



UIT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for språkvitenskap

La integración de los contenidos pragmáticos en el aula de ELE

—

Torill Gjerløw

Masteroppgave i spansk språk. September 2015



Gracias, de corzon, a mi profesor Antonio Fábregas, que me ha orientado en todo momento en la realización de este proyecto. Gracias por tu confianza en mi, por tu paciencia y tu motivación. Has hecho fácil lo difícil.

Y por supuesto gracias a los míos por todo el apoyo que me hab\eis dado para continuar y realizar mi trabajo

Índice

| | |
|--|----|
| RESUMEN | 6 |
| 1. Introducción..... | 7 |
| 1.1 Motivación del tema | 7 |
| 1.2 Organización del trabajo y justificación de sus partes..... | 7 |
| 2. Fundamentación teórica | 10 |
| 2.1. La pragmática | 10 |
| 2.2 Los actos de habla..... | 13 |
| 2.2.1 La teoría de John Langshaw Austin | 13 |
| 2.2.2 La teoría de John R. Searle..... | 15 |
| 2.2.3 Los actos de habla directos e indirectos | 17 |
| 2.3 La situación comunicativa | 19 |
| 2.3.1 El proceso comunicativo | 19 |
| 2.3.2 El contexto..... | 21 |
| 2.4 Lenguaje oral y lenguaje escrito..... | 21 |
| 2.4.1 Características del lenguaje oral..... | 22 |
| 2.4.2 Características del lenguaje escrito | 22 |
| 2.5 Texto y discurso..... | 23 |
| 2.6 Resumen del capítulo..... | 30 |
| 3. Planes centrales y principios didácticos | 31 |
| 3.1 La enseñanza del español en Noruega..... | 31 |
| 3.2 Fijación de metas académicas de acuerdo con los planes generales. | 31 |
| 3.3 Fundamento teórico didáctico..... | 34 |
| 3.3.1 El modelo de relaciones | 35 |
| 3.3.2 La Taxonomía de Bloom..... | 36 |
| 3.3.3 El modelo MAKVIS..... | 39 |
| 3.4 Metodología usada en este trabajo..... | 40 |
| 3.5 Resumen del capítulo..... | 41 |
| 4. Los marcadores discursivos..... | 43 |
| 4.1 Características generales..... | 43 |
| 4.2 Propiedades gramaticales..... | 44 |
| 4.3 Clasificación de los marcadores | 46 |
| 4.3.1 Estructuradores puros o de información..... | 47 |
| 4.3.1.1 Los comentadores | 47 |
| 4.3.1.2 Los ordenadores..... | 49 |

| | | |
|---------|--|----|
| 4.3.1.3 | Los digresores..... | 53 |
| 4.3.2 | Los conectores..... | 54 |
| 4.3.2.1 | Los aditivos..... | 54 |
| 4.3.2.2 | Los consecutivos..... | 54 |
| 4.3.2.3 | Los contraargumentativos o adversativos..... | 55 |
| 4.3.3 | Los reformuladores..... | 56 |
| 4.3.3.1 | Los explicativos..... | 56 |
| 4.3.3.2 | Los rectificativos..... | 57 |
| 4.3.3.3 | Los distanciadores..... | 57 |
| 4.3.3.4 | Los recapitulativos..... | 58 |
| 4.3.4 | Los operadores..... | 59 |
| 4.3.4.1 | Los operadores de refuerzo argumentativo..... | 59 |
| 4.3.4.2 | Los operadores de concreción..... | 60 |
| 4.3.4.3 | El operador de formulación..... | 60 |
| 4.3.5 | Los marcadores conversacionales o de control de contacto..... | 60 |
| 4.3.5.1 | Los epistémicos..... | 61 |
| 4.3.5.2 | Los deónticos..... | 61 |
| 4.3.5.3 | Los enfocadores de la alteridad..... | 62 |
| 4.3.5.2 | Los metadiscursivos conversacionales..... | 62 |
| 4.4 | Resumen del capítulo..... | 62 |
| 4.5 | Un programa didáctico: La enseñanza de los marcadores discursivos en el aula. | 63 |
| 4.5.1 | Introducción..... | 63 |
| 4.5.2 | Preparaciones teóricas del profesor..... | 64 |
| 4.5.3 | Introducción teórica en el aula de ELE..... | 71 |
| 4.5.4 | Ejercicios – marcadores discursivos y su fundamento didáctico..... | 72 |
| 4.5.4.1 | Ejercicios..... | 73 |
| 4.5.4.2 | Fundamento didáctico..... | 76 |
| 5. | Los verbos del pasado..... | 80 |
| 5.1 | Características generales..... | 80 |
| 5.2 | Propiedades gramaticales..... | 80 |

| | | |
|---------|---|-----|
| 5.2.1 | Tiempos verbales..... | 80 |
| 5.2.2 | Modos verbales..... | 80 |
| 5.2.2.1 | El modo imperativo | 81 |
| 5.2.2.2 | El modo indicativo..... | 81 |
| 5.2.2.3 | El modo subjuntivo..... | 82 |
| 5.2.3 | Aspecto verbal..... | 83 |
| 5.2.3.1 | El aspecto sintáctico (perifrástico)..... | 83 |
| 5.2.3.2 | El aspecto morfológico..... | 84 |
| 5.2.3.3 | El aspecto léxico..... | 85 |
| 5.3 | Ejemplos aplicados | 87 |
| 5.4 | Resumen del capítulo..... | 90 |
| 5.5 | Un programa didáctico: La enseñanza de los verbos del pasado en el aula | 90 |
| 5.5.1 | Introducción..... | 90 |
| 5.5.2 | Preparaciones teóricas del profesor..... | 91 |
| 5.5.2.1 | El uso de imperfecto | 91 |
| 5.5.2.2 | El uso de indefinido..... | 92 |
| 5.5.3 | Introducción teórica en el aula del ELE..... | 93 |
| 5.5.3.1 | El aspecto léxico verbal e expresiones verbales..... | 95 |
| 5.5.3.2 | Marcadores temporales..... | 96 |
| 5.5.4 | Ejercicios – verbos del pasado y su fundamentación didáctica..... | 98 |
| 5.5.4.1 | Ejercicios | 98 |
| 5.5.4.2 | Fundamentación didáctica | 103 |
| 6. | Conclusión..... | 106 |
| 7. | Bibliografía..... | 110 |
| 8. | Anexos..... | 117 |
| 8.1 | Corpus de Referencia del Español Actual (CREA), Real Academia Española..... | 117 |
| 8.2 | Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación..... | 117 |
| 8.3 | NDLA – nacional digital læringsarena | 118 |
| 8.4 | La hipótesis de desambiguación de Juan José Prada..... | 118 |
| 8.5 | Textos adjuntados | 120 |

RESUMEN

Para entender el contenido de un mensaje al máximo es importante conocer los efectos de los distintos mecanismos gramaticales, lingüísticos, contextuales, sociales y discursivos que pueden dar lugar a interpretaciones y malentendidos e influir a la situación comunicativa y el resultado de esta. Esto requiere un nivel lingüístico y una conciencia lingüística relativamente elevada, - y evidentemente es un desafío grande en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Si bien los contenidos morfológicos, léxicos y sintácticos se encuentran claramente integrados en el currículum de español como lengua extranjera (ELE) en la escuela, la pragmática no recibe la misma atención, y como argumentaremos aquí, es una parte esencial del contenido a la hora de construir textos y aun de elegir la forma correcta de un verbo.

La tesis presente se dirige a los profesores en el aula de ELE a los que les falta una manera de aproximarse a cómo se deben integrar los contenidos pragmáticos en la enseñanza del español, y que quizá puedan sacar beneficio del fundamento teórico descrito y las propuestas didácticas correspondientes.

En la parte teórica presentaré y discutiré el concepto de pragmática y los modelos didácticos que caracterizan el pensamiento pedagógico noruego en los planes principales. Las propuestas didácticas concretas que haré en capítulos posteriores se basan en un análisis de la función pragmática de los marcadores discursivos y las dos formas verbales del pasado y pueden servir como programa de estudios en el aula de ELE o inspirar y dar ideas didácticas nuevas a los profesores de español.

1. Introducción

1.1 Motivación del tema

El medio fundamental de la comunicación humana es el lenguaje, oral y escrito. El lenguaje le permite al individuo expresarse y entender e interpretar peticiones, expectativas y convenciones más o menos directas, conectadas a distintos acontecimientos y relaciones sociales. Un miembro competente de un grupo lingüístico tiene una competencia semántica, sintáctica, morfológica y fonética que utiliza cada vez que se encuentra en una situación comunicativa, y al mismo tiempo sabe cómo utilizar la lengua en distintas situaciones para crear sentido y lograr sus fines.

Para los estudiantes de lengua española es difícil captar todos los matices dentro de un sistema lingüístico nuevo y aprovechar las posibilidades accesibles para expresarse adecuadamente en una situación comunicativa determinada. Los profesores tienen algunos grandes desafíos, - cómo desarrollar estrategias de enseñanza y métodos didácticos variados para crear un ambiente de aprendizaje motivador y relajado fundamentado en la interacción, la negociación y la cooperación entre los miembros del grupo, y para dejar a los estudiantes una herramienta comunicativa funcional.

En este trabajo destacaré las interrelaciones entre ciertos conceptos de pragmática lingüística, enfocando en los marcadores discursivos y los verbos en pasado y el desarrollo de la enseñanza del español como segunda lengua. La intención es dar a los profesores de bachillerato algunas nociones generales teóricas de pragmática y propuestas didácticas correspondientes como una herramienta para integrar estos aspectos en la enseñanza de español como lengua extranjera.

1.2 Organización del trabajo y justificación de sus partes

La exposición se divide en tres partes principales, que refleja el doble objetivo que trato de alcanzar con este trabajo.

1. Proporcionar un estado de la cuestión sobre los aspectos más relevantes de la pragmática para la enseñanza de una lengua extranjera
2. Mostrar mediante un análisis más detallado cómo se puede integrar la pragmática en la enseñanza de dos fenómenos concretos del español

En capítulo 2 daré los fundamentos teóricos de las teorías pragmáticas que me parecen más relevantes para la enseñanza en ELE y que espero puedan contribuir a que otros profesores de español en mi misma situación puedan adquirir los conocimientos teóricos necesarios para incorporar la pragmática a sus propias clases. En el capítulo 2 me detengo en estas teorías, y hablo de nociones que me parecen centrales, como las Máximas de Grice y la teoría de los actos de habla. Soy consciente de que esta introducción teórica va más allá de los temas específicos que empleo en mi análisis de los capítulos 4 y 5. Sin embargo, creo que es necesario presentar una visión más general de la pragmática para satisfacer en parte el primer objetivo de este trabajo, y también para permitir evaluar de forma más integradora las teorías de las que hablo en los capítulos 4 y 5. En este capítulo 2 también me ocupo de algunos conceptos centrales, como son el texto, los componentes del contexto comunicativo y la noción de implicatura.

En capítulo 3 exploro los condicionantes actuales de la enseñanza de lenguas extranjeras en Noruega, como un paso previo a mostrar de qué manera se puede integrar la pragmática en la práctica docente concreta. Presentaré en el capítulo 3 la filosofía pedagógica y los principios didácticos puestos de manifiesto en el plan central de enseñanza noruego, *Kunnskapsløftet, K-06* y *El marco común europeo para la enseñanza de lenguas*. El objetivo de esta parte es ver hasta qué punto el plan actual permite la integración de los contenidos pragmáticos, y justificaré que lo permite y casi lo hace obligatorio.

En los dos últimos capítulos desarrollaré una propuesta didáctica concreta para transmitir este conocimiento pragmático al grupo de alumnos relevante, convirtiéndolo en la herramienta para comprender y utilizar algunos de los mecanismos lingüísticos que junto con el contexto aportan información para crear sentido mediante actos de habla y por consiguiente aumentan la competencia comunicativa de los estudiantes.

Presento dos temas distintos con distinto alcance. En el capítulo 4 me ocupo de la integración didáctica de un tema exclusivamente pragmático: los marcadores del discurso. Son estos marcadores un conjunto de expresiones y palabras de carácter sintáctico heterogéneo pero con la misma función pragmática. Presento el estado de la cuestión sobre su naturaleza, el uso que se muestra en dos textos escogidos por mí, y hago propuestas para una secuencia didáctica que use esos textos para construir actividades que permitan a los estudiantes adquirir esta parte de la gramática española.

En el capítulo 5 me detengo en un fenómeno que no es centralmente pragmático, con la intención de mostrar cómo integrar la pragmática en su didáctica puede contribuir a facilitar la

adquisición de esos contenidos al estudiante. Hablo del imperfecto y del indefinido, y muestro cómo se puede iluminar algunos aspectos de su gramática incorporando explicaciones basadas en la estructura textual, el avance narrativo y otras nociones pragmáticas.

La elección de estos dos temas –uno puramente pragmático y otro de otra naturaleza, pero considerado desde una perspectiva pragmática– es consciente, ya que me propongo dar una visión general de los dos modos de integrar la pragmática en la docencia: mediante la introducción de fenómenos estrictamente pragmáticos que no se suelen cubrir en las clases y mediante nuevas perspectivas para explicar fenómenos que ya están integrados como parte central del currículum de enseñanza.

Voy a presentar las definiciones necesarias conforme avance en el estudio, en relación con los temas correspondientes, si bien el capítulo 2 se especializa en considerar algunos de estos aspectos.

2. Fundamentación teórica

2.1. La pragmática

La pragmática es el estudio del modo en que el contexto influye en la interpretación del significado que hacen los hablantes, y cómo estos enriquecen el contenido literal de un enunciado para integrarlo en dicho contexto y hacerlo compatible con el conjunto de conocimientos culturalmente motivado que tienen sobre la realidad. El contexto debe entenderse como la situación comunicativa, ya que puede incluir cualquier aspecto extralingüístico, como los factores sociales, psicológicos, biológicos, culturales, literarios que determinan la estructura de la comunicación verbal y sus consecuencias produciendo distintos actos de habla adaptados a cada aspecto específico de la interacción social.

La pragmática se relaciona con la semántica y la sintaxis. La semántica se enfoca en los vínculos entre los signos y los usuarios y la sintaxis expresa la relación entre los signos sin tener en cuenta a los usuarios (Portolés 2007, pág.21).

Hay muchas teorías pragmáticas, más o menos parciales y con distintos enfoques. En este contexto voy a mencionar algunas de las teorías más conocidas y que, en mi opinión, son relevantes para los objetivos de este trabajo.

El filósofo inglés Paul Grice (1913-1988) formuló el *Principio de Cooperación*, que según él es un fundamento importante del éxito de todo intercambio comunicativo. Este principio se enfoca en la importancia del desarrollo de una conversación para que esta tenga sentido. Es acompañado por unas máximas, las cuales son normas de menor rango que describen cómo los interlocutores tienen que actuar para lograr un cambio de información eficaz. Grice agrupa las máximas en cuatro categorías, y asigna a cada una un número variado de submáximas específicas, como ilustra la tabla de abajo.

| |
|--|
| <p>La categoría de cantidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporcione tanta información como sea necesaria • No proporcione más información que la que sea necesaria |
| <p>La categoría de calidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trate de que su contribución sea verdadera • No afirme lo que crea falso • No afirme algo para lo que carezca de pruebas |
| <p>La categoría de relación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sea pertinente |
| <p>La categoría de manera</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sea claro • Evite la oscuridad • Evite las ambigüedades • Sea breve • Sea ordenado |

Si alguno de estos principios se rompe de forma ostensiva - es decir, claramente y dejando ver al interlocutor que no la está rompiendo por accidente, descontrol o falta de voluntad de mantener la comunicación - , el emisor inferirá una información no explicitada, y las máximas generarán implicaturas que crean posibilidades de interpretación más amplias.

La ironía por ejemplo a menudo viola de modo explícito la máxima de calidad. Otras veces se viola la máxima de cantidad y se presenta información que ya sabe el interlocutor y por tanto debería ser innecesario mencionar, como ilustra la oración de debajo, presente en una cantina de una universidad con el mensaje sobreentendido siguiente: “Tienes que recoger la mesa tú mismo.”

(1) *Tu madre no trabaja aquí.*

De la misma manera, algunos chistes basados en juegos de palabras rompen la máxima de manera para despertar la sonrisa del receptor.

(2 a) *Desde Irlanda escribe un muchacho a su padre: - Estoy hecho un lío no aprendo nada de inglés y estoy olvidando el español. Le contesta el padre: - Vuelve inmediatamente antes de que te quedes mudo.*

(2 b) *Tenemos un menú de nueve euros y otro de seis euros. ¿Y qué diferencia hay? Tres euros.*

(Chistes con juegos de palabras.

<http://www.juegosdepalabras.com/chistes/chistes3.htm>)

La teoría de la relevancia de Dan Sperber y Deidre Wilson se basa en el principio de pertinencia “que guía el comportamiento comunicativo humano, tanto el verbal como el no verbal”. (Portolés 2007, pág.90). Además la teoría posee un fundamento cognitivo implicando que los hablantes hacen deducciones e inferencias a partir de lo que se dice en una conversación o interacción lingüística que corresponde al contexto.

(3) - *¿Viene Marco a la fiesta esta tarde?*

- *Mañana empieza con los exámenes.*

En el intercambio de pregunta – repuesta de arriba los hablantes emplean suposiciones contextuales para inferir la interpretación deseada por el hablante. Dependiendo del contexto correspondiente y los conocimientos culturales que se poseen (Marco estudia y va a hacer unos exámenes el día que viene, y estudiar para los exámenes impide ir a las fiestas), una interpretación plausible de ese intercambio puede ser que Marco se pone muy nervioso con los exámenes, y no puede ir a la fiesta.

La teoría de la argumentación de Oswald Ducrot y Jean Claude Anscombe analiza cómo los argumentos y las conclusiones son introducidos en una discusión, y establece lo que es un argumento típico pragmáticamente pertinente. Es decir que el encadenamiento depende más de la estructura lingüística de los enunciados que de su contenido semántico o su estructura lógica estricta. (Portolés 2007, pág. 233).

(4) *He cogido casi seis litros de arándanos rojos.*

(5) *He cogido apenas seis litros de arándanos rojos.*

Tanto *casi* como *apenas* son adverbios que expresan aproximación, pero en el ejemplo (4) *casi* posee un significado que constituye un valor positivo, indicando que el hablante está muy contento sobre sus seis litros, mientras que *apenas* en el ejemplo (5) posee un componente de significado de naturaleza negativa, indicando que el hablante no está contento.

Un estudio completo de todas estas teorías puede requerir el análisis de parte de varios de esos enfoques. En esta tesis voy a concentrarme en la teoría pragmática desarrollada por los dos filósofos oxonienses que basan su estudio de significado en la lengua cotidiana en lugar de la lógica y los estados mentales: *La teoría de los actos de habla* basada en el enfoque de John Langshaw Austin (1911-1960) y John R. Searle (1935).

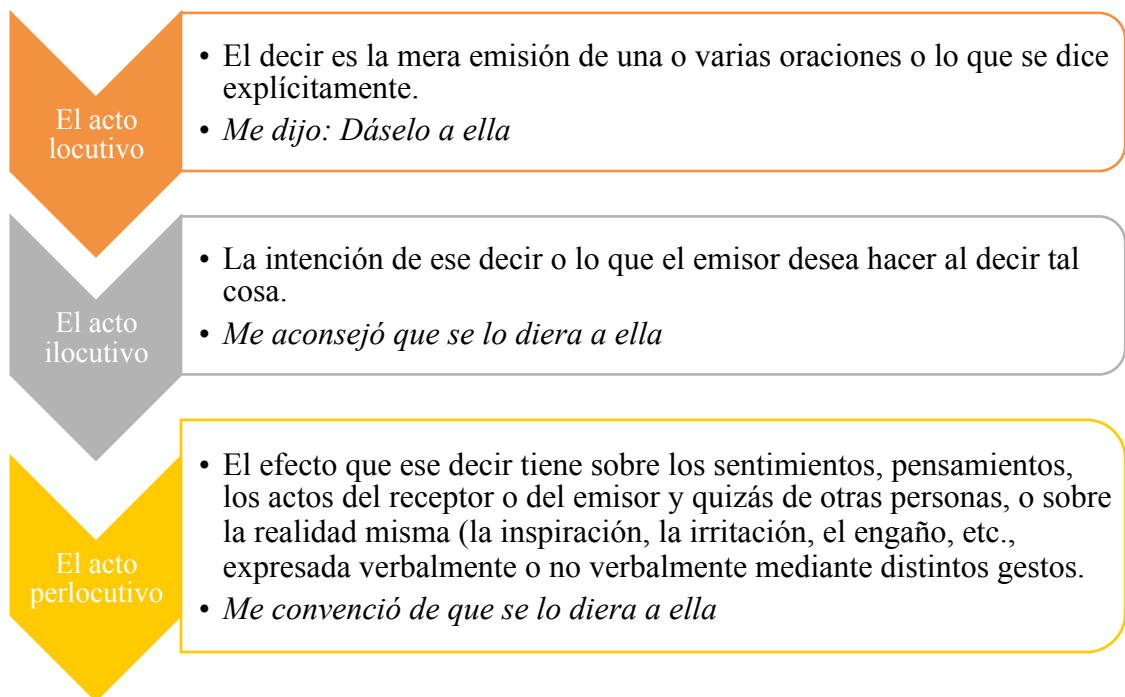
2.2 Los actos de habla

La actitud de los participantes de la comunicación en relación con el contenido dicho produce distintos actos de habla o actos verbales, haciendo al emisor responsable de intenciones comunicativas determinadas y al receptor de las interpretaciones correspondientes (Portolés, 2007, pag.169 y siguientes). Nuestra actividad lingüística constituye cada una un acto de habla, - en la interacción cotidiana afirmamos, aseguramos, negamos (actos asertivos); pedimos, suplicamos, damos órdenes (actos directivos) o expresamos diferentes emociones (actos expresivos). Sinclair y Coulthard (1975) o Coulthard (1992) definen un acto de habla como "... una unidad del discurso [que] se caracteriza de acuerdo con su función en este discurso." (Portolés 2007, pág. 203).

2.2.1 La teoría de John Langshaw Austin

El filósofo oxoniense John Langshaw Austin introdujo una teoría de actos de habla publicada de forma póstuma en 1962 con el título *How to do things with words*, donde propone que hablar no es solamente informar sino también realizar algo. Este filósofo ha elaborado una terminología para clasificar tres actos básicos que se realizan simultáneamente en una

situación comunicativa, el acto locutivo, el acto ilocutivo y el acto perlocutivo:



Con el tiempo Austin desarrolló una teoría especial que se funda en la distinción entre lo constativo y lo realizativo o performativo. El fin de las emisiones constativas es la de constatar hechos que pueden ser verdaderos o falsos.

(6) *María se ha trasladado a Tromsø para estudiar.*

A diferencia de los constativos, los performativos no son ni verdaderos, ni falsos como ilustra el ejemplo de abajo.

(7) *Los declaro marido y mujer.*

Voy a discutir y ejemplificar los actos performativos más detalladamente en el párrafo 4.3.

2.2.2 La teoría de John R. Searle

A partir de la teoría de Austin su estudiante John R. Searle propone una clasificación de los actos de habla y de los estados intencionales difundida en su libro *Speech acts. An essay in the Philosophy of Language* (Searle 1983).

Según Searle, la realización de cualquier acto ilocucionario con un contenido proposicional causa que el hablante exprese alguna actitud o estado psicológico hacia ese contenido. Uno de los estados psicológicos principales expresado en la realización de acto ilocucionario es la condición de satisfacción. Esta condición incluye tanto los estados intencionales basados en la veracidad (las llamadas condiciones de sinceridad) y las condiciones que requieren una concepción más amplia respecto a la veracidad.

Si la persona que promete tiene intención de cumplir lo prometido se denomina un acto que satisface las condiciones de sinceridad, si no, es un caso de insinceridad.

(8) *Te prometo hacer mis deberes*

Un deseo puede ser verdadero o no dependiendo de si se puede cumplirse o no.

(9) *Deseo que mis sueños se hagan realidad.*

Otro criterio trata de la dirección de ajuste entre palabras y el mundo, la cual considera dos posibilidades. La primera es que las palabras encajen con el mundo y la segunda es que el mundo encaje con las palabras. Las aserciones corresponderían al primer tipo de dirección, y las promesas y ruegos corresponderían al segundo. La dirección de ajuste es una consecuencia del objeto ilocucionario.

Estos conceptos son la base de la clasificación o taxonomía de actos ilocucionarios siguiente propuesta por Searle:

1. Los asertivos o representativos tienen el propósito de comprometer al hablante con la verdad de la proporción expresada. La palabra se ajusta al mundo porque los actos son

valorables como verdaderos o falsos y el estado psicológico cuando es ejecutado sinceramente es la creencia. Dentro de los asertivos se pueden identificar las afirmaciones (ejemplo 10), las explicaciones (ejemplo 11) y las descripciones (ejemplo 12)

(10) *A mí me gusta estudiar español.*

(11) *El próximo lunes es un día especial, tengo un cumpleaños.*

(12) *La luna es el único satélite natural de la Tierra.*

2. Los directivos tienen el propósito de intentar que el oyente ejecute una acción. El mundo es el que se ajusta al lenguaje, y el estado psicológico correspondiente es el deseo. No se puede juzgar la veracidad en los actos de habla directivos, pero pueden ser obedecidos o no, cumplidos o no, etc. Dentro de los directivos se pueden identificar las peticiones, a menudo en forma de preguntas, los ruegos o las expresiones imperativas.

(13 a) *Deben terminar sus tareas para mañana.*

(13 b) *¡Dame el libro!*

3. Los comisivos tienen el propósito de comprometer al hablante en una acción futura. El mundo se ajusta al lenguaje y la condición de sinceridad es que el hablante tenga la intención de actuar como dice. Como los directivos, los comisivos no pueden ser verdaderos o falsos, sino cumplidos o no, mantenidos o no, etc. Dentro de los comisivos se pueden identificar las promesas, las obligaciones y los juramentos.

(14 a) *Te prometo que el viernes viajaremos a España.*

(14 b) *Me obliga a amarte sin límites*

(14 c) *Juro amarte y respetarte hasta que la muerte nos separe.*

(Misa nupcial. Rito del matrimonio.

<http://juaank.es.tripod.com/sacramentos/id20.html>).

4. Los expresivos tienen el propósito de manifestar el estado psicológico del hablante o su estado afectivo o emocional (alegría, sorpresa, dolor, miedo etc.). No hay dirección de ajuste porque lo que expresa el hablante no puede fundarse en la realidad. El hablante expresa su estado anímico, el de los asuntos de la vida. El acto es sincero siempre que corresponda al estado psicológico que exprese, pero el grado de sinceridad varía dependiendo del tipo y de la fuerza del estado psicológico. Dentro de los expresivos se pueden identificar los pésames, los agradecimientos, las felicitaciones, las bienvenidas.

(15 a) *¡Qué alegría me produce verte de nuevo!*

(15 b) *¡Feliz navidad y próspero año nuevo!*

(15 c) *¡Qué tonterías ha dicho el profesor!*

(15 d) *Pésame Dios mío y me arrepiento de todo corazón de haberte ofendido.*

(Oraciones católicas básicas:

<http://religioncatolicaromana.blogspot.no/2012/04/oraciones-catolicas-basicas-pesame-yo.html>)

5. Los declarativos tienen el propósito de producir una modificación y crear una nueva realidad y el hablante pretende cambiar el estado en que se encuentra alguna cosa. Los declarativos tienen una relación recíproca en la manera que “hay una dirección de ajuste del mundo a la palabra, pero también se representa el mundo modificado, y, por tanto, hay también una dirección de ajuste de la palabra al mundo”. (Portolés 2007, pág.180). En este tipo de acto la condición de sinceridad falta porque el estado psicológico del hablante es irrelevante: *Yo os declaro marido y mujer, Yo te bautizo, Yo le declaré culpable, etc.*

2.2.3 Los actos de habla directos e indirectos

Tanto Austin como Searle distinguen entre los actos de habla directos y los actos de habla indirectos. El acto de habla directo indica que la intención del emisor es completamente comprendida por el receptor y no necesita mayor explicación. Imaginemos que estamos en

una sala junto a otra persona, la ventana al lado de la persona está abierta y tú tienes frío. Puedes directamente pedirle que cierre la ventana, diciéndole:

(16) *Cierre la ventana, por favor.*

Esto es un acto de habla directo en que la modalidad oracional coincide con la intención ilocutiva. El acto de habla directo a menudo se ejecuta en el mismo momento en que el emisor profiere su enunciado. Estas son construcciones con verbos performativos como por ejemplo *jurar, bautizar, prometer, declarar*, etc. No se pueden considerar los enunciados con verbos performativos verdaderos o falsos, porque no describen la realidad, sino que efectúan una acción, - la acción de jurar, bautizar, prometer etc. Estas acciones tienen que ser ejecutadas por una autoridad que se corresponde a la situación actual (sea juez, cura o sacerdote, policía, jefe, etc.). Por ejemplo la declaración:

(17) *Los declaro marido y mujer*

sólo será válida cuando el hablante sea un juez del registro civil o una autoridad religiosa.

Un acto de habla basado en verbos performativos requiere un verbo en primera persona singular del presente de indicativo. (Portolés 2007, pág.173)

(18) *Yo te bautizo como Marco.*

Pasar este verbo a otra forma hace que pierda su poder performativo (*Yo te bauticé como Marco*).

Según Austin y Searle “existen casos en los que se produce una falta sistemática de correspondencia entre una construcción gramatical y el acto ilocutivo realizado”. (Portolés 2007, pág.180). Estos tipos de actos de habla, llamados indirectos, indican que el mensaje no queda totalmente expreso, sino que este se presta a confusiones u otras interpretaciones por parte del receptor. Dentro del acto de habla indirecto se pueden identificar muchas peticiones, preguntas, órdenes y críticas.

En el ejemplo de abajo la oración es formulada como una pregunta; sin embargo y dependiendo del contexto, el oyente va a buscar una interpretación ilocutiva distinta, aceptando que se trata de una petición.

(19) *¿Puedes pasarme la sal?*

El próximo ejemplo denota una oración formulada como un consejo, pero parece más bien una amenaza:

(20) *Te aconsejo que no lo intentes.*

Ambos ejemplos hacen visible que existe un acto ilocutivo primario, en (19) una pregunta y en (20) un consejo, y un acto ilocutivo secundario, en (19) una petición y en (20) una amenaza.

2.3 La situación comunicativa

Un análisis pragmático se basa en una situación comunicativa entre dos o más participantes, y el proceso comunicativo es una interacción social para transmitir una información intencional entre estos participantes, elegir los recursos expresivos adecuados en una situación determinada e identificar los valores de significado subjetivo de expresiones lingüísticas. (Svennevig, 2003 pág. 82 y siguientes). Por esta razón en esta sección vamos a concentrarnos en analizar más de cerca qué elementos componen la situación comunicativa.

2.3.1 El proceso comunicativo

Durante el proceso comunicativo no sólo es importante el significado de lo dicho, - también el emisor y el receptor son influidos por la realidad que los rodea. Entre las variables relevantes están las siguientes:

1. El ambiente psicosocial entre el emisor, que constituye el punto de partida de la información, y el receptor que interpreta el mensaje, es decir la información transmitida.

Para crear una comunicación efectiva el emisor debe comprender al receptor transmitiéndole un mensaje que sea significativo, en un medio de comunicación adecuado

2. El ambiente físico, el lugar y el tiempo donde ocurre el discurso. Datos sobre el ambiente físico a menudo son un fundamento para introducir temas nuevos, - como el tiempo por ejemplo. Una parte importante del ambiente físico es la presencia de otra gente que puede oír por causalidad una conversación, - una situación que muchas veces funciona como un impedimento en el despliegue verbal libre.
3. El contenido del mensaje tiene que proponer un tema atractivo para captar el interés del receptor y producir la respuesta deseada. Puede ser un tema relacionado con los intereses o las emociones del receptor o un tema que se dirige al sentimiento de lo que es correcto y adecuado para el receptor.
4. El canal de comunicación es la vía física que transmite el mensaje. Hay canales de comunicación personales y no personales. Los canales de comunicación personales permiten una comunicación directamente entre los participantes, - pueden hacerlo cara a cara, hacia una audiencia, o a través del teléfono. Dentro de los canales personales se puede individualizar la presentación y obtener cierta retroalimentación. Los canales de comunicación no personales a su vez no permiten la transmisión de mensajes con contacto personal o retroalimentación. Entre estos se pueden identificar los medios de comunicación de masas que entre otras cosas incluyen periódicos, revistas, correos directos (medios escritos), televisión, internet, y radio (medios audiovisuales).
5. El código es la correspondencia entre señales distintas que permite codificar/descodificar el mensaje de manera que pueda ser intercambiado de forma comprensible entre el emisor y el receptor. Hay distintos tipos de códigos, - los idiomas son códigos lingüísticos y los signos utilizados son las letras con sonidos asociados a ellas.

Un ejemplo de proceso comunicativo se lleva a cabo cuando una chica toma el teléfono y llama a una amiga para contarle que ha terminado su relación amorosa de muchos años. La chica que llama se coloca, en primera instancia, en el rol de emisor y utiliza el teléfono como canal. Cuando el receptor lo escucha y contesta, pasa a ser el emisor. El emisor envía ciertas señales para difundir el mensaje, - en este caso las palabras utilizadas y el tono de voz, y el receptor tiene que decodificarlas para interpretar correctamente el mensaje. Las dos chicas son amigas y comparten probablemente un código común, es decir una combinación de reglas y

de signos que pueden concretar la comunicación.

De vez en cuando el proceso comunicativo puede ser difícil por algún motivo, -puede haber un desacuerdo entre los interlocutores, problemas con el canal de comunicación o malentendidos lingüísticos, que pueden causar un ruido en la comunicación.

2.3.2 El contexto

El proceso comunicativo no sucede en un vacío. Los interlocutores se encuentran con sus conocimientos y creencias propias que organizan y dan sentido a los enunciados.

Además de un contexto intencional compartido por los interlocutores de un intercambio verbal, Searle define un contexto pre-intencional que incluye el trasfondo profundo, instaurado por la sociedad y común a todas las culturas, y las prácticas culturales locales que proporcionan diferentes marcos de interacción social.

Este contexto siempre es mental y lo forman un conjunto de suposiciones que permiten la comprensión de un enunciado; estas suposiciones o se hallan ya en nuestra memoria, o se crean en nuestra mente en el momento de la comunicación. (Portolés 2007, pág. 99)

Por ejemplo, el contexto comunicativo de la escuela está definido por los elementos y prácticas culturales escolares; el contexto comunicativo político tiene otra situación de textualidad. Por consiguiente la lengua no es uniforme ni homogénea sino que presenta variaciones según factores como la geografía, la historia, el grupo social, la situación de la comunicación, etc. Este conocimiento sobre la diversidad lingüística y los diferentes registros nos ayuda a seleccionar el lenguaje apropiado en cada situación comunicativa.

2.4 Lenguaje oral y lenguaje escrito.

Otro factor crucial en el aula, y para el que la pragmática ha aportado grandes avances, es la diferencia entre lenguaje oral y lenguaje escrito. La diferencia principal entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito es que el lenguaje oral está formado por sonidos mientras que el lenguaje escrito está formado por letras, pero también hay otros rasgos particulares distintos entre las dos formas de comunicación (Portolés 2007, págs. 112 – 114).

2.4.1 Características del lenguaje oral.

El lenguaje oral se basa en una interacción comunicativa personal entre el emisor y el receptor aquí y ahora donde el mensaje es captado por medio del oído. La interacción es momentánea, espontánea y fugaz, - es decir, que dura solo el instante en que es emitido. El lenguaje es informal, caracterizado por oraciones simples y cortas y un vocabulario impreciso lleno de coloquialismos como frases hechas (muletillas), repeticiones y enunciados superfluos desde el punto de vista proposicional. La información no está a menudo bien estructurada, y suele admitir de forma más flexible marcas no estándar, geográficas y sociales.

Comúnmente, el contenido del mensaje se refiere a temas generales y emocionales que se crean a partir del contexto y la situación en que se desarrolla el acto comunicativo. El lenguaje oral está llena de matices afectivos o recursos no verbales muy expresivos, como la intensidad de la voz, gestos, expresiones faciales, movimientos corporales, conducta de los ojos (parpadeo, dirección y duración de la mirada). Estas señales no verbales tienen distintas funciones, - por ejemplo pueden contradecir a las verbales, como cuando una persona sostiene que no está nerviosa pero habla con voz temblorosa, o subrayar ciertas partes del mensaje, como abrir los ojos expresando sorpresa. Lo común es que los interlocutores tengan un elevado grado de conciencia sobre las señales no verbales, pero también pueden darse de manera inconsciente. Con otras palabras en el proceso de dotar de significado a un mensaje oral la pragmática incluye el análisis de los elementos extralingüísticos de la comunicación.

2.4.2 Características del lenguaje escrito

Dentro de la comunicación escrita el emisor y el receptor no tienen contacto directo, no hay retroalimentación del receptor del mensaje, y la comunicación se realiza por medio de signos gráficos. Al contrario del lenguaje oral, el escrito es duradero, se presenta la información una sola vez y se mantiene en un formato estable que perdura más o menos tiempo (un examen, un libro, una revista, etc.)

En general, el contenido del mensaje se refiere a temas más específicos y es creado independientemente del contexto. Es menos expresivo y carece de gestos paralingüísticos; por eso el emisor tiene que usar rasgos estandarizados, signos de puntuación y referencias

personales, temporales y de lugar muy explícitas para expresar los mensajes o para realizar un razonamiento o discurso dirigido al público con el fin de informar, persuadir o influir.

El lenguaje tiende a ser formal, con menos marcas de las variedades no estándar, caracterizadas por oraciones completas con un alto grado de complejidad, un orden de oraciones muy rígido y un vocabulario específico. La información está bien estructurada, y sigue un orden más lógico y planeado que en la comunicación oral.

2.5 Texto y discurso

En el análisis que presentaré en este trabajo voy a enfocarme en el lenguaje escrito basado en distintos textos, y de ahí que sea crucial definir estos elementos también.

Se puede definir un texto como un constructo teórico que consiste de un conjunto de enunciados que permiten dar un mensaje con sentido y que refieren a objetos y fenómenos de la realidad, dándoles cualidades y conectándolos a procesos. El texto está realizado dentro de un medio escrito u oral con una estructura gramatical, estilística, retórica y esquemática. (Svennevig, 2003, pág. 108)

Cada texto posee una cierta finalidad comunicativa. El discurso es la unidad que interpretamos al ver o escuchar una emisión, - es decir el texto en contexto. Según la intención que predomine en el mensaje que se ha de transmitir, el emisor utiliza diferentes tipos de discurso determinado según varios criterios. (Svennevig, 2003, pág. 110). En los textos ejemplos siguientes se pueden identificar el discurso narrativo, el apelativo, el expositivo y el informativo.

1. El discurso narrativo relata uno o una serie de acontecimientos que han sucedido a través del tiempo. Los elementos fundamentales que encadenan el desarrollo de la narración son la acción, los personajes o tipos y el ambiente. A menudo los textos narrativos siguen una organización de estado inicial / complicación / acción / resolución / estado final. La narración puede ser literaria (el cuento, la novela, la fábula, la leyenda etc.) o no literaria (el texto de historia, las memorias, la biografía, la crónica, el reportaje,

etc.). Los ejemplos de abajo muestran respectivamente un texto literario (un cuento) y un texto no literario (una biografía).

(21) ***La princesa y el guisante***

Érase una vez un príncipe que quería casarse con una princesa, pero tenía que ser una verdadera princesa. Viajó por todo el mundo buscando una, pero no pudo encontrar en ningún sitio lo que buscaba. Había muchas, pero era difícil saber si eran auténticas princesas....

(Hans Christian Andersen: La princesa y el guisante.

<http://albalearning.com/audiolibros/andersen/laprincesayelguisante-sp.html>)

(22) ***Hans Christian Andersen***

Hans Christian Andersen (1805-1875), fue un autor danés nacido el 2 de abril de 1805 en Dinamarca, al norte de Europa y uno de los escritores de cuentos de hadas para niños más conocidos. Nació en Odense y vivió una infancia de pobreza y abandono, criado en el taller de zapatero del padre. A los 14 años se fugó a Copenhague.

Educar.org. Bibliotecas virtuales.com. Comunidad virtual literaria.

<http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/literaturainfantil/cuentos-clasicos/andersen.asp>

Este tipo de texto es fundamental para distinguir los dos tiempos verbales de pasado de los que hablaremos al final de este trabajo.

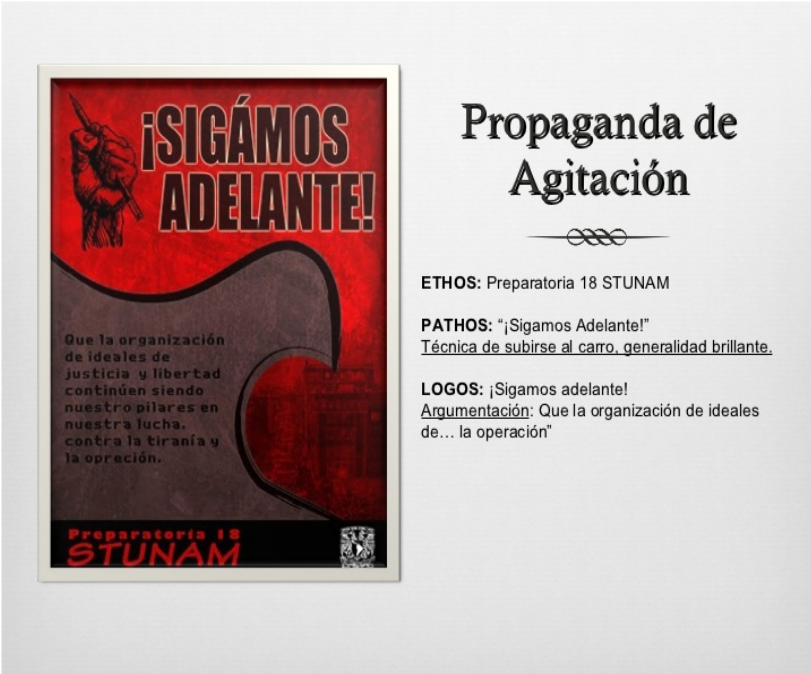
2. El discurso apelativo intenta actuar sobre el receptor para persuadirle, ordenarle o pedirle algo con el fin de provocar en el receptor alguna acción. Se pueden encontrar ejemplos de discursos apelativos en textos publicitarios, propaganda política, anuncios clasificados, etc.

(23) (Texto publicitario)

Explora Lofoten a pie, haz rafting en el Trollfjord, visita el Museo Vikingo de Borg, saborea el bacalao e impresionante con la aurora boreal.

(Visit Norway. www.visitnorway.com/es/Donde-ir/Norte-de-Noruega/Las-Islas-Lofoten/)

(24) (Propaganda política)



Propaganda de Agitación

ETHOS: Preparatoria 18 STUNAM

PATHOS: "¡Sigamos Adelante!"
Técnica de subirse al carro, generalidad brillante.

LOGOS: ¡Sigamos adelante!
Argumentación: Que la organización de ideales de... la operación"

Christian Mûdespacher O'Cadíz: Propaganda política. Los diferentes tipos de propaganda. <http://www.slideshare.net/sui50/analisis-de-tipos-de-propagandas>

(25) (Anuncio clasificado)

Bonito chalet en Pazos de Reis Tui.



Detalles del anuncio

Dormitorios: 4

Cuartos de baño: 3

Metros Cuadrados: 1000

Amueblado: No

En Circos, Pazos de Reyes, Tui, Chalet de 200 m2 en dos plantas, recién reformado, completamente decorado, cuatro dormitorios, tres baños, salón-comedor, garaje, porche-terraza, magnífica finca de 1.000 m2 ajardinada, piscina, barbacoa. 320.000 €. Ref. 1398.

OLX Encuentra anuncios en España. <http://www.olx.es/>

3. El discurso expositivo se estructura en torno a una secuencia de puntos ofreciendo información sobre un tema determinado. En un texto expositivo no cabe la opinión

personal, se utiliza la descripción objetiva, para evitar ambigüedades, y la exposición se hará de forma clara, sencilla y ordenada, para que se entienda bien. Además no se utiliza la primera persona o verbos en pasado porque corremos el riesgo de contar en lugar de informar.

Este tipo de discurso es típico de textos científicos, textos técnicos como por ejemplo los manuales de instrucciones de uso y montaje de aparatos; las recetas de cocina y los prospectos de medicamentos, guías turísticas, diccionarios, inventarios, etc.

(26) (Texto científico)

La luna

La luna es el único satélite natural de la Tierra y el único cuerpo del Sistema Solar que podemos ver en detalle a simple vista o con instrumentos sencillo.

La Luna refleja la luz solar de manera diferente según donde se encuentre. Gira alrededor de la Tierra y sobre su eje en el mismo periodo: 27 días, 7 horas y 43 minutos.

(AstroMía: La Luna, nuestro satélite.

<http://www.astromia.com/solar/luna.htm>)

(27) (Receta de cocina)

Conejo al ajillo

Conejo al ajillo es una receta para 4 personas, del tipo Segundos Platos, de dificultad fácil y lista en 35 minutos. Fíjate cómo cocinar la receta.

Ingredientes 30

- 1 conejo

- 1 cabeza ajos

- 1/2 cebolla grande

- 1 vaso vino blanco

- tomillo

- aceite

- sal

- 1 guindilla (opcional)

Primero partimos el conejo en trozos pequeños y ponemos a freírlos en una sartén con abundante aceite, a fuego lento.....

Recetas de cocina. <http://www.recetasdiarias.com/>

Los expositivos con una estructura agrupadora presentan una cantidad variable de ideas acerca de un tema, enumerándolos y relacionándolos entre sí mediante el uso de marcadores discursivos ordenadores (*en primer lugar, por ultimo* etc.), de los que hablaremos más adelante.

(28) *Primeramente mezclamos la margarina y los dos tipos de azúcar en un bol grande. Después añadimos huevos y leche y finalmente.....*

Hay una estructura causal en que se usan palabras relacionales, marcadores discursivos u otros ítems léxicos que hacen visible la relación causa/efecto.

(29) *Muchos jóvenes hacen ejercicios y comen sanamente, por eso tienen buena salud.*

Los expositivos con una estructura aclaratoria surgen cuando se presenta una pregunta o un problema en forma explícita o implícita para ofrecer la solución.

(30) *¿No debemos ayudar a nuestros padres con la mudanza?*

(Está sobrentendido que claro que sí, - debemos ayudarlos).

Los expositivos con una estructura comparativa contienen marcadores léxicos que establecen las relaciones de comparación (*tal como sucedía con, a diferencia de* etc.).

(31) *A diferencia de la tierra la luna no tiene atmósfera ni agua.*

4. El discurso informativo o referencial transmite datos concretos y conceptos precisos, proponiendo transmitir un mensaje en forma objetiva. El emisor comunica conocimientos acerca del mundo que lo rodea en una relación de sujeto-objeto,- poniendo distancia frente a sus emociones; por lo tanto, su intención está en el factor del referente. Entre los más fundamentales textos informativos encontramos la noticia, el reportaje, el editorial, el artículo de opinión, la crítica o la columna, - todos géneros muy utilizados en el contexto de la comunicación periodística.

(32) ***Tres muertos en el secuestro de un autobús al sur de Noruega***

Tres personas murieron este lunes después de que un pasajero secuestró un autobús que viajaba entre las localidades de Årdal y Tyin, al sur de Noruega, informó la Policía de este país nórdico.

El presunto asaltante, un individuo de unos 50 años y de origen extranjero, fue detenido, según un comunicado difundido por las autoridades noruegas, que no han informado de más heridos en el incidente ni de sus causas.

“Primero nos notificaron que había sido un accidente de tráfico. Los bomberos llegaron primero al sitio y redujeron al hombre”, declaró a la televisión pública NRK Jørn Lasse Refsnes, portavoz policial.

(El Mundo 04.11.2013.

<http://www.elmundo.es/internacional/2013/11/04/5277f6e3684341d40a8b458f.html>)

2.6 Resumen del capítulo

La enseñanza en una segunda lengua del enfoque pragmático, no negando la necesidad de tomar en cuenta los otros componentes de la lengua (el fonético-fonológico, el morfosintáctico y léxico-semántico) requiere que el profesor tenga una competencia pragmática lingüística completa y una información y conocimiento actualizado en las reflexiones sobre el lenguaje acerca de cómo transferir esta competencia a sus estudiantes en el aula de ELE.

En los apartados de arriba he aclarado algunos de los dominios de la pragmática en el estudio del lenguaje, concretamente aquellos que me parecen más fundamentales y útiles para un profesor de lengua extranjera:

- *El principio de cooperación* de Paul Grice
- *La teoría de la relevancia* de Dan Sperber y Deidre Wilson
- *La teoría de la argumentación* de Oswald Ducrot y Jean Claude Anscombe
- *La teoría de los actos de habla* de John Langshaw Austin y John. R. Searle

Además he mostrado cómo la situación comunicativa, las características del lenguaje oral y escrito y el discurso (el texto en contexto) pueden influir en la interpretación del significado del mensaje.

3. Planes centrales y principios didácticos

3.1 La enseñanza del español en Noruega

En los últimos años el español ha ganado terreno como lengua extranjera y es ahora la lengua más popular dentro del sistema educativo noruego, tanto en la escuela secundaria (de octavo a décimo curso) como en el bachillerato.

La tabla de abajo, elaborada por *Utdanningsdirektoratet*, muestra el número y porcentaje de alumnos que estudiaron las distintas lenguas extranjeras en el bachillerato en el período 2008-2012.

| | 2008-2009 | | 2009-2010 | | 2010-2011 | | 2011-2012 | |
|----------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|
| | Número | Porcentaje | Número | Porcentaje | Número | Porcentaje | Número | Porcentaje |
| Español | 22985 | 39 | 24521 | 42 | 26134 | 43 | 29487 | 44 |
| Alemán | 22027 | 37 | 21093 | 36 | 21754 | 36 | 24316 | 36 |
| Francés | 13878 | 23 | 12612 | 21 | 11714 | 19 | 12006 | 18 |

(*Utdanningsdirektoratet* 2012)

Se puede observar que el español es la primera lengua en la actualidad, por lo que considero muy importante que se puedan adaptar los contenidos pragmáticos a la enseñanza de esta lengua.

3.2 Fijación de metas académicas de acuerdo con los planes generales.

Los fundamentos para la educación general básica y la formación del instituto de bachillerato son consignados en un plan central de educación, *Kunnskapsløftet, K-06*, y *Det felles europeiske rammeverket for språk (El marco común europeo para la enseñanza de lenguas)*, unificado para todas las lenguas extranjeras. Estos planes ilustran y justifican la filosofía que subyace a la educación lingüística y apuntan objetivos de competencia concretos dentro de los

distintos grados. Se opera con tres niveles en la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera especificando unos objetivos de competencia final para cada nivel.

El nivel básico se da en la escuela secundaria durante los cursos 8º, 9º y 10º. No es obligatorio estudiar una lengua extranjera aparte del inglés, pero un 70% de los alumnos escogen una lengua extranjera.

En el bachillerato los alumnos tienen que estudiar una lengua extranjera entre las asignaturas obligatorias. Los alumnos que quieren continuar con la misma lengua que en la secundaria, siguen con esta en el nivel autónomo durante los dos primeros años del bachillerato. Si así lo quieren, pueden seguir con el nivel avanzado en el tercer año como asignatura optativa de profundización. (Skjær, 2009).

Las tablas de abajo muestran los requisitos de competencia lingüística dentro de cada nivel formulado en *Det felles europeiske rammeverket for språk (CVC: El marco común europeo para la enseñanza de lenguas)*.

Nivel básico

| Nivel | Competencia |
|-------|--|
| A1 | Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar. |
| A2 | Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas. |

Nivel autónomo

| Nivel | Competencia |
|-------|--|
| B1 | Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes. |
| B2 | Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo |

| | |
|--|--|
| | por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones. |
|--|--|

Nivel avanzado

| Nivel | Competencia |
|-------|---|
| C1 | Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto. |
| C2 | Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad. |

Dentro de estos tres niveles los alumnos van a desarrollar las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas siguientes (destaco en negrita el tercer tipo de contenidos):

Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones.

Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad), el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia.

Las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia.

(Marco común europeo para la enseñanza de lenguas, sección 2.1.2)

En *Kunnskapsløftet, K-06* se han consignado los campos de trabajo más importantes en el nivel en cuestión en una forma más concreta:

- A. En cuanto a los objetivos de aprendizaje del lenguaje, se destacan dos:
- Identificar semejanzas y diferencias entre la lengua materna y la lengua extranjera
 - utilizar herramientas digitales y otros medios de ayuda o herramientas
- B. En cuanto a los objetivos en la comunicación, se subrayan los siguientes puntos:
- comprender el contenido en textos auténticos, hablados y escritos dentro de distintos géneros
 - escribir textos coherentes y bien estructurados dentro de distintos géneros
 - leer y escribir textos que narran, informan y describen
 - participar en conversaciones y discusiones espontáneas
 - utilizar estructuras lingüísticas básicas
- C. También hay objetivos que afectan directamente a la relación entre lenguaje, cultura y sociedad:
- comparar tradiciones, estilos de vida, costumbres y geografía en las dos zonas de lenguaje
 - conversar sobre la vida cotidiana, personas, acontecimientos y cultura dentro de los dos zonas de lenguaje

En la enseñanza siempre es importante que el alumno reflexione sobre su propio aprendizaje. Esto incluye una toma de conciencia de los propios procesos mentales y de cómo se puede usar este conocimiento para aprender más y mejor. Es un proceso lento que apunta al objetivo final de llegar a ser autónomo, una calidad que caracteriza al alumno efectivo.

3.3 Fundamento teórico didáctico

Educación para todos es el principio medular del sistema educativo noruego, y la didáctica, entendida como el qué, cómo y por qué de la enseñanza, es la rama de la pedagogía que se

encarga de buscar métodos y técnicas para mejorar la enseñanza, definiendo las pautas para conseguir que los conocimientos lleguen de una forma más eficaz a los educandos.

(<http://definicion.de/didactica/>)

3.3.1 El modelo de relaciones

El fundamento didáctico dentro del sistema educativo noruego se basa en *El modelo de Relaciones* introducido de Bjørndalen y Lieberg (1978). El modelo se centra en la conexión e interacción entre distintos elementos importantes en la planificación y la ejecución de la enseñanza, tal y como queda ilustrado en la figura y los comentarios de abajo:



(Bjørndalen y Lieberg, 1978)

Paso a aclarar cada uno de estos elementos componentes.

- Mål/objetivo – es el objetivo que se espera obtener
- Innhold/contenido – es los conocimientos que se van a aprender / practicar

- Arbeidsmetoder/métodos de trabajo son las descripciones concretas acerca de cómo ejecutar las actividades basadas en los requisitos de los alumnos y los profesores.
- Rammefaktorer/factores contextuales – son los factores contextuales que imponen restricciones al proceso de enseñanza, como los planes de estudio, las condiciones físicas en el aula, medios de enseñanza, uso del tiempo, tamaño del grupo, nivel de competencia inicial, etc.
- Deltakerforutsetninger/retos o desafíos del participante son los distintos retos y dificultades culturales, sociales, físicas y psíquicas que los alumnos y los profesores viven en la situación de enseñanza.
- Vurdering/procedimiento de evaluación es un análisis final del proceso pedagógico enfocando en distintas preguntas entre las que destacan las siguientes:
 - El grado de logro de los objetivos (de acuerdo con los objetivos definidos previamente)
 - Los beneficios de aprendizaje para los alumnos
 - El efecto de los métodos de trabajo.

Se puede usar el modelo tanto en el trabajo preparatorio, en la planificación y la realización de las actividades pedagógicas, como en tanto que herramienta para evaluar cada una de las etapas del aprendizaje y el resultado obtenido.

En la práctica, este método suele complementarse con una teoría jerárquica sobre los objetivos educativos, a la que dedicamos el apartado siguiente.

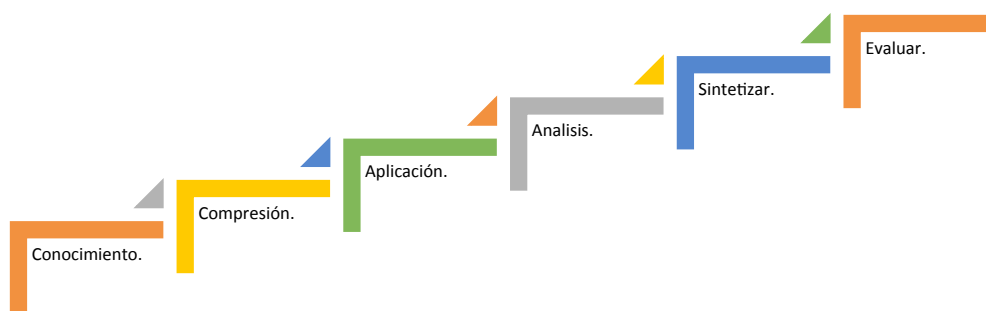
3.3.2 La Taxonomía de Bloom

La Taxonomía de Bloom es un sistema de clasificación de los objetivos educativos elaborado por un grupo de educadores bajo el liderazgo del psicólogo americano Benjamin Bloom en el periodo entre 1948 y 1956, diseñado para ayudar a los profesores a tomar en consideración estos niveles para clasificar objetivos y metas educacionales adaptadas al alumno o al grupo de alumnos en cuestión. A pesar de que han pasado más de cincuenta años desde su creación, *La Taxonomía de Bloom* continúa siendo una herramienta fundamental muy apreciada para establecer objetivos de aprendizaje.

La taxonomía identifica tres aspectos de aprendizaje:

- el aspecto cognitivo, que se ocupa de la capacidad de trabajar y utilizar la información adquirida
- el aspecto afectivo, que se refiere a las actitudes y sensaciones que resultan del proceso de aprendizaje
- el aspecto psicomotor, que implica las habilidades motoras y su interacción con el conocimiento

Esta taxonomía estudia los tres factores basándose en una estructura jerárquica que va de lo más simple a lo más complejo o elaborado, hasta llegar al momento de evaluación, como ilustra la tabla de abajo.



Dentro de cada nivel se opera con distintas habilidades y con lo que se debe esperar de los estudiantes dentro de estos niveles..

Conocimiento

- **Las habilidades del nivel:** Observación y recordación de información; conocimiento de fechas, eventos, lugares; conocimiento de las ideas principales; dominio de la materia.
- **Qué hace el estudiante:** El estudiante recuerda y reconoce información e ideas además de principios aproximadamente en misma forma en que los aprendió.

Compresión

- **Las habilidades del nivel:** Entender la información; captar el significado; trasladar el conocimiento a nuevos contextos; interpretar hechos; comparar, contrastar; ordenar, agrupar; inferir las causas predecir las consecuencias.
- **Qué hace el estudiante:** El estudiante esclarece, comprende, o interpreta información en base a conocimiento previo.

Aplicación

- **Las habilidades del nivel:** Hacer uso de la información; utilizar métodos, conceptos, teorías, en situaciones nuevas; solucionar problemas usando habilidades o conocimientos.
- **Qué hace el estudiante:** El estudiante selecciona, transfiere, y utiliza datos y principios para completar una tarea o solucionar un problema.

Análisis

- **Las habilidades del nivel:** Encontrar patrones; organizar las partes; reconocer significados ocultos; identificar componentes.
- **Qué hace el estudiante:** El estudiante diferencia, clasifica, y relaciona las conjeturas, hipótesis, evidencias, o estructuras de una pregunta o aseveración.

Sintetizar

- **Las habilidades del nivel:** Utilizar ideas viejas para crear otras nuevas; generalizar a partir de datos suministrados; relacionar conocimiento de áreas persas; predecir conclusiones derivadas.
- **Qué hace el estudiante:** El estudiante genera, integra y combina ideas en un producto, plan o propuesta nuevos para él o ella.

Evaluar

- **Las habilidades del nivel:** Comparar y discriminar entre ideas; dar valor a la presentación de teorías; escoger basándose en argumentos razonados; verificar el valor de la evidencia; reconocer la subjetividad.
- **Qué hace el estudiante:** El estudiante valora, evalúa o critica en base a estándares y criterios específicos.

(García, 2014)

3.3.3 El modelo MAKVIS

Otro punto de partida didáctico importante en la práctica docente noruega son los principios pedagógicos incorporados en *El modelo de MAKVIS* descrito en el libro *Didaktikk på skolen* de Røys, Gjørund og Huseby (2007). El modelo contiene los principios siguientes:

Motivar (motivere)

- Alcanzar y mantener un alto grado de motivación haciendo que la clase de español sea una experiencia agradable y estimulante para los alumnos.

Activar (aktivisere)

- Usar métodos de trabajo diferentes adaptados al alumno o grupo de alumnos, al carácter distintivo del sujeto y a los factores contextuales

Concretar (konkretisere)

- Hacer el contenido comprensible y relevante para los alumnos, - y asimismo vincular la enseñanza a las experiencias e intereses de los alumnos.

Variar (variere)

- Cambiar periódicamente el tema y las tareas

Individualizar (individualisere)

- Arreglar la enseñanza basada en las suposiciones y necesidades individuales del estudiante

Socializar (sosialisere)

- Estimular el desarrollo social de los alumnos mediante proyectos colaborativos profesionales y actividades sociales.

3.4 Metodología usada en este trabajo

Tras el trasfondo teórico general, en esta sección voy a describir los condicionantes específicos que guían el trabajo que he desarrollado en los capítulos siguientes.

Las teorías y los principios de aprendizaje referidos arriba forman la base de la educación pedagógica en las universidades noruegas y deben idealmente determinar todas las actividades pedagógicas en la escuela. Los objetivos de los sujetos, tanto los objetivos generales como los objetivos concretos son definidos en los planes y los factores contextuales son normalmente conocidos.

El mayor desafío es cómo yo como profesora ejecuto mi práctica docente en el encuentro con mis alumnos. Soy responsable de lo que ocurre en la clase, - tengo que ser el elemento catalizador del desarrollo del aprendizaje, tengo que cuidar a cada uno de los estudiantes, tengo que erigirme como la cabeza visible en la clase, motivadora y socializadora de conformidad con los planes generales y la filosofía didáctica descrita arriba.

Me concentraré en los alumnos del instituto, es decir jóvenes de entre 17 y 19 años, en el nivel autónomo o avanzado dentro del aprendizaje de la lengua extranjera. Supongo que el grupo de alumnado consiste en jóvenes que han adquirido un nivel cognitivo, intelectual y lingüístico normal sin necesidades especiales.

Utilizaré dos textos escritos como recursos didácticos en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española.

Los textos escritos son unidades de sentido total, organizados para crear un acto comunicativo completo, ofreciendo al alumnado la oportunidad de estudiar la gramática, el vocabulario y las situaciones comunicativas, y de releerlo todas las veces que desee o necesite. Además es un material auténtico, generalmente escrito para nativos mostrando un comportamiento natural lingüístico y cultural, y ofreciendo un contexto con diálogos y emisiones lingüísticas que son parte de una situación dada. He elegido textos de dos distintos géneros y de dos distintos tiempos, - una fábula de Esopo y una entrevista en el blog electrónico *El mundo viste a la moda*.

Esopo fue un autor griego que vivió alrededor del año 600 a.C. Escribió fábulas o relatos con breves historias de animales que sirven como ejemplos de las consecuencias de la conducta humana, - es decir cada relato contiene una moraleja con intención didáctica, siempre actual y escrita en un estilo directo y claro, facilitando la lectura. He seleccionado una fábula que se llama *El raposo y el cuervo*. (Véase suplemento 8.5.).

El mundo viste de la moda es un blog sobre la moda mundial con reportajes, artículos y entrevistas. He elegido una entrevista a Carolina Herrera, una reina de la moda venezolana muy famosa, residente en Nueva York. La entrevista fue publicada el 21 de julio de 2010. (Véase suplemento 8.5.).

Una entrevista es un texto caracterizado por tener al menos dos participantes que generan una conversación sobre temas más o menos conocidos con un propósito comunicativo. Además tiene una ubicación en el tiempo y en el espacio, y una estructura en donde las personas dicen las cosas en secuencias, - se expresan a través de turnos de habla ordenados. Los participantes normalmente comparten la misma lengua y cultura, haciéndolos capaces de interpretar las reglas no escritas de la interacción. (Røskeland, Bakke, Aksnes, Akselberg, 2009).

3.5 Resumen del capítulo

La responsabilidad profesional dentro del sistema escolar noruego se ocupa de cómo concretar los objetivos nacionales y municipales en las actividades educativas, y del contenido de los trabajos y los métodos utilizados para adaptarse a las habilidades y capacidades de cada alumno y para ayudar al alumno a desarrollar una imagen positiva y realista de sí mismo y de su capacidad para adquirir más conocimientos. Los modelos didácticos siguientes cuidan estos principios importantes en distintas maneras y constituyen la base pedagógica en la planificación y la ejecución de la enseñanza:

- *El modelo de relaciones* de Bjørndalen y Lieberg
- *La Taxonomía de Bloom*
- *El modelo MAKVIS*

Además de los objetivos relacionados con los conocimientos, los modelos se enfocan en objetivos de socialización y principios éticos.

A continuación, en el resto de esta tesis, presentaré los marcadores discursivos y los verbos en pasado y sus funciones pragmáticas respectivamente dentro de distintos textos y contextos, seguido de una propuesta didáctica mostrando cómo usar e interpretar los marcadores/los verbos en pasado como una herramienta lingüística en la situación comunicativa.

4. Los marcadores discursivos

El primer aspecto empírico concreto que discutiré aquí, para ver cómo puede integrarse su enseñanza en el aula de ELE, es el uso de marcadores discursivos para estructurar textos y mostrar sus partes componentes.

4.1 Características generales

En el lenguaje oral y escrito a menudo se utilizan unidades lingüísticas invariables llamadas marcadores discursivos, que no ejercen una función sintáctica sino que sirven para marcar límites o rupturas temáticas dentro de las oraciones y del texto. Además estructuran el texto y establecen orden y relaciones significativas entre oraciones e ideas que permite la coherencia y cohesión sintáctica y manifiestan la intención del hablante (Portolés 2007, pág. 288).

Según Antonio Briz, catedrático de Lengua española en el Departamento de Filología española en la Universidad de Valencia, citado en el artículo de Alejandra Meneses: *Marcadores discursivos en el evento “conversación”* (2000), un marcador discursivo tiene un sentido más amplio:

“...presenta un valor sintáctico-proposicional intraoracional o interoracional (en la cláusula o en la oración) y un valor pragmático en el discurso, donde además de encadenar y unir actos de habla o de lenguaje tiene la propiedad funcional de introducir y marcar actos argumentativos.

Podemos concluir que estas construcciones son de gran importancia en el proceso de interpretación de los enunciados orales y escritos haciéndolos elementos significativos dentro de la disciplina pragmática. Si hay muchos marcadores discursivos en un texto oral o escrito es debido a que el emisor quiere explicitar las relaciones lógicas entre las ideas y oraciones y la progresión temática del texto. Si hay pocos el receptor tiene que ser más activo interpretando el texto, buscando por sí mismo las relaciones entre los enunciados, con el riesgo de mala interpretación que esto conlleva.

4.2 Propiedades gramaticales

Como ya se ha mencionado los marcadores discursivos no tienen función sintáctica dentro de una oración en que se puedan insertar:

(33) *María está enferma y, por consiguiente, no puede hacer sus deberes.*

El ejemplo de arriba ilustra que *por consiguiente* conecta los dos elementos del discurso de forma que uno se entiende como consecuencia del otro, pero no depende sintácticamente de ninguno de ellos.

Los marcadores discursivos son unidades lingüísticas invariables, diferentes de las construcciones que poseen la capacidad de flexión morfológica, como el verbo, el adjetivo o el sustantivo.

(34 a) *María ya ha votado y, por tanto, no puede cambiar su decisión.*

(34 b) *María ya ha votado y, por ese motivo, no puede cambiar su decisión.*

(34 c) *María está enferma y, por este motivo, no puede hacer sus deberes.*

Los marcadores pertenecen a distintas clases de palabras, - la mayor parte son adverbios y locuciones adverbiales indicando una orientación interpretada en relación con el contexto precedente.

(35) *El tiro era, así más corto, el blanco más reposado y, consiguientemente, la pieza resulta más segura.*

(NGLE 2010, pág. 596).

Sin embargo también pueden emplearse como marcadores discursivos algunas conjunciones, preposiciones, interjecciones y locuciones compuestas de una mezcla de estas clases. Por ejemplo cuando las conjunciones *y* o *pero* se utilizan al comienzo de una oración, refiriendo a la situación previa con una reacción verbal, los dos funcionan como marcadores discursivos. (NGLE 2010, pág. 616) más que como conjunciones coordinantes.

(36) *Siempre fue altanera la Sofía y dicen que alguna vez guapa. Pero yo lo dudo. Y Luisa también lo duda.*

(NGLE 2010, pág. 605).

Las preposiciones y las locuciones preposicionales pueden estar más o menos gramaticalizadas ya que en algunos contextos tienen una función operativa nueva, no oracional, sino textual, como ilustra el ejemplo con *sobre* de abajo.

(37) *El arbitrio de mendigar nuevos recursos, sobre ser indecoroso, será ineficaz.*

(NGLE 2010, pág. 595).

La interjección es una clase de palabras que entre otras cosas proporciona datos acerca de la manera en que el emisor desea que el receptor interprete el mensaje, y por eso tiene una función pragmática dentro de un periodo oracional. En el ejemplo de abajo *bueno* presenta el miembro del discurso en el que aparece como una continuación de lo dicho anteriormente:

(38) *A: ¿Nunca ha querido irse a vivir fuera... para olvidar?*

B: No, nunca. Yo creo que... bueno, que cada uno de nosotros... cosas que nos pasan en la vida, pero creo que tenemos que pensar siempre en el futuro.

(Fernandez, 2011, pág.48)

En ocasiones no es fácil distinguir si la entidad en cuestión se comporta como un marcador discursivo o un adverbio por ejemplo, pero basándose en los signos de puntuación y la colocación del elemento dentro de la oración (posición inicial, posición intermedia o posición final) se puede determinar su función gramatical y solucionar los problemas de ambigüedad. Las conjunciones no pueden aparecer en posición final de oración o de periodo, ni suelen estar seguidas de pausas en posición anterior a la oración, a diferencia de lo que resulta

normal con muchos conectores discursivos adverbiales. (NGLE 2010, pág. 595):

(39 a) *Por tanto estudiar, le permitió ocupar un alto cargo en la empresa.*

(39 b) *Por tanto, estudiar le permitió ocupar un alto cargo en la empresa.*

En el primer ejemplo el término *por tanto* no puede considerarse conector, sino parte de un complemento circunstancial antepuesto por topicalización: *por tanto estudiar*; incluso lo usual sería que estuviera colocado al final de la oración. En el segundo, la coma permite definir a *por tanto* como elemento de conexión entre este enunciado y el discurso previo.

En este análisis utilizaremos la denominación de *marcador* para referirnos a esta clase heterogénea de elementos con una misma función pragmática por estar vinculada con los aspectos discursivos que definen su función.

4.3 Clasificación de los marcadores

Se pueden clasificar los marcadores en distintos grupos fundamentales, cada uno subdividido en diversos subgrupos. A continuación voy a presentar los marcadores más utilizados siguientes y algunos de sus subgrupos correspondientes, y mostrar sus funciones y sus usos, tal como se presentan en NGLE (2010) y Portolés (2007).

| | |
|--|---|
| Los estructuradores puros o de información | <ul style="list-style-type: none"> • Comentadores • Ordenadores (de apertura, de continuidad, de cierre) • Digresores |
| Los conectores | <ul style="list-style-type: none"> • Aditivos • Consecutivos • Contraargumentativos o adversativos |
| Los reformuladores | <ul style="list-style-type: none"> • Explicativos • Recitificativos • Distanciadores • Recapitulativos |
| Los operadores | <ul style="list-style-type: none"> • Operadores de refuerzo argumentativo • Operadores de concreción • Operadores de formulación |
| Los marcadores conversacionales o de control de contacto | <ul style="list-style-type: none"> • Epistémicos • Deónticos • Enfocadores de la alteridad • Metadiscursivos conversacionales |

Voy a usar para ejemplificar textos sacados de *Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)*, *Corpus del Español* y otras fuentes escritas.

4.3.1 Estructuradores puros o de información

Los estructuradores puros carecen de significado argumentativo y señalan la organización informativa del discurso sin indicar la relación lógica entre las distintas partes de la oración. Hay distintos tipos de estructuradores puros.

4.3.1.1 Los comentadores

Los comentadores introducen una apreciación o afirmación adicional sobre la información anterior, y los más comunes son *pues*, *pues bien*, y *así las cosas*. Según Emmanuel A. Schegloff, analista de las conversaciones y etnometodólogos, son marcadores preliminares que implican un discurso anterior como una preparación que es necesaria para efectuar este comentario. (Portolés, 2007, pág. 308).

Pues es el marcador comentador más frecuente en el discurso oral, normalmente empezando intervenciones informales que responden a preguntas. En el discurso escrito generalmente viene precedido de una coma, indicando una pausa en el comentario formulado. Esta puntuación resuelve el problema con la ambigüedad entre *pues* como marcador discursivo y otros usos. En el ejemplo (40 a) *pues* funciona como marcador mientras la construcción iniciada con la conjunción *pues* en el ejemplo (40 b) es una oración causal explicativa justificando por qué se considera correcto o adecuado lo que dice en la principal.

(40 a) *¿Qué significa embaucar? Pues, cuando alguien te engaña.*

(40 b) *Había que dejar las conclusiones de la reunión para el día siguiente, pues aún faltaban datos importantes.*

Una estadística sacada de *CREA*, en la *Real Academia Española*, hace visible que se utiliza *pues bien* más frecuentemente dentro del registro informal que dentro del registro formal, y tanto en textos subjetivos como objetivos. A menudo se conecta como consecuencia de algo, tiene un valor recapitulativo o conclusivo o de retomar el tema y anunciar lo más importante. Generalmente aparece entre comas, o entre punto y coma y coma y a menudo en una posición intermedia de la oración o del párrafo anterior.

(41) *¿No quieres que me sienta? Pues bien, ya estoy sentada.*

Así las cosas es menos frecuente que *pues bien*, y en la mayor parte de los casos se utiliza este marcador dentro del estilo formal. Normalmente está seguida de una coma y puede aparecer en la posición inicial e intermedia.

(42) *...los niños llegan desnutridos y muy débiles; suero, porque la malaria los deshidrata muchísimo; medicamentos que eliminen el parásito del cuerpo del niño; transfusiones de sangre que hay que comprar ya*

que no existen bancos de sangre; y mosquiteras impregnadas en insecticidas para evitar futuras picaduras. (precomentario)

Así las cosas, desde el colegio invitan a participar en la castañada «y de esa forma poder ayudar a la mayor cantidad de niños». (comentario)

(Elcorreo.com: Castañada solidaria en el colegio La Milagrosa el próximo miércoles.

<http://www.elcorreo.com/alava/v/20131124/rioja/castanada-solidaria-colegio-milagrosa-20131124.html>).

Tanto *pues bien* como *así las cosas* son ambiguos, y la puntuación cumple un papel fundamental a la hora de desambiguar una ocurrencia de estos marcadores.

4.3.1.2 Los ordenadores

Los ordenadores indican el orden de las partes del discurso. Por lo general están basados en la numeración: *primero, tercero*; en lo espacial, *por una parte, por un lado* o en lo temporal, *finalmente, luego*. Algunos de ellos forman pares correlativos como *por una parte – por otra parte* etc. Se pueden distinguir tres tipos de ordenadores:

1. Los marcadores de apertura abren una serie en el discurso como por ejemplo *primero, en primer lugar*. Se utiliza estos marcadores para marcar el lugar número 1 en una serie ordenada. Ejemplos de la Real Academia muestran que *primero* es más frecuente que *en primer lugar*, y se utiliza los dos sobre todo en textos objetivos dentro de un registro formal. A menudo el marcador es el primer elemento en una oración o en un párrafo, seguido de una coma y acompañado de algún otro marcador del conjunto como muestran los ejemplos de abajo.

(43 a) *La alondra era saludada por el primer hermano, primero, abrazándole en seguida, y por último díchole una elogiosa frase latina, después de oírle tocar.*

(Corpus de español. Dario, Ruben: Cuentos. Selección. 1892.

<http://www.cervantesvirtual.com/FichaObrahtml?Ref=380>)

(42 b) *Los genes homeóticos se activan posteriormente a la expresión de otros genes implicados en el desarrollo. En el caso de Drosophila melanogaster, en primer lugar se expresan los genes de polaridad del huevo, ...*

(Wikipedia. http://es.wikipedia.org/wiki/Genes_home%C3%B3ticos)

Los marcadores dentro de este grupo son ambiguos, tanto en forma separada como cuando vienen juntos. El ejemplo siguiente muestra que los marcadores no indican el orden en una secuencia de inferencias, sino el resultado de una competencia. Tales ocurrencias que no cumplen una función discursiva no son precedidas de una coma.

(43) *María salió en primer lugar, Julia en segundo.*

2. Los marcadores de continuidad refieren a los elementos del discurso no-iniciales como *a continuación, igualmente, asimismo*. *A continuación* introduce la acción inmediatamente detrás o después de la cosa que ha sido dicha. Aparece al comienzo de una oración, seguido de coma.

(44) *Queremos identificar esos mecanismos para cada tejido específico, piel, sangre, mama, etcétera, y, a continuación, el fármaco que ataje ese crecimiento descontrolado.*

(Corpus de español: Vicente, Boo Juan: Entrevista ABC.

<http://www.abc.es>)

Igualmente expresa que una cosa es igual o semejante a otra dicha anteriormente. El signo de puntuación no será necesario si el marcador tiene una posición inicial, pero aparece entre comas si es intraoracional.

(45) *Los canales de K⁺ implicados requieren GTP y una Gp sensible a la*

toxina diftérica (pt - Gp); los canales de Ca²⁺, que son de tipo N (activados por voltaje) dependen, igualmente, de una pt - Gp, pero no requieren la presencia de proteína quinasa A.

(Corpus de español: Jalon, Barroso Diego: España: ABC.

<http://www.abc.es>)

Asimismo sirve para añadir algo más a lo ya dicho. Como *igualmente* aparece entre comas si es intraoracional, pero seguido de coma en la posición inicial.

(46) *En términos del apoyo a nuestro candidato a la Presidencia de la República, esto no quiere decir que no busquemos vías de colaboración para otras candidaturas, asimismo, tenemos 10 procesos locales concurrentes el 2 de julio*

(Corpus del español: Entrevista PRI: Sauri, Riancho 1999.

http://www.pri.org.mx/05.informacion/textos_doc/entrevistas/entrevista_smpa.html)

El tema de la ambigüedad dentro de los marcadores de continuidad será resuelto por la puntuación en los casos de ocurrencias.

(47 a) *En primavera todos los estudiantes son igualmente vagos.*

(47 b) *Igualmente, los profesores no tienen ganas de trabajar.*

En el ejemplo (47 a) el término *igualmente* cumple la función discursiva de ordenador de continuidad, mientras que en el ejemplo (47 b) tiene una función adverbial.

3. Los marcadores de cierre denotan el fin de la serie discursiva. Dentro de estos marcadores encontramos *finalmente, por último, por fin*. Los tres son casi siempre intercambiables, y se utiliza estos marcadores cuando algo sucede/ocurre en último lugar, cuando ya ha

sucedido todo lo demás. *Finalmente* es el marcador usado más frecuentemente.

(48 a) *Pudiera mencionar a un ex dirigente nacional como Pablo Emilio Madero o a otro dirigente de su fracción parlamentaria, como González Schmall y a muchos panistas que salieron y quizá hoy están ávidos de que priistas se vayan a sus filas. Finalmente, quiero decirles que es una mala apuesta y han apostado mucho en estos años.*

(Corpus del español: Entrevista PRI: González, Fernández 1999).

http://www.pri.org.mx/05.informacion/textos_doc/entrevistas/entrevista_smpa.html)

(48 b) *....., por último quiero decir unas pocas palabras sobre la situación económica en España.*

(48 c) *Habría incluso que vender el aire contaminado que respiran los españoles a alguien que fuera capaz de hacer que se pueda , por fin , respirar en Madrid , Barcelona y demás ciudades.*

(Corpus del español: Entrevista ABC: Semprun, Maura Carlos.

<http://www.abc.es>)

Los marcadores de cierre son ambiguos, - pueden cumplir la función de cierre tanto como un marcador ordenador (40 a) como la de adverbio.

(49) *Los alumnos llegaron finalmente a la clase de español.*

Los marcadores de apertura, de continuidad y de cierre usualmente se combinan dentro de una cadena argumentativa creando una estructura discursiva secuencial.

(50) *En primer lugar voy a darte una vista general del curso español, a continuación vamos a hablar de lo que tú esperas de mis conferencias y finalmente voy a probar tus conocimientos de la lengua.*

También los ordenadores espaciales – *por un lado/por otro (lado) y por una parte/por otra (parte)* conforman una estructura secuencial. Los dos que cumplen la función de cierre (*por otro lado/por otra parte*) pueden aparecer sin el correspondiente marcador de apertura suponiendo que esto es implícito.

- (51) *Tengo muchas ganas de ir al cine esta tarde, pero por otro lado creo que es mejor que me quede en casa a estudiar porque mañana tengo un examen.*

4.3.1.3 Los digresores

Los digresores introducen un comentario con poca relación con lo anterior. Los más frecuentes son *por cierto, a propósito, a todo esto*.

Los dos primeros hacen referencia a algo de lo que se ha hablado antes, más o menos vagamente. Con *a propósito* la referencia es más inmediata, y con *por cierto* es más ambigua. *A propósito* es menos frecuente que *por cierto*.

- (52 a) *Llegó a Vesterålen ayer, a propósito unos de los lugares más fantásticos del mundo.*
- (52 b) *Llegó a Vesterålen ayer, por cierto unos de los lugares más fantásticos del mundo.*
- (52 c) *... alrededor de una política de generación de empleo tendremos que ver lo que es la reactivación de mercados de trabajo regionales, la microempresa y, articulado a todo esto, el tema de la salud ocupacional.*

(Corpus del Español. CR: PRLibre: 98 May24.

<http://www.prensalibre.co.cr>)

4.3.2 Los conectores

Los conectores vinculan semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro anterior, de tal forma que el marcador guía las inferencias que se efectúan del conjunto de los dos miembros discursivos conectados. Se pueden distinguir tres grupos de conectores.

4.3.2.1 Los aditivos

Los aditivos unen dos o más ideas con la misma orientación. Este grupo incluyen los marcadores que ordenan ambos miembros discursivos en la misma escala argumentativa que indica que el argumento que sigue es más fuerte que el primero. Este fenómeno se produce con por ejemplo los marcadores discursivos *incluso* y *es más*. (Portolés 2007, pág. 256)

(53 a) *No se puede viajar a España sin visitar Granada, e incluso Al Hambra*

(53 b) *Es inteligente. Es más, tiene un talento fuera de lo común.*

Dentro de los aditivos hay otros marcadores que no cumplen la condición mencionada arriba como por ejemplo *además* que añade información nueva a la ya presentada.

(54) *María es inteligente y además es guapa.*

Encima hace implícita una progresión en sentido negativo, y a diferencia de *además*, puede incluir una conclusión opuesta.

(55) *Se te compra una cosa y, encima, lloras.*

(NGLE 2010, pág. 598)

4.3.2.2 Los consecutivos

Los consecutivos introducen el efecto o consecuencia implícita o explícita de un miembro anterior. Se pueden enfocar en la causa; *porque, ya que, visto que, puesto que, dado que*, etc.;

la consecuencia: *en consecuencia, por consiguiente, por lo tanto, entonces, etc.*, y el resultado de la causa precedente: *por ello, por eso, por lo tanto, de ahí que, por lo que*. Voy a dar un ejemplo de cada de estos tres grupos.

(56 a) *Lo único que nos queda....., sería un canal europeo por cable con contenido cultural, porque a nivel nacional tal vez no funcionase, y que quien estuviese interesado se suscribiera.*

(Corpus del español: España ABC: Azancot, Nuria. <http://www.abc.es>)

(56 b) *He problemas con la televisión, por consiguiente no puedo ver Friends esta tarde*

(56 c) *La vida de un escritor es una permanente búsqueda y un constante ir por caminos nuevos. Por eso, un premio de esta naturaleza, otorgado por la Municipalidad, es un apoyo muy valioso*

(Corpus del español. Peña Muñoz, Manuel: Ayer soné con Valparaíso. <http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=3410>)

4.3.2.3 Los contraargumentativos o adversativos

Los contraargumentativos o adversativos unen dos o más ideas que expresan juicios incompatibles, opuestos, contradictorios. Se pueden agrupar estos marcadores en dos subgrupos. Por un lado aquellos que muestran contraste o contradicción entre los miembros vinculados, como por ejemplo *por el contrario, al contrario, en cambio*.

(57) *Al contrario que Noruega, España tiene una situación económica muy grave.*

Y por otra parte aquellos que introducen conclusiones contrarias a las esperables de un primer miembro: *sin embargo, ahora bien, con todo, eso sí, no obstante etc.*

(58) *Me gusta la falda, sin embargo no me la compro pues es cara.*

4.3.3 Los reformuladores

Los reformuladores rectifican o matizan lo dicho, es decir que estos marcadores comparten la posibilidad de enriquecer el enunciado para condensar, expandir o aclarar la información presentada. (NGLE, pág. 598).

4.3.3.1 Los explicativos

Los explicativos explican una información anterior de otro modo. Pertenecen a este grupo *a saber, o sea, es decir*, y signos menos frecuentes como *dicho de otra manera, con otras palabras* etc.

(59 a) *Yo creo que uno de los campos muy interesantes hacia los que va a ir la ciencia es que empezamos a saber, sobre la información genética, dónde están situados distintos defectos en los genes.*

(Corpus del Español. Entrevista ABC. Astorga, Antonio.

<http://www.abc.es>)

(59 b) *Es también solidaridad , pero el término podría ser aplicado incorrectamente , o sea , como un pacto que podría servir inmediatamente como pretexto para un distanciamiento por parte Occidental,*

(Corpus del Español. Entrevista ABC. Belohradsky, Vaclav.

<http://www.abc.es>)

(59 c) *He olvidado mi tarjeta de crédito, es decir que tú tienes que pagar la cuenta.*

(59 d) *Yo propongo, en vez de crear una palabra, que sería una más, con esta acepción de reprise, trasladar a esta partida un vocablo usual, pero no dejándole, además, su primitivo significado, sino llenando este hueco, enjugando esta deuda con amortizable, con otra palabra de las corrientes, cuya significación directa, usual, debe extenderse a este*

sentido que queda ahora derogado.

(Corpus del Español. Artículos. Selección. 1876. Alas. Leopoldo.

<http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=445>)

4.3.3.2 Los rectificativos

Los rectificativos corrigen, mejoran o concretan una información anterior. Dentro de este grupo se pueden distinguir *más bien, mejor dicho, mejor aún.*

(60 a) *Mi marido y yo tenemos una casa en Stokmarknes, más bien una casa generacional muy grande.*

(60 b) *Ciertos intelectuales progresistas o, mejor dicho, conformistas, le han acusado de ser « de derechas », incluso con motivo del « Rinoceronte », lo cual resulta cómico.*

(Corpus del español. Entrevista ABC. Semprun, Maura Carlos.

<http://www.abc.es>)

(60 c) *Los administró muy bien, los defendió mejor aún, y logró que la Iglesia de Roma tuviera tanta fuerza y prestigio como la de Constantinopla.*

(Corpus del español. Enc: Papado.

http://es.encarta.msn.com/artcenter/_browse.html)

4.3.3.3 Los distanciadores

Los distanciadores indican que lo contenido en los enunciados precedentes no es tan relevante como la nueva formulación que ellos introducen. El fin no es formular de nuevo lo antes dicho sino privarlo de pertinencia. Son distanciadores *en cualquier caso, de cualquier manera, de todos modos, en todo caso.*

(61 a) *La sintonía de algún programa, posiblemente, pero en cualquier caso actuaba sobre ella con un efecto especial, como un catalizador que*

revolvía los sentimientos mezclándolos todos por medio de un excipiente que era la nostalgia.

(Corpus del español. Díaz, Lola: El Réquiem.

<http://www.ficticia.com/indicePorTitulo.html>)

(61 b) *No serán muchos, no tenemos en este momento un cálculo de qué cantidad de panistas estén en esta condición, pero de cualquier manera lo importantes es que se abre el proceso para que voten mexicanos en el exterior en el proceso.*

(Corpus del español. Entrevista PAN: Bravo, Mena. 1999.

<http://www.pan.org.mx/>)

(61 c) *Las personas son irrazonables, inconsecuentes y egoístas, - amalas de todos modos (Madre Teresa).*

(61 d) *Juanita tiene compromiso de no contar. Me cuenta, en todo caso, ciertos detallecitos de la contar de Carlos.*

(Corpus del español. Rodríguez, Alcalá, Guido: Cuentos.

<http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=4402>)

4.3.3.4 Los recapitulativos

Los recapitulativos introducen un resumen o conclusión de lo anterior. Entre estos los recapitulativos *en suma*, *en conclusión*, etc. presentan el miembro como una condensación de miembros anteriores-, mientras otros como *en fin*, *en definitiva* y *al fin y al cabo* introducen miembros con orientación opuesta.

(62 a) *Sin fe, no se cree; fe católica significa fe universal, es decir, el consensus omnium, lo que todos unánimemente aceptan como conclusión. Quienes nada creen ven la verdad como un enigma, no la ven. En suma, sin la fe católica no había verdad absoluta.*

(Corpus del español. Barrios, Eduardo: Gran señor y rajadiablos.

<http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=4019>)

(62 b) *La multitud de figuras de ángeles y de santos ricamente adornados no hacen más que ocupar la mitad del templo y distraer al pueblo para que no se aplique a lo que debe y le conviene, atrayéndole solamente por medio de la curiosidad, que consiste en el artificio, música de teatro o tripudio pastoril. En conclusión, la ciudad de La Plata, como llevo dicho, es la más hermosa y más bien plantada de todo este virreinato.*

(Carrió de la Vandra, Alonso (1715-1783).

<http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=1228>)

(62 c) *Ayer me quedé dormido, mi coche no arrancó y perdí mi tarjea de crédito, - en definitiva fue un día horrible.*

(62 d) *No te preocupes porque en la vida dejen de existir los problemas al fin y al cabo nadie ha podido salir vivo de ella.*

(Frase de Vida. <http://www.frasescelebres.net/frases-de-vida.2.html>).

4.3.4 Los operadores

Los operadores discursivos introducen enunciados que condicionan las posibilidades argumentativas del discurso, pero no poseen relaciones lógicas con los enunciados previos.

4.3.4.1 Los operadores de refuerzo argumentativo

Los operadores de refuerzo argumentativo hacen más fuerte un argumento y al mismo tiempo limitan los otros como desencadenantes de posibles conclusiones. *En realidad, en efecto y la verdad* muestran su miembro del discurso como una realidad cierta frente a otros argumentos; *en el fondo* presenta un argumento con mayor fuerza que otro y *de hecho* presenta un argumento como un hecho cierto con más fuerza que otro discutible o probable etc.

(63 a) *Dices que me amas, pero en realidad no lo demuestras.*

(63 b) *Pueden prohibirme seguir mi camino, pueden intentar forzar mi voluntad. Pero no pueden impedirme que, en el fondo de mi alma, elija a una o a otra.*

(Henrik Johan Ibsen. <http://www.sabidurias.com/tags/fondo/es/2133>)

(63) *¡Claro que recordé nuestra cita! De hecho, voy en camino.*

4.3.4.2 Los operadores de concreción

Los operadores de concreción precisan el argumento dado como una concreción o ejemplo de una expresión más general. Son operadores de concreción *en particular, por ejemplo, por caso, en concreto*.

(64) *Podrías dejarme un diamante, por ejemplo.*

4.3.4.3 El operador de formulación

El operador de formulación – *bueno*

(65) *Me parece que a algunos lo que les molesta, bueno, son las políticas públicas.*

4.3.5 Los marcadores conversacionales o de control de contacto

Los marcadores conversacionales aparecen específicamente en conversaciones orales entre dos o más interlocutores que sin planificación previa hacen progresar el discurso en un estilo coloquial. Los marcadores conversacionales contribuyen a mantener la relación comunicativa entre los hablantes haciendo posible distinguir modalidades frente a contenidos proposicionales, o, en la terminología de los llamados 'actos de habla', la fuerza ilocutiva de los contenidos locutivos.

Estos marcadores se distinguen de los de la lengua escrita en que su función informativa es completada con otra función interactiva orientada hacia el interlocutor. Pero hay textos escritos que pretenden imitar el discurso oral como por ejemplo las secuencias dentro de la fábula actual y la entrevista que veremos a continuación. Se pueden distinguir varios tipos de marcadores:

4.3.5.1 Los epistémicos

Los epistémicos indican si el hablante está muy seguro o poco seguro sobre lo dicho. Los marcadores de evidencia son reforzadores de la aserción, y algunos de estos son *claro, desde luego, por supuesto* etc.

(66) *Estoy muy ajado. Claro, has trabajado mucho.*

Cuando el emisor presenta el discurso como algo que refleja su propia opinión, o bien lo refiere como algo que ha oído decir, que conoce a través de otros y que transmite como una opinión de otra persona utiliza los marcadores orientativos sobre la fuente del mensaje como por ejemplo *por lo visto, al parecer*.

(67) *Sí, Dios se complace con el espíritu de oración de parte de sus criaturas. Pero, ¿por qué escucha él las oraciones de algunos, mientras que por lo visto parece que ignora las de otros?*

(Cómo Dios Contesta Las Oraciones.

<http://www.dawnbible.com/es/booklets/oraciones.htm>).

4.3.5.2 Los deónticos

Los deónticos reflejan la actitud del hablante en la que acepta o admite consientemente o no lo dicho anteriormente. Ocurren en enunciados directivos que implican un ofrecimiento, una propuesta, una evaluación, y normalmente van con pausas marcadas y otros procedimientos expresivos como verbos performativos (*aceptar, admitir* etc.) o construcciones verbales (*está bien, bueno está* etc.). Los marcadores más frecuentes son *vale, bueno, bien, de acuerdo, perfectamente*.

(68) *¿Te vienes al teatro mañana? Vale, ¿A qué hora?*

Siéntese aquíconmigo.

Bueno.

4.3.5.3 Los enfocadores de la alteridad

Los enfocadores de la alteridad se usan para aludir directamente al oyente o menos frecuentemente a ambos interlocutores y sirven para mostrar la actitud del hablante respecto de un fragmento del discurso y para hacer visibles las relaciones entre el hablante y el oyente como por ejemplo relaciones corteses, amistosas etc. Dentro de los enfocadores encontramos *hombre, mira, oye, vamos, fijate*.

(69) *El español es muy difícil. Hombre, - si estudias aprendes rápido.*

4.3.5.2 Los metadiscursivos conversacionales

Los metadiscursivos conversacionales indican que el hablante está escuchando o que no ha terminado de hablar o muestran los esfuerzos del hablante por construir un texto coherente siempre condicionado por la inmediatez. *Hmm, eh, este*

(70) *¿Tengo muchos errores? ...Hmm, tengo que leer el texto otra vez.*

4.4 Resumen del capítulo

Como muestra el fundamento teórico y los ejemplos correspondientes de arriba la función de los marcadores discursivos se centra en facilitar las inferencias que el interlocutor debe hacer al comprender el texto, aplicándose como unidades del discurso para que la interacción comunicativa entre el hablante y el oyente obtenga los actos de habla pertinentes de los enunciados. Esto significa que el hablante introduce los marcadores discursivos no solo para aumentar la claridad en su habla, sino también para incrementar el acceso al contexto y a su discurso.

4.5 Un programa didáctico: La enseñanza de los marcadores discursivos en el aula.

Habiendo presentado los fundamentos teóricos sobre este amplio tema, paso a mostrar cómo puedo aplicarlo a la enseñanza en el aula de ELE.

4.5.1 Introducción

Como ilustra el fundamento teórico de arriba los marcadores discursivos tienen funciones pragmáticas identificables que señalan cómo el remitente quiere que el texto deba ser entendido. Además son esenciales para el desarrollo de procesos de comprensión y producción de textos, ya que, por un lado, determinan la coherencia del texto y, por otro, condicionan la interpretación de lo que se dice. Estos actos de habla requieren una cierta competencia cognitiva tanto en el remitente como el receptor en la situación comunicativa.

El uso y la función de los marcadores discursivos es naturalmente una parte incorporada dentro de la formación noruega en la escuela, pero no es un tema explícito, tanto en la escuela obligatoria como en el bachillerato. Parece que la comprensión de la importancia pragmática de los marcadores se hace más o menos consciente como un resultado de una maduración natural lingüística, y solo unos pocos estudiantes son capaces de utilizar estos recursos al máximo.

Sin embargo, en los planes de una lengua extranjera en la secundaria/el bachillerato se enfoca más explícitamente en las competencias pragmáticas y los recursos lingüísticos adecuados (véase 3.1). Pero los marcadores de una lengua extranjera son aún más difíciles de entender para los estudiantes. En primer término presuponen una serie de conocimientos previos de tipo cultural que un hablante no nativo desconoce. Además no presentan un significado conceptual como por ejemplo los sustantivos, verbos, adjetivos etc. haciéndolo difícil de corregir a los estudiantes, ya que los errores relacionados con estas unidades normalmente tienen que ver con cuestiones pragmáticas y no gramaticales.

Por eso el profesor tiene que considerar hasta qué punto debe enseñar elementos gramaticales teóricos al estudiante, o hacer uso de otros enfoques o una combinación de estos.

A continuación voy a dar una propuesta didáctica basada en los dos textos adjuntados, enfocando en los distintos aspectos que se mencionan a continuación:

- Las preparaciones teóricas del profesor
- La introducción teórica en la aula de ELE
- La elaboración de ejercicios concretos y su fundamento didáctico.

4.5.2 Preparaciones teóricas del profesor

Primero el profesor tiene que leer y analizar los textos cuidadosamente, hallar los marcadores discursivos y analizar su uso y función y las diferencias entre unos y otros para poder transmitir esa información a los estudiantes en una manera comprensible. Esto implica desarrollar los conocimientos teóricos que se han usado en las gramáticas al uso para explicar y analizar los marcadores particulares. A continuación voy a hacer un análisis de los textos en cuestión, que, como se recuerda, están adjuntos al final de esta tesis.

En la fábula encontramos a dos protagonistas, el zorro y el cuervo, que representan dos distintas cualidades, - el zorro representa la astucia y utiliza la adulación y la persuasión para llevar al cuervo a soltar el queso. El cuervo por su parte representa la vanidad, regodeándose en la admiración del zorro por sus plumas hermosas y suelta el queso para mostrar su “voz divina”.

El texto consiste en el monólogo del zorro y la voz narrativa que representan respectivamente un discurso conversacional y un discurso narrativo. En este texto se pueden identificar los marcadores discursivos siguientes: *Pero, seguro que, y*.

Pero pertenece al grupo de conectores contraargumentativos, es decir marcadores que unen dos o más ideas que expresan juicios incompatibles, opuestos o contradictorios. En este texto *pero* ocurre en el monólogo del zorro, conectando sus intervenciones opuestas sucesivas. Si bien en el primer caso (71a) esta palabra puede entenderse como una conjunción, no es así en el segundo caso; en ambas ocasiones, su valor pragmático es el mismo, por lo que incluso siendo consciente de la diferencia sintáctica entre ambos usos, me permito analizarlos de

forma unificada en tanto que tienen un mismo papel discursivo.

- (71 a) *¿Qué veo?, le dijo con aire sorprendido, me habían dicho que vuestras plumas eran negras, pero veo ahora que ni las de un cisne son más blancas.*
- (71 b) *Pero estoy convencido de que la belleza no es vuestra única perfección.*

Pero marca el contraste entre plumas negras y plumas blancas y entre una perfección y un conjunto mayor de ellas que posee un solo individuo.

Además de dar cohesión al texto *pero* es un elemento que implica instrucción de la actividad argumentativa, dirigiendo la interpretación del enunciado. Considerando el contexto actual se puede interpretar el monólogo del zorro como un elemento verbal en la conversación entre los dos protagonistas, en la manera de que el emisor (el zorro) cuenta con una reacción verbal o no-verbal del receptor (el cuervo). En este sentido se puede interpretar que el emisor utiliza *pero* como una estrategia discursiva para obtener su objeto, - el queso. La idea es que este marcador cancela una implicatura que el oyente puede haber deducido a partir de lo dicho en la oración anterior; en el primer ejemplo, se puede deducir que el zorro piensa que las plumas del cuervo no son elegantes, pero como un truco para halagarlo, cancela esta deducción para decir que son incluso superiores a las del cisne, que es el paradigma de ave elegante y bella.

El hecho de que el zorro se exprese con sorpresa amanerada.

- (72 a) *¿Qué veo? le dijo con aire sorprendido,...*

y se dirija al cuervo con cortesía calculadora, realzando distintos aspectos de su imagen social, cimienta también este razonamiento:

- (72 b) *....vuestras plumas...*

(72 c)*haceros la más hermosa de las aves...*

(72 d) *os ha dado una voz divina...* etc.

La voz narrativa, en cambio, utiliza *pero* en una manera neutral para presentar un giro inesperado en el desarrollo del relato. Aquí el cuervo va a demostrar su habilidad musical, pero no comprende que en el mismo momento en que él esté abriendo su pico va a perder el queso.

(73) ...*abrió el pico para cantar. Pero, al abrirlo, se le cayó el queso....*

Seguro (que) es un marcador conversacional que se usa en conversaciones para expresar pragmáticamente sorpresa, desacuerdo, aceptación, compromiso etc, que tiñe el mensaje que se introduce con él. Es un marcador perteneciente al grupo de los epistémicos e indica semánticamente cuál es el nivel de certeza del hablante sobre lo dicho. *Seguro que* ocurre una vez en el texto, dentro del monólogo del zorro. Dado el objetivo del zorro, - cómo conseguir el queso que está en el pico del cuervo ya indicado en las oraciones primeras de la fábula (*Un cuervo sostenía un queso en el pico. Un zorro notó el olor, y se dirigió al cuervo*), es esperable que *seguro que* sea usado como un elemento lingüístico en la alabanza del cuervo.

(74) *La naturaleza, que se ha complacido en haceros la más hermosa de las aves, seguro que también os ha dado una voz divina.*

Y es una conjunción coordinante simple copulativa que enlaza “oraciones y palabras o grupos sintácticas que pertenecen a casi todas las clases de palabras (NGLE, página 603), pero como se notó anteriormente también aporta indicaciones pragmáticas. En el texto y ocurre diversas veces, - siempre como elemento lingüístico dentro de la voz narrativa, y siempre como un enlace entre oraciones coordinantes en una cadena de acciones sucesivas naturales.

(75) *Un zorro notó el olor, y se dirigió al cuervo*

Aquí y anuda dos oraciones independientes:

Oración 1: *Un zorro notó el olor.*

Oración 2: *Se dirigió al cuervo.*

Al mismo tiempo hay un ordenamiento temporal interno entre las acciones en este caso, primero el zorro notó el olor, y después se dirigió al cuervo. Este valor temporalizador de *y* es muy frecuente en textos narrativos.

En la misma manera el segundo párrafo iniciado con: *¿Qué veo? le dijo...* corresponde con el tercero párrafo iniciado con *Y añadió...*, en el que al aparecer en posición inicial se toma más como marcador discursivo. Además la acción de añadir algo normalmente sucede a lo dicho anteriormente.

Con este punto de partida es razonable presumir que lo que dice el zorro en su monólogo es un acto de habla intencional, donde hay una sucesión calculada de acciones, y por lo tanto que el uso de los marcadores discursivos contribuyen a desarrollar el objetivo de adular al cuervo.

Pasemos ahora al segundo texto que comentaré, una entrevista publicada en un blog. La entrevista presenta un discurso conversacional entre una periodista de moda y la diseñadora Carolina Herrera basada en preguntas guiadas por la periodista. El tema concreto es la carrera de Carolina Herrera. En la entrevista ocurren los marcadores discursivos siguientes: *Primero, entonces, por lo tanto, porque, pero, la verdad, por supuesto, sobre todo.*

Primero representa a los estructuradores de información, - ordenadores u organizadores desde el punto de vista textual enumerativo ya que indica el orden de las partes del discurso. En la entrevista se comunica que Herrera había trabajado con telas antes de dirigir sus pasos hacia el mundo de la moda.

(76) *Cuando consideré dedicarme a la moda, primero, quería diseñar telas.*

Entonces puede pertenecer a las distintas clases de palabras siguientes dependiendo de su

función dentro de la oración:

- reformuladores de función recapitulativa que matizan lo dicho e introducen un resumen o conclusión de lo anterior.
- adverbios u ordenadores temporales que marcan una sucesión temporal.

En la entrevista Herrera utiliza *entonces* como un ordenador temporal para dar una explicación sobre por qué se dedica a la moda, - relacionándose con lo que ha hecho primero, - es decir, diseñar telas.

(77) *Cuando consideré dedicarme a la moda, primero, quería diseñar telas. Cuando le presenté esta idea a mi amiga Diana Vreeland, quien era la editora de la revista Vogue americana por aquel entonces, ella me sugirió que diseñara una colección.*

Hay dos distintos tipos de conectores en la entrevista, cuya función es relacionar lógicamente los elementos del texto. *Por lo tanto* es un conector consecutivo, es decir un nexo que introduce el efecto o consecuencia de lo dicho. En este caso Herrera deseó apostar por una carrera profesional como diseñadora, y para hacerlo, es decir como consecuencia de su decisión, tenía que mudarse a Nueva York, - nótese que gracias a este conector, el lector entiende que está sobreentendido que, en opinión del hablante, se tiene que estar en NY para tener éxito dentro del mundo de la moda. Además Herrera tenía una amiga dentro del ambiente de la moda que podía ayudarla a establecerse.

(78) *...ella (Diana Vreeland, la editora de la revista Vogue americana) me sugirió que diseñara una colección. Así lo hice y tuve mucha suerte en que esta fuera bien recibida. Por lo tanto mudé a mi familia de Caracas a Nueva York y creé Carolina.*

Porque es un conector con valor causal que introduce oraciones subordinadas y que une dos o más ideas con la misma orientación, o marca una relación lógica de suma o adición entre los hechos. En la entrevista se pueden identificar tres oraciones con *porque*, y no en todas (cf.

79c) es fácil analizarla como una conjunción, dada su posición en la oración

- (79 a) *Comencé en esta actividad porque tenía pasión por la moda,...*
- (79 b) *Escogí Nueva York porque este era el lugar donde yo quería hacer moda.*
- (79 c) *Pero lo más importante es la pasión por lo que uno hace. Porque en esta industria el éxito no es fácil,....*

En todos los ejemplos de arriba *porque* introduce una oración subordinada, dando una explicación o una causa lógica entre los hechos y las ideas., - por ejemplo su pasión por la moda era la causa por la cual ella eligió esta carrera.

En el último ejemplo la oración subordinada es separada de la oración principal por un punto, ilustrando un estilo coloquial que específicamente aparece en conversaciones orales, en las que es frecuente añadir pensamientos, según van apareciendo, al texto anterior.

Sobre todo pertenece al mismo grupo, y el ejemplo de abajo hace visible cómo el marcador une ideas con la misma orientación, y al mismo tiempo destaca una de estas ideas como más importante que las otras; - el estilo de Carolina Herrera consiste en una mezcla de diversos elementos, y el elemento que tiene más significado para ella es la feminidad.

- (80) *....., (el estilo) es una mezcla de elegancia, sofisticación y, sobre todo feminidad.*

La verdad pertenece al grupo de los operadores argumentativos de refuerzo, haciendo más fuerte un argumento y al mismo tiempo limitando la fuerza discursiva de los otros. En el ejemplo de abajo se puede interpretar que Herrera no iba a París por la moda en ese momento de su vida, sino para experimentar otra parte del mundo junto con su abuela.

- (81) *A los 13 años, fui al desfile de Balenciaga, en París, acompañando a mi abuela. Fue muy bonito, pero era muy joven y, la verdad es, que no estaba interesada en la moda.*

Por supuesto es un marcador conversacional del tipo epistémico (definido arriba), aquí implica que Herrera está segura de que el éxito dentro del mundo de la moda depende del talento.

- (82) *El talento es, por supuesto, indispensable para tener éxito.*

Tanto *y* como *pero* ocurren diversas veces en la entrevista, - *y* con la función descrita antes y *pero* en una manera neutral como la voz narrativa en la fábula. Voy a dar un par de ejemplos y refiero a la explicación de arriba para sus detalles.

- (83 a) *Comencé en esta actividad porque tenía pasión por la moda, pero jamás me imaginé en lo que se iba a convertir.*
- (83 b) *Porque en esta industria el éxito no es fácil, pero con perseverancia todo es posible.*
- (83 c) *Por lo tanto mudé a mi familia de Caracas a Nueva York y creé Carolina Herrera.*
- (83 d) *Una palabra no lo puede definir; es una mezcla de elegancia, sofisticación y, sobre todo feminidad.*

Como vemos en el repaso de arriba el uso de marcadores discursivos en la entrevista es relativamente alto, - un rasgo típico del discurso conversacional. Además en las entrevistas a menudo hay preguntas que piden justificaciones, razones y explicaciones de las decisiones tomadas o lo que ha sucedido, y por eso inician el uso frecuente de causales en las respuestas.

- (84 a) *¿Qué fue lo que te llevó a dedicarte a la moda?*

- (84 b) *¿Te hubiera gustado hacer tu carrera en otra ciudad como París, Londres o Milán?*

4.5.3 Introducción teórica en el aula de ELE

Como ya se ha mencionado en el párrafo 4.5.1. la función y el uso de los marcadores discursivos como un elemento pragmático en distintos contextos comunicativos, escritos u orales, no parece ser una parte muy destacada en la conciencia lingüística de los estudiantes. Por eso un objetivo principal debe ser dar a los estudiantes datos sobre los marcadores discursivos y sus posibilidades pragmáticas para ayudarles entender e interpretar el acto comunicativo con mayor claridad y al mismo tiempo desarrollar su potencial lingüístico propio. Esta secuencia debe durar 1 o 2 clases dependiendo del punto de partida académico de los estudiantes.

Propongo que empecemos la introducción al tema con un proceso de concienciación sobre el uso de los marcadores en nuestra lengua propia basada en la lengua juvenil oral de los estudiantes. Podemos por ejemplo discutir el uso y función de las expresiones o palabras: *ja, sikkert, liksom, seriøst, bare* en distintos contextos.

A continuación podemos acercarnos a diferentes grupos de marcadores en textos escritos y discutir sus características semántico-pragmáticas. Después los estudiantes pueden construir sus propios textos escritos noruegos, en parejas o grupos, usando marcadores discursivos para expresar una intención pragmática y señalar las relaciones que existen entre los marcadores y las interpretaciones posibles del contenido. Además podemos construir frases en español juntos, usando marcadores relevantes basados en contextos determinados, y ejecutar ejercicios orales en el aula. Los marcadores conversacionales pueden ser un punto de partida perfecto para aprender cómo dar y recibir información en contextos más o menos formales.

Puedo por ejemplo colgar fotos de personas de distintas edades y distintas clases sociales en las paredes del aula y les pediría entonces a los estudiantes que decidieran cuáles de estas expresiones usarían para preguntar por un lugar concreto y justificar por qué.

- *Oye, perdona, ¿podrías decirme donde está el museo?*

- *Buenos días, perdone que le moleste, solo es un minuto. ¿Sería tan amable de decirme dónde está el museo? Es que hay una exposición que quiero ver*
- *Oye, hola, ¿el museo?*
- *Por favor, ¿sabes dónde está el museo?*
- *Oiga, perdone, ¿podría decirme donde está el museo?*

En otro ejercicio podemos trabajar con el uso de los contraargumentativos, con el objetivo de construir argumentos que contradigan esas afirmaciones.

- *Es guapa, pero tiene una ropa que sienta mal*
- *Tengo dinero,*
- *Es educado,*
- *Tenemos una casa grande,*
- *..... las otras casas en la calle, nuestra es pequeña.*
- *Me gusta el coche,*

4.5.4 Ejercicios – marcadores discursivos y su fundamento didáctico.

Después de la introducción teórica los estudiantes deben seguir trabajando con el tema tomando como punto de partida los textos adjuntados y los ejercicios correspondientes como se ha propuesto en el programa de abajo. Los ejercicios cuidan los distintos objetivos de competencia incorporados en los planes centrales y se basan en actividades variadas de conformidad de las intenciones de las teorías didácticas aclaradas en párrafo 3.2.

Para mantener la concentración dentro del alumnado y la presión de aprendizaje esta secuencia debe seguir inmediatamente después de la introducción teórica en el aula, y suceder continuamente durante un periodo de dos semanas, - en total 8-9 clases de 45 minutos.

Veamos ahora las actividades que propongo y en una sección posterior (4.5.4.2) comentaré distintos aspectos de su docencia.

4.5.4.1 Ejercicios

- 1. Lee y traduce los dos textos adjuntados y subraya los marcadores. Con ayuda de tu compañero, intenta indicar el valor o función que crees que tienen en el texto los marcadores que has subrayado. Discute las propuestas en el aula.**

| Marcador | Valor (en español o noruego) |
|----------|------------------------------|
| Pero | Plantear una idea contraria |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

- 2. Sopa de letras. Identifica los diez marcadores discursivos de la tabla de abajo y busca los marcadores noruegos correspondientes.**

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| R | A | D | Q | M | T | T | I | K | U |
| P | R | I | M | E | R | O | N | X | A |
| O | Z | G | B | N | J | E | C | W | S |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| R | I | O | V | T | R | O | L | F | I |
| Q | P | E | R | O | H | P | U | D | M |
| U | U | L | T | N | O | M | S | A | I |
| E | E | H | S | C | G | J | O | N | S |
| R | S | A | D | E | M | A | S | Q | M |
| L | G | V | B | S | P | Q | E | I | O |
| F | I | N | A | L | M | E | N | T | E |

3. En parejas formad frases propias con los marcadores de arriba. Discutid cuál es su función. Traducid las frases al noruego

4. Selecciona el marcador conveniente en cada caso para que el enunciado tenga sentido

(Seguro que, primero, por supuesto, pero, por lo tanto, la verdad es que, entonces, sobre todo, porque).

He estudiado matemáticas hace mucho tiempo, no entiendo mucho

(Solución: *pero*)

Me encanta la música ligera, cuando es lenta. (Solución: *sobre todo*)

Juan bailó bien, ganó el concurso. (Solución: *por lo tanto*)

Juan no ha llegado, tiene que estar en la oficina (Solución: *entonces*)

..... tenemos que decidir a dónde vamos a ir de vacaciones y, por último, tenemos que elegir la hotelería más conveniente (Solución: *primero*)

¿Sabes cocinar pasta? lo haces mal (Solución: *seguro que*)

..... que te voy a visitar en Tromsø. (Solución: *por supuesto*).

Comí todo el pasteltuve hambre (Solucion: *porque*)

Tengo muchos amigos, pero me siento solo. (Solución: *la verdad es que*).

5. Une los marcadores de la izquierda con los marcadores de la derecha que tienen un significado similar. (Recuerda que estas unidades están relacionadas por su valor discursivo, que no es idéntico.)

| MARCADORES | MARCADORES |
|---------------------|---------------------|
| 1) Es decir | a) En concreto |
| 2) Además | b) Al fin y al cabo |
| 3) En cambio | c) Esto es |
| 4) En fin | d) En el fondo |
| 5) Mejor dicho | e) Por una parte |
| 6) En primer lugar | f) Aparte |
| 7) Por consiguiente | g) Más bien |
| 8) Desde luego | h) No obstante |

| | |
|------------------|-----------------|
| 9) En particular | i) Por lo visto |
| 10) En realidad | j) Así pues |

6. Mira el video Doña cuerva y el zorro - Discovery kids en You Tube:

<https://www.youtube.com/watch?v=mbrgfVXa8CI>.

Identifica los marcadores discursivos empleados en el video y discute su valor. Sigue con otras fábulas o entrevistas a personas conocidos.

7. Proyecto: *Las fábulas de Esopo*

Busca información sobre Esopo y sus fábulas y presenta el proyecto en la clase. Usa marcadores convenientes en el texto.

8. En grupos de cuatro personas escribid y presentad un drama basado en una entrevista con el cuervo y el raposo de la fábula de Esopo o una entrevista con una persona conocida. Usad marcadores convenientes en la entrevista.

4.5.4.2 Fundamento didáctico.

En la formación de los ejercicios propuestos he tomado como punto de partida la filosofía didáctica presentada en los siguientes métodos y trasfondos teóricos.

- *El modelo de relaciones* de Bjørndalen y Lieberg enfocando en los distintos elementos importantes en la planificación y la ejecución de la enseñanza; el objetivo de la enseñanza, el contenido de la enseñanza, los factores contextuales, los retos o desafíos del participante, los métodos de trabajo y el procedimiento de evaluación (véase apartado 3.2.1.)
- *La Taxonomía de Bloom* que se enfoca en los tres aspectos de aprendizaje, - el aspecto cognitivo, el aspecto afectivo y el aspecto psicomotor (véase apartado 3.2.2.) y los principios de aprendizaje diciendo que la enseñanza debe adaptarse al nivel de conocimiento de los estudiantes, de lo conocido a lo desconocido, de

lo simple a lo más complicado.

- *El modelo MAKVIS*, que pone énfasis en los principios pedagógicos de motivar, activar, concretar, variar, individualizar y socializar (véase apartado 3.2.3.).

Basándome en estos principios he desarrollado el plan didáctico detallado siguiente:

| | |
|-------------------------------|--|
| Nombre de la actividad | Marcadores discursivos y su cohesión pragmática. |
| Aportación | Expresión oral y escrita, comprensión oral y escrita, interacción oral, interacción social. |
| Nivel | A2 |
| Tipo de actividades | Lectura, escucha, trabajo escrito, diálogo y conversación. Pruebas de rellenar huecos y tareas de especialización. Desarrollo creativo. |
| Objetivos | <p>Objetivos cognitivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Entender el contenido en textos auténticos dentro de distintos géneros a través de distintos canales de aprendizaje como por ejemplo lectura, escucha, conversaciones y discusiones, representaciones dramáticas etc. concentrándose en practicar la interpretación de los marcadores. (Ejercicios 1, 6, 7, 8.) 2. Examinar similitudes y diferencias en el uso y la función de los marcadores discursivos entre la lengua materna y la lengua extranjera, y aprovecharse de este conocimiento en su propio aprendizaje. (Ejercicios 1, 2, 3.) 3. Identificar y discutir el valor de los marcadores discursivos de acuerdo con la situación comunicativa actual dentro de los ejercicios y los textos en cuestión, ofrecidos por el profesor. (Ejercicios 1, 2, 4, 5, 7.) 4. Identificar marcadores con un significado similar, dentro de textos específicos. (Ejercicios 5, 6.) 5. Producir frases escritas simples con marcadores discursivos e indicar cuál es la función del marcador en cada una de las frases. (Ejercicios 3, 7, 8.) 6. Incorporar los marcadores discursivos en la interacción oral para practicar y desarrollar la competencia pragmática. (Ejercicios 1, 3, 6, 7, 8.) 7. Desarrollar la comprensión audiovisual para escuchar/ver otras entrevistas o fábulas animadas en el internet enfocando en el uso de marcadores discursivos. (Ejercicio 6.) 8. Emplear la lengua extranjera en una manera creativa en distintos contextos sociales, y concretamente en nuestro caso, saber que marcadores son apropiados en distintos contextos de comunicación. (Ejercicios 7, 8.) 9. Conversar en ambas lenguas sobre Esopo y la fábula, su zona de difusión, criterios característicos y los temas más frecuentes. (Ejercicio 7.) <p>Objetivos afectivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 10. Desarrollar la dimensión emotiva (superar la ansiedad, propiciar el proceso introspectivo, reforzar los sentimientos empáticos y de comprensión, rebuscar propios talentos y potenciales). (Ejercicios 1, 3, 6, 7, 8.) 11. Desarrollar la dimensión social (potenciar el trabajo colaborativo, desarrollar la |

| | |
|------------------------------|--|
| | <p>escucha activa, promover la identidad del grupo). (Ejercicios: 1, 3, 6, 7, 8.)</p> <p>12. Desarrollar la dimensión creativa (crear a través de los estímulos visuales y auditivos, intervenir creativamente en el proceso de aprendizaje). (Ejercicios 7, 8.)</p> <p>Objetivos psicomotor:</p> <p>13. Escenificar una entrevista o una fábula sobre un tema determinado. (Ejercicio 8.)</p> |
| Contenido gramatical | Marcadores discursivos, - su uso y su valor pragmático. |
| Contenido funcional | Textos auténticos. Historias en el pasado. Comprensión audiovisual. |
| Contenido léxico | Vocabulario nuevo |
| Destinatarios | Estudiantes con un nivel de español hablado y escrito intermedio (A2). |
| Dinámica | Individual, por parejas y en grupos de tres-cuatro personas. |
| Material necesario | <p>Los dos textos en cuestión.</p> <p>Otros textos/audio/videos:</p> <p>Fábulas de Esopo - Luis López Nieves http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/euro/esopo/esopo.htm</p> <p>Fabulas de Esopo. Texto y audio http://albalearning.com/audiolibros/esopo/</p> <p>You Tube: Fabulas de Esopo. 165 videos https://www.youtube.com/watch?v=mx7hLKpbUx0&list=PL48451A52DB1C5754</p> <p>Entrevistas a distintos personas conocidos</p> <p>Fotos de personas de distintos edades y distintas clases sociales</p> <p>Equipo audiovisual con conexión a internet.</p> |
| Desarrollo y duración | <p>Primera sesión: Introducción teórica en el aula – 45 (x 2) minutos</p> <p>Segunda sesión: Trabajo con los textos en el aula - 45 minutos. Ejercicio 1</p> <p>Tercera sesión: Trabajo individual o en parejas – 45 minutos. Ejercicios 2-5</p> <p>Cuarta sesión: Trabajo en grupos – 45 minutos. Ejercicio 6</p> <p>Quinta sesión: Trabajo creativo en grupos (representación dramática)</p> <p>– 45 minutos x 2. Ejercicios 7 y 8.</p> |

| | |
|------------------------------------|--|
| | Sexta sesión: Resumen – prueba – 45 minutos. |
| Procedimiento de evaluación | <p>Evaluación del proyecto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El grado de logro de los objetivos (de acuerdo con los objetivos definidos previamente) - Los beneficios de aprendizaje para los alumnos - El efecto de los métodos de trabajo. <p>Evaluación del trabajo propio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El proceso del trabajo - Esfuerzo e implicación propio en la tarea - El resultado de aprendizaje |

5. Los verbos del pasado

Mientras en el capítulo anterior me concentré en un aspecto gramatical que es puramente pragmático y me he hecho la pregunta de cómo se puede integrar en el aula, en este capítulo voy a tomar una perspectiva distinta, y voy a explorar cómo se puede enriquecer la enseñanza de un contenido sintáctico y morfológico mediante la pragmática. El tema, central en el estudio del español, es el contraste entre imperfecto e indefinido.

5.1 Características generales

El uso verbal puede, más o menos directamente explicarse por la pragmática, indicando actitudes diferentes del hablante ante el proceso verbal. El significado pragmático es entre otras cosas un resultado de la interrelación entre tres diferentes sistemas verbales, - el tiempo verbal, el aspecto verbal y el modo verbal. A continuación voy a aclarar el marco teórico en que se basa este fenómeno, mostrándolo con ejemplos.

5.2 Propiedades gramaticales

5.2.1 Tiempos verbales

Las formas verbales se organizan en una serie de paradigmas cerrados, denominados tiempos verbales, que expresan el momento de la acción expresado por el verbo (NGLE, pág. 420 y siguientes.). La flexión temporal constituye una información déictica que permite localizar “los acontecimientos en relación con el momento en que se habla”. (NGLE 2010, pág. 328). Esta información se hace visible en los morfemas temporales del verbo que indican si una acción se ha realizado ya en tiempo pasado, que se está realizando en un momento actual o presente, o que se trata de una acción aun no realizada pero que ocurrirá en el futuro si el estado de cosas actual sigue su curso natural.

5.2.2 Modos verbales

El tiempo verbal se subordina al modo verbal, definido como la forma en que se manifiesta la actitud del hablante hacia la información enunciada. (NGLE 2010, pág. 7), convirtiéndose así

el mejor “instrumento gramatical” para pintar y colorear las producciones lingüísticas. Hay tres modos en español y cada uno posee uno o más tiempos y tiempos compuestos.

5.2.2.1 El modo imperativo

El modo imperativo expresa la acción en forma de orden, ruego o mandato. En este modo el verbo consta de formas de segunda persona en singular y plural, no se puede utilizar con negación y además no da lugar a oposiciones temporales. La realización de la acción puede ser en este momento, en el futuro o jamás.

(85) *¡Estudia cada día durante toda la semana!*

En el ejemplo de arriba una persona manda a otra realizar una acción determinada, la acción de estudiar, pero el emisor no sabe si la acción se realiza efectivamente, solo expresa la orden de que el receptor tiene que realizarla.

5.2.2.2 El modo indicativo

El modo indicativo expresa con certeza la acción que realiza determinada persona, presentándolo como algo que el hablante considera cierto y seguro, o, al menos, muy probable. Se pueden distinguir cinco tiempos verbales dentro del modo indicativo que ponen la acción en relación al momento en que se habla.

El presente de indicativo expresa lo que sucede el mismo momento en que se habla.

(86) *María estudia español en Tromsø*

Hay dos distintas formas de pasado en indicativo, el pretérito imperfecto de indicativo y el pretérito perfecto simple de indicativo, - ambos expresan acciones que se realizaron en el pasado, pero tienen distintos ámbitos de uso. (Véase 5.4.).

El futuro imperfecto de indicativo expresa que la acción se realizará en el futuro, cercano o lejano.

(87) *María estudiará español en Tromsø el año que viene.*

5.2.2.3 El modo subjuntivo

El modo subjuntivo expresa la acción como un deseo o una petición, o bien como una posibilidad, - es decir las entidades no realizan las acciones sino que desean realizarlas, piden a otra persona que las haga o presentan las acciones como solamente posibles, imaginadas, hipotéticas, no realizadas en el mundo actual, etc.

El presente de subjuntivo da al verbo la expresión de deseo, petición, ruego o posibilidad en el momento actual, pero la acción puede realizarse o no también en el futuro.

(88) *Te pido que estudies español en Tromsø el año que viene.*

El pretérito imperfecto de subjuntivo expresa la acción deseada desde el pasado. Este tiempo posee dos distintas formas en cada número y persona, pero sin que se altere el significado y de manera que normalmente una puede sustituir a la otra.

(89) *Si María estudiara otra asignatura...*

Si María estudiase otra asignatura...

El futuro imperfecto de subjuntivo, forma muy desusada, expresa una hipótesis o un deseo orientado hacia el futuro, y es característico del lenguaje jurídico.

(90) *Si María estudiare español...*

5.2.3 Aspecto verbal

El tiempo verbal está intrínsecamente relacionado con el aspecto verbal, una categoría no-deictica que “informa de la estructura interna de los sucesos. Nos permite saber si surgen, se terminan o se repiten, pero también si se perciben en su integridad o se muestran únicamente en un punto de su desarrollo (por tanto, inacabados)”. (NGLE 2010, pág. 430).

Hay tres tipos de aspectos verbales, el aspecto sintáctico, el aspecto morfológico y el aspecto léxico.

5.2.3.1 El aspecto sintáctico (perifrástico)

El aspecto sintáctico (perifrástico) es una construcción compleja que consiste de un verbo auxiliar en forma personal y un verbo principal no personal que funcionan como un solo predicado. El verbo principal conserva su significado, el auxiliar lo pierde. Algunas de estas construcciones tienen una función temporal.

Las perífrasis de infinitivo temporoaspectuales incluyen construcciones con *ir a* + infinitivo que expresan posteridad desde el punto de habla.

(91) *María va a estudiar en Tromsø*

Las perífrasis de fase o fasales son construcciones que subrayan una etapa del estado de cosas designado por un grupo verbal de infinitivo más sus complementos. La fase preparatoria por ejemplo es una construcción con *estar por* + infinitivo que expresa la proximidad de un suceso inminente.

(92) *María está por estudiar en Tromsø.*

Las perífrasis escalares son similares a las fasales, pero refieren a alguno de los sucesos que se ordenan en una serie ordenada de acciones que constituyen una tarea. El ejemplo siguiente es una construcción con *empezar por* + infinitivo que indica que el español es la primera

asignatura de una serie de asignaturas que María puede estudiar o no.

(93) *María empezará por estudiar español en Tromsø.*

(NGLE 2010, Cap. 28)

5.2.3.2 El aspecto morfológico

El aspecto morfológico (NGLE 2010, pág. 430-31) se refleja en la flexión verbal e indica si la acción está definida y ha terminado o no. Hay dos tipos de aspectos morfológicos en español. El aspecto imperfectivo indica una acción en su desarrollo sin incluir su final. Es decir, expresa una acción sin su término en la manera de que no se expresa si esa acción está acabada, dejando fuera sus límites finales y su posible culminación o finalización. Dentro de este grupo se puede distinguir entre tres modalidades:

El aspecto imperfectivo progresivo enfoca en el desarrollo de la acción en un punto entre el principio y el final expresando la cualidad dinámica de la acción.

(94) *Recuerdo que yo te miraba*

El aspecto imperfectivo habitual, iterativo o cíclico enfoca en acciones que se repiten varias veces durante un periodo concreto de tiempo, sin concentrarse en ninguna de las ocurrencias particulares de esa acción.

(95) *Diariamente me encontraba a mi amiga en el autobús.*

El aspecto continuo o durativo enfoca en acciones que se dan o persisten a lo largo de cierto tiempo expresando el estado de la materia que continúa la acción, o presenta descriptivamente estados de cosas que no implican un cambio o una progresión dinámica dirigida a un final natural; suele aparecer con verbos de estado no dinámicos.

(96) *Cuando era niña vivía en la casa de mis abuelos.*

Tienen aspecto imperfecto todos los tiempos simples del modo indicativo y subjuntivo, excepto el pretérito perfecto simple de indicativo.

El aspecto perfectivo, por el contrario, enfoca la acción en su conjunto, de principio a fin de manera completa, presupone la existencia de una acción particular y concreta, y no admite lecturas de desarrollo o progresión. Las modalidades dentro de este grupo son las siguientes:

El aspecto perfectivo terminativo o efectivo implica que la acción concluye y se paraliza definitivamente.

(97) *Ayer hice pan dulce de navidad.*

El aspecto perfectivo ingresivo o incoativo enfoca en el comienzo de una acción.

(98) *Mis hijos viajaron a Svølvær a las ocho.*

Tienen aspecto perfectivo el pretérito perfecto simple y todos los tiempos compuestos, tanto del modo indicativo como del subjuntivo.

5.2.3.3 El aspecto léxico

El aspecto léxico (NGLE 2010, pág. 431 y siguientes) se refiere al lexema del verbo que da información aspectual relacionada con su significado, manifestándose a través de distintos indicadores como la raíz verbal y los morfemas derivativos (*prever/ver*). (Ortega, 2005, cap. 1). Se suele clasificar los verbos aspectualmente en varios tipos definidos a partir de los parámetros de la duración, la delimitación y el dinamismo.

Los verbos durativos indican situaciones que están sujetas a un desarrollo en el tiempo o que lo ocupan y cuyo lexema supone un proceso que requiere una duración como por ejemplo

cantar, estudiar, amar, etc. Al contrario de los verbos durativos tienen un modo de acción puntual aquellos verbos en los que la acción se realice instantáneamente, verbos como por ejemplo *morir, disparar, saltar, encontrar, etc.*

Otro parámetro es la delimitación o telicidad que indica si las acciones poseen un punto final o no, o un límite natural. Son predicados télicos o delimitados aquellos con referencia al punto final para que podamos decir que tal acción ha tenido lugar, y son predicados atélicos o no delimitados aquellos sin referencia al punto final, - es decir que la acción tiene lugar desde su comienzo y a partir de ahí puede prolongarse indefinidamente.

El tercer parámetro – el dinamismo implica un desarrollo en el tiempo o un cambio de estado como por ejemplo *despertarse, irse.*

Basados en estos parámetros podemos distinguir las cuatro clases de verbos siguientes:

Las actividades

- Expresan acciones durativas, dinámicas y atélicas que ocurren y progresan en el tiempo sin referencia al punto final, - es decir que pueden ser interrumpidas o abandonadas en cualquier momento.
- *María lava su ropa en una lavandería*

Las realizaciones

- Expresan acciones durativas, dinámicas y télicas que progresan hacia una culminación natural. El ejemplo de abajo implica que cuando María ha corrido un kilómetro, la acción ha terminado.
- *María corre un kilómetro cada día*

Los logros

- Expresan acciones dinámicas, télicas y sin duración natural, es decir que las acciones culminan instantáneamente.
- *María nació el 12 de enero 1994.*

Los estados

- Expresan situaciones que no ocurren sino que se dan. Pueden ser estados permanentes que denotan propiedades no variables que no implican cambio ni limitación espacio-temporal.
- *María es madrileña.*
- *Los alumnos en el aula española tienen buen genio*

- También pueden ser estados episódicos o transitorios que denotan propiedades que pueden variar.
- *María tiene hambre.* (NGLE 2010. Cap. 23)

5.3 Ejemplos aplicados

A continuación voy a analizar algunas oraciones basadas en los distintos aspectos y sus parámetros arriba indicados para ilustrar cómo podemos utilizar la información aspectual en una cohesión discursiva y enriquecer su explicación con la pragmática. Todos los ejemplos de abajo aparecen en el modo indicativo de pasado, que expresan con certeza las acciones que realizaron determinadas personas y que las acciones se realizaron en el pasado. Lo que varía es el aspecto morfológico y el aspecto léxico.

El pretérito imperfecto no indica puntos de referencia concretos que correspondan al comienzo o al término de una acción, sino que es un tiempo dependiente del transcurso de la acción, y por lo tanto expresa aspecto imperfecto. (Véase el párrafo 5.3.2). El pretérito imperfecto puede ir también acompañado por expresiones temporales que implican la repetición como por ejemplo *siempre, cada día, frecuentemente* etc.

(99) *Los chicos jugaban en el parque cuando llegó María.*

El ejemplo ilustra un aspecto morfológico imperfectivo progresivo indicando que la actividad de jugar es una acción en decurso que no se dirige hacia un límite pero está en un punto entre el principio y el final de la acción. Desde el punto de vista de la pragmática, el uso del imperfecto invita al oyente a no deducir ciertas cosas que el indefinido, más fuerte discursivamente, aporta. El uso del indefinido explicita que la acción ha sucedido y culminado obligatoriamente, porque se presenta desde su final. Sabiendo que esta forma puede usarse, el hablante que emplea el imperfecto lo hace sabiendo que el oyente deducirá que si emplea una forma que no focaliza el final de la acción, esto es porque o bien ese final no es relevante para el discurso o porque en ese ejemplo se quiere dar a entender que no había terminado la acción, que no se había llegado al final. Esto segundo es lo que sucede en (104). Como se ve en esta oración, el indefinido está marcando un punto temporal que se considera crucial para el avance narrativo del texto. Si el imperfecto presenta una acción no focalizada, que se usa como el trasfondo narrativo, el indefinido está marcando una nueva acción que hace que avance la narración, introduciendo un aspecto nuevo que no se había considerado anteriormente. Este juego entre imperfecto (el trasfondo) e indefinido (los nuevos acontecimientos), en mi opinión, es una buena

herramienta para que el estudiante entienda la diferencia entre estos dos tiempos tan complicados del español. Dentro de la cohesión textual, el indefinido introduce nuevas acciones y el imperfecto, al no afirmar el final ni la compleción de una acción concreta, describe el paisaje, el fondo de la narración, o presenta estados de cosas no terminados, y por tanto, no capaces de hacer avanzar la historia.

Podemos poner el verbo *jugar* dentro de las actividades. El verbo en sí denota una actividad física y la flexión verbal (*jug – aban*) da información aspectual relacionada con el significado – expresando una acción durativa, atética y dinámica.

(100) *En aquellos tiempos Mario corría la maratón de Hadsel cada verano.*

Este ejemplo ilustra un aspecto morfológico imperfectivo iterativo o cíclico indicando que la actividad de correr la maratón se repite varias veces un periodo concreto de tiempo. Igual que antes, más que avanzar la narración, esta oración describe los hábitos o costumbres que un sujeto tiene en un periodo de tiempo, sin focalizar en ninguna ocurrencia concreta de esa acción.

El verbo *correr* pertenece a los actividades, pero la expresión *correr la maratón* aporta una delimitación temporal intrínseca implicando una acción terminada. Al mismo tiempo la flexión verbal (*corr- ía*) indica una acción durativa.

(101) *Cuando María era pequeña llevaba el pelo largo.*

Aquí tenemos un ejemplo del aspecto morfológico imperfectivo continuo descriptivo indicando un estado de cosas que persiste a lo largo de un periodo determinado, en este ejemplo toda la niñez de María. Por siguiente la continuidad no expresa ni un desarrollo en el tiempo ni una repetición, sino un estado permanente, y de nuevo es incapaz de hacer avanzar la narración.

El pretérito perfecto simple indica una acción terminada en el pasado pero sin relación inmediata con el presente, - a menudo acompañado por adverbios o locuciones adverbiales que expresan un periodo de tiempo definido y concreto como por ejemplo *ayer, el año/verano/mes pasado, en 1967* etc; muestra aspecto perfectivo, es decir, la acción se focaliza desde su terminación, como acabada.

(102) *Abrió la puerta y la cerró sin hacer ruido, anduvo de puntillas a través del apartamento, abrió de golpe la puerta del dormitorio y gritó: ¿Qué has hecho?*

El párrafo arriba ilustra ejemplos del aspecto morfológico perfectivo terminativo. Cada una acción es puntual y terminada, y las acciones siguen una detrás de otra en una cadena en que cada verbo da un paso adelante en el desarrollo narrativo, porque pragmáticamente implica la compleción de cada una de esas acciones, que están focalizadas en primer plano.

Los verbos *abrir, cerrar* y tal vez, en el contexto, *gritar* son logros, expresando acciones que culminan instantáneamente, y la flexión verbal (*abri – ó, cerr – ó, grit – ó*)....El verbo *andar* es de actividad, y con el indefinido también se muestra como un proceso que tiene un final natural (cuando llega al dormitorio) dentro del contexto comunicativo.

(103) *En 2008 viajaron dos veces a España*

Si la acción es repetida pero el emisor señala un número concreto de veces y se interpreta no como una costumbre extendida en el tiempo sino como la instanciación particular de una acción específica, podemos utilizar el pretérito perfecto simple.

(104) *Mis hijos viajaron a Svølvær a las ocho*

El aspecto morfológico perfectivo ingesivo enfoca en el comienzo de la acción:

(105 a) *Estudié tres años en España*

(105 b) *El otoño pasado fue muy lluvioso*

Si la acción se desarrolla dentro de un espacio de tiempo determinado podemos utilizar pretérito perfecto simple.

5.4 Resumen del capítulo

En el comienzo de este capítulo 5 hemos aclarado las diferencias en la función y el uso de los dos tiempos de pasado, imperfecto e indefinido, y cómo los dos indican significados pragmáticos diferentes dependiendo de la interrelación entre el tiempo verbal, el aspecto y el desarrollo narrativo de un texto. Los ejemplos pertenecientes muestran cómo podemos usar la información temporal, modal y aspectual para enfatizar el contraste entre trasfondo y desarrollo narrativo dentro de un texto o discurso.

5.5 Un programa didáctico: La enseñanza de los verbos del pasado en el aula

5.5.1 Introducción

La formación de estructuras gramaticales básicas es un objeto importante durante la escuela obligatoria, y en el bachillerato se asume que los estudiantes tienen una competencia gramática que pueden utilizar en el aprendizaje de un idioma extranjero. Sin embargo en la enseñanza del español como lengua extranjera es difícil explicar la oposición entre indefinido e imperfecto al hablante que tiene como lengua materna un idioma donde no existe esta oposición, y el profesor tiene que dedicar grandes recursos, en cuanto a tiempo, actividades didácticas etc. para lograr que el estudiante obtenga una comprensión satisfactoria. La propuesta didáctica de abajo se basa en los mismos elementos teóricos mencionados en el párrafo 4.4.1., por lo que no se repiten aquí.

5.5.2 Preparaciones teóricas del profesor

Como he señalado para los marcadores, el profesor tiene que prepararse cuidadosamente antes de la enseñanza en la clase, basándose en los conocimientos teóricos revisados en los párrafos 5.2 y 5.3.

Tanto en la fábula como en la entrevista hay una variación de tiempos verbales. La manipulación de los verbos de pasado tiene una función intencional en la manera en la que el narrador destaca unas acciones sobre otras para orientar al oyente a un sentido determinado y para crear la atmósfera deseada en base a los tiempos verbales. En general podemos decir que:

- las acciones principales que hacen avanzar la narración aparecen en indefinido
- las acciones paralelas y las descripciones que actúan como trasfondo de las acciones principales aparecen en imperfecto

5.5.2.1 El uso de imperfecto

En la fábula se pueden hallar dos ejemplos de acciones pasadas que están presentadas desde su decurso y que funcionan como trasfondo:

Un cuervo sostenía un queso en el pico.

Esta oración indica una acción durativa, que pone las bases de lo que va a suceder a continuación, y lo que sucede es que:

Un zorro notó el olor, y se dirigió al cuervo:

...(el cuervo) quiso demostrarle al raposo que no se engañaba,

Este último verbo indica un estado de cosas durativo, un estado mental que se usa como trasfondo para explicar lo que sucede después:

... abrió el pico para cantar.

En ambos ejemplos existe una relación entre el trasfondo durativo y lo que pasa después, - por ejemplo; el hecho de que el cuervo tenía un queso ocasionó la reacción del zorro.

Además hay un ejemplo de descripción de una característica física:

.....vuestras plumas eran negras,

En la entrevista, por su parte, se pueden identificar tres oraciones que describen estados y condiciones:

Diana Vreeland, quien era la editora de la revista Vogue americana

...(yo) tenía pasión por la moda

Escogí Nueva York porque este era el lugar donde yo quería hacer moda

En oraciones con un verbo de acción mental o volitivo que expresa cosas que una persona quiere o desea se suele usar el imperfecto para marcar “un alejamiento o distanciamiento del plano actual”. (NG, página 444). Hay dos ejemplos de esto en la entrevista:

...(yo) quería diseñar telas.

Escogí Nueva York porque este era el lugar donde yo quería hacer moda

Encontramos otro caso en que aparece el imperfecto porque es una oración que expresa el futuro dentro del pasado:

..., pero jamás me imaginé en lo que se iba a convertir.

5.5.2.2 El uso de indefinido

El uso de indefinido es más general que el uso del imperfecto en ambos textos, ya que es la forma temporal que se suele usar para narrar y presentar nuevos sucesos en un texto. El indefinido “reproduce el orden en que (los hechos) tienen lugar. El efecto obtenido permite dar agilidad y viveza a las narraciones”. (NGLE, página 442).

En la fábula hay diversos ejemplos de acciones puntuales que indican una sucesión de hechos:

¿Qué veo?, le dijo.....y añadió.....

Un zorro notó el olor, y se dirigió al cuervo.

...quiso demostrarle al raposo que no se engañaba, y abrió el pico para cantar. Pero, al abrirlo, se le cayó el queso, y el zorro, cogiéndolo, se fue y dejó al cuervo con las ganas.

Como he mencionado arriba, por su parte, la entrevista consiste de una serie de preguntas con respuestas correspondientes. Pero dentro de la entrevista Herrera actúa como una narradora contando su historia cronológicamente como una sucesión de hechos terminados. Estas acciones principales aparecen en indefinido y constituyen la trama de la narración:

Herrera consideró dedicarse a la moda, presentó sus ideas, su amiga le sugirió que diseñara una colección, Herrera lo hizo, mudó a Nueva York, y creó Carolina Herrera etc.

Si las formas en imperfecto actúan generalmente como el trasfondo que explica las acciones, las propias acciones que organizan el relato deben aparecer en indefinido.

5.5.3 Introducción teórica en el aula del ELE

El sistema verbal español es muy complejo comparado con el sistema verbal noruego. Entre otras cosas hay dos formas verbales simples del modo indicativo para referirse al pasado (el imperfecto y el indefinido) representando una tremenda dificultad para el estudiante noruego a la hora de elegir el equivalente a lo que quiere decir. Es importante explicar a los estudiantes que la elección de un tiempo verbal u otro influye en el significado del contenido, lo que puede conducir a malentendimientos y confusión a los hablantes de noruego.

Hay distintas explicaciones muy variadas sobre la oposición entre imperfecto e indefinido, que se aborda desde perspectivas muy diferentes. Mi experiencia docente es que no se ha obtenido aún el resultado deseable dentro del aprendizaje del tema, - debido a distintos factores. En primer lugar creo que los profesores mismos necesitan una base teórica y práctica

muy sólida para poder transmitir este conocimiento a los estudiantes en una manera comprensible e interesante.

Además se puede evaluar y eventualmente replantear la metodología que se está usando a la hora de enseñar a los estudiantes el uso correcto de los tiempos de pasado. En la mayoría de las veces los profesores se concentran en la conjugación de los verbos del pasado diferenciando entre acciones y situaciones, pero no hablan lo suficiente del uso relacionando con el significado del contenido y el contexto en la situación comunicativa. Los ejercicios complementarios son de utilidad, pero a menudo se basan en una repetición mecánica sin hacer un planteamiento que estimule al estudiante a reflexionar sobre la lengua, haciéndolo capaz de usar el pasado del verbo adecuado en cualquier situación comunicativa y no solo en los ejercicios propuestos.

Una aproximación que en nuestra opinión es conveniente en el proceso de enseñanza por ser comprensible para los estudiantes que se enfrentan por primera vez al tema en el aula de ELE puede ser enfocarse en el rasgo aspectual terminativo/no terminativo que distingue a las dos formas. Además, su conexión con la pragmática es que el contexto discursivo en el que aparecen las formas verbales y sus efectos de sentido concretos tiene una influencia capital en la comprensión de estas formas, porque, aunque al estar en pasado se supone que esos estados de cosas ya han terminado, quien usa el imperfecto no desea enfatizar ese final. Preferimos, pues, esta interpretación a otras, como las que destacan la oposición deíctico (indefinido) y anafórico (imperfecto), que son más abstractas para los estudiantes.

Introduciré el tema en el aula reflexionando sobre cómo se distingue entre expresiones verbales terminativas/no terminativas en pasado en nuestra propia lengua y después compararé con el español.

Me enfocaré para realizar esta introducción en verbos y expresiones verbales y marcadores temporales que directamente o de forma sobrentendida marcan el valor de duración del imperfecto o el de puntualidad acabada del indefinido de acuerdo con las intenciones del hablante en el contexto comunicativo relevante en cada caso.

5.5.3.1 El aspecto léxico verbal e expresiones verbales

Primero explicaré a los estudiantes que en español el indefinido indica una ruptura con el valor no terminativo del imperfecto hecho visible por una distinción morfológica, o un aspecto gramatical que se manifiesta en dos formas de pasado.

En noruego no tenemos una distinción morfológica similar, y por eso tenemos que tomar como recurso otras construcciones para poder expresar diferencias aspectuales. Entre otras cosas lo que nos puede ayudar en noruego pueden ser las características léxicas del verbo, que indican si la acción es durativa o puntual.

Por ejemplo el significado semántico del verbo *å dø* (*morir*) indica una acción que tiene una terminación natural mientras que el verbo *å applaudere* (*aplaudir*) indica una acción repetitiva o durativa que en principio puede extenderse en el tiempo sin cesar. Lo mismo se manifiesta con los verbos *å være* (*ser*) y *å ha* (*tener*) que ambos describen condiciones estáticas y durativas en lugar de cambios.

Este aspecto léxico se manifiesta también en español (y todas las otras lenguas) como un elemento significativo del verbo, independientemente de si la lengua tiene un aspecto gramatical expresado morfológicamente en la conjugación de verbo o no, como ilustran los ejemplos de los dos textos adjuntados abajo, y que hemos tomado como modelos en este trabajo:

.... *de hadde sagt til meg at fjærene dine var sorte.*

...., *me habían dicho que vuestras plumas eran negras.* (La fábula de Esopo)

....*sannheten er at jeg ikke var interessert i mote*

... *la verdad es que no estaba interesada en la moda.* (La entrevista a Herrera)

A continuación mostraré que el aspecto no depende solamente del verbo principal en noruego, sino que podemos usar distintas construcciones verbales sintácticas para marcar una acción durativa independiente del aspecto verbal, como por ejemplo:

- *pleie/bruke å* (*spise*)

Esta construcción expresa hábito o costumbre, que es en sí misma una noción durativa y sin un final natural.

- *drive på med å (spise)*
- *være opptatt med å (spise)*
- *sitte og (spise)*

En todos estos casos, se emplea un verbo o una locución verbal como una forma auxiliar que destaca un desarrollo de una acción. La diferencia puede ilustrarse comparando los siguientes ejemplos:

Noruego: *Han satt og så på TV, da vennene hans banket på døren.*

Español: *Veía la tele, cuando sus amigos llamaron a la puerta.*

Durante esta secuencia didáctica es importante señalar que la elección de un tiempo u otro tendrá una consecuencia pragmática en la manera en que se puede interpretar el contenido textual en un sentido u otro. Por ejemplo, elegir *iba* o *fui* en la frase *Cuando iba/fui a casa, me encontré a mi exnovio* da lugar a un cambio de significado que puede tener consecuencias importantes; según el tiempo elegido entenderemos que encontró al exnovio en la calle o ya dentro de su casa.

5.5.3.2 Marcadores temporales

En esta segunda fase, después de introducir la noción de aspecto terminativo y no terminativo, me concentraré en la función de los marcadores temporales como indicadores aspectuales que pueden dar al estudiante pistas sobre la manera en que se desarrolla una acción, y si se desea presentarla como acabada o como en desarrollo dentro de un periodo de tiempo.

Para enfatizar la duración en el pasado tanto en noruego como en español podemos usar el verbo junto con marcadores temporales determinados. Algunos de estos son *mens-mientras*, *vanligvis-normalmente*, *alltid-siempre*, *før-antes*, *ofte-a menudo*, *hver dag-cada día*, *om sommeren-en verano*, etc.

Ejemplos:

Noruego: *Mens jeg skrev brevet, ringte telefonen.*

Español: *Mientras escribía la carta, sonó el teléfono.*

Noruego: *Jeg spiste epler regelmessig.*

Español: *Desayunaba manzanas habitualmente.*

Noruego: *Vi dro (alltid) på ferie til stranda om sommeren*

Español: *Íbamos de vacaciones a la playa en verano.*

En la misma manera, mediante otros modificadores temporales, se puede especificar la puntualidad en pasado, es decir el momento de la acción o el espacio de tiempo de la acción en ambas lenguas por medio de marcadores temporales definidos, que expresan puntos terminados o periodos cerrados, como *i går-ayer, klokka tre-a las tres, forrige måned/år-el mes/año pasado, i 1945-en 1945* (todos indicando el momento de la acción), y *i to timer-durante dos horas, for tre dager siden-hace tres días, sju dager-siete días* (todos indicando el espacio de tiempo que o bien cuantifica el desarrollo completo de la acción, hasta el final, o la distancia temporal entre el momento de habla y el final de la acción)

Ejemplos:

Noruego: *Forrige uke kjøpte jeg en ny bil.*

Español: *La semana pasada compré un coche nuevo.*

Noruego: *For to år siden besøkte jeg min sønn i Spania.*

Español: *Hace dos años visité a mi hijo en España.*

Noruego: *Jeg bodde her i to år.*

Español: *Viví aquí durante dos años.*

Noruego: *Juan ankom klokka tre*

Español: *Juan llegó a las tres.*

En el texto de la entrevista elegido para analizar en este trabajo encontramos el ejemplo siguiente de indefinido, expresando el momento de la acción:

A los 13 años, fui al desfile de Balenciaga, en París, acompañando a mi abuela.

Es importante notar aquí que no todas las expresiones temporales son solamente compatibles con una de las dos formas temporales. En algunos casos, como con *durante*, esto es así, pero habitualmente se pueden ver contrastes que dependen de si el periodo de tiempo se toma como lo que mide una sola instancia de una acción o si se interpreta como un espacio de tiempo en el que sucede un hábito o una situación no acabada:

En 1984 estudié periodismo = Terminé mis estudios de periodismo durante 1984.

En 1984 estudiaba periodismo = Estaba estudiando periodismo en 1984, pero no acabé ese año.

5.5.4 Ejercicios – verbos del pasado y su fundamentación didáctica.

De la misma manera que con el trabajo referido a los marcadores, los estudiantes pueden trabajar con los textos y los ejercicios de debajo y de conformidad de las intenciones de las teorías didácticas mencionadas antes. (Véase apartado 4.4.4.2)

5.5.4.1 Ejercicios

1. Lee y traduce los dos textos adjuntados. Identifica los verbos del pasado y explica el uso de indefinido e imperfecto en español. Discute cómo el aspecto terminativo/no terminativo en español se distingue del aspecto terminativo/no terminativo en nuestra lengua propia.

2. Discute el uso de imperfecto e indefinido en las frases siguientes.

Un cuervo *sostenía* un queso en el pico. (*Sostener*)

Un zorro *notó* el olor, y se *dirigió* al cuervo. (*Notar, dirigir*)

A los 13 años, *fui* al desfile de Balenciaga, en París, acompañando a mi abuela.
(*Ser*)

Fue muy bonito, pero *era* muy joven y, la verdad es que no *estaba* interesada en la moda. (*Ser, ser, estar*).

Por lo tanto *me mudé* con mi familia de Caracas a Nueva York y *creé* Carolina Herrera. (*Mudarse, crear*)

| Verbo | Indefinido | Imperfecto | Uso |
|----------|------------|------------|-----|
| Sostener | | sostenía | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

3. Completa los dos cuadros de abajo

| Verbos/ Pronombres | Abrir | Dirigirse | Ser | Tener |
|-----------------------|-------|--------------|-----|-------|
| Yo | abrí | | | |
| Tú | | te dirigiste | | |
| Él/ella | | | | tuvo |

| | | | | |
|-------------|--|--|----------|--|
| Nosotros | | | | |
| Vosotros | | | fuisteis | |
| Ellos/ellas | | | | |

| Verbos Pronombres | Abrir | Dirigirse | Ser | Tener |
|----------------------|--------|-------------------|-----|----------|
| Yo | | | | |
| Tú | | | | |
| Él/ella | | | era | |
| Nosotros | | nos dirigíamos | | teníamos |
| Vosotros | | | | |
| Ellos/ellas | abrían | | | |

4. ¿Qué tiempo del verbo asocias con las expresiones temporales siguientes?

Haz frases con cada una de estas expresiones.

| Expresión temporal | Indefinido | Imperfecto |
|--------------------|------------|------------|
| Siempre | | x |
| Un día | | |
| Todos los días | | |
| Mientras | | |
| Ayer | | |
| En seguida | | |
| De repente | | |

5. Sopa de letras. ¿Cuántas formas de imperfecto encuentras en la sopa de letras?

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| B | A | I | L | A | B | A | S | G | H |
| E | F | U | M | A | B | A | N | W | A |
| B | V | V | Q | C | R | E | Í | A | B |
| Í | O | I | T | O | M | A | B | A | L |
| A | T | V | E | M | I | B | A | N | Á |
| H | A | Í | R | Í | R | T | I | O | B |
| K | B | A | F | A | A | D | S | P | A |
| U | A | I | C | N | B | V | O | L | M |
| Q | N | S | R | D | A | B | A | E | O |
| L | E | Í | A | I | S | A | F | N | S |

6. ¿Qué hizo Maria ayer?

Lavantarse



....temprano

Hacer



....ejercicios

Caminar



....a la escuela

Participar



.... en clase

Trabajar



.... en el laboratorio

Volver



.... a casa a las 5

Dar un paseo



...un paseo con
su perro

Leer



...su correo
electrónico

Pagar



... unas cuentas

Hacer



... su tarea

Cenar



...tarde

Acostarse



... temprano

7. Escribe y/o narra un texto con el título *Cuando era niña*.

(Algunos verbos adecuados: *nacer, tener, ser, estar, vivir, jugar, visitar, viajar, bañar, brillar, hacer, disfrutar, enamorarse de, amar, explorar, pescar, etc.*)

8. Haz 5-10 preguntas basadas en la entrevista a Carolina Herrera y pregunta a tu compañero.

9. Escribid y escenificad una fábula sobre un tema determinado enfocando en el uso de los verbos del pasado junto con marcadores temporales.

10. Lee y escuche *Fábulas de Esopo* – texto y audio.

<http://albalearning.com/audiolibros/esopo/>

Identifica los verbos del pasado empleados y discute el uso con tus compañeros. Sigue con otras fábulas o entrevistas a personajes conocidos.

11. En parejas practica una conversación sobre el verano pasado (u otros acontecimientos del pasado). Usa marcadores temporales

5.5.4.2 Fundamentación didáctica

Refiero a la argumentación que expresé en el apartado 4.4.4.2. acerca de los fundamentos teóricos de estas actividades.

| | |
|-------------------------------|--|
| Nombre de la actividad | Verbos en pasado |
| Aportación | Expresión oral y escrita, comprensión oral y escrita, interacción oral, interacción social |
| Nivel | A2 |
| Tipo de actividades | Lectura, escucha, trabajo escrito, diálogo y conversación. Tareas de rellenar textos y tareas de especialización. Desarrollo creativo. |
| Objetivos | Objetivos cognitivos <ol style="list-style-type: none">1. Entender el contenido en textos auténticos dentro de distintos géneros a través de distintos canales de aprendizaje como por ejemplo lectura, escucha, conversaciones y discusiones, representaciones dramáticas etc. (Ejercicios 1, 9, 10, 11.)2. Examinar similitudes y diferencias entre expresiones aspectuales en la lengua materna y la lengua extranjera, y aprovecharse de este conocimiento en su propio aprendizaje. (Ejercicios 1, 2.)3. Identificar y/o conjugar verbos regulares e irregulares en indefinido e imperfecto y explicar el uso de las dos formas en cuestión. (Ejercicios 1, 2, 3, 4, 5, 6.)4. Narrar o escribir textos propios, enfocando en el uso de los verbos del pasado. (Ejercicios 4, 7, 8, 9, 11.)5. Producir frases escritas simples del pasado junto con marcadores temporales y discutir el uso de imperfecto o indefinido en cada una de las frases. (Ejercicios 4, 7, 9.)6. Desarrollar la comprensión audiovisual para escuchar/ver otras entrevistas o fábulas animadas en el internet, enfocando en los dos tiempos del pasado. (Ejercicio 10.) |

| | |
|-----------------------------|---|
| | <p>7. Escribir y escenificar una fábula sobre un tema determinado incorporando los dos tiempos del pasado junto con marcadores temporales. (Ejercicio 9.)</p> <p>8. Incorporar verbos del pasado y marcadores temporales en una conversación/dialogo oral para practicar y desarrollar la competencia pragmática. (Ejercicio 11.)</p> <p>Objetivos afectivos</p> <p>9. Desarrollar la dimensión emotiva (superar la ansiedad, propiciar el proceso introspectivo, reforzar los sentimientos empáticos y de comprensión, rebuscar propios talentos y potenciales). (Ejercicios 1, 2, 7, 8, 9, 11.)</p> <p>10. Desarrollar la dimensión social (potenciar el trabajo colaborativo, desarrollar la escucha activa, promover la identidad del grupo). (Ejercicios 1, 2, 7, 8, 9, 11.)</p> <p>11. Desarrollar la dimensión creativa (crear a través de los estímulos visuales y auditivos, intervenir creativamente en el proceso de aprendizaje). (Ejercicios 9, 11.)</p> <p>Objetivos psicomotor</p> <p>12. Escenificar una fábula sobre un tema determinado. (Ejercicio 9.)</p> |
| Contenido gramatical | <p>Contraste de pasados (verbos regulares e irregulares)</p> <p>Marcadores temporales</p> |
| Contenido funcional | Textos auténticos. Historias en el pasado. Comprensión audiovisual. |
| Contenido léxico | Vocabulario nuevo |
| Destinatarios | Estudiantes con un nivel de español hablado y escrito intermedio (A2). |
| Dinámica | Individual, por parejas y en grupos de tres-cuatro personas. |
| Material necesario | <p>Los dos textos en cuestión.</p> <p>Otros textos/audio/videos:</p> <p>Fábulas de Esopo - Luis López Nieves http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/euro/esopo/esopo.htm</p> <p>Fabulas de Esopo. Texto y audio http://albalearning.com/audiolibros/esopo/</p> <p>You Tube: Fabulas de Esopo. 165 videos https://www.youtube.com/watch?v=mx7hLKpbUx0&list=PL48451A52DB1C5754</p> <p>Entrevistas a distintos personas conocidos</p> <p>Equipo audiovisual con conexión a internet.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Desarrollo de las actividades.</p> <p>Duración</p> | <p>Primera sesión: Introducción teórica en el aula – 45 minutos (x 2)</p> <p>Segunda sesión: Trabajo con los textos en el aula - 45 minutos. Ejercicio 1</p> <p>Tercera sesión: Trabajo individual – 45 minutos. Ejercicios 3 – 6.</p> <p>Cuarto sesión: Trabajo en grupos – 45 minutos x 2. Ejercicios 2, 7, 8, 10, 11.</p> <p>Quinto sesión: Trabajo creativo en grupos (representación dramática)</p> <p>– 45 minutos x 2. Ejercicio 9</p> |
| <p>Procedimiento de evaluación</p> | <p>Evaluación del proyecto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El grado de logro de los objetivos (de acuerdo con los objetivos definidos previamente) - Los beneficios de aprendizaje para los alumnos - El efecto de los métodos de trabajo. <p>Evaluación del trabajo propio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El proceso del trabajo - Esfuerzo e implicación propio en la tarea - El resultado de aprendizaje |

6. Conclusión

En el plan educativo de lenguas extranjeras del *K-06* se mencionan distintos ángulos de visión acerca de cómo introducir y enseñar una segunda lengua. Entre otras cosas se apunta a la intersección entre la pragmática lingüística y la enseñanza del español como lengua extranjera y la importancia de incorporar en las aulas de ELE esta dimensión de la lengua.

En la primera parte de esta tesis me he detenido en algunos de los dominios de la pragmática en el estudio del lenguaje para dar a los profesores una fundación académica en sus preparaciones teóricas. Aquí me he concentrado en los aspectos más importantes en mi opinión, incluyendo la teoría de actos de habla.

El primero es el *Principio de Cooperación* de Grice. Este principio se divide en otras normas menores denominadas máximas de cantidad, de cualidad, de relación y de manera, - que según Grice rigen los intercambios conversacionales. La violación de las máximas genera implicaturas, es decir lo que se dice corresponde al contenido proposicional del enunciado mientras que lo que se comunica es lo implicado, la significación adicional.

Tanto *La Teoría de la relevancia* diseñada por Dan Sperber y Deidre Wilson como *La Teoría de la argumentación* de Oswald Ducrot y Jean Claude Anscombe representan un desarrollo ulterior del *Principio de Cooperación*. La primera aspira a explicar no solo la interpretación de expresiones individuales en contexto sino también los efectos estilísticos, - garantizando que el hablante intenta lograr el mayor efecto posible con el menor esfuerzo cognitivo posible. La segunda sostiene que todo enunciado propicia la interpretación argumentativa porque favorece una serie de conclusiones y dificulta otras.

En esta tesis me he concentrado en el pilar fundamental para los estudios pragmáticos, *La Teoría de los Actos de Habla* de Austin y Searle. Los dos lingüistas enfatizan que el lenguaje es acción y, por lo tanto, los enunciados son actos de habla. De acuerdo con este filósofo la emisión de todo enunciado tiene tres facetas, - lo locutivo - la emisión misma, lo ilocutivo - la fuerza o intención que tiene el hablante al emitirlo y lo perlocutivo - los efectos que el enunciado produzca en el oyente. En algunas ocasiones la forma lingüística

no se correlaciona con la fuerza ilocutiva, y en estos casos, concluye Searle, estamos frente a actos de habla indirectos.

La diferencia entre lo que literalmente se dice y lo que realmente se quiere decir depende de los datos que aporta la situación comunicativa en que los mensajes son emitidos. Tanto el emisor como el receptor son influidos por estos factores extralingüísticos como por ejemplo el ambiente psicosocial y físico, el contenido, el canal de comunicación y el código.

También hemos visto que hay una diferencia entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito. En la práctica del habla oral contamos con recursos paralingüísticos como el tono de voz, las pausas, los gestos, los movimientos corporales etc., - recursos que tienen en conjunto una función pragmática coadyuvadora en la situación comunicativa. En el lenguaje escrito por su parte el significado pragmático se expresa dentro de un sistema gramatical definido, por ejemplo dentro del uso de palabras con valor positivo o negativo, los recursos a la puntuación, construcciones sintácticas, expresiones moderadas, o como en nuestro caso el uso de marcadores discursivos y la elección de distintas formas del verbo en pasado.

Además hemos mostrado dentro de los ejemplos cómo distintos tipos de textos poseen una cierta finalidad comunicativa con su discurso (texto en contexto) propio, - que cada uno hace posible una interpretación del significado del mensaje.

En la segunda parte hemos presentado la filosofía pedagógica dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras tal y como se expresa en el plan nacional central, *K- 06* y *El marco común europeo para la enseñanza de lenguas* y los principios didácticos que determinan la práctica docente en el aula. Hemos concentrado la explicación en *El Modelo de Relaciones* de Bjørndalen y Lieberg, *La Taxonomía de Bloom* y *El modelo MAKVIS*.

Bjørndalen y Lieberg (1978) subrayan la importancia de tener en cuenta diversos factores dependientes el uno del otro, y ser conscientes de su interconexión e influencia mutua en la planificación y la ejecución de la enseñanza.

La Taxonomía de Bloom es un modelo de aprendizaje hasta alcanzar el dominio de una destreza donde se engloban tres aspectos, - el aspecto cognitivo, el afectivo y el psicomotor. El modelo introduce métodos y estrategias de enseñanza, paso a paso, de lo

más simple a lo más complejo dentro de seis niveles distintos.

El modelo MAKVIS presenta, en mi opinión una herramienta pedagógica muy adecuada para reflexionar sobre maneras de trabajar en la enseñanza una vez que definimos el marco como se ha hecho en esta tesis.

El objetivo de la tercera parte de mi tesis es demostrar cómo los marcadores del discurso y la elección de la forma de los verbos en pasado son elementos significativos dentro de la disciplina de la pragmática, ya que además de ser esenciales para el desarrollo de los procesos de comprensión y producción de textos orales y escritos tiene la propiedad de encadenar y unir actos de habla, despertar distintas expectativas en el oyente, y por eso condicionan la interpretación y la reacción ante lo dicho.

El análisis de los marcadores discursivos se basa en el fundamento teórico de Portolés (2007) y su clasificación de los marcadores en los cinco grupos siguientes:

- Los estructuradores puros o de información, que señalan la organización informativa de los discursos
- Los conectores, que vinculan un miembro del discurso con otro anterior, o con una suposición contextual.
- Los reformuladores, que presentan el miembro del discurso en el que se encuentran como nueva formulación de lo que se quiere decir con un miembro anterior
- Los operadores, que condicionan de alguna forma las posibilidades discursivas del segmento en el que se incluyen, pero sin relacionarlo con otro elemento anterior.
- Los marcadores conversacionales o de control de contacto son los que aparecen con frecuencia en la conversación.

El análisis de los verbos en pasado en español pretende exponer el significado y uso del imperfecto y su contraste con el indefinido, basado en los conceptos descriptivos siguientes

- Tiempos verbales
- Modos verbales
- Aspectos verbales

En las propuestas didácticas que han seguido a estos dos estudios empíricos hemos tomado como punto de partida dos textos reales de distintos géneros que el alumno debe ser capaz de procesar, usándolos en ejercicios adaptados al propósito de la enseñanza: desarrollar la competencia pragmática del alumno en el aula de ELE.

Espero que este trabajo sea provechoso para otros profesores de español que también reconozcan la importancia que tiene la pragmática en la competencia comunicativa dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras y estén interesados en incorporar estos conceptos a sus clases; deseo también que los marcos teóricos presentados puedan dar a los profesores un buen punto de partida teórico - que junto con las propuestas didácticas desarrollados por ellos mismos puedan inspirar y facilitar la práctica en el aula.

7. Bibliografía

Aspelin, Anne Cecilie

“Det er viktig å slappe av og ikke bli opptatt hele tiden”. Om aspekt i norske andrespråktekster.

Masteroppgave i nordisk språkvitenskap.
Institutt for nordistikk og
litteraturvitenskap. Det humanistiske
fakultet. NTNU, 2013.

<http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:638759/FULLTEXT02.pdf>

Centro Virtual de Cervantes

Corpus de Referencia del Español Actual

http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_09/briz_albeida/p03.htm

Centro Virtual Cervantes

El marco común europeo para la enseñanza de lenguas.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/indice.htm

Drange, Eli-Marie; Friis, Sidsel

!claro que si! Spansk

aktivitetsgrammatikk

J.W.Cappelens Forlag A/S. Oslo 2004

El Mundo Viste a la Moda

Entrevista a Carolina Herrera.

Miércoles, 21 de julio de 2010.

<http://elmundovistealamoda.blogspot.no/2010/07/entrevista-carolina-herrera.html>

El Rincón del Vago

Comunicación y lenguaje

http://html.rincondelvago.com/comunicacion-y-lenguaje_4.html

Esteve, Christina Corall

Algunas propuestas para llevar los marcadores discursivos al aula de ELE.

Instituto Cervantes de Porto Alegre. 2009.
http://marcoele.com/descargas/enbrape/corall_marcadores.pdf

Fabregás, Antonio

SPA 3015: Sintaxis y pragmática del español.

Universidad de Tromsø, IS. Tromsø, 2012.

Fábulas de Esopo

Fábulas

<http://www.xtec.cat/cfa-elstarongers/fitxers/esopo.htm>.

Fernandez, Sandra

**Un estudio de la interjección bueno en conversaciones de chats
Lingüística española.**

Año académico 2010-2011.
http://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/786/666/RUG01-01786666_2012_0001_AC.pdf

Ferreira, Marianne Gustavsen

La metacognición en la enseñanza del español como lengua extranjera en Noruega.

Masteroppgave i spansk. Institutt for litteratur, områdestudier og europeiske språk. Det humanistiske fakultet.

Universitetet i Oslo, 2011.

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/25811/Masteroppgavex-Marianne.pdf?sequence=2>

Halvorsen, Svein; Bugge, Liv K;

Rovira, Silvia

Vidas 2. Spansk for viderekommend

J.W. Cappelens forlag A/S. Oslo

2003

Honrubia, José Luis Cifuentes

Estudios de lingüística. Sobre sintagmas sustractivos: preposiciones, focalizadores y marcadores discursivos.

<http://www.ua.es/personal/cifu/publicaciones/Ssustrac.pdf>

Huang, Yan

Pragmatics.

Oxford University Press Inc. New York, 2011

Kunnskapsdirektoratet/fylkeskommunene

NDLA – nasjonal digital læringsarena, 2007. <http://ndla.no/nb/node/62998>

Lobelle, Alberto Cueva

Los mecanismos de cohesión en el aula de ele: Los marcadores discursivos.

http://www.lenguasdecolombia.gov.co/revista/sites/lenguasdecolombia.gov.co/revista/files/09_Alberto_Cueva_Lobelle.pdf

Meneses, Alejandra

Marcadores discursivos en el evento “conversación”.

Pontificia Universidad Católica de Chile, 2000.

http://www.onomazein.net/Articulos/5/N4_Meneses.pdf

Ortega, Soledad Varela

Morfología léxica: La formación de palabras.

Gredos (Colección “Enseñanza y Lengua Española”) Madrid. 2005

http://www.academia.edu/3160465/...Varela_Ortega_Soledad_Morfolog%C3%ADa_l%C3%A9xica_la_formaci%C3%B3n_de_palabras_Madrid_Gredos_Colecci%C3%B3n_Ense%C3%B1anza_y_Lengua_Espa%C3%B1ola_2005

Portolés, José

Pragmática para hispanistas

Editorial Síntesis, S.A. Madrid. 2007

Prada, Juan José

Marcadores del discurso en el español.
Análisis y Representación. 2010.

<http://www.fing.edu.uy/inco/pedeciba/bibliote/tesis/tesis-prada.pdf>

Real Académica Española

Nueva gramática de la lengua Española [NGLE]. Manual; Editorial Planeta Mexicana, S.A. de C.V. Bajo el sello editorial ESPASA. México, 2010

Rodríguez, Catalina Fuentes

Comportamiento discursivo de

Bueno, Bien, Pues bien.

Universidad de Sevilla E.L.U.A, 9.
1993. Pág. 205-221.

http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6472/1/ELUA_09_10.pdf

Røys, Helge; Gjørund, Peik;

Huseby, Roar

Didaktikk på skolen

Cappelen Damm. Oslo 2007

Santos, J. F. García

Sintaxis de español. Nivel de Perfeccionamiento.

Impreso de España por Gráfica Internacional. Madrid, 2004.

Skeide, Ann-Kristin

La importancia del aspecto verbal en la enseñanza del pretérito indefinido y del imperfecto del español en la escuela secundaria noruega.

Master thesis. Universitetet i Bergen

2014.

<https://bora.uib.no/handle/1956/6102>

Skjær, Sonja

Las destrezas orales en el plan de estudios de lenguas extranjeras en el sistema educativo escolar noruego.

Universidad de Oslo, ILS. Hellerud vgs (Noruega).

<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material->

[RedEle/Numeros%20Especiales/2010_ESP_09_III%20CONGRESO%20FIAP E/Comunicaciones/2010_ESP_09_19Skjaer.pdf?documentId=0901e72b80e74665](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2010_ESP_09_III%20CONGRESO%20FIAP E/Comunicaciones/2010_ESP_09_19Skjaer.pdf?documentId=0901e72b80e74665)

Store norske leksikon https://snl.no/Nasjonale_digital_1%C3%A6ringsarena

Svennevig, Jan

Språklig samhandling.

Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse. Cappelen Akademisk Forlag. Oslo, 2003.

Søbstad, Ole;

Å undervise i dag

Henriksson, Staffan

NKS-Forlaget. Oslo 1975.

Utdanningsdirektoratet

Det felles europeiske rammeverket for språk.

http://www.udir.no/Upload/Verktoy/5/UDIR_Rammeverk_sept_2011_web.pdf

[f?epslanguage=no](#)

Utdanningsdirektoratet

Elevers fagvalg i videregående opplæring skoleåret 2011-2012.

Oslo 2012.

http://www.udir.no/Upload/Statistikk/5/Elevers_fagvalg_vgo_2011_2012.pdf

Utdanningsdirektoratet

Kunnskapsløftet, K-06.

Oslo. 2006

Utdanningsdirektoratet

Læreplan i fremmedspråk. 2006

http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Læreplan.aspx?id=2100&laereplanid=123914

8. Anexos

8.1 Corpus de Referencia del Español Actual (CREA), Real Academia Española

El Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) es un banco de datos de la lengua española desarrollado por la Real Academia. Es un corpus de referencia del español actual que «ha de ser lo suficientemente extenso para representar todas las variedades relevantes de la lengua en cuestión», pues su objetivo es «proporcionar información exhaustiva acerca de una lengua en un momento determinado de su historia» (<http://www.rae.es/>).

El corpus cuenta, (pr. junio de 2008), con algo más de ciento sesenta millones de formas y consiste en textos de diversa procedencia, tanto escritos como orales desde 1975 a la fecha y que surgen de revistas, periódicos, libros, abarcando diversos temas. La elaboración del *CREA* escrito ha sido financiada por el entonces Ministerio de Educación y Ciencia.

(Centro Virtual de Cervantes:

http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_09/briz_albeida/p03.htm)

8.2 Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación

El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación es el resultado de más de diez años de investigación llevada a cabo por especialistas del ámbito de la lingüística aplicada y de la pedagogía, procedentes de los cuarenta y un estados miembros del Consejo de Europa. Es un documento cuyo fin es proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza en Europa.

(Centro Virtual Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)

8.3 NDLA – nasjonal digital læringsarena

NDLA es un proyecto regional – comunal, inaugurado el otoño 2007 y financiado de los fylkeskommunene y Kunnskapsdepartementet, cuya tarea es desarrollar y ofrecer recursos de aprendizaje abiertos dentro de distintas asignaturas para uso en la escuela secundaria. Una redacción profesional que consta de autores reclutados desde la enseñanza secundaria es responsable del mantenimiento y de la seguridad de cualidad de los recursos. Además se espera que *NDLA* fuere un lugar de encuentro para todos los actores dentro de la escuela secundaria, tanto los estudiantes como los profesores y otros grupos, haciendo disponible una arena digital para intercambios y colaboración en la Web.

(Store norske Leksikon. https://snl.no/Nasjonal_digital_l%C3%A6ringsarena)

8.4 La hipótesis de desambiguación de Juan José Prada

Como mencionada arriba los marcadores discursivos pertenecen a distintas clases de palabras, y en ocasiones no es fácil distinguir si la entidad en cuestión se comparte como un marcador discurso o un adverbio por ejemplo. Para evitar malentendidos y ambigüedad Juan José Prada (2001) ha desarrollado una propuesta de implantación en máquina de una serie de reglas que permiten el reconocimiento automático de los marcadores.

Hipótesis 1: Ordenadores

Se podrá considerar estructura ordenadora a aquella en la que cada marcador de la secuencia sea el primer elemento en una oración o en un párrafo y además debe estar seguida de una coma. En el caso de ocurrencias intraoracionales (fundamentalmente para los de continuidad) la coma o una conjunción son obligatorias antes del marcador. Por otro lado, para que un marcador ordenador cumpla la función discursiva de continuidad en una secuencia, debe estar acompañado de algún otro marcador del conjunto.

Hipótesis 2: Adverbios y marcadores de continuidad

Para que un marcador discursivo de continuidad que a la vez es adverbio (‘igualmente’, ‘asimismo’) se comporte como un ordenador debe aparecer:

- Entre comas si es intraoracional
- Si ocupa el primer lugar en una oración debe venir seguido de coma (a excepción

de “igualmente”);

- El resto de los ordenadores de continuidad de este grupo, solamente aparecen al comienzo de una oración y deben ir seguidos de coma

Hipótesis 3: Marcador entre signos de puntuación

Para que el marcador cumpla la función discursiva debe aparecer:

- Entre comas si es intraoracional
- Si ocupa el primer lugar en una oración debe ir seguido de coma.

Hipótesis 4: Marcador que no ocupa el último lugar de una frase o proposición

Para que cumpla la función discursiva, nunca puede ser el último término de una oración o proposición.

Hipótesis 5: Marcador que exige signo de puntuación previo

Para que cumpla la función discursiva, debe aparecer:

- Una coma o punto y coma previo a él si es intraoracional
- Si ocupa el primer lugar en una oración, la puntuación puede faltar.

Hipótesis 6: Marcador que exige signo de puntuación posterior

Para que cumpla la función discursiva, debe aparecer:

- Una coma luego del término si es intraoracional
- Si ocupa el primer lugar en una oración, la puntuación puede faltar.

8.5 Textos adjuntados

EL RAPOSO Y EL CUERVO

Un cuervo sostenía un queso en el pico. Un zorro notó el olor, y se dirigió al cuervo:

¿Qué veo?, le dijo con aire sorprendido, me habían dicho que vuestras plumas eran negras, pero veo ahora que ni las de un cisne son más blancas. Por favor, señor cuervo, permitidme que os contemple a mis anchas. Os encuentro tan hermoso que no me canso de admiraros.

Y añadió: Pero estoy convencido de que la belleza no es vuestra única perfección. La naturaleza, que se ha complacido en haceros la más hermosa de las aves, seguro que también os ha dado una voz divina.

El cuervo, encantado ante aquellos elogios, quiso demostrarle al raposo que no se engañaba, y abrió el pico para cantar. Pero, al abrirlo, se le cayó el queso, y el zorro, cogiéndolo, se fue y dejó al cuervo con las ganas.

Moraleja: No os dejéis embaucar por los aduladores

ENTREVISTA A CAROLINA HERRERA. (El mundo viste a la moda, miércoles, 21 de julio de 2010)

-¿Qué fue lo que te llevó a dedicarte a la moda?

-Cuando consideré dedicarme a la moda, primero, quería diseñar telas. Cuando le presenté esta idea a mi amiga Diana Vreeland, quien era la editora de la revista Vogue americana por aquel entonces, ella me sugirió que diseñara una colección. Así lo hice y tuve mucha suerte en que esta fuera bien recibida. Por lo tanto mudé a mi familia de Caracas a Nueva York y creé Carolina Herrea. Comencé en esta actividad porque tenía pasión por la moda, pero jamás me imaginé en lo que se iba a convertir. Lo único que puedo decir es que fui muy afortunada en tener una madre que educó con mucha disciplina y estructura.

-¿Qué recuerdo tienes de tus primeros contactos con el mundo de la moda?

-A los 13 años, fui al desfile de Balenciaga, en París, acompañando a mi abuela. Fue muy bonito, pero era muy joven y, la verdad es, que no estaba interesada en la moda. Solo después se despertó en mí esa pasión y pude apreciar el trabajo de ese diseñador que ha sido mi gran inspiración.

-¿Hubo algo que te hizo dudar de seguir en este medio?

-Nada me ha hecho dudar, puesto que sigo aquí después de 28 años.

-Hoy tiene más presencia la cultura latina en los Estados Unidos, ¿qué te parece?

-Creo que es muy bueno que haya gente de todas partes en todo el mundo. Enriquece la cultura y la sociedad

-¿Te hubiera gustado hacer tu carrera en otra ciudad como París, Londres o Milán?

-No. Escogí Nueva York porque este era el lugar donde yo quería hacer moda.

-¿Qué se necesita para triunfar en el mundo de la moda?

-El talento es, por supuesto, indispensable para tener éxito. Pero lo más importante es la pasión por lo que uno hace. Porque en esta industria el éxito no es fácil, pero con perseverancia todo es posible.

-¿Cuál es la palabra que mejor define el estilo de Carolina Herrera?

-Una palabra no lo puede definir, es una mezcla de elegancia, sofisticación y, sobre todo feminidad.