. Este, al igual que la lectura en voz alta, es muy útil en los primeros estadios de aprendizaje para que el aprendiente se acostumbre a que, en español -al menos en el español estándar peninsular sin seseo ni ceceo- casi nunca es necesario deletrear una palabra para saber cómo se escribe, ya que son escasos los sonidos que comprenden dos grafías diferentes. Claro está que los dictados no deben hacerse para perder tiempo, deben ser pequeños y estimulantes. Como una breve pausa lúdica o como paso a una nueva actividad. Es en general gratificante cuando se dan cuenta de que pueden conseguirlo. No parece ser productivo ni recomendable, al menos en nuestro idioma, en los niveles más avanzados.

En cuanto a la utilización de la lengua materna del alumno, se escucha a menudo que es necesaria en los niveles iniciales y no en los superiores; sin embargo, los conceptos manejados al principio son muy concretos, fáciles de explicar mediante recursos sencillos. (Al igual que señalábamos en la gramática). No creemos, pues, que sea necesaria en ningún momento su utilización ni para hablar de gramática ni de vocabulario. Como mucho, si el grupo o algún elemento de él o la complejidad de la actividad que se va a plantear lo requieren, cabría explicar en qué va a consistir la tarea en el idioma del estudiante para que la correcta comprensión de las directrices no suponga un impedimento en la elaboración de la actividad.

Por el contrario, en niveles superiores, a menudo resulta más efectivo dar la traducción de cierta palabra, giro o aspecto gramatical, para no perdernos en largas explicaciones - ni en L1, ni en L2 - con un elevado componente de abstracción que no solo dificultará, sino que hará imposible la interpretación, adquisición y posterior utilización de ello. Esta será adecuada siempre y cuando exista una identificación total con el vocablo o expresión en el otro idioma. Además, la traducción de textos resulta un

ejercicio muy interesante en este estadio. Entendida ésta como interpretación de lo escrito, conservando la idea y el registro utilizados por el autor, y no la forma, si no es relevante. Para ello, es necesario un conocimiento perfecto de los dos idiomas o al menos, que haya dos personas o grupos cuyo idioma materno sea una de las lenguas que se quiere traducir. De este modo, al tener perfecto conocimiento de una de las lenguas unos y de la otra los otros, se puede explicar el significado de las partes más complicadas y negociar la expresión que se va a terminar eligiendo. Muchas veces, son múltiples las posibilidades, salen sinónimos, modismos, antónimos, registro, gramática, pragmática etc. A modo de anécdota, podemos ver que un hablante griego, rehúye de la utilización de la palabra “mal” cuando le preguntas cómo está; por lo tanto, cuando se da el caso, prefiere decir “Digamos que bien” “Ας τα λέμε καλά” Con esta oración, el interlocutor comprende que algo le sucede y preguntará por la causa. No sería correcto pragmáticamente hablando traducir literalmente la palabra “mal”.

Por último, una redacción sobre un tema concreto, creemos que ayuda a fijar las ideas, los conceptos, puede servir de evaluación mucho más objetiva que el discurso oral y que, incluso, los ejercicios gramaticales ya que en estos, muchas veces se cometen errores porque no se sabe exactamente lo que pretende expresar la frase encontrada o lo que desea que contestemos. Cuando escribimos, en primer lugar sabemos perfectamente lo que queremos comunicar y en segundo lugar, tenemos tiempo y medios para pensar y elegir la expresión apropiada. Más tarde, podemos revisar los errores cometidos de modo que nos sirva de *feedback*. Es un trabajo creativo que, además, puede ayudar a reflexionar sobre un tema que, también, se puede aprovechar para una posterior puesta en común, cuando nos encontremos ya dentro del aula. El discurso oral es mucho más inmediato; por lo que, aunque sepamos perfectamente que “*no creo que*” rige subjuntivo, quizás utilicemos un indicativo ya que nuestra máxima preocupación en ese momento es transmitir la idea y -por tanto- el *cómo*, la forma de expresarlo, pasa a un segundo plano. En el discurso oral, la evaluación de los conocimientos del estudiante es más complicada al igual que la corrección de los errores, ya que no se debe interrumpir la comunicación, y si al final le decimos: “has cometido estos errores” es probable que lo advierta como un castigo o reprimenda o, lo que es peor, pensará que no nos interesa lo que está diciendo. El resultado es que la próxima vez no se atreverá a hablar, preferirá quedarse callado. En

la muestra escrita, sin embargo, es más factible y más constructivo el corregir lo que se considere importante, según en el estadio en el que el estudiante se encuentre. Es cierto que puede resultar aburrido el escribir una redacción, por lo que no se debe exigir que sea de una determinada longitud, puede simplemente escribir tres líneas, si no tiene nada más que decir al respecto. Asimismo, es conveniente haber mencionado puntos o ideas que pueden ser incluidas o, si no, otro tema relacionado, alternativo; u otro aspecto del mismo. Dar opciones para que el estudiante elija lo que más le guste y lo realice en el lugar y tiempo que él juzgue apropiados.

En resumen, si bien los principios y objetivos del llamado método tradicional, están muy lejos de cubrir la gran mayoría de las exigencias y expectativas de los estudiantes que se acercan al español como lengua extranjera, las técnicas, actividades y tipología de ejercicios empleadas por él van a ser muy útiles en lo que se refiere a la presentación y adquisición del *input* de manera individual y personalizada, es decir, fuera del aula. Cuando un idioma se estudia en un país en el que la lengua utilizada es otra, debemos, en mi opinión, aprovechar la casi exclusiva oportunidad que nos ofrece el aula para practicarlo oralmente. Esta práctica, sin embargo, será mucho más fructífera, más interesante y más fluida si el alumno ya llega preparado tras un proceso individual de adquisición de vocabulario, conceptos gramaticales e ideas a través, bien de textos - también pueden ser auditivos -, bien de ejercicios que hay que intentar que sean acertados e interesantes; tanto estos, como las actividades que se le propone realizar a partir de ellos. Lo expuesto no significa que el vocabulario y la gramática no hayan de ser impartidos en el aula, solo que cuanto más contacto se tenga, dentro y fuera, oralmente o por escrito, su asimilación será mejor. Por lo tanto, y ya que cada alumno tiene necesidades e intereses propios, es conveniente ofrecerle una gran gama de alternativas complementarias a la sesión de clase. Algunos ejercicios van mejor para unos; otros necesitan más cantidad etc. A mayor variedad, menor monotonía: única forma de evitar el aburrimiento, del que hay que huir a toda costa.

## I. 2 Método de la lectura

Lo hemos incluido en este apartado no por razones históricas, sino porque su principal objetivo, al igual que el del método tradicional, es el estudio y la comprensión de textos escritos. Nace un poco como complemento o reacción hacia los métodos naturales en los que, como veremos más adelante, el punto de partida del aprendizaje de una lengua extranjera deben ser las destrezas orales, al igual que ocurre en el proceso de adquisición de la lengua materna.

Punto de partida que no comparten algunos profesionales de la enseñanza, entre ellos Harold E. Palmer - precursor del Método Audio-oral que analizaremos más tarde - el cual en 1921, en su libro *The principles of Language Study* (Palmer, 1974) parte de la distinción entre aprender lenguas en la vida real y dentro del aula. Asimismo, Michael West en 1926, en su libro *Learning to read a foreign language* declaraba la necesidad de aprender a leer en la lengua extranjera como primer estadio del proceso de aprendizaje, incluso en el caso de que los estudiantes tengan como objeto el dominio global y hablado de la lengua meta.

El método de lectura responde a los que piensan que la habilidad lectora es fundamental en todo proceso de aprendizaje de una lengua. Se considera mucho más fácil y rentable acercarse a la nueva lengua a través de textos escritos, siempre y cuando se trate de una lengua con escritura alfabética. Sobre todo en el ámbito académico donde el número de alumnos es elevado y el interés por alcanzar el dominio de la lengua, en ocasiones, escaso. Como ya indicaba Coleman en 1929, muchos alumnos no estudian un idioma más de dos años, por lo que lo más útil es concentrar el programa de estudios en la comprensión lectora. Además, hay muchos estudiantes universitarios o de postgrado cuyo principal objetivo es la comprensión de textos escritos en versión original para, a través de su lectura, sacar información de tipo científico o acercarse a la literatura y cultura -actual o histórica- del país en que se habla.

Bien como base, bien como exigencias específicas de las circunstancias o intereses del alumno, este método intenta potenciar la habilidad del alumno en la comprensión lectora a través de diversas técnicas muy distintas de las usadas en el método anterior.

La primera gran diferencia que encontramos, es el hecho de que el estudio de la gramática, lejos de ser exhaustivo, tiene como única misión facilitar la comprensión lectora. Se darán, pues, únicamente las pautas que sirvan a este fin lo más someramente posible. No será necesario profundizar en este aspecto; tampoco la gramática ha de ser una guía para la corrección en la producción de nuevos textos, ya que esto no entra dentro de los objetivos prioritarios. Se cree que, a fuerza de leer, el estudiante irá adquiriendo también esa competencia. Se sigue sin dar importancia excesiva ni a la pronunciación, ni al desarrollo de las destrezas orales. Tras unas sesiones introductorias sobre los principios fonéticos del idioma, se pasa al estudio de textos escritos. Sin embargo, sí que cobra enorme interés el vocabulario impartido. Debe enseñarse de forma graduada yendo de menor a mayor dificultad. La rapidez en su adquisición es decisiva en el proceso de aprendizaje, el nivel del alumno dependerá directamente de la cantidad de vocablos adquiridos. En ocasiones, se le brindan al estudiante textos con vocabulario especializado según la ciencia de interés.

La lectura se hace de modo intensivo dentro del aula y extensivo fuera de ella. La traducción resulta un buen hábito para la comprensión del texto escrito, pero no es la única tarea. Se intenta, asimismo, enseñar técnicas de lectura que ayuden más tarde a que el discente, por ejemplo, descubra el significado de palabras nuevas mediante el contexto, o comprenda el sentido general aunque no conozca todos los vocablos, o encuentre determinada información incluida en alguno de los párrafos. Por otro lado, el estudiante puede personalizar su aprendizaje, avanzando en la medida en que lo desee mediante la lectura extensiva. Con ésta, puede poner en práctica las estrategias aprendidas así como adquirir vocabulario, nociones gramaticales, conocimientos socioculturales, científicos etc. Dependerá en gran medida de los intereses particulares de cada uno.

El profesor sigue siendo el que dirige la sesión en el aula, la lectura, las actividades, la intervención de los alumnos, etc. Pero, además, debe proponer otras lecturas para que el alumno siga trabajando en casa. Pueden tratarse de textos auténticos o, por el contrario, de lecturas graduadas. Estas se adaptan a la competencia del discente, ya que proporcionan un vocabulario y estructuras adecuados al estadio de aprendizaje en el que se encuentre. Son muy útiles, sobre todo al principio, para que el alumno no se desanime y se encuentre a gusto al leer, y comprender, textos de gran extensión. En

cualquier caso, este trabajo individual aumentará la autonomía del alumno respecto al resto de los compañeros y le permitirá progresar según su propio ritmo y necesidades. La lengua materna del estudiante se utilizará siempre que sea necesario. No tanto en la traducción de las palabras nuevas, para cuya interpretación se recurrirá preferiblemente a otras técnicas estudiadas, sino en las directrices de las tareas o explicación de conceptos gramaticales.

### **I. 2. 1 Aportaciones**

El primer gran paso dado por este método es prestar atención al vocabulario. Es evidente que es uno de los factores fundamentales para alcanzar cualquiera de las destrezas que intervienen en los procesos de comunicación tanto orales como escritos. Se podría afirmar que es más importante que la gramática ya que los errores gramaticales muchas veces son captados como tales por el interlocutor, con lo cual no interrumpen la comunicación, ni siquiera la dificultan en la mayoría de las ocasiones, salvo si se trata de una diferencia relevante. Por el contrario, los vacíos de vocabulario, principalmente en los niveles bajos, sí que entorpecen o hacen fracasar la comunicación. Por ejemplo, si una persona en un restaurante pronuncia las siguientes oraciones:

*Quiero como pollo*

*Comer pollo*

*Pollo*

El camarero comprendería perfectamente qué es lo que desea comer dado que, aunque no sean gramaticalmente correctas las proposiciones, la palabra fundamental “pollo” sería suficiente para su interpretación. Más complicado sería darse a entender sin conocer dicha palabra. En los niveles superiores, en los que existen otros recursos para expresar una idea sin utilizar un vocablo concreto, el abuso de estos recursos también podría resultar pesado o incluso molesto. Este método de lectura pone el énfasis en la adquisición del vocabulario. Lo presenta gradualmente, atendiendo tanto a la cantidad

como a la dificultad del mismo. Uno de los trabajos más exhaustivos al respecto es el de Michael West (1888-1973), considerado tal vez como el más completo realizado hasta ahora en lengua inglesa. Pero, además, las técnicas y tareas que propone contribuyen decisivamente a la interpretación y memorización rápida de vocablos nuevos.

Partiendo de la base de que la comprensión lectora es una de las cuatro destrezas fundamentales, sin entrar en si es o no la más importante, parece conveniente que el alumno sea consciente y sepa explotar sus lecturas. De ahí que la división entre lectura intensiva y extensiva sea una de las mayores aportaciones de este método. Cuando leemos, tenemos un objetivo que va a determinar el modo de hacerlo. Podemos intentar descubrir una información concreta, sinónimos o antónimos de una palabra, el significado de cierto modismo, la respuesta a una pregunta, el significado global del texto y un largo etcétera que correspondería a lo que llamamos lectura intensiva. Asimismo, podemos predecir el contenido bien por la forma, bien por el título y anticipar o prever qué ideas, expresiones o vocabulario vamos a encontrar en él. Todos ellos son recursos y técnicas que continuamos utilizando actualmente para trabajar los textos dentro del aula, tanto escritos como orales pero, sobre todo, escritos. Recursos que nos sirven para aprender, memorizar, utilizar y evaluar el vocabulario.

Por otro lado, como ya señalaba en 1917 H. Palmer (1968: 5), la lectura extensiva es fundamental en el aprendizaje de una lengua. Está demostrado que ésta favorece el proceso tanto de aprendizaje como de adquisición. Cuanto más se lea más profundo será el conocimiento que se tenga de la lengua, sea esta primera, segunda o extranjera. Asimismo Krashen indicaba que “cuanto más se lee, mejor se escribe” (Krashen, 1991: 21), leer es el elemento más importante para aprender a escribir, más determinante aún que el propio hecho de escribir. De ahí la importancia de ofrecerle al alumno, desde un principio, la posibilidad de leer. Sin embargo, es tanto o más decisivo que lo haga con gusto. Con este fin, los libros, además de ser interesantes, no deben contener excesiva dificultad, han de ir acordes con los conocimientos léxicos y gramaticales del estudiante. Las lecturas graduadas constituyen una excelente apuesta en este sentido ya que, en primer lugar, provocan en el lector la sensación de que el leer en el idioma extranjero es factible sin demasiado esfuerzo, lo cual aumenta su autoestima y satisfacción y, por tanto, las ganas de continuar con otro libro. En segundo lugar, la relajación y

desinhibición que implica lo anterior, tienen como resultado que se vea como entretenimiento con el que, además, se aprende. Aunque existe gran variedad de materiales, es un campo en el que hay todavía mucho camino por hacer, al menos en el español. Encontramos obras literarias adaptadas para los que prefieren acercarse a la literatura, aunque de la obra original no quede más que el argumento resumido y, si acaso, algunas frases y expresiones conservadas. Resumen que, por otro lado, no es excesivamente motivador cuando el estudiante ya lo conoce por haberlo estudiado en su lengua. Otras opciones son las de tipo policiaco que - como la experiencia demuestra - son las más entretenidas y, por lo tanto, a nuestro modo de ver, las más aconsejables ya que, en definitiva, lo que se pretende es, sobre todo, que el alumno lea. Además, generalmente incluyen información de tipo pragmático sobre costumbres, tradiciones, forma de pensar etc., correspondientes al país en el que se habla la lengua y sus habitantes. Conviene señalar que una excesiva carga de llamadas al respecto, sería contraproducente. Es mejor incluir estos detalles dentro de la historia misma, para que el lector no se vea obligado a interrumpir la lectura. Por último, existen libros que relatan una tradición concreta o un aspecto de tipo cultural para el que desee acercarse a algún área en especial. Sea como fuere, pensamos que la oferta debería ser mayor. Sin embargo, somos conscientes de la dificultad de producir buenos materiales pues estos deben combinar dos cosas: la capacidad creativa característica de un escritor, que haga atractivo el argumento por un lado y, por otro, la competencia lingüística, que escoja los conceptos gramaticales y léxicos adecuados al nivel para el que estén indicados. Sin olvidar las pinceladas culturales que se deben incluir aquí y allá y que harán aún más interesante la lectura.

Como indicábamos en el método tradicional, pensamos que el alumno debe realizar cierto trabajo individual para afianzar los conocimientos recibidos y practicados dentro del aula. El ofrecerle textos - con vistas a que aplique las técnicas de la lectura intensiva - o libros - lectura extensiva - relacionados no solo con el nivel en que se encuentre, sino con sus campos de interés, hace que le estemos proporcionando una guía y una independencia que puede aprovechar para seguir su propio ritmo de acuerdo a sus necesidades. Es decir, estamos personalizando y facilitando su aprendizaje que, en definitiva, es la tarea del profesor.



## II. ESTRUCTURALISMO Y CONDUCTISMO

### II. 1 Método Directo

Aparece como reacción al método de gramática y traducción. Se denomina también Método Berlitz ya que fue este quien lo puso en práctica a través de su red de escuelas y materiales, tanto en Estados Unidos como en Europa.

A finales del siglo XIX, especialistas en la enseñanza de idiomas proponen estudiar el proceso de adquisición de la lengua materna, para que este sirva como modelo en el aprendizaje de la lengua extranjera. Surgen así los distintos métodos naturales, de entre los cuales el más extendido es el método directo.

Intenta establecer una relación directa entre el significante de la lengua extranjera y su significado, sin la mediación de la primera lengua. Al igual que en los niños, el acercamiento a la lengua objeto debe ser oral. Por esta vía se imparten los nuevos conocimientos. Su objetivo básico será llegar a la comprensión y expresión oral. Para ello, la imitación, repetición y memorización de oraciones es fundamental. El material se presenta a través de un diálogo enmarcado en una situación de la vida cotidiana. Los elementos nuevos son explicados por medio de paráfrasis, sinónimos y antónimos, gestos o imágenes, lo cual según el alemán F. Franke (1884) facilitará su memorización. Aunque se tienen en cuenta las cuatro destrezas, la escrita queda relegada a un segundo plano. La pronunciación es trabajada sistemáticamente con ayuda de la Asociación Internacional de Fonética creada en 1886 y su Alfabeto Fonético Internacional como guía no solo para los alumnos, sino también para la preparación del profesorado. A partir del diálogo o situación inicial, se efectúan preguntas y respuestas formuladas en la lengua objeto. Existe una interacción oral intensiva; bien entre profesor y alumno, bien entre los mismos alumnos que, como señala Sauveur hace innecesaria la traducción. Además, ayudará al estudiante a deducir y generalizar las reglas gramaticales que no se ofrecerán de forma explícita. No obstante, se encontrarán gradual y progresivamente integradas en el proceso de aprendizaje. Aunque la gramática no se imparta sistemáticamente, al menos

en la primera etapa, si que se exige que el estudiante tenga conocimientos sólidos de ella ya que el error se ha de corregir inmediatamente con vistas a evitar su fosilización. Además, se espera que el alumno sea capaz de corregirse a sí mismo. El vocabulario no viene en listas de palabras, sino dentro de la situación o tema que se esté trabajando, dentro de un contexto. Corresponde a la vida cotidiana. Cuando los términos son más abstractos se recurre a la asociación de ideas para su comprensión. No se utilizan los diccionarios. El profesor es el que explica el significado de los vocablos desconocidos y también el modelo que se ha de seguir. Asimismo, es el que dirige el proceso de aprendizaje.

Los alumnos avanzados pueden acercarse a la literatura de la nueva lengua como entretenimiento y no como ejercicio gramatical. La cultura se trabaja también de forma inductiva, no solo la que se refiere a las artes, historia etc., sino también la cultura cotidiana.

## **II. 1. 1 Aportaciones**

Este método viene a completar la parte que no contemplaba el método de gramática y traducción. Recoge el polo opuesto o representa la otra cara de la misma moneda. Aun partiendo de un principio erróneo - el aprendizaje de segundas lenguas no puede en ningún caso seguir el mismo proceso que la adquisición por parte del niño de la lengua materna - sus aportaciones son valiosísimas.

En primer lugar, propugna una formación más integral del enseñante que, preferentemente, ha de ser nativo. No debe tener simplemente conocimientos de tipo teórico, sino también de tipo práctico. Su capacidad de expresión oral será tan importante, como sus conocimientos estructurales y léxicos.

En segundo lugar, el hecho de que la lengua meta sea el vehículo exclusivo o principal de comunicación, hace que el estudiante viva en una situación de inmersión en la que el contacto con el nuevo idioma es mucho mayor. Esto ayudará a que la capacidad de comprensión y expresión orales se vean favorecidas enormemente y a que el estudiante adquiera mayor soltura.

. La utilización por parte del profesor de material visual o de la mímica para explicar el vocabulario, ayuda a la fijación de este. Por otro lado, la satisfacción que produce encontrar la palabra o la idea que corresponde a lo expresado, sirve de refuerzo positivo al alumno e incluso, puede proporcionar un aspecto lúdico dentro de la clase. Lo mismo ocurre cuando el alumno descubre la regla o norma gramatical a través de distintos ejemplos. Si por el contrario los recursos utilizados son de tipo lingüístico, el alumno desarrollará, además, estrategias similares. Es decir, aprenderá a parafrasear, buscar sinónimos, antónimos o a utilizar otros recursos. Es obvio que “a hablar se aprende hablando” por lo tanto, por muchos ejercicios que se hagan, sean del tipo que sean, si el alumno no intenta o no siente la necesidad de comunicarse, difícilmente llegará a alcanzar cierta competencia en esta área. De este modo, si se trata de un profesor de escasos o nulos conocimientos de la lengua materna del estudiante, este se verá obligado a la utilización del nuevo idioma con vistas a que haya una comunicación eficaz, por lo tanto, será positivo. Puede crear también cierta inseguridad o ansiedad en el alumno, pero ello dependerá más bien de la actitud del instructor y no de su competencia en la lengua primera del estudiante.

Otra gran aportación de este método radica en la selección y gradación tanto del vocabulario como de lo que se ha de aprender. Se busca un vocabulario útil, cotidiano y no largas listas de vocablos que, quizás, no volverán a salir en ningún otro texto. Al igual que las estructuras y normas gramaticales, las cuales se distribuyen con arreglo a la mayor o menor dificultad que incorporan. Todo ello dentro de diálogos enmarcados en situaciones de la vida cotidiana, es decir, en contexto.

Por primera vez se le otorga valor a la pronunciación. Todos hemos experimentado alguna vez el desánimo de no lograr comprender lo que nos dicen o no hacernos entender, por algún problema fonético difícil de superar. Al igual que W. Viëtor, componente de la Asociación de Fonética Internacional, creemos que es muy importante la formación fonética de los profesores de lenguas, son ellos los que han de indicar, al menos, los puntos más conflictivos en el paso de un idioma a otro, los que son totalmente relevantes y que, si no son bien pronunciados, dificultarán o interrumpirán la comunicación.

Se fomenta el diálogo que no tiene por qué ser simplemente imitativo o repetitivo. A través de las preguntas y repuestas, se puede obtener información sobre el compañero y obtener respuestas no esperadas que suponen un estímulo inmediato más en todo el proceso. Asimismo, se trabaja también en grupos o parejas. De este modo, se potencia el dinamismo del alumno dentro del aula y no una actitud pasiva o receptiva.

Por último, se da importancia a la cultura cotidiana, entendida como lo que hacen diariamente, costumbres, cómo se divierten, cómo se relacionan o reaccionan. Temas importantes o tabúes entre otros. Cuestiones que, asimismo, dejan entrever otras de contenido pragmático como gesticulación, distancia espacial o cómo ceder la palabra. Aspectos que resultan fundamentales en todo proceso de comunicación

## **II. 2 Método Audio-oral**

Se denomina también audiolingual, audiolingüe o audiolingüístico. Fue patentado por Nelson Brooks en 1964, sus principios se recogen en el libro de Lado (1964): *Language teaching. A scientific approach*. Es el primer método basado en una teoría psicológica por un lado, el conductismo, y, por otro, en una teoría lingüística, el estructuralismo. Contiene muchos de los principios y procedimientos que ya estudiábamos en el método directo pues también el audio-oral entiende que el proceso de aprendizaje de segundas lenguas ha de ser similar al seguido para la adquisición de la primera lengua. De ahí que sigan prevaleciendo las destrezas orales frente a las escritas. Siguiendo el orden natural de adquisición de éstas en la primera lengua, en primer lugar se trabajará la comprensión auditiva, seguida de la expresión oral, la comprensión lectora y, por último, la expresión escrita.

Según el conductismo - basado en los experimentos de Pavlov y la teoría sobre el comportamiento humano de Skinner (1957) - el lenguaje es una forma más de conducta, un conjunto de hábitos adquiridos gracias a la repetición y los refuerzos positivos dados a respuestas consideradas adecuadas frente a un estímulo. Los refuerzos positivos o negativos - rechazo - son exteriores, proceden del entorno, no guardan ninguna relación con procesos reflexivos o conscientes, sino mecánicos. Idea arropada por el

estructuralismo americano, de la mano de Bloomfield, que considera que para que la lingüística adquiriera la categoría de ciencia debe basarse en los fenómenos físicamente observables.

La mente no desempeña ningún papel en el proceso de aprendizaje, que es un proceso imitativo por excelencia. De ahí que tanto las explicaciones gramaticales, como los razonamientos acerca del sistema lingüístico, sean considerados superfluos. No así un sinnúmero de ejercicios repetitivos con escasas transformaciones graduadas, encaminados a crear hábitos en la nueva lengua. Característicos de este método son los laboratorios de idiomas que intentan proporcionar al aprendiente todas las muestras necesarias para que practique y se ejercite con vistas a obtener la respuesta adecuada al estímulo dado. Hecho que demostraría que el aprendizaje ha tenido lugar.

Entendida la lengua como una concatenación de estructuras, debe ser ésta segmentada para su estudio. Cada estructura ha de ser repetida hasta su automatización antes de poder ser usada libremente.

Partimos, al igual que en los métodos naturales, de un diálogo que se escucha como primer paso. En él incluimos tanto la estructura o estructuras gramaticales que deseamos enseñar como el vocabulario que se haya de aprender. La presentación y distribución de los distintos elementos lingüísticos -comenzando por los fonemas, hasta llegar a las oraciones- es progresiva y organizada. La única lengua utilizada es la lengua meta ya que, para el conductismo, cada lengua es un sistema totalmente independiente. El mezclar una con otra, pues, lo único que podría originar sería interferencias y dificultades en el proceso. La presentación de soporte visual, mímica, para inferir significados son frecuentes. El vocabulario se ofrece contextualizado, pero representa siempre un papel secundario frente a las estructuras. Más tarde, se pasa a la imitación y repetición de dichas estructuras de modo que el estudiante adquiriera los hábitos propios de la nueva lengua. Su respuesta ha de ser rápida y automática, cuanto más mejor. La pronunciación y la entonación, también a través de la imitación y la repetición, se estudian sistemáticamente desde el principio, tanto en el aula como fuera de ella, gracias al material elaborado con ese fin. El profesor es el modelo a seguir, y el que dirige todo el proceso. A este método se le ha llamado también “método del informante” por esta razón. Todo el proceso está basado en la figura del enseñante - preferiblemente nativo -

él es el paradigma, el que proporciona los estímulos y el que se encarga después de premiar las respuestas adecuadas y rechazar las que no lo son. Los ejercicios estructurales no dan mucho margen de error, al menos en un primer momento, en el que lo que importa es llegar al automatismo. No obstante, si se cometiera uno, debe ser corregido al instante. En ocasiones la labor propuesta es repetir y memorizar el diálogo, otras veces contestar a las preguntas de forma dirigida. Por ejemplo:

- *¿Cómo se llama el chico?*

- *El chico se llama Luis*

- *¿Cómo se llama la madre?*

- *La madre se llama Marta*

En las respuestas se insiste en que deben aparecer las frases completas. No sería válido si dijéramos - como se suele hacer en la vida cotidiana - “Luis” o “Marta”; ya que el objetivo fundamental es la repetición de la estructura con vistas a su asimilación y no la respuesta en sí que, de hecho, es conocida por todos. Además, se debe intentar que la pronunciación y entonación sean perfectas; la velocidad de articulación ha de ser adecuada.

Otro de los principios de este método es la importancia del tiempo; si un elemento se repite tras un periodo largo, el estudiante no asociará este último con el primero y, por tanto, la reiteración no contribuirá a su adquisición. Por otro lado, el aprendizaje dependerá directamente del número de veces en las que aparezca cierto fenómeno, los más complejos requerirán más práctica. Estos supuestos, dan lugar a los ejercicios típicos de este método que se denominan con la palabra inglesa “drills” con la que se siguen conociendo hoy en día. Encontramos en Christina B. Paulston (1970) diferentes modelos, desde los de respuesta totalmente controlada, hasta los que permiten mayor libertad de reacción. Conviene destacar las llamadas tablas de sustitución elaboradas a partir de la clasificación de las estructuras gramaticales fundamentales del inglés elaborada por destacados lingüistas británicos, entre ellos Palmer y Hornby. Esta clasificación constituye un estudio en profundidad de lo que se ha de enseñar y una valiosa muestra para los creadores de material didáctico. En las tablas existen todos los elementos que el alumno debe combinar adecuadamente. Las opciones son escasas. Hay otros ejercicios en los que nuestra tarea consiste simplemente en cambiar una palabra por otra, o poner en

femenino o en plural la frase, o conjugar un verbo al cambiar el pronombre sujeto en una oración idéntica. A veces, en los más avanzados, se trata de que los alumnos vayan completando la oración:

*Yo escucho*

*Yo escucho música*

*Yo escucho música sentada*

*Yo escucho música sentada en la terraza*

*Yo escucho música sentada en la terraza de mi casa*

*Yo escucho música sentada en la terraza de mi casa con mi hermano*

Cuanto más ejercicios mejor. En la mayoría de ellos ni siquiera es necesario que entiendas lo que estás diciendo. Obsérvese que en el ejemplo anterior, un alumno podría en cualquier modelo añadir siempre “con mi hermano” sin saber en absoluto lo que significa el enunciado.

En ellos, se debe incluir solo un aspecto y velar por no mezclarlo con otro relacionado. Por ejemplo, si estamos tratando la construcción perifrástica de futuro:

*ir + a + infinitivo*

No hemos de mezclarla con oraciones como:

*Voy a ir a ver a Luis esta tarde*

En las que el segmento “*ir a ver*” no correspondería a una acción futura, sino a una finalidad: ‘para ver’.

Ejercicios encaminados a la adquisición de hábitos mediante la práctica mecánica que provocan el aburrimiento de todos los implicados en el proceso de aprendizaje y dejan patente su ineficacia no solo a largo plazo -como piensa la mayoría de sus detractores- sino también a corto plazo. Al igual que Wong y VanPatten (2003), Doughty y Long, (2003); creemos que además de no ser necesarios, pueden obstaculizar el proceso de aprendizaje o, cuando menos, empobrecerlo.

Empíricamente es fácil demostrar también que, por mucho que se haya repetido una estructura de cierta complejidad o dificultad semántica, si segundos más tarde en un ejercicio de comunicación, el aprendiente necesita expresar lo repetido anteriormente, no lo reconoce en el nuevo contexto debido a que en realidad, al hacer el ejercicio no estaba comprendiendo lo que decía, por lo tanto, no pertenece en modo alguno a su vocabulario activo y, por ello, no lo utilizará en la nueva situación. En el caso del griego, podemos indicar a modo de ejemplo el “lo” en la construcción:

**lo** + adjetivo / adverbio + que + verbo

Realizamos un elevado número de ejercicios en los que se dan palabras como “bonito, lejos, etc.” y se invita al alumno a elaborar frases según el modelo del tipo:

*No te puedes imaginar lo bonito que es*

*No te puedes imaginar lo lejos que está*

Etc.

Tras dicha práctica, y hablando distendidamente sobre un texto leído, por ejemplo, se le pregunta al alumno sobre los motivos de la acción de uno de los personajes:

*- ¿Por qué va?*

La elección de la contestación puede variar pero ha de ser - por lógica, no porque se le haya indicado - del tipo:

*- Porque no sabe **lo** lejos que está*

*- Porque no se puede imaginar **lo** lejos que está*

*- Porque no se imagina **lo** lejos que está*

El porcentaje de estudiantes que responderá utilizando la estructura estudiada es nulo. A no ser en casos excepcionales, con lo cual cabe suponer que es porque el alumno

lo ha visto o aprendido en otro contexto distinto de los ejercicios repetitivos propuestos al comienzo de la sesión. La respuesta, por interferencia de su idioma materno y a pesar de haber repetido minutos antes el modelo adecuado será:

*- Porque no se puede imaginar **cuánto** lejos está*

Es evidente que para que algo sea asimilado, debe ser procesado mentalmente, lo cual no es factible si se está pensando en otra cosa. Y no hay nada más dado a dejar volar libre la imaginación que las tareas repetitivas y mecánicas. De ahí que, en todo momento, se hayan de evitar estos ejercicios tanto en el aula como fuera de ésta, para asegurarnos de que nuestro pensamiento se encuentra donde debe y que el tiempo empleado en el estudio va a ser productivo. Excepción hecha de los ejercicios de fonética en los que, efectivamente, es imprescindible la reiteración. Sin embargo, en ella, la mente trata de salvar la dificultad articulatoria, por tanto, se encuentra presente en la realización que no será automática, sino que tendrá como misión la posición correcta de los órganos de fonación.

Numerosas investigaciones han demostrado la necesidad de excluir la práctica de los mismos, entre otras: Aski, 2003; Hatch, 1978; Savignon, 1972; Lightbown y Spada, 1999. Sin embargo, paradójicamente, estas actividades son las que más gustan. Tanto a los alumnos, como a los profesores, así como a los diseñadores de manuales y material didáctico. A los alumnos porque no tienen que pensar - que siempre es engorroso - y porque, superando el tedio que provocan, sienten la satisfacción del “deber cumplido”, sienten que han trabajado, han estudiado; a pesar de que lo único que se ha hecho ha sido perder el tiempo, pero de esto no se tiene conciencia. Para los profesores es una buena manera de desconectar y de que pase fácilmente la hora de clase sin complicaciones. En cuanto a los diseñadores, es obvio que requiere mucho menos esfuerzo la creación de materiales de este tipo que materiales diversos que procuren mantener la atención e interés del discente en su ejecución. Quizás todo ello explique el porqué de que hoy en día se sigan aún utilizando frecuentemente, no solo en aulas y manuales con enfoques tradicionales, sino también en las metodologías más innovadoras y avanzadas.

## II. 2. 1 Aportaciones

Varios de los principios teóricos que sustentan este método son fundamentales en cualquier modelo de aprendizaje y, por tanto, en el aprendizaje de una lengua extranjera. El primero de ellos, es la necesidad de repetir. Está demostrado que para que un concepto - gramatical, léxico o fonético - sea asimilado, hemos de encontrarlo en nuestro camino cierto número de veces dependiendo de la complejidad del mismo. En lo referente al vocabulario, Underwood y Schulz (1960) concluyen que varía entre diez y veinte el número de exposiciones necesario. Sin embargo, se sabe que hay otros factores que también influyen, entre ellos, el impacto que provoque en nosotros. Dentro del aula o de la práctica propuesta para casa, ese impacto es más difícil de conseguir, por ello nuestro objetivo ha de ser que, al menos el material, resulte lo más ameno posible. Por otro lado, el hecho de que el estudiante se encuentre frente a algo nuevo - tanto en su forma como en su contenido - despertará automáticamente su interés y con él la motivación, factor indispensable para el aprendizaje. En resumen, las repeticiones ofrecidas y necesarias para la asimilación de algo, han de buscar diferentes formas, contextos, actividades o propuestas. Toda innovación supondrá un beneficio en este sentido. Tulving (1978) explica que la similitud entre los contextos de recepción y producción del vocabulario va a favorecer el empleo de este. Por lo tanto, el ofrecer un corpus variado, con situaciones distintas de presentación de lo que se desea aprender, y no repetitivas, contribuirá enormemente a su asimilación y posterior uso. Además, la exposición ha de ser continua y distribuida en el tiempo. La frecuencia será mayor al inicio hasta que se adquiera. Más tarde, sin embargo, se ha de recordar de vez en cuando para que no caiga en el olvido. Es un trabajo complejo e importantísimo que corresponde a los diseñadores de materiales básicamente, completado con el granito de arena del profesor cubriendo las necesidades concretas del grupo de estudiantes del que se trate. Es fácil de comprobar, al cabo de varios años de enseñanza con los mismos manuales, que ciertos conceptos o vocabulario “se resisten a entrar en la cabeza de nuestros alumnos”. Cuando los aprendientes tienen la misma lengua materna, se suele achacar al hecho de que es propio de este grupo. Por el contrario, casi siempre se debe a que la frecuencia repetitiva del fenómeno no es la

adecuada, bien en el material, bien en el uso que de él hace el enseñante y, en consecuencia, el grupo. A modo de anécdota, una de las palabras de vocabulario que presentaba problemas de adquisición era “el barrio” “η γειτονιά”. Los manuales utilizados iban desde el *Español 2000* hasta *Gente* pasando por *Para Empezar* y *Esto Funciona*. En ninguno se recoge la palabra más que de forma esporádica. Al ser una palabra frecuente en el vocabulario utilizado por el griego en su idioma, salía a menudo en el aula pero no de un modo sistemático y, como resultado, no era asimilada. Hasta que llegó una telenovela mejicana “María la del barrio” “Η Μαρία της γειτονιάς” en 1998. Despertó el interés de los que estudiaban español e hizo que incluso hoy en día, aunque ya hace algunos años que no se emite, sea una de las palabras más fáciles de aprender puesto que ha quedado en la memoria de todos.

Otra de las aportaciones indudables de este método es el de los laboratorios de idiomas. Existen trabajos muy loables en el ámbito de la fonética y entonación, uno de los campos en los que la repetición e imitación es el único modo de llegar a articular y reconocer sonidos que no existan o no sean exactamente iguales en nuestro propio idioma. Por extensión, los materiales auditivos como apoyo a la labor de aprendizaje. Hasta el método audio-oral, las tareas complementarias eran exclusivamente escritas, a partir de ahora, se contará también con la enorme ayuda de documentos orales que se podrán escuchar, parar y repetir cuantas veces el estudiante juzgue conveniente. Obviamente, hoy en día, gracias a los avances tecnológicos, el abanico de posibilidades es mucho mayor. Disponemos de material sonoro encaminado a actividades dentro del aula y - lo que es aún más interesante - grabaciones para reforzar lo trabajado, para presentar *input* que después será útil en actividades posteriores, programas de ordenador, juegos etc. Sin embargo, encontramos también muestras auténticas, radio, televisión, vídeo. Podemos mantener conversaciones reales por medio de Internet sobre cualquier tema de nuestro interés. Disponemos de un sinfín de recursos que enriquecen y que, sobre todo, individualizan el proceso de aprendizaje con arreglo a los objetivos y expectativas de cada uno.

Este fue uno de los puntos más sobresalientes de este método. Se preocupaba por obtener la respuesta adecuada a un estímulo y para ello ponía a disposición del estudiante toda la cantidad de ejercicios que este necesitara para conseguirlo. Es decir,

particularizaba - a su manera - la enseñanza de idiomas de acuerdo con las necesidades específicas de cada aprendiente; tanto en lo referido a la parte oral como a la escrita. A pesar de que las técnicas y procedimientos empleados no fueran los más adecuados, otro de los factores que conviene señalar en las concepciones de este método es el exigir una respuesta y, consecuentemente, un papel activo del principal implicado - el alumno - dentro del proceso de aprendizaje. Indicamos anteriormente que no existe verdadera interacción entre el profesor y los alumnos ya que la función primordialmente de estos es la imitación y repetición de los modelos. Sin embargo, sí que se considera que la comunicación es el objetivo fundamental del aprendizaje de una lengua - claro está, no dentro del aula - de ahí que se dé prioridad a la lengua hablada, diaria, sencilla, que es la base para encadenar otras estructuras y pasar, poco a poco, a formas más complejas como son las expuestas en la lengua escrita.

## **II. 3 Método Situacional**

Se desarrolla en Inglaterra, paralelamente al método audio-oral. Es también llamado *enfoque oral y enseñanza situacional de la lengua*. Aunque, como lo hacían los métodos naturales, parte de la base de que las segundas lenguas se aprenden por imitación y repetición, intenta darle un acercamiento más científico, más sistemático, al estudio de éstas. Para ello - al igual que el método audio-oral - se apoya en la teoría psicológica del conductismo y en la teoría lingüística del estructuralismo. Sin embargo, une a esta base estructural la aportación de lingüistas de corte funcional como Firth y, más tarde, su discípulo Halliday. Firth, influenciado por el antropólogo Malinowski considera que el contexto es fundamental en cualquier proceso comunicativo o lingüístico; y que la lengua comprende además una dimensión social. Entiende que la lingüística ha de estudiar el significado, el cual está directamente relacionado con el uso. Las estructuras lingüísticas se encuentran indivisiblemente ligadas a sus funciones. Como consecuencia, la identificación y adquisición de estructuras debe hacerse a través de unidades situacionales significativas.

Es de destacar la labor realizada por Palmer, Hornby y West en su intento de sistematizar la enseñanza del inglés y de seleccionar, graduar y presentar los contenidos que se han de impartir; tanto a nivel léxico como gramatical. West, como ya indicábamos, se preocupó por el vocabulario, mientras que Palmer y Hornby clasificaron las estructuras de mayor uso en el idioma inglés dando lugar más adelante a las llamadas tablas de sustitución. Estos trabajos no solo han servido como base a los diseñadores de manuales y enseñantes del inglés, sino que también representan el punto de partida o modelo de los estudios realizados en otros idiomas.

Así pues, este método potencia el componente oral de la lengua pero tiene una fuerte base teórica subyacente que guía lo que se ha de enseñar y cuándo se ha de hacer. Todo ello presentado y arropado por un contexto concreto dado en forma de situación.

Encontramos una situación y un objetivo comunicativo que se ha de alcanzar utilizando el vocabulario y las estructuras necesarias para este fin. La lengua en el aula debe ser la lengua meta y la gramática se enseñará inductivamente. Tanto el vocabulario como las nuevas estructuras estarán incorporados a la situación de modo que sea más factible su comprensión y asimilación. A ello contribuirán también los soportes visuales que siempre acompañan al material presentado. El profesor, modelo y director del proceso, deberá clarificar el significado de las distintas palabras y oraciones sin recurrir a la lengua materna del alumno. A pesar de que se considera la comunicación como finalidad última del uso de una lengua, el proceso de aprendizaje está basado en la repetición e imitación de las estructuras dadas para llegar así a su automatización. Sin embargo, esta repetición no debe ser puramente mecánica como proclamaba el estructuralismo americano. Continúa siendo fundamental la corrección inmediata de errores para evitar su fosilización. El alumno adquirirá los nuevos conceptos mediante la práctica muy controlada en un principio por medio de repetición, ejercicios de sustitución, estructurales etc., para pasar - más adelante - a ejercicios más creativos. La fonética sigue manteniendo su importancia y la lengua escrita llegará en un segundo lugar cuando ya se disponga de los conocimientos necesarios. El estudio de la lengua se hace a nivel oracional y no discursivo, la interacción oral no supone una comunicación real sino parte del proceso de aprendizaje.

### **II. 3. 1 Aportaciones**

Destacamos su esfuerzo por incluir todos los integrantes del habla en un ámbito cercano al uso real de la lengua, en entornos familiares y sociales propios de la vida cotidiana de cada individuo. Si bien es cierto que estas situaciones son el pretexto para introducir ciertos contenidos gramaticales y léxicos, también lo es el hecho de que destacan el potencial funcional y comunicativo de la lengua, según señalan Richards y Rodgers (2003), planteando distintas situaciones cuya finalidad es la resolución de un objetivo comunicativo.

Por otro lado, la presentación del vocabulario asociado semánticamente a través de la situación o el tema planteado, facilita la adquisición del mismo. Resultará más accesible a la hora de activarlo y utilizarlo en otras tareas o propuestas relacionadas con el mismo tema. No obstante, no debemos incluirlo todo en un solo diálogo ya que el resultado pecaría de artificial. Sería más productivo disponer de diferentes muestras orales o escritas en las que, de nuevo, la variedad en el formato y en el contenido sería vital. Es decir, en una misma unidad referida a un tema determinado es conveniente, a nuestro modo de ver, incluir manifestaciones que vayan desde diálogos hasta textos escritos, sean estos auténticos o elaborados con este fin, dispongan o no de soporte visual, vídeo, etc., lo que se debe ir buscando, insistimos, es el que sean interesantes, divertidos y atractivos. El incluir todas las palabras relacionadas con un tema en un mismo diálogo, no dista mucho de dar una lista de palabras de vocabulario. Por eso parece, en la mayoría de los casos, contraproducente, ya que en lugar de intentar que el alumno retenga dos o tres vocablos fundamentales en ese estadio del aprendizaje, lo que consigue es que no quede nada en el vocabulario activo de este y que lo realmente importante pase desapercibido y se pierda en la abundancia de datos.

Aunque cabría suponer que cada unidad es totalmente independiente de las otras, esto no es en absoluto cierto, debido a que los contenidos se van presentando por orden de dificultad. Las unidades previas preparan las que les han de seguir, tanto en el campo léxico como en el gramatical, no se trata de capítulos aislados sino que en cada una se supone que el alumno dispone de los conocimientos anteriores, por lo que podrá adquirir con comodidad los nuevos. El vocabulario propio y específico del tema en cuestión se

halla inmerso en el de mayor amplitud que es el más general ya tratado en capítulos anteriores. Lo mismo ocurre con las distintas estructuras; con arreglo al asunto del que se hable, se introducirán las que sean pertinentes, siempre cuidando que el grado de complejidad sea el requerido.

Toda esta programación analítica y detallada de los conceptos que vamos a impartir requiere, como vemos, de material de apoyo específico, empezando por el libro de texto que se ha de utilizar como punto de partida. No se deja al libre albedrío del profesor el enseñar qué y cuándo, sino que este dispone de una base diseñada por expertos que harán más productiva su labor. Creemos que en todo proceso de aprendizaje, no solo en el de una lengua extranjera, es imprescindible separar y distribuir de mayor a menor dificultad lo que se va a aprender. Al igual que el gimnasta comienza con ejercicios elementales para ir preparando los músculos con vistas a alcanzar objetivos más dificultosos, el aprendiente debe comenzar por cuestiones que él pueda superar, o sea, cuestiones que contengan algo más de conocimientos e información de los que él ya posee, pero que no estén demasiado alejados de estos. De este modo, la empresa será gratificante en lugar de abrumar o desalentar al aprendiente. Esto no significa que las muestras de lengua no deban contener vocabulario o estructuras más complejas; las reales, de hecho, suelen tenerlas. Sin embargo, consideramos fundamental que las tareas se apoyen en lo que el alumno ya sabe o está aprendiendo en ese momento.

## **II. 4 Métodos Audiovisual y Estructuro-global-audiovisual o SGAV**

Se podría decir que constituyen la versión francesa del estructuralismo. El primero nace en Francia en el CREDIF (*Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français*) al que se le encomendó la labor de reformar los materiales y metodología existentes para la enseñanza del francés como lengua extranjera, con vistas a recuperar su divulgación y prestigio mundial. El segundo, es una variante de este, forjada en la Escuela Normal de Saint-Claude de París con la colaboración de la Universidad de

Zagreb. Ambos comparten principios y procedimientos, pero el método estructuro-global-audiovisual insiste en la importancia de la corrección fonética, por influencia de los estudios realizados por Guberina, director del Instituto de Fonética de la Universidad de Zagreb. Su paso a muestras escritas de la lengua es muy posterior al de los otros métodos ya que intenta evitar interferencias de ésta en la pronunciación.

Ambos métodos no difieren en mucho del situacional, son eminentemente estructuralistas en cuanto a la teoría lingüística imperante, y proponen la repetición de las estructuras para alcanzar su automatización. Por otro lado, se insiste en la faceta social del lenguaje, aspecto que ya apunta el método situacional y que aquí se hace aún más evidente. La principal misión del lenguaje es la comunicación entre las personas o grupos sociales. De este modo todos los elementos que intervienen en él, fonéticos, léxicos, así como las estructuras gramaticales deben encontrarse perfectamente contextualizados, tanto en las grabaciones como en los soportes visuales que las acompañan.

Los dos parten de la base de que una lengua se aprende a través del oído, por lo tanto, las destrezas orales continúan siendo las que se cultivan inicialmente por medio de un diálogo sencillo que el estudiante debe escuchar y del que no dispone por escrito. Sin embargo, para facilitar su comprensión, va acompañado de imágenes relacionadas con él. Lo presentado es una situación cotidiana cuyo desarrollo entiende el estudiante gracias a lo expresado y a lo visto. De esta forma se intenta fomentar la comprensión auditiva y, por ende, la expresión oral, la buena pronunciación y entonación son fundamentales. El suministrar a un tiempo el material auditivo y visual, además de ayudar al alumno a descubrir de qué se habla y el entorno en el que se desarrolla el diálogo, contribuirá a la memorización de los elementos contenidos en él. La expresión escrita se trabaja más adelante, sobre todo en el método SGAV, pues su principal objetivo es que el aprendiente sea capaz de mantener una conversación sencilla, cotidiana, en el idioma extranjero. Para ello, se emplean los datos reunidos por lingüistas y pedagogos del CREDIF sobre el vocabulario más frecuente de la lengua oral francesa y sus estructuras gramaticales.

Se siguen utilizando ejercicios de repetición y estructurales para asimilar los conceptos nuevos, así como los laboratorios de idiomas. Cuando estos ya se han adquirido, se le da la oportunidad al alumno de que cree sus propios diálogos con ayuda de las imágenes que, como ya sabemos, no van acompañadas de texto escrito. La

enseñanza de la gramática continúa siendo inductiva y el error se ha de evitar a toda costa. La lengua materna no es necesaria ya que los materiales visuales clarifican la interpretación del diálogo.

## **II. 4. 1 Aportaciones**

Según señala Howatt (1987) es la primera vez que realmente se parte de la lengua hablada para el aprendizaje de un idioma extranjero. Si bien es verdad que a menudo los diálogos resultan aún algo artificiales ya que intentan recoger todo el vocabulario y estructuras que se deseen impartir, también es cierto que, al no contar con el texto escrito, el estudiante debe esforzarse por llegar a la comprensión de lo escuchado, mediante la guía que supone el material visual. Todo ello potencia enormemente la capacidad de comprensión auditiva y, por lo tanto, se acerca al objetivo de que el alumno consiga mantener una conversación en ese idioma frente a un nativo.

Por otro lado, pretende que exista una comprensión global del texto aportando materiales visuales que juegan un papel fundamental tanto en la comprensión de lo enunciado, como en la posterior práctica de lo aprendido. Además de otorgar una gran importancia al material complementario, se intenta que este sea atractivo y ameno, cuestión que hasta este momento no se había valorado y que creemos de enorme valor para despertar el interés y la motivación en el estudiante. Otra gran aportación es, dentro del material, incluir el libro del profesor en el que, además de las transcripciones de los textos orales, el profesor encuentra explotaciones didácticas, consejos y propuestas.

Ya que su objetivo es - al menos en un primer momento - conversacional, la lengua ofrecida es la oral y no los vocablos y giros propios de la lengua culta o escrita encubiertos en forma de diálogo totalmente artificial y ficticio. Nos parece de suma importancia que esto sea así pues, si ya de por sí es difícil distinguir en una lengua extranjera entre registro coloquial y formal o culto, el mezclar uno con otro en las muestras dadas -o lo que es peor, el utilizar un registro culto, propio de la lengua escrita, bajo la forma de diálogo, lengua oral - trae como consecuencia obvia que el aprendiente no tenga ningún punto de referencia y que, por lo tanto, le sea completamente imposible

alcanzar cierta competencia en la distinción de ambos. Las imágenes también ayudan en este aspecto. Es decir, sirven para inferir significados por un lado pero, asimismo, son muy valiosas con vistas a que el alumno perciba el contexto en el que nos encontramos y otros factores relacionados con la pragmática y las características socioculturales de los integrantes del proceso comunicativo.

## II. 5 Análisis Contrastivo

La lingüística aplicada, y su interés por resolver los problemas planteados en la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras ha de ser de gran ayuda a la hora de elegir la metodología que se ha de seleccionar con arreglo al grupo ante el que nos encontremos y sus características determinadas. Este trabajo sigue la línea de la lingüística contrastiva - que se encuentra incluida dentro de la lingüística aplicada - y su esfuerzo por descubrir las áreas de dificultad específicas de un hablante con una determinada lengua materna, en nuestro caso, el griego. Creemos, al igual que subraya Vez en su artículo *Aportaciones de Lingüística Contrastiva*, que el acercamiento o distanciamiento de los elementos de dos lenguas “intervienen de manera decisiva en el éxito o en el fracaso de ese encuentro” Vez (2004:156). Por lo tanto, para facilitar la labor docente y el aprendizaje, será siempre de gran utilidad no partir de cero, sino tener una base teórica de los puntos más conflictivos y, de este modo, poder abordarlos y superarlos. Consideramos, pues, parte fundamental de este trabajo, tratar las distintas tendencias de investigación habidas hasta ahora al respecto, de ahí que vayamos a dedicar a cada una de ellas un capítulo bien diferenciado.

La lingüística contrastiva pone en contacto dos o más lenguas - normalmente la materna y la extranjera - y trata de determinar las diferencias y semejanzas entre ellas para llegar a predecir las áreas de dificultad que encontrará el estudiante. Existen, hasta ahora, tres modelos diferentes de investigación en cuanto al método empleado, los elementos que se han de comparar y las conclusiones didácticas. Cada uno es un intento de completar o mejorar el anterior, al igual que ocurre en los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras. El primero es el análisis contrastivo, que es el que estudiaremos en este apartado. El segundo el análisis de errores y, por último, el análisis de interlengua.

A pesar de que Weinreich y Hauger, con sus estudios sobre el bilingüismo de los inmigrantes en Estados Unidos (3), aportaron un material muy valioso a esta rama de la lingüística aplicada, se considera que el análisis contrastivo comienza con los estudios realizados en la Universidad de Michigan primero por Fries (1945), el cual señala que podemos y debemos predecir los errores en el proceso de aprendizaje. Y más adelante por Lado (1957) que asegura que tendemos a transferir las estructuras y vocabulario de nuestra lengua materna a la nueva lengua. Ambos de corte estructuralista, contrastan dos sistemas lingüísticos distintos, a fin de señalar sus semejanzas y diferencias para, de este modo, determinar los aspectos que van a presentar obstáculos al aprendiente y así elaborar materiales didácticos más eficaces. Este análisis debe ser sincrónico, y ha de realizarse a todos los niveles, fonético, gramatical, léxico y cultural. Su objetivo es la creación de una gramática contrastiva que, además de describir las diferencias y semejanzas de las dos lenguas, establezca una gradación en la dificultad y las posibilidades de interferencias entre ambas.

Este modelo de análisis deriva del conductismo y de su interpretación del lenguaje como conjunto de hábitos adquiridos por medio de refuerzos positivos o negativos a la respuesta dada a un estímulo. Los hábitos de la propia lengua pueden ayudar al aprendizaje de la nueva o provocar interferencias. Si la distancia entre dos lenguas es escasa, es decir, si existen bastantes rasgos comunes entre ambas, aprender la segunda será más factible ya que los hábitos adquiridos en la primera facilitarán la adquisición de los de la segunda. Sin embargo, cuando utilizamos un rasgo exclusivo de la primera en la segunda se producirá una interferencia. Esta interferencia, o error, debe ser evitada a toda costa para que no se convierta en hábito. Como ya veíamos en los métodos analizados, la imitación y repetición son los caminos - junto con el refuerzo positivo de la respuesta correcta - para llegar a la creación de hábitos correctos. Las interferencias pueden ser fonéticas, morfológicas, sintácticas y léxicas.

El concepto de interferencia ha sido reformulado con los años. Es evidente que no todos los errores cometidos están asociados a la primera lengua del alumno, a menudo la interferencia es intralingüística, o sea, es provocada por la propia lengua meta, o por otros factores correspondientes al bagaje cultural del alumno.

---

(3) Ver Losada Durán (2001:67)

Los pasos dados para el análisis contrastivo al inicio son, en primer lugar, la descripción estructural de los dos sistemas lingüísticos, en segundo lugar su cotejo para encontrar las estructuras semejantes y divergentes que, más tarde, se ordenarán con arreglo a su mayor o menor dificultad y, por último, la predicción y descripción de las áreas conflictivas. Todo ello encaminado tanto a la producción de materiales didácticos más efectivos, como a la obtención de mejores resultados en la práctica docente dentro del aula. Corresponde a lo que Wardhaugh (1970) denomina versión fuerte del análisis contrastivo.

Sin embargo, como subraya Taylor (1989) los errores que se habían previsto mediante el cotejo horizontal de las estructuras simplificadas no siempre se producían, sí que lo hacían, en cambio, otros con los que no se había contado. Los datos obtenidos, además de ser muy poco fiables, no alcanzaron los resultados deseados pedagógicamente hablando. Surgieron innumerables críticas a este modelo que condujeron a encontrar nuevas vías de investigación. Así apareció la versión débil del análisis contrastivo (Wardhaugh 1970, Strevens 1971) que limita el contraste a las áreas de dificultad del aprendizaje e intenta explicar y catalogar los errores descubiertos. Por otro lado, a medida que aparecen otras teorías lingüísticas, los principios del análisis contrastivo van evolucionando. De este modo, para los generativistas, el estudio ha de realizarse no en la estructura superficial, sino en la profunda. Son comparables las estructuras que correspondan a un mismo valor semántico, cuando los sistemas de ambas lenguas al expresar la misma idea no coinciden se producirá la interferencia. Según Spalatin (1974) el significado es la única equivalencia válida en los estudios contrastivos ya que solo por la forma, muchos elementos lingüísticos de igual valor semántico no podrían considerarse equivalentes. Para la psicolingüística, debemos tener en cuenta no solo el componente gramatical, sino también el componente pragmático como regulador de la interacción de dos interlocutores en el acto de habla. Los estudios anteriores deben de ser completados por experimentaciones inductivas que tengan en cuenta los procesos psicológicos subyacentes al comportamiento lingüístico. Por último, existen numerosos analistas que piensan que una sola teoría no es suficiente para explicar todos los fenómenos, por lo que optan por una teoría ecléctica. Entre ellos, Gradman (1970) y Preston (1975) el cual afirma que algunos datos podrán ser analizados dentro del modelo generativista mientras

que otros no. De hecho, casi ninguno de los análisis contrastivos publicados responde a un paradigma lingüístico concreto.

A pesar de las críticas recibidas por el análisis contrastivo, en la década de los 90, principalmente en Europa, aparece un gran número de estudios contrastivos que parten de las investigaciones de psicólogos, antropólogos, educadores y lingüistas que tratan de explicar la influencia de la lengua materna en la adquisición de la segunda lengua.

## **II. 5. 1 Aportaciones**

El análisis contrastivo es el primer intento de predecir, investigar y explicar los errores cometidos por un grupo que tenga una misma lengua materna. Representa el punto de partida de todas las investigaciones y análisis hechos posteriormente. Su principal objetivo es prevenir su realización y así obtener mejores y más rápidos resultados en el aprendizaje de una nueva lengua. Pretende explicar todas las desviaciones a través de la transmisión de las estructuras lingüísticas de la primera lengua a la lengua meta. No podía ser de otro modo ya que - según afirma Lipinska (1975) - dependiendo del marco teórico gramatical del investigador, variará el modo en que trabaje; y el análisis contrastivo nace en el seno del estructuralismo y del conductismo. La experiencia pronto demostró que esto no se cumplía y que había muchos otros factores que podían interferir el proceso de aprendizaje. Sin embargo, sea a causa de la propia lengua del alumno o a causa de otros parámetros, es cierto que cuando trabajamos con un grupo homogéneo, encontramos que hay errores recurrentes. Aparecen en los primeros estadios y perduran incluso cuando el dominio de la lengua meta es casi absoluto. Lo cual hace deducir que el aprendiente no toma conciencia de la dificultad en ninguna de las fases; es posible que por desinformación, es decir, porque nadie se lo haya hecho notar. Un buen educador, cuanto antes mejor, debe señalar explícita o implícitamente la dificultad y aprovechar cualquier ocasión para que el estudiante llegue a superarla. Por ello, a priori, se impone el conocimiento de las áreas conflictivas, específicas, entre las dos lenguas en contacto por parte del enseñante, facilitador del proceso de aprendizaje. Algunos errores son muy fáciles de explicar y de entender a través de las estructuras

gramaticales y su significado en la propia lengua: véase el apartado de las oraciones condicionales en nuestro estudio. Otros es mejor superarlos por medios alternativos ya que resultaría inútil o contraproducente hacer referencia a la lengua materna, como constataremos al hablar de las oraciones sustantivas. La traducción, a menudo, es “mano de santo” y evita largas explicaciones confusas y que no conducen a nada. Véase más adelante, a modo de ejemplo, la diferencia semántica en el uso de un indicativo o un subjuntivo en las oraciones concesivas. No creemos que haya una única opción a la hora de dar una solución a un problema, pero sí pensamos que son muy convenientes las conclusiones prácticas obtenidas por profesionales con larga experiencia en la enseñanza de las lenguas en contacto.

Mackey (1966) se pregunta, para qué sirven las predicciones - menos fiables - hechas por los lingüistas a través de un análisis diferencial, si cualquiera que haya enseñado una lengua puede predecir por experiencia los errores que van a cometer sus alumnos. Efectivamente, cuando el profesor cuenta con años de trabajo frente a un grupo determinado, será capaz de predecirlos. Ahora bien, si el grupo, o componentes de él, varía, es decir, si nos hallamos ante una nueva realidad con estudiantes de diferente lengua materna, la predicción es imposible. De ahí que los trabajos elaborados al respecto empíricamente, resulten de indudable utilidad, sobre todo, cuando el profesor carece de la experiencia necesaria sobre la realidad o el idioma del alumno.

Otra de las críticas efectuadas al análisis contrastivo es que se centra en el profesor y no en el alumno (Newmark y Reibel, 1968). A nuestro entender, esto no resulta en absoluto un punto negativo. Muy al contrario, es uno de los objetivos que se propone desde un comienzo el análisis contrastivo: la docencia, tanto en lo que respecta a los materiales didácticos como a las propuestas dentro del aula. Si el profesor está al tanto de los puntos débiles que posee el aprendiente debido a su lengua materna, será capaz de proporcionarle material específico - de todo tipo - que le ayude a superar sus dificultades. Esa es la labor del profesor, guiar y facilitar con arreglo a la idiosincrasia del alumno, su proceso de aprendizaje. O dicho de otro modo, ayudarlo a adquirir el mayor número de conocimientos en el menor tiempo posible respetando su particular manera de aprender.

Quizás los métodos y las expectativas fueran, en un principio, demasiado pretenciosas o teóricas. Lado (1957: 2) aseguraba que “el conocimiento de las diferencias

y semejanzas entre la lengua del estudiante y la lengua extranjera, le hará saber cuáles son los problemas reales y podrá ofrecer una mejor manera de enseñarlos”. Más bien será el conocimiento de los puntos conflictivos entre ambas lenguas lo que ofrecerá una mejor manera de enseñar, puesto que no todas las divergencias se convierten en errores. En ocasiones, según señalan Larsen Freeman y Long (1994: 94) “el origen de los mayores problemas son los puntos en común, no las diferencias”; lo veremos, por ejemplo, en el capítulo referido a las oraciones temporales.

Estamos convencidos de que el análisis no debe ser exhaustivo, sí que ha de abarcar todas las áreas que sean necesarias, pero no detalles que hagan que desaparezca o se difumine lo realmente importante, es decir, lo que por una u otra razón supone una constante en los estudiantes de un idioma determinado que dispongan de una lengua materna específica. Asimismo, para nosotros es esencial su vertiente didáctica; sería conveniente que se propusiera siempre una posible solución al conflicto mediante cierto modo o camino sugerido en cada punto. Todo ello nos hace llegar a la conclusión de que el análisis debería ser hecho por profesores experimentados, para profesores. Eligiendo exclusivamente las áreas que resulten verdaderamente conflictivas. No es vital si, como se pregunta Ferguson (1968), la lingüística contrastiva se puede considerar como materia de investigación científica o no. Lo más importante es dar soluciones a los problemas concretos y reales que se plantean.



### III. GENERATIVISMO Y COGNITIVISMO

En la segunda mitad del siglo XX surgen nuevos métodos para el aprendizaje de lenguas extranjeras que dejan atrás las teorías estructuralistas y conductistas para adherirse a nuevos planteamientos lingüísticos y psicológicos. Intentan ampliar el estrecho marco que suponía el centrarse exclusivamente en la lengua y dan fe del interés creciente por la obtención de mejores resultados. Abrazan las teorías humanistas que conciben al alumno en su totalidad. Insisten en la importancia de lo emotivo en el proceso de aprendizaje y del mundo interior del estudiante. La ansiedad y la crítica externa obstaculizan el aprendizaje por lo que invitan al aprendiente a implicarse en el proceso de aprendizaje tomando parte activa en él y en su autoevaluación. Es fundamental crear sentimientos positivos, frente a sí mismo y frente a los demás, valorar su experiencia, así como respetar su personalidad. Considerar, en definitiva, la persona en su totalidad.

Se rechaza la imitación y se buscan en las teorías cognitivistas nuevos modelos mentales de interpretar, procesar y almacenar la información. Entre ellas, cobra enorme importancia el constructivismo de Piaget (1969), que entiende el aprendizaje como proceso mental interno por el cual la mente adquiere conocimientos nuevos poniéndolos en relación con los que ya poseía, reconstruyendo los datos ya existentes. La adquisición o no de determinados aspectos lingüísticos dependerá - al igual que cualquier otro proceso de aprendizaje - del grado de madurez en el que se encuentre el individuo. Si la etapa es la adecuada, podrá conseguirlo. Propone un aprendizaje a través de la participación activa y de la experimentación personal.

Otra teoría cognitiva es la del innatismo, que sostiene que el cerebro humano dispone de una capacidad innata que le permite aprender cualquier lengua. Nos encontramos biológicamente preparados para adquirir cualquier código lingüístico existente, por difícil que parezca. Esta capacidad lingüística innata es lo que llama Chomsky “Gramática Universal” con la cual el niño es capaz de llegar a abstracciones y generalizaciones que no se encuentran dentro del *input* recibido. Estas generalizaciones son las que, a partir de una muestra de lengua finita, permiten construir enunciados nuevos infinitos y no repetir exclusivamente los aprendidos o escuchados. Es un rasgo

exclusivo del ser humano, el cual pone en marcha el DAL (Dispositivo de Adquisición del Lenguaje) para aplicar a la lengua meta los principios universales y descubrir las posibles variaciones. Con el DAL el niño no solo interpreta lo que escucha, sino que además construye hipótesis sobre las reglas gramaticales. Estas se van verificando - consciente o inconscientemente - a lo largo del proceso de aprendizaje y conducirán al dominio del sistema. Es importante que el estudiante logre ese dominio de ahí que se pueda - o en ocasiones de deba - explicar el funcionamiento de las normas, hablar de ellas y presentarlas deductiva o inductivamente según convenga. Será labor exclusiva del aprendiz el interiorizarlas y asimilarlas para, de este modo, generar nuevas producciones.

### **III. 1 Respuesta Física Total**

Es uno de los métodos que tienen en cuenta las nuevas teorías y tendencias científicas dentro de la enseñanza / aprendizaje de lenguas. Fue propuesto por James J. Asher en su libro *Learning Another Language Through Actions*. Basado en los postulados de Piaget (1967) que sugiere la importancia de la acción en el desarrollo de la inteligencia del niño. Todo proceso lógico se genera mediante acciones sensoriales y motrices en interacción con el medio y son anteriores al desarrollo del lenguaje. Por otro lado, podemos encontrar antecedentes a este método en las famosas series de Gouin (1831 - 1896) para el aprendizaje de una lengua extranjera que dieron lugar a los métodos naturales basados en que el aprendizaje de la primera y segunda lengua son procesos similares. Al observar cómo un niño adquiere su lengua materna, vemos que este reacciona al lenguaje de los padres o del entorno mirando, sonriendo, cogiendo, andando, etc. En sus primeros meses no es capaz de articular frases, como mucho alguna palabra, pero va descubriendo el funcionamiento del lenguaje gracias a la capacidad innata del ser humano de adquirir cualquier idioma según postula Chomsky. Asher propone que el aprendizaje de la segunda lengua siga el mismo camino. El profesor es el que emite un enunciado, normalmente en imperativo, porque son las estructuras que mejor transfieren comunicación. A un tiempo, realiza él mismo la acción para que el alumno pueda

comprender exactamente lo que ha expresado, en concordancia con lo que Krashen llama “*input comprensible*”, según lo cual el estudiante ha de recibir mensajes comprensibles en la lengua meta. De este modo, la comprensión de lo emitido es inmediata, independientemente de las aptitudes académicas del estudiante. La atención debe estar concentrada en el significado y no en la forma. La interacción debe ser reaccionar ante lo dicho no necesariamente con palabras, sino mediante un lenguaje corporal. Por ello, en un segundo paso, el profesor repite su oración y los alumnos realizan la acción junto con él, más tarde individualmente etc. Sin forzar al estudiante a emitir enunciados. Cuando se encuentre preparado comenzará a hablar espontáneamente. El hecho de reaccionar adecuadamente ante lo articulado demuestra que lo ha entendido.

Este método, por lo tanto, se basa en la coordinación del lenguaje con el movimiento. Por estudios realizados al respecto, se sabe que el movimiento corporal favorece la utilización del hemisferio derecho del cerebro, en donde se encuentra el lenguaje no-verbal. En los otros métodos solo se ejercita el izquierdo que es el que procesa el lenguaje verbal. La utilización de ambos lados en el proceso de aprendizaje favorece, tanto que el aprendiente adquiera la información y las destrezas rápidamente, como que estas se conserven a corto plazo y a largo plazo. Asher asemeja la retención en la memoria a través de este método con el aprender a montar en bici: por muchos años que pasen desde el aprendizaje, con un pequeño precalentamiento la competencia reaparece.

Podemos encontrar en este método un buen número de aspectos derivados de la psicología humanista. En primer lugar, el comprender inmediatamente el mensaje emitido - gracias al movimiento que lo acompaña - crea un clima de confianza y de autoestima que favorece el aprendizaje. El alumno se siente feliz al alcanzar el éxito en el proceso. En palabras de su creador, independientemente de la edad, nivel cultural, capacidad, etc., cualquiera logra conseguir la meta. Las actividades motoras y el juego, además, reducen la ansiedad, así como el no sentirse obligado a emitir enunciados, pues ya decíamos que la producción oral aparece espontáneamente cuando el alumno se siente preparado para ello. De ahí el escaso porcentaje de abandono de estudios que existe en los cursos de este tipo, según Asher.

A pesar de todo, sigue siendo un método de corte estructuralista, ya que se basa en la repetición. Ahora bien, sustituye los ejercicios mecánicos, drills, por las acciones y respuestas físicas. El profesor realiza la acción a la vez que efectúa el movimiento, después lo repite junto con los alumnos; más tarde, son estos los que lo ejecutan cuando el profesor emite la frase, luego individualmente y, por último, el alumno da la orden a otro alumno o al profesor. Con lo cual, el profesor sigue siendo el director del proceso y la oración la estructura básica para aprender gramática y vocabulario. Aunque el estudiante actúa dentro del aula, su papel en el proceso de aprendizaje es más bien pasivo. Se usa la lengua meta en general, sin embargo, algunas instrucciones de lo que se va a hacer pueden ser expresadas en la lengua materna. El error, sin embargo, deja de ser algo que debemos evitar a toda costa, puesto que la forma no es lo esencial sino el significado. La corrección vendrá poco a poco a medida que se avance en el proceso. Asimismo, la gramática se imparte inductivamente.

Asher en su *Update for Total Physical Response* (2000) indica que supone una herramienta poderosa en todos los niveles de aprendizaje de segundas lenguas, no solo en los iniciales. No obstante, se debe combinar con otras técnicas y procedimientos para que no llegue a aburrir. En concreto, sugiere que cuando el alumno haya interiorizado la fonología, morfología y sintaxis mediante el método de respuesta física total, es cuando se encuentra preparado para cambiar al hemisferio izquierdo del cerebro y pasar a actividades características de los libros de texto tradicionales, puesto que todos los elementos ya le son familiares. O dicho de otro modo, debe existir un continuo ir y venir del hemisferio derecho al izquierdo, los conceptos nuevos serán aprendidos a través de la actividad física y más tarde se utilizarán ejercicios verbales de habla, lectura y escritura. El método de apoyo que sugiere Asher - no podría ser de otro modo, dadas las características del creado por él - es el audiolingual, con su memorización de diálogos, ejercicios estructurales, escuchar, repetir etc.

### III. 1. 1 Aportaciones

Es evidente - según señala, incluso, su propio creador - que este método no puede cubrir todas las necesidades que posee el estudiante de una lengua extranjera. El proceso de aprendizaje es demasiado complejo y arduo para reducirlo a la repetición de frases acompañadas por movimientos que clarifican el significado de lo que se está enunciando. Debemos concebirlo más bien como una herramienta facilitadora. Debido a su carácter lúdico y motor, va a ser un incentivo añadido en el aula. Podemos echar mano de él siempre que los aprendientes se encuentren cansados o aburridos, o bien cuando sea el modo más efectivo o contundente de transmitir una idea.

Al igual que poníamos en duda la eficacia de la repetición de frases exactas en los métodos estructuralistas, tampoco en este nos parece muy factible llegar a la adquisición del lenguaje a través de la repetición mecánica de enunciados, aunque vayan acompañados de movimiento. Sin embargo, si excluimos este punto del proceso - es decir, si evitamos la repetición mecánica que lo único que consigue es perder tiempo - estamos de acuerdo en que constituye una buena manera de presentar ciertos conceptos nuevos y de evaluar si el alumno ha entendido lo que se está diciendo.

El hecho de incluir el movimiento en el aula ha de resultar sumamente positivo dependiendo de la edad, características del alumno o circunstancias. Unas veces para despertarlos, otras para que no se aburran, otras para cambiar de actividad o mantener la atención, son ejemplos de cuándo utilizar esta herramienta. Si nos encontramos ante estudiantes muy jóvenes o si tenemos estudiantes hiperactivos, su frecuencia deberá ser mayor.

Asimismo, el no obligar al alumno a emitir ningún enunciado hasta que se encuentre preparado, evita tensiones que pueden conducir incluso a bloquear el aprendizaje. El gran beneficio al respecto es que, sin que se vea en la necesidad de hablar, podemos ser conscientes en todo momento de si sigue, entiende, lo que se está trabajando. Hay personas más comunicativas que otras y esto se ha de respetar porque, hasta cierto punto, el derecho a mantenerse callado. De igual modo, no debemos obligar a alguien que no lo desee a hacer mímica o actuar, que en definitiva es lo que propone este método. Se pondrá en práctica siempre y cuando se cumplan los objetivos marcados por

él, es decir, siempre que consiga crear un clima de confianza en la propia capacidad y distensión en el alumno. Clima que se ve favorecido por el concepto de error, que no corresponde a incorrección en la forma utilizada, lo cual no sería de vital importancia si el significado - que es lo realmente importante - queda claro.

En conclusión, constituye un recurso más del que dispone el profesor y que aplicará en el momento u ocasión que crea conveniente, como complemento o alternativa en el proceso.

### **III. 2 Enfoque Natural**

Nace de la unión de la base teórica aportada por el especialista en lingüística aplicada Stephen Krashen sobre la adquisición de lenguas extranjeras y de la experiencia como profesora de español de Tracy Terrel, quien se encargó de aplicar dicha base teórica y de indicar los procedimientos que se emplearán en el aula. Los principios de este enfoque se encuentran recogidos en el libro *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom* publicado en 1983. No obstante, ya en 1977 se había publicado en la revista *Modern Language Journal* el artículo de Terrell “A natural approach to the acquisition and learning of a language” en el que aparecían ya perfilados.

Basándose en la concepción de la lengua como vehículo de comunicación, proponen la utilización exclusiva por parte del profesor de la lengua meta. Este ha de emitir y ofrecer mensajes comprensibles que constituirán el *input* y el pilar para desarrollar la competencia comunicativa del estudiante. Lo importante es que el alumno capte lo enunciado y dé una respuesta que en los primeros estadios será simplemente indicio de que se ha entendido, quizás sea una única palabra, una pregunta de sí o no, cabría incluso utilizar la lengua materna en la respuesta en caso de que el aprendiente no posea aún los conocimientos o la disposición necesaria para contestar en la L2. Así pues, el alumno es expuesto a situaciones de comunicación en las que lo principal es comprender el mensaje *grosso modo*. Queda relegada a un segundo plano la corrección gramatical - que llegará con el tiempo -. Por otro lado, con vistas a alcanzar una mayor

competencia en la comprensión, el factor más influyente es el vocabulario; por ello, se deberá aprender la mayor cantidad posible en el menor espacio de tiempo.

Uno de los puntos fundamentales de este enfoque es la distinción propuesta por Krashen entre adquisición y aprendizaje. (En este apartado exclusivamente, el utilizar uno u otro vocablo no será aleatorio, sino que corresponderá al concepto expresado por cada término según Krashen). La adquisición es muy similar al proceso natural seguido por el niño en su primera lengua, consiste en el desarrollo de competencias a través de la exposición constante a situaciones de comunicación, no es un proceso consciente. El aprendizaje, sin embargo, se define como los conocimientos conscientes de las normas y elementos que componen una lengua; o dicho de otro modo, estaría relacionado con el aspecto formal de aprender sobre la lengua en cuestión. El adulto dispone de los dos mecanismos; ahora bien, Krashen insiste en que el conocimiento extrínseco que proporciona el aprendizaje no puede conducir o no contribuye a la adquisición, proceso intrínseco. Además, va a influir negativamente en todo proceso oral de comunicación ya que frenará la fluidez del aprendiente, e inhibirá su producción. De lo cual se deduce que tanto la enseñanza como los currículos, deben centrarse en los contenidos, si deseamos promover la adquisición de la lengua, dando particular importancia a la comprensión y no a las normas, reglas o estructuras. Como demostración o elemento que corrobora lo dicho, Krashen saca a colación las investigaciones realizadas por el psicólogo Roger Brown que concluyen en que -del mismo modo - los padres en el proceso natural de adquisición de la primera lengua, tienden a corregir el contenido de lo emitido por los hijos más que los errores gramaticales

Las destrezas que se han de potenciar son las de comprensión auditiva y lectora. Krashen (1981) señala que se puede adquirir competencia en una primera o segunda lengua sin producirla. En este sentido, Terrell completa que dentro del aula, hemos de plantear situaciones de comunicación oral; por lo tanto, hacer hincapié en la comprensión auditiva y dejar la lectura como actividad individual fuera del aula. Las destrezas productivas: expresión oral y escrita - al igual que en el método anterior RFT - se cree que aparecerán espontáneamente llegado el momento y que no deben forzarse y menos exigir que sean gramaticalmente correctas. El presente enfoque, obviamente, considera que los únicos errores realmente importantes son los que afectan a la comprensión del

mensaje y no a su mayor o menor corrección gramatical. Veremos más adelante que otro de los puntos fundamentales es la enorme importancia del filtro afectivo en el proceso de aprendizaje, debemos mantener en todo momento un ambiente distendido y cordial; a ello contribuirá decisivamente el hecho de pasar por alto los errores, no debemos corregirlos nunca en las situaciones comunicativas, en las que lo único realmente necesario es que se alcance el objetivo de comunicación.

Con vistas a facilitar la comprensión todo es válido, tanto los soportes visuales como la mímica o el movimiento corporal que propone la RFT. Para facilitar el proceso de adquisición, es necesario someter al alumno a una lengua comprensible que esté un poco por encima de la competencia del estudiante. De este modo, el alumno podrá deducir el significado del nuevo vocablo o estructura gracias al contexto o al conocimiento del mundo. Es lo que se ha llamado la hipótesis del *input* (Krashen, 1982) que explica la manera en que el aprendiente va desarrollando su competencia gracias a un *input* controlado un punto más arriba del poseído por el estudiante. Sin embargo, lo fundamental no radica en que este se encuentre justo en un nivel más alto - y no algo más o menos - sino que sea comprensible y contenga elementos nuevos. Es lo que hacen los padres con sus hijos al adecuar su forma de hablar a la capacidad de estos, o el profesor, o el hablante nativo que desea darse a entender. Cuanto mayor sea el *input* de este tipo recibido,  $(i + 1)$ , mayor será la adquisición. Un *input* que contenga excesivos elementos nuevos tampoco va a facilitar la adquisición porque no será comprensible. La producción no se enseña directamente, emerge con el tiempo y con la situación adecuada para ello.

Otro punto clave en este enfoque es el del monitor, el cual está relacionado directamente con el aprendizaje formal. Lo que nosotros hemos aprendido conscientemente sobre la lengua es lo que se denomina “monitor” y es capaz de corregir o revisar nuestras producciones, siempre que exista el tiempo suficiente y que se esté pensando en la forma en lugar de en el contenido, y que, además, se conozca la norma. Sería de utilidad en momentos en los que nos hallemos frente a un ejercicio gramatical, una redacción, un examen etc. El monitor, por lo tanto, va dirigido exclusivamente a la forma. La labor del profesor será fomentar que los estudiantes lo usen en las circunstancias que así lo requieran y que se olviden de él siempre que interfiera en la comunicación. Representa, pues, un complemento a la adquisición.

Por otro lado, la hipótesis del orden natural (Krashen, 1982) puntualiza que la adquisición de las estructuras gramaticales - sea cual fuere la primera lengua del estudiante - se realiza en un orden determinado predecible según la lengua en estudio. Sin embargo, esto no implica que el proceso de enseñanza deba incluirlas en este mismo orden. Tampoco es adecuado el ofrecer un gran número de reglas gramaticales ya que serán olvidadas rápidamente. El aprendizaje, proceso extrínseco, irá dirigido sobre todo al perfeccionamiento de determinados fenómenos gramaticales que ayudarán en la emisión controlada de enunciados y que serán graduales pasando de estructuras más simples a más complejas.

Fundamental para Krashen es, asimismo, la hipótesis del filtro afectivo. El estado o actitud emocional del individuo actúa como filtro ajustable que permitirá, impedirá o bloqueará el *input* necesario para la adquisición. Lo ideal será mantener este filtro lo más bajo posible, de modo que permita el paso de la mayor cantidad de *input*. Para ello, conviene que el estudiante se encuentre motivado, tenga confianza en sí mismo dentro del proceso y, por último, que se intente reducir la ansiedad al máximo, creando un ambiente distendido. Todo ello se logrará dando énfasis a lo que se dice y no al cómo se expresa, evitando las correcciones en las situaciones de intercambio comunicativo, ofreciendo un *input* comprensible e interesante -para favorecer la motivación - que contenga elementos nuevos fácilmente deducibles. Y, por último, no obligando al aprendiente a crear producciones orales o escritas, sino esperar a que él se encuentre preparado y espontáneamente quiera hacerlo. Puntos por los que ha de velar el profesor diseñando, además, actividades en clase acordes con los intereses y características de los alumnos. De estos se espera que tengan una actitud positiva y activa en la comprensión primero y, más tarde, llegado el momento, en la producción. Por otra parte, debe asumir responsablemente su papel dentro del proceso, e informar al profesor sobre sus intereses, necesidades y objetivos.

### III. 2. 1 Aportaciones

Es un enfoque realmente novedoso ya que es el primero que se atreve a abandonar la idea de que la estructura - centrada en la oración - ha de constituir la base en todo proceso de enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras. Asimismo, proclama la inutilidad de realizar interminables ejercicios mecánicos y repetitivos para alcanzar el dominio de una lengua y deja de considerar esta como un conjunto de hábitos que se adquieren mediante la reiteración. Tras el movimiento de reforma surgido a finales del siglo XIX de la mano de Sweet, Viëtor, Marcel, Prendergast y Gouin entre otros, hemos sido testigos hasta ahora del interés por intentar desarrollar y encontrar nuevos caminos en la lengua extranjera, basándose en cómo el niño aprende su primera lengua, otorgando un papel protagonista a la lengua hablada y enseñando la gramática de manera inductiva. Son los mismos principios que imperan en este enfoque; sin embargo, en todos los métodos anteriores de corte estructuralista, la teoría distaba mucho de las técnicas y procedimientos utilizados más tarde en el aula. En este, por primera vez, se advierte un cambio sustancial en la práctica o aplicación de los fundamentos teóricos. En gran medida, debido al abandono del estructuralismo como fuente de todo saber. Se considera que es un método humanista, en oposición a los métodos anteriores basados en la gramática. Sin embargo, creemos que es más preciso decir basados en el estructuralismo y en la repetición mecánica de los distintos modelos, a lo largo de los pseudo diálogos - en teoría lengua oral - que incluían la gramática y vocabulario que se quería presentar en cada capítulo y que aparecían escritos en los libros de texto. Diálogos que, por otro lado, casi nunca despertaban interés alguno. Es obvio que, salvedad hecha del método de RFT, es el único, hasta ahora, que incluye la parte afectiva en el proceso de aprendizaje y que intenta, en primer lugar, dar variedad en las intervenciones para no aburrir al estudiante. En segundo lugar, trata de encontrar las necesidades e intereses de este y adecuar la enseñanza a las características individuales o de grupo ante las que nos hallamos. Persigue, además, que el alumno participe activamente creando un ambiente relajado y de aceptación, en el que comunicarse es el objetivo primordial, factor que favorecerá la entrada del *input* de un lado y, del otro, la creación o expresión tanto oral como escrita.

Por primera vez, se da importancia a la implicación del estudiante en el proceso de aprendizaje.

El *input* comprensible (  $i + 1$  ) no creemos que sea una aportación de este enfoque ya que es lo que se venía buscando hasta este momento sin, eso sí, haber sido definido. La gran diferencia es que ahora se intenta poner el énfasis en el contenido, en lugar de en el vocabulario o estructura gramatical, como hemos señalado. Si bien es verdad que la creación por parte del profesor de actividades o fuentes de *input* acordes con el mundo del estudiante favorece la motivación y la confianza personal, también lo es el hecho de que se puede pecar de no presentar los vocablos o fenómenos gramaticales el número de veces necesario - en contextos diferentes - con vistas a asegurar su adquisición. El problema en el aula es que el tiempo en contacto con la lengua es restringido y las ganas de continuar trabajando en ello más tarde no es norma en todos los estudiantes. De ahí que, como ya indicábamos, creemos conveniente trabajar sobre la base de un libro de texto encaminado a que el estudiante adquiera ciertos vocablos y estructuras con arreglo al nivel en que se encuentre aunque alguno de los temas que trate no se corresponda del todo con la idiosincrasia del alumno. No quiere decir esto que las actividades propuestas no se basen en el contenido comunicativo, sino, simplemente, que un buen libro de texto debe cumplir, asimismo, un objetivo en cuanto al propósito formal buscado. Por supuesto, esto no concierne al enfoque en sí sino a su aplicación en el aula.

Del mismo modo, es cierto que avanzando en el proceso, también se van asimilando, poco a poco, las estructuras gramaticales pero, como profesores, nos damos cuenta de que el número de horas de las que se dispone no es siempre suficiente para adquirir, de forma natural, todo lo que contiene el programa. Por ello, nos vemos obligados a intervenir y fomentar además de la adquisición, el aprendizaje. En este punto es donde entra la hipótesis del monitor y la enseñanza formal de la lengua. Estamos totalmente de acuerdo con trabajar única y exclusivamente las cuestiones que contengan un elevado rendimiento, es decir, pocos conceptos y reglas, fáciles de memorizar, pero elevado grado de corrección en los enunciados. Siempre que sea factible, sin mencionarlo directamente como regla y sin utilizar metalenguaje. Incluirlo dentro de la comunicación como observación. Sirvanos de ejemplo, los primeros días de acercamiento

al español, para sugerir la terminación en las personas verbales, podemos escribir las oraciones en la pizarra y subrayar la diferencia:

- Yo me llamo Rosa ¿y tú?
- ¿Cómo te llamas?
  
- Trabajo en una escuela de idiomas ¿y tú?
- ¿Estudias o trabajas?

De este modo, el aprendiente intuye la regla con la ayuda del profesor y con ejercicios de refuerzo que se le pueden proporcionar para que los efectúe individualmente. Obviamente, en la práctica oral, no debemos juzgar si es un concepto asimilado por el alumno o no ya que, conforme a la hipótesis del monitor, para poder aplicar los conocimientos explícitos que tenemos sobre la lengua en cuestión, necesitamos tiempo y además estar pensando en el componente teórico de la lengua y no en el contenido. Por ello, si de lo que se trata es de adivinar hasta qué punto el estudiante ha aprendido determinados conceptos referentes al aspecto formal de la lengua, lo mejor es recurrir a la lengua escrita y a ejercicios - no mecánicos - diseñados con este fin.

Según Krashen, el aprendizaje no conduce a la adquisición. Sin embargo, creemos que el aprendizaje crea cierta seguridad y confianza en el alumno y, por tanto, baja el filtro afectivo en determinadas ocasiones, lo cual se traduce en una mayor desinhibición, y en una participación más temprana. No estamos de acuerdo en que la expresión oral y escrita no sean fundamentales dentro del proceso. Al contrario, la oral es decisiva en el intercambio comunicativo, mientras que la escrita lo es de cara al aprendizaje. Esta última constituye una herramienta fiable que nos permite descubrir el nivel que posee nuestro estudiante. Es el reflejo de los conocimientos que consciente o inconscientemente domina y, por tanto, un excelente material de base para que el profesor sepa dónde debe insistir o cómo hacerlo. Incluso en los primeros estadios. Cuando creamos un texto nuestro, sabemos perfectamente lo que queremos decir y tratamos de encontrar el modo. Para ello, buscamos la forma más adecuada con arreglo a nuestros saberes. Sin embargo,

en numerosos ejercicios propuestos en los manuales - véanse los de huecos - es frecuente percibir que el alumno no ha comprendido lo que se intenta expresar o enunciar, de ahí que sea incapaz de dar la solución adecuada aunque conozca, teóricamente, la respuesta.

Por otro lado, la diferenciación entre adquisición y aprendizaje es de sumo interés en lo relativo a la planificación de una clase. Dependiendo de las circunstancias, deberemos apoyarnos más en un aspecto u otro. Así pues, si los alumnos viven en el país en el que se habla la lengua, es decir, en situación de inmersión, lo que se ha de favorecer dentro del aula deberá ser su aprendizaje sistemático, gradual y consciente. Y esto debido a que la adquisición la favorece el mismo entorno. Es decir, el estudiante se ve bombardeado por la lengua meta en todo momento y, además, expuesto continuamente a situaciones reales de comunicación. Por el contrario, cuando se trata de una lengua extranjera, estudiada en un país en el que el alumno no tiene ninguna o casi ninguna oportunidad de acercarse a ella en sus actividades diarias fuera del aula, debemos insistir en su componente comunicativo - adquisición - que es lo que obtendrá mejores resultados. Al igual que Terrel (1977) pensamos que, en este caso, debe imperar la lengua oral en la clase porque es el único lugar en el que esto es factible. No olvidemos que, se quiera o no, en la enseñanza académica se hace siempre gran hincapié en las reglas y normas que acompañan a la lengua, con lo cual, las propuestas para la clase deben fomentar los intercambios comunicativos reales dentro de lo posible.

Además de estas dos grandes divisiones, hay otros factores que quizá marquen definitivamente el camino adecuado, según los requerimientos específicos del alumno. Por ejemplo, hay algunos que lo único que desean es comprender textos escritos o comunicarse por escrito. En estos casos, las técnicas han de ser diferentes con vistas a alcanzar los objetivos deseados.

Por otro lado, aunque, efectivamente, en las situaciones de comunicación no tenemos tiempo de pensar en normas, hay aspectos que en el aprendizaje de una segunda lengua - sobre todo en adultos - pasarán desapercibidos si no son indicados previamente por alguien. Es el caso, entre otros, de las cuestiones fonéticas en los distintos idiomas. Por ejemplo, al no existir en español palabras que empiecen por [sk], [sp], [st], aunque en la lengua meta el hablante los articule así, el hispanohablante escuchará [esk], [esp], [est] y será, asimismo, lo que articule. Si desde un principio se le hace notar la diferencia,

llegará un momento en que pueda imitarla - a base de esfuerzo y si así lo desea -o incluso escucharla al cabo del tiempo. Si no, nunca podrá lograrlo porque nunca podrá oír o distinguir la falta de la vocal inicial. Cabe señalar además, que los conceptos impartidos conscientemente en lo denominado aprendizaje, a menudo son necesarios no solo en la producción, sino también en la comprensión. Véase más adelante el capítulo de la expresión de la condición en griego y español, en el que, si alguien no ha señalado lo que significan unas y otras formas, no será posible tampoco comprender lo articulado.

Por lo tanto, creemos que la adquisición de una lengua no es suficiente para el dominio de la misma. Siempre debemos disponer de unos conocimientos teóricos que nos ayuden, no solo a comunicarnos, sino también a sentir seguridad en nuestras creaciones. Esta es la labor del aprendizaje, del monitor. Tanto en una L1 como en una lengua meta, como en el caso de bilingüismo, sin un estudio reglado de la misma, no alcanzaremos nunca la “alfabetización” necesaria para movernos dentro de contextos que no sean el puramente familiar o el del grupo de amigos.

### **III. 3 Método Comunitario**

Desarrollado por Charles E. Curran (1976) profesor de psicología en la universidad de Loyola en Chicago. Se apoya - al igual que los anteriores - en las teorías humanistas del aprendizaje, contempla globalmente al alumno a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Sin embargo, no asemeja dicho proceso al del niño que aprende su primera lengua, sino que considera que el adulto vive una experiencia diferente en su aprendizaje de segundas lenguas. Integra en dicho proceso tanto el conocimiento lingüístico como el factor afectivo. Es decir, junto con los contenidos, son vitales los sentimientos experimentados por el sujeto que aprende y sus opiniones. Pero, además, tiene en cuenta la dimensión social de la lengua. Según La Forge (1983: 9) - discípulo de Curran -: “Lengua es gente; lengua es personas en contacto; lengua es personas que responden”. La interacción entre los compañeros favorece los lazos personales y convierte a la clase, profesor y alumnos, en una comunidad en la que el estudiante desea

no quedarse rezagado. Fomenta la cooperación entre los miembros, estos se ayudan entre sí a lo largo del proceso. El aprendizaje es fruto de dicha cooperación y de la capacidad creativa de todos los miembros de la comunidad.

Aplica la teoría humanística del psicoterapeuta Carl Rogers (1951), basada en la terapia centrada en el cliente, en sus necesidades afectivas y cognitivas. En ella el psicólogo, papel representado por el profesor en el aula, es un mero asesor; aconseja al cliente - alumno - cuando este se encuentra frente a un problema o necesidad para, de este modo, facilitar su aprendizaje. La labor del profesor, por lo tanto, no es la de enseñar la lengua o decir al alumno qué debe hacer, sino la de darse cuenta del modo de aprender de este y proporcionarle todo lo necesario para ayudarlo en su camino. Asimismo, es primordial que relaje las barreras que inhiban al estudiante, con vistas a lograr que no se sienta amenazado y a crear un clima de confianza y cooperación. Las actitudes fundamentales en un profesor-facilitador son la autenticidad, la confianza y la empatía (4).

En un primer momento el profesor traduce a la L2 lo que los estudiantes deseen comunicar al resto del grupo. Servirá de modelo y repetirá cuantas veces el alumno crea conveniente. Más adelante - cuando se haya logrado el ambiente necesario de confianza, relajación y cooperación- podrá corregir, aunque esto podrán hacerlo también el resto de los miembros de la comunidad, clase.

El alumno dispone de un gran margen de contenidos que él elegirá. No hay un programa preestablecido, tampoco es imprescindible contar con un libro de texto. Por ello, es el estudiante el que toma las decisiones de qué y cuándo quiere aprender, elige los temas en unión con el resto de los compañeros y cuenta con la ayuda - sobre todo en los primeros estadios - del profesor. Se trabaja, asimismo, en grupos reducidos o en parejas. De este modo, se consigue aumentar la motivación, así como que el aprendiente tome parte activa en todo el proceso y asuma su responsabilidad en el mismo. El grupo y aprendizaje avanza en la medida en que lo hacen las necesidades de comunicación, según señala Zanón (1989). Pero, además, para que esto ocurra deben cumplirse cuatro requisitos psicológicos que responden a las siglas SARD: seguridad y tranquilidad emocional; atención y actividad para que la clase sea lo más variada posible; retención y

---

(4) Ver Rogers (1983: 106-111)

reflexión sobre el proceso de aprendizaje; y, finalmente, discriminación para saber destacar lo que es realmente importante. Cada sesión en el aula debe concluir con una puesta en común en la que los estudiantes reflexionan sobre lo realizado.

La lengua materna y la traducción son esenciales en los primeros momentos. El profesor traduce oralmente lo que el alumno desea comunicar, este repite y practica hasta que se encuentre preparado para grabarlo, después se vuelve a repetir con lo que piensan el resto de los estudiantes al respecto, expresado en su lengua materna y traducido de nuevo por el profesor y así, con todas las aportaciones, se obtiene una conversación grabada. El profesor hará la transcripción en la pizarra y escribirá la traducción. Los alumnos pedirán explicaciones sobre lo que deseen o solicitarán más práctica en un punto determinado, o lo que crean conveniente tanto respecto al aspecto formal (fonética, gramática, léxico) como al cultural, entendido como parte unida a la lengua. También se darán en el idioma materno del estudiante las indicaciones de lo que se va a realizar para que sea perfectamente comprendido antes de comenzar la actividad. De este modo, se evitará el estrés de no saber exactamente qué se ha de hacer y se reducirá la ansiedad. Todo ello supone que el profesor, también llamado *conocedor*, debe dominar las dos lenguas. La grabación obtenida servirá de apoyo para posteriores tareas.

El aprendiente ha de pasar, según Curran (1976), por distintos estadios que se identifican con los que atraviesa el niño desde que nace hasta su madurez. En el primero, su dependencia es total debido a su desconocimiento de la lengua meta. Es decisivo que adquiera confianza y seguridad en sí mismo. Expresa en su lengua lo que desea comunicar al grupo y repite en L2 la traducción que el profesor le haya susurrado al oído. En un segundo paso, el estudiante ya puede utilizar la segunda lengua y busca ayuda concreta o simplemente la confirmación de que lo que él ha emitido es correcto. En una tercera fase, se utiliza la segunda lengua casi exclusivamente en el intercambio de comunicación. Más tarde, en un clima de confianza, será capaz de expresarse libremente y descubrir las lagunas que posee a fin de pedir la ayuda - bien del profesor bien del grupo - para superarlas. Por último, alcanzará la total independencia para continuar solo su camino. El profesor puede intervenir añadiendo modismos, o frases más acordes con la situación planteada. Asimismo, podrá ayudar a otros miembros del grupo a perfeccionarse.

Se tiende a la autoevaluación en la cual, obviamente, además del desarrollo lingüístico deberá el estudiante referir los sentimientos experimentados al realizar una actividad, si le gustó, si fue útil, si se sintió cómodo, a disgusto, cómo se podría mejorar, etc.

### **III. 3. 1 Aportaciones**

Lo más innovador, a nuestro modo de ver, es fomentar la colaboración y la comunicación entre los compañeros. Incorporar a la enseñanza de idiomas las características propias del trabajo dentro de un grupo, procurando que unos ayuden a los otros en este afán de camaradería y de promover el espíritu de cooperación y aceptación. Supone ello un paso más en la obtención de mejores resultados. Llega como complemento a la preocupación por crear un ambiente distendido en clase, cuestión ya contemplada en otros enfoques. Aunque no parece que contribuya a la relajación el colocar un micrófono en el centro del grupo para grabar lo emitido por cada alumno y crear nuestra propia conversación, hay factores que aportan esta necesaria distensión dentro del aula. En concreto, que el alumno grabe su aportación solo cuando él decida que se encuentra preparado; además de que el papel representado por el profesor sea de apoyo en el proceso y no de crítico. Asimismo, que la corrección sea indirecta o responda a una demanda previa por parte del alumno. De todos es sabido que la mayoría de las observaciones de tipo gramatical, fonético o léxico caen en saco roto cuando el estudiante, entregado a la labor de transmitir una idea, es interrumpido por el profesor. Hemos de encontrar el momento adecuado para llevar a cabo dichas observaciones. El idóneo, sin lugar a dudas, será el que elija el aprendiente al advertir un conflicto tras un periodo de reflexión. No obstante, el profesor puede descubrir alguna otra buena ocasión a lo largo de las distintas sesiones.

De este modo, las reflexiones sobre los distintos puntos formales de la lengua meta, así como el papel del profesor, contribuyen decisivamente a que se consiga corrección sin dañar la autoestima y sin bloquear al alumno.

Aunque en apariencia es un método rígido en lo que se refiere a las técnicas empleadas - como bien señala Earl Stevick (1990) - los seguidores pueden diseñar y aplicar otras técnicas acordes con la filosofía del aprendizaje comunitario sin necesidad de seguir a rajatabla las diversas indicaciones. O bien, incluir ciertos aspectos importantes de este enfoque, como complemento al método utilizado por cada uno en cada caso.

El dejar en manos del alumno el *input* tiene un aspecto muy positivo que es el de proporcionarle vocabulario útil que responda al que él va a precisar en nuevas ocasiones. Está estadísticamente demostrado que cada individuo dispone de cierto número de vocablos y expresiones cuya presencia en la cadena hablada es más frecuente que la de otros. Sin embargo, si nos reducimos a esto, estaremos favoreciendo el que no adquiera el vocabulario, expresiones o reacciones que un nativo utilizaría en el mismo contexto. De este modo, la lengua que aprende puede llegar a resultar un tanto artificial, sobre todo, en lo relacionado con la pragmática. Por ejemplo, cuando se encuentran dos amigos griegos, lo normal es quedar en llamarse para “ir a tomar un café”, sin embargo, dos españoles lo harían para “ir a tomar unos vinos”. Lo que tome cada uno en cada caso, no depende de lo pronunciado, puede ser café, vino, cerveza, coca cola etc. Sin embargo, si un español escucha “tomar café” está pensando exactamente en eso, en un café. Y, además, seguramente por la tarde, después de comer. Esta deficiencia debe ser cubierta proporcionando, además, diálogos ya preparados o escritos no como traducción, sino como muestras de lo que se suele escuchar en el país en el que se habla el idioma meta. Al traducir el profesor la frase en la L1 descontextualizada, será más difícil que piense en el resto de connotaciones que esta supone. Sin embargo, inmerso en la realidad de L2, es más probable que explique a los alumnos o, incluso, que estos pregunten por estas pequeñas diferencias léxicas o culturales.

Por otro lado, la falta de programa es interesante porque evita rigidez y, efectivamente, no crea tensiones relacionadas con este punto. Sin embargo - como ya señalábamos - casi siempre hemos de ajustarnos a unos contenidos que el alumno debe adquirir y disponemos de un tiempo limitado para conseguirlo.

Ya indicábamos en el enfoque natural, que nos parece de gran ayuda como profesores, la existencia de un buen libro de texto que parta de los conceptos y estructuras que hay que aprender según el nivel y que las repita lo suficiente para que el alumno las

adquiera. Un libro diseñado por expertos, con textos y tareas que puedan interesar y motivar a la mayoría. Esto no quita para que se realicen otras actividades más acordes con las características del grupo frente al que nos encontremos.

Implicar al alumno en el proceso de aprendizaje como parte activa es, obviamente, imprescindible. Cuanto más, mejor. Asimismo, tener en cuenta que cada persona aprende de modo diferente y que lo que es válido para uno quizá no lo sea para otros. Sin embargo, rechazamos el papel de simple consejero que espera a ser preguntado otorgado por este enfoque al profesor. El profesor - al igual que el diseñador de manuales - debe ser un profesional preparado que contribuya con sus conocimientos a orientar y guiar flexiblemente al alumno a través del proceso de aprendizaje, con todos los medios a su alcance. He aquí la gran diferencia entre el psicólogo y el profesor de idiomas. En el primer caso, el objeto de investigación son los problemas, la mente en sí del 'cliente' (paciente). Por el contrario, en el segundo, trabajamos con la lengua, ajena y desconocida para el 'cliente' (alumno). El profesor no debe ser, pues, un mero consejero, sino que ha de tomar parte activa y mostrar el camino al alumno, respetando - claro está - su idiosincrasia y su manera de aprender.

En lo referente a la utilización de la primera lengua para explicar lo que se va a hacer, no creemos que sea siempre necesario, aunque estamos de acuerdo en que, si hay dudas, es preferible despejarlas. Sacamos a colación el manual *Mosaicos* (2006), utilizado en numerosas universidades estadounidenses y de gran prestigio en ese país. En él (véase página 191) los enunciados, bien sencillos, se encuentran en la L1, inglés, y vienen acompañados por textos (página 193) que, por el contrario, presentan una elevada dificultad. Es un sinsentido.

El utilizar la traducción como base del aprendizaje en los primeros estadios nos parece contraproducente. Los conceptos manejados en estos niveles son tan concretos que es innecesaria su traducción debido a su total evidencia. En niveles más elevados, de mayor abstracción léxica, sí que es efectivo en no pocas ocasiones dar la palabra exacta, la que corresponde exactamente al significado requerido, siempre y cuando esta exista. De igual modo, encontramos desacertada la práctica de proporcionar la traducción inmediata del vocablo que necesita el alumno ya que este se acostumbra a ello y no desarrolla otros recursos importantísimos en la comunicación, como puede ser el explicar

parafrásticamente lo que significa una palabra o interpretar el enunciado de otro modo con antónimos, verbos, sustantivos u otros elementos conocidos. Es rápido, pero se le está haciendo un flaco favor a la larga.

Por último, a partir de la experiencia con estudiantes griegos, vemos que el obligar a que después de cada sesión el alumno explique cómo se ha sentido, no ayuda en absoluto. Es más, provoca en el estudiante malestar y desgana. Si se logra un ambiente distendido de cooperación y amistad, que es el objetivo fundamental por otro lado, no es necesario expresar con palabras el éxito o fracaso de una actividad ya que es patente en las caras de los alumnos o en los comentarios que espontáneamente harán tras la realización de lo requerido. En caso de que haya algo que comentar para mejorar la marcha del grupo, tanto en las técnicas utilizadas como en las actividades propuestas o en lo relativo al ambiente en el aula, el alumno debe saber que el profesor está dispuesto a escuchar en todo momento y a realizar los cambios que sean necesarios para contribuir al bien de todos. Cualquier aportación es buena, cualquier consejo también.

### **III. 4 Método Silencioso**

Método de corte humanista también llamado vía silenciosa o silente. Fue creado por Gattegno (1972). Pensaba que para ser buen profesor debemos adecuarnos a las exigencias y necesidades de los alumnos. Por lo tanto, intentó encontrar nuevos senderos en los que la enseñanza estuviera supeditada al aprendizaje. Comparte con el cognitivismo la idea de que el lenguaje es una capacidad integrada en el resto de las capacidades mentales, no aislada, y de que el aprendizaje es un proceso interno que supone la constante modificación de los conocimientos a causa de la interacción entre la información procedente del medio y los mecanismos mentales individuales. La enseñanza tradicional, lejos de mentalizar al estudiante para que consiga independencia, autonomía y responsabilidad en el proceso de aprendizaje, dedicaba horas muertas a que este memorizara estructuras y vocabulario sin alcanzar los resultados deseados. El método silencioso propone centrarse en el aprendiente. Persigue la participación activa del alumno que trabaja creando hipótesis y comprobando si son o no correctas. El profesor

no debe robar protagonismo al estudiante, es conveniente que se mantenga en silencio siempre que sea posible. Para desarrollar su labor, el instructor se proveerá de las herramientas necesarias. Materiales llenos de color y fácilmente adaptables a las necesidades, responden a la creencia de que los objetos favorecen la adquisición y su almacenamiento (5). Por ello, este método de lengua utiliza las regletas creadas por Cuisenaire para la enseñanza de las matemáticas y los cuadros de pronunciación también con colores, así como dibujos, carteles con vocabulario, tablas, juegos etc.

El silencio es bueno tanto para aprender, como para retener los conocimientos. Para aprender, porque favorece la concentración en la tarea y en los medios que hemos de usar para realizarla. Muy al contrario, la repetición mecánica lo que consigue es dispersarla. Como el propio Gattegno indicaba, el hecho de que las uniones mentales que dan lugar al almacenamiento de los datos aprendidos tengan lugar en su mayor parte durante el silencio del sueño, es prueba fehaciente de que el silencio también es bueno para la retención.

El alumno deberá descubrir o crear lo que va a aprender y no memorizar o repetir lo que le han dado. Subyace a esta idea la concepción de Jerome Bruner (1960, 1966) de que el estudiante aprende inducido por la curiosidad y mediante el descubrimiento guiado por el profesor y apoyado en los materiales adecuados. Gattegno (1972: 8-11) afirma que el proceso para aprender una segunda lengua no puede identificarse con el del aprendizaje de la primera, puesto que su experiencia - que dota de significado al lenguaje - y su conocimiento son diferentes. El aprendizaje, pues, se basa en la intervención activa del alumno con vistas a solucionar problemas, crear o descubrir. La obtención de lo buscado es lo que incentiva el aprendizaje. El aprendiente es el que ha de corregir sus propios errores, observando y analizando su producción. De ahí que Gattegno prefiriera referirse a él no como un método, sino como una técnica de “sentido común” en la enseñanza de lenguas. El profesor no corrige lo articulado por el alumno, se limita a indicar con gestos lo que es erróneo. Por lo tanto, el alumno se ve obligado a desarrollar criterios internos para discernir lo correcto y así autocorregirse. En otras ocasiones, serán los compañeros los que ayuden en la labor y solo si fuera absolutamente necesario, tras el fracaso de todo recurso, el instructor emitiría la opción adecuada. Tampoco da

---

( 5 ) Stevick (1976:25)

explicaciones, por lo tanto, cada estudiante debe sacar sus propias conclusiones y deducir la norma con arreglo a sus mecanismos mentales.

Al igual que en la Respuesta Física Total, el imperativo y las frases que lo contienen dominan los primeros estadios. Zanón (1989), señala que es un método de corte estructuralista. Sin embargo, otorga significado a las estructuras trabajadas, además de incitar a la creación de modelos nuevos. Por otro lado, los materiales y técnicas empleados son totalmente innovadores. Se considera fundamental la buena pronunciación, por lo que se practica frecuentemente con la ayuda de tablas de colores, elaboradas especialmente para ello, llamadas *Fidels*, en las que aparece el sonido con sus múltiples grafías. Además de los sonidos, se trabaja la acentuación, la entonación y el ritmo. En segundo lugar es importante la estructura. Aunque no se cuenta con un programa previo, se parte de lo que el estudiante ya conoce para ampliarlo e introducir, gradualmente, estructuras de mayor complejidad. Al vocabulario se le da menor énfasis, al igual que a la cultura. Se trabajan las cuatro destrezas conjuntamente desde un principio.

También en este método se promueve la colaboración e interacción entre los compañeros para encontrar la solución al problema planteado. Asimismo, los intercambios deben realizarse en un ambiente distendido y relajado. Como todos los métodos humanistas, presta especial atención a los condicionantes afectivos del alumno. Las sesiones finalizan, al igual que en el método comunitario, con una puesta en común en la que el alumno debe hacer observaciones sobre la empresa llevada a cabo y sus sentimientos al respecto.

No hay exámenes ni tareas para casa. No obstante, se espera que en cualquier momento, relajado, fuera del aula, el alumno reflexione sobre los hallazgos obtenidos. La lengua materna del estudiante se utilizaría para dar instrucciones si fuera necesario o para aclarar alguna duda.

No se premia ni se castiga. El alumno está concienciado y es responsable de que lo que quiere es aprender y esa es su única recompensa.

El profesor estimula la curiosidad del alumno mediante una frase y le proporciona determinado material de ayuda acorde con lo que se espera que el aprendiente descubra. A partir de este momento, son ellos los que tienen que formular hipótesis, poner en

marcha sus procesos cognitivos y su experiencia previa para tratar de encontrar soluciones. Disponen de todo el tiempo necesario para encontrar y practicar la nueva estructura latente, puesto que no hay un programa rígido. Por otra parte, en caso de que lo necesitasen, podrían pedir dedicarle más tiempo en sesiones posteriores. Descubrirán la solución a base de trabajar mediante el mecanismo de ensayo y error, lo que les llevará a corroborar o rechazar la hipótesis de la que partieron.

### III. 4. 1 Aportaciones

Es un método que casi no aporta *input*, apenas proporciona muestras de lengua ni orales ni escritas. Gattegno no articulaba palabra en sus clases y, paradójicamente, los resultados de su método eran espectaculares. Tanto, que en numerosas ocasiones se refieren a él como “el mejor profesor del mundo”. Lo cual nos hace creer que, independientemente del método empleado, si un profesor es bueno, conseguirá su meta. Pero ¿qué significa ser un buen profesor? Podemos intuir a raíz de lo apuntado en este capítulo, que es aquel que realmente está interesado en que los alumnos aprendan y les hace concienciarse de que es esto lo que ellos también desean. Partiendo del interés consciente de ambas partes, el entusiasmo de uno contagiará a los otros y viceversa. Un profesor con ganas de enseñar, observará a los estudiantes, se adecuará a sus exigencias y les facilitará todo lo necesario, materiales, ayuda, motivación, etc., para lograr los mejores resultados. Se sentirá feliz al constatar el progreso del grupo, así como el grupo lo hará al darse cuenta de que avanza y aprende.

Las investigaciones realizadas en distintos campos del saber, han dejado ampliamente demostrado que nuestra capacidad de memorización y retención son mayores cuando somos nosotros los artífices de algo. De ahí que sea más productivo, al parecer, encontrar la solución a un problema que no el verlo delante en diferentes muestras orales o escritas. Si - por ejemplo - disponemos de varios textos que contengan subordinadas temporales con y sin subjuntivo, este detalle puede pasar totalmente desapercibido. Sin embargo, si se le pide al alumno que construya oraciones que empiecen por “*Cuando...*” y que respondan a la pregunta *¿Cuándo vas a ver a Paco?* o

*¿Cuándo recibiste la noticia?* Al final deducirá la norma por medio del ensayo y error. De este modo, las probabilidades de que quede almacenado en su memoria serán mayores.

Cuando señalamos que el profesor no corrige, ya explicábamos que en realidad lo que queremos decir es que no da la respuesta correcta, aunque sí la indicación de que hay algo que no funciona. El alumno debe buscarla entre las distintas alternativas de que dispone. De nuevo, mediante la acción y no mediante la pasividad el aprendiente hallará por sí mismo la solución. Casi siempre que nuestros estudiantes escriben redacciones, se las devolvemos perfectamente corregidas. En la mayoría de los casos, tras echarles un vistazo, las archivan sin volverse a preocupar por ellas. Es mucho más cómodo, tanto para el profesor como para el alumno. Ahora bien, las implicaciones en el aprendizaje son mucho menos contundentes. (Hablamos de redacción porque es donde mejor se refleja lo que el alumno sabe, pero podría también tratarse de una muestra oral). Deberíamos - también aquí - poner en práctica la técnica de Gattegno, es decir, señalar que existe un error sin descubrir cuál, para que el alumno deba reflexionar al respecto y solucionar el enigma. En este punto, subrayaremos la necesidad de que el error sea algo conocido o que se supone que debería conocer ya el alumno, y no cuestiones ajenas a su competencia. Así por ejemplo, si en clase no se ha trabajado cuándo una palabra lleva tilde, está de más tanto el referirse a ello, como el ponerlas con rojo donde falten en el escrito. Dispersaría la atención del estudiante e impediría que se concentrara en lo relevante.

A nuestro modo de ver, es, asimismo, importante el trabajar las cuatro destrezas conjuntamente y desde el principio. Evidentemente, hay personas que son más receptivas por la vista, otras por el oído etc., así pues, es necesario ampliar la gama de opciones. Por otro lado, no debemos esperar a que se sientan preparados para producir algo oralmente o por escrito. La espera podría dar la sensación de que es algo arduo, importante; podría crear miedos o cohibir al aprendiente. Se puede empezar pidiendo producciones muy reducidas e ir aumentando progresivamente, conforme aumenten conocimientos y habilidades.

Otro aspecto interesante, es el ceder la palabra a nuestros alumnos. Muchos profesores pecamos de acaparar la atención y de querer ser el centro en todo momento.

La atención y concentración en lo que dice una persona no puede durar mucho, por eso debemos pasar - o mejor, deben pasar - a la acción.

Podemos entrever, en cuanto a lo que se refiere a los materiales utilizados y a las tareas, cierto carácter lúdico en sus propuestas. Lejos de la antigua sentencia “la letra con sangre entra”, un ambiente distendido, entretenido, lleno de color, impulsa tanto las ganas de aprender como el aprendizaje. Es obvio que hoy en día nadie se podría plantear el castigo como favorecedor o promovedor del aprendizaje. Como mucho, alguien podrá recurrir a la utilización de las notas o exámenes como coacción para que el estudiante desmotivado y no concienciado estudie, pero solo este, no el que tiene realmente interés en aprender. Por el contrario, todavía son muchos los que piensan que se debe premiar de algún modo la tarea bien hecha, la participación, la colaboración, etc. Creemos que es un error. Al encontrar la respuesta adecuada, al conseguir su propósito o simplemente al ser capaz de participar, el estudiante está ya recogiendo la recompensa al trabajo - mental o físico - realizado. Sus actividades son para él, en beneficio propio, para su aprendizaje que es el principal objetivo, y no para contentar al profesor o por hacerle un favor. No tiene sentido - según afirma Gattegno - ni el premiar, ni el castigar al aprendiente, cuestión en la que estamos totalmente de acuerdo.

### **III. 5 Sugestopedia**

Es un método basado en investigaciones científicas y creado por el psiquiatra búlgaro Georgi kirilov Lozanov. Intenta aprovechar todas las capacidades cerebrales de las que disponemos, conscientes e inconscientes. O, como el mismo Lozanov denomina, “paraconscientes” es decir, todo lo relativo a lo que se encuentra más allá del conocimiento consciente. Con vistas a conseguirlo, es necesario romper cualquier barrera provocada por la ansiedad y la falta de confianza en nuestras posibilidades. Debemos, en primer lugar, alcanzar la relajación mental a través de sensaciones placenteras y lúdicas. Todo ello despertará las reservas (6), o potenciales mentales que

---

(6) Lozanov (1978 :8)

aún no han sido identificados y utilizados y favorecerá la hipermnesia, o sea, la capacidad de almacenar grandes cantidades de información a largo plazo, en un tiempo muy reducido, gracias a la eliminación de los miedos e inseguridades.

La gran diferencia, por tanto, del método radica en que, además de cultivar el lado consciente del aprendizaje, intenta poner en juego el lado inconsciente de este. En un primer momento, sus técnicas eran más bien de tipo psicoterapéutico, cobraba importancia la música, la penumbra en el aula y los ejercicios de relajación y respiración. Más adelante, con las aportaciones de E. Gateva, se fomenta el aspecto artístico y global de la materia. Este incluye canciones, juegos, poesías, bailes, libros de texto que contienen historias completas etc. Los resultados muestran un gran aumento de la motivación, de la satisfacción del alumno, así como de su capacidad comunicativa. Todo el proceso atrae la curiosidad y la atención del estudiante e involucra tanto el cerebro como el aspecto emocional del individuo. Es un método que ha dado lugar a distintas variedades como la hipnopedia, la psicopedia, la ritmopedia, la relaxopedia, la sugestocibernética, etc.

Lozanov explica que no puede haber sugestión sin pasar antes por un proceso de desugestión. Encontramos en cada persona barreras que le sirven de protección, adquiridas a lo largo de la vida y que son de tipo lógico, afectivo y ético. La intervención del profesor ha de crear un ambiente relajado y de confianza. Son importantes en este sentido todos los detalles que contribuyan a conseguirlo; tanto la decoración como la iluminación, los asientos o la música que acompaña las sesiones. La desugestión conseguirá eliminar los obstáculos que impiden o dificultan el almacenamiento de datos en la memoria, las experiencias vividas - conscientes o inconscientes - están asociadas emocionalmente al sujeto (Lozanov 1978: 45) e influyen en él decisivamente. La sugestión logrará la adquisición, a largo plazo, de conocimientos nuevos a través de la “psicorrelajación concentrada” definida como concentración relajada, es decir, disponer de una gran capacidad receptiva bajo una actitud de aparente pasividad, tal y como lo haría el oyente de un concierto.

Para conseguirlo, recurre a técnicas o principios propios de la sugestología. En primer lugar propone el principio de autoridad del profesor. En esta diferencia entre autoridad y autoritarismo. El profesor ha de ser un mero asesor - al igual que proponía,

como ya veíamos Carl Rogers (1951) - ha de facilitar el proceso, creando indirectamente el ambiente adecuado. En ningún caso debe imponer su voluntad. En él recae toda la responsabilidad del aprendizaje, debe estimular (sugerir) e invitar al estudiante sin imponerle nada, respetando sus opiniones. Es lo que Lozanov denomina “*sugestión suave*” (Lozanov 2005: 8). Sin embargo, en cierto modo, propone que haga alarde de conocimientos, utilice tecnicismos y ponga de manifiesto su “autoridad”, entendida como prestigio y sabiduría. Explica que podemos confiar y aprender de un modelo -el profesor en este caso - solo si estamos plenamente seguros de la veracidad de lo dicho.

En segundo lugar, el principio de infantilización, que consistiría en volver a etapas de la vida más tempranas, caracterizadas por una mayor desinhibición y espontaneidad. Con este fin, se intenta lograr que entre el estudiante adulto y el profesor exista una relación similar a la de padre e hijo, en la que la confianza y la motivación sean ingredientes imprescindibles. Contribuirán a alcanzar este objetivo los juegos, canciones, simulaciones, actividades artísticas, el humor, el factor sorpresa etc.

En tercer lugar los planos dobles. Además del aprendizaje procedente del intercambio lingüístico, existe el propiciado por los elementos adyacentes como la expresión, la actitud corporal, la reacción, el grupo, la decoración, la música que acompaña cada sesión etc. Todos estos datos son percibidos y almacenados inconscientemente e influyen en el aprendizaje consciente completándolo. Además, cada experiencia deja sensaciones positivas o negativas en el individuo que mejorarán o dificultarán el proceso. La enseñanza deberá atender tanto al nivel consciente del alumno como al inconsciente. Por último, con vistas a romper la monotonía y a crear la adecuada disponibilidad e interés, se utilizan tonos de voz diferentes y cambios de ritmo a lo largo de la lectura del texto base y de la presentación de contenidos. Todo ello acompañado, indefectiblemente, por un pasaje musical.

Los pasos dentro del aula han ido variando a lo largo del tiempo. El enfoque en los primeros estadios se centraba en la psicoterapia, se realizaban numerosos ejercicios de relajación encaminados a manipular la conducta del estudiante. Poco a poco se ven sustituidos por otros integrados en la enseñanza de la lengua que - como reconoce el

propio Lozanov en su *carta dirigida a la Alianza Internacional para el Aprendizaje (7)* - proporcionan una mayor iniciativa y creatividad al aprendiente, dado que no subordinan la voluntad ni propician el automatismo al igual que lo hacían las anteriores técnicas. (Lozanov, 1999:2)

En su último libro (Lozanov 2005), Lozanov divide el trabajo en la clase en una “fase introductoria” en la que el profesor, mediante la decoración del aula y la dramatización, crea expectación y buena disposición. En segundo lugar viene lo que se denomina “concierto activo”. El alumno dispone de un texto escrito y de su traducción en lengua materna, el profesor lo leerá con solemnidad acompañando la música elegida para la ocasión. Con arreglo a ella cambiará la entonación y el ritmo de su lectura. La tercera fase se denomina “concierto pseudopasivo” en el que de nuevo se lee el texto pero ahora todos han de estar sentados y relajados, también el profesor. El alumno se limita a escuchar la lectura modulada por el profesor con arreglo, esta vez, a su contenido. Lozanov indica al respecto que la música barroca es la más adecuada, ya que con su ritmo lento y constante contribuye a adquirir la concentración relajada necesaria. Su estructura melódica crea el ambiente adecuado sin distraer al estudiante. Más tarde, aparece la etapa de las elaboraciones, en la que se trabaja activamente con la información ofrecida para lograr su asimilación. Al principio más mecánicamente, leyendo todos a un tiempo el texto, cuidando la pronunciación, haciendo preguntas relacionadas - que no es necesario responder si no se quiere - o leyendo la traducción total o de determinados pasajes. Más adelante, el profesor sugerirá otras actividades en las que el estudiante participará activamente y en las que los componentes lúdico y artístico crearán el ambiente propicio. Por último, llega la fase de representaciones; a la que Lozanov prefiere no incluir en la etapa de elaboraciones – como en años anteriores - porque considera en su última obra (Lozanov, 2005) que tiene una gran relevancia. En ella, se representan pequeñas obras o se hacen juegos de rol, en los que participan todos los estudiantes, de acuerdo con su nivel de lengua o sus preferencias.

---

( 7 ) En esta, Lozanov presenta la tercera versión de su método en la que habla de la desugestopedia y a la que Gateva contribuyó decisivamente.

Cobra enorme importancia la adquisición rápida de vocabulario, la gramática es mínima y explícita, casi siempre ofrecida en la lengua del alumno. Es vital, para no crear tensiones, que en todo momento el aprendiente entienda las explicaciones y lo que hay que hacer. Por lo tanto, la L1 se utilizará siempre que sea pertinente. Asimismo, nunca se corrige el error directa e inmediatamente. Según Lozanov (1978: 44) “los errores en la conversación no deben ser corregidos de inmediato” el profesor “no debe hacer que sus estudiantes se sientan avergonzados por los errores que cometen”. Si fuera necesario, pues el error fuera relevante, el profesor repetiría más tarde de forma correcta el enunciado o proporcionaría al alumno ejercicios que lo corrigieran. No obstante, el contenido es siempre más importante que la forma. Con vistas a no crear conflictos, el aprendiente elige desde el primer día de clase un nombre y una personalidad -distintos a los suyos propios - atractivos y sugerentes. Esta segunda personalidad es la que mantendrá a lo largo de todo el curso y la que utilizará en las distintas situaciones de comunicación. Fuera del aula el alumno, si así lo desea, leerá el texto una vez al acostarse y otra al despertarse. No existe la evaluación como tal, para no crear estrés o nerviosismo. El profesor proporcionará el material adecuado a cada alumno de acuerdo con su nivel, a medida que avance en el proceso de aprendizaje.

Lozanov recopila los fundamentos teóricos de la sugestopedia en su libro de 2005 *Suggestopedia – Desuggestive teaching*, asegurando que la sugestopedia es un sistema pedagógico holístico (Lozanov, 2005:13) que une todos los aspectos: lingüístico, psicológico, anatómico-fisiológico, artístico, pedagógico y psicoterapéutico (Lozanov, 2005: 86), solo divisibles a efectos descriptivos. Se trata de un nuevo modelo de enseñanza / aprendizaje que sustituye el cansancio por el descanso, la enfermedad -debida a la sobrecarga - por la salud, la alienación por la socialización y la subordinación automática por el desarrollo de la personalidad libre. Lozanov (2005: 85)

### III. 5. 1 Aportaciones

En palabras de Lozanov:

*“las sugerencias negativas son fuente de inhibiciones y disminuyen la capacidad real del individuo, pero ayudándole a que se libere de las limitaciones sugeridas por su entorno desde su infancia, se consiguen grandes mejoras en la personalidad y en la conducta y se elevan también significativamente los niveles de aprendizaje”.*  
[<http://www.npp-sugestopedia.com/>]

Cada aprendiente, dispone de un bagaje de experiencias que influye decisivamente en su aprendizaje. Unas veces para bien, otras, pueden resultar muy perjudiciales e incluso llegar a bloquear totalmente al estudiante. La disposición del alumno es lo más importante para que el aprendizaje tenga lugar. Esencial, a pesar de que parezca una perogrullada, es que este sienta deseos de aprender y de evolucionar. Este factor usualmente se da por hecho pero, por desgracia, no es siempre real, sobre todo, en el ámbito escolar. La falta de esta premisa conduce al fracaso por mucho empeño y voluntad que se ponga en la labor. Es fundamental que el alumno confíe en que va a obtener resultados sin grandes esfuerzos. Igualmente, es necesario - como ya hemos mencionado en otros apartados - combatir el aburrimiento y proponer actividades atractivas, interesantes y divertidas. El profesor debe luchar por transformar una actitud negativa por parte del alumno o a la defensiva o con un bajo nivel de autoestima. En estos casos “reacios a aprender” motivarle es fundamental para lograr resultados. Hay alumnos que precisan de una mayor atención, quizás indirecta o sutil pero evidentemente personalizada. Es cierto que no es fácil algunas veces conseguirlo y que se requiere bastante mano izquierda. Lozanov da ciertas pautas encaminadas a este fin.

Lo primero que sorprende es el hecho de que proclame la autoridad del profesor y la relación no de igual a igual entre este y el alumno. Sobre todo, porque avanzada la segunda mitad del siglo XX - época en la que se desarrolla este método - siempre se ha proclamado el acercamiento al alumno y la ruptura de barreras. Es decir, parece que esta

afirmación se encuentra desfasada respecto a las tendencias tanto de aquel momento, como de las actuales. Más desfasada aún encontramos la sugerencia de emplear tecnicismos para demostrar la sabiduría del profesor. Efectivamente, creemos que es importante que el profesor conserve su puesto y que, aunque afectuosa y amigablemente se acerque al alumno, no debe olvidar en ningún momento su papel en el proceso de aprendizaje. Existen ciertas libertades que pueden permitirse al alumno dentro del aula, pero que resultan inadmisibles en un enseñante, sea cual fuere su edad. Por poner un ejemplo los tacos o palabras malsonantes, aunque sea lo que el profesor utilice normalmente con los amigos, deberá dejarlos a un lado dentro de la clase para no ofrecer un modelo limitado, reducido a un contexto muy concreto y no generalizado. Estas palabras llenas de expresividad y connotaciones es evidente que son muy difíciles de emplear por un extranjero. De ahí que, en nuestra opinión, no deban formar parte del modelo habitual proporcionado al alumno, al menos en los niveles iniciales en los que la muestra dada debe ser lo más neutra, concreta y amplia - apropiada en cualquier registro - dentro de lo posible. En cuanto a la utilización de palabras técnicas, es cierto que el alumno a veces quiere comprobar los conocimientos del enseñante y que al hacerlo se siente más seguro, con lo cual - y sin abusar - parece de utilidad; a condición de que acto seguido se le dé a entender al alumno clara y sencillamente lo que él debe saber o adquirir. Creemos que un buen profesor es el que se hace entender, y no el que utiliza palabras altisonantes y rebuscadas, quizás para encubrir su propio desconocimiento. Por otro lado, la infantilización es interesante también siempre y cuando se respete la personalidad del alumno, es decir, no se le obligue a actuar o realizar cosas con las que no se sienta cómodo o con las que tenga la sensación de estar perdiendo el tiempo. Además, existen ciertas normas de conducta que también debemos observar. O dicho de otro modo, si bien el humor, el juego y el ambiente distendido han de estar presentes, existen unas reglas de juego base que todos los integrantes han de respetar conforme al lugar ocupado dentro del proceso.

En lo relativo a la importancia del entorno como factor de aprendizaje, el mobiliario del que se dispone no parece viable modificarlo en la inmensa mayoría de las ocasiones. Sin embargo, sí resulta interesante la disposición de las mesas. En nuestra opinión, deben estar colocadas en círculo con una apertura al frente para que el profesor

pueda entrar - a fin de comprobar o ayudar a cada alumno en particular - y salir de él - y de este modo dirigirse a la totalidad del grupo -. Esta distribución permitirá que el gran grupo pueda interaccionar y mantener una conversación sin necesidad de volverse a mirar quién habla, ya que todos pueden verse entre sí. Asimismo, permite que el alumno se levante y entre en el círculo para realizar actividades que requieran de un espacio amplio de actuación. En cuanto a la colocación de carteles y objetos acordes con el tema del que se va a hablar parece sumamente útil con vistas a despertar la curiosidad y, por tanto, el interés previo del alumno, o lo que es lo mismo, crear una actitud de expectativa y positiva ante lo que se va a desarrollar dentro del aula. La música de fondo y los cambios de ritmo y entonación quizás sean útiles con algún propósito específico o en algún momento concreto dentro de todo el curso, pero no como pilar del proceso. Esto no quiere decir que no nos parezca interesante la introducción de canciones para trabajar con ellas e incluso de fragmentos musicales que, por alguna razón, despierten el interés o rompan la rutina de forma esporádica. Nos referimos más bien a la fase que denominábamos “concierto activo”, a la cual no encontramos excesivo interés. Sin embargo, es importante que en una lectura intenten - tanto el profesor como el alumno - realizar la entonación adecuada según el mensaje emitido. Asimismo, es obvio que el tono de voz ha de ser modificado a lo largo de la sesión para que lo que se está diciendo sea más sugerente.

Creemos que la adquisición de vocabulario es fundamental en el aprendizaje, pero la repetición y memorización de pares de palabras en L1 y L2 - propuesta por este método - en lugar de en nuevas frases y contextos, no parece ser lo más efectivo para su almacenamiento ni parece facilitar el poder disponer de ellas más adelante, en el momento preciso.

Las últimas tendencias y estudios proponen la acción como mejor - si no único - modo de adquirir una lengua. Contrasta esta idea con las de este método, en el que adquieren gran relevancia la relajación y receptividad del alumno. En las primeras etapas -introducción, concierto activo y concierto pseudopasivo - el alumno no interviene en absoluto. Solo en la última, denominada de las elaboraciones, el aprendiente pasa a la acción. Debemos tener en cuenta que este enfoque no incluye tampoco el estudio personal fuera del aula, salvo la lectura del texto ofrecido y solo en caso de que el

estudiante lo desee. Por lo tanto, la presentación del *input* se realiza exclusivamente dentro de la clase. Las tres primeras etapas corresponden a esta labor, proporcionar al alumno los conocimientos nuevos para que más tarde sea capaz de realizar las tareas encomendadas en la etapa de las elaboraciones. Tanto la pasividad continua, como la actividad, así como el seguir siempre los mismos pasos dentro del aula no ayudan a romper la monotonía. El factor sorpresa y el cambio son trascendentales, también lo es distribuir momentos en los que el alumno sea o receptor o protagonista a lo largo de cada una de las sesiones.

Es cierto que, al cambiar de identidad, el alumno se desinhibe y actúa más libremente, con lo cual su intervención cabe ser mayor. Sin embargo, cuando uno habla de sí mismo, tiene más cosas que decir, es más atractivo tanto para él como para los compañeros. Se acerca más a la realidad. En nuestros intercambios comunicativos diarios, reales, siempre nos gusta expresar nuestro punto de vista, lo que hacemos, lo que sentimos. En determinados momentos, quizá, alguien no quiera referirse a su propia experiencia personal, por lo que hay que insistir en que no es necesario, si no se desea, ser totalmente sinceros. Debe quedar claro que cada persona es muy libre de comunicar y dar a conocer los aspectos de su vida y personalidad que crea convenientes, no otros. Al inventar una nueva personalidad, estamos introduciendo un elemento falso, ficticio, por tanto de escaso interés a no ser que el estudiante tenga fantasía o dotes de escritor y la personalidad creada sea sugestiva. El pensar en qué diría o haría con arreglo a su personalidad mi “nueva identidad” puede llegar a convertirse en un engorro. Por ello, será preferible utilizarlo como recurso lúdico solo en ciertas ocasiones.

Por último, tanto el tratamiento del error - nunca corregido en el momento en el que se lleva a cabo la comunicación- como la utilización de la lengua materna siempre que facilite la comprensión, como el proporcionar al alumno cualquier refuerzo conveniente, diferente y específico según las necesidades de cada uno - ejercicios, actividades etc. - contribuyen a una enseñanza personalizada y sustancial en la que el profesor pone todo de su parte para que el proceso tenga éxito. Quizás puede parecer que roba protagonismo al alumno, ya que es el profesor el que decide y elige lo que va a proporcionar al estudiante, el que lleva la batuta. Sin embargo, creemos que así debe ser, pues el profesor es el “experto”, el que se supone que sabe lo que hay que aprender y las

herramientas que se han de utilizar para lograrlo. Él debe ser el guía en nuestra opinión, aunque siempre teniendo en cuenta la personalidad, intereses y particularidades de cada alumno en la medida de lo posible.

### **III. 6 Análisis de errores**

El análisis de errores es otro modelo de investigación de los errores que se cometen en el aprendizaje de una segunda lengua. Su punto de partida no es la comparación de los sistemas lingüísticos de dos lenguas, sino que lo que intenta es describir y explicar los errores detectados en las producciones de los aprendientes. Estas responden normalmente a pruebas previamente elaboradas con este fin, pueden tratarse de test, ejercicios, redacciones, traducciones, etc. Se acerca, por tanto, a la versión débil del análisis contrastivo. Sin embargo, el concepto de error en este método, es totalmente innovador. Se considera como algo positivo y necesario en todo proceso de aprendizaje, debido a que nos va a indicar el grado de competencia del aprendiz, así como la manera de aprender de este. Es decir, atendiendo al aspecto didáctico – que en definitiva es la orientación sobresaliente en este modelo -, el error será el que ponga de manifiesto la evolución del aprendiente y por tanto constituirá la mejor guía para el profesor que así sabrá en qué etapa se halla el alumno y dónde debe insistir o qué métodos o técnicas ha de emplear o resultarán más eficaces.

Nace a raíz de las publicaciones de S.P. Corder en 1967 relativas a la teoría de aprendizaje de segundas lenguas. Incluye los nuevos conceptos lingüísticos y psicológicos de aprendizaje que, como ya indicábamos, dejaban a un lado el estructuralismo y conductismo y abrazaban el innatismo promulgado por Chomsky y su Gramática Universal, entendida como la capacidad innata que posee el individuo de aprender cualquier lengua extranjera por medio de abstracciones y generalizaciones realizadas a partir de un *input*. Gracias a ello somos capaces de crear infinitos enunciados diferentes, al poner en funcionamiento el Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL) el cual nos ayuda a interpretar lo emitido y a construir hipótesis sobre las reglas y normas que más tarde se irán verificando con el uso. Por otro lado, se abandona la idea de que la

imitación y el refuerzo positivo o negativo de lo emitido es la base del aprendizaje y se entiende este como un proceso mental interno – y no externo – que estructura la realidad pasando por distintas etapas comunes a todos los seres humanos, en las cuales el individuo irá adquiriendo los diversos conocimientos en la medida en que se adecuen a su grado de madurez. Según los postulados de Piaget.

De este modo, deberíamos, en primer lugar, detectar el error dentro de su contexto. En segundo lugar, clasificarlo y describirlo. A continuación, se intenta averiguar la causa - que no siempre es la lengua materna, según señala Pérez Tuda (1999: 423) – para acabar buscando soluciones en caso de que sea necesario, dependiendo de su gravedad y de la etapa de aprendizaje en la que el estudiante se encuentre.

Se empieza a barajar la idea de que el aprendiente posee y utiliza una lengua distinta tanto de la L1 como de la L2. Se trata de un dialecto con características especiales. Este pensamiento evolucionará y originará el concepto de la Interlengua de Selinker (1972) del que hablaremos más adelante y que conducirá a otro camino de investigación y de acercamiento a los errores. Corder (1967, 1971a) lo denomina dialecto transitorio o idiosincrásico; Nemser (1971) sistema aproximativo y Porquier (1975) sistema intermediario. Reconocen los tres que son sistemas desviados de la norma, es decir, de lo reconocido como adecuado o característico dentro de un grupo social determinado. Este dialecto transitorio se encuentra en continua evolución, por lo tanto, no es estable. A pesar de ello, podemos decir que dispone de una gramática y un vocabulario propio. Además, en palabras de Corder (1967: 166) “los errores del estudiante son evidencia de este sistema y son en sí mismos sistemáticos”. De ahí que sean el reflejo perfecto del proceso de aprendizaje. Este sistema aproximativo es distinto y propio en cada aprendiente, no obstante, es evidente que los estudiantes que poseen una lengua materna común, presentan un gran número de características comunes. Dentro de las distintas clasificaciones de los errores que se han realizado, las interferencias con la lengua materna corresponden a los denominados errores extralinguales. Pero estos no son los únicos, existen también errores intralinguales, debidos a la propia idiosincrasia de la lengua en estudio y errores de desarrollo que reflejan las distintas etapas por las que va avanzando el aprendiente y va superando dentro del proceso de aprendizaje.

En un primer momento, el análisis de errores intentaba descubrir los puntos conflictivos referidos exclusivamente a la competencia formal, por lo que a continuación eran clasificados -como es lógico- de acuerdo a su categoría gramatical. Sin embargo, poco a poco se intentó dar relevancia a otros aspectos más de tipo comunicativo y pragmático. El mismo Corder a principios de los 80 subrayó la necesidad de incluir la competencia comunicativa así como la de realizar un análisis más profundo del dialecto idiosincrásico del estudiante, incluyendo en él tanto los errores como las producciones correctas. De este modo - al tener en cuenta el componente comunicativo en el aprendizaje - se reinterpretará el concepto de error. Este se producirá cuando la comunicación se vea obstaculizada o interrumpida, independientemente de si la causa radica en factores oracionales, discursivos, contextuales, de adecuación, etc. En este sentido, destacan los estudios de Guntermann (1978), realizados en el Salvador, en los que se propone descubrir cuáles son los errores más frecuentes en un nivel básico y cómo afectan a la comunicación. Constata que, en su mayoría, los errores gramaticales puntuales son irrelevantes en la comprensión del enunciado ya que el oyente los interpreta fácilmente como simples errores. Sin embargo los que Burt y Kiparsky llaman errores globales - que son los que afectan a todo el enunciado - son aquellos que provocan ambigüedad en el mensaje o irritabilidad en el oyente y que, por lo tanto, afectan directamente a la comunicación.

Según indicábamos, tras detectar los errores la siguiente tarea propuesta es la de clasificarlos y describirlos. Ahora bien, si atendemos a otros criterios no solo gramaticales sino también comunicativos, el abanico de posibles clasificaciones es interminable debido a que se deben barajar conceptos subjetivos como el grado de obstaculización o el efecto que provoca un determinado error en la comunicación. Por otra parte, en numerosas ocasiones, las causas que lo provocan son múltiples para un único error. Además, no siempre se puede asegurar que se trate de una desviación, cuando el contexto no esclarece qué desea expresar realmente el estudiante. De este modo, existen inventarios basados en alteraciones gramaticales o alteraciones de la estructura superficial del enunciado; otros que indican si la causa del error es provocada por la lengua materna o por alguna lengua extranjera aprendida previamente; otros cuya intención es marcar la distinción entre si corresponden a una determinada etapa de

aprendizaje o, por el contrario, constituyen errores sistemáticos y característicos de un grupo de hablantes, errores fosilizados o fosilizables. En ocasiones, subrayan la implicación de la metodología empleada; en otras, tienen en cuenta los efectos causados en el oyente como irritación o estigmatización, etc. Como señala Penadés Martínez (2003:16), (8)“...existe, pues, una falta de acuerdo entre los estudiosos a la hora de establecer estas taxonomías...” Frente a los corpus examinados, resulta indiscutible la existencia de un mayor o menor número de errores variados. Por ello, en cualquier clasificación debemos reducirnos a considerar exclusivamente el aspecto que deseemos investigar, adoptando para ello el criterio adecuado al fin perseguido. Ahora bien, cuando pasamos a describir el error, para más tarde poder averiguar los motivos que lo produjeron, hemos de echar mano de la lingüística y, mediante ésta, poner de manifiesto las normas de una determinada lengua que han sido trasgredidas en el enunciado emitido. Ello no significa que el criterio elegido en el análisis de errores sea el gramatical, simplemente es mucho más contundente describir los errores base a un criterio gramatical, bien conocido por profesores y lingüistas que son los encargados de analizar las muestras, proponer caminos o diseñar programas. Es fundamental según indica Corder (1981:36) realizar una descripción adecuada para lograr una explicación satisfactoria.

Como ya hemos indicado, el análisis de errores –dentro de la lingüística aplicada – siempre ha buscado contribuir a agilizar y facilitar el proceso de aprendizaje. Por ello, no se ha reducido a encontrar la causa del error y a señalar los mecanismos sociolingüísticos que lo originan, sino que su objetivo último - y a nuestro modo de ver más importante – consiste en tratar de encontrar caminos para solucionarlo. Aquí surge otro de los aspectos más conflictivos de este planteamiento: qué errores se deben corregir, cómo, cuándo y hasta qué punto es productivo el hacerlo. Puesto que las desviaciones con respecto a la lengua meta son inevitables y propias de determinadas fases evolutivas, (Bailey et al. 1974; Krashen, 1982), (lo veíamos al hablar de la hipótesis del orden natural en Krashen); puesto que lo fundamental radica en la comunicación y no en la corrección de la forma, existen numerosas opiniones que sostienen que la corrección no conduce a nada (Jain,

---

(8) [[http://www.linred.es/articulos\\_pdf/LR\\_articulo\\_051120032.pdf](http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_051120032.pdf)]

1974; Chaudron, 1983; Norrish, 1983), incluso que puede resultar contraproducente ya que mina la confianza y el entusiasmo por aprender de los alumnos, además de aumentar su ansiedad (Horwitz, Horwitz y Cope 1986; Young 1991; Sparks y Ganschow 1991; Bailey, Daley y Onwuegbuzie, 1999). O bien, en el mejor de los casos, aminora su fluidez y espontaneidad (Krashen, 1982; Norrish, 1983; Edge, 1989). Asimismo, estudios realizados por Walker (1973), revelan que los estudiantes también prefieren no ser corregidos por las mismas razones.

Es decir, se pasó desde afirmaciones como la de Brooks (1964), que entendía la necesidad de evitar los errores a toda costa, hasta la supeditación de estos en aras de la comunicación, dado que la lengua es precisamente eso: instrumento de comunicación. A pesar de todo, no faltan testimonios que advierten de la necesidad de corregir en todo proceso de aprendizaje. Allright (1986) señala que existen dos aspectos cuando los aprendientes interactúan. El primero corresponde a la función comunicativa, en esta lo importante es comprender o transmitir un mensaje. El segundo está relacionado con el aprendizaje, toda interacción supone un *input* que ayudará a construir premisas sobre la organización de la nueva lengua o confirmará –rechazará– las ya existentes, de este modo se va construyendo el conocimiento. Evidentemente, dentro del aula, no podemos dejar a un lado este segundo aspecto que, en definitiva, es el objetivo último que tiene el alumno al asistir a clase.

Estamos de acuerdo con que “...los trabajos realizados utilizando el modelo de AE carecen sistemáticamente de propuestas prácticas...” (Santos, 1993: 105). Sin embargo, también es cierto que los factores que deben ser tenidos en cuenta a la hora de corregir son innumerables. Por lo tanto, dependiendo de cada estudiante, de sus necesidades, expectativas y circunstancias, pondremos el acento en un aspecto u otro a lo largo de todo el proceso. Al igual que Schumann y Schumann (1977), pensamos que el profesor debe de ser flexible y adaptarse a los factores individuales y a la manera de aprender de cada estudiante. De ello, así como del tema tratado en cada momento, y de la actividad propuesta, dependerá el elegir entre una corrección explícita o implícita, de las cuestiones gramaticales o comunicativas, de la interrupción o no del discurso del estudiante etc.

Se deduce pues, que en esta cuestión, como en tantas otras relativas a la enseñanza y aprendizaje de una lengua, no existen verdades universales sino individualidades, considerables en cada momento. Lo único expresado unánimemente como algo que debe evitarse es la corrección de cuestiones no estudiadas hasta el momento, a no ser que el profesor quiera aprovechar la ocasión o el interés de los alumnos, en determinado momento, para su introducción o explicación.

### **III. 6. 1 Aportaciones**

No cabe duda de que la contribución por excelencia del análisis de errores es la modificación del concepto de error. Su valoración como algo positivo dentro del proceso de aprendizaje, ha favorecido que el profesor sea más permisivo con él, no intente en todo momento corregirlo, sino cuando realmente crea conveniente con vistas a aportar un beneficio claro al estudiante. Por otra parte, aunque todavía hoy en día existen muchos alumnos que consideran la corrección como un castigo o como un fracaso, muchos otros lo entienden ya como una ayuda para poder mejorar y superarse, la vía más directa para comprobar si las hipótesis que han formulado son válidas o no.

Otro punto esencial es el tener en cuenta también las emisiones correctas y la importancia de ambos factores, tanto en la evaluación como en el estudio de nuevos caminos de enseñanza o materiales que consigan agilizar el proceso de aprendizaje. Supone una guía para el profesor que así podrá descubrir la etapa evolutiva en la que se encuentra el aprendiente y la eficacia o no de sus métodos y técnicas.

Este modelo de investigación de errores se caracteriza por una visión más práctica y menos teórica que la seguida por el análisis contrastivo. Comenzamos detectando y estudiando los errores que han sido producidos y recogidos en un corpus, en lugar de tratando de predecir los errores que van a cometer los aprendientes de una determinada lengua materna, al contrastar sus estructuras con las de la lengua en estudio. Este cambio de perspectiva facilita enormemente la labor, ya que se parte de una base real y no teórica. Esta base debería ser lo más amplia posible. No solo en extensión sino también

en diversidad. Es decir, hasta ahora, los ejercicios de traducción y redacción y los test gramaticales elaborados con el fin de crear el material de investigación, han dominado en la obtención de los corpus del análisis de errores. Sin embargo, y sin rechazar las muestras obtenidas de este modo, nos parece que no son suficientes para conseguir una muestra fidedigna. En primer lugar, la traducción puede prestarse a que el número de interferencias provocado por la lengua materna sea mayor. Por otro lado, en las redacciones de tema libre, el estudiante siempre trata de evitar las formas, frases o palabras de las que no se encuentra seguro. En los test gramaticales no siempre el alumno capta lo que se quiere expresar en el texto u oración; luego, el error no es por desconocimiento, sino por falta de entendimiento. Además, a veces se responde sin saber, por casualidad, o se recuerda momentáneamente la norma explicada recientemente dentro del aula etc. No olvidemos que, según indica Marta Baralo (2001: 6): “Para un estudiante de ELE, la adquisición de la habilidad para comunicarse oralmente es el objetivo más importante de su esfuerzo” Es esencial que el material de investigación incluya no solo expresión escrita, sino también expresión oral: actividades comunicativas de diverso tipo, incluyendo las distendidas, en las que el aprendiente olvida que se halla en un entorno académico, reacciones naturales del estudiante, preguntas de él o preocupaciones. Si bien es verdad que en los textos y pruebas escritas el alumno es capaz de reflexionar sobre la lengua, por lo tanto conseguirá evitar errores de actuación, también es cierto que restringir nuestro estudio a este componente exclusivamente, sin un contacto diario con el alumno, nos daría una base para nuestro estudio restringida. Al igual que no debe ser el contraste de las estructuras gramaticales de las dos lenguas en contacto el motor de nuestra investigación, tampoco deben serlo aspectos que atañen exclusivamente a la ‘competencia’ en términos chomskianos, o ‘aprendizaje’ según Krashen. Hemos de incluir, asimismo, lo relativo a la ‘adquisición’ o ‘actuación’. En definitiva, trabajar con un corpus completo, sin olvidar en él la interacción con el aprendiente, fundamental para saber - entre otras cosas - si lo emitido es lo que realmente desea expresar.

Por otro lado, veámos que existen muchos tipos diferentes de errores. La siguiente cuestión es, pues, cuáles han de ser objeto de estudio. La lingüística contrastiva, independientemente del método de análisis que utilice, contrasta dos lenguas entre sí; el objetivo es descubrir los aspectos que presentan mayor dificultad en los hablantes de una

lengua concreta, al estudiar otra. Debido a la inmensidad de errores que pueden ser cometidos, deberemos -según este planteamiento- reducirnos a los que son interlinguales y no a los intralinguales propios y característicos de la lengua meta y comunes a todos los aprendientes de la misma, independientemente de su lengua materna. De ahí que sea importante, a nuestro juicio, que el investigador conozca las características de la lengua materna del estudiante a fin de que pueda distinguir y entresacar los errores producidos por ésta.

En segundo lugar, se han de excluir los errores transitorios que desaparecen por sí solos a medida que se avanza a lo largo de las diferentes etapas de aprendizaje. El interés de estos radica más bien en la evaluación del proceso, pero poco tienen que aportar si lo que queremos contrastar son dos lenguas en contacto. En los primeros estadios de aprendizaje, se tiende a trasladar todos los conocimientos y normas propias, a la nueva lengua. A medida que se va aprendiendo, se van sustituyendo por las nuevas construcciones, sin que ello suponga un obstáculo mayor, salvo en ciertos aspectos que son los que hemos de tratar especialmente, ya que son los que realmente presentarán problemas que pueden llegar a ser insalvables en caso de no ser afrontados adecuadamente.

Por lo mismo, atendiendo al aspecto comunicativo, la mayoría de los errores locales son de tipo evolutivo o corresponden simplemente a lo que Norrish (1983) denomina faltas o lapsus, de ahí que no sean dignos de mención en la mayoría de las ocasiones. Sin embargo los globales, que sí obstaculizan o impiden la comprensión y que incluso puede que no lleguen a ser percibidos como errores por parte del receptor, son los que el profesor ha de tener muy presentes y debe concienciar al alumno de su diferencia fundamental de significado al elegir entre una estructura u otra.

Veamos un ejemplo, en la oración:

*“Me dijo que si tenía tiempo pasaría por aquí”*

Un español entiende que lo que dijo fue:

‘Si tengo tiempo, pasaré por allí’

Un griego automáticamente traduciría la primera oración conservando los pasados en los tiempos:

‘Μου είπε ότι αν είχε χρόνο θα ερχόταν’

De este modo, el mensaje original que en su concepción emitió la primera persona fue:

‘Αν είχα χρόνο θα ερχόμουν’

Que dependiendo del contexto equivaldría a:

‘Si hubiera tenido tiempo, habría venido’

‘Si tuviera tiempo, vendría’

Pero en ningún caso al significado real ‘si tengo tiempo, pasaré por allí’.

Qué ocurre pues: que lo emitido no corresponde a lo recibido y, además, no hay ningún indicio de que nos encontremos ante ningún error, puesto que las oraciones son correctas gramaticalmente hablando. Esta es la clase de errores que se han de trabajar, los que suponen una información errónea de lo emitido que, asimismo, no es percibida como tal. Son los más difíciles de constatar, y los más difíciles de subsanar y en los que realmente la lingüística contrastiva es la única que puede dar soluciones, sea cual fuere el método de análisis (contrastivo, de errores, de interlengua) elegido con este fin. Son errores recurrentes a lo largo de todo el proceso ya que, casi siempre, se deben a interferencias en las que no se ha hecho hincapié en la diferencia de significado o el estudiante no es consciente de la dificultad que entrañan.

Quizás los análisis de errores que se han realizado hasta ahora se hayan reducido a un análisis superficial de las desviaciones encontradas en materiales no globales (es decir, materiales que no tienen en cuenta todas las intervenciones del alumno: orales, escritas, gramaticales, comunicativas, regladas o distendidas), en los que el investigador ha estado más preocupado, de un lado, por obtener una clasificación de todos ellos - sin tratar de elegir los fundamentales - y de otro, por indicar su frecuencia. A nuestro modo de ver, lo único que merece la pena es, en primer lugar, seleccionar los errores que representen un problema añadido para un estudiante de una determinada lengua materna, independientemente de la frecuencia con la que se observe ya que esta no implica mayor

dificultad en el aprendizaje (9). En segundo lugar, indicar las causas, así como proponer soluciones. En palabras de Jain (1974: 190): “un simple inventario de errores sin tratar de explicar su causa no revelaría nada esencial”

---

( 9 ) Ver al respecto Duskova, 1969.



#### IV. PRAGMATICA

La pragmática es una disciplina que surge de la necesidad de explicar ciertos fenómenos de la lengua para los cuales la semántica no encuentra respuesta o explicación válida. No podemos concebir la comunicación humana como un simple proceso de codificación y descodificación de un mensaje. Debemos añadir una serie de estrategias y principios generales que la regulan. El hallazgo y sistematización de todos ellos da origen a las diferentes teorías que contribuyen al desarrollo de la pragmática.

La pragmática propone una nueva perspectiva a la hora de estudiar el lenguaje. Una orientación que tenga en consideración no solo los elementos lingüísticos que intervienen y los datos ofrecidos por la semántica, sino también los elementos extralingüísticos referidos a la situación concreta de comunicación que contribuyen de manera decisiva a la elección de las secuencias, a su interpretación y al uso efectivo del lenguaje. Esta nueva dimensión en la didáctica de las lenguas es la base para todos los enfoques comunicativos, puesto que los términos de noción y función –fundamentales en este tipo de métodos- proceden de esta visión pragmática de la lengua.

El término fue propuesto por Charles W. Morris en los años treinta. Este, habla de tres dimensiones dentro de la semiótica: sintáctica, semántica y pragmática. Más tarde, aparecen diferentes teorías que estudian los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación. Es decir, las condiciones que determinan tanto la emisión de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto, en una situación comunicativa concreta; como su interpretación por parte del destinatario, el cual va a intentar reconstruir en cada caso la intención comunicativa del emisor, evaluando el contexto verbal y no verbal del intercambio comunicativo y buscando la información suplementaria necesaria para poder inferir un mensaje adecuado al propósito común de comunicación. Conceptos básicos en este campo son: emisor, destinatario, enunciado, entorno, intención, relación social, así como información pragmática, entendida como el conjunto de conocimientos del mundo, creencias, supuestos, opiniones y sentimientos de un individuo en un momento cualquiera de la interacción verbal.

Una de las teorías más innovadoras dentro de la etapas en el desarrollo de la pragmática es “la filosofía del lenguaje corriente” de Austin. En ella, propone la

revalorización del lenguaje corriente frente a los lenguajes filosóficos y científicos; distingue entre “oración”: estructura gramatical abstracta no realizada; y “enunciado”: realización concreta de una oración emitida por un hablante real en unas circunstancias determinadas. Y, asimismo, sostiene que el lenguaje no es puramente descriptivo, sino que un enunciado puede desempeñar diferentes funciones. De este modo, existen enunciados constatativos, cuya función es la de describir un estado de cosas y enunciados realizativos que establecen un estrecho vínculo entre lenguaje y acción, siguiendo unas pautas de conducta convencionalmente establecidas. Sin embargo, Austin observa que un gran número de enunciados de los no realizativos, presentan características de estos, lo cual sugiere un cierto deslizamiento de todos los enunciados hacia el terreno de los realizativos y, en consecuencia, que cualquier tipo de enunciado posee carácter de acción de una manera u otra. De ahí su tricotomía de “acto locutivo” o emitir un enunciado, “acto ilocutivo” o intención y “acto perlocutivo” o efecto producido.

La línea de investigación iniciada por Austin fue continuada y ampliada por su discípulo Searle en su “teoría de los actos de habla”. Esta ha abierto enriquecedoras perspectivas dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras y ha aportado soluciones valiosas a una gran parte de los problemas que plantea el estudio del uso efectivo del lenguaje. Se centra en la noción de acto de habla, definido como la emisión de una oración, hecha en las condiciones apropiadas. Representa la unidad mínima de la comunicación lingüística. En un primer momento, Searle incluye una buena parte de la pragmática en la semántica pues considera que fuerza ilocutiva y forma lingüística son conceptos íntimamente unidos por una relación regular y constante. Asegura que la diferencia que suele establecerse entre pragmática y semántica es artificial ya que cada uno de los tipos de acto de habla está convencionalmente asociado con una determinada estructura lingüística. Más tarde, sin embargo, se da cuenta de que no siempre coinciden la forma lingüística y la fuerza ilocutiva. Si preguntamos a un amigo: *¿Por qué no vienes al cine con nosotros?* En realidad –y siempre dependiendo del contexto – nuestra intención es invitarle a venir con nosotros y no que nos indique la causa del no hacerlo. Surge así el concepto de acto de habla indirecto, en el cual el significado literal no coincide con la intención.

En los años 70, Grice se centra en el estudio de los principios que regulan la interpretación de los enunciados y no en las relaciones entre estructuras gramaticales y fuerza ilocutiva. Propone una serie de principios no normativos que se suponen aceptados tácitamente por cuantos participan de buen grado en una conversación. Todos ellos se incluyen en el llamado “principio de cooperación”, que es en cierto modo la condición preparatoria que se espera sea observada por los participantes. Sin él, la conversación resultará inconexa y absurda. Constituye el punto de partida de la concepción de pragmática más extendida actualmente. Este principio de cooperación se desarrolla en cuatro categorías las cuales a su vez, incluyen distintas máximas. Otro punto fundamental de su teoría es la diferenciación entre lo que se dice, que corresponde al contenido proposicional del enunciado, y lo que se comunica, que se refiere a toda la información que se transmite con dicho enunciado. Llegamos así al concepto de “implicatura” o contenido implícito asociado a un enunciado, que permite cubrir la distancia que separa lo dicho de lo que efectivamente se comunica. Se considera que el principio de cooperación y las máximas son observados por todos los participantes en el diálogo. Cuando aparentemente esto no es así con respecto solo a una de las máximas, opera otra estrategia que trata de restituir su cumplimiento reinterpretando el enunciado. Gracias a una implicatura conversacional, se obtiene un nuevo contenido significativo no contradictorio con el principio de cooperación.

Sperber y Wilson con su “teoría de la relevancia” proponen uno de los modelos más influyentes y atractivos dentro del panorama general de la pragmática. Sostienen que los humanos nos comunicamos por dos medios diferentes; uno de tipo convencional que corresponde a la codificación y descodificación de las señales y mensajes; y otro no convencional que trata de atraer la atención del interlocutor sobre algún hecho concreto, para hacerle ver e inferir el contenido que se quiere comunicar. En la comunicación ostensivo-inferencial, el que comunica produce un estímulo ostensivo (verbal o no) que atrae la atención del receptor y la dirige hacia la intención del emisor, la cual debe ser inferida por el destinatario. De este modo, un mismo enunciado puede dar lugar a un elevado número de pensamientos o supuestos distintos. Una información será relevante siempre y cuando provoque efectos o cambios contextuales. Un supuesto será más relevante en la medida en que sus efectos contextuales sean amplios pero también en la

medida en que el esfuerzo requerido para obtenerlos sea pequeño. El contexto de cuya relación con el supuesto va a derivar la relevancia, lo elige el destinatario con arreglo a su particular conjunto de supuestos en una situación concreta. No se encuentra predeterminado. Por lo tanto, un mismo enunciado puede ser relevante para alguien en un momento dado, puede no serlo para otra persona, o puede no serlo para él mismo en otras circunstancias. En la conversación se parte siempre del supuesto de que sí existe intención de comunicar, lo que implica automáticamente una presunción de relevancia. El emisor tendrá que seleccionar el enunciado que para su interlocutor pueda dar lugar a mejores efectos con un coste de procesamiento razonablemente bajo. O lo que es lo mismo, el que comunica utiliza el estímulo que le parece más relevante para la persona cuyo entorno trata de modificar. Como veremos, uno de los puntos en los que hacen hincapié los enfoques comunicativos es que debe existir esa intención de comunicación también dentro del aula.

Por último, no hemos de olvidar el aspecto social del uso de la lengua. El emisor por el mero hecho de dirigirse a una persona, está entablando con ella un determinado tipo de relación que dependerá de la edad, sexo, grado de conocimiento previo, posición social, autoridad, jerarquía etc. Ello se refleja en el lenguaje empleado que deberá tener presentes las normas marcadas por la sociedad. De esta relación social surge otro principio de la pragmática que es el principio de cortesía, o conjunto de estrategias conversacionales destinadas a evitar o mitigar los posibles conflictos entre los objetivos del emisor y del destinatario, para mantener así la cordialidad entre ambos. Dependiendo del tipo de discurso y de los objetivos prioritarios, distinguimos entre intercambio interaccional cuando lo importante es mantener las relaciones sociales, y transaccional cuando la meta buscada es el intercambio de información. Para Lakoff son dos las reglas básicas de la cortesía: “Sea claro y sea cortés”, lo cual implica: ‘no se imponga’, ‘ofrezca opciones’, ‘refuerce los lazos de camaradería’. Por su parte Leech distingue entre cortesía relativa que es la que depende decisivamente de las posiciones sociales de los interlocutores; y la cortesía absoluta que es propia de ciertos actos. Así por ejemplo, la ilocución o intención de dar órdenes es inherentemente descortés; sin embargo, los ofrecimientos son inherentemente corteses. La cortesía se evalúa en una escala de coste y beneficio. Un acto es intrínsecamente más “descortés” cuanto mayor es el coste para el

destinatario y menor su beneficio. Por el contrario, es más “cortés” cuanto mayor sea el coste para el emisor y mayor el beneficio para el destinatario. De acuerdo con ello, Leech hace una clasificación general de intenciones en cuatro categorías sobre las que funcionan la cortesía positiva que consiste en maximizar la cortesía de las ilocuciones corteses y la negativa que minimiza la descortesía de las descorteses. Esta última, a menudo, es imprescindible para mantener las relaciones sociales, la otra es secundaria. Leech propone, asimismo, una serie de máximas: la de tacto, de generosidad, de aprobación, de modestia, de acuerdo y de simpatía. Pero a diferencia de las recogidas en el principio de cooperación de Grice, o de relevancia de Sperber y Wilson, no se supone que el emisor ha de observar las máximas de cortesía en cada momento. Es más, no son válidas en todos los contextos o situaciones comunicativas, ni en todas las sociedades y lenguas. Por ejemplo, el hecho de que en español usemos dos imperativos seguidos siempre que alguien pide permiso para hacer algo:

Español 1: ¿puedo coger un caramelo?

Español 2: Sí, (sí), **coge, coge**.

Tiene como resultado que pensemos que el griego, con la utilización de un único imperativo, no desea en realidad que lo hagamos:

Español 1: ¿puedo coger un caramelo?

Griego 1: Sí, **coge**.

Nos parece una respuesta un tanto ruda.

Bastante a menudo, la violación de una máxima de cortesía no implica un distanciamiento o tensión entre los interlocutores; al contrario, pueden incluso favorecer la camaradería y el ambiente distendido aunque en un idioma extranjero será difícil encontrar los límites adecuados entre los que nos debemos mover.

Para Brown y Levinson la cortesía trata de contrarrestar el potencial agresivo que todo individuo posee, para hacer factibles las relaciones sociales. La persona presenta dos facetas básicas, la “racionalidad”, estrechamente unida al principio de cooperación que lleva de los fines que se persiguen a los medios para intentar alcanzarlos; y la “imagen pública” que se desea conservar. Todas las estrategias de cortesía derivan de esa

necesidad de salvaguardar la imagen pública. Cuando una acción crea conflicto de intereses y, por tanto, amenaza la imagen pública de alguno de los interlocutores, se vuelve indispensable el uso de la cortesía. No obstante, el nivel de ésta dependerá del poder relativo del destinatario con respecto al emisor, de la distancia social que incluye el grado de familiaridad y de contacto, así como del grado de imposición de un determinado acto. La noción de imagen pública es universal y también lo es el modo en que determina los comportamientos sociales. El modelo de Brown y Levinson podría considerarse como un tipo de universal sociológico que “presiona” las estructuras lingüísticas. Se podría explicar así que en la lengua coloquial en determinadas situaciones de comunicación la “descortesía” no sea en realidad “descortés”, pues no daña la imagen pública de ninguno de los interlocutores. De este modo, no necesita tampoco de signos de atenuación que resultarían ridículos y artificiales. El estudiante no debe ver amenazada en ningún momento su imagen pública dentro del aula; para ello es bueno que el profesor y los compañeros mantengan un equilibrio entre lo que es divertido y lo que pueda provocar conflictos.

Cada uno de nosotros disponemos de una información pragmática de naturaleza subjetiva que incluye todo lo que forma nuestro universo mental. Es evidente que con un hablante de distinta lengua habrá puntos que compartiremos, sin embargo no podremos ni intuir muchos otros relacionados con ciertas opiniones estereotipadas, la visión del mundo que impone el pertenecer a una cultura o grupo social determinados, las fórmulas de cortesía que son en gran parte arbitrarias, etc.

Todos estos estudios de pragmática ponen de relieve que el uso efectivo de una lengua - y por tanto, los procesos de enseñanza / aprendizaje de una lengua extranjera - debe tener en consideración no solo los conocimientos gramaticales implicados en la conversación, sino también todos estos principios que nos sirven para orientar y dirigir la interacción. En definitiva, que hacen que nuestra intención comunicativa no está abocada al fracaso.

## IV. 1 Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo, denominado también funcional o nocional-funcional, se acerca al proceso de enseñanza / aprendizaje bajo el principio teórico de que la lengua es un instrumento de comunicación. Recoge los principios pragmáticos y estudia la lengua globalmente, desde el punto de vista de su uso y de la realidad comunicativa y no como sistema fijo cuya perfección debemos alcanzar. Básico en este enfoque es lo relativo al proceso de inferencias pragmáticas, es decir, conclusiones a las que se llega a través del contexto situacional y mental de los interlocutores.

Surge en Europa, en los años 70. Ya citábamos - al hablar del método situacional desarrollado en Inglaterra de corte estructuralista - las aportaciones de grandes lingüistas pertenecientes a la “escuela de Londres” como Firth y su discípulo Halliday, los cuales destacaban la dimensión social de la lengua y la importancia del contexto:

“You shall know a word by the company it keeps” (Firth 1957:11)

Lyons (1969) igualmente subraya la importancia del contexto tanto lingüístico como no lingüístico. Todos ellos insisten en el potencial funcional y comunicativo de la lengua, que va más allá del simple conocimiento de estructuras gramaticales. Estas concepciones son apoyadas por las nuevas teorías surgidas dentro de la lingüística aplicada, como los hallazgos dentro del campo de la pragmática (Austin y Searle), la psicolingüística (Vigotski, 1977), o las investigaciones aportadas por la sociolingüística. En concreto, Hymes y Gumperz aseguran que el estudio de una lengua ha de hacerse entendiendo esta como fenómeno social dentro de una cultura determinada. El estudio del habla, en palabras de Hymes, ha de:

“...describir la competencia comunicativa que permite a un miembro de la comunidad saber cuándo hablar y cuándo permanecer en silencio, qué código utilizar, cuándo, dónde y respecto a quién.” (Hymes, 1967:13)

El mismo autor (Hymes, 1972:278) asegura que hay ciertos usos de la lengua que resultan imprescindibles para entender los enunciados y que dejan inoperantes las reglas de la gramática.

O lo que es lo mismo, se pasa de la competencia gramatical al nuevo concepto de competencia comunicativa dado por Hymes, que recoge todo lo que se relaciona tanto

con las reglas gramaticales, como con las reglas de uso comunicativo de la lengua, y que permite crear enunciados adecuados a un contexto discursivo.

De este modo, aparecen nuevas propuestas didácticas – como las de Christopher Candlin y Henry Widdowson - en las cuales la base del proceso de enseñanza / aprendizaje de una lengua debe ser el desarrollo de la competencia comunicativa.

Por otro lado, la necesidad en Europa de crear nuevos métodos para la enseñanza de idiomas, hizo que el Consejo de Europa recogiera el análisis semántico-comunicativo de Wilkins, expuesto en el libro *Notional Syllabuses* (Wilkins, 1976) y que tras ciertas especificaciones correspondientes al nivel elemental creara el “nivel umbral”: *Threshold Level for Modern Language Learning in Schools* (Van Ek, 1976). Ambos, el primero más de tipo teórico, el segundo más práctico, fundan los pilares de los programas nocional-funcionales establecidos en Europa y de los materiales para la enseñanza de lenguas extranjeras. El nivel umbral se aplica también a otras lenguas, el referido al español fue realizado por Slagter en 1979. Lejos de ser un manual, pretende más bien ser un catálogo que sirva de referencia para la creación de libros de texto, objetivos docentes y pruebas de evaluación. El apoyo del Consejo de Europa así como de los distintos profesionales, como de las entidades gubernamentales que lo incluyeron en los currículos, como la buena acogida por parte de los editores, favoreció que se extendiera rápidamente dando lugar a lo que mayormente se conoce hoy como el enfoque comunicativo.

En primer lugar conviene señalar que se trata de un enfoque y no de un método. Es decir, pretende dar una orientación teórica sobre la naturaleza de la lengua así como de las condiciones facilitadoras del proceso de aprendizaje. Este hecho supone un paso adelante ya que los métodos tradicionales intentaban no solo contar con una base teórica, sino también delimitar el papel del profesor, del alumno, los objetivos, contenidos, procedimientos, técnicas, actividades así como materiales didácticos. Todo ello excluía en cierto modo a los demás métodos y modos de hacer las cosas, no daba excesivo margen a los profesores, alumnos o manuales, para adecuar su enseñanza/aprendizaje a sus circunstancias especiales. El término de enfoque sin embargo, es mucho más abierto y flexible ya que la misma base teórica puede llevarse a cabo por medio de distintos programas, técnicas etc. Es una orientación basada en premisas procedentes de distintos campos del saber que responde mejor a las exigencias de la concepción actual centrada en

el alumno y en los currículos abiertos, donde tanto el profesor como el alumno participan activa y sustancialmente en todo el proceso, y toman decisiones de acuerdo a las exigencias que van surgiendo.

Aunque es un enfoque de gran difusión - o quizás por ello -, existen muchas falsas creencias sobre las características de la enseñanza comunicativa. A menudo se identifica este enfoque con la comprensión y producción oral. Puesto que, efectivamente, el porcentaje de uso hablado de una lengua en la vida real es siempre mayor que el escrito; es normal que también dentro del aula se refleje este hecho. Sin embargo, no se rechaza la lengua escrita en ningún momento, muy al contrario, las cuatro destrezas - comprensión y expresión oral, comprensión y expresión escrita – se trabajan ya desde los primeros estadios del proceso de aprendizaje, incluso desde el primer día si fuese necesario (Finocchiaro y Brumfit, 1983). Además, insiste en dar importancia a la observación y conservación de los registros de habla, no es solo la lengua coloquial la que se trabaja. Dependerá de la tarea y de los intereses de los alumnos, de hecho este enfoque da un gran impulso, por ejemplo, a la enseñanza de una lengua con fines específicos. Otro aspecto malinterpretado es pensar que no utiliza la lengua materna del alumno. Vemos en los mismos autores que cualquier recurso es bueno, incluso la traducción, si los alumnos se benefician de ello.

Es infundado también declarar que deja a un lado el estudio formal de la lengua. Según indican - entre otros - Littlewood (1981):

“Una de las características de la enseñanza comunicativa de la lengua es que se preocupa tanto de los aspectos funcionales de la lengua como de los estructurales” Littlewood (1981: 1)

O también Canale y Swain que entienden la competencia comunicativa como: “...la relación e interacción entre competencia gramatical, o el conocimiento de las reglas gramaticales, y la competencia sociolingüística, o el conocimiento que rige la utilización de la lengua.” Canale y Swain (1996:59)

Si bien es cierto que el tratamiento de los errores es menos rígido que en otros métodos y da mayor importancia a los que entorpecen o impiden la comunicación, sobre todo cuando se trata de expresión oral. Se insistirá más en la fluidez y la adecuación que en los errores **locales**.

Dentro del aula, el objetivo fundamental será el desarrollar la competencia comunicativa del aprendiente. Este ha de ser capaz de entenderse con su interlocutor y, para ello, además de estar en posesión de una competencia lingüística, debe adquirir una competencia sociolingüística relacionada con la situación en la que se desarrolla la comunicación: registro, normas sociales, etc. Así como una competencia discursiva en la que exista cohesión y coherencia. Y, por último, una competencia estratégica en la que el alumno sepa recurrir a las estrategias de comunicación necesarias para superar las lagunas encontradas en las anteriores competencias. (Canale y Swain, 1980).

Las actividades dentro del aula deben ser negociadas. Es importante que exista comunicación; por lo tanto, debe haber una colaboración entre el profesor y el alumno para elegir contenidos, materiales y estrategias. Ambos toman parte activa en el proceso y, por tanto, son responsables de los resultados obtenidos. El alumno deberá orientar al profesor sobre los temas, intereses y formas de aprender que combinen más con su propia idiosincrasia. El profesor ha de favorecer la comunicación en todo momento, encontrar las necesidades de los alumnos y proponer soluciones que más tarde negociará con los estudiantes. Es decir, además de participante en el proceso, ha de ser también guía, consejero y organizador. Por otro lado, se buscarán actividades que se desenvuelvan en situaciones lo más reales posibles y que permitan ampliar la competencia comunicativa del alumno. Normalmente se hacen en parejas, pequeño grupo o gran grupo. Para que una actividad sea realmente comunicativa debe existir un vacío de información que permita la existencia de un propósito común de comunicación para que el emisor tenga una intención comunicativa que le lleve a emitir un enunciado y el receptor desee reconstruir e inferir el mensaje recibido. Para ello, lo lógico es que exista una negociación de significado e intenciones, y, por lo tanto, una interacción en la que se pondrán en marcha las competencias adquiridas con este fin. En segundo lugar, son los participantes los que eligen qué decir y cómo decirlo, no se verán obligados a utilizar una determinada estructura o encontrarán barreras en su intervención, salvo las de adecuación que consideren convenientes. Por último, tras la realización de la actividad, es aconsejable que exista un proceso de reflexión sobre la misma a modo de retroalimentación.

En cuanto a los materiales, es un aspecto fundamental dentro del enfoque comunicativo ya que deben motivar y favorecer la interacción en todo momento. Por eso, gran parte del material elaborado hasta ahora son juegos y simulaciones. Existen también textos de cierto interés conversacional así como materiales centrados en tareas que el alumno debe realizar. Se ha fomentado también el uso de materiales auténticos no solo escritos sino también fotos, mapas, objetos, materiales sonoros y visuales. Asimismo, se intentan aprovechar todos los medios técnicos que se encuentran a nuestro alcance hoy en día, todo lo que dé pie a una actividad comunicativa interesante. Se prefieren en general los textos (orales o escritos) no adaptados. La dificultad que entrañe el material lingüístico no será relevante si la actividad propuesta va acorde con las posibilidades del aprendiente.

En definitiva, es un enfoque centrado en el alumno en sus necesidades y características. El estudiante podrá desarrollar su competencia comunicativa en la lengua meta, con la cooperación del profesor y de los compañeros mediante el uso de la lengua que en todo momento habrá de adaptarse a la situación social y contextual concreta establecida en cada actividad. En la interacción debe existir una intención comunicativa por parte del alumno, y una negociación del significado. Se le anima a que en todo momento asuma riesgos y mediante un proceso creativo trate de aventurar suposiciones, pues una de las estrategias de aprendizaje que hay que tener en cuenta es el aprender de los errores. En estos procesos de comprensión y producción el estudiante deberá poner en práctica todas las estrategias necesarias para lograr el objetivo de comunicación. Tanto las de aprendizaje como las comunicativas. Hablaremos más detalladamente de ellas cuando veamos los estudios de interlengua. En palabras de Nussbaum: "...Las lenguas son los medios y objetos del aprendizaje." (Nussbaum, 1999:19) (10)

---

( 10 ) Citado en: [<http://elnuevodiario.com.do/app/article.aspx?id=173397>]

#### **IV. 1. 1 Aportaciones**

Seguramente el aspecto más controvertido y a la vez más interesante sea su carácter de enfoque y no de método. No pretende dar solución a todos los problemas, ni recetas o máximas concretas de cómo y qué enseñar a través de qué técnicas, actividades y manuales. El proceso de enseñanza / aprendizaje es enormemente amplio, no solo debido a la complejidad de los procesos mentales que intervienen, sino también debido a la idiosincrasia y bagaje cultural y vivencial de cada individuo (sea este profesor o alumno). Gran número de profesionales, investigadores, estudios, campos y ciencias han tratado de averiguar los mecanismos implicados en él, cada uno ha aportado sus conclusiones y ha esclarecido ciertos aspectos o ayudado de algún modo. De ahí - desde nuestro punto de vista - la importancia de que este aspire a ser simplemente una orientación una guía abierta que abarque todos los saberes, que no ponga límites y que proponga alternativas que puedan ser útiles si las circunstancias o características de los integrantes lo permiten o si estos están preparados para aceptarlas. Existen muchas críticas al respecto ya que, en principio, no da pautas exactas sobre técnicas, procedimientos ni objetivos. Lejos de considerarlo negativo, creemos que el objetivo general de mejorar la competencia comunicativa del alumno por todos los medios, es el más apropiado así como el más cercano a la realidad del mundo en el que vivimos, gobernado y enriquecido por la diversidad.

La labor del Consejo de Europa y la aparición y difusión del *Threshold Level* o *Nivel Umbral* ha contribuido a aunar criterios para diferenciar niveles e indicar qué debe saber un estudiante medio en un nivel determinado. Información muy interesante de cara a la creación de manuales que contribuyan a la adquisición de un determinado vocabulario, estructuras y competencia comunicativa. O también de cara a la evaluación unificada. O como orientación del profesor. La labor en el aula, sin embargo, ha de tener en cuenta también el resto de los parámetros como intereses, maneras de aprender o particularidades. Ni una lengua ni el acto comunicativo son reducibles, por eso tampoco debe serlo su enseñanza. De este modo, el Consejo de Europa propone también que se parta de las necesidades de los alumnos para fijar los objetivos.

Ya que este enfoque es uno de los que mejor prensa tiene, existen muchos manuales y materiales que se autodenominan de “corte comunicativo” que se encuentran plagados de ejercicios gramaticales y estructurales, eso sí, a menudo en forma de diálogos. En ellos no existe ni vacío de información ni los otros elementos de los que – según veíamos – debe constar una actividad comunicativa. En nuestra opinión, lo fundamental es que el material resulte interesante y atractivo; que despierte motivación en el alumno y en el profesor, de manera que pueda crearse un clima y un deseo de comunicación. Sin embargo, somos conscientes de que la planificación de actividades y la elaboración de materiales adecuados es también más complicada en este enfoque.

A menudo, se ve en los métodos modernos frases del tipo “vas a aprender a...” o “Ahora ya sabes...” seguidas de palabras que normalmente se encuentran en la lengua meta y que casi siempre son difíciles de descifrar incluso para los hablantes nativos – cuanto más, para una persona que se encuentra en niveles iniciales -. Son intentos de explicar las funciones o nociones que deben ser tenidas en cuenta o indicar el objeto de estudio. Intentos a nuestro modo de ver, muy poco afortunados. Si un aprendiente consigue distinguir y usar los diferentes pretéritos de los que consta la lengua española, no importará mucho el hecho de que conozca o no sus nombres, tampoco el que tenga conciencia de que “puede referir algo que tuvo lugar en el pasado”. Asimismo, no necesita que se le diga que “vamos a aprender a saludar” sino que utilice sus conocimientos cuando lo juzgue necesario. Del mismo modo, nos parece un tanto absurdo al cabo de una unidad preguntar al alumno cómo se ha sentido o qué ha aprendido. Demasiado esfuerzo y escaso el beneficio. No obstante, tras ciertas actividades, sí es importante reflexionar sobre lo realizado o sobre los sentimientos experimentados –aunque normalmente sale espontáneamente, no es necesario preguntar sobre ello – Más que nada, para conocer al grupo y elegir nuevas actividades acordes con las preferencias.

La adecuación a la situación comunicativa también nos parece positiva, aunque no siempre sea factible dentro del aula. Es una de las empresas más laboriosas el que el alumno sepa distinguir entre los registros que ha de utilizar en los distintos contextos. Por ello, las muestras ofrecidas deben ser muy fieles en este punto.

Identificamos este enfoque con su nombre, es decir, lo primordial es empujar al alumno a que sienta la necesidad de comunicarse. Si lo conseguimos, lograremos nuestro objetivo: desarrollar su competencia comunicativa, aprender. Además, implicándole en el proceso de aprendizaje, por un lado aumentaremos su motivación y sus ganas de actuar puesto que va a ser él el que elija los temas y contenidos, busque información al respecto o la complete. Por otro lado, podrá indicarnos qué estrategias de aprendizaje combinan mejor con su personalidad y podremos sugerirle alguna que creamos mejorará su eficacia. Saber que las cosas no son impuestas sino negociadas y que va a ser corresponsable de los resultados –en el buen sentido, sin que ello signifique una causa de estrés – será gratificante y alentador.

Del mismo modo, es muy positivo invitarle a que tome iniciativas y a que utilice todo tipo de estrategias para lograr su intención de comunicar. El conseguir transmitir el mensaje es lo primordial, no si existen errores de algún tipo, de los que se podrá hablar más adelante en el proceso de retroalimentación siempre y cuando el alumno desee hacerlo. Ha de ser consciente de que los errores en lugar de dañar su *imagen pública*, constituyen una estrategia eficaz de aprendizaje y de que asimismo, la única forma de aprender un idioma es utilizándolo. Llegamos así a otro aspecto conflictivo de este enfoque. Si la interacción en el aula es en gran parte entre alumno-alumno, cabe el peligro de que en lugar de aprender formas correctas, sean las erróneas las que asimile. Sobre todo, en el caso de hablantes de la misma lengua materna y de grupos homogéneos que además, en ocasiones, comparten características más o menos similares como edad, educación, nivel económico, social, etc. Encontramos una tendencia a producir los mismos errores en todos ellos. Es comprensible la preocupación de que puedan fosilizarse y no contribuyan a la adquisición de la forma correcta. No hemos de olvidar, sin embargo, que el objetivo de la comunicación es practicar ciertos conocimientos previos y recoger algunos nuevos que el alumno tendrá oportunidad de corroborar más adelante. Los diálogos orales son una parte del proceso, pero no la única. Es fundamental una buena, atractiva, presentación del *input*, aparte de una reflexión sustancial de lo realizado - ya sea oral o escrita - en la que tanto el profesor disponga de la oportunidad de resaltar algún punto oscuro, así como el aprendiente mismo pueda preguntar sobre las diferencias encontradas o las dudas surgidas, para de este modo afianzar sus

conocimientos. El hecho de que se trabaje en parejas o grupos reducidos y se deje el gran grupo casi siempre para la presentación inicial o la revisión final, fomenta la participación de todos los aprendientes que de otro modo no podrían practicar la lengua dentro del aula por cuestiones obvias de falta de tiempo. Se reparte de este modo el tiempo – a cada uno le corresponde mayor cantidad – y de manera más equitativa, evitando, en lo posible que siempre hablen los mismos o que el alumno con poca seguridad en sí mismo permanezca callado.

En este método veíamos que la fluidez es más valorada que la corrección tanto en el aula como en la evaluación. Debemos tener en cuenta en primer lugar que hay personas que tienen más facilidad de palabra que otras pero ello no significa que su competencia comunicativa sea mayor. En segundo lugar, aunque efectivamente es necesario hacer todo lo posible para que el alumno no se sienta cohibido e intente que su mensaje sea comprendido, no debemos olvidarnos de que frecuentemente lo que desea el aprendiente es llegar a hablar la lengua lo más correctamente posible o aprobar un examen. De ahí que, si no consigue mejorar su competencia lingüística, se pueda llegar a sentir frustrado e incluso estafado. En estos casos, si queremos ser fieles a este enfoque centrado en el alumno, deberemos ofrecerle lo que busca y encontrar los modos o prácticas que mejor se adecuen a él. Incluyendo, si lo juzgamos necesario, ejercicios de apoyo tradicionales o gramaticales, eso sí, que no sean estructurales ni repetitivos pues, a nuestro entender, no sirven más que para perder el tiempo. En realidad, aquí radica la grandeza de este enfoque: estar a expensas de las necesidades del alumno, servir de apoyo al aprendizaje.

## **IV. 2 Enfoque por tareas**

El enfoque por tareas supone, dentro de los enfoques comunicativos, un intento de concretar un modelo práctico para lograr el tan deseado desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiente. Al igual que en la vida real se aprende la lengua haciendo cosas que nos obliguen a usarla, en el aula debemos favorecer las mismas circunstancias.

Su organización metodológica, pues, gira en torno a la realización de tareas comunicativas. Cada unidad representa una tarea final que el estudiante debe realizar y

que bien podría corresponder a algo que se da en la vida diaria. Para ello, se le proporcionan actividades intermedias de todo tipo – tareas posibilitadoras - que hagan factible lograr el objetivo. Se comenzará presentando un *input* de un nivel ligeramente superior al que posee el alumno y se avanzará en complejidad a lo largo de la unidad. Al principio, la producción del estudiante es controlada y poco a poco se le va dando más libertad. Tras la primera etapa de presentación, pasa a la práctica del vocabulario, estructuras y funciones necesarias para, por último, conseguir la elaboración de lo propuesto. Como el resto de las propuestas comunicativas, trata de fomentar el uso real de la lengua dentro del aula como base del proceso de aprendizaje.

Surge en Inglaterra como aplicación de los enfoques comunicativos. Su objetivo es profundizar en los procesos de enseñanza / aprendizaje y aplicar las nuevas teorías e investigaciones a una práctica más eficaz que supla las lagunas de enfoques anteriores. Parte, pues, de la definición de competencia comunicativa integrada por el resto de competencias indicadas en el enfoque anterior, pero recoge también los postulados de Ellis (1993, 1994) sobre el hecho de que la adquisición de una lengua no es lineal sino global y, por tanto, su enseñanza y su programación no han de serlo tampoco. Asimismo, recoge las nuevas investigaciones sobre la psicología del aprendizaje y postula la importancia de la interpretación correcta del mensaje teniendo en cuenta el contexto. Una unidad persigue un fin, por lo tanto todas las actividades propuestas irán encaminadas a la consecución de este, de ahí que sean perfectamente coherentes unas con otras.

Los fines que se desea alcanzar y, consiguientemente, los programas deberán estar basados en el análisis de las necesidades de los alumnos (Long, 1985: 91) según las cuales se seleccionarán las actividades comunicativas y se ordenarán en secuencias adecuadas. Con este objeto el profesor, junto con los alumnos, decidirán qué hacer y qué aspectos de la lengua deben integrarse en el aprendizaje o, dicho de otro modo, elegirán las tareas finales e intermedias o posibilitadoras que crean convenientes para lograr el fin último. Existirán de todos los tipos, tanto las que tienen que ver con las estrategias comunicativas, como con las estrategias de aprendizaje. (Nos referiremos a ellas analíticamente más adelante cuando hablemos de la interlengua).

Existen numerosas definiciones de *tarea*: Estaire y Zanón (1990) recogen las elaboradas por Long, Candlin, Prahbu, Nunan y Breen. Viene a ser una unidad de trabajo

y aprendizaje a imagen de las actividades desarrolladas en la vida real que consta de un conjunto de actividades interrelacionadas para la consecución de un fin mediante la utilización de la lengua meta. Cuenta con una estructura: un objetivo, unos contenidos y un resultado. Es una unidad abierta a las intervenciones de los alumnos tanto en lo relativo al producto, como a su desarrollo. Para su ejecución, lo más importante es la interacción, la información producida o recibida en la que se concentrará la atención. Sin embargo, durante el proceso, el alumno tiene la oportunidad de reflexionar sobre la forma, es decir, sobre los contenidos lingüísticos.

Se han hecho varias clasificaciones de las tareas según el objetivo que persiguen: sociocultural, formal, de aprendizaje etc., según su extensión, según si son finales, posibilitadoras o derivadas de la actividad. Aunque por definición son tareas de uso de lengua, existen muchas relacionadas con la adquisición de la competencia lingüística que no tienen todas las características de lo que sería una actividad comunicativa. En general se tiende a denominar tarea a cualquier actividad desarrollada con la segunda lengua, dentro o fuera del aula, con vistas a conseguir una meta final.

Lo mejor sería siempre que el primer paso para el diseño de las tareas fuera la elección de los temas que se van a tratar, de acuerdo con las necesidades e intereses de los alumnos. En segundo lugar, negociar con el profesor las tareas finales que se quieren efectuar. Sin embargo, esto no será viable si deseamos disponer de un libro de texto o un manual, puesto que en ellos las tareas se hallarán predeterminadas. Más tarde, con arreglo a las tareas finales; deberemos fijar los objetivos, las destrezas, las estrategias, así como las tareas posibilitadoras, sean estas comunicativas o no. Y, por último, la evaluación de todo el proceso por parte de todos los integrantes en él.

Al comienzo, obviamente, es el alumno el que debe elegir qué hacer, cómo y para qué. Posteriormente, el profesor ha de proporcionarle ideas, material, todo lo necesario para que la labor llegue a buen puerto. En caso de que el currículo se encuentre previamente fijado, a lo largo de las tareas que se deseen llevar a cabo se han de incluir los contenidos lingüísticos, léxicos, culturales etc. Es de suponer que el estudiante se encontrará motivado puesto que él ha sido el que ha propuesto los fines. Se debe fomentar el uso comunicativo de la lengua en todo momento y, con ello, que el aprendiente participe en situaciones reales, contextualizadas, en las que debe

proporcionar, recibir o rechazar información en la lengua meta. Con este fin, deberá poner en práctica sus estrategias e integrar todas las destrezas según la actividad.

Nunan(1988:54) señala la conveniencia de que se ordenen las tareas de menor a mayor complejidad. Las más fáciles serán aquellas en las que el estudiante simplemente ha de procesar la información recibida sin verse obligado a dar una respuesta, de mayor complejidad serán las que exigen una respuesta física, más aún las que además debe responder verbalmente hasta llegar a las de mayor dificultad en las que Nunan incluye las que exijan una interacción real y la solución de un problema.

La evaluación también debe ser conjunta. Si la interacción y las tareas realizadas han sido las adecuadas, se conseguirá el objetivo final; si no, puede que no se alcance o solo en parte. En la evaluación habrá que tener en cuenta los dos aspectos que intervienen en el proceso: el comunicativo y el de aprendizaje. No conviene olvidar que, por muy motivadora que sea una actividad, el objetivo último del alumno es adquirir la lengua meta. Una tarea adecuada será el marco ideal para poder poner en práctica las nociones dentro de su contexto correspondiente. Hemos de asegurarnos, sin embargo, de que además de interesante o divertida, sea útil y nos haga avanzar en la interiorización y adquisición de la L2.

Así pues, el enfoque por tareas entraña un cambio profundo en la concepción de la aportación y actuación de cada una de las personas que intervienen dentro del proceso y de lo que es en sí la programación, manuales y materiales utilizados, que deberán de estar a expensas de las necesidades del alumno en lugar de encontrarse preestablecidos. Se eligen bloques naturales de habla que respondan al uso real de la lengua y a las necesidades de comunicación de los estudiantes. Se analizan en estos los aspectos gramaticales, semánticos, pragmáticos, etc. que serán adquiridos poco a poco por el alumno mediante la aparición sucesiva de los distintos elementos en contextos nuevos. Por último, se realizará una reestructuración del material obtenido y una evaluación de lo conseguido.

## IV. 2. 1 Aportaciones

Es un hecho que la mejor manera de aprender - y recordar - es haciendo, de ahí que los principios en los que se basa este enfoque sean totalmente acertados. Solo mediante la práctica y el uso de la lengua se puede llegar a desarrollar la competencia comunicativa. El mayor inconveniente, de nuevo, radica en que las circunstancias del aula son siempre especiales, idiosincrásicas, artificiales. Por mucho que tratemos de asemejarlas a la vida real, no dejarán de ser más que una simulación de la misma. Hay muchos factores que lo ponen de manifiesto. El primero en la escala es que, en definitiva, el objetivo último del estudiante al asistir a clase es – o debería ser - aprender la lengua meta y no efectuar nada. En segundo lugar, en el aula existe un número indeterminado de individuos con intereses y personalidades distintas que difícilmente se pondrán de acuerdo para la realización de una tarea efectiva para todos o para la mayoría. Casi siempre dentro del entorno escolar, existen currículos que incluyen contenidos específicos que deben completarse y adquirirse. Si obligamos a todos a realizar la misma actividad, iríamos en contra de otro de los fundamentos de este enfoque que es la gran importancia del alumno como gestor y participe en su proceso de aprendizaje. Asimismo, estaríamos anulando su derecho a elegir la actividad que él considere más conveniente e interesante. Le estaríamos empujando a realizar algo de escaso interés para él que, casi siempre, además de requerir bastante tiempo, no llega a consumarse en la vida real lo cual crea cierta frustración. Por ejemplo, si la tarea es la preparación de una fiesta o de un viaje, después de tomarse el trabajo de llevarlo a cabo, la mejor parte que sería la fiesta o el viaje en sí nunca –o casi nunca- es el colofón como sería lo ansiado. Si echamos un vistazo a las tareas finales propuestas hasta ahora en los distintos artículos, muestras, ponencias o manuales, muy pocas resultan atractivas a priori.

Por otro lado, parece impensable disponer de libros de texto ya que estos requieren una estructuración previa, lo cual es rechazado por gran parte de representantes de este enfoque como Prabhu (1987), Breen y Candlin (1980) y Candlin (1987). Existen opiniones menos radicales en las que el fijar contenidos sería un modo de controlar el proceso, una guía y no el punto de partida (Nunan 1988, Estaire y Zanón 1990). Sin embargo, parece difícil conseguir un método en el que sea viable la elección de

actividades. Ya hemos repetido en diferentes ocasiones la utilidad de disponer de un buen libro de texto en el que aparezcan los elementos necesarios de acuerdo con el nivel que se desea conseguir, repetidos el número de veces que sea preciso en distintos contextos y situaciones comunicativas. En definitiva, un manual que contenga todas las investigaciones y conclusiones a las que se ha llegado de cómo aprender de forma más efectiva, labor minuciosa que no corresponde ni a la tarea del profesor ni a la del alumno cuyas preocupaciones y actuaciones - a la fuerza - han de ser más generales y menos estructuradas y metódicas.

Por otra parte, conviene tener presente que el número de horas de las sesiones de trabajo es limitado dentro del aula.

Como en otros métodos anteriores, nos da la impresión de que también en este se pasa por alto el hecho de que la enseñanza / aprendizaje en un entorno escolar conlleva particularidades que no se pueden dejar a un lado, más bien debemos aprovecharlas o intentar superarlas, en lugar de idealizarlas. A pesar de ser muy interesante como propuesta teórica, es muy difícil de llevar a la práctica manteniendo el interés y las ganas de aprender del estudiante, único modo de alcanzar los resultados deseados. Nos sumamos a lo expresado por Hernández y Zanón cuando declaran que:

“La enseñanza de una lengua extranjera no puede reducirse al dominio de los contenidos necesarios para la comunicación, sino que deberá necesariamente incorporar el ejercicio de procesos de comunicación...” (Hernández y Zanón 1990: 13). Es decir, hemos de “incorporar el ejercicio de procesos de comunicación” e incluir, asimismo, la realización de tareas atractivas de mayor o menor duración elegidas libremente por los alumnos de acuerdo con sus intereses. Sin embargo, no todo lo realizado ha de ser encaminado a una tarea final. Es preferible, con vistas a elaborar un currículo, seleccionar los contenidos y ordenarlos con arreglo a la dificultad. Tener una base, un libro de texto y unos objetivos concretos. De este modo, la satisfacción de realizar algo interesante con un fin, no se perderá por el camino. En todo momento es importante fomentar la participación del alumno y animarle a que realice tareas. Está ampliamente demostrado que lo que aprendemos mediante la acción se memoriza más fácilmente, más a largo plazo, se interioriza con mayores probabilidades de éxito. El proceso de aprendizaje se beneficiará de estas actividades, cuanto más abundantes sean, mejor. Ahora bien, para

que conserven su encanto, no han de ser obligatorias, sino optativas, elegidas voluntariamente e interesantes. No deben - en nuestra opinión - formar parte de una rutina, sino que el alumno ha de verlas como una *recompensa*, algo que demuestra que su esfuerzo no ha sido en vano, ya que es capaz de lograr en la lengua meta realizar algo deseado, atractivo, para lo cual está preparado o puede estarlo con una pequeña ayuda. En otras ocasiones - de acuerdo también con la personalidad del alumno - quizás suponga un reto para él el conseguirlo, lo cual supondría un incentivo aún mayor.

El fin último de la tarea no será el aprendizaje, sino el logro de algo concreto. Por lo tanto, si preparamos un viaje, será para realizarlo, para dar ideas a un amigo etc. Si no, será mejor que se intenten otras cosas. Aunque el aprendizaje no es el objetivo último, el estudiante se dará cuenta de que su competencia comunicativa se verá muy favorecida mediante esta actividad.

Cualquier actividad será adecuada si el alumno muestra interés en su realización. Echando mano de la propuesta de Nunan (1988), y de su tipología de tareas, encontramos que una misma actividad puede ser transferida a cualquier nivel de dificultad. Así por ejemplo, si tratamos de planear una fiesta en un primer nivel, una posible tarea sería encontrar qué supermercado tiene los precios más baratos. Para un nivel más avanzado encontrar comidas típicas e intentar prepararlas. O descubrir, por medio de Internet, la música más adecuada para una fiesta - en la lengua meta - confrontando las diferentes opiniones de los que participan y colaboran a través de la Red con sus respuestas y propuestas. Las tareas se adecuarán al nivel de cada uno, pueden colaborar miembros de distintos grupos si lo creemos conveniente. En ocasiones, cuanto más gente haya implicada mejor serán los resultados, cada cual intervendrá en la medida de sus posibilidades y de sus intereses. Sea como fuere, al final, lo que sí ha de ser un hecho es la consecución o realización de la “fiesta” o tarea que queríamos llevar a cabo y por la que hemos trabajado.

Ya hablábamos de que hay versiones menos radicales de lo que se entiende por *tarea*. A menudo, al escuchar o leer las opiniones de los defensores de este modelo, nos da la impresión de que se trata más bien no de un nuevo enfoque, sino de un cambio de nomenclatura. O sea, lo que antes se llamaba ejercicio ahora se denomina tarea (esto es especialmente evidente en muchas de las tareas posibilitadoras). En la mayoría - tanto de

las posibilitadoras como de las finales - el fin perseguido no es más que lingüístico, para lograr la adquisición de determinadas estructuras o vocabulario. Importa muy poco si la tarea real es un éxito, un logro del alumno; lo único que cuenta es que la realice a modo de ejercitación lingüística.

Si alguien quisiera elaborar un libro realmente basado en este enfoque, debería ofrecer ideas de tareas interesantes, atractivas y que provoquen en los alumnos el deseo de llevarlas a cabo. El profesor se encargaría de encontrar lo más adecuado para su realización, teniendo en cuenta los conocimientos y personalidad del aprendiente, a fin de allanarle el camino. Además, sería él el encargado en cada caso de introducir las cuestiones que considere pertinentes para el progreso en la adquisición de los objetivos curriculares propuestos.

### **IV. 3 Método Integral**

Constituye otra propuesta de aplicación del método comunicativo dentro del aula. Al ser el habla algo complejo en el que intervienen multitud de factores, su aprendizaje no debe cerrarse o reducirse a algunos de los componentes que se incluyen en él. Cuanto más abierta sea la perspectiva de la que partimos, mejor lograremos que corresponda a la realidad de la sustancia objeto de estudio. Al igual que en la vida, casi siempre nos hallamos ante un abanico de posibilidades u opciones, en el aula debemos intentar ofrecer variedad y diferentes perspectivas para que sea el alumno el que decida cuál tomar. Por otro lado, intenta recoger todas las facetas que caracterizan a un individuo. No excluir, sino incluir cualquier elemento que suponga una información más de los complejos mecanismos que intervienen en la comunicación.

Parte de la base – al igual que los anteriores métodos- de que el lenguaje se usa para hacer algo, con un fin práctico y no solo teórico. Asimismo, existirá una interacción ya que la lengua –tanto oral como escrita – se utiliza para comunicar, no solo un mensaje concreto sino también estados de ánimo, sentimientos, características personales, sociales etc. Toda actividad está relacionada con la lengua, por lo tanto ésta mostrará la personalidad global de los individuos que intervienen en las interacciones. De ahí que el

método integral insista en la importancia de considerar todos los aspectos: bien formales, tanto gramaticales y léxicos como todos los relacionados con la organización específica dentro del discurso y del contexto situacional; bien los de índole más general, relacionados con los sentimientos, las peculiaridades de los participantes, etc. Todo se ha de tener en cuenta para organizar las actividades en el aula, los materiales, las técnicas, en definitiva para diseñar currículos abiertos que no se basen solo en el componente lingüístico sino que incluyan los dictados de todas las otras ciencias afines al proceso enseñanza / aprendizaje. Es decir, la didáctica, la psicolingüística y la sociolingüística. Por último, hace hincapié en la importancia de la participación comprometida del alumno en todo momento, así como de recordar que cada persona tiene una forma distinta de aprender y de la necesidad de motivar al alumno y crear un ambiente adecuado que en ningún momento hiera la personalidad ni la sensibilidad del alumno. Conocer las peculiaridades de los alumnos, sus expectativas, sus necesidades etc., resulta indispensable.

### **IV. 3. 1 Aportaciones**

No parece que exista diferencia sustancial evidente entre este método y el enfoque por tareas. Ya decíamos que ambos están basados en la enseñanza comunicativa. Nos parece interesante destacar, por lo mismo que exponíamos en el enfoque anterior, la visión amplia y no restringida de este método. En él se enfatiza, incluso ya en el nombre, que no quiere dejar fuera del proceso de enseñanza / aprendizaje ningún elemento que pueda contribuir a la obtención de mejores resultados.

Al igual que B. Spolsky (1986) pensamos que la aplicación de un único método es un error, sobre todo cuando este contiene pautas muy marcadas y poco flexibles. No debemos restringir o cerrar nuestra actuación en el aula a ciertos patrones o principios, todo es válido si el resultado es satisfactorio. En esta línea, Stern (1983) afirma que el proceso de enseñanza / aprendizaje de una lengua es un fenómeno complejo y multidimensional por lo que debe integrar todos los componentes que intervienen en él

como el contexto tanto situacional como social, las condiciones y la forma en las que se desarrolla así como los resultados que se obtienen.

En definitiva, no conviene olvidar ninguno de los parámetros que intervienen en el aprendizaje y actuar con arreglo a ello. Podemos afirmar que es lo que propone la actitud ecléctica tan en boga en nuestros días. Esta, sin embargo, presupone la condición de que el profesor se encuentre informado de las propuestas dadas hasta ahora y de las nuevas tendencias que van surgiendo; no para ceñirse a ellas en busca de la panacea universal que logrará el aprendizaje de cualquier lengua, sino para ampliar el bagaje de recursos que contribuirá a encontrar en cada caso, con cada estudiante, el camino más conveniente para alcanzar el objetivo buscado.

Si algo ha quedado claro a lo largo de esta revisión de métodos, enfoques y propuestas didácticas, es que todos ellos aportan elementos positivos, útiles y favorables en determinadas circunstancias, en determinados momentos, con determinadas personas, en determinados aspectos. Estamos de acuerdo con Richards y Rodgers (2003:245) cuando aseguran que:

“...Los profesores y los profesores en prácticas tienen que ser capaces de utilizar los enfoques y métodos de una manera flexible y creativa basándose en su propio juicio y experiencia.”

Aunque parezca obvio que cada profesor tenderá a implementar el enfoque que mejor vaya con su propia identidad y no otro, no debe encorsetarse y reducirse la enseñanza a un camino único, sino que ha de contar con todo tipo de alternativas y plasticidad a fin de poder adaptarse a las idiosincrasias individuales, colectivas o situacionales.

#### **IV. 4 Análisis de Interlengua**

Tras los modelos de investigación desarrollados hasta el momento por la lingüística contrastiva, y como continuación de estos, aparece en la década de los 70 el análisis de interlengua. Representa un paso adelante en el afán por descubrir nuevos y

más efectivos caminos de investigación sobre el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Si el análisis contrastivo intentaba evitar a toda costa la producción del error y consideraba la lengua materna como única causa de los errores cometidos en la segunda, el análisis de errores amplía el campo de visión considerando que las fuentes del error pueden ser diversas así como que el error es necesario y positivo e indica que el proceso de aprendizaje se está realizando. El modelo de interlengua, pretende obtener una visión global de las producciones del discente estudiando las características del sistema lingüístico individual empleado por él para, de este modo, sacar conclusiones sobre los pasos seguidos en el proceso de aprendizaje y los mecanismos utilizados para conseguirlo.

Ya veíamos en el análisis de errores que Corder (1967) en sus planteamientos de investigación, se refería a un sistema lingüístico diferente y con peculiaridades propias de cada alumno, el cual no se identificaba ni con su L1 ni con la lengua meta. Sin embargo, fue Selinker en 1969 en su artículo “Language Transfer” el que acuñó el término, retocándolo más tarde en 1972, (Selinker, 1972). Este ‘tercer sistema lingüístico’ (Cook, 1993), fue denominado por Corder competencia transitoria -debido a que se encuentra en constante evolución- o dialecto idiosincrásico en contraposición a dialecto social –puesto que no es un sistema reconocido por ningún determinado grupo social- o lengua del aprendiz. Nemser (1971) lo llamó sistema aproximativo de comunicación y el francés Pourquoi (1974) sistema intermediario o conocimiento intermediario. Dentro de las definiciones propuestas por cada uno existen ciertas diferencias. Por ejemplo, para Nemser se trata de un sistema desviado, en tanto que para Selinker y Corder -influidos más por los movimientos humanistas- son sistemas correctos dentro de su idiosincrasia, reflejo de que el proceso de aprendizaje está en marcha. Por otro lado, para Pourquoi este sistema intermediario actúa como filtro de los conocimientos lingüísticos del aprendiente.

En líneas generales, podemos definir la interlengua como el sistema lingüístico que se encuentra entre la L1 y la L2 y que utiliza el aprendiente para comunicarse en la lengua meta. Se trata de un sistema lingüístico estructurado y autónomo; conforme el alumno avanza en su propio proceso de aprendizaje, irá incluyendo nuevas estructuras y vocabulario. Pasará por diferentes estadios o subsistemas que irán acercándose a la lengua meta y que adquirirán cada vez mayor complejidad. Esta continua evolución se

consigue mediante un proceso interno creativo que pone en funcionamiento distintos mecanismos psicolingüísticos que tienen como objetivo alcanzar con éxito la transmisión del mensaje deseado, aunque contenga idiosincrasias o desviaciones con respecto a la lengua meta.

Las distintas interlenguas que se hallan a mitad de camino entre la L1 y la L2, se componen de reglas - por tanto son sistemáticas - que el alumno va reestructurando a través de la creación de hipótesis sobre las normas que rigen la L2. Más adelante comprobará su validez y, de este modo, modificará o fijará sus presupuestos o intuiciones. Este nuevo sistema creado por el alumno contiene elementos no solo de su lengua materna y de la lengua meta, sino también otros muchos propios y específicos. La variabilidad de estas interlenguas hace que tenga lugar el aprendizaje. Existen, sin embargo, interlenguas fosilizadas, que no evolucionan, que se detienen en la función puramente comunicativa. Según Schumann (1978), el aprendiente experimenta un rechazo social o psicológico respecto a la lengua o a los hablantes de ella. La usa exclusivamente por motivos prácticos, movido por la necesidad. Es el caso, por ejemplo, de los pidgin.

Ya con el análisis de errores se comienza a estudiar la interlengua y, poco a poco, se va profundizando y añadiendo al aspecto lingüístico el aspecto psicológico y social, así como los estudios realizados al respecto por la pragmática.

El modelo de interlengua tiene dos objetivos básicos: describir el sistema lingüístico del estudiante e investigar sobre los mecanismos psicolingüísticos por los que el aprendizaje se lleva a cabo. En cuanto al primer punto, son muchas las investigaciones que intentan descubrir si la adquisición de estructuras y conceptos de la L2 sigue un orden determinado, sea cual fuere la L1 del alumno. Dulay y Burt (1973, 1974) hablan de una secuencia natural de aprendizaje, común a todos los aprendientes al igual que Bailey, Madden y Krashen (1974). Otros, como Larsen-Freeman (1975) piensan que la secuencia depende del *input* recibido y de las tareas propuestas al alumno. Respecto a los mecanismos que intervienen en el proceso de aprendizaje, también la conclusión más generalizada es que se trata de un proceso interno creativo capaz de construir la gramática de la nueva lengua. Este proceso de organización de los conocimientos adquiridos se cree que es también universal e independiente de la L2. A pesar de que algunos piensan que la

L1 no influye de modo obvio en la formación de la interlengua, la mayoría asegura que en los engranajes que intervienen en este proceso la LM juega un papel fundamental puesto que en relación a ella el alumno crea hipótesis sobre la nueva lengua y, además, sobre todo en los primeros estadios de aprendizaje, transfiere su L1 como estrategia de comunicación y debido a la falta de conocimientos suficientes en la L2. Además, va a ser la causante de interferencias y fosilizaciones, es decir elementos de la L1 que permanecen a medida que se avanza en los distintos estadios. E incluso, va a provocar que el estudiante evite utilizar ciertas formas por considerarlas complicadas o extrañas ya que son ajenas a los planteamientos de su propia lengua.

En los distintos análisis de interlengua realizados, tanto longitudinales como transversales, lo primero que salta a la vista es la variabilidad de las formas utilizadas, sobre todo en las etapas iniciales. Según Tarone (1983) es un rasgo que caracteriza tanto las lenguas naturales como la interlengua. Existen variaciones sistemáticas y no sistemáticas. Estas últimas, pueden deberse a problemas de desajuste entre competencia y actuación – en términos chomskianos-, o a desconocimiento de las reglas. Encontramos diferentes formas con el mismo significado en contextos similares, sin embargo puede que solo una de ellas sea correcta.

Dentro de las variaciones, las sistemáticas son las más interesantes. Son aquellas que resultan bien de las condiciones personales del emisor en un momento dado -humor, ansiedad, etc- o bien las debidas al contexto de actuación. Labov (1970) en su teoría sociolingüística aplicada a las lenguas naturales, lo denominaba variación estilística. Consiste en la variación – desviada o no – de una forma determinada al cambiar las circunstancias en la que se encuentra inmerso el emisor. Tarone (1982) desarrolla estas ideas concluyendo que la interlengua de una persona está compuesta por un continuum de estilos que se suceden y van desde el vernáculo o espontáneo al estilo cuidado según la situación de comunicación. En ocasiones el aprendiente - ya de un cierto nivel- elige entre cuidar más la forma u optar por simplemente hacerse entender, dejando a un lado la corrección gramatical. Selinker (1972) observó que errores ya superados reaparecían cuando el estudiante no prestaba atención a sus producciones lingüísticas. Por su parte Ellis (1986) habla de que la interlengua está formada por un conjunto de sistemas en los que conviven, sobre todo tras su aprendizaje, la nueva forma lingüística con las

anteriores. Para él también la variación sistemática dependerá del estilo que elija el hablante frente a una situación concreta de comunicación, dependiendo del contexto tanto lingüístico como social. Asimismo, otro factor que determinará su producción es el tiempo de que dispone para realizarla.

De todo ello se deduce que en un estudio de interlengua, no resulta sencillo descubrir los aspectos que son verdaderamente relevantes y no accidentales en el corpus obtenido. Cuanto más amplio sea este último, en todos los aspectos, mayor probabilidad tendremos de que la caracterización y descripción que hagamos de la interlengua corresponda a las hipótesis internas realizadas por el alumno y no a procesos aleatorios y puntuales.

El segundo objetivo propuesto bajo este modelo es, como ya hemos señalado, la investigación de los mecanismos o estrategias, conscientes o no, de los que se sirve el aprendiente para aprender. Es decir, para almacenar, organizar y utilizar todos los elementos recibidos, en nuevas situaciones de comunicación. Existe un sinnúmero de trabajos y terminologías al respecto, ya que los mecanismos mentales puestos en juego también son muy complejos. En general, podemos distinguir entre estrategias de aprendizaje y estrategias comunicativas.

Las estrategias de aprendizaje son aquellas que ponen en funcionamiento los mecanismos mentales necesarios para hacerse con la lengua meta. Dentro de estas, se encuentran las cognitivas o procedimientos mentales por los que se interioriza el nuevo sistema, como memorización, inferencia, transferencia, utilización de materiales y recursos, etc. En segundo lugar, las metacognitivas que son las relacionadas con el aprendizaje (en contraposición a adquisición, siguiendo la terminología de Krashen, 1985. O competencia y no actuación en Chomsky) o, en otras palabras, las relacionadas con el proceso consciente sobre cuestiones lingüísticas relacionadas con la nueva lengua: autoevaluación, autocorrección, identificación del problema y posibles soluciones, planificación y selección de actividades, entre otras. Por último, las sociales - o cooperativas según Faerch y Kasper (1983) - y afectivas que son los mecanismos por los cuales el alumno busca ayuda para salvar una dificultad o negociar un significado, coopera, o experimenta rechazo o actitud positiva hacia una determinada lengua, reduce la ansiedad, aumenta la motivación, etc.

En cuanto a las estrategias comunicativas son en palabras de Faerch y Kasper (1983:36): “...potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal”. Dependerá de si la intención del sujeto es aprender o comunicarse el que utilice unas estrategias de aprendizaje o de comunicación. En el aula, sin embargo, es difícil de diferenciar entre ambas, casi siempre las unas llevan a las otras. Corder (1978), dentro de las comunicativas, distingue entre las de adaptación: se dan cuando ante un conflicto se opta por evitar total o parcialmente el riesgo de usar estructuras o vocabulario del que no se está seguro; y las de expansión en las cuales se buscan todos los medios para lograr el objetivo propuesto de comunicación. Es la misma distinción que hacen Faerch y Kasper (1983) cuando hablan de “avoidance behaviour” y “achievement behaviour”. La primera consideran que se trata de una actitud negativa por parte del estudiante ya que no va a contribuir a la mejora de sus conocimientos sobre la lengua meta. La segunda es la única que puede hacerlo, es pues positiva ya que ante una carencia lingüística el alumno intenta poner en funcionamiento todos los recursos disponibles para alcanzar la comunicación.

En las negativas puede darse una reducción formal o funcional podemos, desde evitar la utilización simplemente de un artículo, por ejemplo, hasta eludir ciertos temas e incluso interrumpir la comunicación. En ocasiones esta reducción funcional desemboca en la obtención de una imagen distorsionada del aprendiente, como señala Harder (1980).

En cuanto a las de expansión o positivas, existen las que se denominan de compensación debido a que buscan alternativas que compensen las carencias en conocimiento de la L2; en ellas estarían incluidas la paráfrasis, generalizaciones, echar mano de la L1 o de otras lenguas, crear vocablos etc. Así como las de recuperación, en las que se procura recobrar palabras que ya forman parte del bagaje lingüístico pero han quedado olvidadas. En todo momento, la cooperación y las estrategias no verbales- gestos, sonidos o dibujos- representan recursos básicos para el que realmente desea, además de comunicarse, dar un paso adelante en su conocimiento de la nueva lengua.

Todas estas estrategias por las que el alumno alcanza sus objetivos, Selinker (1972) las incluye en cinco pasos fundamentales o mecanismos psicolingüísticos seguidos por el aprendiente para la construcción de la interlengua. Estos son: Transferencia de elementos de la L1, transferencia de aprendizaje en la L2 – es decir, lo

que aporta el enfoque y manual elegidos, el profesor, el *input* etc. –, sobregeneralización de las reglas de la lengua meta, estrategias de comunicación en la L2 y estrategias de aprendizaje.

El estudiante crea hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua meta y comprueba su validez; por lo que, según Corder (1967,) el cometer errores es una estrategia por la que opta el alumno con vistas a reafirmar o rechazar sus premisas o intuiciones. Si se interrumpe este proceso, se origina lo que Selinker llama fosilización. Todo este estudio exhaustivo de las interlenguas y de los mecanismos de aprendizaje se traduce en un seguimiento personalizado del alumno en el que este forma parte activa en el proceso, puesto que es consciente de los pasos y estrategias que emplea y que resultan más útiles para él. Dependiendo de sus características y de su manera de aprender, deberemos adaptar la enseñanza, métodos y actividades para lograr los mejores resultados en colaboración con él.

#### **IV. 4. 1 Aportaciones**

El modelo de interlengua aporta la visión global, de conjunto, que echábamos en falta en el análisis de errores. No solo en el sentido de que tiene en cuenta tanto las producciones erróneas como las correctas, sino también porque amplía su campo de investigación a los distintos contextos de actuación en los que puede encontrarse el hablante. El estudio del sistema lingüístico autónomo utilizado por el aprendiente es completo; de ahí que se obtenga más información tanto sobre lo que pertenece al plano teórico - es decir, sobre los conceptos aprendidos conscientemente- como sobre lo que constituye los conceptos interiorizados, adquiridos, inconscientes. A través de las variables – sistemáticas o no – encontradas en el estudio de la interlengua del alumno, podremos vislumbrar las hipótesis creadas por él para la construcción de su sistema y reforzarlas o, si fuera necesario, rechazarlas. Pero, además, nos mostrará las estructuras que presentan mayor dificultad, ya que se tratarán de evitar en determinados contextos que requieran un cuidado formal. Así como aspectos a los que no prestará atención en situaciones distendidas debido a que - en su opinión y aunque no sea siempre cierto - no

van a impedir o dificultar la comunicación, no son relevantes. Asimismo, la interlengua reflejará las estrategias utilizadas por el estudiante y los resultados de las mismas. En definitiva, nos dará una imagen integral del alumno y de todos los procesos mentales y cognitivos seguidos por él. De este modo, un análisis detallado de interlengua, será de gran valor - en nuestra opinión - de cara a la evaluación tanto de los conocimientos como de las estrategias de aprendizaje y su eficacia.

Dependiendo de si el estudio es longitudinal o transversal, los resultados obtenidos nos mostrarán distintos datos de gran interés. Si la investigación es transversal, los resultados hablarán del nivel de conocimientos teóricos y prácticos del alumno respecto al grupo. Gracias a ello, podremos – o podrá él mismo - juzgar su actuación particular y, con arreglo a los objetivos propuestos, calificarla. Por otro lado, veremos dónde es necesario insistir y qué técnica, materiales o recursos han sido más eficaces o más adecuados.

Cuando la investigación es longitudinal, la evaluación será de todo el proceso de didáctica y aprendizaje / adquisición referido a un único individuo. Esta evaluación servirá para una enseñanza personalizada en la que el alumno, con la guía del profesor, tratará de superar las dificultades tanto debidas a la idiosincrasia de la lengua meta, como a los inconvenientes producidos por elementos externos como enseñante, manual o metodología en uso. El estudiante es consciente de todo el proceso, parte activa en él. Los resultados obtenidos le ayudarán a descubrir sus particularidades, ya sean relativas a la adquisición de conocimientos, ya sean relacionadas con los mecanismos mentales empleados a lo largo del proceso. De este modo, será capaz de elegir entre técnicas, actividades y temas de interés que más combinen con sus características especiales, en colaboración con el profesor.

La evaluación así obtenida, será mucho más completa y objetiva, por ello será también mucho más productiva.

En este aspecto, tanto para el alumno, como para el profesor, como para el investigador o creador de manuales y materiales, el estudio detallado -longitudinal y transversal- de los datos obtenidos en las diversas interlenguas de los aprendientes, es fundamental para delimitar los niveles o escalones deseables por los que ha de pasar el alumno y en segundo lugar, para utilizar estrategias eficaces de aprendizaje para

encontrar nuevos caminos que solucionen las dificultades debidas al nivel, a la lengua meta, o a la influencia de la lengua materna del estudiante.

Evidentemente, todo estudio debe tener en cuenta tanto las producciones correctas como las desviaciones con respecto a la lengua meta. Asimismo, la evaluación deberá considerar ambas componentes, aunque – por desgracia- casi siempre se tienda a considerar exclusivamente los errores. Sin embargo, si lo que nos proponemos es señalar las áreas de dificultad específicas que un estudiante de una determinada lengua materna tiene en el aprendizaje de otra lengua concreta, de todo lo observado en el corpus, entresacaremos los puntos correspondientes a lo que se denomina fosilización, definida según el *diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes como:

“...el fenómeno lingüístico que hace que el aprendiente mantenga en su interlengua, de manera inconsciente y permanente, rasgos ajenos a la lengua meta...” (11)

Adjémiam (1982) está de acuerdo con esta definición pero va aún más allá, señalando que los rasgos mantenidos son los de la lengua materna. Observamos que el fenómeno de fosilización de ciertos aspectos en hablantes de una determinada lengua, es independiente del manual utilizado de la metodología o del profesor. Al tratarse este de un estudio contrastivo entre el griego y el español en concreto, constatamos que la inmensa mayoría de las fosilizaciones - no de los errores - por no decir todas, proceden de la lengua materna del aprendiente.

En ambas definiciones, el término “inconsciente” es desde nuestro punto de vista fundamental ya que, efectivamente, lo que hace que una dificultad no sea superada, no es la complejidad que entrañe o la gran diferencia respecto a nuestra lengua materna, sino la distancia existente entre lo que el estudiante expresa y lo que realmente desea expresar. Es como si tuviera trastocados los términos “rojo” y “negro”, sin ser consciente de ello. Al decir *rojo*, nadie se daría cuenta de que es un error y que en su mente lo que figura es el color *negro*. Por supuesto, el ejemplo, aunque ilustrativo, no sería bueno, ya que al ser

---

(11)[[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/fosilizacion.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/fosilizacion.htm)]

algo concreto, en montones de ocasiones de contacto con un nativo, el aprendiente podría comprobar que se trata de un error. Sin embargo, elementos más subjetivos como pueden ser los gramaticales o términos que conllevan una mayor abstracción, no resultaría tan sencillo. De hecho, son errores constantes, permanentes. Por eso es tan importante en primer lugar marcarlos, en segundo lugar concienciar al alumno de ello y en tercer lugar hacer todo lo posible para que la diferencia semántica sea interiorizada, pase a formar parte de su conocimiento implícito y no únicamente explícito.

En cuanto a evitar determinados elementos o estructuras frecuentes en la lengua meta y utilizar otras más familiares a la suya propia, si no supone problemas en la comunicación o reducción excesiva de la cadena hablada, el mencionarlas formará parte de lo anecdótico pero no de la esencia del aprendizaje. A modo de ejemplo, un español preferiría al hablar con un compañero decir:

*¿Te has dado cuenta de que Blanca está contentísima?*

El hablante griego en las mismas circunstancias utilizaría:

*¿Has visto / has notado que Blanca está contentísima?*

Aunque sea necesario que entienda lo que el español ha expresado, no lo será el que él utilice en concreto esta forma, puede utilizar cualquier otra que sea de igual modo correcta. Mención especial en este apartado merecen las perífrasis verbales del español, por ser tan frecuentes, tanto en la lengua coloquial como en el habla culta de un nativo. Algunas, como la de futuro o de obligación se encuentran perfectamente interiorizadas en el hablante griego de cierto nivel. La mayoría sin embargo, no aparecerán en sus producciones por mucho que se insista en ello. Es conveniente que conozcan, explícitamente, el matiz añadido a lo dicho con la perífrasis pero no importará si ese matiz él lo expresa de otro modo.

En el caso anteriormente citado, el aprendiente no evita un elemento por desconocimiento o dificultad, simplemente no viene de forma espontánea a su mente como posibilidad. Otro caso totalmente distinto es lo que llamábamos, cuando hablábamos de las estrategias de comunicación, estrategias negativas. En éstas, el estudiante es consciente de la dificultad o de su desconocimiento, por lo que elige no arriesgarse a cometer un error. Llega incluso a interrumpir la comunicación antes que emitir algo erróneo. Ya señalábamos que dentro del aula esta actitud es inadmisibile

puesto que no va a permitir que el proceso de aprendizaje avance. Es por ello de vital importancia que el alumno se sienta relajado, motivado y concienciado de que el error es una de las estrategias de aprendizaje más eficaces que tiene a su disposición y de que, en la medida en que se arriesga, se progresa. Es la manera más directa y rápida de comprobar que las suposiciones hechas sobre la nueva lengua son correctas o erróneas. Sobre todo, cuando la producción puede ser revisada detalladamente, por ejemplo, en un escrito o en una grabación.

# ASPECTOS FONÉTICOS

## I PLANTEAMIENTOS

Entre todas las disciplinas lingüísticas implicadas en el proceso de enseñanza del español y del griego como lenguas extranjeras, la fonética ha sido habitualmente relegada a un segundo plano y se ha dado prioridad a otros aspectos de tipo léxico y gramatical.

Al hacer un breve repaso a las líneas metodológicas de didáctica de lenguas extranjeras, vemos que la metodología tradicional dejaba a un lado el componente fonético, ya que lo realmente importante era la lengua escrita y no la hablada. Con el estructuralismo cobra relevancia la fonética y se intenta, a fuerza de repeticiones, precisar el punto y modo de articulación de los sonidos. Con los enfoques comunicativos, comienza un interés creciente por los fenómenos fonéticos relacionados, en concreto, con una emisión del enunciado que no distorsione el mensaje que se desea transmitir, que no dificulte o rompa la comunicación, ya que - como sabemos - satisfacer las necesidades de comunicación es el objetivo primordial en estos enfoques. Es decir, cobran mayor importancia, ya no tanto la perfección fonética, sino los aspectos fonológicos que van a suponer una correcta interpretación del mensaje emitido.

Es evidente que un error fonético implica una dificultad para ser entendido o para entender, lo cual, según los casos, puede ser tan grave o más que un error de otro tipo. Pensamos que el alcanzar una articulación adecuada es parte esencial del proceso de aprendizaje y que, por ello, debemos darle la importancia que merece. Al igual que Poch (1992) no creemos que sea necesario ser un especialista en fonética, pero sí que es de gran ayuda un conocimiento de las peculiaridades fonéticas y fonológicas, tanto de la lengua meta como de la lengua materna de los alumnos.

Los sistemas fonéticos del griego moderno y del español siempre se han considerado muy semejantes; esto no implica - no obstante - la ausencia de dificultades.

El primer problema que se nos plantea es: ¿Análisis fonético, fonológico o ambos? Hablamos de análisis fonológico dentro de una lengua dada y nunca entre varias lenguas diferentes, como sería el caso, ya que dos sonidos que permiten distinguir significaciones en un sistema concreto, pueden suponer, en el otro, realizaciones diferentes de un mismo fonema que no son consideradas articulaciones distintas por el hablante de la propia lengua, el fonema tiene solo valor intralingüístico. Sin embargo, es precisamente el reflejo de nuestro propio sistema, su transferencia a la interlengua que se está construyendo, lo que da lugar a interferencias en el nuevo y -como consecuencia- a errores.

La fonética se ocupa de describir objetiva y físicamente las producciones orales. Los sonidos emitidos poseen una gran variedad de propiedades acústicas y musculares que carecen de importancia porque no son relevantes, es decir, no diferencian significados dentro de una lengua dada. La fonología por el contrario, recoge todas aquellas que son esenciales para la comunicación pues suponen una oposición, un contraste de significados. El hablante no es consciente de las diferencias articulatorias de un sonido con arreglo al contorno o a su propio idiolecto, por ello seguirá manteniéndolas en el nuevo sistema. Se cometen errores de interlengua porque:

1. Se sustituye el sonido extraño por otro conocido.
2. Las combinaciones de sonidos de la lengua extranjera se adecuan y adaptan a las combinaciones que permite la materna.
3. No se articula un sonido.

De ahí la importancia de aislar estas unidades funcionales, pero también, de constatar las diferencias fisiológicas de articulación en los sonidos y, sobre todo, en aquellos que den lugar a interferencias en la lengua extranjera.

Lo que realmente importa es el valor que damos a lo articulado y no el punto y modo de articulación exactos, aquello que percibe el entendimiento. Por ello, el enfoque debe ser fonológico. Edward Sapir afirmaba que dos lenguas con un inventario fonético idéntico pueden, al mismo tiempo, tener dos sistemas fonológicos diferentes; los sistemas español y griego constituyen un claro ejemplo de lo dicho, ya que un

determinado fonema puede no identificarse con el correspondiente en el otro idioma; es decir, puede no recoger todas y cada una de las variantes de las que dispone el otro, es ineludible hacer referencia a las características sonoras de ciertos sonidos, a la fonética. Esta nos servirá de vehículo para alcanzar nuestro objetivo siempre que sea necesario.

Las dos lenguas disponen de diferentes características fonéticas, rítmicas y melódicas, dependiendo de la zona en la que se hable. Nosotros nos reduciremos a la pronunciación estándar de Castilla y de Grecia peninsular; dejaremos a un lado los particularismos regionales y locales que se dan en la amplia área lingüística que comprenden ambas lenguas y, más especialmente, el español.

Utilizaremos el Alfabeto Fonético Internacional como base; sin embargo, no se tendrán en cuenta detalles que no consideramos importantes en el estudio de las dos lenguas. Por otro lado, la tilde que se coloca en el A.F.I. delante de la vocal acentuada, hemos preferido ponerla sobre ella para facilitar la lectura, teniendo en cuenta que es así como se escribe en los dos idiomas. Seguiremos las pautas de lingüística actual y daremos la transcripción fonológica entre barras /.../ mientras que la transcripción fonética aparecerá entre corchetes [...]. Cuando estemos hablando del hablante griego la transcripción fonológica se adecuará al sistema fonológico griego y viceversa.

En primer lugar, describiremos los sistemas fonológicos de ambos idiomas para constatar sus semejanzas y diferencias; en segundo lugar, veremos las variantes más usuales de los distintos fonemas y sus posibilidades de combinación y, por último, nos referiremos someramente a la prosodia de ambos.

Nuestro propósito es subrayar las dificultades fonéticas que debe superar un hablante griego; sin embargo, creemos conveniente hacer, asimismo, referencia a las dificultades del hispanohablante al hablar griego, para clarificar mejor las tendencias articuladoras del español en su propio idioma y que ello sirva de guía para facilitar al oyente griego la comprensión de lo que oye.

Como ayuda y base para este estudio contamos, además de con la experiencia docente en Grecia frente a estudiantes griegos que desean aprender español, con la experiencia propia de haber sufrido e intentado superar las dificultades fonéticas que se iban presentando en el aprendizaje del griego moderno como lengua extranjera.



## II. SISTEMAS FONOLÓGICOS.

Para la descripción de los sistemas fonológicos de los idiomas español y griego, seguiremos las pautas marcadas por Martinet (1956).

En primer lugar, separaremos los elementos distintivos de cada fonema mediante conmutación, es decir, confrontaremos un fonema con otros próximos fonéticamente a él, o lo que es lo mismo, con otros que tengan varias propiedades comunes y veremos sus diferencias y oposiciones. Por ejemplo:

**/p/** se distingue de

/m/: palo / malo , capilla / camilla , capa / cama. Por su carácter **oral**.

/l/: pila / lila , sopita / solita , rapo / ralo. Por su carácter **no líquido**.

/b/: pelo / velo , apocado / abocado , capa / cava. Por su carácter **sordo**.

/f/: poca / foca , espera / esfera , chapar / chafar. Por su carácter **oclusivo**.

/t/: puerta / tuerta , espero / estero , compra / contra . Por su carácter **labial** y no dental.

/ç/: pica / chica , capear / cachear , racha / rapa. Por su carácter **labial** y no palatal.

/k/: pobre / cobre , ropero / roquero , topa / toca. Por su carácter **labial** y no velar.

Podríamos seguir conmutándolo con el resto de los fonemas, pero no es necesario para descubrir sus rasgos pertinentes, los que lo distinguen de los demás fonemas del sistema. /p/ se define así, como: fonema oral sordo oclusivo labial.

En segundo lugar, veremos las variantes de cada fonema, tanto las que dependen del entorno en el que se encuentra, variantes combinatorias, como las que dependen del idiolecto o circunstancias del hablante, variantes libres.

La primera división que haremos para averiguar las diferencias fónicas relevantes es la de consonantes y vocales. Si atendemos a su función en la sílaba: los sonidos que por sí solos, aislados o combinados, pueden formar palabras o sílabas se denominan

vocálicos, mientras que los consonánticos son los que carecen de esta propiedad. En cuanto a su articulación, también se observan diferencias. En los primeros el aire sale sin sufrir ningún roce apreciable después de atravesar la zona de articulación; en las consonantes, su salida se ve impedida momentáneamente o bien sufre cierta resistencia.

En nuestro análisis fonológico por lo tanto, y para mayor claridad, distinguiremos entre fonemas vocálicos y fonemas consonánticos en los dos idiomas.

## II. 1 Fonemas vocálicos

No existe diferencia alguna en los sistemas vocálicos del español y el griego. Características en ambos son su claridad y su limitación. Nos encontramos frente a sistemas triangulares en los que se debe tener en cuenta únicamente el grado de abertura y la configuración de la cavidad bucal según la posición de la lengua y los labios. Por supuesto, existen diferencias de pronunciación con arreglo al lugar que ocupa el sonido, encontramos variantes largas, breves, abiertas, cerradas, nasales, orales, etc. Asimismo, sobre todo en español pues en griego es un fenómeno estigmatizado socialmente, (Theophanopoulou-Kondou, 1972), algunos fonemas vocálicos se articulan relajadamente e incluso sufren reducción total. Dicho de otro modo, encontramos diferencias fonéticas en las distintas vocales de las cuales no tiene conciencia el hablante, no suponen oposición fonológica distintiva y por lo tanto carecen de trascendencia.

Distinguimos así entre tres grados de abertura:

Máxima:	/a/
Media:	/e,o/
Mínima:	/i,u/

Y con respecto a la configuración de la cavidad bucal tenemos fonemas:

Posteriores: /u,o/

Medio: /a/

Anteriores: /e,i/

Existen, por tanto, cinco fonemas vocálicos que se definen del siguiente modo:

/a/: Fonema vocal de abertura máxima, de localización media.

/e/: Fonema vocal de abertura media, de localización anterior.

/i/: Fonema vocal de abertura mínima, de localización anterior.

/o/: Fonema vocal de abertura media, de localización posterior.

/u/: Fonema vocal de abertura mínima, de localización posterior.

El valor diferencial de estos fonemas vocálicos se demuestra mediante oposiciones de palabras, tanto en un idioma como en el otro podemos apreciar que la conmutación de cada una de las cinco vocales es suficiente para cambiar el significado de la palabra.

### III. 1. 1 Sistemas vocálicos del griego y del español

		LOCALIZACIÓN		
		POSTERIOR	MEDIA	ANTERIOR
ABERTURA	MÍNIMA	<b>u</b>		<b>i</b>
	MEDIA	<b>o</b>		<b>e</b>
	MÁXIMA		<b>a</b>	

## II. 1. 2      Diptongos

Si hacemos un estudio fonológico de los diptongos y atendiendo a las reglas dadas por Trubetzkoy, (Trubetzkoy, 1949), consideramos que los diptongos no tienen valor monofonemático sino difonemático, es decir, que son combinaciones de los cinco fonemas vocálicos expuestos más arriba. Ya que, en contra de la primera regla, sus elementos pueden repartirse en sílabas sucesivas, por ejemplo cuando el siguiente término empieza por vocal, o al formar algunos plurales en el español. En segundo lugar, los sonidos que integran los diptongos, no son más que variantes combinatorias de los fonemas /a/, /e/, /i/, /o/, /u/, según Trubetzkoy, una combinación de sonidos potencialmente monofonemática solo debe valorarse como fonema único cuando uno de aquellos sonidos no pueda considerarse variante combinatoria de ningún otro fonema, las semivocales y semiconsonantes son solo variantes combinatorias de los fonemas /i/ /u/, producidas en condiciones especiales, cuando no forman parte del núcleo silábico.

Por lo mismo, los triptongos son combinaciones de tres fonemas distintos dentro de una misma sílaba. No son muy frecuentes en ninguno de los dos idiomas.

Diptongo es por definición la unión de dos vocales pronunciadas en la misma sílaba. Las vocales no acentuadas “i”, “u”, siempre están presentes, y actúan como vocales de paso. Si éstas van acentuadas se produce un hiato tanto en griego como en español, por lo que no podemos hablar de diptongo.

Podemos distinguir en la lengua española, dentro de la palabra, catorce diptongos, seis decrecientes: [a<sub>o</sub> i], [a<sub>i</sub> u], [e<sub>o</sub> i], [e<sub>i</sub> u], [o<sub>e</sub> i], [o<sub>i</sub> u] y ocho crecientes: [ja], [je], [jo], [ju], [wa], [we], [wi], [wo], los cuales son mas frecuentes en español que los primeros. Decimos que [ju] y [wi] son crecientes porque al pronunciarlos, el segundo elemento es más perceptible, el primero es por lo tanto la semiconsonante. El sistema griego, dispone solo de tres decrecientes [a<sub>o</sub> i], [e<sub>o</sub> i], [o<sub>e</sub> i] De este modo, la semivocal i es desconocida para este y cuatro crecientes [ja], [je], [jo], [ju], aunque se puede dar el caso de [ji], como en la palabra ἄδειοι [áð<sup>y</sup>ji] pero lo más frecuente es pronunciar una única [i]: [áð<sup>y</sup>i]. Sin embargo, en palabras de uso común provenientes de otros idiomas,

sobre todo del turco, del francés y del inglés, encontramos también los grupos: [wa], [we], [wi], [wo], no obstante, lo más frecuente es pronunciarlas en hiato. El resto de los diptongos no los hallamos nunca en interior de palabra. Al ponerse en contacto, en el decurso, dos fonemas vocálicos, son casi siempre pronunciados en sílabas diferentes.

En ambos idiomas, un grupo vocálico que contenga una vocal débil no siempre se articula como diptongo. De este modo, en palabras derivadas de otras que sí tenían acentuada la vocal débil, lo habitual es pronunciarlas en hiato, ejemplos: de la palabra *día*, *diario* /di.á.rio/, de *πύον* ‘pus’ *πυογόνο*ς /pi.o.γó.nos/. En algunos vocablos se prefiere la pronunciación en hiato, como en *santuario* /san.tu.á.rio/, *φιάλη* /fi.á.li/. Lo cual no impide que escuchemos también la otra forma aunque en menos ocasiones. Sin embargo, algunas se pronuncian con hiato o no indistintamente: *anual* /a.nu.ál/, /a.nuál/ o *αηδόνη* ‘ruiseñor’ /ai.δο.νι/ o /a.i.δο.νι/. En general, la realización o no del diptongo pasa desapercibida, depende en gran medida de la rapidez o relajación del hablante en un momento determinado. Lo único remarcable como excepción a lo dicho es el caso de los diptongos crecientes en griego. Estos incluyen un refuerzo consonántico, como veremos más abajo, que los diferencia del resto. También se da el caso, en los dos idiomas, de que dos vocales de abertura máxima o media formen diptongo al pronunciar una de ellas más cerrada y breve.

## II. 1. 3 Refuerzos consonánticos en los diptongos

1. En los dos idiomas, el sonido [w] en posición inicial de palabra o detrás de [a,e,i,z,η] presenta un refuerzo consonántico del tipo [ʷw], [ᶯw] que puede ser más o menos perceptible. Las palabras que comienzan por [w] en griego son escasas, como ya dijimos, se trata de palabras procedentes de otra lengua o exclamaciones únicamente.

2. Por otro lado, en griego, el sonido [j], presenta un refuerzo consonántico [ç] que podemos definir como palatal fricativo sordo, tras cualquier fonemas sordo; sin embargo, resulta más evidente tras /p/, /t/, /f/. Veamos a modo de ejemplo las palabras: *ποιος*, ‘quién’ [p<sup>ç</sup>j o s]; *φτάρη*, ‘pala’, [f t<sup>ç</sup>j á r i]; *φιάσκο*, ‘fracaso’, [f<sup>ç</sup>j á s k o] De

forma que un hablante griego a la hora de pronunciar la palabra española *pie*, dirá [p<sup>ɛ</sup> j e], al igual que la palabra *tiempo* se oirá [t<sup>ɛ</sup> j é m b o]. Este sonido puede resultar más o menos fuerte [p ç j e], [t ç j é m b o]

3. El mismo sonido [j], cuando va seguido de consonante sonora o en principio de palabra, presenta una consonante de apoyo [y] palatal fricativa sonora: *καινούριο*, ‘nuevo’, [ç e n ú r<sup>y</sup> j o]; *καρδιά*, ‘corazón’ [k a r ð<sup>y</sup> j á].

4. Sin embargo cuando [l] y [n] preceden a un diptongo creciente que comienza por [j], estas consonantes sufren una palatalización: [ʎ], [ɲ] respectivamente. De este modo las palabras *παλιά*, ‘antiguamente’ y *νιάτα*, ‘juventud’, serán pronunciadas [paʎá] y [ɲáta], corresponde al hablante en cada caso la pronunciación o no de la semiconsonante [j], lo cual significa que es posible también percibir [paʎjá] y [ɲjáta], Veremos más detalles al hablar de los alófonos de los fonemas /l/, /n/.

En griego, a veces la pronunciación o no del diptongo sí que es un rasgo pertinente pues sirve para distinguir pares de palabras como *όπιο*, ‘opio’ [ó.pi.o], *όπιοι*, ‘quien (en acusativo)’ [ó.pçjo]; *Μήδεια*, ‘Medea’, [mí.di.a], *μούδια*, ‘mejillones’, [mí.ð<sup>y</sup>ja] o *σκιάζω*, ‘ensombrecer’, [sçi.á.zo], *σκιάζω*, ‘asustar’, [sçjá.zo]. La diferencia entre unos y otros resulta evidente debido al refuerzo consonántico que incluyen estos diptongos, crecientes todos, el cual no se encuentra presente si se pronuncian en hiato. A pesar de la facilidad para percibir este refuerzo consonántico y debido a la tendencia a generalizar un fenómeno fonético diferente o especial con arreglo a nuestro cuadro fonético, los hispanohablantes que incluyen este refuerzo consonántico, lo incluyen también sistemáticamente, en las palabras que el griego pronuncia en hiato. Por otro lado, cabe señalar que todos los vocablos en los que no se pronuncia el diptongo, pertenecen a un registro culto y aparecen con menor frecuencia en la lengua hablada.

## II. 1. 3. 1 Observaciones

1. La inclusión o no del refuerzo consonántico [ç], [y], en los diptongos crecientes griegos, no rompe en ningún caso la comunicación pero sí evidencia que el hablante es extranjero y no nativo.

2. Las ocasiones en griego en las que la pronunciación o no en hiato es relevante son, como ya vimos, escasas. Además, por ser muy diferente el contexto en que aparece una u otra forma, casi siempre se comprende que es un simple error de pronunciación, no impide tampoco la comprensión de lo que se ha querido expresar.

3. El palatalizar o no los fonemas /l/ y /n/ ante diptongo creciente es indiferente, pues al tratarse de una variante combinatoria e incluso, a veces, libre, no es percibida como elemento extraño. Sin embargo, un hispanohablante yeísta, debe prestar atención y no transformar el sonido [λ] en [y] ya que, en este caso, nos hallaríamos ante un componente distorsionante que impediría la correcta comprensión de lo articulado. Será mejor, por tanto, que si el hablante yeísta es incapaz de articular [λ] se deje guiar por la escritura de la palabra y pronuncie /li/ seguido de la vocal correspondiente.

4. Un hablante cuya lengua materna es el español, está enormemente sensibilizado para distinguir entre /ni/ y /ɲ/ seguidos de vocal, por tratarse /n/ y /ɲ/ de dos fonemas distintos. A pesar de ello, se tiende a generalizar el sonido /ɲ/ ante vocal sobre todo en los primeros estadios de aprendizaje, es un error que debe evitarse por sus connotaciones sociales.

5. El griego que aprende español debe concienciarse primero de la inclusión del sonido [ç] en estos entornos y tratar de evitarlo, labor ardua, si desea una pronunciación correcta. En cuanto a la inclusión de [y] tras consonante sonora, debemos decir que no es tan evidente como la otra consonante de refuerzo ante un diptongo, ya que la única diferencia de articulación entre la consonante [y] y la semiconsonante [j] es una ligera elevación de la lengua hacia el paladar en la consonante. Casi siempre esta pequeña

diferencia pasa desapercibida, de este modo, la palabra *miedo* podríamos decir que es articulada perfectamente por un hablante cuya lengua materna es el griego, a pesar de que en lugar de [j] pronuncie [y].

6. La palatalización de /l/ y /n/ ante diptongo creciente ocasiona, sobre todo, problemas ortográficos. A menudo encontramos: “pequenio” (pequeño) o “espaniol” (español), en los primeros estadios de aprendizaje. Se corrigen en estadios posteriores, debido a que el griego no comete, por lo general, errores de este tipo ya que la ortografía en su idioma conlleva una gran dificultad por lo que desde la infancia aprende a fijarse y distinguir la grafía de las palabras. Sin embargo, palabras que en otros idiomas se escriben con “ll” y sin “i” como por ejemplo *familia*, es frecuente encontrarlas mal escritas y pronunciadas: “familla”, incluso en niveles avanzados.

Cuando, tras “ñ”, la vocal cerrada se encuentra acentuada, el griego tiende a pronunciarla como [n] y no como [ɲ] que es lo que corresponde a la grafía, así pues, el vocablo *compañía*, por ejemplo, es articulado /kompañía/ incluso cuando el alumno sabe perfectamente que la letra “ñ” implica el sonido [ɲ].

## **II.2. Fonemas consonánticos**

Hemos intentado distribuir los fonemas consonánticos del griego y el español con arreglo a un mismo principio o punto de partida, a fin de ver más claramente las diferencias y semejanzas fonológicas que poseen ambos. Según el modo de articulación y la sonoridad, podemos distinguir, en primer lugar, entre fonemas orales, nasales y líquidos.

## II.2.1. Fonemas orales

Son aquellos en cuya realización no intervienen las fosas nasales, sino que el aire sale con mayor o menor dificultad por la boca. Los hemos dividido en sordos y sonoros. A su vez los sordos en oclusivos y fricativos, división que, como veremos más adelante, no es pertinente en la serie de los sonoros en el idioma español y sí lo es, en cambio, en el griego.

Obtenemos así tres series orales en español, y cuatro en griego:

### ESPAÑOL

- **Sonoros** /b/ , /d/ , /y/ , /g/
- **Oclusivos (sordos)** /p/ , /t/ , /k/ , /k/
- **Fricativos (sordos)** /f/ , /θ/ , /s/ , /x/

Damos a continuación algunos ejemplos de palabras que incluyen estos fonemas:

/b/ , *envío* /embío/ o *cabo* /kábo/

/d/ , *cuando* /kuándó/ o *dado* /dádo/

/y/ , *payaso* /payáso/ o *banyo* /bányo/

/g/ , *pague* /páge/ o *venga* /bénga/

/p/ , *Pepe* /pépe/ o *campo* /kámpo/

/t/ , *canto* /kánto/ o *cota* /kóta/

/k/ , *chaval* /chábál/ o *Concha* /kóncha/

/k/ , *banco* /bángo/ o *boca* /boca/

/f/ , *flaco* /fláko/ o *café* /kafé/  
/θ/ , *zapato* /θapáto/ o *cocido* /koθído/  
/s/ , *seto* /séto/ o *traslado* /trasládo/  
/x/ , *Gerardo* /xerádo/ o *monja* /mónxa/

## II. 2. 1. 1 Observaciones en el idioma español

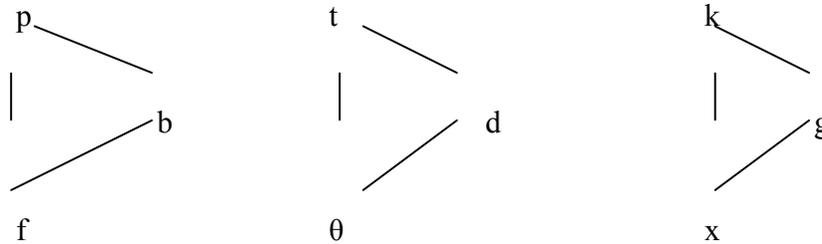
1. No existe ninguna diferencia en la pronunciación de las letras *b* y *v*, su diferencia es exclusivamente ortográfica. Corresponden a un único fonema /b/. Su articulación depende del contexto en que se encuentren y no de la letra que los representa. En el primer ejemplo que dábamos, *envío* es un sonido oclusivo, sin embargo en *cava* es fricativo. También es fricativo en el segundo ejemplo *cabo*.

2. En la serie de los fonemas sonoros, la diferencia entre oclusivos y fricativos no es relevante, la oposición de [b] interrupta y [β] continua depende exclusivamente del contorno en que se dé. La sustitución de uno por otro en el mismo contorno, no origina un cambio de significación, no es en absoluto una oposición distintiva. Así por ejemplo la transcripción fonética de la palabra *bien* podría ser tanto [bjén] como [βjén].

3. Lo mismo ocurre con las parejas [d] - [ð], [ŷ] - [y] y [g] - [ɣ]. No son más que variantes combinatorias o libres de los fonemas únicos /d/, /y/, /g/. En su mayoría, la realización de una u otra depende del entorno, aunque a veces, como en el caso de [ŷ] - [y], la diferencia puede ser también consecuencia de una pronunciación enfática o dialectal.

4. La correlación de continuidad es distintiva solo en los fonemas sordos, permite diferenciar los pares: /p/ - /f/ poro - foro , /t/ - /θ/ cata - caza , /ç/ - /s/ chilla - silla , /k/ - /x/ moca - moja.

5. La correlación de sonoridad se une a la de posición - fricción y forman haces de tres términos:



No hemos incluido los fonemas /ç/ , /y/ , /s/ porque su realización fonética es muy diferente, /y/ y /s/ no se neutralizan nunca, por el contrario la función contrastiva de los sonidos que pertenecen a los otros haces desaparece en determinadas posiciones que veremos más adelante.

## GRIEGO

- **Sonoros oclusivos** /b/ , /d/ , /ɣ/ , /g/
- **Sonoros fricativos** /β/ , /ð/ , /z/ , /ɣ/
- **Sordos oclusivos** /p/ , /t/ , /ç/ , /k/
- **Sordos fricativos** /f/ , /θ/ , /s/ , /x/

Ejemplos de estos fonemas son:

/b/ , κάμπος 'llanura' /kámbos/ ó μπαίνω 'entro' /béno/  
 /d/ , πάντα 'siempre' /pánda/ ο ντέφι 'pandereta' /défi/  
 /ɣ/ , τζόγος 'juego' /ɣóγος/ ο παντζάρι 'remolacha' /panɣári/  
 /g/ , γκρίνια 'refunfuño' /gríña/ ο πάγκος /pángos/ 'mostrador'

/v/ , βίδα 'tornillo' /vída/ ο σκάβω 'excavo' /skávo/

/ð/ , δουλειά ‘trabajo’ /ðuliá/ ο παιδί ‘niño’ /peði/

/z/ , ζώο ‘animal’ /zóo/ ο εικάζω ‘conjeturar’ /ikázo/

/ɣ/ , γάμος ‘boda’ /γάμος/ ο φαγητό ‘comida’ /fagitó/

/p/ , πρύτανης ‘rector’ /prítanis/ ο ψυχολογία ‘sicología’ /psixología/

/t/ , τάφος ‘tumba’ /táfos/ ο πέτρα ‘piedra’ /pétra/

/ç/ , τσεκούρι ‘hacha’ /çekúri/ ο κατσούφης ‘malhumorado’ /kaçúfis/

/k/ , κέλυφος ‘concha’ /kélifos/ ο πέρδικας ‘perdiz’ /pérδικας/

/f/ , φρούριο ‘fortaleza’ /frúrio/ ο χούφτα ‘puñado’ /xúfta/

/θ/ , θώρακας ‘tórax’ /θórakas/ ο κάθε ‘cada’ /káthe/

/s/ , σιωπή ‘silencio’ /siopí/ ο βύσσινο ‘guinda’ /vísino/

/x/ , χορός ‘baile’ /xorós/ ο παχύς ‘gordo’ /paxís/

## II. 2. 1. 2 Observaciones en el idioma griego

1. En griego la cualidad de sonoro no es válida por sí sola, dentro de los sonoros debemos distinguir, al igual que en los sordos, entre oclusivos y fricativos.

2. Los haces formados por las correlaciones de sonoridad y continuidad son de cuatro términos:

P ————— b  
|                    |  
F ————— v

t ————— d  
|                    |  
θ ————— δ

k ————— g  
|                    |  
x ————— γ

3. Los cuatro sonidos velares [k], [g], [x], [ɣ] sufren una palatalización delante de las vocales anteriores e, i. En los ejemplos *χορός* y *παχός* escuchamos [xo] y [ç i]. En *γάμος* y *φαγητό* oímos [γα], [yi] etc.

4. Los fonemas /b/, /d/, /g/ y / ɣ / que encontramos en posición interior van precedidos, a menudo, de nasal. Es el caso de los ejemplos: *κάμπος*, *πάντα*, *παντζάρι*, *πάγκος*. Analizaremos este fenómeno con más detalle cuando hablemos de las variantes de estos fonemas.

## II. 2. 2 Fonemas nasales

Se realizan con ayuda del resonador de las fosas nasales; el velo del paladar baja y se origina una abertura por donde se desvía el aire hacia la cavidad nasal. Existen tres fonemas de este tipo en español, y dos en griego. Además del lugar de salida del aire, todos ellos tienen en común la sonoridad, en todos ellos hay vibración de las cuerdas vocales.

### ESPAÑOL

/m/ , *música* /música/ o *cama* /káma/ .

/n/ , *nunca* /núnka/ o *cenit* /θenít/

/ɲ/ , *niño* /níno/ o *ñoño* /jóno/

## GRIEGO

/m/ , μονάδα ‘unidad’ /monáða/ o κόμμα ‘partido’ /kóma/

/n/ , νιάτα ‘juventud’ /niáta/ o νονός ‘padrino’ /nonós/

### II. 2. 2. 1 Observaciones

1. Estos fonemas se diferencian unos de otros en el punto de articulación. Sin embargo, cuando a una nasal le sigue otra consonante su punto de articulación varía automáticamente dando lugar a una serie de sonidos diferentes que se aproximan más o menos a uno de los fonemas nasales o sus alófonos. De este modo, antes de una dental aparecerá [n], antes de labial [m], antes de velar [ŋ] etc. Como estas diferencias no son intencionales, sino que dependen únicamente de las características de la consonante siguiente, pierden su función contrastiva, sufren lo que se llama una neutralización. El único rasgo distintivo es ahora el carácter nasal común a /m/, /n/, /ŋ/ y alófonos. Obtenemos así el archifonema N, no lo hemos reflejado en las transcripciones porque carece de importancia en nuestra empresa.

2. A pesar de que en griego no existe el fonema /ɲ/ sí existe el sonido [ɲ] como variante combinatoria cuando a la “n” le sigue un diptongo creciente que comience por [j]. La transcripción fonética del ejemplo νιάτα es [ɲáta].

En caso de que a /n/ le siga /i/ y luego pausa o consonante, también puede producirse una palatalización de la nasal, principalmente ocurre esto en una pronunciación descuidada o en determinadas zonas mayoritariamente rurales. La palabra κάνεις ‘haces, (verbo hacer)’ puede ser pronunciada [kánis] o [kájnis]. Con la otra vocal palatal “e” no ocurre lo mismo, de ahí que la segunda persona del plural del mismo verbo del ejemplo κάνω, escrita κάνετε, ‘hacéis’ se pronuncie [kánete] en todos los casos.

3. Cuando a una nasal, en griego, le sigue una oclusiva sorda, suele esta última sonorizarse. Los grupos ortográficos  $\mu\pi$ ,  $\nu\tau$ ,  $\gamma\gamma$ ,  $\gamma\kappa$  al principio de palabra se efectúan /b/ /d/ /g/; sin embargo, en el interior de la palabra van precedidos por la articulación de la nasal correspondiente [mb], [nd], [ŋg] y casi nunca, salvo en el caso de una pronunciación forzada, escuchamos [mp], [nt], [ŋk]. Ejemplos: ‘completo’ *κομπλέ* /koblé/, ‘contra’ *κόντρα* /kóndra/, ‘mostrador’ *πάγκος* /pángos/ y no /koblé/, /kóntra/, /pángos/ como cabría esperar atendiendo a la etimología.

4. La nasal de los grupos citados puede desaparecer y quedar las oclusivas sonoras [b], [d], [g]. Ejemplos: ‘bambú’ *μπαμπού* /babú/. “*Tipo de dulce*” (procede del turco) *κανταΐφι* /kadaífi/ etc. Por supuesto también se oye /bambú/ y /kandaífi/ aunque con menor frecuencia en estas palabras.

5. No hemos hablado en absoluto de lo que sucede con /ç/ y /ŷ/. En español hemos visto que una nasal ante /ç/ se palataliza, por ejemplo en la palabra *anchoa* [aŋçóa] pero no modifica el sonido de [ç]. En griego no encontramos palabras que contengan /nç/ pero sí bastantes con /nŷ/. En algún préstamo como *anchoa*, *αντσούγα* en el que aparece /nç/ vemos que la nasal sonoriza la ç así lo más frecuente es oír /anŷúga/ y no /ançúga/. Por lo tanto, estos dos fonemas no suponen ninguna excepción a lo dicho sobre los otros fonemas oclusivos, reflejan fielmente todo lo que hemos expuesto en la observación 3. Asimismo, se cumple lo que decíamos en 4. Es decir, la nasal puede ensordecerse y reducirse la pronunciación al fonema oclusivo sonoro /ŷ/.

### II. 2. 3 Fonemas líquidos

Al igual que las nasales todas tienen en común la sonoridad. Presentan en su articulación tanto rasgos vocálicos como rasgos consonánticos. Forman grupos de dos fonemas consonánticos. Existe obturación del canal bucal central, de modo que el aire

escapa por los lados en las laterales o interrupción de la salida del aire una o varias veces en las vibrantes. Hay pues dos grupos diferentes.

## ESPAÑOL

- **Laterales** /l/ , /ʎ/
- **Vibrantes** /r/ , /r̄/

Recogemos a continuación algunos ejemplos:

/l/ , *lino* /lino/ , *palacio* /paláθio/

/ʎ/ , *lluvia* /lúβia/ , *callado* /kaʎádo/

/r/ , *cara* /kára/ , *querido* /kerído/

/r̄/ , *rincón* /r̄inkón/ , *cerro* /θé r̄o/

### II. 2. 3. 1 Observaciones en el idioma español

1. La ortografía de /l/ y /ʎ/ es diferente en español. La elección de uno u otro no depende del entorno en que se encuentre, se trata de diferencias fónicas distintivas o relevantes puesto que implican un significado distinto de la palabra. Véase a modo de ejemplo las parejas *lama* /láma/ | *llama* /ʎáma/ o *callado* /kaʎádo/ | *calado* /kaládo/.

2. En amplias zonas de España e Hispanoamérica, se ha sustituido el sonido [ʎ] por el sonido [y], es lo que se denomina yeísmo, un fenómeno que cada vez gana más en extensión. Un hablante yeísta pronunciará los ejemplos dados: *llama* /yáma/ , *callado* /kayádo/ , *lluvia* /yúβia/.

3. El rasgo distintivo en /r/ y / r̄/ es el número de choques del ápice de la lengua contra los alvéolos, por eso, la primera se denomina simple o floja, porque hay solo una vibración, mientras que la segunda es la múltiple o tensa pues se compone de dos o más vibraciones.

4. La letra “r” al principio de palabra y detrás de /n/, /l/ o /s/, se pronuncia siempre / r̄/ En otros contextos depende de la palabra: *caro* /káro/, *carro* /káro/. *Quería* /kería/, *querría* /keṛía/.

## GRIEGO

- **Laterales** /l/
- **Vibrantes** /r/

/l/ , λιτός ‘sobrio’ /litós/ , καλούπι ‘molde’ /kalúpi/ , παλιός ‘antiguo’ /paliós/  
/r/ , ρόδινο ‘rosado’ /ródino/ , νανούρισμα ‘nana’ /nanúrisma/

### II. 2. 3. 2 Observaciones en el idioma griego

1. El sistema griego reconoce dos únicos fonemas líquidos, sin embargo dispone de los sonidos [λ] y [r̄].

2. Al igual que ocurría con /n/, el sonido [l] también sufre una palatalización seguido de la semiconsonante [j] o dicho de otro modo, seguido de un diptongo creciente que comience por /i/. Esto queda a la libre elección del hablante, aunque es lo que sucede con mayor frecuencia. Del hablante dependerá también la pronunciación de [li] o [li] en otro entorno, o sea, en el ejemplo que hemos dado más arriba λιτός podemos escuchar

[litós] o [litós] esta segunda pronunciación sin embargo es evitada por gente de cierto rango social y cultural.

3. La pronunciación general de la “r” es /r/ esté esta en posición inicial de palabra o en cualquier otro contorno. Sin embargo, a veces debido a una pronunciación marcada podemos oír /r̄/ y también encontramos cierta tendencia de algunas personas a pronunciar /r̄/ en lugar de /r/. Se trata simplemente de casos aislados.

Por su forma de articulación y sonoridad vemos que los fonemas están distribuidos en siete series de uno o más elementos, (las de un solo elemento no se llamarían propiamente series). En español tenemos una sola serie sonora, mientras que en griego tenemos una sonora fricativa y otra oclusiva. A su vez, el griego no distingue como ya hemos dicho entre vibrantes flojas y tensas. En el caso de que una serie tenga más de un fonema, cada uno de ellos se diferencia del otro por su punto de articulación. Todos los fonemas que poseen el mismo punto de articulación constituyen lo que se llama un orden. Hemos distinguido cinco órdenes en griego y otros cinco en español:

## II. 2. 4 Fonemas labiales

Se caracterizan por tener como órgano pasivo en su articulación el labio superior. Son los siguientes:

### ESPAÑOL

*/b/* , *volar* /bolár/ , *lobo* /lóbo/

*/p/* , *primero* /priméro/ , *capa* /kápa/

*/f/* , *favor* /fabór/ , *café* /café/

*/m/* , *mucho* /múcho/ , *tema* /téma/

## GRIEGO

/b/ , μπαλώνω ‘remendar’ /balóno/ , καμπύλη ‘curva’ /kambíli/

/v/ , βάζω ‘pongo’ /vázo/ , κάβα ‘bodega’ /cava/

/p/ , παρουσία ‘presencia’ /parusía/ , μάπα ‘desastre’ /mápa/

/f/ , φόδρα ‘forro’ /fódra/ , κουφός ‘sordo’ /kufós/

/m/ , μητέρα ‘madre’ /mitéra/ , κόμμα ‘partido’ /coma/

### II. 2. 5 Fonemas dentales

En ellos el órgano pasivo que interviene es los incisivos superiores:

## ESPAÑOL

/d/ , día /día/ , cada /káda/

/t/ , tres /trés/ , gato /gato/

/θ/ , circo /θírko/ , cocina /koθína/

## GRIEGO

/d/ , ντιβάνι ‘diván’ /diváni/ , παντού ‘en todas partes’ /pandú/

/ð/ , δήμαρχος ‘alcalde’ /dímarxos/ , κίνδυνος ‘peligro’ /kíndinos/

/t/ , τούρκος ‘turco’ /túrkos/ , πετεινός ‘gallo’ /petinós/

/θ/ , θυρίδα ‘ventanilla’ /θirída/ , πουθενά ‘en ninguna parte’ /puθená/

## II. 2. 6 Fonemas alveolares

En ellos los alvéolos de los incisivos superiores son el punto de articulación

### ESPAÑOL

/s/ , *siglo* /síglo/ , *casino* /kasíno/

/n/ , *nómada* /nómada/ , *canon* /kánon/

/l/ , *lugar* /lugár/ , *cala* /kála/

/r/ , *cerro* /théero/ , *caer* /kaér/

/̄r/ , *ramo* /rám̄o/ , *perro* /pé̄ro/

### GRIEGO

/z/ , *ζάχαρη* ‘azúcar’ /záxari/ , *καζίνο* ‘casino’ /kazíno/

/s/ , *σύνταγμα* ‘constitución’ /sínɔɣma/ , *θησαυρός* ‘tesoro’ /θisavrós/

/n/ , *νίκη* ‘victoria’ /níki/ , *κανείς* ‘nadie’ /kanís/

/l/ , *λουρί* ‘correa’ /lurí/ , *Γάλλος* ‘francés’ /gálos/

/r/ , *ροή* ‘flujo’ /roí/ , *καταρρέω* ‘abatirse’ /kataréo/

## II. 2. 7 Fonemas palatales

El predorso de la lengua se apoya en el paladar que es el órgano pasivo en estos fonemas.

## ESPAÑOL

/y/ , *yo* /yó/ , *cuyo* /kúyo/  
/ç/ , *chancla* /çáncla/ , *cachete* /kaçéte/  
/ñ/ , *ñu* /nú/ , *cañería* /kañería/  
/ll/ , *llorar* //lorár/ , *bello* /bélo/

## GRIEGO

/ÿ/ , *τζίτζικας* ‘cigarra’ / ÿíÿikas/ , *καλικάντζαρος* ‘gnomo’ /kalikánÿaros/  
/ç/ , *τσαμπί* ‘racimo’ /çambí/ , *κοτσάνι* ‘rabo’ /koçáni/

### II. 2. 8 Fonemas velares

Aquí el órgano pasivo con el que se pone en contacto el postdorso de la lengua es el velo del paladar.

## ESPAÑOL

/g/ , *goma* /góma/ , *ciego* /θiégo/  
/k/ , *quinina* /kinína/ , *pequeño* /pekéno/  
/x/ , *gitano* /xitáno/ , *paje* /páxe/

## GRIEGO

*/g/* , γκαρίζω ‘rebuznar’ /garízo/ , μαγκώνω ‘trabar’ /mangóno/

*/ɣ/* , γάλα ‘leche’ /γάλα/ , παγίδα ‘trampa’ /παγίδα/

*/k/* , κορυφή ‘cumbre’ /korifi/ , ρακέτα ‘raqueta’ /rakéta/

*/x/* , χαλαρός ‘suelto’ /xalarós/ , παχύς ‘gordo’ /paxís/

De este modo, quedan definidos todos los fonemas según sus rasgos pertinentes que les distinguen de los demás por una o más características relevantes. Según la clasificación hecha obtenemos los cuadros siguientes:

## II. 2. 9 Sistema consonántico del ESPAÑOL

			LABIALES	DENTALES	ALVEOLARES	PALATALES	VELARES
ORALES	SONOROS		<b>b</b>	<b>d</b>		<b>Y</b>	<b>g</b>
	SORDOS	OCCLUSIVOS	<b>p</b>	<b>t</b>		<b>ç</b>	<b>k</b>
		FRICATIVOS	<b>f</b>	<b>θ</b>	<b>s</b>		<b>x</b>
NASALES			<b>m</b>		<b>n</b>	<b>ɲ</b>	
LIQUIDAS	LATERALES				<b>l</b>	<b>ʎ</b>	
	VIBRANTES	FLOJO			<b>r</b>		
		TENSO				<b>– r</b>	



## II. 2. 10 Sistema consonántico del GRIEGO

			LABIALES	DENTALES	ALVEOLARES	PALATALES	VELARES
ORALES	SONOROS	OCCLUSIVOS	<b>b</b>	<b>d</b>		<b>γ̂</b>	<b>g</b>
		FRICATIVOS	<b>v</b>	<b>δ</b>	<b>z</b>		<b>γ</b>
	SORDOS	OCCLUSIVOS	<b>p</b>	<b>t</b>		<b>ç̂</b>	<b>k</b>
		FRICATIVOS	<b>f</b>	<b>θ</b>	<b>s</b>		<b>x</b>
NASALES			<b>m</b>		<b>n</b>		
LIQUIDAS	LATERALES				<b>l</b>		
	VIBRANTES				<b>r</b>		

## II. 2. 11 Observaciones

1. La independencia fonológica de estos fonemas se pone de manifiesto al comparar cada uno de ellos con los fonemas que tienen con él varias propiedades comunes. Son sonidos que se oponen en el sistema al que pertenecen, es decir, al sustituir uno de ellos por otro cambia el valor semántico de la palabra.

2. Cada fonema corresponde a varios sonidos diferentes, llamados alófonos que estudiaremos más adelante.

3. El número de fonemas consonánticos del español es 19, el griego cuenta con 20. Sin embargo, en la práctica, un español tiene muchas más dificultades para adquirir el sistema griego y llegar a una pronunciación correcta.

4. Los fonemas españoles /k/, /r̄/, /ɲ/, /y/ existen como sonidos en griego pero solo como variantes combinatorias o libres de /l/, /r/, /n/, /g/.

5. Los fonemas griegos /ɣ/, /z/ constituyen variantes combinatorias o libres en el sistema español.

6. Las africadas /t͡s/, /t͡ʃ/, hemos preferido incluirlas en las oclusivas y dejar a un lado su carácter además fricativo para mayor homogeneidad.

7. A pesar de que la mayoría de los estudios realizados con el griego moderno no consideran /t͡s/ y /t͡ʃ/ como monofonemáticos, creemos que este valor es obvio como lo demuestra Martinet, *Un ou deux phonèmes?* Acta Ling., 1, pp. 96-97. O Mirambel (1988).

Finaliza aquí la primera meta que nos habíamos propuesto, que es la de, por conmutación, llegar a definir fonológicamente cada uno de los fonemas integrantes de los

sistemas español y griego. Los rasgos distintivos que concurren en cada uno de ellos, y solo en él son:

- /b/** , Oral, sonoro, labial. En español.  
Oral, sonoro, oclusivo, labial. En griego.
- /d/** , Oral, sonoro, dental. En español.  
Oral, sonoro, oclusivo, dental. En griego.
- /y/** , Oral, sonoro, palatal. En español.
- /ŷ/** , Oral, sonoro, palatal. En griego.
- /g/** , Oral, sonoro, velar. En español.  
Oral, sonoro, oclusivo, velar. En griego.
- /v/** , Oral, sonoro, fricativo, labial. En griego.
- /ð/** , Oral, sonoro, fricativo, dental. En griego.
- /z/** , Oral, sonoro, fricativo, alveolar. En griego.
- /ɣ/** , Oral, sonoro, fricativo, velar. En griego.
- /p/** , Oral, sordo, oclusivo, labial. En español.  
Oral, sordo, oclusivo, labial. En griego.
- /t/** , Oral, sordo, oclusivo, dental. En español.  
Oral, sordo, oclusivo, dental. En griego.
- /ç/** , Oral, sordo, oclusivo, palatal. En español.  
Oral, sordo, oclusivo, palatal. En griego.
- /k/** , Oral, sordo, oclusivo, velar. En español.  
Oral, sordo, oclusivo, velar. En griego.
- /f/** , Oral, sordo, fricativo, labial. En español.  
Oral, sordo, fricativo, labial. En griego.
- /θ/** , Oral, sordo, fricativo, dental. En español.  
Oral, sordo, fricativo, dental. En griego.
- /s/** , Oral, sordo, fricativo, alveolar. En español.  
Oral, sordo, fricativo, alveolar. En griego.
- /x/** , Oral, sordo, fricativo, velar. En español.

Oral, sordo, fricativo, velar. En griego.

/m/ , Nasal, labial. En español.

Nasal, labial. En griego.

/n/ , Nasal, dental. En español.

Nasal, dental. En griego.

/ɲ/ , Nasal, palatal. En español.

/l/ , Líquido, lateral, alveolar. En español.

Líquido, lateral. En griego.

/ʎ/ , Líquido, lateral, palatal. En español.

/r/ , Líquido, vibrante, flojo. En español.

Líquido, vibrante. En griego.

/r̄/ , Líquido, vibrante, tenso. En español.

Por lo tanto:

1. Los fonemas /y/, /ɲ/, /ʎ/, /r̄/ existen como tales solo en el sistema español. Los fonemas /v/, /ð/, /z/, /ɣ/, /ɣ̄/ forman parte del sistema griego.
2. En la serie de los sonoros en español, como ya veíamos, no es pertinente si el modo de articulación es oclusivo o fricativo.
3. En griego, el punto de articulación de /l/ no es relevante, pues no existe ningún otro fonema de las mismas características, es decir, líquido y lateral.
4. La diferencia entre floja o tensa en las vibrantes griegas no es distintiva.

### III. VARIANTES DE LOS FONEMAS

Un fonema puede ser realizado de distinta manera con arreglo al contorno en que se encuentra o al hablante, como ya expusimos. Estas diferencias sin embargo, no son percibidas como tales a la hora de articular o recibir un sonido, pues no diferencian significaciones, no son esenciales. El decir que, en griego, no es pertinente el rasgo *flojo* / *tenso* de las vibrantes españolas, implica que para un griego en el par “pero / perro” no existe diferencia alguna, [r] y [r̄] responden a un único fonema /r/. Lo mismo sucede en la serie de las sonoras para un español, para el cual no es pertinente la diferencia *fricativa* / *oclusiva*, por lo que las palabras griegas *μαλίτσα* /balíça / ‘pelotita’ y *βαλίτσα* /valíça/ ‘maleta’ sonarán exactamente igual para él.

En nuestro propio sistema, la realización de una de las variantes muchas veces viene dada, no elegimos entre una forma u otra, ni tan siquiera tenemos conciencia de que existan diferencias. Al pasar a otra lengua, trasladamos nuestro sistema a la nueva lengua, de forma que lo que antes no era percibido como variante, ahora continúa sin serlo. Esto da lugar a errores e incluso puede llegar a romper la comunicación.

Pasamos al segundo punto de nuestro estudio, que es la determinación de las variantes o alófonos que presenta cada fonema para, de este modo, poder comparar ambos sistemas fonológicos.

#### III. 1 Alófonos de los fonemas vocálicos

##### ESPAÑOL

/a/ : [ a , ȧ ]

/e/ : [ e , ė ]

##### GRIEGO

/a/ : [ a , ȧ ]

/e/ : [ e , ė ]

/o/ : [ o , o<sub>c</sub> ]

/o/ : [ o , o<sub>c</sub> ]

/i/ : [ i , i<sub>c</sub> , j , i<sub>o</sub> ]

/i/ : [ i , i<sub>c</sub> , j , i<sub>o</sub> , çj , y ]

/u/ : [ u , u<sub>c</sub> , w , gw , gw , u<sub>o</sub> ]

/u/ : [ u , u<sub>c</sub> , w , gw ]

Todas las variantes de /a/ , /o/ , /e/ , se encuentran en distribución complementaria en el habla, lo cual quiere decir que un contorno determinado exige un alófono concreto y nunca el otro. Para más información al respecto véase Navarro (1946) o Real Academia Española (1999) y en griego E. Petrounias (1984).

Lo mismo ocurre con los alófonos de /i/ , /u/ con una salvedad, la de las semiconsonantes [j], [w] . Ya vimos al hablar de los diptongos que si tenemos [w] en principio de palabra o detrás de [a,e,i,z,η] solemos poner un refuerzo consonántico en español, sería una variante libre de /w/. De este modo la palabra hueso podría ser pronunciada [wéso] o [g wéso] o [gweso], donde [g] y [g] no varían libremente sino que viene dado por el entorno, lo veremos al hablar de las variantes de /g/.

También vimos junto con los diptongos que [j], en griego, presenta casi siempre un refuerzo consonántico [ç] o [y] dependiendo de la consonante precedente. A veces esta diferenciación obedece también a la palabra de que se trate, así por ejemplo en el verbo πιώ /pió/ ‘beber (forma de subjuntivo)’, usualmente escuchamos [pçjó], mientras que en el verbo ποιό /pió/, ‘hacer’ que se usa en el griego moderno formando parte de compuestos, la pronunciación generalizada es en hiato [pi.ó], es el caso de ειδοποιό, ‘avisar’ [i.do.pi.ó], τακτοποιό, etc.

### III. 2 Alófonos de los fonemas consonánticos

#### ESPAÑOL

/p/ : [p]

/b/ : [b, b̥, b̬]

/t/ : [t, t̥]

/d/ : [d, d̥, d̬]

/k/ : [k]

/g/ : [g, g̥, g̬]

/f/ : [f]

/θ/ : [θ, z]

/s/ : [s, s̥, z, z̥]

/x/ : [x]

/ç/ : [ç]

/r/ : [r, ɾ]

/r̄/ : [r̄]

/l / : [l, l̥, l̬, λ]

/λ/ : [λ]

/m/ : [m, m̥]

/n/ : [n, n̥, n̬, ŋ, m̥, ɲ]

/ɲ/ : [ɲ]

/y/ : [y, ŷ]

Las variantes [b̥, d̥, g̥] son sonidos fricativos, mientras que [b, d, g] son oclusivos, todos ellos aparecen en posiciones fijas atendiendo a reglas fonéticas determinadas. En concreto, las variantes oclusivas se realizan en posición inicial absoluta,

tras pausa y tras nasal en el interior de palabra o frase. Asimismo, tras el fonema /l/, en posición interior, encontramos el sonido [d] y no su variante fricativa [ɖ]. En el resto de los casos aparecen las variantes [b̥, ɖ̥, g̥].

Ejemplos:

Enviar [b̥], lobo [b̥], bomba [b̥], [b̥], la bomba [b̥], [b̥], Álvaro [b̥], hambre [b̥], abre [b̥].

Andar [d̥], dado [d̥] [ɖ̥], tres dados [ɖ̥], [ɖ̥], aldea [d̥], pondré [d̥], podré [ɖ̥].

Ponga [g̥], pago [g̥], gato [g̥], el gato [g̥], cargo [g̥], inglés [g̥], iglesia [g̥].

Los alófonos [b̥, ɖ̥, g̥] son variantes fricativas sordas libres, debidas a un mayor o menor ensordecimiento de la consonante en contacto con otra consonante sorda como pueden ser [s, t θ, f, x] o ante pausa. Al final de palabra se puede llegar a la total reducción de [ɖ̥].

Ejemplos:

*Zigzag* [θ̥ i̥ g̥ θ̥ á g̥], [θ̥ i̥ g̥ θ̥ á g̥].

*Absurdo* [a b̥ s̥ u r̥ ɖ̥ o], [a b̥ s̥ u r̥ ɖ̥ o].

*Madrid* [ma ɖ̥ r̥ i̥ ɖ̥], [ma ɖ̥ r̥ i̥ ɖ̥], [m a ɖ̥ r̥ i̥].

[t̥, l̥, n̥] son variantes interdental de los fonemas /t/, /l/, /n/ en contacto con la interdental /θ/ :

*Hazte* [á θ t e]

*Alzar* [a l θ á r]

*Onza* [o n θ a]

Los sonidos [ s , z , l , n ] son variantes de los fonemas /s/, /l/, /n/ ante consonantes dentales /t,d/:

*Esto* [é s t o]

*Desde* [d é z ð e]

*Alto* [a l t o]

*Anda* [á n d a]

El sonido [z] es la realización sonora del fonema /θ/ ante consonante sonora como [ b , g , l , m , n ]:

*Hazme* [á z m e]

*Cabizbajo* [k a b i z b a x o]

Sin embargo [z], supone la sonorización del fonema /s/ en contacto con una consonante sonora como [ b , g , l , m , n , y ]:

*Asma* [á z m a]

*Isla* [i z l a]

[ŋ] , es la variante de /n/ ante consonante velar [ k , g , x ]: *cinco* [θ i ŋko]

[m̥] , es la variante de /n/ ante bilabial [b, p]: *invento* [i m̥ b é n t o]

[m̃] , es la variante nasal ante [f]: *enfado* [E m̃ f á ð o]

[ɾ] , es variante libre fricativa de /r/ en cualquier contexto y también precede a [r̄] en palabras como *desrizar* [d e ɾ̄ i θ á r]

[y̆] , variante combinatoria de /y/ tras pausa o nasal o [ʎ]. Además es variante libre de /y/ en pronunciación marcada o lenta:

*yate* [y̆ á t e]

*cónyuge* [k o ɲ y̆ u x e]

*malhiere* [m a ʎ y̆ é r e]

## GRIEGO

/p/ : [p, b]

/b/ : [b]

/v/ : [v, v̥, f]

/t/ : [t, d]

/d/ : [d]

/ð/ : [ð]

/k/ : [k, c, g, ʃ]

/g/ : [g, ʒ]

/ɣ/ : [ɣ, y]

/f/ : [f]

/θ/ : [θ, z]

/s/ : [s, z̥, s̥, z̥]

/z/ : [z]

/x/ : [x, ç]

/ç/ : [ç, y̆]

/r/ : [ r ,  $\bar{r}$  ]

/l/ : [ l ,  $\lambda$ ,  $l$ ,  $l$  ]

/m/ : [ m ,  $m$ ] ]

/n/ : [ n ,  $n$ ,  $n$ ,  $\eta$ ,  $m$ ,  $n$ ] ]

/ŷ/ : [ ŷ ]

[ b , d , g , ŷ ] Además de fonemas independientes, son también variantes combinatorias de los fonemas sordos / p , t , k ,  $\hat{c}$  / los cuales sufren una sonorización cuando antecede nasal. Así por ejemplo, la transcripción fonética de la palabra *εμπειρία*, compuesta por un derivado del sustantivo *πέιρα* [ p í r a ] y el prefijo *εν* [ e n ], será [ e m b i r i a ]. Por otro lado, la nasal puede sufrir diferentes grados de reducción dependiendo del idiolecto del hablante y llegar incluso a desaparecer, el resultado en el ejemplo anterior sería [ e b i r i a ]. Lo mismo ocurre con

[d] : *πάντα* [ p á n d a ] o [ p á d a ]

[g] : *εγκάρδιος* [ e ŋ g á r  $\delta^y$  j o s ] o [ e g á r  $\delta^y$  j o s ]

[ŷ] : *καντσονέτα* [ k a ŋ ŷ o n é t a ] o [ k a ŷ o n é t a ]

No tiene ningún valor distintivo el que se oiga o no la nasal. El pronunciarla, a veces, también depende del esfuerzo del individuo por articular “correctamente” la palabra con arreglo a su etimología o procedencia. En este intento, un tanto artificial, también podemos escuchar en contadas ocasiones la realización de las sordas en lugar de las sonoras; ocurre sobre todo en préstamos y en palabras compuestas. De ahí que podamos oír también [ e ŋ k á r  $\delta$  j o s ] y [ k a ŋ  $\hat{c}$  o n é t a ] aunque no sea lo usual.

Cuando la unión de los dos sonidos (nasal - sorda) resulta de una síncope, es algo más frecuente conservar el sonido sordo. Véase el caso de los imperativos seguidos de un pronombre átono enclítico: *κάνε* imperativo del verbo *κάνω*, equivale a ‘haz’ en español y *το* pronombre complemento directo, al unirse desaparece la *ε* y queda *κάντο*

[k á n t o], bien es cierto que también encontramos [k á n d o]. Por el contrario, casi nunca desaparece la nasal [k á d o].

Cabe señalar algunos ejemplos característicos que indican hasta qué punto la sonorización de las sordas ante nasal está extendido: el vocablo *πρίζα*, [ p r í z a ] ‘enchufe’, del francés ‘prise’, por influencia del artículo en acusativo que es el caso que rige la preposición *en* ‘conectar, meter *en el* enchufe’ posee una segunda forma *μπρίζα* [ b r í z a ] mucho más generalizada, utilizada en cualquier contexto, incluso cuando el artículo va en nominativo, en cuyo caso no existe nasal: *Βάζω στην μπρίζα* ‘enchufar’ [ s t í m b r í z a ] o [ s t í b r í z a ]. *Η μπρίζα* “el enchufe” [ i b r í z a ]. Lo mismo ocurre con la palabra *tomate*, *ντομάτα* [ d o m á t a ] etc.

[ c , ʃ , ç , y ] son alófonos palatales de los fonemas / k , g , x , γ / respectivamente, cuando estos se encuentran delante de uno de los dos fonemas vocálicos agudos, o de localización anterior, /e/ , /i/. En estos casos / k , g , x , γ / sufren una palatalización por influencia de las vocales citadas y pierden su carácter velar conservado en el resto de las ocasiones:

*φακές* ‘lentejas’ [ c ], *φακή* ‘lenteja’ [ c ], *φακός* ‘linterna’ [ k ], *κλάδος* ‘rama’ [k], *κρέας* ‘carne’ [k].

*γκρι* ‘gris’ [ g ], *γκέτο* ‘gueto’ [ ʃ ], *γκολφ* ‘golf’ [ g ], *συγκίνηση* ‘emoción’ [ ʃ ], *συγκάτοικος* ‘compañero de piso’ [ g ].

*πάχος* ‘grosor’ [ x ], *παχύς* ‘gordo’ [ ç ], *χλωμός* ‘pálido’ [ x ], *χέρι* ‘mano’ [ ç ], *χρώμα* ‘color’ [ x ].

*πάγος* ‘hielo’ [ γ ], *παγετός* ‘helada’ [ y ], *γη* ‘tierra’ [ y ], *γέρος* ‘viejo’ [ y ], *γλάρος* ‘gaviota’ [ γ ].

Es digna de mención la inclusión, más o menos perceptible, de la vocal [i] entre los sonidos palatales [c, ʃ, ç, y] seguidos de la vocal media /e/. Veamos a modo de ejemplo la conjunción copulativa *και* ‘y’, la cual en lugar de ser pronunciada [çe], se escucha [c<sup>ç</sup>je]. Ello crea no pocos problemas en el estudiante de español cuya lengua materna es el griego. Por lo general también en español incluyen la /i/ de modo que la

palabra *gente* resultará [çjén̩te], o el pronombre interrogativo *qué* [c̟je] de ahí la dificultad para distinguirlo del pronombre interrogativo de persona *quién* [c̟jen] cuya única diferencia perceptible es la /n/ final. En la primera persona del plural del presente de indicativo del verbo *querer*, la pronunciación casi exclusiva es [c̟jerémos] aún en el caso de que el alumno lo escriba correctamente.

Hemos dado al fonema /k/ además de los alófonos [k], [c] las variantes combinatorias [g], [ɟ] puesto que, según indicábamos, ante nasal /k/ se sonoriza y de este modo [k] toma la forma [g] mientras que con [c] obtendríamos el sonido [ɟ]. Veámoslo en los siguientes ejemplos:

*κολλώ* ‘pego’ [k o l ó]  
*δεν κολλώ* ‘no pego’ [ð e n g o l ó] o [ð e g o l ó]  
*κερνώ* ‘invito’ [c̟j e r n ó]  
*τον κερνώ* ‘lo invito’ [t o n ɟ̟j e r n ó] o [t o ɟ̟j e r n ó]

Por último, puede el sonido [k] sonorizarse si se encuentra delante de las sonoras fricativas /v, ð, z, ɣ/:

*Εκβιασμό* ‘chantaje’ [ɛ k v̟j a z m ó s] o [ɛ g v̟j a z m ó s]  
*Εκδίδω* ‘publicar’ [e k ð í ð o] o [e g ð í ð o]  
*Εκζεμα* ‘eccema’ [é k z e m a] o [é g z e m a]  
*Εκγυμνάζω* ‘entrenar’ [e k y ð̟ m n á z o] ó [e g y ð̟ m n á z o]

Realizamos las variantes interdental [l̟, n̟] cuando a los fonemas /l, n/ les sigue la interdental [θ]:

*Βάλθηκα* ‘me puse’ [v a l̟ i k a]  
*Ανθίζω* ‘florecer’ [a n̟ í z o]

[ ṣ , ẓ , ḷ , ṇ ] son variantes de los fonemas / s , l , n / en contacto con una dental [ t , d , ð ]:

<i>δεισδύω</i>	‘penetrar’	[ ð i ị ẓ ð í o ]
<i>πλαστό</i>	‘falsificado’	[ p l a ṣ t ó ]
<i>Παλτό</i>	‘abrigo’	[ p a l t ó ]
<i>Ανταμώνω</i>	‘encontrar’	[ a ṇ t a m ó n o ] o [ a ṇ d a m ó n o ]
<i>Ανδρας</i>	‘hombre’	[ á n ð r a s ]
<i>Αντρας</i>	‘hombre’	[ á n d r a s ]

Como sabemos, /t/ precedido de nasal equivale a [d] por lo que el ejemplo [a ṇ t a m ó n o ] constituye exclusivamente una variante libre poco común.

La diferencia [á ṇ ð r a s ] [á ṇ d r a s ] responde a la influencia de la demótica o variedad hablada de la lengua griega moderna que no admite un sonido fricativo tras nasal, por lo que [á ṇ ð r a s ], constituye la variante de menor frecuencia y de mayor dificultad.

[ŋ] es la variante nasal que encontramos delante de las labiodentales [v,f].

<i>Αμφιβάλω</i>	‘dudar’	[ a m̄ f i v á l o ]
<i>Σύμβολο</i>	‘símbolo’	[ s i m̄ v o l o ]

[m] es la variante del fonema /n/ ante bilabial [ p , b ]. Sabemos que estos dos sonidos tras nasal, son variantes del mismo fonema /p/, la realización de [p] en lugar de [b] que es el sonido habitual en este caso, es mera variante libre debida a un esfuerzo del hablante por razones etimológicas, principalmente, en registros cultos. La nasal puede incluso llegar a desaparecer, lo vemos en los siguientes ejemplos, en los cuales hemos

incluido dos palabras en lugar de una para que sea más claramente lo que queremos expresar:

*δεν πήρα* ‘no cogí’: [ð e m p i r a], [ð e m b i r a], [ð e b i r a]  
*μην μπεις* ‘no entres’: [m i m b i s], [m i b i s].

El sonido [ŋ] se obtiene cuando a una nasal, le sigue una velar [k, g, x]. De nuevo, la realización habitual de la velar oclusiva /k/ tras nasal, es su variante sonora [g].  
Ejemplos:

*Αγκύλωση* ‘anquilosamiento’: [aŋk í l o s i], [aŋg í l o s i]  
*Άγχος* ‘estrés’: [áŋx o s].

[ɲ] corresponde a la palatalización de [n] cuando ésta va seguida de /i/ más vocal:

*νιάτα* ‘juventud’: [ɲá t a]

Aunque a veces lo encontramos, como ya hemos dicho, como variante libre ante /i/ seguido de consonante o pausa:

*Πανί* [p a n í], [p aɲí]

Asimismo, encontramos este sonido cuando la nasal se pone en contacto con el fonema /ŷ/ o /ç/ pero ya vimos que este último sufre una sonorización tras consonante sonora, caso de /n/, por lo que se transforma en el primero. Ejemplos:

*Σκαντζόχοιρος* ‘puercoespín’: [s k aɲ ŷ o ç i r o s]

Al igual que ocurría con los otros sonidos oclusivos precedidos de nasal, puede ésta reducirse e incluso desaparecer, con lo cual otra pronunciación usual de la palabra anterior sería:

[s k a ŷ<sub>o</sub> ç i r o s]

[z] representa la variante interdental fricativa sonora de /θ/ si a esta le sigue una de las consonantes sonoras [l, n]:

*αθλούμαι* ‘ejercitarse’: [a z l ú m e]

*θνητός* ‘mortal’: [z n i t o s]

El fonema /s/ posee una variante sonora [z] que se manifiesta siempre que a continuación exista una consonante sonora:

*Κόσμος* ‘mundo’: [k o z m o s]

Y además, cuando antes de /s/ encontremos un grupo formado por nasal seguida de uno de los fonemas sordos oclusivos /p, k/:

*Κομψός* ‘elegante’: [k o m p z o s] o [k o m b z o s]

*Τον ξέρω* ‘lo conozco’: [t o n k z é r o] o [t o n g z é r o] o [t o g z é r o]

El fonema sordo /t/ también puede estar precedido por nasal e ir seguido de /s/. Hemos considerado, sin embargo, la unión de /t/ y /s/ como un único fonema /ç/ por lo que si este se encuentra tras nasal, como ya indicamos, sufre igualmente una sonorización. Lo podemos ver en los siguientes ejemplos:

*Τσάκωσα* ‘pillé’: [çákosá]

*Τον τσάκωσα* ‘lo pillé’: [t o n ç á k o s a] o [t o ç á k o s a]

#### IV. COMBINACIÓN DE FONEMAS

En español las cinco vocales aparecen en cualquier posición en la palabra: principio, interior o final; formando núcleo de sílaba o en margen silábico. No obstante, existen algunas limitaciones en sílaba final no acentuada, donde es raro que aparezcan los fonemas más cerrados /i,u/ ; excepto en formas verbales como *jugasteis* o *perdisteis*, en cultismos procedentes muchos del griego como *crisis*, en las palabras terminadas en *-itis* como *faringitis* y en vocablos hipocorísticos, familiares o vulgares, como *la mili* o *Jesu*. El griego no refleja estas limitaciones, por el contrario son frecuentes: el fonema /i/ en vocativo, nominativo y acusativo, /u/ en genitivo singular masculino. Ya vimos, al hablar de los diptongos, las combinaciones de vocales dentro de una misma sílaba, así como la ausencia en griego de los diptongos decrecientes /au/, /eu/, /ou/ en una palabra, su presencia en la frase. Las combinaciones de vocales repartidas en varias sílabas, tanto en un idioma como en otro, son numerosas y no responden a reglas determinadas, además no presentan ninguna dificultad ni para el español que aprende griego, ni viceversa.

La aparición de fonemas consonánticos, sin embargo, es más problemática. En primer lugar, una consonante no puede nunca formar palabra o sílaba, precisa para ello de una vocal. Por otro lado, conviene distinguir entre si la consonante se halla en principio, interior o final de palabra.

##### IV. 1 En posición inicial

Tanto en griego como en español, cualquier consonante puede comenzar una palabra, salvo el fonema /r/ en español que es sustituido siempre por el fonema / r̄/. En griego ya sabemos que estos dos sonidos son simples variantes libres, [r] es la más frecuente ya sea en posición inicial o en cualquier otra.

Por el contrario, sí existen limitaciones en los grupos de varios fonemas consonánticos: el español presenta los siguientes grupos de dos fonemas consonánticos en posición inicial: /pr/, /pl/, /tr/, /kr/, /kl/, /br/, /bl/, /dr/, /gr/, /gl/, /fr/, /fl/. El griego

además de todos estos, dispone de los siguientes: /pt/, /ps/, /pn/, /tm/, /kt/, /ks/ (este también existe en español por ejemplo en *xenofobia*, pero normalmente es pronunciado como /s/, desaparece el primer fonema), /ft/, /fθ/, /θn/, /θl/, /θr/, /xt/, /xn/, /xl/, /xr/, /vδ/, /vγ/, /γδ/, /γn/, /mn/ /sp/, /st/, /sf/, /sθ/, /sx/, /sn/, /sl/, /sb/, /sv/, /sγ/, /sm/. Si la /s/ va seguida de una consonante sonora, se sonoriza con lo cual la realización fonética de estos últimos será [zb], [zv], [zg], [zm].

Además el griego contiene combinaciones de tres fonemas consonánticos en principio de palabra: /spl/, /spr/, /str/, /skn/, /skl/, /skr/, /sfr/. Daremos a continuación algunos ejemplos:

- /pt/, *πτηνό*, ‘ave’.
- /ps/, *ψυχολόγος*, ‘sicólogo’.
- /pn/, *πνεύμα*, ‘espíritu’.
- /tm/, *τμήμα*, ‘sección’.
- /kt/, *κτήνος*, ‘fiera’.
- /ks/, *ξένος*, ‘extranjero’.
- /ft/, *φτερούγα*, ‘ala’.
- /fθ/, *φθηνό*, ‘barato’.
- /θn/, *θνητός*, ‘mortal’.
- /θl/, *θλιβερό*, ‘triste’.
- /θr/, *θρανίο*, ‘pupitre’.
- /xt/, *χτες*, ‘ayer’.
- /xn/, *χνούδι*, ‘pelusa’.
- /xl/, *χλώριο*, ‘cloro’.
- /xr/, *χρώμα*, ‘color’.
- /vδ/, *βδομάδα*, ‘semana’.
- /vγ/, *βγαίνω*, ‘salir’.
- /γδ/, *γδύνω*, ‘desvestir’.
- /γn/, *γνήσιο*, ‘auténtico’.
- /mn/, *μνήμη*, ‘memoria’.
- /sp/, *σπέρνω*, ‘sembrar’.
- /st/, *σταθμός*, ‘estación’.

/sf/, *σφαίρα*, ‘esfera’.  
/sθ/, *σθένος*, ‘valencia’.  
/sx/, *σχάρα*, ‘parrilla’.  
/sn/, *σνομπ*, ‘esnob’.  
/sl/, *σλαβικός*, ‘eslavo’.  
/sb/, *σμπάρο*, ‘tiro’. [zb],  
/sv/, *σβούρα*, ‘peonza’. [zv],  
/sy/, *σγουρός*, ‘rizado’. [zy],  
/sm/, *σμαράγδι*, ‘esmeralda’. [zm],  
/spl/, *σπλήνα*, ‘bazo’.  
/spr/, *σπρώχνω*, ‘empujo’.  
/str/, *στρείδια*, ‘ostras’.  
/skn/, *σκνίπα*, ‘chinche’.  
/skl/, *σκλάβος*, ‘esclavo’.  
/skr/, *σκρίνιο*, ‘alacena’.  
/sfr/, *σφραγίδα*, ‘sello’.

Todo ello supone una dificultad añadida para el hablante español que se enfrenta al idioma griego. La tendencia habitual es agregar un elemento vocálico de apoyo, generalmente /e/ al principio de la palabra, de este modo, la primera consonante se convierte en coda de la primera sílaba y la siguiente consonante, o siguientes, pasan a formar parte de la segunda. De ahí que, lo que en el idioma griego es una sílaba quede dividido en dos al ser articulado por un hispanohablante. Asimismo, en lugar de añadir un fonema vocálico, puede ocurrir que uno de los dos fonemas consonánticos, más frecuentemente el primero, sea eliminado. Nada de esto sucede sin embargo en el caso de /θl/, /θr/, /xl/, /xr/, que conllevan menor dificultad de pronunciación.

---

## IV. 2 En final de palabra

El español cuenta con mayor número de fonemas frente al griego que tiene exclusivamente /n,s/ (además, como ya estudiamos, de las posibilidades vocálicas). En determinadas expresiones han quedado fosilizadas algunas preposiciones del griego antiguo, en concreto *εκ, υπέρ*, con lo cual el grupo de consonantes en la coda sería /n,s,k,r/, estos dos últimos de escasa frecuencia. El español dispone de: /d,θ, s, n, l, r/. Si bien es verdad que algunas palabras terminan en /x/ como *reloj*, también es cierto que ésta se pronuncia relajadamente e incluso se pierde /r/ e /l ó / . A pesar de no existir en su idioma, no presentan ninguna dificultad de articulación estas nuevas codas.

En esta posición, ambos idiomas excluyen las combinaciones de dos o más fonemas consonánticos, sin embargo, dichas agrupaciones aparecen en un sinnúmero, sobre todo, de extranjerismos. Asimismo, encontramos en préstamos otros fonemas como /g, b, p, f, t, k, x, ʎ/ etc. Ahora bien, el griego se esmera en pronunciar todos los fonemas, tanto dobles como sencillos si no quiere ser tachado de relajación o desconocimiento; mientras que la pronunciación española más frecuente y menos “afectada” tiende a eliminar uno de los componentes o, a reducir la consonante de la coda simple, adaptándola al sistema fonológico español. Existe pues, una diferencia *social* que crea bastantes problemas al español, no acostumbrado a este tipo de codas, el cual frecuentemente es incapaz de realizarlas correctamente en griego. En cuanto al hablante griego, cabe la posibilidad de que no reconozca palabras como *coñac* o *ping pong*, articuladas por un hispanohablante sin la consonante final. La pronunciación en español de estas consonantes finales en boca del grecoparlante, puede resultar algo afectada o extraña, pero en general pasa desapercibida para el español.

### IV. 3 En sílaba interna

La coda del español, además de los fonemas ya mencionados en final de palabra, cuenta con /p,b,f,t,k,g/; sin embargo, en esta posición los fonemas oclusivos /p,t,k/ tienden a sustituirse por los sonidos fricativos [b̥, t̥, g̥] y pueden alcanzar un mayor o menor grado de ensordecimiento: [b̥, t̥, g̥]. A veces está formada por un grupo de dos consonantes una de las cuales es /s/ precedida de / b, d, k, r, n /. Otros grupos son aún mucho más raros como /st/, /ls/ y, más aún, los grupos de tres. En cualquier caso, se tiende a la reducción y a la articulación exclusivamente del fonema /s/. En griego: /f,γ,δ,θ,x,l,m,t,v,z/ constituyen los fonemas simples en final de sílaba, además de los ya expuestos en final de palabra. Conviene señalar que en griego no sufren modificación alguna los fonemas /p,t,k/. El fonema /p/ no lo encontramos en esta posición porque, como ya veremos más adelante, pasa siempre a formar parte de la sílaba siguiente: *σκεπτικός* ‘pensativo’ cuenta con las sílabas ske.pti.kós. De ello se deduce que para el griego es fácil articular cualquier consonante que aparezca en interior de palabra y que por el contrario el español tendrá que esforzarse en la pronunciación oclusiva de [p,t,k]. El idioma griego no admite en esta posición agrupaciones de dos fonemas, ya que su delimitación silábica atiende a las siguientes reglas:

1. Dos consonantes entre dos vocales, se silabea con la segunda vocal, cuando empieza una palabra griega por dichas consonantes.
2. Tres o más consonantes entre dos vocales se silabea con la segunda vocal, cuando empieza alguna palabra griega por, al menos, las dos primeras consonantes de dicho grupo (Triantafyllides, 1941).

De modo que la palabra *άστρο* no se dividirá como en español en las sílabas *as-tro*, sino que la delimitación silábica pasará el grupo de tres consonantes a formar parte de la segunda sílaba, es decir, *a-stro* pues existe palabra griega *στρώνω* que comienza por el citado grupo. Asimismo, en *εχθρός* ‘enemigo’ distinguimos las sílabas [e.xθrɔs] por

existir palabra griega que comienza por las dos primeras consonantes del grupo: *χθεσινός* ‘de ayer’.

Hablando de la separación silábica, conviene apuntar que en griego los grupos cuya grafía es *μπ, ντ, γκ, γγ*, siempre van unidos en la misma sílaba, su pronunciación equivale a: *μπ, /b/, ντ, /d/, γκ, γγ, /g/*; sin embargo en numerosas ocasiones, especialmente cuando no se encuentran en posición inicial de palabra sino en su interior y tras vocal, su transcripción fonética incluye una nasal que puede ser más o menos marcada, como ya apuntábamos al hablar de los alófonos consonánticos. Los sonidos sordos [ p, t, k ] se sonorizan, obtenemos así [b] o [mb] o [ <sup>m</sup> b ], [d] o [nd] o [ <sup>n</sup> d ], [g] o [ng] o [ <sup>n</sup> g ]. Resultado de ello es la dificultad de percibir en español las diferencias /b/, /mb/, /mp/, /d/, /nd/, /nt/ así como /g/, /nk/, /ng/ aunque estas últimas se presentan con menor frecuencia en la lengua hablada. Además, constituye también un problema la producción tanto escrita como oral de palabras de este tipo: *cobra, compra, sombra, sobra, cuando, cuanto, antro, canto, dentro, flamenco* etc. La tendencia habitual es guiarse por la ortografía del vocablo y realizar el sonido oclusivo sonoro [b,d,g] al que añaden en numerosas ocasiones la nasal, al igual que lo hacen en su propio idioma , con lo cual el ejemplo: *cobra* puede ser articulado como [b] o [ <sup>m</sup> b ] o [mb], por otro lado, el segundo ejemplo: *compra* también es pronunciado como [b] o [ <sup>m</sup> b ] o [mb], así pues, el cotejo *cobra / compra* deja de tener validez, desaparece como tal. De ahí que, con un estudiante de español cuya lengua materna es el griego, debamos insistir desde un primer momento en la correcta separación de las sílabas, según la norma española, en la que la nasal corresponde a la primera y la otra consonante a la segunda. En el caso de que no aparezca nasal en español, hay que hacer hincapié en el carácter no oclusivo de /b,d,g/ en ese contexto.

Como ya vimos, el fonema sordo /ê/ también sufre sonorización si va precedido de nasal, pero no da lugar a errores tan importantes como los otros, en el sentido de que no rompe la comunicación y su aparición es de escasa frecuencia.

#### IV. 4 En interior de palabra

Teóricamente, todas las codas compuestas anteriores pueden combinarse con cualquier grupo de los que aparecen en cabeza de sílaba. En la práctica, ninguno de los dos idiomas explota o contiene todas las variedades posibles. En esta posición encontramos en español grupos de tres e incluso cuatro consonantes cuyos componentes se reparten entre las dos sílabas. En los grupos ternarios, el primer componente suele ser /n, l, r, θ, s/ en raras ocasiones admite alguno más a excepción de palabras con prefijos como “subproducto”. En cuanto a las combinaciones de cuatro consonantes, como ya veíamos al hablar de la coda en sílaba interna, el español reduce fonéticamente uno de los fonemas que aparecen en distensión silábica. Véanse como ejemplos las palabras *transfigurar* cuya pronunciación será [t r a n s f i g u r á r] o [t r ã s f i g u r á r] o, con mayor frecuencia, [t r a s f i g u r á r] en la que el grupo ternario se ve reducido a binario. Asimismo, la consonante /s/ forma parte de la primera sílaba y /f/ de la segunda. Igualmente, la agrupación de cuatro consonantes en *construcción* [k o n s t r u g o j o n] habitualmente se pronuncia [k o s t r u g o j o n] el grupo tr pertenece a la segunda sílaba y /s/ a la primera.

El griego, por el contrario, sí que dispone en su idioma de agrupaciones de tres y cuatro consonantes, se esmera mucho más en la articulación de todos los fonemas, tanto en su lengua materna como en el idioma extranjero, con lo cual puede ser tildado de excesiva corrección por un español. Sin embargo, el hispanohablante tiene graves y serios problemas a la hora de articular en griego combinaciones de tres y cuatro consonantes puestas en contacto en interior de palabra. Algunas palabras que incluyen los prefijos εκ-, /ek/ ó εν-, /ev/, /ef/ presentan enormes problemas de articulación para un español, véanse los ejemplos:

έκπτωση, ‘rebaja’, /ékptosi/; εκπνευστικός, ‘espirador’, /ekpnefstikós/; εκχριστιανίζω, ‘cristianizar’, /ekxristianízo/; εκσκαφή, ‘excavación’, /ekskafi/; εκστρατεία, ‘campana’, /ekstratía/ έκπληκτος, ‘sorprendido’, /ékpliktos/; ευμνημόνευτος, ‘fácil de recordar’, /evmnimóneftos/; ευστροφία, ‘agilidad mental, inteligencia’, /efstrofía/; ευκτική,

‘optativo, (modo verbal)’, /e**ft**ikí/; *εὐσπλαχνος*, ‘misericordioso’, /é**fs**plaxnos/; *εὐσχημος*, ‘plausible’, /é**fs**ximos/; *εὐθραυστος*, ‘frágil’, /é**fθ**rafstos/. Pero también muchas otras que no comienzan por dichos prefijos: *στιλπνός*, ‘brillante’, /stil**lp**nós/; *διοπτρία*, ‘dioptría’, /diop**tr**ía/; *δυσμνησία*, ‘dismnesia’, /diz**mn**isia/; *ένανσμα*, ‘motivo’, /é**nav**zma/; *ενσκήπτω*, ‘estallar’, /en**sk**ípto/; *ύπαρξη*, ‘existencia’, /í**par**ksi/; *ισχνός*, ‘flaco’, /is**xn**ós/.

#### IV. 5 Observaciones

1. En posición inicial el hispanohablante tiende a reducir el primer elemento en las palabras griegas que comienzan por /ps/, /pn/, /tm/, /ks/, /mn/ aunque también en el caso de /tm/ pueden añadir una /i/ de modo que la palabra *τμήμα* ‘sección’ se oirá tanto /míma/ como /timíma/ en lugar de /tmíma/. En /vγ/ y /γδ/ puede reducirse una de las dos consonantes: *βγάζω*, /v**g**ázo/, ‘sacar’ suele ser articulado por el hispanohablante sin el primer fonema /v/, además puede ser realizado un sonido oclusivo o fricativo pues ya sabemos que en español [g] y [γ] no son más que variantes combinatorias: /gáso/. Puede, asimismo, añadir una /e/: *γδύνω*, [γδ**í**no], ‘desnudar’ /eg**d**íno/ o perder su carácter consonántico la /γ/ y convertirse en semiconsonante [j]: *βγαίνω*, ‘salir’ lo oiremos en boca del hablante cuya lengua materna es el español como [vjéno] o [bjéno] dependiendo del entorno en que se encuentre. El griego, sin embargo, a pesar de realizar también una semiconsonante, añade un refuerzo consonántico /y/, como ya vimos al hablar de los diptongos [v<sup>y</sup>iéno].

2. En los grupos que no comprende el idioma español en posición inicial, /pt/, /kt/, /ft/, /fθ/, /θn/, /xt/, /xn/, /vd/, lo habitual es agregar una /e/: *πτηνό*, ‘ave’, *κτημα*, ‘finca’, *φτάνω*, ‘llegar’, *θνητός*, ‘mortal’, *χτιζω*, ‘construyo’ *χνούδι*, ‘pelusa’, *βδέλλα*, ‘sanguijuela’, la transcripción fonológica en griego es /pt**in**ó/, /kt**í**ma/, /ft**á**no/, /θn**it**ós/, /xt**í**zo/, /xn**ú**di/, /vd**é**la/; mientras que un español interpretaría /ept**in**ó/, /ekt**í**ma/, /eft**á**no/, /eθn**it**ós/, /ext**í**so/, /exn**ú**di/, /eb**d**éla/ aunque en este último caso también puede dejar de pronunciar el primer fonema /déla/. Lo mismo ocurre con /fθ/, a veces elide la /θ/ y otras

añade una /e/: *φθόριο*, ‘flúor’, /fθório/, habitualmente resulta /θório/ y con menor frecuencia /efθório/.

En los grupos que comienzan por [s] o [z], sean binarios o ternarios, añaden una /e/, son los siguientes: /sp/, /st/, /sf/, /sθ/, /sx/, /sn/, /sl/, /sb/, /sv/, /sy/, /sm/.

3. Las palabras españolas que finalizan por /l/, /θ/, /d/, fonemas que no incluye el idioma griego en esta posición, no constituyen problema alguno para el hablante de esta lengua.

4. En interior de palabra el hispanohablante, a la hora de hablar griego, debe esforzarse por realizar los fonemas /p/, /t/, /k/ como oclusivos, también cuando estos van seguidos de otra consonante: [p], [t], [k] y no como fricativos: [b̥, t̥, k̥] o [b̥̣, t̥̣, k̥̣]. Asimismo, cuando tenemos varios sonidos consonánticos en contacto, es preciso articularlos todos y no añadir elementos vocálicos inexistentes. Todo ello requiere primero una concienciación del problema y después una ardua labor de corrección.

5. El hablante griego debe esforzarse en el idioma español por pronunciar /b/, /d/, /g/ intervocálicas como [b̥, t̥, g̥], y no como [b,d,g] para evitar errores. Además, si precede a estos o a [p,t,k] una nasal es necesario, como ya veíamos, articular la nasal con la sílaba anterior y el sonido oclusivo con la siguiente.



## V. ACENTO Y ENTONACIÓN

Nuestro estudio no resultaría completo si no hiciéramos mención de los rasgos prosódicos; lo haremos, sin embargo, someramente por la gran similitud de estos en los dos idiomas.

### V.1 Acento de intensidad

En primer lugar, citaremos el acento de intensidad, el cual, contrasta una sílaba con las anteriores o posteriores. El acento supone un refuerzo de intensidad espiratoria, pero también puede elevar el tono de la sílaba acentuada. Además, en griego, al contrario de lo que ocurre en español, el acento puede alargar ligeramente la vocal sobre la que recae, lo cual pasa desapercibido para el hablante. No obstante, esta diferencia en la vocal implicada da la impresión de una mayor rapidez en el habla, es decir, parece que el hispanohablante habla más deprisa.

El acento es un rasgo distintivo ya que permite diferenciar significados tanto en griego como en español. Véanse los casos de: *canto - cantó* y *παίρνω* ‘cojo’ /pérno/-*περνώ* ‘paso’ /pernó/ opuestos entre sí única y exclusivamente por el distinto esquema de los acentos: / ' \_\_\_\_ / / \_\_\_\_ ' /

En los dos idiomas, es la sílaba la unidad mínima fonemática sobre la que puede recaer o no el acento, en concreto, sobre el elemento vocálico o cima que compone la sílaba. Esta, puede ser simple o compuesta, como ya hemos visto. No todas las palabras disponen de una sílaba culminativa cuya intensidad espiratoria es mayor que la de las otras que la anteceden o suceden, existen palabras acentuadas e inacentuadas y palabras que en determinados entornos son susceptibles de presentar o no acentuación. Ello depende en gran manera de la categoría gramatical de la palabra, de este modo, los sustantivos, adjetivos, adverbios y formas verbales son categorías tónicas en su mayoría, mientras que no lo son los artículos, pronombres átonos, preposiciones, conjunciones etc. Aunque, como ya indicaremos, depende también de la construcción. Estos últimos pueden disponer de una o dos sílabas: en español es el caso de los pronombres relativos

*cuyo, cuanto*; en griego el adverbio relativo *οπου* ‘donde’ o la preposición *απο* ‘de’ se consideran palabras átonas. (E. Petrounia, 1984).

Los monosílabos pueden ser palabras susceptibles de acento -como el pronombre personal *él-* o no -como el artículo determinado masculino *el-*. En griego, a modo de ejemplo, el adverbio interrogativo *πού* ‘dónde’ tiene acento ortográfico y fonético, mientras que el pronombre relativo *που* ‘que’ no. Cuando existen dos o más sílabas, el acento culminativo recae siempre en la última, penúltima o antepenúltima. Encontramos, sin embargo, palabras con más de un acento tanto en griego como en español, pero se trata de sintagmas compuestos en los que cada palabra que ha dado lugar a la nueva, conserva su acento propio. No es muy habitual, ya que la tendencia general es pronunciar un único acento en la última, penúltima o antepenúltima sílaba; aún así, es posible encontrar diversos grados de acentos fonéticos, los llamados acentos secundarios -en ambos idiomas- sin embargo estos están más relacionados con la entonación que con las propiedades prosódicas como veremos más adelante y por otro lado no son distintivos fonológicamente hablando. En griego, ocurre también lo siguiente: cuando una palabra esdrújula va seguida de un pronombre personal enclítico (cabe señalar que en este idioma el pronombre no se une ortográficamente a la palabra anterior, pero es considerado como una unidad o grupo tónico), dicha palabra adquiere un segundo acento en su última sílaba. Véase el caso de *το τηλέφωνο*, ‘el teléfono’, palabra proparoxítota que dispone de un único acento, al ir seguida del posesivo *μου* ‘mío’, recibe un segundo acento ortográfico y fonético: *το τηλέφωνό μου*, ‘el teléfono mío = mi teléfono’. Por otro lado, si la palabra es llana, el acento recae sobre el pronombre enclítico, *δώσε μου το*, ‘dámelo’, que de otro modo sería inacentuado. Algo análogo encontramos en español en las formas imperativas no monosílabas, en las que puede aparecer un incremento acentual en el pronombre enclítico, en el ejemplo dado arriba, *dámelo*, podemos escuchar también *dámeló*. La intensidad de uno u otro varía, no podemos decir que sea uno de los dos el que tiene siempre mayor refuerzo, depende. Si el imperativo es de dos sílabas, *cántamelo* ocurre lo mismo: *cántameló* y también si existe más de un pronombre enclítico, pero a diferencia del griego, la acentuación recae sobre el último de estos: *déjameló*. Por ello, el hablante griego, tiende a pronunciar el segundo acento en el pronombre personal: *cuéntamélo*, o a desviar el acento hacia la derecha, pronunciando un único acento y

convirtiendo la palabra en llana o esdrújula, lo cual coincide –curiosamente- con lo que pronunciaría un argentino: *dejámelo* o *lleváme*. Con el español que se acerca al griego sucede otro tanto. Sin embargo, y debido a la gran similitud de los dos sistemas, son errores que se corrigen rápidamente gracias a la facilidad de diferenciación de que disponen ambos.

Existe un gran número de palabras que disponen o no de acento con arreglo a la categoría gramatical a la que pertenecen, es el caso de los pronombres interrogativos como: *qué, cuál, dónde* etc. y los relativos: *que, cual, donde* etc. Asimismo *pues* entre comas refleja un refuerzo de intensidad, mientras que no lo hace como conjunción causal. *Mientras* se encuentra acentuado si equivale a *mientras tanto*. Son solo algunos ejemplos. En griego: La conjunción disyuntiva *ή* ‘o’, el artículo determinado *η* ‘la’; el adverbio interrogativo *πώς* ‘cómo’, la conjunción copulativa que introduce una subordinada sustantiva *πως* ‘que’; la conjunción copulativa *οτι* ‘que’, el pronombre *ό,τι* ‘todo lo que’, la preposición *para* ‘menos, excepto’, *παρά* ‘a pesar de’.

Además, existen voces inacentuadas normalmente que, por razones sintácticas, se acentúan en determinados contextos, es el caso de los pronombres enclíticos, como ya hemos visto, o para no repetir la misma palabra: *¿Quieres el café cón o sin leche?, Θέλεις το καφέ μέ η χωρίς γάλα;*. Y en numerosas ocasiones por razones melódicas, véase la conjunción copulativa *y, και*, en ambos idiomas, que presenta un refuerzo al comienzo de oraciones interrogativas: *¿Y los niños? Και τα παιδιά;*. A veces para poner de relieve su calidad o contrastarlo con otro por algún motivo, los vocablos presentan un incremento acentual: *Este es mí bolígrafo, Αυτό είναι το μολύβι μου* (y no el tuyo o suyo). *Ven a ver él coche, έλα να δεις τό αυτοκίνητο*, (el ya citado o el mejor).

También puede ocurrir lo contrario, es decir, que pierdan el acento algunas palabras que en circunstancias normales sí tienen. Si dos sílabas acentuadas se encuentran juntas, es muy posible que una pierda su acento o que la intensidad de este se reduzca. También en agrupaciones que se asemejan a las palabras compuestas ya que son entendidas como una unidad por el hablante: *tío Pepe, señor Fernández, premio Nobel, hasta luego*. Las primeras palabras pierden su acento y, al igual que ocurría con las palabras compuestas, es la segunda la que lo conserva, tendencia natural a dar mayor

intensidad a una de las tres últimas sílabas. En griego algunos ejemplos son: *Κυρία Μαρία* ‘Doña María’, *Καλώς ήρθες* ‘bienvenido’, *ουράνιο τόξο* ‘arco iris’.

Casi todas las palabras de origen griego, hayan llegado al español por vía del latín o no, han cambiado su acentuación. Citaremos algunas de uso común en los dos idiomas: *paralelogramo, παραλληλόγραμμο; horóscopo, ωροσκόπιο; metáfora, μεταφορά; océano, ωκεανός; sintaxis, σύνταξη; sistema, σύστημα; problema, πρόβλημα; dilema, δίλημμα*. Pero no todas: *efímero, εφήμερο; análisis, ανάλυση; parásito, παράσιτος*. Gracias a la sensibilización de unos y otros hablantes al respecto, esta aparente dificultad se supera fácilmente.

## V.2 Entonación

La entonación se refiere a los movimientos de la voz que acompañan a todo acto oral, así como a la diferencia de altura musical que existe entre unos tramos y otros de la cadena hablada. Es evidente que ello varía con arreglo a muchos y diversos factores, entre otros, las características del hablante, lugar en que vive o de donde procede, nivel cultural y social, sexo, situación psicológica en un momento dado, rapidez, si repite algo ya dicho etc.

Todo ello implica una gran dificultad a la hora de hacer un estudio profundo y detallado que, por otro lado, no parece ser necesario si tenemos en cuenta que un niño, ya antes de aprender a hablar, tiene bien interiorizados estos elementos fónicos.

La entonación ayuda a la organización sintáctica, pero tiene además una función distintiva que pone de relieve las funciones representativa, apelativa y expresiva del lenguaje. Tanto en griego como en español la misma oración con diferente curva melódica puede dar lugar a significados diversos: enunciación, pregunta o exclamación:

*Hace buen tiempo*

*¿Hace buen tiempo?*

*¡Hace buen tiempo!*

*Κάνει καλό καιρό*

*Κάνει καλό καιρό;*

*Κάνει καλό καιρό!*

En cada persona existe un tono medio o normal en torno al cual oscila el resto de los tonos de su expresión. Las inflexiones de voz, ascendentes o descendentes suelen coincidir, en los dos idiomas, con los acentos de intensidad dominantes, en concreto mayor relevancia tienen el primero y el último de la unidad melódica. En el primero la inflexión es casi siempre ascendente, excepto cuando la primera sílaba es acentuada, en cuyo caso comienza directamente en un tono más elevado de lo habitual. En el último puede ser ascendente o descendente con arreglo al tipo de frase, por ejemplo, cuando la inflexión final es ascendente, la última sílaba acentuada es descendente a no ser que la palabra sea aguda en cuyo caso subiría el tono. La altura musical a la que llega una sílaba varía, las inflexiones de mayor contraste aparecen en las pausas terminales, las pausas intermedias presentan menor contraste por lo general.

A modo de orientación, daremos algunos tipos de inflexiones característicos de determinadas entonaciones, sabiendo que no siempre son así y que, por otra parte, la frase tiene a menudo más de un grupo fónico.

La inflexión final es descendente en las frases aseverativas, exclamativas y en los imperativos. Es ascendente cuando nos encontramos frente a una pregunta total o absoluta, en la que el sujeto desconoce la respuesta, sin embargo en preguntas en las que se presume la respuesta o se quiere preguntar por algún elemento desconocido de la información, las cuales incluyen un pronombre o adverbio interrogativo, la inflexión es descendente. Cada caso tiene peculiaridades melódicas específicas, así, la curva de entonación en la exclamación es parecida a la enunciativa pero presenta alturas musicales mayores en las ramas inicial, media y final. Puede ocurrir que tras la nota dominante final del grupo, no haya inflexión alguna o muy pequeña, lo cual significa bien que no estamos seguros o bien que la narración no ha concluido todavía. Es más frecuente en enunciados complejos al pasar de una unidad melódica a otra.



## VI. CONCLUSIONES

Queda de manifiesto que, como ya indicábamos al principio, los problemas de pronunciación para unos y otros son escasos, perfectamente superables si se realiza un pequeño esfuerzo desde el principio. Creemos que es de suma importancia, sin embargo, concienciarse de estas diferencias y tratar de corregirlas antes de que se fosilicen. La labor se simplificará teniendo algunas nociones claras de fonética al respecto -las que daremos más abajo- y disponiendo de la ayuda de textos escritos, aprovechando así la gran ventaja que supone el hecho de que ambas lenguas están basadas en la correspondencia entre sonidos y letras; la ortografía corresponde a un sonido determinado, aunque más bien deberíamos decir a un fonema determinado pues ya hemos visto, al estudiar las variantes combinatorias y libres, que el hablante realiza diferentes sonidos que pertenecen a un mismo fonema, a pesar de no tener conciencia de ello. En lo concerniente a la entonación, lo mejor será disponer de textos orales auténticos, con hablantes de diferentes características e incluso con estados de ánimo diversos.

Cuando el hablante transfiere el sistema fonológico de su lengua a la que está aprendiendo, comete errores más o menos graves en la medida en que afecte al mensaje y dificulte o distorsione la comunicación. Existen errores que rompen o entorpecen la comunicación y errores que simplemente supondrían la constatación de que nos hallamos ante un extranjero. Los primeros son los que debemos evitar a toda costa, los segundos deberíamos intentarlo ya que no son muy numerosos.

El griego que aprende español no tiene ningún problema con las vocales, pero sí con los diptongos, en concreto, si estos son crecientes y van precedidos de /l/ o /n/; ha de evitar la palatalización de estos dos fonemas: la solución más práctica sería pronunciarlos en hiato, su articulación se acercaría más a la de un hablante español y la diferencia no sería percibida por un oído inexperto. En cuanto a las consonantes, se deja llevar por la ortografía en la pronunciación de [b] y [v], fonemas diferentes para él y por la influencia de otros idiomas extranjeros elige el sonido oclusivo [d], [g] ante las grafías *d*, *g*. Todo ello no supondría mayor problema, dado que el español es incapaz de percibir la diferencia, estaríamos frente a uno de los errores del segundo tipo, habría simplemente algo extraño en su pronunciación. Sin embargo, el incluir una nasal delante de estos

fonemas sonoros -hecho frecuente- sí que sería distorsionante. Por supuesto, cuando en la palabra española existe la nasal ante estos sonidos o bien ante los sordos [p,t,k,] la dificultad aumenta, el griego sonoriza automáticamente los sonidos sordos y articula o no la nasal a voluntad. Para la corrección de esto, lo más eficaz es que se acostumbre a pronunciar los fonemas fricativos sonoros en lugar de los oclusivos sonoros, se encuentren o no en posición inicial, a excepción de los que van precedidos de nasal. Siempre que /b,d,g/ y /p,t,k/ sigan a una nasal, el estudiante debe marcar correctamente la separación silábica española, la cual separa la nasal en la sílaba anterior y la oclusiva, sorda o sonora según el caso, en la sílaba siguiente.

Ha de esforzarse también en el contraste entre [r] y [r̄]. Ya hemos hablado de la perfección ortográfica -en general- del griego, según lo cual no debería tener dificultades en esta oposición marcada ortográficamente; tampoco encuentra traba alguna en la realización del sonido [r̄], pero es reacio a pronunciarlo porque se siente en cierto modo ridículo o exagerado.

Hasta aquí, lo realmente importante. Otros detalles que se deben cuidar serían la inclusión automática del refuerzo consonántico [ç] ante los diptongos crecientes precedidos de sorda, desaparece si es pronunciado en hiato. Los sonidos [v,δ,γ] del griego tienen una articulación más marcada que los del español [b, d, g] cuya realización es más suave. Las velares / g, k, x / del español no sufren palatalización ante /e,i/ y tampoco, claro está, incluyen /i/ entre la consonante y /e/, es una de las mayores dificultades de pronunciación, a pesar de no interrumpir la comunicación o quizás por ello. La única solución son los ejercicios fonéticos tomando cada una de las consonantes y pronunciándola primero con cualquiera de las otras vocales y acto seguido con /e/ o /i/ tratando de conservar el punto de articulación que había utilizado para /a, o, u/. En cuanto a las velares, conviene señalar que el sonido [x] del griego se asemeja a la pronunciación hispanoamericana o andaluza más que al sonido fuerte de Castilla.

El español tendrá que esforzarse en distinguir y realizar correctamente los sonidos sonoros oclusivos [b,d,g] y los fricativos [v,δ,γ]; es de gran ayuda en esta tarea la grafía de los oclusivos pues consta cada uno de dos letras, así [b] corresponde a μπ, [d] a ντ y [g] a γκ ó a γγ, además puede incluir un pequeño refuerzo nasal si resulta más cómodo. Asimismo, debe reconocer los sonidos [ÿ] y [z], el primero está representado

gráficamente por tres letras:  $\nu\tau\zeta$  y como en los citados anteriormente, podemos incluir un refuerzo nasal, resultará más fácil su articulación. La grafía de /z/ es distinta de la de /s/ pero si desconocemos su pronunciación, tendremos problemas articulatorios que conviene superar para ser entendidos.

La combinación de fonemas consonánticos en griego, tanto en inicio como en interior de palabra o final, es un quebradero de cabeza para el español que tiende a la reducción de, al menos, uno de ellos o a añadir vocales. El no hacerlo presupone un constante esfuerzo de no-relajación y un aprendizaje correcto de la palabra salvando las dificultades fonéticas.

Nunca obstaculiza la comunicación el no palatalizar los fonemas /g, k, x/ ante /e,i/, al igual que el no incluir el refuerzo [ç] en los diptongos crecientes; no obstante, con un poco de práctica se puede llegar a conseguirlo. Sí creemos que es rentable intercalar una /i/ entre /g,k,x/ y /e/. Por último, deseamos subrayar que [ɣ] ante /e,i/ no corresponde al fonema velar español /g/ sino al palatal /y/.

Aunque en los sistemas fonológicos del griego y español los fonemas africados /ç,ɣ/ -por razones que ya explicamos- los incluimos en las oclusivas y dejamos al margen su carácter además fricativo, conviene subrayar fonéticamente su diferencia con las variantes oclusivas palatales [c , ʃ]: [ç,ɣ] son sonidos africados palatales, mientras que [c , ʃ] son oclusivos palatales.

Según hemos ya indicado, no todos los errores de articulación tienen su causa en las interferencias o transferencias negativas de la lengua materna a la nueva, pero sí la gran mayoría. Nos hacemos eco de las palabras de R. Lado (1957: 13) el cual señala que “los aprendientes de una L2 tendrán mayor dificultad con los fonemas ausentes en la L1 que con el sonido de la L2 similar a otro de la L1”. Debemos ser conscientes de las diferencias entre ambos sistemas -sobre todo en la labor educativa- para que los alumnos puedan, a lo largo del proceso de aprendizaje y guiados por el profesor, concienciarse a su vez de ellas y superarlas. No está de más tampoco, cuando lo único que se quiere hacer es conocer la nueva lengua. Creemos que será de gran ayuda.



# TIEMPOS VERBALES

## I. EL PRETÉRITO PERFECTO

En ambos idiomas, la morfología de este tiempo verbal (en griego *παρακείμενος*) es idéntica. Se trata de un tiempo compuesto formado por un auxiliar - “haber” en español y “έχω” en griego - que concuerda con el sujeto; y por el participio que permanece invariable. En cuanto al uso, son acciones terminadas, completadas y además, en las dos lenguas, debe existir cierta relación con el presente para que pueda ser utilizado.

A pesar de todas estas semejanzas, no podemos decir que lo utilizaremos en griego cuando lo hagamos en español o, dicho de otro modo, no podemos identificar, traducir, el uno con el otro.

En primer lugar, el uso de los tiempos compuestos en general - y del pretérito perfecto en particular - es muy poco frecuente en griego. Lo veremos con más detalle en el apartado relativo a los tiempos compuestos. Simplemente, queremos subrayar que la traducción de este tiempo verbal compuesto casi siempre corresponde a un ‘αόριστος’ que es un tiempo simple, aoristo, que correspondería al pretérito indefinido en el español. En ciertas ocasiones, su traducción podría ser un pretérito perfecto pero este tiempo compuesto, en griego, es intercambiable con el pasado simple en la mayoría de las ocasiones (Holton et al. 1997:229)

En segundo lugar, la relación que tienen con el presente tampoco es la misma. En español, la acción ha terminado dentro de una unidad de tiempo no acabada a ojos del hablante. De este modo, si hablamos de “hoy” o “esta semana” o “este año” o “hasta ahora” aunque la acción es pasada, terminada, el periodo en el que se ha realizado -hoy, esta semana etc.- incluye también el momento presente. Muy al contrario en griego, no es la unidad temporal la que incluye el momento presente, sino que son las consecuencias de la acción las que continúan en vigor, o en el pensamiento del hablante, en el momento presente (12). Daremos a continuación algunas oraciones que ilustren lo dicho. Cuando

---

(12) Holton et al. (2004:122) y Mackridge (1999: 190).

un griego pone en funcionamiento la televisión y comprueba que no funciona, puede expresar la oración “*Se ha estropeado la televisión*” de dos maneras:

*Χάλασε η τηλεόραση*

*Η τηλεόραση έχει χαλάσει*

La primera constata el hecho de que ha ocurrido, se ha estropeado, tiempo simple; en cambio en la segunda el hablante está pensando en las consecuencias del hecho, es decir, “*no voy a poder ver el programa que quería*” o “*Dónde voy a encontrar a alguien que la arregle*” etc., tiempo compuesto. Si alguien le preguntara si va a ver el especial de los Juegos Olímpicos, la respuesta más probable será con un pretérito perfecto:

*Έχει χαλάσει η τηλεόρασή μου ‘se me **ha estropeado** la tele’*

En esta se sobreentiende que, por lo tanto, no voy a poder verlo, al menos en mi casa.

En la oración:

*‘hoy se **ha estropeado** la televisión pero la **he arreglado** y ahora está perfectamente’:*

*‘Χάλασε η τηλεόραση αλλά την έφτιαξα και τώρα είναι μια χαρά’*

podríamos en griego usar dos pasados simples, como vemos más arriba, pero también podríamos cambiar el segundo por uno compuesto:

*‘Χάλασε η τηλεόραση αλλά την έχω φτιάξει και τώρα είναι μια χαρά’*

Sin embargo, el primero ‘*se ha estropeado*’ ‘*Χάλασε*’ en este caso no sería adecuado cambiarlo por un tiempo compuesto ya que la televisión en este momento está en perfectas condiciones, no continúa estropeada.

Su uso es pues bastante subjetivo y, en la mayoría de los casos, se observa una preferencia por el tiempo simple pasado.

Teóricamente, tanto en griego como en español se usa este tiempo compuesto con expresiones como “*hasta ahora*”, “*todavía*”, “*nunca*”, “*desde hace...*”, “*últimamente*” etc. En la práctica, sin embargo, no resulta tan evidente. Si queremos expresar la idea de que:

*Todavía no he hablado con ellos*

En la que el español estándar emplea un pretérito perfecto, el hablante griego pondría o este o, preferentemente, un indefinido. Es decir, se podría oír:

*Ακόμα δεν έχω μιλήσει μαζί τους*

Pero más a menudo oiremos:

*Ακόμα δεν μίλησα μαζί τους*

Cuando se trata de una serie de cosas que han venido ocurriendo desde un momento del pasado y se recogen en el discurso presente, en griego se usan indistintamente ambos tiempos: (13)

*Διάβασα πολλές φορές αυτό το βιβλίο*

*Έχω διαβάσει πολλές φορές αυτό το βιβλίο*

De nuevo el español estándar utilizaría el tiempo compuesto preferentemente.

*He leído muchas veces este libro*

Hablamos del español estándar, ya que no debemos olvidar que tanto en el norte peninsular, como en casi la totalidad del vasto territorio hispanoamericano, apenas se utiliza el pretérito perfecto. Como vemos en las investigaciones realizadas por Gutiérrez

---

(13 ) Como bien señala Tzartzanou (1999: 278, tomo A)

Araus: "...en el español de América...La función de antepresente o pasado inmediato es la forma del pretérito indefinido en la mayor parte de las hablas estudiadas, frente a la norma peninsular" Gutiérrez Araus (1995: 16) (14) En griego, igualmente, aunque es posible su inclusión, su aparición es bastante escasa, si no nula. Por otro lado, no conviene olvidar que dentro del español estándar también hay momentos en los que, a pesar de encontrarse relacionados con el presente, preferimos usar un indefinido como en "*esta mañana el examen me salió fatal*"; o, en ocasiones, es el pretérito perfecto el que elegimos para un contexto que tuvo lugar en un pasado neto: "*Me he cambiado de casa hace un mes*". La elección de uno u otro resulta en ocasiones subjetiva, particular, según expone Hurtado (1998: 57) o Alarcos Llorach (1972:21).

Por último, en la zona de Castilla, vemos que este tiempo verbal va ganando terreno al simple, de ahí que, a menudo, se oigan oraciones del tipo "*el año pasado ha habido mucho paro*".

Aun así, podemos afirmar que -en el español estándar- siempre que hablamos de algo que acaba de realizarse empleamos el pretérito perfecto. Por ejemplo, si alguien no escucha bien a su interlocutor, preguntará: *¿Qué has dicho?* y nunca: *¿Qué dijiste?* pues daría esto lugar a confusión: *¿Qué dije cuándo?* *¿Ayer?* *¿La semana pasada?* Por el contrario, en griego nunca se utiliza el tiempo compuesto, sino el simple: *Τι είπες;*

Paradójicamente, en griego, el pretérito perfecto, de sugerir algo, sería que el hecho del que se habla ocurrió en un pasado más alejado del presente (Mozer 1986:156) que el indefinido.

Si alguien pregunta:

Το έκανες;                      'Lo has hecho' (15)

Las posibles respuestas serían dos. Una con un tiempo simple y la segunda con uno compuesto:

---

( 14 ) Más información al respecto en *Cervantes.es*:  
[[http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad\\_diversidad\\_del\\_espanol/2\\_el\\_espanol\\_de\\_america/gutierrez\\_m.htm](http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/2_el_espanol_de_america/gutierrez_m.htm)]

( 15 ) A pesar de que el tiempo verbal utilizado por un griego no sería el pretérito perfecto, sino el indefinido, lo que deseábamos preguntar es si lo ha hecho ya.

1. *Ναι, το έκανα*                      ‘*Sí, lo hice*’ (16)
2. *Ναι, το έχω κάνει*                ‘*Sí, lo he hecho*’ (16)

La primera correspondería a la respuesta neutra que, además, es la de mayor frecuencia. O lo que es lo mismo, la que conlleva la connotación en español de ‘*Sí lo he hecho*’. Mientras que la segunda, a su vez, contiene la información de que ‘*ya hace tiempo que lo he terminado, que lo he hecho*’.

Con todo lo expuesto, llegamos a la conclusión de que es preferible que el alumno tenga en mente que el pretérito perfecto español, no es en realidad, en su interpretación, el tiempo compuesto griego ‘*παρακείμενος*’, sino el simple ‘*αόριστος*’. El tiempo simple griego aoristo ‘*indefinido*’ puede corresponder en español tanto a un tiempo simple ‘*pretérito indefinido*’ como a uno compuesto ‘*pretérito perfecto*’ dependiendo de si la acción pasada, ya terminada, el hablante considera que está incluida dentro de una unidad temporal relacionada con el momento presente, del tipo hoy, esta semana o últimamente. Debido al valor subjetivo que –como hemos señalado - incluye éste tiempo y a las diferencias locales de utilización del mismo, a lo largo de todo el ámbito del español - debemos dirigir nuestros esfuerzos fundamentalmente a dos aspectos más relevantes, y por tanto, más sustanciales en nuestra opinión. En primer lugar, hemos de subrayar que, al menos en el español estándar, si hacemos referencia a algo que acaba de tener lugar, utilizamos siempre el tiempo compuesto para evitar equívocos. En segundo lugar, el pretérito perfecto será de uso casi exclusivo, según señala Hurtado (1998:55), cuando se sobreentiende en el contexto “*hasta ahora*”, “*hasta este momento*”. O dicho de otro modo, cuando la oración incluye expresiones como “*muchas veces*”, “*nunca*”, “*todavía*” Etc., las cuales implican siempre “*hasta este preciso momento en el que hablo*” porque puede ocurrir o volver a ocurrir en un futuro.

---

( 16 ) Traducción literal.



## II. CONTRASTE IMPERFECTO / INDEFINIDO

En este apartado nos referiremos solo al indefinido para simplificar la explicación. Sin embargo, el estudiante debe saber que siempre que exista la adecuada relación con el presente, el indefinido podrá ser sustituido por el pretérito perfecto, como ya indicábamos más arriba.

El contraste entre imperfecto e indefinido es bien conocido por parte del alumno ya que en su idioma también se encuentran bien diferenciados estos tiempos verbales.

En ambas lenguas, el imperfecto habla de situaciones que se solían repetir en el pasado (17):

*Cuando **era** pequeña jugaba en la calle con mis amigos*  
*‘Όταν **ήμουν** μικρή έπαιζα στο δρόμο με τους φίλους μου’*

Así mismo, cuando describimos la situación que existía en un momento determinado del pasado lo haremos con un imperfecto:

***Tenía** mucha hambre por eso empecé a comer*  
*‘**Πεινούσα** πολύ γι’ αυτό άρχισα να τρώω’*

Es una situación o, dicho de otro modo, una acción en desarrollo en un momento del pasado. Esta es, en el fondo, la gran diferencia entre el imperfecto y el indefinido. El pretérito indefinido (o en su caso el pretérito perfecto) nos presenta de forma global, en su conjunto, las acciones. Su carácter perfecto o acabado es lo que se opone al carácter imperfecto o inacabado o en desarrollo del pretérito imperfecto. Según declara Matte Bon en su Tomo I:

“No existen acontecimientos que, por sí mismos, exijan el empleo del pretérito indefinido más que el del imperfecto o el de un tiempo compuesto. Un mismo acontecimiento puede ser relatado de distinta manera (...) según sus intenciones y sus intereses del momento...” (Matte Bon, 1995: 23, tomo I)

---

(17) Tzartzanou. (1999: 267, tomo A)

De este modo, el enunciador puede elegir entre decir:

*el sábado cuando **iba** a Atenas me enteré de la noticia*

*o*

*el sábado cuando **fui** a Atenas me enteré de la noticia*

En la primera, como señalábamos, ‘*iba*’ es una acción en desarrollo. Esto significa que yo me enteré de la noticia en el camino hacia Atenas. Por el contrario, en la segunda, ‘*fui*’ significa que es una acción acabada, completa, de ahí que implique que yo me enteré de la noticia después, cuando ya estaba en Atenas. La segunda acción ‘*me enteré*’ es posterior a la primera ‘*fui*’. Ocurre exactamente igual en griego, podemos elegir entre las dos posibilidades:

*Το Σάββατο όταν **πήγαινα** στην Αθήνα έμαθα το νέο*

*Το Σάββατο όταν **πήγα** στην Αθήνα έμαθα το νέο*

Para contar algo que ocurrió en el pasado, podemos referir simplemente las acciones o los pasos dados, vistos globalmente, en cuyo caso utilizaremos indefinido (o pretérito perfecto si lo ponemos en relación con el momento presente):

*Ayer se **estropeó** el grifo de la cocina, **intenté** cerrarlo, **pedí** ayuda a mi hermano, **llamó** al fontanero y este lo **arregló**.*

Pero normalmente también incluimos las circunstancias o acciones en desarrollo que acompañan a lo concebido como paso o acción. De este modo, ofrecemos una visión más detallada:

*Ayer se **estropeó** el grifo de la cocina, **salía** el agua a chorros e **intenté** cerrarlo pero como no **podía**, **pedí** ayuda a mi hermano que **estaba** en su cuarto. Él tampoco **sabía** cómo cerrarlo así que **llamó** al fontanero y este lo **arregló** cuando ya **había** agua por todas partes.*

Es obvio, pues, que resulta casi imposible encontrar una frase en la que solo existan imperfectos, ya que estos en general sirven para enmarcar o presentar las circunstancias en las que algo sucedió. (18) Lo que sucedió sería la idea principal o lo que da la sensación de que la comunicación se ha completado:

*Ayer **salía** el agua a chorros, no **podía** cerrar el grifo, mi hermano **estaba** en su cuarto, tampoco **sabía** cómo cerrarlo, **había** agua por todas partes.*

En español, esta nueva oración conlleva la suposición de que el relato aún no ha terminado, esperamos en él una conclusión, por lo que, si nuestro interlocutor hiciera una pausa larga, le preguntaríamos ¿Y qué pasó? Esta sensación de inacabado, no existiría si en alguno de los verbos hubiéramos elegido el indefinido.

Únicamente cuando hablamos de algo habitual en el pasado o cuando alguien nos pregunta por las circunstancias que rodeaban un acontecimiento podríamos usar solo imperfectos:

*¿**Había** mucha gente?*

*Sí y todos **estaban** muy animados y **querían** continuar la fiesta*

El hecho de que el imperfecto se utilice cuando una acción se encuentra en desarrollo aún, implica que es una acción que posee una duración. En griego, siempre que existe una duración sea abierta o acotada se utiliza el imperfecto. Por ejemplo, en la siguiente oración:

*Όλο το σαββατοκύριακο **διάβαζα***

La cual traducida literalmente, conservando los tiempos verbales es:

*‘Todo el fin de semana **estudiaba**’*

---

(18) Ver Matte Bon (1995: 165) Tomo II

Debido a que todo el fin de semana presupone una duración, en griego se utiliza el imperfecto, también es lo que los estudiantes emiten en español al expresar la misma idea.

En nuestro idioma, el imperfecto también contiene una duración ya que es un proceso que se encuentra en transcurso en un momento dado del pasado, no puede por tanto ser puntual. Sin embargo, debe ser una duración abierta, sin principio ni fin ya que, desde el momento en que se acota o delimita, nos encontraremos frente a un periodo acabado de tiempo y por definición ante un indefinido (19). De ahí que, en nuestro ejemplo, al delimitar: “*todo el fin de semana*” no sea posible emplear este tiempo verbal, imperfecto, sino el que expresa acciones acabadas, completas, en el pasado; o sea, el indefinido o el pretérito perfecto.

Sí que es cierto que en estos casos, casi siempre utilizamos la forma “estar + gerundio” la cual insiste o resalta la duración de la acción. Por lo tanto, la traducción correcta ha de ser:

*‘todo el fin de semana (estudié) estuve estudiando’*

Deteniéndonos un poco en este aspecto, observamos que lo que tomamos como acciones, es decir, como procesos completos, pueden o no disponer de duración, a veces, incluso esta es mayor que la de lo dado como situación o proceso en desarrollo. En el ejemplo ofrecido:

*Ayer se estropeó el grifo de la cocina, salía el agua a chorros e intenté cerrarlo pero como no **podía**, pedí ayuda a mi hermano que estaba en su cuarto. Él tampoco sabía cómo cerrarlo así que llamó al fontanero y este lo **arregló** cuando ya había agua por todas partes.*

Se puede presumir que es más larga la duración de ‘**arregló**’ que de ‘**podía**’. Sin embargo, es irrelevante si el fontanero empleó o no mucho tiempo, lo único que tiene importancia es que lo hizo, lo arregló.

---

( 19) Consultar al respecto Real Academia Española (1999: 466)

Otro punto que debemos subrayar es que los verbos: *Είμαι* ‘*ser o estar*’, *Έχω* ‘*tener*’, *Κάνω* ‘*hacer*’ y *Ξέρω* ‘*saber*’ - entre otros - son verbos defectivos, no disponen de dos formas diferenciadas para el imperfecto y el indefinido. Por reflejo de su propio idioma, el alumno instintivamente emplea el imperfecto, sin pensar si lo que en realidad desea es dar la visión global del hecho o el proceso en desarrollo en el que algo ocurrió. Es común encontrar imperfectos cuando lo expresado corresponde claramente a una acción global, total y no en curso. Daremos a continuación algunos ejemplos:

*El otro día fui a trabajar, luego **estuve** en casa de Luis y después volví a casa.*

Es obvio que no podríamos utilizar ‘*estaba*’ en lugar de ‘*estuve*’ ya que hablamos de lo que hicimos el otro día, de los pasos globales dados, y no de que “*cuando estaba en casa de Luis* - situación, acción en desarrollo- *ocurrió algo*”. Siempre hay estudiantes que alegan que ‘*estar en casa de Luis*’ es una situación porque tiene una duración. Pero también ‘*ir*’ o ‘*volver*’ tienen una duración, despreciable en este contexto, porque lo que nos interesa no es más que narrar la sucesión de movimientos o actos realizados. Incluso en el caso de que marcáramos el periodo de tiempo “*durante tres horas*” ya hemos indicado que tampoco usaríamos un imperfecto en ‘*estuve*’.

*El sábado **hice** los análisis*

Información completa, no sería posible sustituirlo por “*hacía*” pues el oyente tendría la sensación de información inacabada como ya sabemos. Lo mismo ocurriría en la oración:

*Ayer **tuve** un dolor de cabeza terrible*

Si apareciera un imperfecto ‘*tenía*’, debido al carácter de algo en proceso o no terminado que comprende este tiempo verbal, el interlocutor espera que la comunicación continúe o se complete:

Ayer **tenía** un dolor de cabeza terrible, así es que me **tomé** una aspirina

Al oír el indefinido 'tomé' el oyente daría por concluida la comunicación pero no antes.

Ahora bien, si alguien preguntara:

- ¿Por qué no lo hiciste ayer?

Sí que se podría escuchar:

- *Tenía un dolor de cabeza terrible*

Pero es simplemente porque se sobreentiende el "broche" que cierra la información:

- (No lo **hice** porque) *tenía un dolor de cabeza terrible*

En resumen, aunque la diferencia en el contenido informativo de ambos tiempos es evidente y no crea problemas en contextos generales, debemos hacer hincapié en dos cuestiones. En primer lugar, debemos insistir en que, a diferencia del griego, el español nunca pone un imperfecto tras expresar o acotar la duración de una acción:

**DURACIÓN**

+

~~**IMPERFECTO**~~

Es conveniente aprovechar cualquier ocasión para recordarlo y proporcionarle muestras al respecto del tipo:

### DURACIÓN

*Todo el fin de semana*

*Desde las tres hasta las seis*

*Durante cinco años*

*Mucho tiempo*

*Etc.*

~~IMPERFECTO~~

Además, a través de las tareas propuestas o los modelos dados, conviene subrayar la aparición de la perífrasis “**Estar + gerundio**” en estas ocasiones:

DURACIÓN

+

ESTAR + GERUNDIO

Como hecho curioso o anecdótico señalaremos que, cuando se indica al alumno que en lugar de decir ‘*hasta las tres de la mañana cociné*’, es preferible usar “**Estar + gerundio**” y se le invita a hacerlo, rara es la vez que utiliza un indefinido. Normalmente, a pesar de saber que cuando damos la duración de algo no utilizamos imperfecto, exclama ‘*hasta las tres de la mañana estaba cocinando*’. Como de los errores se aprende, casi siempre es recomendable preguntarle cómo sería el ejemplo dado con la perífrasis.

En segundo lugar, debe ser consciente de que en los verbos defectivos griegos: *Εἶμαι* ‘*ser o estar*’, *ἔχω* ‘*tener*’, *Κάνω* ‘*hacer*’ y *ἔρω* ‘*saber*’ ha de pensar un segundo en si lo que desea manifestar quiere darlo como información global, completa - indefinido (o pretérito perfecto) -. O si, por el contrario, se trata de una situación en curso, en desarrollo - imperfecto- existente en un momento determinado del pasado que ha de ser completada o cerrada por otra que se va a expresar a continuación o que ya ha sido mencionada.



### III. TIEMPOS COMPUESTOS

Atendiendo a su morfología, en griego existen todos los tiempos compuesto que aparecen en el español salvo el pretérito anterior, pues, como ya hemos dicho, el verbo Έχω ‘tener’ que es el que se utiliza en su formación, es un verbo defectivo que no dispone de diferenciación alguna entre el imperfecto e indefinido. El pretérito anterior, sin embargo, no es ni siquiera mencionado en los distintos manuales de español como lengua extranjera debido a su escaso - por no decir nulo - uso en el español actual. Podemos pues afirmar que existe una perfecta correlación entre los tiempos compuestos del español y los del griego según podemos ver en el ejemplo de la tabla:

<b>He cantado</b>	<b>Έχω τραγουδήσει</b>
<b>Había cantado</b>	<b>Είχα τραγουδήσει</b>
<b>Habré cantado</b>	<b>Θα έχω τραγουδήσει</b>
<b>Habría cantado</b>	<b>Θα είχα τραγουδήσει</b>
<b>Haya cantado</b>	<b>Να έχω τραγουδήσει</b>
<b>Hubiera cantado</b>	<b>Να είχα τραγουδήσει</b>

En ambos idiomas aparece un verbo auxiliar ‘Haber’ ‘Έχω’ que varía según la persona, el tiempo o el modo al que aluda. Y otra parte invariable que en español es el participio.

En líneas generales, son anteriores al tiempo verbal que aparece en el verbo auxiliar, según señalan Alarcos Llorach (1994: 229) y Tsolaki (2001: 202,203). De manera que el pluscuamperfecto es anterior a un pasado y el futuro perfecto tendrá lugar antes de otro momento futuro, etc.:

<i>Recogí los papeles que se habían caído al suelo</i>	<i>Μάζεψα τα χαρτιά που είχαν πέσει στο πάτωμα</i>
<i>Mañana a las ocho ya habrá llegado</i>	<i>Αύριο στις οχτώ θα έχει φτάσει</i>
<i>Supuso que en marzo ya lo habría terminado</i>	<i>Υπέθεσε ότι το Μάρτιο θα το είχε τελειώσει</i>

Sin embargo, ya apuntábamos cuando nos referíamos al pretérito perfecto que estos tiempos no aparecen muy a menudo en griego. Mackridge (1999:189) señala al respecto que siempre pueden ser sustituidos, sin que exista una diferencia real de significado. Es más, añade que algunos estudiosos del tema declaran que depende del idiolecto del hablante (20), hecho que – en su opinión – no hace más que resaltar el carácter arbitrario de los mismos.

Los verbos que caracterizábamos como defectivos más arriba, ‘**Είμαι**’ ‘*ser o estar*’, ‘**Έχω**’ ‘*tener*’, ‘**Κάνω**’ ‘*hacer*’ y ‘**Ξέρω**’ ‘*saber*’ no disponen, siquiera, de ellos. En la mayoría de los casos son sustituidos por el tiempo simple correspondiente. De este modo, la primera oración es mucho más habitual escucharla como sigue:

*Μάζεψα τα χαρτιά που έπεσαν στο πάτωμα*  
*‘Recogí los papeles que se **cayeron** al suelo’*

Aunque “el caerse” es obviamente anterior a la recogida, se preferirá la utilización del tiempo simple en lugar del compuesto.

Cuando el contexto no clarifica el contenido semántico del mensaje como en el caso anterior, en el que es obvio qué ocurrió primero y qué tuvo lugar después, es posible que sea necesario efectuar algún cambio añadido en lo articulado, pero solo si resulta imprescindible. Aquí también, antes que seleccionar el tiempo compuesto, se preferirá elegir otras formas de expresión. Así pues, será más común formular nuestra segunda oración eligiendo entre las dos opciones siguientes:

*Αύριο στις οχτώ θα είναι εδώ*  
*‘Mañana a las ocho **estará** aquí’*

*Αύριο θα φτάσει πριν τις οχτώ*  
*‘Mañana **llegará** antes de las ocho’*

---

(20) Kahane y Kahane (1958:458)

En cuanto a la última, como la diferencia entre antes o en marzo no representaría un cambio fundamental en el significado, seguramente se emitiría diciendo:

*Υπέθεσε ότι το Μάρτιο θα το τελειώνει*  
'Supuso que en marzo lo **terminaría**'

Otras formas que prevalecen frente a la originalmente dada son:

*Υπέθεσε ότι το Μάρτιο θα ήταν τελειωμένο*  
'Supuso que en marzo **estaría** terminado'  
*Υπέθεσε ότι θα το τελειώνει μέχρι το Μάρτιο*  
'Supuso que lo **terminaría** hasta marzo' (21)

Ninguno de los tiempos compuestos se emplea apenas y menos, si cabe, el pluscuamperfecto. Sin embargo, paradójicamente, escuchamos pluscuamperfectos en los que no se ha citado o no se tiene en mente ningún otro momento pasado posterior a este. Por ejemplo, en las frases expuestas más abajo cuya traducción se ha hecho de nuevo literalmente, conservando los tiempos verbales:

*Είχαμε υποφέρει πολύ σ' εκείνο το ταξίδι*      '**Habíamos sufrido** mucho en aquel viaje'  
'Όταν την είχα γνωρίσει σπούδαζε στο Λονδίνο'      '**Cuando la había conocido** estudiaba en Londres'

En las dos hubiéramos podido seleccionar un tiempo verbal simple, ya que ninguna está relacionada con otro pasado posterior. Hubiéramos podido decir:

*Υποφέραμε πολύ σ' εκείνο το ταξίδι*      'Sufrimos mucho en aquel viaje'  
'Όταν τη γνώρισα σπούδαζε στο Λονδίνο'      '**Cuando la conocí** estudiaba en Londres'

---

(21) Construcción que no corresponde a las consideradas adecuadas en el español estándar

De hecho, es lo único que podríamos utilizar en español porque, al no marcar o sobreentender un pasado en nuestra narración, no es posible hacer uso del pluscuamperfecto. En griego, por el contrario, ambas muestras son correctas. En la primera, con el uso del pluscuamperfecto, el hablante desea resaltar que está hablando de algo que le parece que ocurrió hace mucho tiempo, como si fuera un recuerdo lejano. En cambio, con el pasado normal este matiz desaparece.

Por lo tanto, también en este punto lo más productivo es dejar a un lado la lengua materna del alumno y explicar que para usar un tiempo compuesto en español debemos fijar un momento del presente, pasado o futuro y referirnos a otro anterior a él. Y además, es preciso subrayar que si no ha sido previamente señalado un tiempo concreto en el discurso, o no se va a indicar inmediatamente después, no será posible emplear ninguna forma verbal compuesta (salvedad hecha del pretérito perfecto, como vimos en el apartado dedicado a él exclusivamente).

Damos aquí por concluido este capítulo general sobre estas formas verbales pero nos referiremos con más detalle a ellas en los distintos apartados en los que su uso, al menos en español, es más frecuente y conlleva otros matices. Es el caso de los tiempos de probabilidad, las oraciones condicionales o el estilo indirecto entre otros.

#### IV. EXPRESAR PROBABILIDAD MEDIANTE EL FUTURO Y EL CONDICIONAL

Uno de los usos de futuros y condicionales, tanto en griego como en español, es el de expresar conjetura o suposición.

<i>Seguramente la <b>ayudará</b> su madre</i>	<i>Μάλλον <b>θα</b> τη βοηθάει η μητέρα της</i>
<i>Se <b>habrán ido</b> hace un segundo</i>	<i><b>Θα</b> έχουν μόλις φύγει</i>
<i>Se <b>iría</b> a trabajar</i>	<i><b>Θα</b> πήγε στη δουλειά</i>
<i><b>Tendría</b> frío y encendió la calefacción</i>	<i><b>Θα</b> κρύωνε και άναψε τη θέρμανση</i>
<i>Si lo sabías, te lo <b>habrían dicho</b></i>	<i>Αφού το ήξερες <b>θα</b> σου το είχαν πει</i>

En el cuadro anterior observamos que existen en griego todas las posibilidades que descubrimos en español para expresar probabilidad mediante una forma verbal. Pero también hallamos una más. En el tercer y cuarto ejemplo aparece en español un condicional:

*Se **iría** a trabajar*  
***Tendría** frío y encendió la calefacción*

Si estuviéramos seguros de la realidad del hecho y no lo diéramos como una suposición diríamos:

*Se **fue** a trabajar*  
***Tenia** frío y encendió la calefacción*

En la primera encontramos un indefinido, sin embargo en la segunda un imperfecto. El condicional simple es la única opción de la que disponemos en español para expresar conjetura en ambos casos. Por el contrario en griego, para expresar probabilidad, según se pone de manifiesto a través de los ejemplos, encontramos todos

los tiempos que existen en indicativo - incluidos el imperfecto y el indefinido- precedidos de la partícula “θα”.

Presente: *βοηθάει*

Pretérito perfecto: *έχουν φύγει*

Pretérito indefinido: *πήγε*

Pretérito imperfecto: *κρύωνε*

Pretérito pluscuamperfecto: *είχαν πει*

La utilización de estos tiempos para expresar que no estamos totalmente seguros de algo es mucho más frecuente en español que en griego. Este hecho hace que raramente - o nunca - aparezcan en las manifestaciones orales o escritas del alumno. Podemos afirmar, por lo tanto, que no sería algo destacable si no fuera por los exámenes o ejercicios en los que se le exige al aprendiz que elija entre distintas posibilidades. Ni siquiera para la traducción o reconocimiento de su valor semántico constituiría un impedimento, ya que, como vemos en las muestras dadas, existe una correspondencia casi absoluta al pasar del español al griego. El problema radica en que en griego las posibilidades que aparecen son múltiples sin que por ello cambie el contenido de forma evidente. Se puede elegir tanto un tiempo simple como uno compuesto, de modo que “*Se habrán ido hace un segundo*”, además de *Μόλις θα έχουν φύγει* se puede expresar como *Μόλις θα έφυγαν* ‘*se irían*’. Al igual que en “*Si lo sabías, te lo habrían dicho*” tanto *Αφού το ήξερες θα σου το είχαν πει* como *Αφού το ήξερες θα σου το είπαν* ‘*te lo dirían*’ son perfectamente aceptables. De ahí que a la hora de elegir entre “*se habrán ido*” o “*se irían*” y entre “*habrían dicho*” o “*dirían*” el estudiante se vea en un dilema. La interpretación de uno no difiere de la del otro.

Puesto que en español su frecuencia es enorme, es una cuestión que aparece a menudo en los exámenes de español como lengua extranjera. Por lo tanto, es necesario - no lo sería de otro modo - que el estudiante sepa que en el fondo no es una cuestión de tiempos de probabilidad, sino más bien de elegir entre los distintos pasados de los que disponemos. Es decir, para llegar a un resultado adecuado, debemos pensar en cuál sería el tiempo empleado en el caso de que estuviéramos seguros de ello, si no tuviéramos

duda alguna. Y más tarde, realizar las transformaciones necesarias según el siguiente cuadro:

Presente	Futuro Simple
Pretérito Perfecto	Futuro Compuesto
Pretérito Imperfecto	Condicional Simple
Pretérito Indefinido	
Pretérito Pluscuamperfecto	Condicional Compuesto

Así pues, de un tiempo compuesto siempre obtendremos otro compuesto en probabilidad. Y de un tiempo simple uno simple. El presente y el pretérito perfecto darán futuros y los pasados condicionales. Para no utilizar excesivo metalenguaje que pueda confundir o bloquear al alumno, es preferible mostrar el cuadro con un ejemplo cualquiera:

Canta	Cantará
Ha cantado	Habrá cantado
Cantaba	Cantaría
Cantó	
Había cantado	Habría cantado

En un primer acercamiento, el hecho de formular preguntas sobre algo de lo que no se tiene constancia absoluta contribuirá a la asimilación de todo lo anterior, puesto que en la pregunta ya aparece el tiempo verbal adecuado, con lo cual lo único que se ha de realizar es el cambio propio que introduzca la probabilidad:

- ¿Dónde **estaba** Lali?

- **Estaría** en su casa

- ¿Cuándo **vio** a Martín?

- Lo **vería** ese mismo día

- *¿Lo ha terminado ya?*

- *Lo habrá terminado*

Sin embargo, debe ser un claro ejercicio gramatical, aunque se presente como comunicativo, dado que las respuestas halladas, en las que aparecen estos tiempos verbales, no van a ser nunca las que naturalmente exprese el hablante griego. Respuestas más comunes a la primera pregunta serían:

- *¿(Estaba) en su casa?*

- *Probablemente (estaba) en su casa*

- *Quizás (estaba) en su casa*

- *Es posible que (estuviera) en su casa*

En ellas ni siquiera aparecería el verbo, de ahí que lo hayamos puesto entre paréntesis. Emplear el tiempo adecuado que exprese conjetura es totalmente artificial para el hablante por lo que ha de ser obligado a ello si queremos que lo practique y asimile. Es bueno aprovechar cualquier ocasión, al hablar de otra cosa, para recordar este punto de pasada pues, si no, desaparecerá de la mente del estudiante. Lo cual no importaría mucho si no fuera, insistimos, por la enorme frecuencia de su presencia en los exámenes DELE (22). Por ejemplo, dentro del aula, usualmente se emiten frases del tipo “*probablemente...*” Cuando lo permitan las características de la actividad que se está realizando, sería conveniente hacer un brevísimos paréntesis gramatical y sugerir al alumno que exprese el mismo mensaje con un tiempo de probabilidad. Si escuchamos:

- ***Probablemente** tiene hambre y por eso entra en un restaurante*

o

- ***Quizás** había salido porque no respondió al teléfono*

---

( 22) El porcentaje de estudiantes griegos que se presenta a estos exámenes es enorme. Es un paso casi obligado de todo aquel que se acerca al español lengua extranjera.

Estos son dos de los vocablos que más a menudo se emplean para expresar una conjetura. El estudiante o sus compañeros tratarán de sustituirlos por un tiempo verbal que contenga probabilidad tras la propuesta del profesor:

- ***Tendrá*** hambre y por eso entra en un restaurante

- ***Habría salido*** porque no respondió al teléfono

En las tareas de tipo comunicativo, aunque vayan enfocadas al uso de estas formas verbales, un griego va a preferir otros caminos (23) para expresar el mismo contenido, por lo que no van a ser muy útiles. Como tampoco lo serán los ejercicios gramaticales en los que ha de elegir, en concreto, entre uno de estos cuatro tiempos, debido a que se realizan mecánicamente y se pasa página inmediatamente después sin haber sido interiorizados. Es pues más interesante, creemos, recordarlo de forma esporádica y rápida siempre que se presente la oportunidad, para que no sea olvidado.

---

(23) Ya vimos arriba los más habituales, aunque existen muchos otros como *posiblemente* o *creo*



# ASPECTOS SINTÁCTICOS

## I. SUBORDINADAS SUSTANTIVAS

Este es un extenso capítulo dentro de la subordinación, el cual comprende un gran número de oraciones de muy diverso significado. Pueden expresar desde una opinión o valoración, hasta un estilo indirecto, pasando por un sentimiento. Lo único que tienen en común es que, gramaticalmente, todas estas oraciones subordinadas:

“... desempeñan las funciones características de los sustantivos o de los grupos nominales (sujeto, complemento directo, término de la preposición, etc.). (...) No todas las subordinadas sustantivas alternan, sin embargo, con los grupos nominales. Algunos verbos piden en su complemento contenidos que solo pueden expresarse mediante oraciones o pronombres...” RAE, *Nueva gramática de la lengua española*. (2010: 819)

Daremos a continuación algunas muestras que ilustren la variedad de funciones que pueden desempeñar como, de sujeto: “*No es bueno que utilicen el móvil continuamente*”; o complemento directo: “*Dijo que encendería la luz al entrar*”; o complemento de un sustantivo: “*El hecho de que hayas nacido en Europa te proporciona enormes privilegios*”; o complemento de un adjetivo: “*Estábamos cansados de que vinieran con nosotros*”.

Por todo ello, creemos que, en el aula, es más conveniente abordar este apartado no como un capítulo único atendiendo al aspecto gramatical, sino dividirlo en los distintos grupos que lo integran con arreglo a la significación, función o contenido de lo expresado. Por ejemplo, uno podría ser “*Cómo valorar algo*” o “*Cómo expresar un sentimiento*” o “*Cómo referir las palabras dichas en otro momento*”. Esta división no constituye nada innovador, es lo que la mayoría de los manuales realizan. (Por citar algunos: *Eco, Es, Ele, Prisma, Gente* y un largo etcétera). Nuestro propósito es exclusivamente acoplarlo a las particularidades e idiosincrasia de los hablantes griegos, en vistas a suministrarles un material centrado en sus necesidades, una herramienta útil.

## I. 1 El infinitivo y una forma personal del verbo

Aunque no es exclusivo de las oraciones sustantivas, es en estas donde se detecta más frecuentemente la confusión entre la elección de un infinitivo, o de una forma personal del verbo la cual, según la idea expresada, deberá ser emitida en indicativo o en subjuntivo.

Cuando en griego existe una conjunción: “ὅτι, πως, που”, lo más común es que el alumno incluya un “*que*”, como reflejo de su lengua materna, seguido casi siempre de un subjuntivo. Está muy extendida la creencia de que tras “*que*” en una oración subordinada, siempre viene un subjuntivo, a pesar de que cuando en el aula se empieza a hablar de este modo, el estudiante ya ha aprendido y asimilado estructuras que contienen esta partícula y que rigen indicativo como en “*creo que estamos solos*” o en la oración de relativo “*el camión que vino esta mañana*”. No obstante, al abordar la empresa de discernir cuándo debemos emplear uno u otro modo, prevalece la idea etimológica de la palabra “subjuntivo”, ‘υποτακτική’ que significa ‘dependiente de’ o ‘subordinado’.

Otra tendencia muy frecuente es pensar que, sabiendo cuándo se utiliza subjuntivo en griego, podrán deducir cuándo han de utilizarlo en español. De ahí que busquen en su propio idioma la aparición del subjuntivo y, más en concreto, de la partícula distintiva de este modo “*να*”. Esta, se presenta después del primer verbo y el aprendiente debe saber que puede corresponder a un infinitivo a un indicativo o a un subjuntivo en español, dependiendo del mensaje que queramos emitir:

*Ἦθελα να έρθω νωρίτερα*

*Quería venir antes*

*Φαίνεται να μην τον νοιάζει*

*Parece que no le importa*

*Μπορεί να το γράψω αύριο*

*Puede que lo escriba mañana*

Lo primero que hay que subrayar es el hecho de que si el sujeto es el mismo o se sobrentiende por el contexto o no es necesario insistir o no deseamos referirnos a él, en español simplemente empleamos un infinitivo:

*No pudo **conseguir** el crédito*

*Te aconsejo **sacar** las entradas con antelación*

*Es necesario **recoger** todo el material antes de marcharnos*

*Lo mejor hubiera sido **dejar** las cosas como estaban*

En el primer ejemplo, el sujeto de *pudo* y *conseguir* coinciden; en la segunda oración, el sujeto de *sacar* es *tú*, viene indicado por el pronombre *te*; por lo tanto, no resulta necesario usar una forma personal “*te aconsejo que saques las entradas*”, aunque podría hacerse. En los dos últimos, a pesar de que podríamos también usar el tiempo verbal correspondiente para señalar el sujeto de la sustantiva, no se quiere hacer referencia a él o es conocido por los dos interlocutores.

En segundo lugar, debemos saber que en los verbos y expresiones que muestran sentimientos o reacciones de un individuo frente a algo, como: *gustar, parecer, importar, interesar, dar miedo, saber mal etc.*, usamos infinitivo no cuando el sujeto gramatical es el mismo - ya que la oración subordinada sustantiva es el sujeto de la oración principal- sino cuando el complemento indirecto de la principal coincide con el sujeto de la secundaria. En estos casos, vemos en RAE (2010: 500) que el complemento indirecto determina la interpretación del sujeto tácito del infinitivo (24). Por ejemplo, en la oración:

*A Rodrigo le gusta bailar ritmos africanos*

El sujeto de bailar será Rodrigo, que es la persona a la que le gusta. Del mismo modo, si decimos “*me sabe mal recordarlo*” Significa que “*me sabe mal*” a mí

---

( 24 ) Asimismo en RAE (2010: 500) encontramos que puede ser también el complemento directo como en “La obligó a estarse quieta”. No obstante su frecuencia es mucho menor, por lo que es mejor ignorarlo en los primeros estadios.

“recordarlo” yo. Si dijéramos “*me sabe mal que lo recuerde*”, al haber cambiado el infinitivo por el subjuntivo, automáticamente el sujeto de “*recuerde*” es *él o ella* y no *yo*.

Como norma general podemos decir que cuando los sujetos de las dos oraciones coinciden, la segunda aparece en infinitivo. Sin embargo, en numerosas ocasiones, además del infinitivo, podemos usar la conjunción “*que*” y el verbo, aunque tanto la subordinada como la principal tengan el mismo sujeto. Esto sucede, sobre todo, en oraciones que rigen indicativo como:

*Asegurabais que teníais de plazo hasta mayo*  
*Creo que hago las cosas lo mejor posible*

Con el indicativo se ve perfectamente –salvo que se trate de un imperfecto- la persona a la que hace referencia. En nuestro ejemplo, “*hago*” no necesita de nada para que el que lo escuche entienda que es “yo” gracias a la terminación característica de la primera persona del presente de indicativo.

Sin embargo, si la misma oración la pusiéramos en negativo, lo cual nos obligaría a cambiar el modo, no estaría tan claro el sujeto.

*No creo que haga las cosas lo mejor posible*

Aquí o bien está claro por el contexto el sujeto o bien debe aparecer el pronombre En nuestro caso concreto “yo”:

*No creo que yo haga las cosas lo mejor posible*

En todas las oraciones expuestas, podríamos usar el infinitivo:

*Asegurabais tener de plazo hasta mayo*  
*Creo hacer las cosas lo mejor posible*  
*No creo hacer las cosas lo mejor posible*

En las tres, ya que encontramos un infinitivo, el sujeto debe ser el mismo que indica la oración principal.

En las oraciones que rigen subjuntivo, casi siempre nos vemos obligados a utilizar el infinitivo si los sujetos –o la persona que experimenta un sentimiento al realizar algo ella misma- coinciden:

*Lola quería llegar cuanto antes*

*Necesito saber dónde debo ir*

*Nos gusta bajar a la playa por las mañanas*

Pero no siempre:

*Dudo que (yo) pueda conseguirlo*

Resumiendo, es aconsejable sugerir al estudiante que, sobre todo en caso de duda, se acostumbre a utilizar el infinitivo cuando el sujeto de las dos oraciones coincide; o coinciden la persona a la que *le gusta, interesa, molesta, etc.* algo y la persona sujeto del verbo de la subordinada. Aunque ha de saber que podemos tener, asimismo, otras opciones. Y si nos hallamos frente a sujetos o personas diferentes, que utilice el correspondiente indicativo o subjuntivo de acuerdo con lo que desee expresar. Especialmente en las oraciones que rigen subjuntivo. En estas, la utilización del subjuntivo en lugar del infinitivo correspondiente, puede dar pie a interpretaciones erróneas.

## **I. 2 Correlación de tiempos**

Cuando el verbo de la principal se encuentra en presente o futuro, no detectamos ningún obstáculo específico a la hora de elegir el tiempo de la subordinada sustantiva adecuado. Cualquier combinación es posible de acuerdo a lo que se desee comunicar. Lo

único que se debe tener en cuenta serán las pautas dadas en la elección de los distintos tiempos del pasado.

<i>Sabes que no la quería</i>	<i>Ξέρεις ότι δεν την αγαπούσε</i>
<i>Me parece que lo ha hecho bien</i>	<i>Μου φαίνεται πως το έκανε καλά</i>
<i>Es evidente que lo dijeron ayer</i>	<i>Είναι φανερό ότι το είπαν χθες</i>
<i>Verás como no lo ha guardado en secreto</i>	<i>Θα δεις πως δεν το κράτησε μυστικό</i>

Si es necesario el empleo del subjuntivo, igual habrá que elegir entre los tiempos apropiados a la idea que queremos transmitir.

<i>Será necesario que lo haga</i>	<i>Θα αναγκαστεί να το κάνει</i>
<i>Siento que os marcharais</i>	<i>Λυπάμαι που φύγατε</i>
<i>No creo que se le haya olvidado</i>	<i>Δεν πιστεύω να το έχει ξεχάσει</i>
<i>Dudo que supieran la respuesta</i>	<i>Αμφιβάλλω αν ήξεραν την απάντηση</i>

Sin embargo, cuando el verbo introductor se encuentra en pasado, en griego el verbo de la subordinada puede reflejar este hecho o no, sin que cambie en absoluto el significado de lo emitido:

<i>No parecía que no lo <b>entendiera</b></i>	<i>Δεν φαινόταν πως δεν το <b>καταλαβαίνει</b></i> <i>Δεν φαινόταν πως δεν το <b>καταλάβαινε</b></i>
<i>Era posible que lo <b>hubiera visto</b></i>	<i>Ήταν πιθανόν να το <b>έχει δει</b></i> <i>Ήταν πιθανόν να το <b>είχε δει</b></i>
<i>Se dio cuenta de que <b>iba a encontrar</b> la carta escondida</i>	<i>Κατάλαβε ότι <b>θα βρει</b> το κρυμμένο γράμμα</i> <i>Κατάλαβε ότι <b>θα εύρισκε</b> το κρυμμένο γράμμα</i>
<i>Sentía que <b>tenía</b> fiebre</i>	<i>Ένιωθε ότι <b>έχει</b> πυρετό</i> <i>Ένιωθε ότι <b>είχε</b> πυρετό</i>

Aunque es cierto que la correlación de tiempos en el español no es del todo rígida, también lo es el hecho de que lo neutro será que la subordinada refleje ese pasado que expresa la oración principal. Cualquier cambio en este sentido, variará palpablemente también el mensaje emitido. Más abajo, al hablar del estilo indirecto, analizaremos este punto con más detalle. Simplemente aquí, a modo de ejemplo, queremos indicar que en la oración propuesta “*Se dio cuenta de que iba a encontrar la carta escondida*”, también podemos decir “*Se dio cuenta de que va a encontrar la carta escondida*” pero esta última, que no incluye ninguna connotación de pasado, contiene una información añadida al mensaje neutro de nuestro ejemplo inicial. Nos indica además que ‘*aún no ha encontrado la carta*’.

Tampoco este aspecto es exclusivo de las subordinadas sustantivas, pero también hemos decidido incluirlo en este apartado por su mayor frecuencia. En general, si estamos hablando de algo que ocurrió en el pasado, todas las formas verbales han de dejar patente este hecho y si no lo hacen, estamos trastocando o completando el sentido de la frase.

### I. 3 Modos verbales

Es este un punto bastante trabajoso debido en primer lugar a su gran extensión, son múltiples los conceptos semánticos y matices aquí incluidos. El idioma griego a su vez no facilita las cosas ya que, en numerosas ocasiones, podemos expresar la misma idea con un indicativo o con un subjuntivo. Podemos, asimismo, incluir o no la partícula “*να*” que es la que el estudiante reconoce conscientemente como introductora de un subjuntivo. Existen manuales de español (*Español 2000* o *Español avanzado* entre otros (25) que optan por ofrecer listados de palabras que rigen subjuntivo o indicativo, repartidos entre distintos capítulos de los mismos. Nos parece que, al igual que cualquier listado, son difíciles de memorizar y más aún de aplicar en el momento adecuado. Por otro lado, encontramos un gran número de vocablos que, según el significado, rigen uno u otro modos. Es el caso de “*siento que*”, si encierra el mensaje de ‘*me apena*’ la

---

(25) García y Sánchez (1983), Navas y Alegre (1988) respectivamente.

subordinada se hallará en subjuntivo; si, por el contrario, alude a ‘*noto, me doy cuenta*’, lo hará en indicativo:

***Siento que me ha subido la fiebre (lo noto, lo percibo)***

***Siento que me haya subido la fiebre (me entristece)***

Mejor resulta la opción de la mayoría de los tratados de gramática del español para extranjeros (26) que hablan de conceptos como entendimiento, voluntad, actividad mental, emoción etc. Conceptos que incluyen ya unidades significativas. No obstante, poseen aún gran abstracción lo que dificulta su concepción, asimilación y, más aún, su aplicación correcta en el momento adecuado.

Vamos a intentar dar un enfoque que ayude más directamente al alumno a subsanar las dificultades al respecto. Dejamos a un lado todo lo referido al estilo indirecto que trataremos más adelante por separado, debido a la envergadura e importancia de este tema y partiremos de tres grandes grupos que pretenden ser funcionales y ofrecer conceptos, dentro de lo que cabe, más claros y concretos. En nuestra opinión, más prácticos. Así intentaremos conseguir una base sólida y sencilla que pueda servir de guía clarificadora que ofrezca seguridad al alumno y, si lo desea, de punto de partida para profundizar en niveles superiores.

De este modo, en vez de decir que “*cuando no estamos seguros*” o “*cuando damos una opinión o juicio*” etc, diremos simplemente:

---

(26) Matte Bon (1995), Sarmiento (1999), *Materia Prima* (1996), Aragonés y Palencia (2009), Sastre (2004), González et al. (2005), Castro (2000).

## Grupo 1º

### **Creo que + Indicativo**

### **No creo que + Subjuntivo**

Tras trabajar concienzudamente lo anterior en distintas muestras orales o escritas y tareas o juegos que requieran una u otra estructura, podemos invitar al alumno a que busque vocablos que sustituyan en esta frase la palabra “*creo*”, sin modificar sustancialmente el significado. A menudo, encuentran por sí solos: *pienso, supongo, opino o me parece*. Es un buen comienzo. Se puede trabajar con todos ellos o, si se prefiere, citar otros de las mismas características para ampliar el conjunto léxico. Supondrá una gran ayuda también proporcionarles algún texto que incluya frases de este tipo que el alumno debe encontrar. Las conclusiones a las que se llegan formarán nuestro cuadro:

## creo que

me parece que

supongo que

me imagino que + **indicativo**

considero que

pienso que

opino que

etc.

**No**

**subjuntivo**

Lo fundamental es que se entienda y asimile que todos rigen indicativo en una oración afirmativa y subjuntivo tras una negación. Para ello, cualquier apoyo es bienvenido. En nuestra opinión, lo mejor es insistir, incluso con su propio idioma, en que siempre que queramos expresar *creo* ‘*νομίζω*’ debemos usar indicativo, mientras que si lo que vamos a enunciar corresponde a *no creo* ‘*δεν νομίζω*’ el verbo que viene a continuación se hallará en subjuntivo. Al igual que en español, en su lengua materna existen también muchas otras maneras de expresar *creo* ‘*νομίζω*’ como *υποθέτω* ‘*supongo*’, *μou φαίνεται* ‘*me parece*’ o *φαντάζομαι* ‘*me imagino*’ entre otras. Con distintos matices cada una pero con la misma idea de fondo. En cualquier caso, sustituibles por *creo* ‘*νομίζω*’.

Es necesario poner en claro que, a menudo, el “no” forma parte de un vocablo que incluye negación como “*nunca, nadie o nada*” (27). También en estos casos el subjuntivo es ineludible. Por otro lado, existen en el cuadro obtenido construcciones que resultan extrañas o que no se utilizarían nunca en uno u otro idioma. Por ejemplo, “*no supongo que*”. Sin embargo, son perfectamente comunes en otros contextos como “*nadie suponía que se tuviera que pagar*”.

En este primer acercamiento, consideramos que sería contraproducente hacer cualquier referencia a las cadenas habladas en las que encontramos un *no creo* (o similares) seguido de indicativo puesto que lo primordial es que sea automático para él el

---

(27) En griego esto es más evidente aún, ya que todas ellas vienen acompañadas por la negación *δεν* ‘no’ aunque se encuentren emplazadas delante del verbo, no así en español.

empleo del subjuntivo. Más adelante, si viene el caso – de hecho, siempre hay alguien que encuentra y pregunta por qué si tenemos un “no creo” ‘δεν νομίζω’ aparece un indicativo en tal o cual contexto - , se les puede hacer observar que en la pregunta:

***¿No crees que es precioso?***

Tenemos un indicativo y no un subjuntivo como corresponde al “no creo” ya que, en realidad, se está afirmando que “*es precioso*”. O, dicho de otro modo, la idea que subyace a esta pregunta es “yo *creo que es precioso*”. Podríamos alegar que la pregunta es totalmente retórica o que, como mucho y según el contexto, además de aseverar que “*es precioso*” estaría preguntando por la opinión del interlocutor al respecto: *¿no crees?, ¿Tú, qué crees?*

Del mismo modo se explicará, cuando aparezca - o, si el profesor considera conveniente, al tiempo de tratar el punto anterior - que al usar un imperativo negativo con alguno de los verbos de nuestro cuadro, lo que deseamos transmitir realmente es una negación rotunda de algo. Veamos la frase:

***No creas que te va a ayudar***

Es evidente que lo que se está queriendo transmitir es “no te **va** a ayudar, **seguro**”. Hablamos de una convicción, de una certeza y no de que “no creo o no me parece pero *quién sabe, quizás*”.

En ambos casos - en cierto modo especiales o excepcionales, si atendemos a la forma y no al contenido - la traducción en griego conserva el mismo mensaje dado en español, por lo que, al traducirlo al griego, se comprende perfectamente la idea. Quizás no esté de más recalcarlo en su idioma, exponer que, por lo dicho anteriormente:

¿No crees que..... +	Indicativo	Δεν νομίζεις ότι.....; +	Indicativo
No creas que..... +	Indicativo	Μη νομίζεις ότι..... +	Indicativo

Insistimos en que solo en caso de que surja la duda por algún texto se debe explicar este matiz en los primeros estadios, puesto que a lo único que contribuiría sería a desconcertar al alumno. Ahora bien, cuando y si se ve en clase, es conveniente explicar que no es solo con el verbo *creer* sino con todos los de este grupo, puesto que la idea es la misma:

<b>¿No te parece que es precioso?</b>	<b>Δε σου φαίνεται ότι είναι υπέροχο;</b>
<b>No pienses que te va a ayudar</b>	<b>Μη σκέφτεσαι ότι θα σε βοηθήσει</b>

## Grupo 2º

En segundo lugar, abordaremos la caracterización o valoración de algo como “bueno, malo, horrible, maravilloso, conveniente, extraño, posible o imposible, probable o improbable, lógico o ilógico, normal, necesario, mentira, un error, el colmo, y un largo etcétera en el que incluiríamos cualquier adjetivo o sustantivo. Podrían incluso aparecer adverbios si el verbo que antecede es el verbo “estar” (verbigracia: “está bien que”, aunque esto es mejor pasarlo por alto al principio debido a su escasa frecuencia y para no confundir).

Así pues frases del tipo: *Es bueno que, es necesario que, es mentira que, etc.*, rigen subjuntivo:

## **Es.....que + Subjuntivo**

Conviene subrayar que, aparezca o no una negación antepuesta, van en subjuntivo ya que en muchas ocasiones se asocia con el grupo anteriormente citado y se tiende a pensar que el subjuntivo se utiliza solo cuando delante existe un “no”, lo cual no es el caso. Es decir, con o sin negación esta construcción rige subjuntivo:

**(no) es.....que + Subjuntivo**

Las excepciones a esta norma son aquellas en las que no damos una valoración sino que indicamos que algo *es así, es cierto, es un hecho*. También aquí podemos recurrir al refuerzo, del idioma materno, para facilitar la comprensión: ‘*είναι έτσι*’

Creemos positivo que el alumno piense y encuentre él solo otros vocablos que signifiquen lo dicho. En primer lugar, porque resulta motivador para ellos y en segundo lugar porque les ayuda a interiorizar este aspecto.

**Es cierto que**

**Es verdad que**

**Es un hecho que + Indicativo**

**Es obvio que**

**Etc.**

A medida que vaya surgiendo, o que se vaya subiendo de nivel, profundizaremos e incluiremos, asimismo, las construcciones con el verbo “*estar*” que encierran el mismo contenido semántico, como: “*Está claro*” o “*está demostrado*”

Tanto en unas como en otras, si antepone una negación, es decir, cuando negamos que *sea así*, cuando negamos que *sea cierto o verdad*, debemos usar subjuntivo:

**No es cierto que**

**No es verdad que**

**No es un hecho que + Subjuntivo**

**No es obvio que**

**Etc.**

Cuando todo ello lo tiene el estudiante perfectamente asimilado y consolidado, se le puede hacer observar que en lugar del verbo *ser*, podemos tener un sinónimo o cualquier otro verbo de los del primer grupo sin que varíe sustancialmente el significado de la oración, continuamos dando una valoración de un hecho. Por lo tanto, la correspondencia de modos será la misma:

### **(No) creo**

(no) resulta

(No) me parece

(No) considero

(No) me imagino .....+ **que + subjuntivo**

(No) pienso

(No) opino

etc.

Algunos ejemplos al respecto serían:

*Resulta **extraño** que no le **interese***

*Me parece **normal** que te lo **haya regalado***

*Considero **lógico** que **reaccionara así***

Por último, se le hará notar asimismo que la oración:

*“**Es mejor que** lo dejemos para mañana”*

Podemos expresarla también del siguiente modo:

*“**Lo mejor es que** lo dejemos para mañana”*

De ahí que haya que añadir a nuestra estructura inicial su equivalente, pero, insistimos, solo cuando el estudiante tiene perfectamente afianzada la base:

**Es.....que + Subjuntivo**

**Lo.....es que + Subjuntivo**

### Grupo 3º

Por último, es necesario saber que todo lo que percibimos con los sentidos – estímulo exterior- regirá indicativo y, sin embargo, todo lo que exprese un sentimiento de cualquier tipo –reacción interior- será expresado en subjuntivo.

De ahí que verbos como *ver, oír, sentir (28), oler,* etc. vayan en indicativo. Sin embargo, regirán subjuntivo otros como *desear, querer, gustar, alegrarse de, temer, necesitar, odiar, importar, extrañar, lamentar, sorprender, indignar, molestar, soportar.* O exclamaciones como *¡qué bien que! ¡qué horrible que! ¡qué vergüenza que!* o “*me da pena que*” “*me saca de quicio que*” “*me dan ganas de que*” etc. Es solo una pequeña muestra del amplio campo de vocabulario que podemos incluir en este apartado pues son numerosísimos los sentimientos que se pueden experimentar y más aún el abanico de alternativas para expresarlos.

Para completar un poco lo anterior, nos gustaría agregar un detalle y es que cuando expresamos un sentimiento hacia algo, aunque hemos dado como regla que se ha de usar un subjuntivo, no son pocos los ejemplos en los que hallamos indicativo. Veamos un ejemplo:

*Me encanta que siempre **encuentre** la solución adecuada*

*Me encanta que siempre **encuentra** la solución adecuada*

---

(28) En su acepción de ‘notar’, ‘darse cuenta’ y no de ‘sentir pena’ que se trataría de un sentimiento y en consecuencia vendría seguido de subjuntivo

Estas dos oraciones aparentemente iguales, tienen un pequeño matiz que las diferencia. En la primera, con subjuntivo, estamos expresando el placer que sentimos porque siempre encuentra la solución adecuada, cosa que se supone que sabemos tanto yo como mi interlocutor. Sin embargo, en la segunda, además de expresar mi sentimiento, estoy informando de que él siempre encuentra la solución adecuada. Mi intención es doble, informar en primer lugar – indicativo, pues- y además expresar un sentimiento al respecto. En estos casos, con el indicativo, aseguramos o damos fé de algo al interlocutor de lo cual quizás no esté informado. De ahí que en el siguiente ejemplo, no se pueda sustituir el subjuntivo por el indicativo:

*Me molesta que sea tan orgullosa*

*Me molesta que es tan orgullosa*

Porque nunca podríamos dar una información diciendo “*es tan orgullosa*”. Si podríamos decir “*es muy orgullosa*”. Así es que cabría también la posibilidad de manifestar:

*Me molesta que es muy orgullosa*

Claro que es verdad que podemos exclamar: ¡*es tan orgullosa!* Al igual que nuestra frase “*Me molesta que es tan orgullosa*” podríamos enunciarla, si el tono dado fuera exclamativo “*Me molesta que es ¡tan orgullosa!*”.

Algunos autores (29) señalan que cuando este tipo de frases rige indicativo es porque el hablante sabe que lo expresado en la cláusula es real y contiene, por otro lado, la razón de nuestro sentimiento de molestia, alegría o enfado. Según Sastre (2004: 71): “Esta estructura es equivalente a *porque* más la causa real que provoca el sentimiento”

De ahí que nuestra oración:

---

(29) Sastre (2004)

*Me encanta **que** siempre encuentra la solución adecuada*

podría ser expresada del siguiente modo, sin que cambiara el significado de lo dicho:

*Me encanta **porque** siempre encuentra la solución adecuada*

En cualquier caso, la utilización de un indicativo indica que predomina la voluntad de informar frente a la de expresar un sentimiento. Por supuesto, son pormenores que se verán solo en el caso de que el alumno pregunte o sienta interés al respecto. Nunca al principio para no desorientar o bloquear el afianzamiento de la norma.

#### **I. 4 Estilo Indirecto**

En el estilo indirecto, como apunta la Real Academia Española en su *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española* (1999), “El narrador refiere por sí mismo lo que otro ha dicho” (30). En las páginas siguientes, se indica, además, la necesidad de alterar personas y tiempos verbales en la subordinada, si así lo requiere el contexto.

Profundizando en ello, vemos que en un discurso referido, podemos repetir las palabras expresadas por otra persona, o por nosotros mismos en otro momento, o bien -y más frecuentemente- resumirlas o transmitir únicamente lo realmente importante en la nueva situación comunicativa, la idea o ideas que deseamos destacar, el contenido y no el continente.

En todo discurso referido, existe una intención comunicativa que es la que nos va a conducir a seleccionar la manera de relatar la información. En numerosas ocasiones el hablante, además de la información neutra que está dando, por algún motivo o con alguna finalidad, nos da su visión personal al respecto o deja entrever sus emociones o pensamientos. Todo esto nos proporciona una amplia gama de posibilidades que nos harán elegir tiempos, modos y formas.

---

(30) *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española* (1999:516)

Parece pues inútil o, incluso, ridículo hablar de cambios necesarios o automáticos de los tiempos verbales cuando narramos algo dicho en el pasado. Sin embargo, podemos constatar que si queremos transmitir la idea tal cual, dejando a un lado nuestro punto de vista, sí que nos veremos en la obligación de alterar los verbos en español. Esto no quiere decir que repitamos las palabras exactamente, sino que en nuestra exposición vamos a encontrar, en la subordinada, tiempos verbales en pasado o con un componente de pasado (condicional) y no presentes y futuros. Por el contrario, en griego, si nuestra intención es la misma, no interferir en el mensaje, debemos dejarlos tal y como los hubiera dicho alguien en el momento del pasado en el que se expresaron. De ahí que el pasar nuestro bagaje lingüístico al nuevo idioma dé lugar a malentendidos o a interpretaciones erróneas por parte del oyente, por eso conviene aclarar las cosas desde un primer momento.

#### **I. 4. 1 Aspectos que es necesario tener en cuenta**

Si acudimos a las gramáticas tradicionales de español -y no solo tradicionales-, (31) observamos que cuando el verbo introductor, es decir la oración principal, se encuentra en pasado, las reglas de concordancia de tiempos señalan el cambio obligado de estos en la subordinada. Es decir, si las circunstancias en las que se emitió o pensó la proposición hacen clara referencia a un momento anterior, pasado, respecto del momento en el que se reproducen, todos los tiempos verbales de la nueva oración deben reflejar este hecho. Si por el contrario, el hablante no desea indicar o no considera que el momento en que se encuentra sea netamente posterior, las transformaciones realizadas no afectarán a los tiempos verbales, solo afectarán, en ocasiones, a los pronombres o adverbios que acompañan. De ahí que en muchos libros se explique que si el verbo introductor se halla en pretérito perfecto, los tiempos verbales de la subordinada no se ven modificados (32). Es este un tiempo peculiar ya que a pesar de ser pretérito, cuenta también con cierta relación con el presente. Así, a modo de ejemplo, cuando dos amigos hablan por teléfono y al final de la conversación un tercero pregunta:

---

(31) Sírvanos de muestra Coronado et al. (1998: 88); Matte Bon, tomo II (1995: 323) o RAE (1999a:518).  
(32) García y Sánchez (1983:60)

*¿Qué te ha dicho?*

*Me **ha dicho** que ayer no pudo comprar el regalo pero que lo hará hoy*

En realidad, el que responde no considera en absoluto el hecho de que la conversación tuvo lugar momentos antes, considera que pertenece al presente. No ha cambiado en absoluto los tiempos expresados por el amigo a través del teléfono:

*“Ayer no pude comprar el regalo, lo haré hoy”*

La respuesta elegida podría haber sido:

***Dice** que ayer no pudo comprar el regalo pero que lo hará hoy*

O simplemente:

***Que** ayer no pudo comprar el regalo pero que lo hará hoy*

No importa excesivamente si se elige “*ha dicho*”, “*dice*” o “*que*”. Hay una identificación en el tiempo de las dos circunstancias, por lo tanto, la pequeña diferencia horaria entre ambas no es relevante en el enunciado.

En otro contexto, el hablante podría tenerlo en su mente como algo alejado, de manera que la respuesta contendría pasados o condicionales:

*¿Has visto a Penélope esta semana? ¿Qué te ha dicho?*

*Me **ha dicho** que tenía mucho trabajo pero que pasaría por aquí en cuanto pudiera*

Se puede observar que ninguno de los tiempos de la subordinada se halla en presente o futuro, el interlocutor reconoce que el mensaje fue emitido por la otra persona del siguiente modo: “*tengo mucho trabajo pero pasaré por ahí en cuanto pueda*” (33).

Por el contrario, si el que responde lo ve como algo cercano, presente, dejará intactos los tiempos verbales que fueron usados:

*Me ha dicho que tiene mucho trabajo pero que pasará por aquí en cuanto pueda*

El contenido tanto de una como de la otra es el mismo. No se aprecia más que, si acaso, ese matiz de relativa cercanía o lejanía del momento en que habló con ella.

En resumen, si empleamos un pretérito perfecto en la oración que introduce un estilo indirecto podemos mantener o mutar los tiempos verbales para reiterar las palabras dichas o pensadas en otro momento. Dependerá de que se interprete que el momento actual es posterior o que, por el contrario, pertenece a la misma unidad de tiempo. Sin embargo, cuando utilizamos un verbo en indefinido, en imperfecto o en pluscuamperfecto: (*repetía, dijo, pensé, había declarado* etc.), no cabe duda de que lo que vamos a contar pertenece a otra situación distinta, anterior a la actual, ya que ha sido introducido por un verbo en pasado. Todos los tiempos verbales utilizados en la subordinada deben reflejar este hecho.

En griego, sin embargo, los tiempos verbales en un estilo indirecto no varían, sea cual fuere el tiempo del verbo introductor. O dicho de otro modo, cuando narramos lo que se dijo o se pensó en alguna situación previa, si nuestra única intención es la de reproducir con mayor o menor exactitud el contenido de lo expresado, sin filtrar o trastocar el mensaje emitido con arreglo a nuestra opinión (34), debemos dejar tal cual los tiempos verbales. Veamos en el siguiente ejemplo el paso del estilo directo al estilo indirecto:

---

( 33 ) Ver RAE (1999b: 3578): “Concebimos la transposición como un mecanismo reconstructivo que permite relacionar dos estructuras formales distintas (DD y DI) que encierran un mismo contenido semántico”.

( 34 ) Lo cual es lo normal ya que, según vemos en RAE (1999b: 3578) el discurso indirecto “suele ser utilizado para informar sobre las aseveraciones de otros; al hablante no le interesa tanto transmitir la forma en que el mensaje original fue emitido como la información que este contenía, su valor proposicional”.

1. Η Σούλα μου είπε: «Ο Νίκος πήγε για μάθημα αλλά θα 'ρθεί σε λίγο»

*'Sula me dijo: "Nikos fue a clase pero volverá enseguida'*

2. Η Σούλα μου είπε ότι ο Νίκος πήγε για μάθημα αλλά θα 'ρθεί σε λίγο

Cuya traducción literal, conservando los tiempos verbales utilizados en griego es:

*'Sula me dijo que Nikos fue a clase pero volverá enseguida'*

Los tiempos verbales *πήγε* - *θα 'ρθεί* no han variado. En el estilo directo encontrábamos un indefinido *πήγε* y un futuro *θα 'ρθεί* al igual que en la nueva oración en estilo indirecto.

Pongamos otro ejemplo en el que la traducción sea libre, es decir, refleje el sentido de lo dicho y no la manera de decirlo:

*Lo sé porque me lo dijo María.*

*Το ξέρω επειδή μου το είπε η Μαρία*

Las dos oraciones referidas por otro quedarían:

*Me dijo que lo sabía porque se lo había dicho María*

*Μου είπε ότι το ξέρει επειδή της το είπε η Μαρία.*

En las dos, la información es neutra, o sea, el hablante se limita a repetir lo que dijo un tercero. Sin embargo, el proceso no ha sido el mismo ya que vemos que el presente de indicativo del verbo saber ha pasado, en el español, a imperfecto; mientras que en griego ha continuado en presente. El indefinido del verbo decir se ha convertido en pluscuamperfecto en español, por el contrario, en griego, no ha sufrido transformación alguna. Es evidente que la misma información, se da de modo distinto. En una lengua los tiempos verbales cambian, en la otra no.

Cualquier alteración que no siguiera lo expuesto anteriormente, llevaría en sí misma una información nueva, personal y añadida. Ya advertíamos al principio del amplio abanico de posibilidades que se abre cuando al tiempo de informar a alguien de

algo que precedió al momento actual, queremos ofrecerle nuestro punto de vista al respecto. No es nuestra intención ahondar en ello, simplemente ilustrarlo partiendo del ejemplo citado. En él, podemos optar por no cambiar ni el presente ni el indefinido así nuestra oración resultará: “*me dijo que lo sabe porque se lo ha dicho María*”, el hablante en este caso, –depende también, claro está, del tono de la voz, de la intensidad etc.- es más tajante, no está simplemente refiriendo lo expresado por María, sino que está añadiendo que él confirma o está seguro de que es así. Es decir, está seguro del hecho de que ‘lo sabe’ y de que ‘se lo ha dicho María’ y no por otra fuente.

Del mismo modo, si el griego decide utilizar tiempos pasados en su estilo indirecto, «*Μου είπε ότι το ήξερε επειδή της το είχε πει η Μαρία*» la intención del hablante no es solo referir algo anterior, sino transmitir también cierto matiz de duda o poca fe ante lo repetido.

Pongamos otro ejemplo que nos ayude a comprobar la diferencia entre ambos idiomas en lo relativo a los tiempos verbales del discurso directo e indirecto. Cuando algo fue expresado en futuro, también aquí si queremos simplemente reiterar las palabras de otro, el español sustituirá el futuro por un condicional mientras que el griego, como en otras ocasiones, lo dejará como está. Asimismo, también aquí, si el hablante desea ampliar la información, en el español no cambia los tiempos, en el griego sí. Véase la oración “*mañana a las ocho estaré allí*”: “*me aseguró que hoy a las ocho estaría aquí*” o “*me aseguró que hoy a las ocho estará aquí*”. En la primera nos limitamos a transferir las palabras dichas, en la segunda el locutor expresa además certeza de que será así, de que “*vendrá*”. La misma oración: «*αύριο στις οχτώ θα είμαι εκεί*» podría transmitirse sencillamente sin encontrarse implicado el hablante: «*δήλωσε ότι σήμερα στις οχτώ θα είναι εδώ*», conservando el futuro. Pero también se puede optar por cambiarlo: «*δήλωσε ότι σήμερα στις οχτώ θα ήταν εδώ*». En la nueva información el futuro ha pasado a condicional y ha añadido el matiz de que a pesar de haberlo asegurado ‘no está y no parece que vaya a venir’.

A pesar de todo, sí que existe un caso en el que cambian los tiempos en griego, sin añadir connotaciones sobre la opinión del hablante y es cuando existen referencias expresas. Así por ejemplo, en la frase: Συντακτικό της νέας ελληνικής, (2000: 155) **Τώρα** *εγώ δεν θέλω, όπως χτες δεν ήθελε αυτός*. Cuya traducción literal sin cambiar los tiempos

usados sería: *‘Ahora yo no quiero, como ayer no quería él’* se convertiría en: *‘Είπε ότι τότε αυτός δεν ήθελε, όπως την προηγούμενη μέρα δεν ήθελε εκείνος’*. *‘Dijo que entonces él no quería, como el día anterior no quería el otro’*. Es decir, al existir en la frase un adverbio temporal “entonces” los tiempos verbales deben adecuarse a él y, por lo tanto, no podemos conservar el presente de la oración inicial. Ahora bien, si no existiera dicho adverbio, los tiempos no variarían: *Δεν θέλω, όπως δεν ήθελε αυτός*. *‘No quiero, como no quería él’*. Y su transformación: *Μου είπε ότι δεν θέλει όπως δεν ήθελε αυτός*. Textualmente: *‘Me dijo que no quiere, como no quería él’*.

#### I. 4. 2 Discurso referido y oraciones condicionales

Mención especial merecen las oraciones condicionales ya que la información transmitida al cambiar los tiempos, al estilo español, sería totalmente distinta. Como ya analizaremos en detalle, las oraciones condicionales irreales en griego se expresan mediante un imperfecto de indicativo y no mediante el subjuntivo como en español. Por lo tanto, si traspasamos los tiempos de un idioma a otro exactamente como están, obtenemos un contenido totalmente distinto al dado. Pasaríamos de una eventualidad presentada por el emisor como bastante probable a otra de realización imposible o de probabilidad escasísima ante los ojos del receptor.

Si lo expresado por alguien fuera *“Si lo encuentro, te lo diré”*, *‘Αν το βρω, θα σου το πω’* y quisiéramos informar de ello a un tercero, el resultado sería: *“comentó que si lo encontraba, me lo diría”*. El modo de la proposición subordinada no varía, pero sí el tiempo que queda en imperfecto. Estamos frente a una condición real, de probable realización en un momento futuro con respecto al momento pasado en el que fue pronunciada. En caso de traducir literalmente al griego -es decir, conservando el cambio experimentado por los tiempos verbales en español-, obtendríamos: *‘δήλωσε ότι αν το έβρισκε, θα μου το έλεγε’*. Esta frase podemos interpretarla de diversas maneras en español -como ya veremos cuando hablemos de la expresión de la condición- una de ellas sería: *‘comentó que si lo encontrara, me lo diría’*, lo cual implica que no considera

probable encontrarlo. También, y según el contexto, alguna de las dos partes o ambas, pueden hacer referencia al pasado: ‘*comentó que si lo hubiera encontrado, me lo habría dicho o me lo diría*’, de donde se deduce que no lo encontró. Lo seguro es que el hablante que la enunció en griego, con el imperfecto de indicativo, da como imposible o improbable el hecho de ‘encontrarlo’. Nada más lejos de la realidad pues hemos partido de la frase “*Si lo encuentro, te lo diré*”. Es decir, en español deducimos al escuchar lo articulado la intención del hablante que es: “*voy a buscar y espero encontrarlo*”.

En griego, al igual que en el resto de oraciones de este tipo, los tiempos verbales quedarían tal cual: «*δήλωσε ότι αν το βρει θα μου το πει*», único modo de no modificar la información recibida. El desconocimiento de esto, conduce a bastantes equívocos ya que no es fácil de detectar que no se trata más que de un error cometido por alguien cuya lengua materna es diferente. Se entiende perfectamente lo dicho y no se descubre que el contenido del mensaje emitido era otro. Algo así como cuando alguien dice que el vestido era de color rojo y el oyente, que confunde el color rojo con el verde, interpreta que era de color verde. El contexto casi nunca ofrece la oportunidad de descubrir la realidad.

### I. 4. 3 Oraciones interrogativas indirectas

Conviene subrayar que todo lo dicho anteriormente ocurre también en las oraciones interrogativas indirectas. Estas no son más que casos particulares dentro del discurso referido, por lo tanto se ajustan a los esquemas dados. Cuando el verbo que las introduce es de los llamados *de lengua* -o sea *decir, preguntar, explicar* etc.-, solemos reconocer fácilmente que se trata de un estilo indirecto.

#### INTERROGACIÓN DIRECTA

¿*Cuántos paquetes **ti**enes?*

¿***Puedo** Dejarlo aquí?*

¿*Cómo **se pone** en marcha?*

#### INTERROGACIÓN INDIRECTA

*Dime cuántos paquetes **ti**enes*

*Preguntó si **podía** dejarlo allí*

*Explicaba cómo **se ponía** en marcha*

Cuando el verbo introductor se halla en pasado, como ocurre en los dos últimos ejemplos, deben cambiar los verbos de la subordinada. En griego, como ya sabemos, no varían.

#### INTERROGACIÓN DIRECTA

*Πόσα δέματα έχεις;*

*Μπορώ να το αφήσω εδώ;*

*Πώς τίθεται σε λειτουργία;*

#### INTERROGACIÓN INDIRECTA

*Πες μου πόσα δέματα έχεις*

*Ρώτησε αν μπορεί να το αφήσει εκεί*

*Εξηγούσε πώς τίθεται σε λειτουργία*

Sin embargo, si el verbo introductor es *saber, pensar, ver, oír* etc., la dificultad para que percibamos que nos encontramos frente a una construcción de este tipo es mayor. De ahí que sea importante subrayarlo. Nos puede servir de ayuda la presencia del pronombre o adverbio interrogativo o, en el caso de una interrogación de tipo general, la presencia del *si* átono.

*No sé **cuándo** se van a ir*

*Pienso en **si** puede conseguirlo*

*No comprendo **por qué** no fue su marido*

*Oye **cómo** se hace todos los días*

*No sabía **cuándo** se iban a ir*

*Pensaba en **si** podía conseguirlo*

*No comprendí **por qué** no había ido su marido*

*Oía **cómo** se hacía todos los días*

*Δεν ξέρω **πότε** θα φύγουν*

*Σκέφτομαι **αν** μπορεί να τα καταφέρει*

*Δεν καταλαβαίνω **γιατί** δεν πήγε ο άνδρας της*

*Ακούει **πώς** γίνεται κάθε μέρα*

*Δεν ήξερα **πότε** θα φύγουν*

*Σκεφτόμουν **αν** μπορεί να τα καταφέρει*

*Δεν κατάλαβα **γιατί** δεν πήγε ο άνδρας της*

*Άκουγε **πώς** γίνεται κάθε μέρα*

## I. 4. 4 Verbos especiales

Ya hemos hecho referencia a la necesidad de ajustar - en ambos idiomas - los deícticos, personas, adverbios y demás, cuando lo requiere el contexto. También hemos señalado que estos cambios no suponen excesiva dificultad ya que lo que sucede en un idioma ocurre también en el otro, de ahí que no hayamos analizado con más profundidad este aspecto. Sin embargo, y aunque no es un tema en sí que se plantee solo en este capítulo, sí que es obligado el llamar la atención frente a los verbos *ir/ venir* y *traer/ llevar*.

Estos verbos, cuando son enunciados por alguien, sin que el oyente quede implicado en el proceso de *ir, venir, llevar* o *traer* corresponden a los verbos griegos: ‘Πηγαίνω’ (κάπου), ‘έρχομαι’, ‘πηγαίνω’ (κάτι η κάποιον) y ‘φέρνω’ respectivamente. Veamos algunos ejemplos clarificadores de lo dicho:

*Cada día va al colegio*

*Mi tío vendrá el sábado*

*Llevé los libros a casa de Ana*

*Pedro trajo pescado para comer*

*Κάθε μέρα πηγαίνει στο σχολείο*

*Ο θείος μου θα έρθει το Σάββατο*

*Πήγα τα βιβλία στην Άννα*

*Ο Πέτρος έφερε ψάρια να φάμε*

Si queremos transmitir lo dicho en otro contexto, debemos adaptarnos a la nueva situación de comunicación y, muchas veces, según la dirección del movimiento, debemos sustituir el verbo *ir* por el *venir* y el *llevar* por el *traer*. De este modo, en nuestro primer ejemplo, si es la profesora la que explica al director lo que le dijo la madre por teléfono, obtendríamos:

*Me aseguró que cada día venía al colegio*      *Μου είπε ότι κάθε μέρα έρχεται στο σχολείο*

En el segundo ejemplo, si el que repite el mensaje vive en la misma ciudad, conservaría el verbo *venir*, si no, lo cambiaría por el verbo *ir*:

Me dijo que su tío **iría** el sábado

Μου είπε ότι ο θείος του θα πάει το  
Σάββατο

Y así sucesivamente. En todo momento debemos pensar en las nuevas coordenadas espaciales en las que se encuentra localizado el que habla y, con arreglo a estas, usar uno u otro verbo según que el movimiento sea hacia el lugar en que este - el que pronuncia la frase - se encuentra en el momento en el que reproduce lo dicho (*venir, έρχομαι, traer, φέρνω*) o hacia otro lugar (*ir, πηγαίνω, llevar, πηγαίνω κάτι η κάποιον*).

El asunto se complica enormemente cuando en el proceso se ve involucrado el oyente ya que, en español, el hecho de que esté este incluido o no, no va a reflejarse en la utilización de uno de los verbos, es indiferente el lugar en el que se encuentra el oyente. Sin embargo, en griego, y no solo en el estilo indirecto sino en cualquier uso común de estos verbos; la utilización de uno u otro de los pares dados está directamente relacionada no con el que emite el mensaje, sino con el que lo recibe. De modo que, si la dirección del movimiento va hacia el que escucha, debemos utilizar *venir, έρχομαι, traer, φέρνω*

Tomemos el tercer ejemplo. Si yo hablo con una tercera persona y le explico lo ocurrido, como ya hemos visto, conservaré los verbos *llevar, πηγαίνω (κάτι η κάποιον)*:

Dijo que **había llevado** los libros a casa de  
Ana

Είπε ότι **πήγε** τα βιβλία στις Άννας

Si, por el contrario yo hablo con Ana, el griego utilizará el verbo *φέρνω* ‘*traer*’ ya que la dirección del movimiento es hacia ella, hacia *Ana*, la oyente:

Dijo que te **había llevado** los libros a ti

Είπε ότι **έφερε** τα βιβλία σ’ εσένα

Por supuesto, lo mismo sucedería en un discurso directo. Si yo hablo con Ana por teléfono, y le digo: “*mañana te llevo los libros*”, en griego es necesario usar *φέρνω* ‘*traer*’: ‘*Αύριο θα σου φέρω τα βιβλία*’. Asimismo, si una persona dice:

¡Sofía!, ¡ven un momento!

‘Σοφία! Έλα λίγο!’

La respuesta de Sofía será:

Voy

‘έρχομαι’

Cuya traducción literal será ‘vengo’ puesto que el lugar al que se dirige coincide con el lugar en el que se encuentra el oyente.

Aunque no corresponda en sí a este capítulo, es preciso subrayar que estos pares de verbos presentan dificultades ya que en la mayoría de los casos al cambiar las coordenadas temporales, cambian también las espaciales o las personas implicadas y, como consecuencia, el verbo que se debe utilizar según el idioma.

Es preciso insistir en que en español depende única y exclusivamente de la persona que habla, y no de la que escucha. Si el movimiento es hacia ella o hacia el lugar en que se encuentra el hablante, usaremos los verbos *traer* y *venir*. Si no, si la dirección es hacia otro lugar, aunque en este se halle ubicado el oyente, necesariamente emplearemos *ir* y *llevar* a diferencia del idioma griego, que en el caso particular de que el oyente esté situado en el lugar de destino utilizará los verbos traer ‘φέρνω’ o venir ‘έρχομαι’

#### **I. 4. 4 Conclusiones**

En general, se refiera al presente, pasado, futuro, sea una afirmación, una orden, o una pregunta la oración enunciada, si nuestra intención es repetirla dejando claro que son palabras o pensamientos expresados en una circunstancia anterior a la actual, en español nos vemos en la necesidad de cambiar los tiempos verbales. Por el contrario, cuando nuestro objetivo es el mismo, no interferir en el contenido expresado anteriormente, en griego no debemos alterarlos.

En el proceso de aprendizaje pasa a menudo desapercibido este hecho ya que en ambos idiomas existe la opción de modificar o no los tiempos verbales. A veces nuestra

finalidad es manipular el mensaje dado, añadiendo creencias propias o sentimientos al respecto. En este caso, podemos mantener algún tiempo verbal en español o cambiarlo en griego, obteniendo así diferencias sutiles. Pero debemos ser conscientes de que, si lo hacemos, el emisor interfiere en el mensaje cambiándolo, añadiendo reflexiones propias a su contenido.

Conviene recalcar e insistir en el diferente comportamiento de los dos idiomas, en especial a la hora de traducir, ya que si tradujéramos los tiempos literalmente en un discurso referido, el resultado sería distinto al del texto original, estaríamos trastocando el mensaje.

Las dificultades que nos plantea este hecho, como la de entendimiento o mala interpretación, son fáciles de superar con un conocimiento previo del problema. El hablante griego deberá –siempre que el verbo que introduce el discurso referido se encuentre en pasado- realizar las transformaciones oportunas cuando hable en español. Esto no presenta excesiva dificultad dado que, en cuanto a los tiempos verbales, lo que realmente expresa él sería el discurso directo. Estos cambios automáticos y formales son los que vienen señalados en cualquier gramática ya que éstas ignoran o pasan por alto los detalles del por qué o para qué se cuentan las palabras del otro, como muy bien señala Matte Bon en el tomo II de su libro *Gramática Comunicativa del español* (1995:321). Por el contrario, el español ha de acostumbrarse a dejar los tiempos tal cual, si no desea ser mal interpretado o trastocar la información.



## II ORACIONES DE RELATIVO

### II. 1 Introducción

Este es otro de los capítulos problemáticos para el hablante de griego. Son muchos los factores que pueden provocar interferencias, como vamos a ver. En concreto, existen variadas formas de expresar realidades distintas, tanto en una lengua como en otra, pero no siempre se corresponden entre sí. Por otro lado, la elección del indicativo o subjuntivo en la subordinada, lleva en español a un cambio de significado mientras que en griego no se aprecia diferencia alguna en la mayoría de los casos. Sin embargo, los errores que se pueden cometer no son graves en el sentido de que raramente interrumpen o dificultan la comunicación. Casi siempre son detectados por el interlocutor gracias al contexto. Vayamos por partes:

### II. 2 Pronombres Relativos

#### II. 2. 1 Que / Που

El relativo más frecuente en griego es *που* que equivale al español *que*. Tanto el uno como el otro son invariables y de uso casi exclusivo, sobre todo, en contextos distendidos. En la oración “*Tengo un libro que habla de ti*” cuya traducción es ‘*Έχω ένα βιβλίο που μιλάει για σένα*’, vemos este pronombre en los dos idiomas.

Es por lo tanto fácil de aprender y de aplicar, salvo cuando funciona como complemento circunstancial, es decir, cuando le acompaña una preposición. Siempre que su función dentro de la subordinada no es de sujeto. Como veremos más abajo, en este caso lo normativo en español es que aparezca la preposición correspondiente, mientras que en griego no.

## II. 2. 2 El cual / Ο οποίος

El relativo que se utiliza en registros más formales tanto en un idioma como en el otro es *el cual, la cual, lo cual, los cuales, las cuales* y sus correspondientes griegos: *ο οποίος, η οποία, το οποίο*, etc. Conviene señalar que, al igual que en latín, en griego, a pesar de concordar el relativo en género y número con el antecedente, el caso depende de la función que desempeña en la subordinada. De este modo, en la frase: “*la iglesia, la cual no hemos visitado desde hace tiempo, está en perfectas condiciones*” el relativo tendrá género femenino y número singular igual que el antecedente “*iglesia*” sin embargo, su caso no será el nominativo *η οποία*, sino el acusativo *την οποία* ya que dentro de la subordinada su función es de complemento directo: “*Η εκκλησία, την οποία δεν έχουμε επισκεφτεί εδώ και καιρό, είναι σε άριστη κατάσταση*”.

Tanto en griego como en español, es un pronombre compuesto de dos palabras, o dicho de otro modo, la presencia del artículo es imprescindible. También en ambos, su frecuencia es escasa. Conviene insistir en este último aspecto, en raras ocasiones se hace necesario su uso y casi siempre se puede –y se debe– sustituir por *que / που*, sobre todo en la lengua hablada donde este pronombre resulta un tanto artificial en ambos idiomas. Aún así, existen contadas excepciones en las que esta sustitución no es factible o deseable, véase cuando sigue a un cuantificador: *muchos de los cuales* ‘πολλοί από τους οποίους’, *algunos de los cuales* ‘μερικοί από τους οποίους’ etc. O en alguna otra ocasión en que se prefiere esta forma; por ejemplo, cuando el relativo se encuentra alejado del antecedente. En cualquier caso, lo interesante y paradójico de esta apreciación es el hecho de que coinciden en ambas lenguas los momentos en que este pronombre resulta necesario.

### II. 2. 3 Quien / ‘Αυτός που’ ο ‘Οποιος’

El vocablo *quien*, al igual que su variante plural *quienes*, equivale en griego a dos palabras: un demostrativo – *αυτός, αυτή, αυτούς* etc., cuya forma varía según el género, número y caso en que se encuentre - y un pronombre relativo *που* invariable. Lo vemos en la oración: **Quienes** quieren hacerlo son *Μαρία* y *Juan*, ‘**αυτοί που** θέλουν να το κάνουν είναι η *Μαρία* και ο *Γιάννης*’. Además en español se puede utilizar solo en el caso de que el antecedente - expreso o no - sea una persona.

El estudiante tiende a confundir o identificar el pronombre *quien* con el pronombre *que*, sobre todo cuando es el sujeto de la subordinada, seguramente, por la influencia de otros idiomas, el francés en particular. Es importante saber que este pronombre equivale o sustituye al ‘que’ precedido de artículo, es decir, a las formas ‘*el que, la que, los que, las que*’ o, en griego, a los deícticos *αυτός, αυτή...* seguidos de *που*:

**Quien** va a escribirlo no sabe inglés / **El que** va a escribirlo no sabe inglés

‘*Αυτός που θα το γράψει δεν ξέρει αγγλικά*’

Sin embargo, también puede corresponder a una sola palabra **όποιος**, variable igualmente, y que estudiaremos más detalladamente cuando hablemos de los modos verbales:

**Quien** no lo sepa que pregunte / **Όποια** δεν το ξέρει ας ρωτήσει

### II. 2. 4 Cuyo / Του οποίου

El pronombre **cuyo** equivaldría en griego al genitivo de *ο οποίος*: **του οποίου**. Este varía en género y número según el antecedente: *της οποίας, τις οποίες, των οποίων*. Por tanto la traducción de la oración “*La niña cuyo padre conociste ayer, cantó en el Festival*” será: ‘*Η κοπέλα της οποίας τον πατέρα γνώρισες χθες τραγούδησε στο Φεστιβάλ*’. En donde podemos ver que ‘*της οποίας*’ está en femenino ya que hace

referencia a la niña, antecedente, y no al padre como en español: ‘*cuyo*’. Esto, en general, no es fuente de conflicto a pesar de que el alumno tiene pocas oportunidades de encontrarlo, ya que su aparición es más bien literaria y su frecuencia escasa.

Lo único que hay que tener en cuenta es que un relativo de este tipo se puede expresar también en griego con ‘*που*’ y un posesivo. La oración: “*El primo cuyos padres trabajaban en Alemania residía en la capital*” ‘*Ο ξάδελφος του οποίου οι γονείς δούλευαν στη Γερμανία κατοικούσε στην πρωτεύουσα*’ sería también correcta si dijéramos: ‘*Ο ξάδελφος που οι γονείς του δούλευαν στη Γερμανία κατοικούσε στην πρωτεύουσα*. Esto nos llevaría en español a la frase ‘*Mi primo que sus padres trabajaban en Alemania residía en la capital*’. Construcción esta última del tipo “*que + posesivo*” en sustitución de *cuyo*, la cual no admite el español cuidado, según indica la RAE en su *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española (1999a:530)*. No obstante dicha forma, a pesar de que deba ser evitada, la escuchamos en boca de hispanohablantes a menudo. Todo ello significa que, como mucho, se interpretaría como un error pero no interrumpiría nunca la comunicación.

## II. 3 Planteamientos

### II. 3. 1 Oraciones con antecedente expreso

En estas oraciones, como decíamos más arriba, el estudiante griego tiende a sustituir el pronombre *que* por *quien* en caso de que el antecedente sea una persona. Es un error bastante frecuente y reiterativo. Por lo tanto, se debe impedir desde el primer momento. Para ello, lo mejor es dejar claro que se trata de dos pronombres distintos, uno **no** se utiliza en lugar del otro, cuando el antecedente es de persona. Es necesario subrayar que *που* corresponde a ‘*que*’ en español, nos refiramos o no a una persona. De manera que será errónea una oración del tipo:

El vecino ~~*quien*~~ vive en el quinto tiene un perro enorme

Es cierto que en la lengua escrita, primordialmente, y en el lenguaje periodístico o en ciertos textos literarios – mayormente en Hispanoamérica que en España -, el uso de *quien* en las oraciones adjetivas explicativas está bastante generalizado cuando hablamos de persona y la función desempeñada por el relativo dentro de la subordinada es de sujeto. Sin embargo, consideramos más fructífero que el aprendiente desconozca este hecho y que se haga referencia a él solo si alguna muestra de lengua ha despertado la curiosidad del alumno. Es necesario, en nuestra opinión, acabar aconsejando que se deje de lado su utilización en este tipo de cláusulas y que se use única y exclusivamente ‘*que*’ para que no haya equívocos de ningún tipo, dado que, en otro contexto y en cualquiera de las adjetivas especificativas, sería un error utilizar ‘*quien*’. Como ya dijimos, lo que sí es importante que sepa el alumno, y conviene insistir en ello, es que *quien* equivale en español a dos palabras: un artículo *el, la, los, las, lo* y un pronombre *que*. Y en griego otro tanto, un demostrativo *αυτός, αυτή, αυτούς* etc., y un pronombre *που*:

<b><i>Quien</i></b>	=	<b><i>el que</i></b>	=	<b><i>αυτός που</i></b>
<b><i>Quien</i></b>	=	<b><i>la que</i></b>	=	<b><i>αυτή που</i></b>
<b><i>Quienes</i></b>	=	<b><i>los que</i></b>	=	<b><i>αυτοί που</i></b>
		.	.	.

Otro problema es que, por razones de estilo o por algún otro motivo, el estudiante quiera transferir, o simplemente tenga en su mente, el segundo relativo que vimos compuesto de dos palabras: ο οποίος, η οποία, οι οποίοι etc. Como ya indicamos, se encuentra siempre acompañado de artículo –al igual que el correspondiente español ‘*el cual, la cual...*’. En el ejemplo:

*Έχω ένα βιβλίο το οποίο μιλάει για σένα*  
*Tengo un libro que habla de ti”*

La partícula ‘το’ que aparece es el artículo neutro. La presencia del artículo hace que sea bastante común creer que las formas ‘ο οποίος, η οποία, το οποίο etc.’ corresponden en español a ‘el que, la que, lo que etc.’ Ello conduce al alumno a utilizar ‘el que’ cuando debería utilizar ‘que’ y en lugar de decir:

*Tengo un libro **que** habla de ti*

Decir:

*Tengo un libro **el que** habla de ti*

Debemos no obstante tener claro que ‘ο οποίος, η οποία, το οποίο etc.’ equivalen a un simple ‘que’ sin sustantivar, sin artículo. Es un error tan extendido que incluso podemos encontrarlo en los libros de gramática. Véase en la “*gramática española para estudiantes griegos 2 intermedio*” de Pérez Bernal;

“el que, la que, los que, las que, lo que. (ο οποίος, η οποία, οι οποίοι, οι οποίες, το οποίο)” (Pérez Bernal, 2000: 66).

Aunque la misma autora advierte de que no siempre se adecua al griego. Para ser exactos, como veremos más adelante, solo lo hace en el caso de que se trate de un complemento con preposición. Esta afirmación, sin embargo, puede desorientar en gran medida al estudiante que ya se encuentra bastante confundido de por sí, en este capítulo.

### **II. 3. 2 Sustantivación de la oración de relativo**

Para sustantivar una oración de relativo -con o sin antecedente expreso- en español podemos elegir entre anteponer un artículo determinado o un deíctico. Ahora bien, en la mayoría de los casos se impone el artículo ya que el demostrativo señalaría una diferencia temporal o espacial de uno entre otros, lo cual no es necesario casi nunca por la naturaleza de estas oraciones. En la frase:

*Fernanda es **la que** va a actuar mañana*

No procedería decir ‘*esta que*’ o ‘*aquella que*’, no interesa el punto espacial o temporal en el que se encuentra “Fernanda” en este enunciado, ni tampoco su situación respecto a otras personas.

En el griego no hay opción, se emplea solo el demostrativo y nunca el artículo:

‘Είναι η Fernanda **αυτή που** θα παίξει αύριο’

Cabe señalar que en griego las formas ‘*αυτός, αυτή, αυτό etc.*’ corresponden tanto a demostrativos ‘*este, esa, aquellos etc.*’ como a pronombres personales ‘*él, ella, ellos, ellas*’; de ahí que sea una de estas opciones la que se suele elegir el alumno y no la del artículo que es la correcta. Así pues, lo normal es que nuestro ejemplo quede:

*Fernanda es **ella que** va a actuar mañana*

Si lo traduce como un pronombre personal. O bien

*Fernanda es **esta que** va a actuar mañana*

si emplea, por el contrario, un demostrativo.

Ninguna de las cuales se ajustaría al modelo habitual en español. Por lo tanto, debemos insistir en dos cosas:

1. En que la traducción correcta de ‘*el que, la que, los que, las que, lo que*’ en este tipo de oraciones –sin preposición– no es ‘*ο οποίος, η οποία, το οποίο*’ etc. sino ‘*αυτός που, αυτή που, αυτοί που etc.*’

2. En que la traducción de ‘*αυτός που, αυτή που, αυτοί που etc.*’ no corresponde ni a un demostrativo ni a un pronombre personal seguido de *que*, sino al artículo determinado ‘*el, la, los, las, lo*’ ante la partícula *que*.

Es cierto que en español, en algún caso, queriendo resaltar el sentido deíctico, usamos un demostrativo, sobre todo, cuando queremos marcar la distancia. Pero también es cierto que esto ocurre en casos muy especiales pues, casi siempre, cuando un español utiliza un demostrativo este tiene simplemente un valor enfático. Para evitar enredos es bueno que el alumno se acostumbre a usar en todo momento el artículo y no el demostrativo. Por otro lado, si en un texto español se encuentra con un deíctico, esto no va a crear confusión ya que, al ser más parecido a su propio idioma, su traducción consciente o inconscientemente será automática, correcta:

*Fernanda es **aquella** que está sentada*

*‘H Fernanda είναι **εκείνη** που κάθεται’*

Es conveniente, pues, que el alumno sepa que, excepcionalmente, en español empleamos algún demostrativo, más frecuentemente el que indica una distancia (*aquel, aquella etc.*) pero que es más provechoso pensar, como hemos indicado en el apartado 2 que a la partícula ‘que’ antepone el artículo determinado *el, la, los, las o lo*.

### **II. 3. 3 Relativos con preposición**

En español, cuando la función dentro de la subordinada no es de sujeto, sino de complemento circunstancial, de complemento indirecto o de complemento directo de persona, el artículo se halla precedido por una preposición. Ocurre lo mismo en griego con el demostrativo que vimos en segundo lugar ‘ο οποίος’ que, bien varía, bien añade una preposición según el caso en el que se encuentre. Por el contrario, el primer relativo que vimos ‘που’ no refleja variación alguna con arreglo a la función que desempeñe dentro de la subordinada. Damos a continuación algunos ejemplos que ilustran lo dicho:

ESPAÑOL

GRIEGO

<i>Ésta es la tienda <b>en la que</b> compro el vino</i>	<i>Αυτό είναι το μαγαζί <b>που</b> αγοράζω το κρασί</i>
<i>Juan es el chico <b>con el que</b> juego al fútbol los domingos</i>	<i>Ο Γιάννης είναι το παιδί <b>που</b> παίζω ποδόσφαιρο κάθε Κυριακή</i>
<i>Lloraba por su hermano <b>al que</b> había atropellado un coche</i>	<i>Έκλεγε για τον αδελφό του, <b>που</b> τον πάτησε αυτοκίνητο</i>
<i>Es una persona <b>a la que</b> le gusta mucho hablar</i>	<i>Είναι ένας άνθρωπος <b>που</b> του αρέσει πολύ να μιλάει</i>

El hablante griego, por consiguiente, y como reflejo de su propio idioma, olvida añadir la preposición en español. De este modo, las oraciones citadas quedarían así:

*Ésta es la tienda **que** compro el vino*

*Juan es el chico **que** juego al fútbol los domingos*

*Lloraba por su hermano **que** había atropellado un coche*

*Es una persona **que** le gusta mucho hablar*

Si observamos atentamente estas frases, hay algunas que también emitiría un español nativo en el habla poco cuidada, aunque no por ello dejan de ser incorrectas. Comprobamos que en español, también se omite, a veces, la preposición; sobre todo, si ésta es la misma que lleva el antecedente:

*El árbol del que te hablé, que te dije que estaba enfermo, ya lo han cortado*

En lugar de

*“del que te dije que estaba enfermo”*

Pero también es suprimida, por relajación voluntaria o no, cuando tenemos un circunstancial de tiempo o lugar:

*La época que (en la que) ocurrió tenía quince años*  
*Tuvo que salir de la habitación que (en la que) estaba*

O puede ser que aparezca sin preposición el complemento directo de persona o el indirecto, especialmente si aparece el pronombre átono:

*El torero que (al que) llaman Jesulín es español*  
*No está aquí su novio que (al que) le gustan tanto estos temas*

Casos que, a pesar de salirse de lo normativo, están bastante extendidos, incluso, en la lengua escrita ( 35 ) y, en especial, en el lenguaje periodístico.

Hay, sin embargo, otros casos en los que dicha omisión es inadmisibles ya que puede dar lugar a equívocos, como demuestran los siguientes ejemplos:

*Tú eres el motivo que (por el que) viene*  
*El chico que (con el que) trabaja es muy agradable*  
*Es muy bonita la tienda que (a la que) va a comprar*

En general, como hemos mencionado, los malentendidos no son abundantes puesto que el contexto esclarece el sentido de lo expresado. Aún así, no está de más intentar evitarlos en todas las ocasiones y en especial en la lengua escrita, puesto que son errores de fácil solución, siempre que el aprendiente disponga de ciertas nociones claras al respecto.

De nuevo, el idioma materno del estudiante a pesar de ser la causa de la aparición del problema, nos da la clave para superarlo. Es primordial, pues, aclarar los distintos conceptos que se van a barajar desde el comienzo.

---

( 35 ) Consultar RAE (1999a: 529)

En primer lugar, hemos de subrayar que el segundo pronombre estudiado, el relativo ‘ο οποίος’ - y sus variantes - nos va a facilitar la tarea enormemente ya que este pronombre, a diferencia del anteriormente citado, sí que lleva preposición cuando así lo requiere la función que desempeña en la subordinada. Y, además, al igual que en español, concuerda con el antecedente de la oración en género y número.

En segundo lugar, señalaremos también que, como no se usa apenas en la lengua hablada, ni tampoco mucho en la escrita si no es por algún motivo en particular (Τζάρτζανου, 1999 Tomo A: 164,165), no va a ser el que venga en primer lugar a la mente del estudiante griego, por lo que es necesario un leve esfuerzo para descubrir que, en español - ineludiblemente – debemos, o no, incluir una preposición.

Si retomamos los ejemplos que dábamos al principio, vemos que la nueva traducción nos proporciona toda la información requerida en español para formar correctamente nuestra oración

#### ESPAÑOL

#### GRIEGO

<i>Esta es la tienda <b>en la que</b> compro el vino</i>	<i>Αυτό είναι το μαγαζί <b>από το οποίο</b> αγοράζω το κρασί</i>
<i>Juan es el chico <b>con el que</b> juego al fútbol los domingos</i>	<i>Ο Γιάννης είναι το παιδί <b>με τον οποίο</b> παίζω ποδόσφαιρο κάθε Κυριακή</i>
<i>Lloraba por su hermano <b>al que</b> había atropellado un coche</i>	<i>Έκλεγε για τον αδελφό του, <b>τον οποίο</b> είχε πατήσει αυτοκίνητο</i>
<i>Es una persona <b>a la que</b> le gusta mucho hablar</i>	<i>Είναι ένας άνθρωπος <b>στον οποίο</b> αρέσει πολύ να μιλάει</i>

En “Lloraba por su hermano **al que** había atropellado un coche” podemos observar que, aunque en griego no existe preposición puesto que el complemento directo de persona no tiene en este idioma, encontramos un acusativo ‘**τον οποίο**’. Este acusativo incluirá la preposición ‘a’ solo y siempre que se refiera a una persona. La ausencia de

dicha preposición es bastante usual en el complemento directo no solo en las oraciones de relativo sino en general. Es un concepto fácil de explicar y de aprender teóricamente pero difícil de asimilar y aplicar en la práctica.

## II. 4 Conclusiones

1. Para obtener toda la información necesaria en español, acudimos a la forma griega *‘ο οποιός, με το οποιό’* etc. Y no al *‘που’* pues este puede empujarnos a errores.

2. Los relativos en nominativo *‘ο οποιός, η οποιά, το οποιό’* etc., equivalen a *‘que’* y nunca a *‘el que, la que, los que’* etc.

3. El esquema general es trimembre, cuando su función en la subordinada es de complemento

<b>preposición</b>	<b>artículo</b>	<b>‘que’</b>
--------------------	-----------------	--------------

Muchos de los alumnos no saben ni lo que significa complemento, por eso es tan importante que siempre recurran al segundo relativo que, como indicamos, nos proporciona todos los datos para poder construir perfectamente la oración en español. Este esquema facilitará enormemente las cosas. Debemos resaltar que el artículo es *‘el, la, los, las o lo’* y no *‘él, ella, ellos, ellas’*. No es bueno, en un primer momento, hablar de los demostrativos ya que pueden provocar confusiones. Es mejor que los alumnos tengan en mente y se acostumbren a esta “fórmula” y más tarde, cuando todo esto esté interiorizado, comentar la posibilidad de sustituir el artículo por un deíctico en contadas ocasiones. Es en este momento también cuando se puede hablar de los adverbios relativos y del pronombre *‘quien’* y no antes. La manera en que serán introducidos, estará fundada en el esquema general trimembre, base del resto de posibilidades, como veremos a continuación.

4. Cuando el antecedente es de persona, el artículo y el ‘*que*’ pueden ser sustituidos por ‘*quien, quienes*’, en cuyo caso obtendríamos:

preposición	Artículo + ‘que’
-------------	------------------

preposición	‘quien / quienes’
-------------	-------------------

5. En caso de lugar el artículo y el ‘*que*’ pueden ser sustituidos por ‘*donde*’, quedando el esquema del siguiente modo:

preposición	‘ <i>donde</i> ’
-------------	------------------

Nuestro ejemplo por lo tanto podría ser transformado del siguiente modo:

*Esta es la tienda      en la que      compro el vino*  
*Esta es la tienda      en donde      compro el vino*

En niveles más avanzados, se puede completar diciendo que si se trata de un lugar y la preposición que precede al ‘*donde*’ es ‘*en*’ o ‘*a*’ podemos suprimirla, pero no si es cualquier otra:

*Esta es la tienda      donde      compro el vino*

Las anteriores son tres formas correctas de decir lo mismo. Como la preposición es ‘*en*’ puede omitirse. Sin embargo, en el siguiente ejemplo no sería posible prescindir de la preposición:

*La calle      por la que      paso todos los días está en obras*

*La calle*      **por donde**      *paso todos los días está en obras*

*La calle*      ~~**donde**~~      *paso todos los días está en obras*

Asimismo, dependiendo del nivel o si el alumno pregunta -cosa que suele hacer cuando lo encuentra en algún texto y ya posee la capacidad suficiente para darse cuenta de que no corresponde a su esquema- se puede explicar que, por cuestiones estilísticas, es posible suprimir el artículo según el ejemplo:

*El pueblecito*      **en el que**      *vivía tenía un riachuelo*

*El pueblecito*      **en que**      *vivía tenía un riachuelo*

En esta etapa avanzada del aprendizaje también cabe referirse a los restantes adverbios relativos. Siempre, teniendo presente el esquema general trimembre que colocábamos como base:

**Como:** Se emplea cuando hablamos del modo o manera. Equivale al adverbio griego **ὅπως** aunque esto último no sería necesario indicarlo ya que se descubriría intuitivamente sin necesidad de hacer la traducción. Sustituye a los tres miembros de nuestro esquema, es de uso poco frecuente al igual que los demás:

*No recordaban la manera*      **en la que**      *debían hacerlo*

*Δεν θυμόνταν τον τρόπο*      **με τον οποίο**      *έπρεπε να το κάνουν*

**που**

*No recordaban la manera*      **en que**      *debían hacerlo*

*No recordaban la manera*      **como**      *debían hacerlo*

*Δεν θυμόνταν τον τρόπο*      **ὅπως**      *έπρεπε να το κάνουν*

**Cuanto:** Equivale a ‘*todo lo que*’ donde ‘*todo*’ puede ser expreso o no. En este caso, si existe preposición, no se debe suprimir en ninguno de los dos idiomas. También en griego encontramos un adverbio relativo con las mismas características es **ο,τι**:

<i>Te ayudaré</i>	<b>en todo lo que</b>	<i>pueda</i>
<i>Θα σε βοηθήσω</i>	<b>σε όλα όσα</b>	<i>μπορέσω</i>
<i>Te ayudaré</i>	<b>en todo cuanto</b>	<i>pueda</i>
<i>Te ayudaré</i>	<b>en cuanto</b>	<i>pueda</i>
<i>Θα σε βοηθήσω</i>	<b>σε ο,τι</b>	<i>μπορέσω</i>

**Cuando:** Es muy poco frecuente y sustituye a los tres componentes del esquema:

<i>Tuvo lugar en la época</i>	<b>en la que</b>	<i>no existían automóviles</i>
<i>Έγινε την εποχή</i>	<b>στην οποία</b>	<i>δεν υπήρχαν αυτοκίνητα</i>
	<b>που</b>	
<i>Tuvo lugar en la época</i>	<b>en que</b>	<i>no existían automóviles</i>
<i>Tuvo lugar en la época</i>	<b>cuando</b>	<i>no existían automóviles</i>

## II. 5 Modos Verbales

### II. 5. 1 Oraciones con antecedente expreso

En español el uso del indicativo o subjuntivo en estas subordinadas, depende de si el antecedente al que nos referimos es concreto o específico (36), en cuyo caso se presentaría el verbo en modo indicativo; o indeterminado, inespecífico en donde utilizaríamos el subjuntivo. Se ve claramente en el siguiente ejemplo:

---

(36) Según Porto Dapena (1991: 159) un antecedente específico es el que hace referencia a un objeto real, existente

A. *Quiero invitar a un chico que trabaja conmigo*

B. *Quiero invitar a un chico que trabaje conmigo*

En A está claro que yo hablo de una persona concreta, única, sin citar su nombre. Lo que interesa es informar de que trabaja conmigo.

En B no pensamos en nadie concreto sino que nos referimos a una condición que debe cumplirse. Puede ser cualquiera de los que trabajan conmigo, no importa cuál.

En griego también podemos expresar este matiz mediante la variación del modo:

A'. Θέλω να καλέσω κάποιον που δουλεύει μαζί μου

B'. Θέλω να καλέσω κάποιον που να δουλεύει μαζί μου

Pero no siempre el uso de uno u otro modo es determinante para diferenciar significados en este idioma; no es cierto –como cree la mayoría de la gente, también los mismos alumnos, ante el ejemplo expuesto- que el uso del subjuntivo sea igual en griego y en español en lo tocante a esta cuestión.

Por el contrario, entre A' y B' no existe gran diferencia semántica en el idioma griego, lo dicho por B., no sería un error expresarlo con A'. Es decir, va a ser el contexto el que determine si hablamos de algo o alguien específico y no el subjuntivo o indicativo.

## II. 5. 1. 1 Negación del antecedente

En español, la negación del antecedente implica el uso exclusivo del subjuntivo, quizás por lo que Fente et al. (1977: 46) denominan *experiencia / no experiencia*. Cuando negamos el antecedente, negamos su existencia o, al menos, su existencia dentro de nuestro mundo, de nuestra experiencia hasta el instante en el que hablamos. Por tanto, debe ir con subjuntivo. Sin embargo, en griego, no ocurre lo mismo. De hecho, el indicativo es el que predomina con amplia diferencia. Veamos la oración:

*No conozco a nadie **que pueda** hacerlo*

Al realizar la traducción, teóricamente podemos emplear ambos modos:

‘Δεν ξέρω κανέναν **που μπορεί** να το κάνει’ (indicativo)

‘Δεν ξέρω κανέναν **που να μπορεί** να το κάνει’ (subjuntivo)

Un hablante griego se siente incómodo con esta última en la que hemos incluido el subjuntivo; de ahí que prefiera modificarla, quitando el pronombre relativo, según vemos en Tzartzanou (1999: 107, tomo B). Nuestra oración aparecería, pues, así:

‘Δεν ξέρω κανέναν **να μπορεί** να το κάνει’

Damos a continuación otros dos ejemplos en los que el uso de uno u otro modos no conlleva un cambio sustancial del significado. Más bien la diferencia la daría el registro:

*No hay ningún diccionario que dé la solución*

‘Δεν υπάρχει κανένα λεξικό που **δίνει** τη λύση’ (indicativo)

‘Δεν υπάρχει κανένα λεξικό που **να δίνει** τη λύση’ (subjuntivo)

‘Δεν υπάρχει κανένα λεξικό **να δίνει** τη λύση’

*No es una persona que dé cuchilladas por la espalda*

‘Δεν είναι άνθρωπος που **χτυπάει** πισώπλατα’ (indicativo)

‘Δεν είναι άνθρωπος που **να χτυπάει** πισώπλατα’ (subjuntivo)

## II. 5. 2 Sustantivación de la oración de relativo y relativos con preposición

Ya hablábamos de que la traducción correcta de las formas ‘*el que, la que, los que, las que, lo que*’ en las oraciones de relativo que no llevan preposición es: ‘*αυτός που, αυτή που, αυτοί που etc.*’ Pero existe otro pronombre relativo ‘*Όποιος*’ y sus variantes ‘*όποια, όποιες, etc.*’ el cual utiliza el hablante griego cuando no sabe o no quiere o no le interesa especificar quién o qué. Es decir, corresponde a la idea que en español expresamos con subjuntivo, mientras que las otras formas ‘*αυτός που, αυτή που, etc.*’ se adecuan más a nuestro indicativo debido al demostrativo utilizado en ellas. Veamos algunos ejemplos con subjuntivo en español:

<i>Όποιος το θυμάται ας το πει</i>	<i>El que lo recuerde que lo diga</i>
<i>Πάρε όποιο θες</i>	<i>Coge el que quieras</i>

Y algunos con indicativo:

<i>Αυτός που το θυμάται θα το πει</i>	<i>El que lo recuerda lo va a decir</i>
<i>Πάρε αυτό που θες</i>	<i>Coge el que quieres</i>

Aunque la diferencia parece evidente y en general corresponde la utilización de uno o de otro al indicativo o subjuntivo, volvemos a insistir en lo que decíamos en II. 5.1 que su uso no es determinante tampoco en este caso. Dependiendo del contexto las dos últimas oraciones en indicativo podrían haber sido expresadas con ‘*όποιος*’ sin sufrir modificación alguna la idea subyacente:

<i>Όποιος το θυμάται θα το πει, δηλαδή ο Πέτρος</i>	<i>El que lo recuerda lo va a decir, es decir Pedro</i>
---	---

<i>Καλά, πάρε <b>όποιο</b> θες (Αν και εγώ θα προτιμούσα να έπαιρνες το άλλο)</i>	<i>Bueno, está bien, coge el que quieres (aunque yo preferiría que cogieras el otro)</i>
---	--

Ocurre lo mismo cuando incluimos una preposición, los adverbios relativos corresponden, casi siempre, al subjuntivo español. En cambio, el indicativo se expresa más bien con la preposición seguida del deíctico y ‘που’:

### GRIEGO

### ESPAÑOL

<i>Μίλα <b>με όποιο</b>ν βρεις εκεί.</i>	<i>Habla <b>con el que</b> esté allí</i>
<i>Μίλα <b>με αυτόν που</b> θα βρεις εκεί</i>	<i>Habla <b>con el que</b> está allí</i>

Veamos a continuación otros ejemplos:

<i>Θα μπω <b>όπου</b> έχει περισσότερο φως</i>	<i>Entraré <b>en el que</b> tenga más luz</i>
<i>Θα μπω <b>σ'αυτό που</b> έχει περισσότερο φως</i>	<i>Entraré <b>en el que</b> tiene más luz</i>
<i>Θα ταξιδέψεις <b>με ο,τι</b> (μέσον) προτιμάς</i>	<i>Vas a viajar <b>en el</b> (medio de transporte) <b>que</b> prefieras</i>
<i>Θα ταξιδέψεις <b>με αυτό που</b> προτιμάς (μέσον)</i>	<i>Vas a viajar <b>en el</b> (medio de transporte) <b>que</b> prefieres</i>
<i>Θα σε ρωτήσω <b>όσες</b> έχω (απορίες)</i>	<i>Te preguntaré <b>todas las</b> (dudas) <b>que</b> tenga</i>
<i>Θα σε ρωτήσω <b>όλες αυτές που</b> έχω (απορίες)</i>	<i>Te preguntaré <b>todas las</b> (dudas) <b>que</b> tengo</i>

Otro caso que corrobora lo expuesto es el de las oraciones en las que dejamos la elección de algo a nuestro interlocutor, en las que usamos siempre subjuntivo en español y en griego el pronombre ‘όποιος’ o los adverbios demostrativos:

GRIEGO	ESPAÑOL
<i>Θα πάμε όπου θες</i>	<i>Vamos donde quieras</i>
<i>Γράψε το όπως νομίζεις</i>	<i>Escríbelo como te parezca</i>
<i>Θα το κάνουμε όποτε μου πεις</i>	<i>Lo haremos cuando me digas</i>
<i>Δώσε μου όσα δεν χρειάζεσαι</i>	<i>Dame cuanto no necesites</i>

A pesar de todo, hay momentos en los que esto no es así. Por ejemplo, cuando afirmamos algo de modo general, el idioma griego prefiere ‘όποιος’; sin embargo, en español se construye con indicativo:

GRIEGO	ESPAÑOL
Όποιος μιλάει τρεις γλώσσες βρίσκει εύκολα δουλειά	El que habla tres idiomas encuentra trabajo fácilmente
Ν’ ακούς τη γνώμη όποιου σε αγαπά	Escucha la opinión del que bien te quiere

O en las frases hechas de este tipo, numerosas en los dos idiomas, en las que ponemos un indicativo en español y, por el contrario, en griego se prefiere el pronombre ‘όποιος’ Quizás sea debido al registro, ya que este pronombre, al igual que todos los adverbios relativos, se suelen usar en registros más cultos o cuidados:

<b>El que se pica</b> ajos come	Όποιος έχει τη μύγα μυγιάζεται
---------------------------------	--------------------------------

### II. 5. 3 Conclusiones

Una vez más el idioma griego es mucho más elástico, por lo tanto no nos sirve de gran ayuda. En general, el cambio de información en griego no lo da el uso de uno u otro modos, sino el contexto. Es un error pensar lo contrario puesto que el uso del subjuntivo en estas oraciones –el cual sí implicaría un subjuntivo en español- no es demasiado frecuente, hay numerosas ocasiones en las que, a pesar de tener un indicativo en griego, en español debemos emitir un subjuntivo. En otros casos aparece un subjuntivo en griego pero sin la partícula ‘να’ característica de este modo, por lo que los estudiantes que no tengan muchos conocimientos de gramática ni siquiera van a percibir que se trata de un subjuntivo en su lengua. Véase la oración citada: *Μίλα με όποιον βρεις εκεί* en donde el verbo ‘βρεις’ en realidad es subjuntivo aunque no lleve la partícula ‘να’ que sirve para reconocerlo.

Por lo tanto, para la elección del indicativo o subjuntivo en español lo mejor es pensar en si el antecedente remite a algo o alguien conocido del que se da una información, en donde el verbo irá en indicativo. O si, por el contrario, remite a algo o alguien desconocido, virtual o del que no se presupone la existencia por no formar parte de nuestra experiencia personal, en cuyo caso pondremos subjuntivo.

Lo que sí puede ayudar es saber que por norma general:

αυτός που	=	el que	+	indicativo
όποιος	=	el que	+	subjuntivo

Con todas sus variantes, es decir:

<b>GRIEGO</b>	<b>ESPAÑOL</b>
---------------	----------------

<b>Deíctico</b>	<b>που</b>	<b>=</b>	<b>artículo</b>	<b>que</b>	<b>indicativo</b>
-----------------	------------	----------	-----------------	------------	-------------------

<b>Ὅποιος / adverbio relativo</b>	<b>=</b>	<b>artículo</b>	<b>que</b>	<b>subjuntivo</b>
-----------------------------------	----------	-----------------	------------	-------------------

Pero, como ya hemos visto, no siempre es cierto.

### III ORACIONES TEMPORALES

Las oraciones temporales, tanto en español como en griego, especifican las coordenadas temporales en que tiene lugar la oración principal, relacionándolas con el suceso dado por la subordinada. “La relación temporal en que se hallan la oración principal y la subordinada se expresa fundamentalmente por los tiempos de sus verbos respectivos” *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española (1999:539)*.

Su realización puede ser simultánea, anterior o posterior. Puede, asimismo, detallar si es inmediatamente posterior, desde o hasta un determinado momento, si existe una reiteración o si habla de dos procesos paralelos progresivos, entre otros matices.

Para cada circunstancia existen uno o varios nexos que se corresponden perfectamente con otro u otros en el segundo idioma, salvedad hecha de la idea expresada por la locución conjuntiva “*a medida que*” y sus sinónimos. Esta última es la única que confunde o crea ciertas dificultades ya que no existe ninguna en griego que contenga toda la información proporcionada por ella, como ya veremos.

El nexo más frecuente y el más neutro, es **cuando** que equivale en griego a **όταν**, presenta los dos acontecimientos como contemporáneos, sin especificar si es justo en ese momento, un poco antes, un poco después, si ocurre cada vez que sucede lo otro o paralelamente etc. Todos esos datos adicionales deben ser fijados por el contexto o los tiempos verbales que acompañan:

<i>Cuando le vio, se puso muy contento</i>	<i>Όταν τον είδε, χάρηκε πολύ</i>
<i>Siempre se va cuando termina</i>	<i>Φεύγει πάντα όταν τελειώνει</i>
<i>Cuando lo sepa todo, cambiará de opinión</i>	<i>Όταν τα μάθει όλα, θα αλλάξει γνώμη</i>
<i>María trabajaba cuando Juan cuidaba a los niños</i>	<i>Η Μαρία δούλευε, όταν ο Γιάννης κρατούσε τα παιδιά</i>
<i>Cuando llegaron, el barco ya había zarpado</i>	<i>Όταν έφτασαν, το πλοίο είχε σαλπάρει</i>
<i>Coged un impreso cuando salgáis</i>	<i>Πάρτε έναν έντυπο όταν φύγετε</i>

Cada tipo de detalle, puede aparecer expresado por el propio nexo. De manera que existen los que denotan repetición:

*Siempre que*  
*Cada vez que*

*Πάντα όταν*  
*Κάθε φορά που*

O que subrayan el hecho de que algo es inmediatamente posterior:

*En cuanto*  
*(Justo) en el momento en que*  
*Tan pronto como*  
*Apenas*  
*Así que*  
*No bien*

*Μόλις*  
*(Ακριβώς) τη στιγμή που*

Asimismo, indican la simultaneidad de ambos sucesos:

*Mientras*  
*En tanto*

*Ενώ*  
*Καθώς*

O bien si es anterior o posterior:

*Antes de (que)*  
*Después de (que)*  
*Una vez que*  
*Tras*

*Πριν (να)*  
*Προτού (να)*  
*Αφού*  
*Άμα*

En ocasiones indican el instante desde el que algo se encuentra en vigor o hasta el que ha de durar:

*Desde que*

*Hasta que*

*Από τότε που*

*Αφότου*

*Μέχρι να*

*Όσπου*

*Ωσότου*

Los anteriores son los más usados, no obstante, existen muchos más en ambos idiomas como *Όποτε, Σαν, Όσο*, que se asemejan principalmente al neutro *Όταν*.

En español, existen también los nexos que expresan dos sucesos progresivos y paralelos. Es el caso de “*A medida que, conforme, según*”. Al igual que la conjunción *mientras*, hablan de dos procesos simultáneos. Sin embargo, y esto es en realidad lo que impide que en lugar de las anteriores pongamos esta última, los dos procesos deben estar relacionados de algún modo. En el ejemplo:

***Mientras** iban saliendo de la sala, yo tomaba café en el bar*

Nos encontramos ante dos procesos contemporáneos autónomos, no están interrelacionados. Es más, en este ejemplo en concreto, el lugar en el que se desarrollan también es diferente. Por lo tanto, no podríamos utilizar los otros nexos, no podríamos decir:

***A medida que** iban saliendo, yo tomaba café en el bar*

Para poder emplear estos nexos, no solo debemos hallarnos frente a dos procesos que ocurren a un tiempo, sino que, además, deben mantener una relación entre ellos. Por ejemplo, en la oración:

***A medida que** iban saliendo, les daba un prospecto*

La idea transmitida es que salía uno, yo le daba un prospecto; salía otro, le daba otro prospecto etc. No podríamos en modo alguno, sustituirlo por *mientras* puesto que los dos procesos no son independientes el uno del otro.

En griego sin embargo, ambos conceptos se expresan con el mismo nexo, con las mismas conjunciones que dábamos como equivalentes a *mientras*: *Ενώ, Καθώς*.

La traducción de los ejemplos propuestos será:

*Ενώ* έβγαιναν από την αίθουσα, εγώ έπινα καφέ στο κυλικείο  
*Καθώς* έβγαιναν από την αίθουσα, εγώ έπινα καφέ στο κυλικείο

*Ενώ* έβγαιναν από την αίθουσα, τους έδινα κι από ένα φυλλάδιο  
*Καθώς* έβγαιναν από την αίθουσα, τους έδινα κι από ένα φυλλάδιο

### III. 1 Referidas al presente o pasado

Cuando una oración subordinada temporal se refiere al presente o al pasado respecto del momento en el que se habla, debemos usar el tiempo de indicativo adecuado a la ocasión. No presenta problema alguno para el hablante griego el uso del indicativo en este contexto, es esto lo que sale naturalmente.

Por lo tanto, no vamos a insistir nosotros tampoco en ello. Simplemente señalaremos que en el pasado, también en griego – en líneas generales - encontramos indicativo.

No obstante, en algunas conjunciones podemos encontrar subjuntivo. Es el caso de “*μέχρι*” que significa ‘*hasta*’ y sus sinónimos “*ώσπου*” y “*έως ότου*”. En los ejemplos que siguen, vemos que la primera oración de cada par se encuentra en indicativo, en cambio la segunda en subjuntivo. Hecho evidente, incluso para los que no poseen grandes conocimientos de gramática, por la aparición de la partícula *να* que, como ya sabemos, caracteriza este modo verbal. El significado de ambas es idéntico.

*Καθίσαμε εκεί **μέχρι που** πέρασε η μπόρα*

*Καθίσαμε εκεί **μέχρι να** περάσει η μπόρα*

*Καθίσαμε εκεί **ώσπου** πέρασε η μπόρα*

*Καθίσαμε εκεί **ώσπου να** περάσει η μπόρα*

*‘Nos sentamos allí hasta que pasó la tormenta’*

Es curioso comprobar que en la lengua escrita, en registros cultos, tampoco sería un error en español cambiar el indicativo por un subjuntivo tras la expresión “hasta que”:

*A Nos sentamos allí **hasta que pasó** la tormenta*

*B Nos sentamos allí **hasta que pasara** la tormenta*

La primera (A) responde a la forma habitual utilizada por un hispanohablante, la otra (B) podemos encontrarla en textos literarios aunque, en estos casos, el vocabulario seleccionado es, asimismo, más complejo.

En cuanto al presente, constatamos que en el griego moderno, las formas del presente de indicativo y de subjuntivo coinciden (37). No era así en el griego clásico en el que la ortografía era diferente. Investigando al respecto, encontramos en Τζάρτζανου (1999 Tomo B: 100) que, cuando una acción se repite indefinidamente, es decir, cuando es un presente habitual, utilizamos en griego un presente o pasado de subjuntivo y no de indicativo. Por lo tanto, oraciones del tipo:

*Cuando lo veo, se me pone la carne de gallina*

*Cuando abres la ventana, escuchas el ruido de los coches*

Han de ser expresadas con subjuntivo en griego

---

( 37 ) Véase Tsolaki (2001:216-223), Triantafyllides (1998: 1518-1532) o Triantafyllides (1941: 158-165).

*Όταν το βλέπω ανατριχιάζω*

*Όταν ανοίξεις το παράθυρο, ακούς το θόρυβο των αυτοκινήτων*

Sin embargo, la forma “βλέπω” del primer ejemplo, corresponde tanto al presente de indicativo como al de subjuntivo. Si no se leyera en el correspondiente apartado gramatical que es subjuntivo, bien podríamos pensar que es sí, un presente, pero de indicativo. Lo cual, se correspondería más con el español en el mismo caso.

Por otro lado, la forma “ανοίξεις”, pasado de subjuntivo, podría ser sustituida perfectamente, sin ningún cambio fundamental en el mensaje de lo emitido, por un presente de subjuntivo “ανοίγεις”:

*Όταν ανοίγεις το παράθυρο, ακούς το θόρυβο των αυτοκινήτων.*

El único matiz añadido con el pasado de subjuntivo, si lo hubiera, sería el hecho de que lo transmitido por la oración principal sucede inmediatamente después de tener lugar lo que expresa la subordinada. En nuestro ejemplo, el matiz añadido – insistimos, si lo hubiera – sería:

***‘Justo en el momento en que abres la ventana, oyes el ruido de los coches’.***

Ello es debido a que en el griego moderno, el aspecto verbal es de suma importancia. Encontramos en las tablas de verbos de las gramáticas griegas tiempos perfectivos, puntuales, expresados con el tema de pasado, aoristo; y tiempos imperfectivos, durativos, para los cuales se utiliza el tema de presente. Dicha diferencia existe en indicativo, subjuntivo, imperativo, pasado o futuro. Es uno de los caballos de batalla de los hispanohablantes que desean aprender griego. Por el contrario, la diferencia entre indicativo y subjuntivo, según encontramos en Mackridge (1999: 172), atañe al nivel sintáctico y no al morfológico, depende del contexto. El mismo autor añade (Mackridge 1999: 383) que utiliza el término subjuntivo sólo en lo referido a la sintaxis y la semántica. Como subraya Mirambel (1988: 106) el aspecto -perfectivo o imperfectivo - es mucho más importante que el tiempo o, podríamos añadir, que el modo.

En nuestro ejemplo, se percibe como *puntual* el hecho de “abrir la ventana” si utilizamos el tema de pasado y como *durativo* si la oración ha sido expresada con el tema del presente. Matiz que, en nuestro caso concreto, no tiene apenas trascendencia. Sin embargo, no podríamos emitir un pasado de subjuntivo en verbos que no hablan de acciones puntuales o perfectivas.

Como conclusión podemos afirmar que, si no existe ninguna de las partículas características del subjuntivo, “Να, Ας”, la inmensa mayoría de los grecoparlantes no reconoce la existencia del subjuntivo. Es el caso de la conjunción “όταν” ‘cuando’ a la cual no sucede partícula alguna. Por ello, bien se puede pensar que se trata de un presente de indicativo, dada la similitud de uno y otro tipos. No sería relevante a la hora de distinguir entre significados y menos a la hora de enunciarlos ya que las dos formas son exactamente iguales. Solo el estudiante que tiene profundos conocimientos lingüísticos, no solo del griego moderno, sino también del clásico, manifestaría la presencia del subjuntivo. El grueso de los alumnos pensará que, también en griego, nos hallamos frente a un presente de indicativo.

### III. 1. 1 Antes de que

En ambos idiomas, el nexos “antes de que” o en griego “πριν να”, rige única y exclusivamente subjuntivo, no solo cuando hablamos del futuro, sino también cuando situamos la narración en pasado o presente. Veamos algunos ejemplos:

<i>Κάθε απόγευμα, πριν να συνεχίσουμε, πίνουμε ένα ζεστό καφέ</i>	<i>Cada tarde, antes de continuar, bebemos un café</i>
<i>Πριν να πέσει και χτυπήσει, τους άρεζαν οι βόλτες</i>	<i>Antes de que se cayera y se hiciera daño, les gustaban los paseos</i>
<i>Πριν να μπει χτύπησε την πόρτα</i>	<i>Antes de entrar llamó a la puerta</i>
<i>Διάβασέ το προσεκτικά πριν να υπογράψει ο</i>	<i>Léelo detenidamente antes de que firme el</i>



### III. 2 Referidas al futuro

En español, cuando la subordinada temporal se refiere al futuro respecto al momento en el que se habla, nunca se usa un futuro o condicional sino un subjuntivo. Este puede ser un subjuntivo presente, bien cuando nos referimos a un momento futuro respecto al momento actual:

*Mañana, **cuando venga** Arturo, se lo daré*

O bien, cuando se trata de una acción futura respecto de un momento futuro:

La próxima semana iré a Berlín, **cuando vuelva** te lo contaré todo

Sin embargo, cuando estamos contando algo en pasado y queremos indicar que algo va a tener lugar –o mejor, iba a tener lugar- en un momento posterior a ese pasado en el que se sitúa la historia, el subjuntivo será imperfecto, ya que debe reflejar, asimismo, que lo dicho pertenece al pasado:

Se dio cuenta de que cuando llegara, ella ya se habría ido

En griego, podemos observar que existen dos posibilidades ante estas oraciones. Una es el subjuntivo, como en el caso del español. Otra, es utilizar un futuro, o bien un condicional si presentamos algo que pertenece al pasado. Parece sencillo, pues, usar un subjuntivo en español en este contexto, por una vía u otra, siempre y cuando ya se le haya explicado al alumno que no existe futuro o condicional en una subordinada temporal. La evidencia de que nos referimos al futuro en griego viene dada, si no es por el uso del subjuntivo, por el uso de la partícula “θα” que es la encargada de introducir el tiempo verbal del futuro.

Sin embargo, la labor es más ardua de lo que puede parecer a primera vista. En primer lugar, porque el uso de la forma “θα” para el futuro, que no dejaría lugar a dudas, - debemos usar un subjuntivo en español, puesto que estamos haciendo referencia al

futuro - no es muy frecuente en griego en las subordinadas temporales, incluso hay quien lo considera erróneo, o dialectal. Los ejemplos con “θα” dados en los distintos manuales, cuando los hay, son escasísimos. Donde sí suele aparecer esta partícula seguida de imperfecto de indicativo es en las que hablan del pasado. Esta unión de θα + imperfecto corresponde al *condicional* en español, pero si quitáramos el vocablo correspondiente al futuro, quedaría simplemente el imperfecto lo cual podría dar lugar a equívocos. Otro tanto ocurriría con el condicional compuesto, obtendríamos un pluscuamperfecto al quitar la partícula θα, y esto no suele ser viable. Veamos algunos ejemplos:

<i>Όταν περάσει ο καιρός θα το καταλάβεις</i>	<i>Cuando pase el tiempo, lo entenderás</i>
<i>Μόλις φύγει έλα να με δεις</i>	<i>En cuanto se vaya, ven a verme</i>
<i>Όποτε ξυπνήσω, θα σε πάρω</i>	<i>Cuando me despierte, te llamo</i>
<i>Τότε κατάλαβε ότι όταν θα κατέβαινε, δεν θα είχε φως</i>	<i>Entonces se dio cuenta de que cuando bajase, no habría luz</i>
<i>Ξέραμε ότι μόλις θα βγαίναμε έξω, θα μας έπιαναν</i>	<i>Sabíamos que en cuanto saliéramos, nos cogerían</i>

Las anteriores muestras serían las más frecuentes, sin embargo, las podríamos encontrar con o sin la partícula “θα” respectivamente

*Όταν θα περάσει ο καιρός, θα το καταλάβεις*  
*Μόλις θα φύγει έλα να με δεις*  
*Όποτε θα ξυπνήσω, θα σε πάρω*  
*Τότε κατάλαβε ότι όταν κατέβαινε, δεν θα είχε φως*  
*Ξέραμε ότι μόλις βγαίναμε έξω, θα μας έπιαναν*

En segundo lugar, cuando no se utiliza el futuro hemos de poner un subjuntivo (38), como vemos en los tres primeros ejemplos citados más arriba, donde los verbos

---

( 38 )Tzartzanou. Tomo B (1999: 99)

“περάσει, φύγει, ξυπνήσω” pertenecen a este modo. Sin embargo, el subjuntivo utilizado no es fácil de reconocer como tal, ya que en él no aparece la partícula característica “να”. Es más, algunos autores consideran que se trata en realidad de un futuro encubierto en el que, simplemente, no aparece la partícula “θα” (Holton et al. 2008: 439). Así pues el griego no ayuda a ser conscientes de que estamos en presencia ni de un futuro, ni de un subjuntivo. Con lo cual, vano y contraproducente será confundir al alumno con cuestiones gramaticales que mezclen los dos idiomas.

### III. 2. 1 Mientras

Por último, conviene recordar que el nexa “*mientras*”, como todos los demás, cuando se refiere al futuro debe ir seguido de subjuntivo. No así en griego, en este hallamos un futuro:

*‘Mañana, mientras **estés** en el banco yo recogeré la ropa de la tintorería’*  
*‘Αύριο, ενώ **θα είσαι** στην τράπεζα, θα πάρω τα ρούχα από το καθαριστήριο’*

Está claro que la acción va a tener lugar en el futuro, mañana, por lo tanto hemos de emitir el correspondiente subjuntivo “*estés*”. Y en griego el futuro “*θα είσαι*”.

Esta, sin embargo, es una conjunción algo especial, ya que a menudo se utiliza para indicar que vamos a hacer algo y que vamos a comenzar inmediatamente después de haber pronunciado la frase:

*Para ganar tiempo, mientras **llamas** a Lorenzo, yo voy a sacar el coche del garaje*

*‘Για να κερδίσουμε χρόνο, ενώ **τηλεφωνείς** στον Λαυρέντη, θα βγάλω το αυτοκίνητο απ’ το πάρκινγκ’*

En este nuevo ejemplo, es obvio que uno está a punto de ‘llamar a Lorenzo’ mientras que el otro ‘se dirige al garaje’. Por ser acontecimientos que se van a desarrollar de forma inmediata, vemos que aunque la segunda la hemos enunciado en futuro “*voy a sacar*”, “*θα βγάλω*”, la subordinada la hemos emitido en presente de indicativo: “*llamas*” “*τηλεφωνείς*” en ambos idiomas. Cuando algo va a tener lugar un instante después, nunca utilizamos el subjuntivo o futuro tras este nexo, prevalece la idea de que se realiza a un tiempo, en el presente, y esta borra la posible alusión al futuro que daría el subjuntivo en español o el futuro en griego. Solo si tiene lugar en un momento claramente posterior al momento en que nos hallamos, se pondrá subjuntivo o futuro, al igual que en nuestro primer ejemplo “*mañana*”.

### III. 3 Conclusiones

En las proposiciones temporales, tanto el griego como el español utilizan subjuntivo - en términos generales - a la hora de hablar de algo que se espera que ocurra en el futuro respecto del momento en que se habla. Por el contrario, utilizan indicativo cuando se refieren al pasado. No obstante, si se trata de acciones habituales, acciones que se repiten, es decir, que cada vez que ocurre una al mismo tiempo o antes o después sucede la otra, en español usamos indicativo y, sin embargo en griego – según afirman las gramáticas aludidas - subjuntivo. Como ya indicamos, se suele utilizar un presente de subjuntivo cuya forma coincide con la del presente de indicativo, por lo que el hecho de que sea subjuntivo pasa completamente desapercibido.

Por otro lado, el nexo “*antes de que*” “*πριν να*” tanto si se refiere al presente, como si se refiere al pasado o al futuro, rige subjuntivo en ambos idiomas. Asimismo, otras expresiones temporales como “*hasta que*” “*μέχρι, ώσπου*” cuando se refieren al pasado rigen indicativo en ambos idiomas; sin embargo, en registros más literarios pueden preceder también a un subjuntivo. Constatamos también que con “*mientras*” “*ενώ*”, ponemos un presente de indicativo en ambos idiomas, cuando la acción, aunque futura, va a comenzar inmediatamente después.

La semejanza pues entre unas y otras, sorprendentemente, es prácticamente absoluta. De ahí que lo más lógico sea inferir que no van a crear problema alguno al estudiante que se acerque a ellas. La realidad en cambio es muy distinta. Quizás debido al hecho de que si no aparece la partícula “*να*” o “*ας*”, las cuales introducen un subjuntivo sin dejar lugar a dudas, el estudiante no reconoce su presencia en su propio idioma y, por lo tanto, tampoco lo utilizará en el nuevo. Veíamos anteriormente que, de hecho, casi nunca aparece en este tipo de oraciones, a no ser con nexos como “*πριν να*”, “*ώσπου να*” o “*προτού να*” e incluso en estos es muy frecuente su omisión.

De todo lo dicho anteriormente se deduce que es inútil hacer referencia a la lengua materna del alumno, el griego. No va a facilitar el camino para el aprendizaje e incluso puede confundir. En conclusión, pensamos que lo mejor es plantear la diferencia en español sin mezclar el griego e insistir en que tras un “*cuando*” o cualquier otro nexo temporal no puede existir ninguna forma de futuro en español; ni un futuro (perfecto o imperfecto), ni un condicional (simple o compuesto), ni una forma perifrástica de futuro (ir a + infinitivo). En lugar de este emitimos un subjuntivo pasado o presente con arreglo al contexto:

**CUANDO + ~~FUTURO~~**

**CUANDO + ~~FUTURO~~**

**CUANDO + ~~CONDICIONAL~~**

**CUANDO + ~~IR A + INFINITIVO~~**

Como en otras ocasiones, creemos conveniente iniciar la explicación con la conjunción más frecuente y neutra –*cuando*– y poco a poco ir añadiendo las demás.

Especial atención debemos poner en la idea expresada por “*a medida que*” y sus sinónimos, ya que no disponemos en griego de una que contenga exactamente el mismo significado.

No es un capítulo que requiera tratamiento diferenciado, específico, para los estudiantes cuya primera lengua es el griego. Tanto el idioma materno como los otros factores de la idiosincrasia griega no contribuyen ni dificultan la adquisición de los conceptos comprendidos en él.

De este modo, los numerosos ejercicios y tareas que se hallan recogidos en los diversos manuales de español para extranjeros son, en principio, perfectamente adecuados para su explicación y práctica.

#### IV ORACIONES CONCESIVAS

Estas oraciones ofrecen gran variedad (39). Son oraciones que presentan un obstáculo aparente para la realización de algo expresado en la oración principal pero que, sin embargo, no suponen al final impedimento para que esto último se lleve a cabo. En la oración “*aunque tienen que estudiar, van a venir al cine*” el tener que estudiar contrasta con ir al cine, el hablante refuerza que van a ir al cine a pesar de la objeción de tener que estudiar.

La dificultad planteada en la subordinada puede expresarse en indicativo o en subjuntivo, dependiendo de si el emisor quiere informar de que lo dicho es real, lo considera seguro, en cuyo caso utilizará indicativo como en el ejemplo dado: “*tienen que estudiar*”, es un hecho. O podrá expresarse en subjuntivo, si no quiere o no puede informar de la realidad. En nuestra oración, si optamos por el subjuntivo: “*aunque tengan que estudiar, van a venir al cine*”, no damos como cierto el que tengan que estudiar, sino como posibilidad. Es presentado como algo hipotético que, de todos modos, aunque sea así, no evitará el que vengan al cine. Asimismo, a veces utilizamos subjuntivo cuando “...el hablante – que sí conoce los hechos – cree que el interlocutor tiene también conocimiento de ellos y por tanto no considera necesario informarle de ellos.” (Sastre, 2004: 211).

Son dos ideas distintas las expresadas con un modo u otro. Por lo tanto, en griego también encontraremos dos formas diferentes de emitir estos contenidos. Si cabe, la distinción en griego entre uno y otro es aún más evidente ya que es el nexo empleado en la introducción de la concesión el que varía.

Aunque en la mayoría de los tratados griegos se nombra a estas oraciones con dos nombres distintos dentro de un mismo capítulo, es decir, oraciones “*εναντιωματικές*” y “*παραχωρητικές*”, es raro el manual que especifica la diferencia entre ambas. En algunos, la definición que se realiza de las segundas (*παραχωρητικές*) corresponde, sin embargo, a las que entendemos como “*εναντιωματικές*” (40). Las primeras – con sus nexos propios– corresponden a la noción transmitida por el indicativo en español, según podemos ver en

---

(39) RAE (1999a: 558)

(40) Véase Holton et al. (2008: 437 y 483)

Karanikolas et al. (2006: 146). Las segundas, “*παραχωρητικές*” se han de expresar con subjuntivo en español. También en este apartado se detallan las conjunciones empleadas en uno y otro caso que, como ya hemos indicado, son las que marcan la diferencia y no el modo o tiempos verbales.

Nos encontramos frente a un aspecto que no debe, en ningún momento, representar un problema para el aprendiente griego. Sin embargo, en los distintos manuales y gramáticas que comparan los dos idiomas, podemos ver que la explicación ofrecida, en lugar de facilitar la comprensión de estas oraciones, la dificulta.

Encontramos desde los que indican que la elección del modo está gobernado por el tiempo –presente, pasado o futuro- al que se refiere la oración (Leontaridi y Pérez, 2008: 63) (41), hasta los que dan como traducción *και να* (Jimeno Panés y Vivancos Allepuz, 1991: 180). Esto último no es un error; de hecho es uno de los múltiples nexos que admiten estas oraciones. No obstante, como veremos más adelante, existe otra interpretación que sería más adecuada o, al menos, más eficaz.

#### IV. 1 Con Indicativo

Entre las numerosas conjunciones y locuciones que expresan concesión, la más frecuente en español es *aunque*. Sabemos que puede ir seguida de indicativo o de subjuntivo. Si el hablante quiere informar de que existe un obstáculo claro para la realización de algo pero que, sin embargo, no va a impedir que ocurra, en español encontramos un indicativo. En este caso, y solo en este caso, su correspondiente griega es *αν και*. Esta conjunción es la que informa de la realidad que el hablante tiene en cuenta a la hora de declarar que no va a suponer un impedimento. Es también la más usual en griego pero no es, tampoco, la única. Otras formas frecuentes que expresan la misma idea son:

---

( 41 ) Observamos en Sastre (2004: 213) que “...las situaciones futuras favorecen el subjuntivo, en tanto que las pasadas y presentes favorecen el indicativo” lo cual no implica que sea siempre así, de hecho, tras el nexo, podemos encontrar cualquier tiempo tanto del indicativo como del subjuntivo

*Παρόλο που, μολονότι, ενώ, κι ας.*

Este último también podría expresarse con subjuntivo en español, como ya veremos. Por sus características es, en cierto modo, especial.

Todos ellos podemos sustituirlos por **αν και**, de modo que todos ellos van a expresarse en indicativo en español. Veamos algunos ejemplos:

<i>Αν και το ήξερες, δεν μας είπες τίποτα</i>	<i>Aunque lo sabías, no nos dijiste nada</i>
<i>Παρόλο που δεν το θέλει θα το κάνει</i>	<i>Aunque no quiere, lo hará</i>
<i>Τους το χάρισε μολονότι δεν τους άξιζε</i>	<i>Se lo regaló aunque no se lo merecían</i>
<i>Μιλούσε για το βιβλίο ενώ δεν το είχε διαβάσει</i>	<i>Hablaba del libro aunque no lo había leído</i>
<i>Θα το αγοράσει κι ας είναι μαύρο</i>	<i>Lo va a comprar aunque es negro</i>

En español también hay algunos nexos que solo rigen indicativo como:

*Si bien, y eso que, y mira que*

Estos operadores proporcionan siempre una información añadida, corresponden a la idea de “*aunque*” con indicativo. Por lo tanto, en griego se expresarán con **αν και** (o cualquiera de las otras conjunciones anteriormente citadas). Veamos algún ejemplo:

<i>Si bien es bonito, no es de buena calidad</i>	<i>Αν και είναι ωραίο δεν είναι καλής ποιότητας</i>
<i>Suspendió el examen y eso que había estudiado como nunca</i>	<i>Κόπηκε στις εξετάσεις αν και διάβασε πάρα πολύ</i>
<i>Nunca se lo ha dicho y mira que la quiere</i>	<i>Δεν της το έχει πει ποτέ αν και την αγαπάει πάρα πολύ</i>

Lo más importante, sin embargo, es discernir la diferencia de enunciados en el empleo del indicativo o subjuntivo tras la partícula concesiva en español. Por ello, es mejor en un primer momento trabajar con un solo operador en cada idioma. Los elegidos han de ser “*aunque*” y “*αν και*” – siempre y cuando estemos tratando ‘*aunque + indicativo*’ - ya que estos son los más frecuentes y los más neutros. Solo cuando haya sido bien asimilado este concepto es cuando podemos introducir las otras opciones y sus pequeñas diferencias o matices semánticos si los hubiera.

## IV. 2 Con Subjuntivo

Las oraciones que presentan el supuesto inconveniente como algo hipotético o probable y no como una realidad, se expresan mediante el subjuntivo en español. En griego, como ya indicamos, tienen nexos especiales. El más común de entre ellos y el más neutro es *ακόμη κι αν* equivale, pues, al español *aunque* seguido de subjuntivo.

En esta conjunción, la aparición de la partícula condicional *Αν* que equivale al *Si* español, refuerza ese valor hipotético de lo presentado como posibilidad que, incluso si se diera, no impediría la realización de lo expresado en la oración principal.

Sus puntos de vista no serían aceptados, aunque los defendiera con ardor	Οι απόψεις του δεν θα γίνονταν δεχτές, ακόμα κι αν τις υποστήριζε με πάθος
Aunque tenga ganas no lo dice	Ακόμη κι αν το θέλει δεν το λέει
No irá aunque se lo pidan	Δεν θα πάει, ακόμη κι αν του το ζητήσουν

A raíz de los ejemplos propuestos, podemos concluir en ambos idiomas que no se sabe, no está claro o es irrelevante si defendió con ardor sus puntos de vista, si tiene o no ganas, así como si se lo van a pedir.

También aquí hay otras conjunciones que expresan lo mismo tanto en griego como en español y que, por ello, se pueden sustituir por éstas sin cambiar en absoluto el contenido del mensaje. Este concepto se va a manifestar con subjuntivo tras el “*aunque*”

en español. En griego, sea cual fuere la forma utilizada para construir la oración, se va a poder expresar con el nexa *ακόμα κι αν* que literalmente viene a corresponder en español a ‘*incluso si*’ ‘*incluso en el caso de que*’. En estos dos últimos vemos, asimismo, su valor condicional en español; es una condición que, se cumpla o no, no va a impedir la realización de lo propugnado por la principal como ya hemos dicho.

*Ακόμη* o *ακόμα* significa literalmente ‘*todavía*’, ‘*incluso*’. Por lo tanto, subraya el hecho de que ‘*incluso, aún así*’. No obstante, puede no aparecer, o bien puede ir delante o detrás como veremos en los siguientes ejemplos cuya aportación comunicativa sería exactamente la misma:

<i>Ακόμα κι αν με απειλήσουν, δεν πρόκειται να υποχωρήσω</i>	<i>Aunque me amenacen, no pienso ceder</i>
--	--

<i>Κι αν με απειλήσουν, δεν πρόκειται να υποχωρήσω</i>
<i>Κι αν ακόμα με απειλήσουν, δεν πρόκειται να υποχωρήσω</i>

En lugar de “*ακόμα*” podemos encontrar “*έστω*”

<i>Έστω κι αν με απειλήσουν, δεν πρόκειται να υποχωρήσω</i>
---

Se usa también “*και να*” para introducir una subordinada concesiva de este tipo según el ejemplo (42):

<i>Και να με απειλήσουν, δεν πρόκειται να υποχωρήσω</i>
---

Su frecuencia, sin embargo, es mucho menor. Y su interpretación menos evidente que la propuesta *Ακόμα κι αν*. Parece ser que la diferencia del primer grupo “*αν και*” seguido de indicativo en español y el segundo grupo usando este nexa “*και να*” provoca cierta confusión. Sin embargo, la utilización de “*ακόμα*” refuerza más claramente el

---

( 42 ) Podemos encontrar ejemplos de este tipo en Jimeno y Vivancos (1991: 180)

sentido de “*incluso en el caso –hipotético- de que*”; es decir, la idea que subyace al “*aunque*” seguido de subjuntivo.

Otra conjunción que ya vimos en el primer grupo y que, a diferencia de las otras, puede también expresar la idea contenida en este segundo, es “*κι ας*”. La frase indicada arriba podemos expresarla así:

*Δεν πρόκειται να υποχωρήσω, κι ας με απειλήσουν*

Puede, por lo tanto, implicar ambos conceptos. En ella, es el contexto el que refleja si lo dicho hace referencia a algo real o a una simple conjetura. En muchos casos, no interesa siquiera el marcar la diferencia, esta no es realmente importante o decisiva siempre, ni en español ni en griego. Lo corrobora también la existencia de nexos en español en los que la interpretación podría ser tanto una como otra. En concreto las formas:

*A pesar de + infinitivo*

*Aun + gerundio*

*Con + infinitivo*

No indican en sí mismas si nos hallamos frente a una información nueva, real o frente a una mera hipótesis.

En otras ocasiones, veíamos que lo emitido por la concesiva no se presenta como algo nuevo, sino como una realidad de la que son conscientes ambos interlocutores (43). En particular, cuando alguien aconseja o afirma algo y la otra persona admite que es así pero que ese hecho no va a impedir la realización de lo otro, paradójicamente, en español se va a utilizar el subjuntivo. Decimos paradójicamente porque se trata de una realidad. Sin embargo, no es nueva para ninguna de las partes integrantes del proceso comunicativo. Es más, los interlocutores son conscientes de que el otro sabe muy bien que es así. Se podría utilizar también el indicativo en español, pero el subjuntivo refuerza,

---

( 43 ) Sastre, 2004: 211

insiste más, si cabe, en la oposición. La mejor manera de reflejar este pensamiento en griego es mediante el nexa **κι ας**, que muestra perfectamente que estamos admitiendo la realidad del hecho. La segunda palabra **ας**, efectivamente, es una partícula que expresa conformidad, acuerdo con el asunto tratado. De este modo, aunque estamos admitiendo la realidad de lo propugnado, estamos subrayando que no será un obstáculo para la realización de lo otro. Exactamente lo mismo que expresábamos en español con el subjuntivo en estas ocasiones en concreto. Veamos algún ejemplo:

- <i>Tienes mucha fiebre, no salgas de casa</i> - <i>Voy a salir aunque tenga fiebre</i>	- <i>Έχεις πολύ πυρετό, μη βγεις από το σπίτι.</i> - <i>Θα βγω κι ας έχω πυρετό</i>
- <i>No ha estudiado nada</i> - <i>Aunque no haya estudiado, ha aprobado los exámenes</i>	- <i>Δε διάβασε καθόλου</i> - <i>Πέρασε τις εξετάσεις, κι ας μη διάβασε καθόλου</i>
<i>Era guapísima, aunque tenía cuatro hijos</i>	<i>Ήταν πανέμορφη κι ας είχε και τέσσερα παιδιά</i>

### IV.3 Por .....que

Esta estructura de significación concesiva, agrega la seguridad de que se va a cumplir lo enunciado por la oración principal, independientemente de la cantidad o intensidad de lo mencionado por el verbo, adjetivo, adverbio o sustantivo que la acompañe.

Es mucho más frecuente que, a continuación de la misma, exista un subjuntivo pues casi siempre habla de una realidad conocida por ambos, y quiere reforzar el contraste. Ya indicábamos más arriba que este concepto rige subjuntivo. Por ejemplo, cuando somos conscientes de que nieva enormemente y el desplazamiento se hace imposible, diríamos: “*Por mucho que nieve, debemos llevarla al hospital*”. O si alguien menciona que está muy lejos diremos “*por muy lejos que esté vamos a ir andando*”

Otras veces expresa que, independientemente de la intensidad de algo que eventualmente pueda presentarse, se cumplirá lo dicho. De nuevo, seleccionaremos

subjuntivo en español. “*Por rica que esté la comida, no le va a gustar porque odia los sabores nuevos*”.

En griego, continuaríamos teniendo la forma que dimos como principal en las oraciones que en español regían subjuntivo. Sin embargo, el “*Ακόμα*” que nos servía para subrayar que ‘*incluso en ese caso*’, hemos de sustituirlo por “*Όσο*” seguido del adjetivo, adverbio o sustantivo correspondientes. Este vocablo, hace referencia a la intensidad, matiz añadido al neutro “*Ακόμα κι αν*”. Veamos algunos ejemplos:

<i>Πάντα χαμογελούσε, <b>όσο</b> πικρή <b>κι αν</b> ήταν η ζωή του</i>	<i>Siempre sonreía, <b>por</b> muy amarga <b>que</b> fuera su vida</i>
<i><b>Όσο</b> καλά <b>και να</b> το εξηγεί, δεν το καταλαβαίνω</i>	<i><b>Por</b> bien <b>que</b> lo explique, no lo entiendo</i>
<i>Δεν θα χαλάσει αυτό το κρασί, <b>όσα</b> χρόνια <b>κι αν</b> περάσουν</i>	<i>No se estropeará este vino, <b>por</b> muchos años <b>que</b> pasen</i>
<i><b>Όσο</b> <b>κι αν</b> δουλεύει, δεν τα βγάζει πέρα</i>	<i><b>Por</b> mucho <b>que</b> trabaje, no llega a final de mes</i>

Ello no impide que se pueda conservar la estructura clásica de estas oraciones – en ambos idiomas- e incorporar la intensidad:

<i>Ακόμα κι αν ήταν <b>πολύ</b> πικρή η ζωή του, πάντα χαμογελούσε</i>	<i>Aunque fuera <b>muy</b> amarga su vida, siempre sonreía</i>
<i>Ακόμα κι αν το εξηγεί <b>πολύ</b> καλά, δεν το καταλαβαίνω</i>	<i>Aunque lo explique <b>muy</b> bien, no lo entiendo</i>
<i>Ακόμα κι αν περάσουν <b>πολλά</b> χρόνια, δεν θα χαλάσει αυτό το κρασί</i>	<i>Aunque pasen <b>muchos</b> años, no se estropeará este vino</i>
<i>Ακόμα κι αν δουλεύει <b>πολύ</b>, δεν τα βγάζει πέρα</i>	<i>Aunque trabaje <b>mucho</b>, no llega a final de mes</i>

Lo anterior corrobora el hecho de que el sentido de la frase permanece invariable, elijamos una forma u otra de expresarlo.

Por naturaleza, esta fórmula pone el énfasis en ‘sea cual sea la intensidad o la cantidad’ y deja de lado el si se cumple o no. De este modo, lo normal es que rija subjuntivo. No obstante, ello no implica que no se emplee también, en ciertas ocasiones, para confirmar o informar, además, de que realmente algo es así. Para ello, como ya sabemos, recurrimos al indicativo. Pero su equivalencia en griego no puede encabezarla la palabra “όσο” sino el nexos “αν και” marcando seguidamente el grado:

<i>Por mucho que se lo <b>dig</b>o, no me hace caso</i>	<i><b>Αν και</b> του το λέω <b>συνέχεια</b>, δεν ακούει</i>
<i>Nunca lo conseguía por mucho que lo <b>intentaba</b></i>	<i>Δεν τα κατάφερνε ποτέ <b>αν και</b> προσπαθούσε <b>πάρα πολύ</b></i>

Al poner aquí un indicativo, estamos llamando la atención, asimismo, sobre el hecho de que “*efectivamente, se lo digo continuamente*” o de que “*lo intentaba sin cesar*”. Informamos de ello, por si nuestro interlocutor no lo sabe.

Por supuesto, también se podría echar mano del subjuntivo si es irrelevante el asegurar que es cierto.

<i>Por mucho que se lo <b>diga</b>, no me hace caso</i>	<i><b>Όσο κι αν</b> του το λέω, δεν ακούει</i>
<i>Nunca lo conseguía por mucho que lo <b>intentara</b></i>	<i>Δεν τα κατάφερνε ποτέ <b>όσο κι αν</b> προσπαθούσε</i>

Depende, pues, de la intención comunicativa que tenga el hablante, de ahí que sea difícil captar estos matices en una actividad o tarea pensada para la clase. Es más productivo, sin lugar a dudas, valerse del idioma materno del alumno y de la diferencia

semántica que existe entre ambas posibilidades para que, en cada caso, el aprendiente sea el que escoja la más adecuada según el mensaje que desee emitir.

#### IV. 4 Reduplicadas

Llamamos así a las oraciones que se construyen mediante la repetición de un subjuntivo separada por un relativo, tienen un claro valor concesivo:

*Sea quien sea, que no entre en mi despacho*

Equivale a decir: *‘aunque sea la persona más importante del mundo, no quiero que entre en mi despacho’*.

Por otro lado, el subjuntivo nos indica que no importa en absoluto si lo es o no, este dato resulta totalmente irrelevante. Corresponde netamente a la idea que en griego hemos plasmado con el nexos “*ακόμη κι αν*”. Pero, además, incluye un pronombre o adverbio relativo. En griego, sea cual fuere el relativo, aparece antepuesto al nexos, sustituyendo al vocablo “*ακόμη*”. Así pues, el ejemplo propuesto si queremos expresarlo en griego será:

*‘Όποιος κι αν είναι, να μην μπει στο γραφείο μου’*

Podríamos también aquí, al igual que en los otros casos, elegir el otro nexos de este segundo grupo que corresponde al subjuntivo en español “*και να*”:

*Όποιος και να είναι, να μην μπει στο γραφείο μου*

A continuación damos algunos ejemplos con otros relativos:

<i>Se ponga <b>lo que</b> se ponga, siempre está guapa</i>	<i><b>Ό,τι</b> κι αν βάζει, πάντα όμορφη είναι</i>
<i>Venga <b>quien</b> venga, se celebrará la reunión</i>	<i><b>Όποιος</b> κι αν έρθει, θα γίνει η συνάντηση</i>
<i>Cogía el coche bebiera <b>cuanto</b> bebiera</i>	<i>Έπαιρνε το αυτοκίνητο <b>όσο</b> κι αν έπινε</i>
<i>Tú dile que está bien, lo haga <b>como</b> lo haga</i>	<i>Εσύ πες του ότι είναι σωστό, <b>όπως</b> και αν το κάνει</i>
<i>Iré a verla viva <b>donde</b> viva</i>	<i>Θα πάω να τη βρω, <b>όπου</b> κι αν μένει</i>
<i>En aquel momento, fuera <b>cual</b> fuera la solución, debíamos encontrarla</i>	<i>Εκείνη τη στιγμή, <b>όποια</b> κι αν ήταν η λύση, έπρεπε να τη βρούμε</i>

Por último, en estas estructuras no es estrictamente necesario que los subjuntivos sean iguales, podemos encontrar frases del tipo “*Diga lo que quiera, no le gusta*” o “*haga lo que pueda no es suficiente*”. Detalle que es preferible no explicar de antemano a los alumnos, sino cuando aparezca en algún texto en los niveles más avanzados.

#### IV. 5 Conclusiones

Las explicaciones gramaticales sobre las diferencias entre una oración concesiva seguida de indicativo y otra con subjuntivo son largas, difíciles, imposibles de memorizar para poder aplicar más tarde e incluso, en ocasiones, incomprensibles.

Unas veces la oposición al usar un modo y no el otro es más evidente, es decir, la diferencia en el contenido del mensaje emitido es perfectamente reconocible. En otros momentos, lo que varía es simplemente el matiz. Puede, incluso, desaparecer, perderse por completo la dualidad, no ser en absoluto relevante.

En la mayoría de los casos, depende exclusivamente de si el hablante desea o no informar de que efectivamente es un hecho real. O bien, marcar la decisión de que no se va a seguir el consejo dado por el interlocutor. Por lo tanto, casi siempre podemos incluir

ambos modos en una misma frase. Es muy difícil, por no decir imposible, encontrar contextos que requieran de uno u otro modos, ejercicios o tareas que ayuden a dilucidar el sentido de lo emitido ya que, como explica Gutiérrez Araus (2004: 286) “se trata de un planteamiento pragmático más que semántico”.

Hemos de tener en cuenta que la diferencia inducida por los modos en español, en griego viene dada por la conjunción utilizada y, asimismo, se corresponde perfectamente con el significado en español; de ahí que lo más práctico sea traducir directamente las dos opciones diciendo que:

<i>Aunque</i>	+	<i>Indicativo</i>	=	<i>Αν και</i>
<i>Aunque</i>	+	<i>Subjuntivo</i>	=	<i>Ακόμα κι αν</i>

El primer acercamiento, que puede tener lugar incluso en los primeros días de clase de un nivel inicial A1, será solo con la primera estructura. Gracias a la semejanza fonética de los dos vocablos, se pronuncian casi igual, no representa dificultad alguna para el alumno, así que asimila con enorme facilidad la idea que contiene.

En un segundo nivel, tras la introducción del presente de subjuntivo, se da la segunda forma que, al ya tener perfectamente asimilada la anterior, tampoco complicará las cosas en exceso.

Más adelante, cuando el estudiante ya haya incorporado estos conceptos en su vocabulario activo, veremos los casos especiales en los que usamos el subjuntivo para subrayar el hecho de que la realidad conocida por ambos no va a ser un obstáculo para que se realice lo dicho por la oración principal. Ya decíamos que, en griego, la mejor forma de expresarlo sería con el nexa “κι ας”. Es también el momento de dar a conocer otras formas que expresan concesión, basándonos siempre en las dos ideas principales plasmadas en el cuadro propuesto arriba.

## V ORACIONES CONDICIONALES

### V.1 Introducción

Los estudiantes cuya primera lengua es el griego tienen gran dificultad en la asimilación de este capítulo de la gramática española, en general debido a una desinformación de la existencia del problema. Llegan a los últimos niveles de español, a un manejo casi bilingüe de este y, sin embargo, no son conscientes de que lo que expresan no coincide con lo que quieren expresar.

Tanto gramáticos como profesores, al referirse a estas oraciones, exponen varios casos posibles, los alumnos se los aprenden de memoria, cuestión que implica poca dificultad, y piensan que se trata de un capítulo cerrado y archivado. A cada posibilidad le dan una traducción diferente; por lo tanto, en principio, una interpretación distinta. De este modo, si llega a percibir la complejidad del asunto, no lo hace hasta mucho más tarde. A menudo, no lo consigue nunca. Veamos ejemplos que ilustren lo dicho:

### Condiciones Reales

<i>Si te interesa, puedes hacerlo</i>	<i>Αν σε ενδιαφέρει, μπορείς να το κάνεις</i>
<i>Si te interesa, hazlo</i>	<i>Αν σε ενδιαφέρει, κάντο</i>
<i>Si te interesa, lo harás</i>	<i>Αν σε ενδιαφέρει, θα το κάνεις</i>

<i>Si lo ha enviado, estará aquí mañana</i>	<i>Αν το έχει στείλει, θα είναι εδώ αύριο</i>
<i>Si decía algo, te enfadabas</i>	<i>Αν έλεγε κάτι, θύμωνες</i>

## Condiciones Irreales

<i>Si comprara una casa, la cuidaría</i>	<i>Αν έπαιρνε σπίτι, θα το φρόντιζε</i>
<i>Si hubiera comprado una casa, la cuidaría</i>	<i>Αν είχε πάρει σπίτι, θα το φρόντιζε</i>
<i>Si hubiera comprado una casa, la habría cuidado</i>	<i>Αν είχε πάρει σπίτι, θα το είχε φροντίζει</i>

Tanto en la primera tabla –condiciones reales- como en la segunda –condiciones irreales- se pueden transferir literalmente los tiempos usados de una lengua a otra. El significado varía en todas ellas, con lo cual queda perfectamente clara la idea que contiene cada una de las oraciones dadas. No hay lugar a dudas, no da lugar a equívocos: está claro.

El problema radica en que, al hacer la traducción literal, no se es consciente de que, en la segunda tabla, además de los tiempos verbales utilizados, se pueden usar muchos otros sin modificar el contenido. De este modo, no sería erróneo formular los ejemplos propuestos en el cuadro de las oraciones irreales como sigue:

<i>Si comprara una casa, la cuidaría</i>	<i>Αν έπαιρνε σπίτι, θα το φρόντιζε</i> <i>Αν θα έπαιρνε σπίτι, θα το φρόντιζε</i>
<i>Si hubiera comprado una casa, la cuidaría</i>	<i>Αν είχε πάρει σπίτι, θα το φρόντιζε</i> <i>Αν έπαιρνε σπίτι (πέρσι), θα το φρόντιζε(τόρα)</i> <i>Αν θα έπαιρνε σπίτι (τότε), θα το φρόντιζε (τόρα)</i> <i>Αν θα είχε πάρει σπίτι (τότε), θα το φρόντιζε (τόρα)</i>
<i>Si hubiera comprado una casa, la habría cuidado</i>	<i>Αν είχε πάρει σπίτι, θα το είχε φροντίζει</i> <i>Αν έπαιρνε σπίτι (πέρσι, )θα το φρόντιζε(τότε)</i> <i>Αν θα έπαιρνε σπίτι (τότε, )θα το φρόντιζε (τότε)</i> <i>Αν θα είχε πάρει σπίτι, θα το είχε φροντίζει</i>

Como hemos subrayado, los tres casos en español, se podrían expresar del mismo modo en griego: *Αν έπαιρνε σπίτι θα το φρόντιζε*. En esta oración el contexto es el que indica si se refiere al pasado presente o futuro y no el tiempo verbal utilizado. Como señala Mackridge, el imperfecto de indicativo en estas cláusulas “hace referencia al pasado, al presente o al futuro” (Mackridge, 1999: 419)

Hemos llegado así a la estructura más frecuente en el idioma griego, la que se emite o piensa casi exclusivamente cuando queremos expresar una condición irreal, es decir cuando damos la condición como algo imposible o de muy difícil realización:

## Si + imperfecto de indicativo → condicional simple

El estudiante, guiado por su lengua, también en el idioma español selecciona el imperfecto de indicativo en la subordinada y el condicional simple en la principal en prácticamente todas las ocasiones. Así pues la oración:

«*Αν πήγαινε, θα τον έβλεπε*»

Pasará en español a:

‘Si iba, lo vería’

Estos son los tiempos verbales que automáticamente emplea un hablante griego independientemente del nivel de aprendizaje en el que se encuentre. Tiempos y modos que no corresponden al contenido que él quiere comunicar. Ya que se trata de una condición presentada como muy poco probable, es imprescindible la utilización de un subjuntivo en español.

Ahora bien, dependiendo del contexto, de si es presente pasado o futuro, sea en la condición sea en la apódosis, debemos elegir entre tiempos compuestos o simples. Con lo cual, la citada, única, frase griega se podría traducir en español de varias formas diferentes:

- A. *Si fuera, lo vería*
- B. *Si hubiera ido, lo vería*
- C. *Si hubiera ido, lo habría visto*
- D. *Si fuera, (no va normalmente), lo habría visto (ayer, esta mañana, etc.)*

El margen de error, pues, es muy elevado. De ahí que sea imprescindible que el alumno tenga muy claro el contenido semántico que corresponde a cada forma verbal del español.

Por un lado, tras la lectura de los ejemplos del español, puede dar distintas interpretaciones cuyas diferencias son obvias; por otro lado, no es consciente de que en griego podría darse una única forma para todas ellas que, además, es la que suele utilizar en su propio idioma y transferir al nuevo. Resultado: es una rara coincidencia que la oración condicional emitida por él sea correcta y exprese lo que tiene intención de expresar.

Pero aún hay más, ante las cuatro oraciones obtenidas anteriormente, el griego puede dar traducciones diferentes, como ya hemos indicado. En ocasiones, utiliza un condicional simple o compuesto en ambas partes de la oración, a pesar de no ser muy ortodoxo en la subordinada, pues no es un modelo recogido por las distintas gramáticas de la lengua griega (44):

- A. *Αν θα πήγαινε, θα τον έβλεπε*
- B. *Αν θα είχε πάει, θα τον έβλεπε*
- C. *Αν θα είχε πάει, θα τον είχε δει*
- D. *Αν θα πήγαινε, θα τον είχε δει*

No percibe el hecho de que las cuatro podrían ser sustituidas –es decir, no cambiaría su significado– por la oración de partida “*Αν πήγαινε θα τον έβλεπε*”. Además, al haber utilizado en las traducciones condicionales simples “*θα πήγαινε*” “*θα έβλεπε*” o compuestos “*θα είχε πάει*” “*θα είχε δει*” y no imperfectos o pluscuamperfectos de indicativo, son estas formas las que corresponden en su mente a una “condición irreal”, las que debe expresar en español con un imperfecto o pluscuamperfecto de subjuntivo. Cuando en su pensamiento aparece un imperfecto de indicativo o la idea que este conlleva, no reconoce que se trata de una condición irreal y que, por lo tanto, debe

---

( 44 ) No encontramos esta construcción ni en Tzartzanou (1999) ni en Karanikolas et al. (2006) ni en Mackridge (1999)

expresarla en subjuntivo en español. De este modo, automáticamente, expresa su pensamiento con un imperfecto de indicativo y no con un subjuntivo, como debería ser. Y, si acaso, con un condicional aunque con menor frecuencia. A esto ayuda el hecho de que sabe que en las condiciones reales podemos seleccionar cualquier tiempo del indicativo (incluido el imperfecto), excepto el futuro.

## V.2 Condición Real e Irreal con *Si*

Por un lado, vemos en Borrego et al. (1992:63) que las oraciones condicionales “establecen un marco hipotético, una realidad impuesta, a partir de la cual el hablante y el oyente pueden seguir operando”. Por otro lado, en RAE,(1999b:3647) leemos que “la denominación de ‘construcciones condicionales’ constituye la etiqueta unificadora bajo la que se engloba un nutrido conjunto de estructuras sintácticas notablemente diferentes entre sí”. Asimismo, atendiendo a su clasificación, en la mayoría de los casos se dividen en tres grandes grupos según su valor semántico:

1. Reales, probables o necesarias
2. Potenciales, eventuales, contingentes o improbables
3. Irreales o imposible (45).

Todo ello demuestra que nos hallamos ante un capítulo de elevada abstracción y complejidad. Denominaciones y conceptos que encierran en sí este tipo de cláusulas dificultan - teóricamente hablando - la acometida de estas nociones. Por ello, por cuestiones prácticas, preferimos reducirnos a la división que realiza la RAE (1999a: 554) atendiendo al modo verbal que aparece en la prótasis. De este modo, hablaremos de condiciones reales (prótasis en indicativo) (46) y condiciones irreales (prótasis en subjuntivo) (47).

---

( 45 ) Consultar al respecto RAE (1999b: 3657), Sastre (2004: 213) o Tzartzanou, Tomo B (1999: 62-64)

( 46 ) RAE (1999a: 554).

( 47 ) RAE (1999a: 555).

A priori, el explicar las diferencias entre una y otra parece sencillo, puesto que también en griego, al igual que en español, existe diferencia entre una condición real y otra irreal no solo en la idea, sino también en la forma con la que se expresa. La experiencia demuestra, sin embargo, que a pesar de todo, no es tan simple el captar en cada caso la diferencia, quizás debido a la definición que de unas y otras se da en los distintos manuales, la cual tiene que ver con las probabilidades de realización y viene a ser que cuando el hablante considera que la condición dada es imposible o muy poco probable que se cumpla o haya cumplido, hablamos de condición irreal; mientras que si existen bastantes probabilidades de que se realice o se haya realizado, es una condición real.

Resulta difícil de explicar, de entender y, más aún, de aplicarlo después. Toda explicación del significado resulta poco fructífera debido a su alto grado de abstracción.

Ya que estas dos ideas se expresan de distinto modo en ambos idiomas, ¿no deberíamos servimos de la forma para obtener mejores resultados? En mi opinión es la única manera de llegar a buen puerto.

La condición irreal en griego se puede expresar de distintas formas, la más frecuente y, de hecho, la única que recogen las gramáticas es la que va seguida del imperfecto de indicativo –o pluscuamperfecto en muy contadas ocasiones-(48). Esta idea, que corresponde a algo presentado como improbable o imposible, debe saber el alumno que en español se expresa con subjuntivo. Según refleja el siguiente esquema:

GRIEGO	ESPAÑOL
<b>Αν + Οριστική Παρατατικού</b> (‘Si + Imperfecto de Indicativo’)	<b>Si + Subjuntivo</b>

( 48 ) Véanse como ejemplo Karanikolas et al. (2006: 143-146), Mackridge (1999: 419 ) o Tzartzanou, Tomo B (1999: 63,64)

En un primer momento, para evitar equívocos, debemos resaltar que si usamos un imperfecto de indicativo en griego, debemos poner un subjuntivo en español. No conviene ni siquiera mencionar la posibilidad del pluscuamperfecto de indicativo en el idioma griego, puesto que su frecuencia es escasísima, se utiliza exclusivamente en el caso de que “el que habla o escribe desee precisar que el verbo se refiere al pasado” Mackridge (1999:392). En su lugar, el hablante griego coloca un imperfecto que contiene, en todo momento, la misma intención comunicativa. Prueba de ello es que, si bien las gramáticas señalan su existencia, no ofrecen apenas ejemplos. No es de uso común ni en la lengua hablada ni en la escrita. Es más, en determinados verbos defectivos, como en el verbo “*tener*” ‘έχω’, “*ser*”, “*estar*” ‘είμαι’ ni siquiera existe el pluscuamperfecto ya que no disponen de tiempos compuestos.

Sí es bueno hacer notar, con ejemplos, que cuando empleamos esta estructura, estamos pensando: ‘*pero no...*’ ‘αλλά δεν...’ o ‘*pero no creo que...*’ ‘αλλά δεν νομίζω ότι...’ Marca indudable de que se trata de una condición irreal. Este paso no resulta estrictamente necesario pero, en algún caso, puede contribuir a fijar las nociones.

<i>Αν δούλευε περισσότερο... (Αλλά δεν δουλεύει)</i>	<i>Si trabajara más.... (pero no trabaja)</i>
<i>Αν δεν μπορούσα... (Αλλά μπορώ)</i>	<i>Si no pudiera..... (pero puedo)</i>
<i>Αν πήγαιναν.... (Αλλά, μάλλον, δεν θα πάνε)</i>	<i>Si fueran.... (pero no creo que vayan)</i>
<i>Αν έπαιξε αυτός... (Αλλά δεν έπαιξε)</i>	<i>Si hubiera jugado él.... (pero no jugó)</i>

Otro dato que nos puede ayudar a diferenciar entre si se trata de una condición real o irreal, es el hecho de que, en griego, si la condición es irreal, el tiempo verbal de la apódosis será un condicional (simple o compuesto). Este dato tampoco es preciso pero puede dar más base a los conceptos expuestos. Lo primordial, la idea que el alumno imprescindiblemente ha de captar y asimilar es que, en español, debemos recurrir al subjuntivo siempre que nuestra oración, en griego, se ajuste al modelo:

<b>Αν</b>	+	<b>Οριστική Παρατατικού</b>	→	<b>Δυνητική</b>
<i>'Si</i>	+	<i>Imperfecto de Indicativo</i>	→	<i>Condicional'</i>

**==**

<b>Si</b>	+	<b>Subjuntivo</b>
-----------	---	-------------------

Aunque creemos que es contraproducente hablar de ello a los alumnos, como ya vimos al hablar del contraste entre el imperfecto y el indefinido, hay verbos en griego - *έχω* 'tener', *κάνω* 'hacer', *είμαι* 'ser' - cuyos imperfectos e indefinidos coinciden. Por lo tanto, en "*Αν του έκανε αυτό, πρέπει να το καταγγείλει*" '*Si le hizo eso, debe denunciarlo*' el verbo *έκανε* podría ser considerado por algún alumno como imperfecto lo cual le llevaría, según las pautas dadas, a pensar que es una condición irreal. En ocasiones así es donde puede ser de utilidad ver si la apódosis se encuentra en condicional *Θα πήγαινε* 'iría', *θα μπορούσαν* 'podrían', *θα έλεγα* 'diría' etc. O, como en el ejemplo dado, no.

Por el contrario, sí que sería muy positivo llamar la atención sobre el hecho de que, en español, podemos encontrarnos frente a un imperfecto de indicativo en una condición real -de ahí que sea de indicativo y no de subjuntivo- pero su traducción en griego, no corresponde nunca a un imperfecto de indicativo -*παρατατικός*-. (49)

En concreto, la aparición de este tiempo se reduce a dos casos:

---

(49) Todas estas explicaciones, por supuesto, se ofrecerán mediante ejemplos y traducción de los mismos, de la manera más sencilla, para que los conceptos queden

1° Podemos encontrárnoslo en un *estilo indirecto* al pasar el presente de indicativo de la frase original a imperfecto. Frases del tipo: “*Me dijo que si podía lo haría*” en la cual “*si podía*” viene del presente “*si puedo*” en la oración original “*Si puedo lo haré*”. Como ya vimos en el consiguiente capítulo, en griego los tiempos del estilo directo no varían en el indirecto por lo que el presente no pasa a imperfecto y si lo hace, cambia también la información transmitida. Es decir, al traducir la frase anterior obtendremos:

*‘Μου είπε ότι αν μπορεί θα το κάνει’*

en la que los tiempos –presente y futuro- son los mismos que en la oración directamente expresada ‘*Αν μπορώ, θα το κάνω*’ y no imperfecto y condicional como en español: ‘*Μου είπε ότι αν μπορούσε θα το έκανε*’, pues en este último caso el pensamiento transmitido es ‘*pero no ha podido o no puede hacerlo*’. Con lo cual se trataría de una condición irreal cuya traducción no podría ser nunca nuestra frase original “*Me dijo que si podía lo haría*”, sino, ‘*Me dijo que si hubiera podido o pudiera, lo habría hecho o lo haría*’. Lo podemos ver con más detalle en el apartado dedicado al estilo indirecto.

2° Asimismo, es frecuente en español hallar estas construcciones en oraciones del tipo: “*Si lo mirabas, bajaba la vista*”. En ellas el operador “*si*” puede ser sustituido por el operador “*cuando*” sin que varíe de forma decisiva la idea expresada. O sea: “*Cuando lo mirabas bajaba la vista*”. En estas oraciones la distinción entre el valor temporal o condicional de la subordinada no resulta del todo evidente (50). En el hablante griego prevalece la idea temporal “*cuando o cada vez que lo mirabas bajaba la vista*” frente a la condicional “*en caso de que lo miraras bajaba la vista*”.

Al principio de este capítulo dimos la oración:

<i>Si decía algo, te enfadabas</i>	<i>Αν έλεγε κάτι, θύμωνες</i>
------------------------------------	-------------------------------

---

( 50 ) “No resulta fácil establecer límites entre los contenidos temporal y condicional” Sastre (2004: 202)

Aunque en griego, teóricamente, es correcta la oración introducida por “αν”; en la práctica, el hablante griego selecciona un “cuando” en lugar de un “si”

<i>Cuando decía algo te enfadabas</i>	<i>Όταν έλεγε κάτι θύμωνες</i>
---------------------------------------	--------------------------------

Es más, en algunas de estas cláusulas en las que existe un “si” con este valor – que, por cierto, son bastante numerosas en español -, el hablante griego siente dificultades en captar el mensaje contenido. Por lo tanto, acudir al recurso de sustituirlo por “cuando” va a ser importante, no solo para aplicar lo que veíamos en este capítulo de que un imperfecto de indicativo en español, en las oraciones condicionales, no corresponde a un imperfecto de indicativo en griego, sino, asimismo, para facilitar la comprensión de lo emitido.

Ahora que el alumno ya sabe perfectamente discernir la condición real de la irreal, es el momento de dar el siguiente paso. De analizar en profundidad las oraciones condicionales irreales que son, en definitiva, las más complicadas para él. Lo primero que debemos señalar es que al subjuntivo, normalmente, le sigue un condicional. El esquema o estructura pues que debe quedar en la mente es:

<b>Si</b>	<b>+</b>	<b>Subjuntivo</b>	<b>→</b>	<b>Condicional</b>
-----------	----------	-------------------	----------	--------------------

Lo primero que conviene destacar es que el imperfecto de subjuntivo, a pesar de ser un tiempo pretérito, nunca se refiere al pasado en la expresión de la condición. Ya veíamos que el imperfecto de indicativo en la oración condicional griega, puede referirse tanto al pasado, como al presente, como al futuro (51). En español, sin embargo, siempre

---

51 Ver, asimismo, Mackridge (1999: 392)

que nos refiramos al pasado, debemos usar un pluscuamperfecto de subjuntivo, como refleja el ejemplo dado:

<i>Αν έπαιξε αυτός... (Αλλά δεν έπαιξε)</i>	<i>Si hubiera jugado él.... (pero no jugó)</i>
---	--

Este es el único tiempo que se refiere al pasado cuando expresamos una condición. En caso de referirnos al presente o futuro, debemos utilizar un imperfecto de subjuntivo. Como reflejaban las otras oraciones expuestas más arriba:

<i>Αν δούλευε περισσότερο... (Αλλά δεν δουλεύει)</i>	<i>Si trabajara más.... (pero no trabaja)</i>
<i>Αν πήγαιναν.... (Αλλά, μάλλον, δεν θα πάνε)</i>	<i>Si fueran.... (pero no creo que vayan)</i>

De igual modo, en griego el condicional simple en la oración principal puede expresar tiempo presente pasado o futuro. Sin embargo, en español, de nuevo, el compuesto va a referirse al pasado, mientras que el condicional simple aludirá al presente o futuro. Esto implica que tanto en la oración principal como en la subordinada tenemos dos posibilidades, un tiempo simple y otro compuesto. La parte o partes de la oración que se refieran al pasado, van a tener un tiempo compuesto, y si se refieren al presente o futuro, un tiempo simple.

El estudiante, que ha aprendido y memorizado los distintos casos de oraciones condicionales que existen en español al igual que en otros idiomas, debe en primer lugar abandonar la creencia de que los tiempos de la principal y la subordinada están interrelacionados y que la utilización en una de un determinado tiempo verbal, implica en la otra la utilización de otro tiempo verbal concreto. Tanto la oración principal como la subordinada pueden hacer referencia a momentos temporales distintos; por lo tanto, puede ser válida cualquier combinación que responda a nuestra intención comunicativa.

Es decir, debe analizar –por separado- si la condición se refiere al pasado, en cuyo caso utilizará un tiempo compuesto (pluscuamperfecto de subjuntivo) o no, con lo que deberá utilizar un tiempo simple (imperfecto de subjuntivo). El mismo pequeño proceso reflexivo ha de efectuar en la apódosis: si es pasado utilizará un tiempo compuesto (condicional compuesto) si no, simple (condicional simple). Proceso reflexivo absolutamente necesario en los primeros estadios por dos razones: en primer lugar porque, como ya vimos, las posibilidades son múltiples partiendo de una misma forma, con lo cual las probabilidades de equivocación son elevadas; en segundo lugar, para poder llegar a discernir con el tiempo la diferente información que implica cada una de las posibilidades, lo cual no es fácil.

Al comienzo, para no aumentar la confusión, es mejor no indicar siquiera la posibilidad de sustituir el condicional compuesto por el pluscuamperfecto de subjuntivo. Cuando ya el alumno tenga perfectamente asimilado todo lo anterior, se le podrá presentar este detalle. Tampoco es conveniente en un primer momento mencionar que en la oración principal no es estrictamente necesario que haya un condicional. A medida que vayan apareciendo frases del tipo “*si no pudieras venir, avísanos*” se irá explicando que el contenido de ella indica el hecho de que el hablante está casi seguro de que va a venir pero “en caso de que ocurriera algo”, que no cree, debe avisar.

Por último, siempre que sea útil para que el hablante griego perciba si se trata de algo presente, pasado, o futuro, recurriremos al mensaje que, como ya reseñamos, subyace siempre en estas oraciones: “*pero no....*”. Aunque parezca una perogrullada, en ocasiones no le es sencillo al alumno reconocer la presencia del pasado, sobre todo, cuando se incluyen las palabras *ahora, justo en este momento o siempre*, entre otras. La aparición de estos vocablos puede hacer suponer que se trata de presentes (52). En dichas frases, el analizar el tiempo del verbo recurriendo a la coletilla “*pero no....*” ‘*ἀλλά δεν...*’ ayuda a corroborar que, a pesar del “ahora” o del “*siempre*”, no se trata continuamente de un presente verbal.

Véanse las frases:

---

(52 ) No debemos olvidar que, en griego, las subordinadas ‘*si no hubiera hablado con él*’ ‘*si no hablara con él*’ coinciden en la forma. Tanto una como otra, se podrían expresar diciendo ‘*αν δεν μιλούσα μαζί του*’.

*Αν δεν μιλούσα μαζί του τώρα (αλλά **μίλησα** = pasado)*

‘Si no hubiera hablado con él ahora’ ‘(pero **he hablado** = pasado)’

*Αν ήθελες πάντα να το κάνεις (αλλά δεν **ήθελες** = pasado)*

‘Si hubieras querido siempre hacerlo’ ‘(pero no **querías** = pasado)’

El tiempo real de ambas pertenece al pasado, por lo tanto, al expresar la condición – obligatoriamente - debemos utilizar un pluscuamperfecto de subjuntivo:

‘Si no **hubiera hablado** con él’ en lugar de ‘si no ~~hablara~~ con él’

‘Si **hubieras querido** hacerlo’ y no ‘si ~~quisieras~~’

Aunque aparentemente presenta cierta complejidad en el papel, en la práctica es muy sencillo, porque el emisor siempre tiene pleno conocimiento de lo que desea formular:

*Αλλά μίλησα*

*‘Pero he hablado’*

*αλλά δεν ήθελες*

*‘pero no querías’*

### V.3 Otros Operadores

El resto de los operadores que expresan condición implican menor grado de dificultad para el estudiante. Quizás se deba al hecho de que su frecuencia es mayor en oraciones que expresan condiciones reales. El alumno debe saber simplemente que rigen subjuntivo, ya que los tiempos verbales que se han de utilizar no presentan ninguna sorpresa o peculiaridad. Cambia el modo pero no el tiempo, salvedad hecha del indefinido ya que el subjuntivo no hace diferencia entre imperfecto e indefinido, así

pues, tanto uno como otro, darían un imperfecto de subjuntivo. Lo veremos más claro en el siguiente esquema:

<b>Si + INDICATIVO</b>	<b>Operador + SUBJUNTIVO</b>
Presente	Presente
Pretérito Perfecto	Pretérito Perfecto
Pretérito Imperfecto	Pretérito Imperfecto
Pretérito Indefinido	Pretérito Imperfecto
Pretérito Pluscuamperfecto	Pretérito Pluscuamperfecto

En cuanto a las condiciones irreales, queremos subrayar que los tiempos verbales coinciden con los que pondríamos si tuviéramos el conector ‘si’:

Si **tuviera** un bocadillo, se lo **comería**

En caso de que **tuviera** un bocadillo, se lo **comería**

Lo **habrían dicho** si lo **hubieran notado**

Lo **habrían dicho** siempre y cuando lo **hubieran notado**

En estas, en cambio, el condicional simple o compuesto de la oración principal (o, en su caso, el pluscuamperfecto de subjuntivo) nos ayudan a comprender que no se trata de condiciones reales sino irreales. Pero en ocasiones, el contexto es el que nos dice si se trata de una u otra. Así por ejemplo, la equivalencia de la oración:

En caso de que pudieras, hazlo

La encontraríamos en el enunciado:

Si pudieras, hazlo

Donde el que la pronuncia está pensando “no creo que puedas”. Evidentemente se refiere al futuro y es una condición irreal, dada como muy poco probable.

### V.3.1 Operadores más frecuentes después del ‘si’

Todos los operadores podrían ser sustituidos por un “si”, ya que este es el más neutro. Los otros contienen un matiz especial añadido, como veremos a continuación.

Si queremos presentar la condición como una posibilidad más bien remota, utilizaremos:

**En caso de que** + SUBJUNTIVO

Ejemplo: *En caso de que llame, dile que no estoy*

Si queremos que la condición exprese la única posibilidad de que algo no se realice, utilizaremos:

**Excepto que**

**Salvo que**

**A menos que** + SUBJUNTIVO

**A no ser que**

Ejemplo: *El fin de semana iremos a esquiar, excepto que no haya nieve*  
*El fin de semana iremos a esquiar, salvo que no haya nieve*  
*El fin de semana iremos a esquiar, a menos que no haya nieve*  
*El fin de semana iremos a esquiar, a no ser que no haya nieve*

Cuando queremos amenazar o advertir a alguien de algún peligro o consecuencia negativa, utilizaremos:

**Como** + SUBJUNTIVO

Ejemplo: *Como lo mojes, se estropeará*  
*Como me lo pierdas, te mato*

Si queremos expresar una condición mínima necesaria para que se cumpla otra cosa, utilizaremos:

**Siempre que**  
**Siempre y cuando** + SUBJUNTIVO  
**A condición de que**

Ejemplo: *Estaremos allí el día 7, siempre que encontremos billetes.*  
*Estaremos allí el día 7, siempre y cuando encontremos billetes*  
*Estaremos allí el día 7, a condición de que encontremos billetes*

Nosotros tenemos programado llegar el día 7, claro que cabe la posibilidad, de que cuando vayamos a la agencia, nos digan que no hay billetes, y nos echen abajo nuestros planes.

También expresa una condición mínima necesaria para que se cumpla algo el operador:

**Con tal de que** + SUBJUNTIVO

Pero este operador, además de una condición mínima necesaria, puede expresar también un deseo del hablante. Muchas veces, ni siquiera aparece la oración principal porque se sobrentiende que sería una oración similar a “Soy capaz de lo que sea...”

Ejemplo: *Le prometí a Roberto que no le dejaríamos solo, yo, con tal de que venga...* (le prometo lo que quiera, lo que realmente deseo es que venga)  
*Te lo presto con tal de que me lo devuelvas el jueves.*

#### V.4 Propuestas de ejercicios

Ante la falta de concienciación de la dificultad que entrañan estas oraciones, la mayoría de los ejercicios gramaticales propuestos en los diferentes manuales de enseñanza del español no ayudan, ya que no vienen arropados por un contexto y, de este modo, se hacen mecánicamente, lo que impide el descubrir la diferencia de significados con arreglo al modo o tiempo verbal empleado.

Para que el estudiante asimile estas diferencias, debemos ir poco a poco. En todo momento debe percibir el alumno la información latente.

En primer lugar, después de explicar que la forma

**Av + Οριστική Παρατατικού**  
(Si + Imperfecto de Indicativo)

equivale en español a:

**Si + Subjuntivo**

para ver si ha quedado claro, podemos proponer ejercicios del tipo:

¿Qué diría un optimista?

*Si me toca la lotería.....*

*Si me tocara la lotería.....*

¿Qué diría un pesimista?

*Si se hunde el mundo.....*

*Si se hundiera el mundo.....*

¿Qué diría una persona que lleva 4 años en el paro buscando trabajo?

*Si encuentro trabajo.....*

*Si encontrara trabajo.....*

¿Qué diría alguien que está en la cama con 40° de fiebre?

*Si estoy bien mañana.....*

*Si estuviera bien mañana.....*

Dando las posibilidades, una con indicativo y otra con subjuntivo, evitamos que la preocupación por encontrar la morfología de la palabra nos impida prestar la suficiente atención a lo que realmente importa en este momento que es la elección del subjuntivo (condición irreal) o indicativo (condición real).

El segundo paso consistirá en profundizar en la condición irreal ya que, como ya expusimos, la real no suele plantear problemas. La única dificultad es tomar conciencia de que el imperfecto de indicativo en griego corresponde a una condición irreal, es decir, rige subjuntivo en español.

Empezamos insistiendo en que la oración principal y la subordinada, pueden referirse a momentos diferentes, así pues, cualquier combinación es válida. Recordamos que el esquema principal que el estudiante debe tener en la cabeza, es el siguiente:

**Si + Subjuntivo → Condicional**

Tanto en el subjuntivo como en el condicional existen solo dos posibilidades:

**Si** + Imperfecto de Subjuntivo

**Si** + Pluscuamperfecto de Subjuntivo

→ Condicional simple

→ Condicional compuesto

Cuando queremos referirnos al pasado en alguna de las partes, tendremos que emplear un tiempo compuesto, si nos referimos al presente o al futuro, un tiempo simple.

Continuamos jugando con el presente, pasado y futuro, a fin de que el alumno se familiarice con las formas de expresar lo que él desea. Para ello, debemos dar ejercicios en los que es perfectamente evidente, tanto para el profesor que controla, como para el alumno que emite, lo que deseamos expresar.

Son muy buenos los que nos dan la oración condicional y el alumno debe expresar la realidad del modo: “Pero no.....”

-Si Manuel **hubiera avisado**, **habría** alguien en el aeropuerto

‘Pero no **avisó** y no **hay** nadie’

-Si **supiera** lo que pasó, se lo **habría dicho**

‘Pero no lo **sé**, por eso no se lo **he dicho**’

También son muy eficaces como *input*, para que en los primeros estadios se familiaricen con las estructuras que han de asimilar, los ejercicios en los que, a partir de una realidad expresa, deben crear hipótesis:

Yo **SÉ** que Fernando:

a. No puede venir, porque está en París.

**Si**.....(no estuviera en París, vendría).....

b. Está en París, porque le tocó un viaje en un sorteo

**Si**.....(no le hubiera tocado la lotería, no estaría en París).....

c. Fue a un bar donde una agencia de viajes sorteaba un viaje a París.

Si.....(no hubieran sorteado un viaje,.....)

d. Carlos le había dicho que por qué no iban a tomar algo

Si.....

e. Carlos iba a haber ido con él pero se rompió una pierna

Si.....

f. Carlos no fue con él porque tiene la pierna enyesada todavía.

Si.....

g. Fernando se fue con otro amigo, porque no se pueden cambiar las fechas del viaje en este tipo de sorteos.

Si.....

h. Fernando y su amigo volverán mañana, así que asistirán a la reunión de pasado mañana.

Si.....

Como podemos ver, el ejercicio anterior es una pequeña historia que le ocurrió a alguien y cuyas consecuencias podemos encontrar en el presente o veremos en el futuro. No es necesario que el ejercicio corresponda a una única narración como el anterior, pero sí es necesario que indique lo que verdaderamente ocurrió, ocurre o sucederá.

Más adelante, como ejercicio más creativo, más divertido y -dentro de lo posible- menos controlado, podemos partir de un texto cualquiera o una película o un libro o una experiencia personal de alguno de los estudiantes, al igual que en el ejercicio propuesto más arriba. Invitamos al alumno a que cree sus propias hipótesis al respecto. Al conocer la historia, estamos en situación de juzgar si lo expresado es adecuado a la idea que se ha querido transmitir. Si vemos que la clase no responde o encuentra dificultades en crear sus propias hipótesis, se puede ayudar con preguntas relacionadas con la trama, del tipo:

-¿Por qué no tiene dinero?

-Porque lo perdió en el casino

“Si no lo hubiera perdido en el casino, ahora tendría dinero”

*-¿Por qué robó el banco?*

*-Porque necesita el dinero para pagar la deuda*

*“Si no necesitara el dinero, no habría robado el banco”*

Otro ejercicio, esta vez de redacción, es proponer a los alumnos que recuerden, por escrito, acontecimientos importantes de su vida y consecuencias que tuvieron o tienen. ¿Qué hubiera pasado si no hubiera sido así?

Después se puede hacer una puesta en común, se supone que conoces a tu compañero –o alumno- y por tanto su situación actual, con lo cual se puede adivinar si está expresando lo que realmente desea. De este modo, proporcionamos información nueva que hace más interesante el aspecto comunicativo en estos ejercicios y, al mismo tiempo, somos capaces de saber si lo dicho corresponde a lo que está pensando.

## **V.5 Conclusiones**

Debemos ser conscientes en primer lugar, de la enorme dificultad que entrañan las oraciones condicionales que hemos denominado irreales, ya que una misma oración en griego –un mismo significante-, contiene significados distintos expresados de diferente manera, según el caso, en español.

En segundo lugar, debemos saber que la mayoría de manuales, gramáticas y ejercicios, en lugar de ayudar a la adquisición de los conceptos e implicaciones fundamentales relacionados con este capítulo, lo que hacen es contribuir a que el alumno no consiga nunca llegar a comprender el mecanismo y el contenido implícito en cada una de las posibilidades.

Lo fundamental en este capítulo es que el estudiante sepa que cuando en griego se usa un imperfecto de indicativo *-αν ζούσε, αν μπορούσε, αν έλεγε* etc.-, en español hemos de emplear un subjuntivo y no un imperfecto de indicativo. El esquema básico que ha de tener en la cabeza es:

**Si + Subjuntivo → Condicional**

Donde existen, en cada parte, dos posibilidades: un tiempo simple y uno compuesto:

**Si + Imperfecto de Subjuntivo**

**Si + Pluscuamperfecto de Subjuntivo**

→ **Condicional simple**

→ **Condicional compuesto**

También es de suma importancia concienciarse de que cualquier combinación es posible: un tiempo en la oración principal no implica necesariamente la utilización de otro concreto en la subordinada y viceversa. Por otro lado, los tiempos compuestos, y solo estos, van a hacer referencia al pasado. En cambio, tanto el imperfecto de subjuntivo, como el condicional simple van a hablar del presente o futuro.

Teniendo bien claro todo lo anterior, cada vez que emitimos una frase de este tipo, debemos hacer una pequeña reflexión tanto al expresar la hipótesis como la apódosis. Si alguna de ellas se refiere al pasado, tendremos que utilizar el tiempo compuesto correspondiente.

Los ejercicios que se hacen mecánicamente no solo no sirven para nada, sino que son contraproducentes ya que dan un alto grado de confianza al alumno e impiden que este profundice en las distintas opciones que se le presentan. En los ejercicios, tareas y actividades que se propongan, tanto el alumno como el profesor han de saber a qué momento en el tiempo se están refiriendo para elegir la solución adecuada y así llegar a asimilar este capítulo del español tan confuso para un estudiante griego.



## CONCLUSIONES

El hablante cuya lengua materna es el griego encuentra dificultades en el aprendizaje de español como lengua extranjera que solo serán superadas mediante la concienciación del problema. En este proceso de concienciación, representará un papel fundamental la intervención oportuna del profesor que deberá señalar el *qué* y el *por qué* se ha de observar y tener en cuenta en determinados aspectos de la realidad lingüística del nuevo idioma. Solo a base de insistir y sensibilizar al alumno se evitará que perduren a lo largo de todo el proceso, incluso en los estadios más avanzados de aprendizaje. Solo de este modo el estudiante conseguirá articular en el nuevo idioma la idea que desea expresar y no otra que, además de no corresponderse con su intención, ni siquiera será percibida como error propio de un hablante extranjero, puesto que gramatical y sintácticamente resultará perfectamente aceptable.

Constatamos que son errores recurrentes y específicos del hablante griego que aprende español y no de estudiantes que tienen otras lenguas maternas, como por ejemplo el inglés o el búlgaro.

Paradójicamente, no se identifican con cuestiones que sean muy diferentes en su idioma o que entrañen un elevado índice de complejidad objetivamente hablando. Tampoco se trata de aspectos que el alumno tienda a evitar debido a la confusión que representan. Está claro que los factores que más influyen en su reiteración y fosilización es el desconocimiento del problema por parte del alumno, aunque también influye el hecho de que la explicación dada no haya sido lo suficientemente clarificadora sino confusa, y por tanto, contraproducente. Este tipo de errores requiere, en primer lugar, convencer al estudiante de que se encuentra frente a uno de los puntos problemáticos en el nuevo idioma, de ahí que sea beneficioso que en lo sucesivo preste especial atención, hasta que consiga discernir o interiorizar el significado. Y en segundo lugar, se impone el ofrecerle una explicación clara, detallada y contundente que no deje lugar a dudas, utilizando los recursos que el profesor estime más oportunos, siempre teniendo en cuenta la idiosincrasia del grupo con el que se encuentre trabajando.

Comprobamos que en su mayor parte - aunque no solo - la lengua materna del estudiante es la que los provoca. Las causas que contribuyen a ello son diversas, pero en su inmensa mayoría, la explicación más eficaz se ofrece a través de su propio idioma, el griego: bien mediante la traducción (véase el capítulo de las oraciones concesivas), bien subrayando la diferencia conceptual (estilo indirecto) o el significado diferenciado que corresponde a cada estructura (a modo de ejemplo, en las oraciones condicionales). Sin embargo en ocasiones, la repetición sistemática de las estructuras que entrañan una dificultad añadida, sin hacer referencia alguna a la lengua materna, constituye el camino más adecuado para que sean adquiridas correctamente (es el caso de las temporales). Al hablar de repetición sistemática, no nos estamos refiriendo en absoluto a los ejercicios mecánicos de corte estructuralista – los llamados *drills* – pues, como ya hemos mencionado reiteradamente, estamos convencidos de que no suponen más que una pérdida de tiempo y no aportan ni conocimiento, ni automatización ni interés alguno en el aprendizaje de una lengua. La insistencia en ellas ha de ser continua, sí, pero intercalándolas en las diferentes tareas que propongamos al alumno, sean estas orales o escritas. En especial al principio, a modo de *input*, es conveniente que aparezcan en actividades de comprensión e interpretación a fin de que el aprendiente se vaya acostumbrando a ellas, para que se encuentre capacitado más adelante y logre integrarlas en sus producciones, junto con su contenido semántico específico.

La calidad del *input* que proporcionemos a los alumnos nos parece capital como ya hemos señalado, más aún – si cabe - en las cuestiones resaltadas. En él radicará la semilla que haga reflexionar al alumno con vistas a que se persuada de la dificultad que presentan. Asimismo, bien gracias al *input* bien a la explicación ofrecida por el profesor y ejemplificada con el material adecuado, deberán quedar perfectamente claras las cuestiones que se han de discernir. En adelante, el enseñante comprobará si las técnicas elegidas para la resolución del problema obtienen los resultados deseados o si, por el contrario, se impone un nuevo camino para mejorar el proceso.

Por otro lado, ya indicábamos que en determinadas actividades y contextos pensamos que es totalmente contraproducente señalar errores. Sin embargo, en la mayoría de estos aspectos es deseable crear tareas en las que contemos con la posibilidad de dejar constancia expresa del error, puesto que solo así - mediante el error - el

aprendiente será capaz de disipar las dudas. O dicho de otro modo, nos parece que el error constituye una rica fuente de aprendizaje en lo concerniente a estos elementos.

Debido a la falta de bibliografía y estudios realizados en concreto sobre los idiomas griego y español, el campo de investigación en lo sucesivo es enorme. No hemos hecho referencia a los errores que son característicos de un determinado nivel de conocimiento de la lengua y que se van superando en etapas sucesivas. Hemos dejado a un lado también, las dificultades que entraña en sí la lengua española y que no son específicas de los alumnos griegos, sino de todos los que se acercan al español como lengua extranjera. Es el caso general de SER/ESTAR o POR/PARA.

Asimismo, no hemos entrado para nada en el nivel léxico, tan amplio e interesante por el hecho de que existe una enorme gama no solo de cultismos, sino también de préstamos, cognados, falsos cognados, calcos, etc., sin olvidar los vocablos que corresponden a un registro culto y cuidado en un idioma, aquellos que aparecen frecuentemente en redacciones o lengua escrita y que traducidos no conservan el mismo registro o elegancia. Como muestra, citaremos ‘αντιμετωπίζω’. En español puede corresponder a ‘afrentar, confrontar, enfrentarse’ – entre otros -según el contexto. Matices que son bastante difíciles de discernir, lo cual implica que no será sencillo elegir en cada ocasión el que mejor vaya. Por otro lado, la distinción que posee en el griego como palabra de cierto nivel, no la conserva en el español, o no en igual medida. Lo mismo ocurre con ‘ασχολούμαι’ - muy del gusto de los hablantes griegos en entornos formales - que literalmente traduciríamos como ‘ocuparse’ pero que en realidad dispone de muchas otras interpretaciones.

Tampoco hemos hecho referencia a las unidades fraseológicas, muchas de las cuales – paradójicamente - son exactamente iguales en ambos idiomas, no así en lenguas como el francés, el inglés o el italiano. Cabría suponer que la razón radica en la forma de ser o pensar de ambos pueblos, tan semejante en muchos aspectos. Sin embargo, habría que analizarlo en profundidad para llegar a conclusiones fehacientes.

En cuanto a las interferencias pragmáticas, se abre todo un mundo de malentendidos – y por tanto de investigación - cuando, al dejarnos llevar por la idea de que griegos y españoles “somos muy similares” cultural y socialmente hablando, trasladamos literalmente al nuevo idioma el enunciado o comportamiento lingüístico que

sería aceptado y de esperar en el nuestro. En la mayoría de las ocasiones, ni siquiera nos planteamos que las formas elegidas para expresar nuestras intenciones puedan resultar no adecuadas en el nuevo idioma. Asimismo, la corrección fonética del griego al expresar un enunciado contribuye a que el receptor no entienda este como propio de las diferencias características de un extranjero (por el hecho de serlo), sino como descortesía, antipatía, amabilidad extrema, etc. En definitiva, todos estos factores dificultan que nos encontremos sobre aviso, alerta, para intentar interpretar o negociar la fuerza ilocutiva real del mensaje. Anecdóticamente, a nivel léxico un griego no utiliza las palabras ‘cochino’ ‘βρωμιάρη’ o ‘vago’ ‘τεμπέλη’ si no es para insultar. Tampoco el verbo ‘odiar’ ‘μισώ’ en el sentido de que ‘no me gusta’. Rara vez un griego expresará que ‘no sabe’ ‘δεν ξέρω’ - dónde se encuentra una calle, por ejemplo -, preferirá dar la información (aunque no esté totalmente seguro de que es ésta). Sin embargo el español ante la incertidumbre, no tendrá reparos en dar un ‘no sé’ o utilizará un ‘me parece’ o equivalentes, cuando no está completamente seguro. Tampoco el hablante griego utilizará partículas vacías de contenido semántico como ‘pues’. Suele otorgar a este vocablo el significado de ‘λοιπόν’ que viene a ser algo así como ‘Bueno’ o ‘A ver’. Por otro lado, la sonrisa que acompaña a casi todos los intercambios comunicativos del hispanohablante y no así a los del hablante griego, son solo algunas muestras de los factores extralingüísticos que deben ser tenidos en cuenta cuando las dos lenguas se ponen en contacto, si queremos producir un discurso eficaz. O bien, desde la perspectiva de la enseñanza, dar una visión completa de la nueva lengua que incluya todas las facetas. Todo ello constituye un sinfín de elementos dignos de investigación y estudio dada su enorme repercusión.

Por último, nos hacemos eco del pensamiento de Vivian Cook (2002: 335) cuando asegura que los hablantes de una L2 tienen el derecho de utilizarla de modo distinto al usado por los monolingües por lo que “deben aspirar a ser competentes en la L2”. Partimos de la base de que un hablante de lengua extranjera nunca llegará a hablar como un nativo. Siempre recurrirá a su experiencia y conocimiento para utilizar ciertos vocablos, giros o expresiones que se correspondan más con su manera de entender la vida, adquirida a lo largo de los años, dentro de un marco determinado, a través de su propia lengua y de todo lo que ésta comporta. Dicha afirmación - lejos de ser pesimista -

implica la constatación de una realidad que habremos de aceptar, en lugar de rechazar y a la que no debemos renunciar en ningún momento ni tratar de luchar en contra. Solo así la labor de enseñanza / aprendizaje será gratificante. En nuestra opinión, hemos de recoger y afianzar lo positivo que resulta de este intercambio, siempre enriquecedor. Sería absurdo presentar una batería de ejercicios de ortografía a un hablante griego acostumbrado a prestar atención a este aspecto desde que comienza a leer (debido a la gran dificultad que conlleva este punto en su idioma). O de acentuación pues, el griego dispone, asimismo, de palabras agudas, llanas o esdrújulas. O de pronunciación del español ya que, como vimos, las dificultades son escasas. En cualquier caso, debemos tratar solo lo estrictamente necesario y además, de manera práctica. Por otra parte, no existe motivo alguno para persistir en aspectos que no son en absoluto relevantes, que suponen un esfuerzo supremo y muy poco rendimiento. En el caso del idioma griego, debido a las semejanzas fonéticas, de acentuación, sintácticas, conversacionales etc., existentes entre este y la lengua española, se puede llegar a un nivel de corrección elevadísimo, por no decir total o mayor incluso que el de un nativo en cuanto a determinados aspectos como ortografía, pronunciación o capacidad de expresión. Por lo tanto, resulta en cierto modo improductivo a nuestro entender que se insista, no en que reconozca el significado, sino en que emplee cierto vocabulario, expresiones, modismos o estructuras que no entran dentro de su mundo interior. Citaremos a modo de ejemplo la amplia gama de perífrasis verbales existente en español que añaden un matiz determinado a lo expresado y que, salvo en el caso de las más frecuentes, no aparecen en absoluto en el corpus de investigación obtenido. Tan correcto será el enunciado “**andan diciendo** que va a dimitir el presidente” como “**dicen** que va a dimitir el presidente” el matiz que percibimos como hispanohablantes en la primera frase, en caso de que sea relevante, el griego lo expresará de otro modo, acompañando la frase con otros vocablos que lo expresen. Poco importará que el griego pregunte: “¿**has visto** que Francisco está muy contento?” y no “¿**te has dado cuenta de** lo contento que está Francisco?” más frecuente esta última en boca de un español. Hemos de hacer hincapié en las cuestiones realmente fundamentales, las que son capaces de distorsionar las ideas que se desean expresar.

Existe pues un amplio abanico de elementos de investigación. Nosotros hemos querido centrarnos en aquellos que son más característicos, más difíciles de superar.

Esperamos que este estudio haya aportado cierta luz en cuáles son, por qué se producen y en cómo abordar su resolución. Si conseguimos facilitar la labor de enseñanza / aprendizaje del español como lengua extranjera a estudiantes cuya lengua materna es el griego, nuestra misión estará cumplida.

## BIBLIOGRAFÍA

- Adjemian, C. (1976). "On the nature of interlanguage systems". En *Language Learning*, vol. 26 (2), 297-330
- Adjemian, C. (1982). "La spécificité de l'interlangue et l'idéalisation des langues secondes". En J. Guéron y S. Sowley (eds.). *Grammaire générative transformationnelle: théorie méthodologies*. Vincennes. Université de Paris 8, 421-439.
- Alarcos Llorach, E. (1972). *Estudios de Gramática Funcional del español*. Madrid: Gredos.
- Alarcos Llorach, E. (1986). *Fonología española*. Madrid: Gredos.
- Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe
- Alcoba, S., Gómez, J. y Borrego, J. (2001). *es curso de español*. Madrid: Espasa Calpe S.A.
- Allwright, R. L. (1986). "Why don't learners learn what the teachers teach?" En Singelton and Little (eds.) *Language Learning in formal and informal contexts*. Dublin: IRAAL
- Aragonés, L. y Palencia, R. (2009). *Gramática de Uso del Español*. Madrid: SM
- Asher, J.J. (2003). *Learning Another Language Through Actions*. Los gatos, CA: Sky Oaks Productions
- Aski, J.M. (2003). "Foreign Language Textbook Activities: Keeping Pace with Foreign Language Acquisition Research". En *Foreign Language Annals*, vol. 36, 57-64.
- Austin, J. L. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Bailey, N., Madden, C. y Krashen, S. D. (1974). "Is there any 'natural sequence' in adult second language learning?" En *Language Learning* 21, 235-243
- Bailey, P., Daley, C.E. y Onwuegbuzie, A.J. (1999) "Foreign Language Anxiety and Learning Style". En *Foreign Language Annals*, vol. 32(1), 63-76.
- Baralo, M. (2001). "El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE". En *Carabela*, 47, 5-36.
- Borobio, V. y Palencia, R. (2008). *el Curso de Español para Extranjeros*. Madrid: SM

- Borrego, J., Gómez Asencio, J. y Prieto, E. (1992). *El subjuntivo. Valores y usos*. Madrid: SGEL.
- Bowen, J.D., Madsen, H. y Hilferty, A. (1985). *TESOL: Techniques and procedures*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Breen, M. P. y Candlin, C.N. (1980). "The essentials of a communicative curriculum for language teaching" *Applied Linguistics* 1, 2.
- Brooks, N. (1964). *Language and language Learning: Theory and Practice*. Nueva York: Harcourt Brace.
- Brown, H.D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents
- Bruner, J. (1960) *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1960) *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burt, M. K. y Kiparsky, C. (1973). *The Gooficon. A Repair Manual for English*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). "Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". En *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Canale, M. y Swain, M. (1996). "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos". En *Signos*, 17, 56-61.
- Candlin, C. N. (1987). "Towards task-based language learning". En *Lancaster Papers in English Language Education*, 7, 5-22.
- Cantero, J.F. (1994). "La cuestión del acento en la enseñanza de segundas lenguas". *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, SGEL.
- Castro, F. (2000). *Uso de la gramática española*. Madrid: edelsa
- Celce-Murcia, M. (1987). "Teaching pronunciation as communication". *Current Perspectives on communication*. Washington : TESOL
- Charalampopoulos, A.(1985). *Τα συμφωνικά συμπλέγματα της νέας ελληνικής*. Salónica: Kyriakides.
- Chaudron, C. (1983). "A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors". En *Language Learning*, 27 (1), 29-46.

- Cheila-Markopoulou, D. (1985). *Στοιχεία αρθρωτικής φωνητικής και δομικής φωνολογίας*. Atenas: Universidad de Atenas.
- Chomsky, N. (1971). *Estructuras sintácticas*. Madrid: Aguilar
- Chomsky, N. (1988). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor Libros, S.L.
- Cook, V.J. (1993). *Linguistic and Second Language Acquisition*. Londres: Macmillan
- Corder, S.P. (1967). "The significance of Learners' Errors". En *IRAL*, 5, 161-170.
- Corder, S.P. (1971a) "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis". En *IRAL*, 9, 147-160.
- Corder, S.P. (1971b) "Describing the Language Learner's Language". En *CILT Reports and Papers*, 6, 57-64.
- Corder, S.P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Coronado, M.L., García, J. y Zarzalejos A.R. (1998). *Materia Prima*. Madrid: SGEL
- Curran, C. (1976). *Counseling-Learning in Second Languages*. Apple River, IL: Apple River Press.
- Doughty, C. y Long, M. (2003). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Dulay, H. C. y Burt, M. K. (1973). "Should we Teach Children Syntax?" En *Language Learning* 23, 245-258.
- Dulay, H. C. y Burt, M. K. (1974). "Errors and Strategies in Child Second Language Acquisition" En *TESOL* 8, 129-136.
- Duskova, L. (1969). "On sources of Error in Language Learning". En *IRAL* 7, 11-36.
- Edge, J. (1989). *Mistakes and Correction*. Londres: Longman
- Ellis, R. (1986). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1993). "The structural syllabus and second Language Acquisition". *TESOL*, 27 (1), 93-113
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Equipo prisma (2008). *Prisma*. Madrid: Edinumen
- Erdogan, V. (2005). "Contribution of Error Analysis to Foreign Language Teaching. *Mersin University Journal of The Faculty of Education*, (1), 261-270.

- Estaire, S. y Zanón, J. (1990). “El diseño de unidades didácticas para la enseñanza de una segunda lengua”. En *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 7 (8), 55-90.
- Faerch, C. y Kasper, G. (1983). “Plans and strategies in foreign Language Communication”. En C. Faerch and G. Kasper (eds.). *Strategies in Interlanguage Communication*. Londres: Longman, 20-60.
- Fente, R., Fernández, J. y Feijoo, L.G. (1977). *El subjuntivo*. Madrid: Ediciones Aravaca
- Ferguson, C.A. (1968). “Contrastive analysis and language development”. En *Alatis* 1968, 101 - 108
- Filippake-Warburton, I. (1992). *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία*. Atenas: Nephele.
- Finocchiaro, M. y Brumfit, C. (1983). *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*. Nueva York: Oxford University Press.
- Firth, J.R. (1957). *Papers in Linguistics 1934-1951*. Londres: Oxford University Press.
- Fries, C. (1945) *Teaching and learning English as a Second Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- García, C., Guzmán, E., Lapuerta, P., y Olivella de Castells, M. (2006). *MOSAICOS Spanish as a World Language*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall
- García, N. y Sánchez, J. (1983). *Español 2000 Nivel Medio*. Madrid: SGEL
- Gattegno, C. (1972) *Teaching Foreign Languages in Schools: The silent Way*. New York: Educational Solutions.
- Gattegno, C. (1976) *The Common Sense of Teaching Foreign Languages*. New York: Educational Solutions.
- Gómez Sacristán. M.L. (1997). “La fonética y la fonología en la enseñanza de segundas lenguas: una propuesta didáctica”. *Carabela*, 41, 111-127.
- González, A., Cuenot, J.R. y Sánchez, M. (2005). *Gramática de español lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- González, A y Romero, C. (2006). *Eco. Cuaderno de refuerzo. Nivel 3*. Madrid: edelsa
- Gradman, H. (1970). *The Contrastive Analysis Hypothesis. What it is and What it isn't*. Ann Arbor. University of Michigan Press.
- Guntermann, G. (1978). “A study of the Frequency and Communicative Effects of Errors in Spanish”. En *The Modern Language Journal*, vol. 62, 249 – 253

- Gutiérrez Araus, M.L. (1995). "La dimensión fonética y la dimensión morfosintáctica. Caracterización de las funciones del pretérito perfecto en el español de América". En *cervantes.es* [[http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad\\_diversidad\\_del\\_espanol/2\\_el\\_espanol\\_de\\_america/gutierrez\\_m.htm](http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/2_el_espanol_de_america/gutierrez_m.htm)]
- Gutiérrez Araus, M. L. (2004). *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*. Madrid: Arco-libros
- Harder, P. (1980). "Discourse as self-expression and the reduced identity of the L2 learner". En *applied Linguistics* 1, 262-270
- Hatch, E.M.(Ed). (1978). *Second Language Acquisition: A book of Readings*. Rowley, MA: Newbury House.
- Hedge, T., (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hernández, M.J. y Zanón, J. (1990). "La enseñanza de la comunicación en la clase de español". *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, 12-19
- Holton, D., Mackridge, P. y Philippaki-Warburton, E. (1997). *Greek: a comprehensive grammar of the modern language*. Oxford: Routledge.
- Holton, D., Mackridge, P. y Philippaki-Warburton, E. (2004). *Greek: An essential grammar of the Modern Language*. Londres: Routledge.
- Holton, D., Mackridge, P. y Φιλippάκη-Warburton, E. (2008). *Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας*. Atenas: Patakis.
- Horwitz,E.K., Horwitz, M.B. y Cope, J. (1986). "Foreign Language Classroom Anxiety". En *The Modern Language Journal*, vol. 70 (2), 125-132
- Howatt, A. P. R. (1987). "From structural to communicative". En *Kaplan, R. B* (ed.) (1988). *Annual Review of Applied Linguistics*, 8. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hurtado, S. (1998). "El perfecto simple y el perfecto compuesto en español actual: estado de la cuestión". En *Epos*, vol. 14, 51-67
- Hymes, D. (1967). "Models of the interaction of language and social settings". En *Journal of Social Issues*, 23 (2), 8-28
- Jain, M.P. (1974). "Error Analysis: Source, Cause and Significance" En Richards, J.C. (ed.) *Error Analysis: Perspectives on second language acquisition*. Londres: Longman, 189-215.

- Jimeno Panés, I. y Vivancos Allepuz, E. (1991). *Gramática Española*. Atenas: S. D. Basilopoulos.
- Kahane, H y Kahane, R. (1958). “The tense system of Modern Greek” En *Omagiu lui Jorgu Jordan cu Prilejul implinirii a 70 de ani*. Bucarest, 453 - 474
- Kappa, I. (1996). *Συλλαβοποιήσει στην κοινή νέα ελληνικά, Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*. Salónica: Kyriakides.
- Kappa, I. (1997). *Συλλαβική δομή της νέας ελληνικής στη θεωρία του βέλτιστου, Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*. Salónica: Kyriakides
- Karanikolas, A., Spyropoulos, E., Aggelidou D., Betsopoulou, M., Gregoriades, N., Kandros, P., Karpouza, D., Lanares, E., Moumtzakes, A., Tombaides, D., y Tsolakes, C. (2006). *Συντακτικό της Νέας Ελληνικής*. Atenas: OEDB
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall International.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. NuevaYork: Longman.
- Krashen, S. D. y Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1991). *Writing. Research, theory and application*. Torrance C.A.: Laredo Publishing Company.
- Labov, W. (1970). “The Study of Language in its Social Context”. En *Studium Generale* 23, 30-87
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures*, Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lado, R. (1964). *Language teaching: a scientific approach*. Nueva York: MacGraw-Hill
- La Forge, P. G. (1983). *Counseling and culture in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Larsen-Freeman, D. (1975). “The acquisition of grammatical morphemes by adult ESL students”. En *TESOL* 9, 409-419.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M.H. (1994). *Introducción a la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.

- Legutke, M. y Thomas H. (1991). *Process and Experience in the Language Classroom*. Londres: Longman
- Leontaridi, E. y Pérez Bernal, R. M<sup>a</sup> (2008). *Claves del español para hablantes de griego*. Atenas: Patakis
- Lipinska, M. (1975). “Contrastive analysis and the modern theory of language”. En *Papers and Studies in Contrastive Linguistics*, vol. 3, 5-62.
- Long, M. (1985). “The design of classroom second language acquisition: towards task-based language teaching”. En E. Hyltenstam y M. Pienemann, *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon: Multilingual matters.
- Losada Durán, L.R. (2001). “La lingüística contrastiva en la enseñanza de segundas lenguas”. En *Actas do I Congreso Internacional de Lingüística Contrastiva, Bilingüismo, Traducción e a súa Aplicación ó Ensino das Linguas*. Vigo: Universidad de Vigo, 67-80
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. Nueva York: Gordon and Breach
- Lozanov, G. (1999) *Carta dirigida a la Alianza Internacional para el Aprendizaje*
- Lozanov, G. (2005). *Suggestopedia – Desuggestive teaching. Communicative method on the level of the hidden reserves of the mind*. Viena: Centre for Desuggestology
- Mackey, W.F. (1966). “Applied linguistics: its meaning and use”. En *English Language Teaching*, vol. 22, 261-274.
- Mackridge, P. (1999). *Η νεοελληνική γλώσσα*. Atenas: Patake.
- Magoulas, G. (1984). *Εισαγωγή στη φωνολογία της νέας ελληνικής*. Atenas: Universidad de Atenas.
- Malikoute-Drachman, A. (1987). *Η αντιπροσώπευση των συμφώνων στα νέα ελληνικά, Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*. Salónica: Kyriakides.
- Malmberg, B. (1986). *La fonética*. Buenos Aires: Eudeba.
- Martinet, A. (1956). *La description phonologique*: Ginebra.
- Matte Bon, F. (1995) *Gramática Comunicativa del español*. Tomo I. Madrid: Edelsa
- Matte Bon, F. (1995) *Gramática Comunicativa del español*. Tomo II. Madrid: Edelsa
- Mirambel, A. (1988). *Η Νέα Ελληνική Γλώσσα. Περιγραφή και Ανάλυση*. Salónica: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Α.Π.Θ. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Moirano, S. (1982). “Enseigner à Communiquer en Langue Étrangère”. Paris: Hachette

- Mozer, A. (1986). “Προβλήματα που προκύπτουν από τη διαχρονική εξέλιξη και τη σύγχρονη χρήση του παρακειμένου” en *Studies in greek Linguistics: Proceedings of the 7th Annual Meeting of the Department of Linguistics. Faculty of Philosophy A.Π.Θ.* Salónica: Αφοι. Κυριακίδη, 149-161
- Navarro, T. (1946). *Estudios de fonología española*. Syracuse.
- Navarro, T. (1985). *Manual de pronunciación española*. Madrid: CSIC.
- Navas, R. y Alegre J. M. (1988). *Español Avanzado Estructuras Gramaticales Campos Léxicos*. Salamanca: Ediciones Almar
- Nemser, W. (1971). “Approximative System of Foreign Language Learners”. En *IRAL* 9, 115-124.
- Newmark, L. y Reibel, D. (1968). “Necessity and sufficiency in language learning”. *IRAL*, 6/2, 145-164.
- Norrish, J. (1983). *Language Learners and their Errors*. Londres: Macmillan.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centered curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D.(1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.
- Nussbaum, L. (1999). *El nuevo diario 2009* en [http://elnuevodiario.com.do/app/article.aspx?id=173397]
- Palmer, H. E. (1968). *The Scientific Study and Teaching of Languages*. Oxford University press.
- Palmer, H. E. (1974). *The principles of Language Study*. Oxford University press .
- Patsy M. Lightbown y Nina Spada. (1999). *How languages are learned*. Oxford University Press.
- Paulston, C.B. (1970). “Structural pattern drills: A classification”. En *Foreign language Acquisition*, 4, 187-193
- Penadés Martínez, I (2003). “Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores”. En *Lingüística en la red*. Universidad de Alcalá. [http://www.linred.es/articulos\_pdf/LR\_articulo\_051120032.pdf]
- Pérez Bernal, R. M<sup>a</sup> (1999). *gramática española para estudiantes griegos I inicial*. Haïdari, Atenas: Polyglot

- Pérez Bernal, R. M<sup>a</sup> (2000). *gramática española para estudiantes griegos 2 intermedio*. Haïdari, Atenas: Polyglot
- Pérez Bernal, R. M<sup>a</sup> (2001). *gramática española para estudiantes griegos 3 superior*. Haïdari, Atenas: Polyglot.
- Pérez Tuda, M.C. (1999). “Aplicaciones de la lingüística contrastiva en el aula”. En *Estudios de Lingüística Contrastiva*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 419-424.
- Petrounias, E. (1984). *Νεοελληνική γραμματική και συγκριτική ανάλυση*. Salónica: University Studio Press.
- Piaget, J. (1967) *Psicología de la inteligencia*. Méjico: Guijarro
- Piaget, J. (1969) *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar
- Poch Olivé, D. (1992). “The rain in Spain...” *Cable*, 5, 5-9.
- Porquier, R. (1974) *Analyse d'erreurs en français langue étrangère: étude sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez des adultes anglophones*. Tesis doctoral en lingüística. Universidad de París, VIII
- Porto Dapena, J.A. (1991). *Del indicativo al subjuntivo*. Madrid: Arco-Libros.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford : Oxford University Press.
- Preston, D.R. (1975). “Deeper and deeper contrastive analysis”. En *Papers and studies in contrastive linguistics*, vol. 3, 73 - 84.
- Ralli, A. (1988) *Eléments de la morphologie du grec moderne : la structure du verbe*. Ph. D. Diss. : University of Montreal.
- Real Academia Española (1999a). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, S.A.
- Real Academia Española (1999b). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe, S.A.
- Real Academia Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa Libros, S.L.U.
- Richards, J. C. y Rodgers, T.S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Rogers, C. (1951). *Centered Therapy*. Boston, MA: Houghton Mifflin
- Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. Colombus, OH: Charles E. Merrill

- Sakellariades, G. (1986). *Συμφωνικά συμπλέγματα στην αρχή των λέξεων της δημοτικής*. Atenas: Glossa 10.
- Sánchez, A., Matilla, J.A. (1974). *Manual práctico de corrección fonética del español*. Madrid: SGEL
- Sánchez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- Santos Gargallo I. (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis
- Sapir, E. (1925). "Sound Patterns in Language". En *Language* 1, 37-51
- Sarmiento, R. (1999). *Gramática progresiva de español para extranjeros*. Madrid: SGEL
- Sastre, M.A. (2004). *El Subjuntivo en Español*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- Savignon, S. (1972). "Communicative Language Teaching. State of art". En *Landmarks of American Language and Linguistics*. Vol. II, Byrd, et al. (Eds), 78-83.
- Searle, J. (1980). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- Seco, R. (1988). *Manual de gramática española*. Madrid: Aguilar
- Schumann, J. H. (1978). *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Schumann, F. M. y Shumann, J.H. (1977) "Diary of a Language Learner: An Introspective Study of Second Language Learning". En *Brown, Crymes y Yorio (eds.)*. En *TESOL* 77, 241-249
- Setatos, M. (1974). *Φωνολογία της κοινής νεοελληνικής*. Atenas: Papazeses
- Setatos, M. (1969). *Phonological Problems of Modern Greek Coiné*. Salónica.
- Selinker, L. (1969). "language Transfer". En *General Linguistics*, 9, 67-92
- Selinker, L (1972). "Interlanguage". En *IRAL*, 10 (2), 209-231
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behaviour*. Nueva York: Appleton - Century - Crofts.
- Spalatin, L. (1974). "Approach to contrastive analysis". En *Raabe* 1974, 79-92
- Sparks, R.L. y Ganschow, L. (1991) Foreign Language Learning Differences: Affective or Native Language Aptitude Differences? En *The Modern Language Journal*, vol. 75 (1), 3-16
- Spolsky, B. (1986). *Language and Education in Multilingual Settings*. Clevedon: Multilingual Matters, 25.

- Stern, H.H. (1983), *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Stevick, E. W. (1976). *Memory, Meaning and Method*. Rowley, MA: Newbury House
- Stevick, E. W. (1990). *Humanism in language teaching*. Oxford: Oxford University Press
- Tarone, E. (1982). “Systematicity and attention in interlanguage”. En *Language Learning* 32, 69-82
- Tarone, E. (1983). “On the Variability of Interlanguage Systems”. En *Applied Linguistics* 4, 142-163
- Taylor, D.S. (1989). Contrastive analysis, error analysis and discourse analysis. En *Revue des langues* 8, junio: 141-160
- Terrel, T.D. (1977). “A natural approach to the acquisition and learning of a language” En *The Modern Language Journal*, vol. 61. 325-336
- Triantafyllides, M. (1941). *Νεοελληνική γραμματική*. Atenas: OESB
- Triantafyllides, M. (1998). Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής. Salónica: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Trubetzkoy, N. S. (1949). *Principes de phonologie*. París: Klincksieck.
- Tsolaki, Ch. (2001). *Νεοελληνική γραμματική*. Atenas: ΟΕΔΒ
- Tulving, E. (1979). “Relation between encoding specificity and levels of processing”. En Cermak, L.S. y Craik, F.I.M. (Eds.). *Levels of processing in human memory*. Hillsdale (NJ): Erlbaum, 405-428
- Tzartzanou, A. (1999). *Νεοελληνική σύνταξις (της κοινής δημοτικής)* Tomo A. Salónica: Adelfon Kyriakidi A. E.
- Tzartzanou, A. (1999). *Νεοελληνική σύνταξις (της κοινής δημοτικής)* Tomo B. Salónica: Adelfon Kyriakidi A. E.
- Underwood, B. J. y Schulz, R.W. (1960). *Meaningfulness and verbal learning*. Chicago: Lippincott.
- Vez, J.M. (2004). “Aportaciones de Linguística Contrastiva” en *Vademécum para la Formación de Profesores*. Madrid: SGEL, 147-165
- Walker, J. L. 1973. “Opinions of University Students About Language Teaching”. En *Foreign Language Annals* 7, 102-105.
- Wardhaugh, R. (1970). “The Contrastive Analysis Hypothesis”. En *TESOL* 4, 123-130.

- West, M. (1955). *Learning to read a foreign language*. Londres: Longmans, green.
- Widdowson, H.G. (1983). *Learning Purpose and Language use*. Oxford: Oxford University Press.
- Wong, W. y VanPatten, B. (2003). "The evidence is IN: Drills are OUT". En *Foreign Language Annals*, vol. 36 (3), 403-423.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? En *The Modern Language Journal*, vol. 75, (4) 426-439
- Zanón, J. (1989). "Psicolingüística y didáctica de las lenguas: Una aproximación histórica y conceptual (II)". En *Cable, Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 3, 22-32.
- Zanón, J. (1990). "Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras". En *Cable, Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 5, 19-27.