



Programa de doctorado

Islas Atlánticas: Historia, Patrimonio y Marco Jurídico Institucional

TESIS DOCTORAL

*Los tiempos verbales de la narración en el aula de español
LE/L2. Estudio teórico y propuesta didáctica destinada a
aprendientes germanófonos de nivel C1 y C2*

Autora: Ana Isabel Díaz Mendoza

Directoras:

M.^a de Gracia Piñero Piñero

Lía de Luxán Hernández

Las Palmas de Gran Canaria, 2024

Tesis cofinanciada por la Agencia Canaria de Investigación, Innovación y Sociedad de la Información de la Consejería de Economía, Conocimiento y Empleo; y por el Fondo Social Europeo (FSE), Programa Operativo Integrado de Canarias 2014-2020, Eje 3, Tema Prioritario 74 (85%)



Consejería de Universidades,
Ciencia e Innovación y Cultura
Agencia Canaria de Investigación,
Innovación y Sociedad
de la Información



FONDO SOCIAL EUROPEO



Programa de doctorado

Islas Atlánticas: Historia, Patrimonio y Marco Jurídico Institucional

TESIS DOCTORAL

*Los tiempos verbales de la narración en el aula de español
LE/L2. Estudio teórico y propuesta didáctica destinada a
aprendientes germanófonos de nivel C1 y C2*

Autora:

Ana Isabel Díaz Mendoza

Directoras:

M.^a de Gracia Piñero Piñero

Lía de Luxán Hernández

Las Palmas de Gran Canaria, 2024

Agradecimientos

Las primeras personas a las que he de dar las gracias son mis directoras de tesis: M.^a de Gracia Piñero Piñero y Lía de Luxán Hernández. Sin ellas esta aventura nunca habría comenzado. Las dos aceptaron dirigir esta investigación desde el primer momento y, a partir de entonces, han estado pendientes de todo lo que he necesitado y me han guiado con cariño y constancia. En este sentido, han sabido mostrarme el camino y darme ánimos a cada paso para llegar hasta aquí. No tengo palabras suficientes para agradecerles las horas que me han dedicado a mí y a este trabajo; y lo mucho que he aprendido y sigo aprendiendo de ellas cada día. Gracia, Lía, de todo corazón, ¡muchas gracias!

Quiero agradecer también a la Universidad de Columbia la oportunidad que me ha brindado de realizar una estancia internacional. Particularmente, quiero reconocer la labor de mi tutor, José Plácido Ruiz Campillo, que ha ido mucho más allá de lo exclusivamente académico. No solo me ha ayudado con todos los trámites burocráticos necesarios para poder realizar la estancia, sino que, además, me ha recibido con los brazos abiertos, me ha permitido participar en sus clases y ha compartido generosamente conmigo toda la experiencia didáctica que atesora. Ha estado siempre ahí, dispuesto a resolver cualquier duda que me surgiera. Además, él me ha conducido a todas aquellas personas que han hecho posible que mi estancia fuera una experiencia personal inolvidable. Jose, también, de todo corazón, ¡muchas gracias!

Asimismo, quisiera mostrar mi agradecimiento a Alicia San Mateo Valdehíta, a Pilar Gómez Manzano y a Paloma Cuesta Martínez. Son ellas quienes, como profesoras del máster, me sugirieron, por primera vez, la idea de realizar un doctorado. En aquel momento comenzó a forjarse este sueño, que dio un vuelco a mi vida y que ahora veo cumplido. Gracias, Pilar y Paloma. Gracias, Alicia, por todas tus enseñanzas y por todo lo que sigo aprendiendo contigo desde entonces.

Naturalmente, debo expresar también mi agradecimiento a la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria; a la Escuela de Doctorado y al Programa Islas Atlánticas, Historia, Patrimonio y Marco Jurídico Institucional; al Servicio de investigación y a Recursos Humanos de Investigación; así como a los compañeros del Departamento de Filología Hispánica Clásica y de Estudios Árabes y Orientales y del Departamento de Filología Moderna, Traducción e interpretación. ¡Gracias a todos!

Quisiera agradecer también la paciencia de mis amigos, que han estado siempre ahí y con los que no he podido compartir tantos momentos y conversaciones

como me habría gustado durante estos años. Su comprensión y sus palabras de aliento han sido también de gran de ayuda. ¡Gracias a todos!

Por último, no puedo concluir sin mostrar la infinita gratitud que siento hacia mi familia, por su apoyo incondicional y por participar en cada sueño en el que decido embarcarme. Sin su entusiasta compañía, el viaje no habría sido el mismo. Desde el alma, ¡gracias, familia!

Índice

Resumen.....	19
Abstract.....	21
1. INTRODUCCIÓN.....	23
2. MARCO TEÓRICO.....	33
2.1. Fundamentos lingüísticos.....	33
2.1.1. La lingüística contrastiva.....	34
2.1.1.1. El análisis contrastivo.....	35
2.1.1.2. Taxonomía.....	37
2.1.1.3. Debilidades del método.....	38
2.1.1.4. Aportaciones a la enseñanza de lenguas.....	40
2.1.2. La lingüística cognitiva.....	44
2.1.2.1. Postulados de la lingüística cognitiva.....	47
2.1.2.2. La gramática cognitiva.....	50
2.1.2.3. La metáfora conceptual.....	53
2.1.2.4. La conceptualización del TIEMPO en términos de ESPACIO.....	56
2.1.2.5. Un método operativo para la enseñanza del sistema verbal español.....	61
2.1.2.6. El foco en la forma.....	74
2.1.2.6.1. El procesamiento del <i>input</i>	76
2.1.2.6.2. La instrucción del procesamiento.....	78
2.1.3. La traductología o teoría de la traducción.....	81
2.1.3.1. Caracterización de la traducción.....	82
2.1.3.2. Traducción pedagógica, didáctica de la traducción y enseñanza de lenguas a futuros traductores.....	84
2.1.3.3. La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas.....	86
2.1.3.4. Inconvenientes de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas.....	88
2.1.3.5. Aportaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas.....	91
2.1.3.6. La quinta destreza comunicativa: de la mediación a la traducción.....	94
2.1.3.7. Metodología y aplicación de la traducción pedagógica a la enseñanza de ELE/L2.....	98
2.1.4. La lingüística del texto.....	102
2.1.4.1. La narración en español.....	107
2.1.4.1.1. La narración estándar en español.....	107
2.1.4.1.2. La narración dislocada en español.....	108
2.1.4.1.3. La narración mixta en español.....	110

2.1.4.2. La narración en alemán	111
2.1.4.2.1. La narración estándar en alemán	112
2.1.4.2.2. La narración dislocada en alemán	112
2.1.4.2.3. La narración mixta en alemán.....	113
2.1.4.3. Contraste entre las fórmulas narrativas del español y del alemán	116
2.2. Fundamentos relacionados con el componente cultural	118
2.2.1. La cultura	118
2.2.2. La lengua y la cultura.....	122
2.2.3. La cultura en la enseñanza de ELE/L2.....	123
2.2.4. La literatura en la enseñanza de ELE/L2.....	127
2.2.5. Alexis Ravelo: vida y obra.....	131
3. ANÁLISIS CONTRASTIVO.....	135
3.1. Los tiempos verbales del español	136
3.1.1. El presente de indicativo.....	139
3.1.2. El pretérito perfecto compuesto de indicativo	140
3.1.3. El pretérito perfecto simple de indicativo	141
3.1.4. El pretérito imperfecto de indicativo.....	142
3.1.5. El pretérito pluscuamperfecto de indicativo	145
3.1.6. El pretérito anterior de indicativo	146
3.1.7. El condicional simple	147
3.1.8. El condicional compuesto	148
3.1.9. El futuro simple de indicativo	149
3.1.10. El futuro compuesto de indicativo	150
3.1.11. El presente de subjuntivo	150
3.1.12. El pretérito perfecto compuesto de subjuntivo.....	151
3.1.13. El pretérito imperfecto de subjuntivo.....	152
3.1.14. El pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo	153
3.2. Los tiempos verbales del alemán	153
3.2.1. El <i>Präsens</i>	154
3.2.2. El <i>Perfekt</i>	156
3.2.3. El <i>Präteritum</i>	158
3.2.4. El <i>Plusquamperfekt</i>	160
3.2.5. El <i>Futur I</i>	162
3.2.6. El <i>Futur II</i> o <i>Futurperfekt</i>	163
3.2.7. El <i>Konjunktiv</i>	163
3.3. Comparación de los sistemas verbales español y alemán.....	167
3.3.1. Contraste entre el <i>Präsens</i> y el presente.....	169
3.3.2. Contraste entre el <i>Perfekt</i> y el pretérito perfecto compuesto.....	170

3.3.3. Contraste entre el <i>Präteritum</i> y los pretéritos perfecto simple e imperfecto	172
3.3.4. Contraste entre el <i>Plusquamperfekt</i> y los pretéritos pluscuamperfecto y anterior.....	174
3.3.5. Contraste entre <i>Futur I</i> y el futuro simple.....	176
3.3.6. Contraste entre el <i>Futur II</i> y el futuro compuesto.....	177
3.3.7. Contraste entre el <i>Konjunktiv</i> , el condicional y el subjuntivo español.....	178
3.4. Conclusiones del análisis contrastivo	182
4. PROPUESTA DIDÁCTICA.....	185
4.1. Contexto	185
4.2. Competencias y objetivos.....	187
4.3. Contenidos.....	190
4.4. Método.....	194
4.5. Recursos.....	197
4.6. Unidades didácticas: progresión, secuencia, planificación y temporalización de las clases	197
4.6.1. Unidad 1: Nuestra caja de herramientas	200
4.6.1.1. Primera sesión	202
4.6.1.2. Segunda sesión	211
4.6.2. Unidad 2: Formas de contarle todo.....	228
4.6.2.1. Tercera sesión	228
4.6.2.2. Cuarta sesión.....	245
4.7. Evaluación	256
5. CONCLUSIONES	263
5. CONCLUSIONS	275
6. BIBLIOGRAFÍA.....	285

Índice de figuras

Figura 1. El tiempo como objetos en movimiento (Huelva Unterbäumen, 2019, p. 80).	59
Figura 2. El tiempo como movimiento del sujeto (Huelva Unterbäumen, 2019, p. 80). 60	
Figura 3. El tiempo como secuencia de objetos estáticos (Huelva Unterbäumen, 2019, p. 81).....	60
Figura 4. Mapa operativo del sistema verbal (Ruiz Campillo, 2019, p. 103).	62
Figura 5. Contraste aspectual entre las diferentes formas verbales (Ruiz Campillo, 2014, p. 72).....	64
Figura 6. Ilustración de declaración afirmativa (Alonso Raya, Castañeda Castro, Martínez Gila, Miquel López, Ortega Olivares y Ruiz Campillo, 2021, p. 167).....	66
Figura 7. Ilustración de declaración predictiva (Alonso Raya <i>et al.</i> , 2021, p. 167).....	67
Figura 8. Ilustración de una no declaración o mención (Alonso Raya <i>et al.</i> , 2021, p. 167).....	68
Figura 9. Ley de correspondencia horizontal (Ruiz Campillo, 2014, 77).	69
Figura 10. Ley de correspondencia vertical (Ruiz Campillo, 2014, p. 71).	70
Figura 11. Mecánica de la superposición: ficción (Ruiz Campillo, 2014, p. 81).	71
Figura 12. Reactualización de hechos pretéritos a través de la ley de superposición (Ruiz Campillo, 2014, p. 79).	73
Figura 13. Actividades y estrategias de mediación (Consejo de Europa, 2021, p. 104).	96
Figura 14. Significado de cultura (RAE, 2024, s. v. <i>cultura</i>).	119
Figura 15. Competencias, actividades y estrategias necesarias para el dominio de la lengua (Consejo de Europa, 2021, p. 42).....	187
Figura 16. Mapa operativo del sistema verbal español de Ruiz Campillo (2004, 2014, 2019), adaptado con asesoramiento del autor.	200
Figura 17. Portada del material interactivo de la propuesta didáctica.	203
Figura 18. Índice del material interactivo de la propuesta didáctica.	205
Figura 19. Poema <i>La Maleta</i> de Pedro Lezcano.	209
Figura 20. Destinos de la migración canaria a lo largo de la historia.	210
Figura 21. Representación de la metáfora EL TIEMPO ES ESPACIO con el cuadro de Dalí <i>La permanencia de la memoria</i>	213
Figura 22. EL TIEMPO ES EPACIO en las diferentes categorías gramaticales.	214
Figura 23. Representación del TIEMPO (el presente, el pasado y el futuro) en términos de ESPACIO (<i>aquí y allí</i>), basada en Ruiz Campillo (2004a, 2014, 2019).....	216

Figura 24. Actividad de cumplimentación del mapa operativo del sistema verbal del español.	217
Figura 25. Actividad de cumplimentación del mapa operativo del sistema verbal del español resuelta.	219
Figura 26. Representación del modo en el mapa (basada en Ruiz Campillo, 2004, 2014, 2019).....	219
Figura 27. Representación del proceso verbal de <i>saltar</i> (basada en Ruiz Campillo, 2014, p. 72).....	220
Figura 28. Representación del proceso verbal aplicable a cualquier lexema verbal (basada en Ruiz Campillo, 2014, p. 72).	221
Figura 29. Representación del aspecto verbal en el mapa.	222
Figura 30. Información sobre el pretérito anterior: cómo se forma y su uso.	223
Figura 31. Presentación de los miembros de la familia de la actividad 4 correspondiente a la segunda sesión.	224
Figura 32. Expresiones utilizadas por los personajes de la actividad 4 correspondiente a la segunda sesión.....	225
Figura 33. Enunciados para completar con las formas verbales adecuadas la actividad 4 de la segunda sesión.....	226
Figura 34. Solución de la actividad 4 correspondiente a la segunda sesión.	227
Figura 35. Chistes populares en los que se juega con el sentido literal y figurado.	227
Figura 36. Actividad para localizar las partes del proceso narrativo.	230
Figura 37. Solución de la actividad para localizar las partes del proceso narrativo. ...	230
Figura 38. Solución de la actividad para señalar los tiempos del <i>allí</i> en el texto.....	231
Figura 39. Formas verbales empleadas en la narración estándar.	232
Figura 40. Actividad para la determinación de lo descrito en los fragmentos de <i>Los milagros prohibidos</i>	232
Figura 41. Solución de la actividad de identificación de lo que se describe en los fragmentos.....	233
Figura 42. Texto en alemán para la búsqueda de eventos terminados y situaciones no terminadas.....	234
Figura 43. Ejercicio resuelto de identificación de eventos terminados y situaciones no terminadas en el texto en alemán.....	235
Figura 44. Texto cumplimentado con las formas de pretérito perfecto simple y pretérito perfecto compuesto.	236
Figura 45. Ley de correspondencia vertical del mapa operativo del sistema verbal (imagen adaptada de Ruiz Campillo 2014, p. 71).	238

Figura 46. Superposición de los espacios: desactualización del <i>aquí</i> (imagen adaptada de Ruiz Campillo, 2014, p. 81).	238
Figura 47. Ejercicio de desactualización resuelto.....	239
Figura 48. Ejercicio de estilo indirecto.	240
Figura 49. Ejercicio de estilo indirecto con el mensaje <i>¡Es lo mismo!</i>	241
Figura 50. Aplicación de la ley de correspondencia vertical para pasar a estilo indirecto el estilo directo (imagen adaptada de Ruiz Campillo, 2017, p. 7).	242
Figura 51. Protocolo de aplicación de la ley de correspondencia vertical para pasar a estilo indirecto el estilo directo (Ruiz Campillo, 2014, 78).	243
Figura 52. Solución de la actividad de conversión de diálogo directo en indirecto. ...	244
Figura 53. Solución de la actividad de conversión de diálogo indirecto en directo. ...	244
Figura 54. Fragmento de texto adaptado de <i>Los milagros prohibidos</i> (Ravelo, 2017).	246
Figura 55. La narración dislocada: uso de los tiempos del <i>aquí</i>	246
Figura 56. La narración dislocada: reactualización del <i>allí</i> (imagen adaptada de Ruiz Campillo, 2014, p. 79).....	247
Figura 57. Reactualización de la anécdota.....	248
Figura 58. La narración mixta.	249
Figura 59. Solución del ejercicio para localizar las acciones que hacen que la historia merezca ser contada.	249
Figura 60. Entrevista a Alexis Ravelo para el documental <i>Hasta el amanecer</i> (Alva, s. f.).....	250
Figura 61. Fragmento de la entrevista a Ravelo extraído del documental <i>Hasta el amanecer</i> (Alva, s. f.).....	251
Figura 62. Letra ordenada de la canción de <i>Borracho hasta el amanecer</i>	252
Figura 63. Afirmaciones verdaderas y falsas sobre la historia de <i>Borracho hasta el amanecer</i>	253
Figura 64. Actividad creativa para practicar las fórmulas narrativas del español.....	254
Figura 65. Actividad creativa para practicar las formas de narrar lo acontecido recientemente.	255
Figura 66. Ejercicio 1 del cuestionario final. <i>El proceso de la narración</i>	258
Figura 67. Ejercicio 2 del cuestionario final. <i>¿Saltó o saltaba? ¿Evento o situación? ¿Terminado o no terminado?</i>	259
Figura 68. Ejercicio 3 del cuestionario final. <i>Transformar en narración dislocada</i>	260
Figura 69. Ejercicio 4 del cuestionario final. <i>Transformar en estilo indirecto con las formas del allí</i>	261
Figura 70. Ejercicio 5 del cuestionario final. <i>¿De qué tipo de narración se trata?</i>	262

Índice de tablas

Tabla 1. Un caso de desactualización modal (Ruiz Campillo, 2014, p. 80).....	72
Tabla 2. Actividades de mediación (Consejo de Europa, 2002, p. 85).....	95
Tabla 3. Papel de intermediario intercultural del aprendiz de ELE/L2 (Instituto Cervantes, 1997-2024).	97
Tabla 4. Estructura de los sistemas verbales español y alemán.....	167
Tabla 5. Equivalencias y discrepancias entre el uso del <i>Präsens</i> y el presente.	169
Tabla 6. Equivalencias y discrepancias entre el uso del <i>Perfekt</i> y el pretérito perfecto compuesto.	171
Tabla 7. Equivalencias y discrepancias entre el uso del <i>Präteritum</i> y el pretérito perfecto simple y el imperfecto.	173
Tabla 8. Equivalencias y discrepancias entre el uso del <i>Plusquamperfekt</i> y el pluscuamperfecto.	175
Tabla 9. Equivalencias y discrepancias entre el <i>Futur I</i> y el futuro simple.	176
Tabla 10. Equivalencias entre el <i>Futur II</i> y el futuro compuesto.....	177
Tabla 11. Equivalencias y divergencias entre <i>Konjunktiv</i> , subjuntivo y condicional...	179
Tabla 12. Resumen de la propuesta didáctica.	199
Tabla 13. Estructura de la primera sesión.	203
Tabla 14. Resumen de la segunda sesión.	211
Tabla 15. Resumen de la tercera sesión.....	229
Tabla 16. Resumen de la cuarta sesión.	245
Tabla 17. Resumen de la evaluación.	257

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo principal el diseño de una propuesta didáctica comunicativa, operativa y eficaz para la enseñanza de los tiempos verbales del relato asociados a cada una de las fórmulas narrativas del español. Tal propuesta se dirige a estudiantes germanófonos que cursan un nivel C1 o C2 de español como lengua extranjera o segunda lengua (ELE/L2), preferentemente en las islas Canarias y que desean integrarse en la vida y la cultura de la comunidad en la que se desenvuelven.

Para lograr este objetivo, se ha construido un marco teórico sustentado, de una parte, sobre los fundamentos lingüísticos proporcionados por disciplinas heterogéneas, como la lingüística contrastiva, la lingüística cognitiva, la traductología y la lingüística del texto; y, de otra, sobre la indisoluble relación existente entre lengua y cultura, que pone de manifiesto la trascendencia y la eficacia de la incorporación de los contenidos culturales y, particularmente, de la literatura como herramienta de enseñanza y aprendizaje de ELE/L2. Seguidamente, se ha desarrollado un análisis contrastivo del funcionamiento de las estructuras verbales del español y del alemán en las diversas fórmulas en las que se materializa la secuencia narrativa, para identificar las convergencias y divergencias existentes entre ambos sistemas y, consecuentemente, los contextos de especial dificultad a los que, presumiblemente, habrán de hacer frente nuestros aprendientes germanófonos y que habrán de recibir especial tratamiento en los materiales didácticos. Finalmente, sobre el soporte digital denominado Genially, se ha elaborado una propuesta didáctica comunicativa, cognitiva, operativa y eficaz, basada en los preceptos del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) y del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC). Tal propuesta sigue un método esencialmente cognitivo, que se vale de herramientas de aprendizaje tales como la metáfora conceptual EL TIEMPO ES ESPACIO, el mapa operativo del sistema verbal de Ruiz Campillo (2004, 2014, 2019), la teoría del foco en la forma, el modelo del procesamiento del *input* y el método de instrucción del procesamiento, en combinación con actividades propias de la traducción pedagógica tales como la mediación, la retrotraducción y la traducción intralingüística.

Abstract

The main object of this research is to design an effective, operational, communicative and didactic proposal to teach the verb tenses related to each narrative form in Spanish. The proposal is aimed at speakers of German taking advanced courses (C1 or C2) of Spanish as a foreign or second language (SFL/SL), preferably in the Canary Islands and who want take part in the culture and the life of the Canarian community.

To achieve this aim, we have built a theoretical framework backed, on the one hand, by linguistic foundations provided by heterogeneous disciplines, such as contrastive linguistics, cognitive linguistics, the theory of translation and text linguistics; and backed, on the other hand, by the close link between language and culture. This shows how introducing cultural contents and, particularly, literature in the teaching/learning of SFL/SL can be an important and powerful instrument. Furthermore, we have carried out a contrastive analysis of Spanish and German verb tenses in the different forms in which the narrative sequence is expressed, with the purpose of identifying the similarities and differences between both verb systems. As a consequence, we have also determined the especially difficult contexts that speakers of German may face during their learning process, in order to deal with these contexts in the pedagogical materials. Finally, we have presented an effective, operational, communicative, cognitive and didactic proposal, based on the principles of the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) and the *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), by using the software called Genially. This pedagogic proposal is based on a cognitive approach, which includes learning instruments such as the conceptual metaphor TIME IS SPACE, the operational map of the Spanish verb system of Ruiz Campillo (2004, 2014, 2019), the focus on form theory, the input processing model, and the processing instruction methodology; in combination with activities related to pedagogical translation, such as the mediation, the retranslation and the intralinguistic translation.

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje del funcionamiento discursivo de cada uno de los paradigmas que integran el sistema verbal español, así como la selección de la forma verbal adecuada a cada contexto, constituye una de las más arduas tareas a las que ha de hacer frente el estudiante germanófono de español¹ como lengua extranjera o segunda lengua (ELE/L2)² y una de las parcelas gramaticales que mayor resistencia plantea al profesor de esta materia en su labor de trasladarla a sus aprendientes.

Tal dificultad obedece a factores de diversa naturaleza: de una parte, a razones internas al propio sistema verbal español, que resulta especialmente complejo por la abundancia de formas verbales de las que dispone —particularmente, en determinadas dimensiones, como la correspondiente a la expresión del pasado— y por la cantidad de matices, muchas veces en apariencia contradictorios, que cada una de ellas es capaz de expresar. Tal y como advertía Porto Dapena (1989, p. 29), «el español es una lengua muy rica en formas de flexión, lo que, lógicamente, hace muy complejo el aprendizaje del verbo tanto en su aspecto puramente formal como, sobre todo, semántico y sintáctico».

A estas razones intrasistemáticas se han de añadir, de otra parte, cuestiones interlingüísticas, pues son numerosas las discrepancias tanto cuantitativas como cualitativas existentes entre las respectivas estructuras verbales del español y del alemán. Por lo que se refiere a las diferencias cuantitativas, el sistema verbal alemán está conformado por diez formas, seis de ellas de indicativo —*Präsens*, *Perfekt*, *Präteritum*, *Plusquamperfekt*, *Futur I* y *Futur II*—³ y cuatro de subjuntivo —*Konjunktiv I Präsens*, *Konjunktiv I Perfekt*, *Konjunktiv II Präteritum* y *Konjunktiv II Plusquamperfekt*— (Fabricius-Hansen, 2016, p. 437); el español, en cambio, se compone de dieciséis

¹ Así lo demuestran los análisis de errores realizados por Vázquez (1991), Rakasader y Schmidhofer (2014) o Yerner Gökşenli (2017). Estos autores estudiaron la producción lingüística de aprendientes germanófonos de español en distintos niveles de aprendizaje y observaron múltiples dificultades y errores relacionados con el uso de las formas verbales.

² En la enseñanza de lenguas suele hacerse una distinción entre el concepto de *lengua extranjera* (LE) —aprendida en un país en el que no es idioma oficial— y el de *segunda lengua* (L2) —adquirida en un país donde la lengua que se aprende es o coexiste como oficial—. A pesar de esta distinción, hemos de tener en cuenta que los procedimientos de aprendizaje de una LE y de una L2 comparten ciertas características, tales como el hecho de que en ambos casos el discente ya dispone de un conocimiento del mundo y de una competencia comunicativa en su primera lengua (L1) o en su lengua materna (LM). Precisamente tal conocimiento y tal competencia comunicativa le sirven de apoyo en su proceso de adquisición de nuevos contenidos léxicos, gramaticales, socioculturales, etc. de la lengua meta (Martín Peris 2008, s. v. *lengua meta*).

³ Siguiendo a Weinrich (1964, p. 39), nos referiremos a los paradigmas verbales germanos haciendo uso de su denominación en alemán. De esta manera, pretendemos evitar el establecimiento de identificaciones erróneas, dado que, aunque con frecuencia las formas verbales disponen de nomenclaturas equivalentes en las dos lenguas, no siempre cuentan con los mismos valores.

paradigmas verbales conjugables, de los que diez corresponden al modo indicativo⁴ —presente, pretérito perfecto compuesto, pretérito perfecto simple, pretérito imperfecto, pretérito pluscuamperfecto, pretérito anterior,⁵ condicional simple, condicional compuesto, futuro simple y futuro compuesto— y los seis restantes, al subjuntivo —presente, pretérito imperfecto, pretérito perfecto, pretérito pluscuamperfecto, futuro simple⁶ y futuro compuesto⁷—.

En cuanto a las discrepancias cualitativas existentes entre las estructuras verbales de los respectivos idiomas, hemos de señalar, en primer lugar, que la oposición modal que se produce entre indicativo y subjuntivo no responde a las mismas características. En segundo lugar, el alemán carece de la diferenciación aspectual morfológica que realiza el español, en el modo indicativo, entre el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto; para trasladar estos valores, la lengua alemana se vale de otras fórmulas, como el uso de adverbios, el contenido semántico del lexema verbal o el contexto situacional (Sánchez Castro, 2008).

Además de estas divergencias interlingüísticas, existen dificultades de otra índole que complican a un germanoparlante el aprendizaje de las formas verbales españolas. Una de ellas viene dada por la variación diafásica, pues, tal y como asevera Sánchez Prieto (2009), en la elección de los paradigmas verbales del alemán, el grado de formalidad del contexto repercute de manera determinante. Así, para la expresión del pasado en contextos informales, el alemán recurre preferentemente a la forma compuesta *Perfekt* en detrimento del *Präteritum*, que se circunscribe, sobre todo, a los textos formales, lo que determina que esta forma verbal no esté tan extendida en la lengua oral e informal como el *Perfekt*. En este sentido, tan solo se prefiere el uso del *Präteritum* en el lenguaje hablado cuando se combina con verbos modales o con verbos de empleo muy frecuente como *sein* [ser], *haben* [tener] o *gehen* [ir]. En español, en cambio, conviven en la lengua oral el pretérito perfecto compuesto, el pretérito perfecto

⁴ Las denominaciones de los tiempos verbales empleadas aquí se corresponden con las de la *Nueva gramática de la lengua española. Manual*, elaborada por la Real Academia de la Lengua Española y la Asociación de Academias de la Lengua [en adelante RAE y ASALE] (2010, p. 428).

⁵ Naturalmente, no todos estos paradigmas verbales disponen del mismo grado de difusión. En este sentido, el empleo del pretérito anterior «está restringido hoy a los registros más cuidados de la lengua escrita» (RAE y ASALE, 2009-2011, p. 1789; 2010, p. 452). Fundamentalmente, se circunscribe al registro literario (Instituto Cervantes, 1997-2024), tal como se corrobora en el CORPES XXI (Real Academia Española, s. f.), donde el 86.8 % de los casos en los que aparece el pretérito anterior lo hace en novelas (el 69.6 %) y en relatos (el 17.2 %).

⁶ El futuro simple de subjuntivo «ha caído en desuso en la lengua oral de todas las áreas lingüísticas y ha sido reemplazado por CANTARA, pero también por CANTE. Se registra, en cambio, como rasgo arcaizante, en textos jurídicos y administrativos» (RAE y ASALE, 2010, p. 459).

⁷ Por su parte, el futuro compuesto de subjuntivo se utiliza tan solo en textos jurídicos y, ocasionalmente, en textos literarios o ensayísticos (RAE y ASALE, 2010, p. 460).

simple, el imperfecto y el pluscuamperfecto; en la lengua escrita, además, con las restricciones ya señaladas, hemos de añadir el pretérito anterior.

A todas las dificultades apuntadas, hemos de añadir la circunstancia compartida por ambas lenguas de que las respectivas formas verbales cuentan, junto a los denominados *usos rectos* (Rojo Sánchez y Veiga Rodríguez, 1999, p. 2867) o *significados fundamentales* (Bello, 1982, p. 200), con una gran cantidad de los llamados tradicionalmente *usos desplazados* (Rojo Sánchez y Veiga Rodríguez, 1999, p. 2867), *valores secundarios* (Porto Dapena, 1989, p. 30) o *significados secundarios y metafóricos* (Bello, 1982, pp. 211 y 215; Weinrich, 1964, p. 137), que resultan de la aplicación de mecanismos diversos con los que cuenta el propio sistema verbal y que multiplican los matices y los posibles contextos de aparición de cada una de ellas.⁸

Es precisamente en este marco de los desplazamientos que experimentan los tiempos en el que se sitúan los usos verbales que constituyen el objeto de estudio de esta tesis doctoral y cuyo aprendizaje supone asimismo un escollo para nuestros aprendientes. Nos referimos concretamente al contexto de los desplazamientos producidos por la llamada *dislocación*, mecanismo mediante el cual una forma verbal se emplea para expresar un valor temporal distinto al de su significado fundamental; esta dislocación provoca una alteración de las relaciones temporales e introduce matices extratemporales (Rojo Sánchez, 1974).

Tal desplazamiento es, en efecto, el que tiene lugar con los llamados *tiempos históricos* (Veiga Rodríguez, 1987, p. 192), que surgen en la denominada *narración dislocada*,⁹ la cual, frente a lo que sucede en la narración estándar (Garrido-Gallardo,

⁸ En la base de los desplazamientos que experimentan los tiempos verbales se identifican tres mecanismos: la dislocación, la neutralización y la transmorfologización (Porto Dapena 1989, 39-41). La dislocación, por su parte, produce una discordancia entre el tiempo verbal empleado y el tiempo real en el que tiene lugar el proceso verbal, como ocurre en el enunciado *Colón llega a América en 1492*, que hace uso de un presente para hacer referencia a un hecho pasado. La neutralización, en cambio, supone la pérdida del rasgo distintivo que opone dos formas verbales, de tal manera que ambas se igualan en su significado y la de mayor amplitud semántica, el término no marcado, sustituye a la de mayor precisión significativa o término marcado. De este modo, por ejemplo, la oposición *cantó / había cantado* —en la que el pretérito perfecto simple indica pasado, frente al pretérito pluscuamperfecto, que señala pasado anterior a otro momento pasado— se neutraliza en secuencias como *Lo felicitaron porque ganó la carrera*, donde *ganó*, de significado más amplio y, por tanto, menos preciso, se emplea en lugar de *había ganado*, de mayor precisión significativa. La transmorfologización, finalmente, supone también la pérdida del rasgo distintivo que opone dos formas verbales; sin embargo, en este caso, las formas no se igualan en su significado, porque este rasgo distintivo se sustituye por otro: presencia o ausencia de probabilidad. De esta forma, la oposición continúa existiendo, aunque fundamentada en un nuevo rasgo. Gracias a este mecanismo, la distinción que habitualmente existe entre *canta*, que indica simultaneidad al momento del habla, y *cantará*, que señala posterioridad al momento del habla, experimenta una transmorfologización en la secuencia *Estará enfermo; es muy raro que no haya venido*, en la que el futuro imperfecto *estará* dispone de un valor temporal de presente, al que se suma, además, un valor modal de probabilidad.

⁹ Término utilizado por Piñero Piñero (1997) para hacer referencia a la narración que hace uso del mecanismo de la dislocación, definido por Porto Dapena (1989, p. 39) como el «desfase del tiempo lingüístico con respecto al real cuando el punto de mira en la deixis temporal es de orden subjetivo».

1983, p. 578) —que hace uso de los tiempos de pasado para expresar acontecimientos pretéritos—, parte de una metáfora temporal (Weinrich, 1964) por la que se narran acontecimientos objetivamente pasados como si fueran presentes. Se produce entonces una «alteración en el significado temporal expresado por cada forma respecto del que constituye su uso recto» (Rojo Sánchez y Veiga Rodríguez, 1999, p. 2913).

El ejemplo más conocido y representativo de esta dislocación es el denominado *presente histórico*. Se trata de un uso desplazado que, de acuerdo con Bello (1982, p. 215), incorpora una relación de coexistencia, que tiene la ventaja «de hacer más vivas las representaciones mentales», pues se asocia «con las percepciones actuales». De esta manera, al sustituir la relación de anterioridad por la de coexistencia, «expresaremos con más viveza los recuerdos, y daremos más animación y energía a las narraciones, como lo vemos a menudo en el lenguaje de los historiadores, novelistas y poetas. [...] el tono lánguido del recuerdo pasará al tono expresivo de la percepción»¹⁰ (Bello, 1982, p. 215).

Como el propio Bello señaló en su día, esta dislocación del presente hacia el pasado no es exclusiva de este tiempo verbal; muy al contrario, constituye un *hecho de sistema* (Veiga Rodríguez, 1987), que afecta a todo un conjunto de unidades verbales. El funcionamiento de este mecanismo se ilustra fácilmente a través de la muestra siguiente (Veiga Rodríguez, 1987, p. 191):

El poeta X.X. *nació* en 1523, cuando su país *había logrado* la independencia y se *respiraba* un clima de exaltación patriótica; *moriría* en 1597 y a lo largo de su vida *habría compuesto* más de dos mil poemas.

Si aplicamos a este fragmento la dislocación y narramos estos acontecimientos pasados *como si* fueran presentes, obtenemos las formas verbales siguientes (Veiga Rodríguez, 1987, p. 191):

El poeta X.X. *nace* en 1523, cuando su país *ha logrado* la independencia y se *respira* un clima de exaltación patriótica; *morirá* en 1597 y a lo largo de su vida *habrá compuesto* más de dos mil poemas.

Como bien puede observarse, hemos aplicado todo un proceso conjunto de sustituciones verbales, que no solo ha dado como resultado la aparición del presente histórico *nace* (en sustitución de *nació*), sino también del pretérito perfecto compuesto

¹⁰ En la cita extractada se ha respetado la ortografía y la puntuación del original.

histórico *ha logrado* (en lugar de *había logrado*), del futuro imperfecto histórico *morirá* (frente al condicional simple *moriría*) y del futuro perfecto histórico *habrá compuesto* (en lugar del condicional compuesto *habría compuesto*). Es decir, si queremos mantener la congruencia de la deixis temporal expresada en el fragmento correspondiente a la narración estándar, no podemos limitarnos a sustituir el pretérito perfecto simple por el presente histórico, sino que hemos de extender esta dislocación a todo el tejido verbal del texto. De este modo, se pone de manifiesto, tal y como ya advertía Bello (1982, p. 215), que no existe un solo tiempo histórico, sino un sistema de tiempos históricos, conformado por el conjunto de formas verbales que se emplea en la narración dislocada.

Este aspecto gramatical, el uso dislocado del presente histórico y de la nómima de tiempos que lo acompañan cuando decidimos narrar el pasado como si fuera presente, supone, como venimos indicando, un escollo en el aprendizaje de ELE/L2, que requiere de materiales y métodos docentes que garanticen a nuestros aprendices la asimilación de estos contenidos, así como la capacidad de llevarlos a la práctica, para evitar de este modo la fosilización de errores.

Por todas las razones señaladas, esta tesis pretende desarrollar una propuesta didáctica eficaz para la enseñanza de los tiempos verbales asociados a las distintas fórmulas narrativas del español, incluida la narración dislocada, a estudiantes germanoparlantes que cursan los niveles C1 y C2 de español como segunda lengua, preferentemente en las islas Canarias, y que tienen como objetivo integrarse en la vida y la cultura de la región. Dado este contexto de enseñanza y aprendizaje, resulta imperativo fusionar los contenidos gramaticales con los contenidos relativos a la cultura de las islas Canarias. En este sentido, la propuesta didáctica que aquí presentamos se sustenta sobre un andamiaje integrado, de una parte, por un componente lingüístico y, de otra, por un componente cultural. El componente lingüístico se fundamenta en postulados teóricos y metodológicos que nos suministran la lingüística contrastiva, la lingüística cognitiva, la traductología —disciplina de la que surge la traducción pedagógica— y, por último, la lingüística del texto, en la que se ha gestado el concepto de *secuencia narrativa*, clave para nuestros propósitos. El componente cultural de nuestro andamiaje, por su parte, nos permitirá vincular la propuesta con el contexto lingüístico y cultural específico de Canarias, haciendo uso de la producción narrativa de Alexis Ravelo, sin duda alguna, uno de los mayores representantes de la novela contemporánea producida en el archipiélago.

En lo referente a los cimientos lingüísticos, la presencia de la lingüística contrastiva obedece a las diferencias cuantitativas y cualitativas, ya mencionadas, presentes entre los sistemas lingüísticos implicados en nuestra investigación. Tales

diferencias requieren partir de un estudio comparativo entre el español y el alemán que permita conocer con detalle las coincidencias y las discrepancias existentes entre ambas lenguas relacionadas con esta parcela de la gramática, de modo que sea posible identificar las dificultades a las que habrán de hacer frente los estudiantes germanohablantes de nivel avanzado para aprender el uso de las formas verbales en las distintas fórmulas narrativas del español. Solo así, conociendo estas divergencias y, por tanto, adelantándonos a los obstáculos que, presumiblemente, habrán de afrontar los aprendientes, podremos asegurar el éxito de nuestros materiales didácticos y la aceptabilidad de las producciones de estos aprendientes.

Para la realización de este análisis contrastivo de los tiempos verbales españoles y alemanes, haremos uso de los principios teóricos y metodológicos de la lingüística contrastiva, disciplina que surgió a comienzos de los años cincuenta de la mano de Fries (1945), Weinreich (1953) y Lado (1957), con el objetivo de predecir los posibles errores de los estudiantes en su proceso de aprendizaje de una lengua objeto distinta de la materna. Aunque es cierto que, hacia los años setenta, tales principios sufren un fuerte declive como consecuencia de las críticas recibidas de sus detractores, los planteamientos teóricos y metodológicos del análisis contrastivo, tal y como afirma Ponce de León (2007, pp. 55-56), continúan vigentes y son valiosos para la reflexión que debe preceder a toda práctica docente y a la toma de decisiones con respecto a ella. En tal sentido, James (1980, pp. 145-157) afirma que esta disciplina ha demostrado tener numerosas aplicaciones pedagógicas en la enseñanza de lenguas y ha puesto de manifiesto que el estudiante, a modo de estrategia de aprendizaje, recurre a los conocimientos que ya posee de su propia lengua para aprender una nueva; de igual modo, el análisis contrastivo puede contribuir a reducir la interferencia entre la lengua nativa del alumno y la que aprende si se le explican las diferencias partiendo de las similitudes (Lado, 1968, p. 125).

Junto a la lingüística contrastiva, la introducción del conocimiento gramatical en nuestra propuesta didáctica se vale de los planteamientos de la lingüística cognitiva, que representan, como veremos, el núcleo de nuestra propuesta. En el seno de esta disciplina se ha gestado la noción de *metáfora conceptual* (Lakoff y Johnson, 1980a), que nos permitirá comprender, desde una perspectiva cognitiva, el desplazamiento que supone la dislocación temporal que experimentan los tiempos verbales usados en la narración dislocada. En el contexto de la lingüística cognitiva ha surgido, además, la gramática cognitiva (Langacker, 1987), que ha mostrado particular rendimiento en la enseñanza de esta parcela de la morfosintaxis, correspondiente a la estructura verbal. Tales afirmaciones se corroboran con los trabajos de Ruiz Campillo (2004a, 2004b,

2005, 2007b, 2008, 2014, 2017, 2019; Ruiz Campillo y Real Espinosa, 2019), quien, desde la defensa de su tesis doctoral hasta ahora, viene desarrollando la enseñanza de una gramática operativa, un modelo que parte del establecimiento de una serie de reglas operativas aplicables a todos los contextos de aparición de una misma forma lingüística —pues se formulan de acuerdo con el significado básico de cada una de ellas— y que emplea el enfoque denominado *atención a la forma*, o *focus on form*¹¹ (Long, 1991), necesario para la aplicación de una gramática operativa y cognitiva.

Junto a los instrumentos que nos proporcionan la lingüística contrastiva y la lingüística cognitiva, nos serviremos, asimismo, de las herramientas didácticas que ponen a nuestra disposición la traductología y la traducción pedagógica, que nos ofrecen, esencialmente, una doble ventaja, pues, por un lado, permiten observar el comportamiento de las unidades en el contexto lingüístico, situacional y cultural de la L2, mediante el contraste con los usos propios de la lengua materna del aprendiente —estudios preliminares han observado su eficacia para la mejora de la elección del tiempo y el modo verbal (Gasca Jiménez, 2017a, p. 24)—; y, por otro, estas herramientas se han mostrado especialmente útiles para incorporar al aprendizaje el componente cultural (Sánchez-Requena, 2016, p. 18), vinculado, en nuestro caso, tanto al ámbito hispánico como al entorno atlántico específico de las islas Canarias, en el que nos hallamos.

Son precisamente estas ventajas, unidas a otras, tales como el hecho de requerir pocas instrucciones o de permitir la adquisición de habilidades y estrategias en el uso del diccionario, así como destrezas útiles en situaciones comunicativas de carácter personal y profesional (Zojer, 2009, pp. 36-39), las que han determinado que la traducción pedagógica, tras haber sido desterrada durante décadas de la enseñanza de lenguas desde los años ochenta, haya sido recuperada como herramienta docente (Sánchez Cuadrado, 2016, p. 13) y sea considerada actualmente la quinta destreza comunicativa por autores como Pintado Gutiérrez (2012, p. 326) o Carreres, Muñoz-Calvo y Noriega-Sánchez (2017, p. 99).

Tanto es así que el Consejo de Europa (2002, p. 97), en su *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*,¹² contempla la traducción y también la interpretación dentro de las actividades de mediación, a las que otorga igual importancia que a las actividades de expresión,

¹¹ Como veremos, este enfoque fue planteado por Long (1991) como contrapropuesta a la oposición existente entre el método de atención al significado (*focus on meaning*) y el método de atención a las formas (*focus on forms*).

¹² De ahora en adelante, nos referiremos a este documento mediante las siglas MCER.

comprensión e interacción. En la misma línea, en el volumen complementario a esta obra, el Consejo de Europa (2021) aporta descriptores detallados acerca del uso de la traducción en el aula para el aprendizaje de lenguas.

Junto a la lingüística contrastiva, la lingüística cognitiva y la traductología, conforma también nuestro marco teórico la lingüística del texto, en cuyo ámbito se ha desarrollado el concepto de *secuencia narrativa* (Adam, 2008, pp. 45-74), noción fundamental en esta investigación si atendemos al hecho de que nuestro objetivo es estudiar el comportamiento de las formas verbales en las distintas fórmulas narrativas del español, incluida, naturalmente, la narración dislocada. Por ello, en esta tesis, y por razones que posteriormente especificaremos, la secuencia narrativa se aborda desde el enfoque que nos ofrece la lingüística del texto y se examina, según veremos, desde la perspectiva de las dos lenguas del aprendiente de ELE/L2 al que va dirigida nuestra propuesta didáctica: el español y el alemán.

Por su parte, el componente cultural de nuestro andamiaje, ineludible en una propuesta didáctica como la que pretendemos, dirigida a estudiantes alemanes que reciben clases de ELE/L2 preferentemente en las islas Canarias y que desean integrarse en la vida y la cultura del entorno en que se desenvuelven, es el resultado de la indisoluble relación existente entre los conceptos de *lengua* y *cultura*. Resulta forzoso, por tanto, delimitar la noción de *cultura* y establecer el triple valor del que dispone este ingrediente en la enseñanza de lenguas: en primer lugar, el léxico y la gramática de una lengua muestran la forma de percibir el mundo que tienen los individuos de una cultura (Consejo de Europa, 2002, p. 99); en segundo lugar, la lengua es un medio de acceso a la cultura, en tanto que es necesaria para transmitirla y aprenderla (Consejo de Europa, 2002, p. 6); y, en tercer lugar, la literatura constituye parte de la herencia cultural de un pueblo y esta no sería posible sin la existencia de la lengua (Consejo de Europa, 2002, p. 60).

Precisamente esta herencia cultural y patrimonial que es la literatura constituye también parte integrante de nuestro marco teórico y se presenta como herramienta útil para enseñar y mostrar en el aula la lengua y la cultura. En este sentido, como hemos adelantado, hemos seleccionado la obra narrativa de Alexis Ravelo como material ideal para trasladar estos contenidos en el contexto de las islas Canarias. El programa de doctorado en el que se inscribe esta tesis doctoral, Islas Atlánticas: Historia, Patrimonio y Marco Jurídico Institucional, y la línea de investigación en la que se inserta, Patrimonio, permite entender estos planteamientos, pues creemos no equivocarnos al afirmar que la obra de Ravelo, que transcurre esencialmente en Canarias, rezuma patrimonio

cultural del archipiélago, pues se hace eco de las costumbres, usos y modos de vida característicos de estas islas atlánticas.

Finalmente, hemos de señalar que nuestra propuesta didáctica se contextualiza, naturalmente, a partir de los dos instrumentos inexcusables para todo docente de ELE/L2: el MCER, ya citado, y el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*¹³ (Instituto Cervantes, 1997-2024). Estas herramientas contribuyen a fijar los objetivos, requisitos y descriptores a los que debe atender toda práctica docente destinada a la enseñanza de español como lengua extranjera o segunda lengua. El primero de ellos, el MCER, nació con la finalidad de proveer un fundamento común para el desarrollo de «programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales etc. en toda Europa» (Consejo de Europa, 2002, p. 1). De forma resumida, esta obra se compone de la descripción integradora de todos aquellos conocimientos y destrezas que debe adquirir un estudiante para poder actuar y comunicarse en la lengua que aprende; y establece, además, los niveles de dominio. El segundo, el PCIC, según explica en su introducción general, desarrolla los niveles comunes del MCER y proporciona una descripción específica del material que debe ser enseñado y aprendido en la lengua española de acuerdo con los objetivos comunicativos que han de alcanzarse en cada nivel.

En definitiva, esta tesis persigue un objetivo de carácter general y otros tres de carácter específico. Nuestro objetivo general consiste en diseñar una propuesta didáctica comunicativa y eficaz, que siga los preceptos del MCER y del PCIC, para la enseñanza de las formas verbales empleadas en las distintas fórmulas narrativas del español, incluida la dislocada, que se dirige a estudiantes germanófonos que cursan un nivel C1 y C2 de ELE/L2, preferentemente en las islas Canarias, y que desean integrarse en la vida y la cultura canaria. Tal objetivo general se concreta en los objetivos específicos siguientes:

1. Desarrollar y demostrar la eficacia de un marco teórico que contemple tanto el componente lingüístico sobre el que se fundamenta esta propuesta didáctica como el componente cultural que debe incluir un material didáctico como el que hemos diseñado, destinado preferentemente al contexto de las islas Canarias.
2. Realizar un análisis contrastivo de los paradigmas verbales empleados por el español y el alemán en la secuencia narrativa y en cada una de las diversas fórmulas de las que ambos sistemas lingüísticos disponen para relatar, con el propósito de identificar las dificultades a las que habrán de hacer frente nuestros

¹³ En lo sucesivo, aludiremos a este plan a través de sus siglas PCIC.

discentes germanófonos en su aprendizaje de las formas verbales asociadas a las distintas alternativas para narrar en español.

3. Diseñar una propuesta metodológica operativa, comunicativa y eficaz para la enseñanza y el aprendizaje del funcionamiento de las formas verbales en cada una de las opciones con las que cuenta el español para relatar, a estudiantes germanófonos que cursan un nivel C1 y C2 de ELE/L2, preferentemente en las islas Canarias, y que desean integrarse en la cultura de la región.

De acuerdo con lo expuesto en los párrafos anteriores, la investigación que presentamos se estructura en seis grandes apartados. El primero de ellos se corresponde con esta introducción, que ha servido para presentar el tema y los objetivos de la tesis, así como los motivos que nos han conducido a escoger la enseñanza de las formas verbales de la narración en español como eje de la propuesta didáctica. El segundo, el marco teórico, desarrolla el andamiaje disciplinar que sustenta nuestro estudio, integrado, según hemos indicado, por un primer componente lingüístico y metodológico, en el que intervienen cuatro disciplinas lingüísticas —la lingüística contrastiva, la lingüística cognitiva, la traductología y la lingüística del texto—; y por un segundo componente cultural, que delimita la noción de *cultura* y su relación con la lengua y la enseñanza de ELE/L2, y que considera el patrimonio literario como espejo de esa cultura y como herramienta didáctica para el aula de ELE/L2. El capítulo tercero está dedicado al análisis contrastivo entre los tiempos verbales del español y del alemán. El cuarto apartado contiene la propuesta didáctica diseñada. La quinta sección reúne las conclusiones a las que hemos llegado tras el desarrollo de la presente tesis. Finalmente, cierra este trabajo el sexto y último apartado, que contiene todas las referencias bibliográficas empleadas a lo largo de estas páginas.

2. MARCO TEÓRICO

Tal y como se ha expuesto en las páginas precedentes, el andamiaje conceptual de esta tesis se sustenta sobre dos componentes fundamentales e indisolubles: uno de carácter lingüístico y otro de naturaleza cultural. El primero de estos componentes está construido sobre la base de cuatro disciplinas: la lingüística contrastiva, la lingüística cognitiva, la traductología y la lingüística del texto. El segundo, de índole cultural, comprende, de una parte, una aproximación al concepto de *cultura* y su papel en la enseñanza de ELE; y, de otra, la consideración de la literatura, patrimonio cultural, como herramienta eficaz de aprendizaje en el aula de ELE/L2, que en nuestro caso se materializa en la figura de Alexis Ravelo. De todos estos componentes damos cuenta a lo largo de los subepígrafos de este capítulo.

2.1. Fundamentos lingüísticos

Según hemos adelantado, los fundamentos lingüísticos de nuestro marco teórico proceden de la lingüística contrastiva, la lingüística cognitiva, la traductología y la lingüística del texto. Todas estas disciplinas juegan un papel importante en el diseño de la propuesta didáctica que nos ocupa.

La primera de ellas, la lingüística contrastiva, nos permitirá identificar, antes del inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje, las posibles dificultades que el estudiantado encontrará al enfrentarse al conjunto de formas verbales de las que dispone el sistema verbal español.

La segunda de ellas, la lingüística cognitiva, ha sido escogida, entre otros motivos, por su particular idoneidad para explicar y entender la metáfora conceptual que tiene lugar cuando se usan tiempos de presente para narrar acciones objetivamente pasadas. En el ámbito de esta disciplina lingüística, se han desarrollado tanto la teoría de la metáfora conceptual como la gramática cognitiva, que nos proporcionan herramientas adecuadas para comprender y aprender los significados de los tiempos verbales históricos y que suponen un instrumento útil a la hora de tomar decisiones acerca de la adecuación del paradigma verbal seleccionado para expresar el significado pretendido (Ruiz Campillo, 2007c, p. 6).

La tercera de las disciplinas de nuestro marco teórico, la traductología, pone a nuestra disposición la traducción pedagógica, uno de los medios a través del cual los estudiantes podrán poner en práctica tal proceso de toma de decisiones al que hemos

aludido, así como reflexionar, discutir y compartir ideas acerca del funcionamiento de estos usos específicos de los tiempos verbales, atendiendo al componente lingüístico, cognitivo, pragmático y cultural de la lengua materna del aprendiente y, muy especialmente, de la española.

El cuarto pilar de nuestro andamiaje disciplinar lo constituye la lingüística del texto, en la que se ha gestado el concepto de *secuencia* (Adam, 1987, p. 58), sobre el que el Instituto Cervantes (1997-2024) asienta su definición de las denominadas *macrofunciones*,¹⁴ entre las que se encuentra la narración. En nuestro caso nos interesa, particularmente, el concepto de *secuencia narrativa* (Adam, 2008, pp. 45-74), por tratarse del tipo de discurso en el que hemos de trabajar el uso de los tiempos verbales en la propuesta didáctica diseñada en esta tesis.

2.1.1. La lingüística contrastiva

La primera de las disciplinas que soporta nuestro marco teórico se corresponde con la lingüística contrastiva,¹⁵ denominación acuñada por Trager (1949) y usada por Whorf (1956, p. 240) para hacer referencia al estudio comparativo de dos lenguas: «Of even greater importance for the future technology of thought is what might be called “contrastive linguistics.” This plots the outstanding differences among tongues—in grammar, logic, and general analysis of experience». Se define, por tanto, como una subdisciplina de la lingüística, que consiste en la comparación sincrónica de, al menos,

¹⁴ Para ello, el Instituto Cervantes (1997-2024) se basa en la definición de macrofunciones como «categorías para el uso funcional del discurso hablado o del texto escrito que consisten en una secuencia (a veces ampliada) de oraciones», como son la narración, la descripción, la argumentación y el diálogo (Consejo de Europa, 2002, p. 123).

¹⁵ La lingüística contrastiva, tal y como se conoce hoy, surge con la obra de Lado (1957), su fundador, en el marco de la lingüística aplicada y del estructuralismo. Los inicios de esta disciplina se asocian a menudo con los trabajos sobre el bilingüismo (James, 1980, p. 9), pues Lado (1957) desarrolló su obra impulsado por los escritos de Weinreich (1953) y Haugen (1956), quienes habían analizado los procesos de transferencia de manera bidireccional y habían observado, en toda una generación, los efectos a largo plazo derivados del contacto entre lenguas, así como los procesos interlingüísticos experimentados por el hablante bilingüe,¹⁵ similares, según James (1980, p. 9), a los del estudiante de una LE o una L2 en las primeras etapas de su aprendizaje.

Con anterioridad a estos trabajos sobre el bilingüismo, autores como Grandgent (1892), Vietör (1894), Passy (1912) y Bogorodickij (1915) realizaron estudios contrastivos en los que confrontaban la fonética de las lenguas europeas. Otros investigadores establecieron cotejos entre lenguas con el fin de identificar un origen común. Firth (1957, p. 177) señala, en este sentido, la comparación protolingüística llevada a cabo en el siglo XI por rabinos judíos, en el norte de África y en la Península Ibérica, entre el arameo, el árabe y el hebreo. Santos Gargallo (1993, p. 26) destaca la importancia de Grimm (1819) y von Humboldt (1822; 1827; 1836), quienes sentaron las bases teóricas de una lingüística comparativa; y la de Bopp (1816, 1833, 1842, 1849, 1852) y Schleicher (1861; 1862), que desarrollaron el descubrimiento del parentesco de las lenguas indoeuropeas. Frente a la lingüística contrastiva, la que constituye el objeto de nuestro interés, estos estudios de lingüística comparada se distinguen por la adopción de una perspectiva diacrónica y se orientan al establecimiento de comparaciones con el propósito de identificar el parentesco genético entre las lenguas, sus similitudes y su origen común.

dos lenguas, con el propósito de conocer las diferencias y similitudes existentes entre ellas. Al respecto hemos de señalar que, en la enseñanza de idiomas, las semejanzas interlingüísticas suelen recibir menor atención, pues se considera que las parcelas coincidentes entre la lengua meta y la lengua materna no conllevan grandes dificultades para el alumno a la hora de aprender la lengua objeto (Lado, 1957, pp. 2-3).

Por otra parte, tal como señala Howard (1976, p. 1), la lingüística contrastiva ha sido relevante no solo para la enseñanza de lenguas, sino también para el establecimiento de la tipología de lenguas y para la traducción. Con anterioridad, Lotz (1968, pp. 9-10) había señalado la importancia del contraste de lenguas para todo ello y había destacado también el papel que este contraste juega en la traducción mecanizada: «Such a comparison is of basic importance for effective language teaching, for the systematic discussion of questions in translation from one language to another, and for the solution of certain technical problems in mechanical translation inter alia».

En los epígrafes siguientes, describimos la metodología del análisis contrastivo, su clasificación y las aplicaciones didácticas a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Todo ello, naturalmente, sin desatender las críticas de las que ha sido objeto esta disciplina.

2.1.1.1. El análisis contrastivo

La metodología de la lingüística contrastiva, por medio de la cual se comparan, de forma sistemática, dos estructuras lingüísticas con el objetivo de predecir las dificultades de aprendizaje y de enseñanza de una segunda lengua, se denomina *análisis contrastivo*. Lado (1957, pp. 2-3) indica que el aprendiz que se enfrenta a una LE o a una L2 encontrará aspectos que le resultarán muy fáciles (aquellos que se parezcan a su lengua materna) y otros que, sin embargo, se le resistirán (los que sean diferentes); por ello, afirma que el profesor de lenguas extranjeras que incorpora a sus enseñanzas la comparación entre la lengua que enseña a sus alumnos y la lengua nativa de estos está en mejores condiciones de conocer los problemas a los que tendrán que enfrentarse los aprendices y, con ello, de prepararse para su resolución. En definitiva, el docente puede aplicar los conocimientos derivados del contraste entre ambos sistemas lingüísticos para valorar los materiales que va a usar, para complementarlos en caso de que no los encuentre del todo adecuados o, incluso, para crear nuevos materiales didácticos (Lado, 1957, pp. 2-3). En tal sentido, afirma Fries (1945, p. 9) que los materiales de aula más efectivos son aquellos basados en una descripción científica y rigurosa de la lengua materna y de la lengua meta; Lado (1957,

p. 77), por su parte, puntualiza esta afirmación advirtiendo que las divergencias que resultan de la comparación de la LE o L2 con la lengua materna deben entenderse como problemas potenciales, que han de ser corroborados con el discurso real de los estudiantes.

Tanto Fries (1945) como Lado (1957) se apoyan en los conceptos de *transferencia e interferencia* (Weinreich, 1953), que parten de la premisa de que un aprendiz tiende a transferir las formas y significados de su propia lengua y de su propia cultura a la lengua que aprende (Lado, 1957, p. 2).¹⁶ Ambos conceptos se apoyan en la teoría del behaviorismo psicológico, en tanto que consideran que los problemas de aprendizaje surgen del conjunto de hábitos creados en la L1 (Fries, 1957, p. XI), esto es, de los conocimientos de la lengua materna (viejos hábitos), que repercuten sobre la adquisición de nuevos conocimientos (nuevos hábitos) en la L2.

Lado (1957, pp. 72-74) propone realizar la comparación sistemática en tres etapas básicas: descripción, esquematización de las estructuras y comparación. Tales etapas son precisamente las que, de forma explícita o tácita, se sancionan en todo análisis contrastivo, como corroboran Krzeszowski (1990, p. 6) y Halliday, McIntosh y Srevens (1964, pp. 113-114), quienes se refieren a ellas como descripción, yuxtaposición y comparación. En primer lugar, por tanto, se describen los elementos respectivos de cada una de las lenguas entre las que se va a establecer la comparación siguiendo el mismo modelo lingüístico; en segundo lugar, se deciden las equivalencias; y, en tercer lugar, se realiza la comparación en sí (Krzeszowski, 1990, pp. 35-37).

Junto a las tres etapas señaladas, el análisis contrastivo se rige por dos componentes: el *tertium comparationis* y la equivalencia. El primero de ellos, *tertium comparationis*, está conformado por todo aquello que tienen en común los elementos comparados, de modo que, a partir de esta base común, se establecen las diferencias existentes entre ellos (Krzeszowski, 1990, p. 15). El segundo de estos componentes, la equivalencia, hace referencia a unidades lingüísticas equiparables, entre las que puede haber correspondencia formal, semántica o incluso pragmática; la equivalencia semántica, por su parte, se entiende como equivalencia de traducción, la cual es también una equivalencia pragmática y funcional, útil para el análisis de la estructura del discurso, las propiedades estilísticas y los aspectos cuantitativos de los textos (Krzeszowski, 1990, p. 18).

¹⁶ Cuando este proceso de transferir los conocimientos del hablante de su lengua materna a la segunda lengua o lengua extranjera resulta exitoso, se denomina *transferencia o transferencia positiva*. En cambio, cuando deriva en un error, recibe el nombre de *interferencia o transferencia negativa* (Martín Peris, 2008, s. v. *transferencia*).

El *tertium comparationis* y la equivalencia han servido, entre otros, como criterios para el establecimiento de una taxonomía del análisis contrastivo, de la que nos ocupamos en el siguiente epígrafe.

2.1.1.2. Taxonomía

No existe un único modo de clasificar los análisis contrastivos. Por el contrario, a lo largo de la historia de esta metodología, se han empleado diferentes criterios y se han obtenido, por tanto, diversas formas de catalogarlos. En este apartado describiremos las clasificaciones del análisis contrastivo atendiendo a los criterios siguientes: al *tertium comparationis* adoptado y a las equivalencias derivadas de la comparación; a su finalidad; y, finalmente, a la distinción establecida entre análisis fuerte o débil.

De acuerdo con el *tertium comparationis* y con las equivalencias (Krzyszowski, 1990, p. 16), se distingue entre análisis microlingüísticos, centrados en el plano fonológico, léxico o gramatical, es decir, en el código, en la lengua de Saussure o en la competencia de Chomsky (James, 1980, pp. 62 y 98); y análisis macrolingüísticos, centrados en el plano textual y el discursivo, esto es, en el habla de Saussure o en la actuación de Chomsky. Según James (1980, p. 102), estos últimos, los análisis macrolingüísticos, pueden considerarse formales o textuales, si observan la organización y la corrección formal de los textos y sus elementos; o funcionales, si se sumergen en la tarea del análisis del discurso y en la adecuación comunicativa de sus componentes.

Según sea la finalidad del análisis contrastivo, se discrimina entre una lingüística contrastiva teórica y una de naturaleza práctica (James, 1980; Nickel, 1971). La primera, según Fisiak (1981, p. 2), establece los contrastes con el objetivo de identificar universales lingüísticos, comunes a todas las lenguas. La segunda, en cambio, se centra en las diferencias, que serán la clave para que el profesional de la enseñanza de lenguas pueda anticiparse a las dificultades de aprendizaje de una L2. En la actualidad, el término *lingüística contrastiva* hace referencia a la lingüística contrastiva de carácter práctico o aplicado, pues, según hemos advertido, se define como la comparación sistemática de dos o más lenguas llevada a cabo con el objetivo de lograr una gramática contrastiva que aúne la gramática descriptiva de la L1 y de la L2; de esta forma, podrán identificarse las estructuras que presumiblemente resultarán más problemáticas para los estudiantes de la L2 y «la naturaleza de estas dificultades en el proceso de aprendizaje» (Santos Gargallo, 1993, p. 27). Por su parte, Gass y

Selinker (2001, p. 72) ofrecen una definición muy similar del análisis contrastivo, entendido del modo siguiente:

Contrastive analysis is a way of comparing languages in order to determine potential errors for the ultimate purpose of isolating what needs to be learned and what does not need to be learned in a second languages learning situation [...] to predict areas that will be either easy or difficult for learners.

Otra de las clasificaciones que presentamos en este apartado es la diferenciación entre análisis fuerte y débil. El primero, el fuerte, se corresponde con el análisis contrastivo propiamente dicho, que compara dos sistemas lingüísticos para predecir dificultades a la hora de enseñar y aprender una lengua. El segundo, el análisis débil, examina los errores en la producción lingüística de aprendices no nativos de una lengua (Gass y Selinker, 2001, p. 73) y constituye un método y una línea de investigación dentro de la lingüística contrastiva.

2.1.1.3. Debilidades del método

El análisis contrastivo no ha estado exento de críticas. En los años sesenta del siglo XX, década en que se produce el declive de este método, se hizo evidente el cuestionamiento de su valor, de manera muy especial en dos eventos científicos (Santos Gargallo, 1993, p. 66): *el Congreso de la Federación Internacional de Profesores de Lenguas Vivas (FILPLV)*, que tuvo lugar en Zagreb en 1968; y la mesa redonda *Nineteenth Annual Roundtable Meeting on Linguistics and Language Studies (Alatis 1968)*, celebrada el mismo año en Georgetown, con el objetivo de someter a debate el análisis contrastivo para poner de manifiesto sus debilidades, de las que destacamos las tres cuestiones siguientes.

En primer lugar, se argumentó que muchos de los análisis contrastivos adolecían de una descripción cualitativa insuficiente¹⁷ (Fernández González, 1995, p. 8), debido en parte a un afán por integrar todos los contenidos posibles. En este sentido, Stockwell (1968, p. 22) señaló que, hasta el momento de la citada conferencia de Georgetown, los análisis contrastivos relacionados con aspectos gramaticales, que desde su punto de vista debían ser objetivo prioritario, eran escasos, reducidos y

¹⁷ En este sentido, en el análisis contrastivo, son importantes las diferencias cuantitativas, pero, muy especialmente, las cualitativas. Entre ellas deben incluirse, además, los motivos por los que no se hallan correspondencias exactas para cada uno de los elementos contrastados en cada una de las lenguas estudiadas.

superficiales, en contraste con los centrados en el plano fonético y fonológico. Al respecto señalaba Twaddell (1968, pp. 195-196), sin embargo, que el hecho de que los análisis contrastivos fueran sencillos y poco profundos permitía que las comparaciones obtenidas fueran prácticamente indiscutibles, perdurables en el tiempo y resistentes a las fluctuaciones teóricas que se produjeran con los años. Gleason (1968, p. 40), por su parte, resaltó que, hasta el momento, los estudios contrastivos habían sido de carácter puramente descriptivo y los trabajos de calidad eran escasos. Lee (1968, p. 185) adujo que, en general, las comparaciones resultaban incompletas y difíciles de aplicar por dos motivos: de una parte, porque los contrastes realizados hasta entonces se centraban en las formas lingüísticas y no en su uso; de otra, porque las equivalencias no tenían por qué encontrarse en un mismo nivel en una y otra lengua: «For instance, what is said lexically may be expressed through phonology or syntax, and vice versa» (Lee, 1968, p. 191).

En segundo lugar, se cuestionó el poder del método para predecir las dificultades por cuatro razones esenciales:

1. Porque no se puede determinar con total certeza cuáles serán los errores que cometerán los aprendices de una lengua y cuándo incurrirán en ellos (Hamp, 1968).
2. Porque, si bien el análisis contrastivo predice los problemas derivados del influjo de la lengua materna, no todos los errores ni todas las dificultades del aprendizaje obedecen a este tipo de interferencia: los hay también que se deben a la forma de enseñar los contenidos y a los materiales empleados (Lee, 1968, p. 188).¹⁸
3. Porque no todos los estudiantes de una misma lengua materna tendrán idénticas dificultades e idénticos fallos, aunque muchos de ellos sean similares (Lee, 1968, p. 189).
4. Porque la diferencia interlingüística no es sinónimo de dificultad: por un lado, el grado de dificultad en el aprendizaje no depende solo de la divergencia entre la lengua materna y la LE o L2, sino también de la frecuencia de uso de una expresión o elemento, pues un elemento muy diferente pero de uso habitual puede resultar fácil de aprender (Rivers, 1968, p. 156); por otro lado, la similitud puede asimismo representar un problema, dado que, cuando dos elementos son muy parecidos, pero difieren mínimamente, la confusión es inevitable, en tanto

¹⁸ De acuerdo con el estudio de Ellis (1994, p. 302), aproximadamente el 30% del total de los errores de los aprendices de una lengua distinta de la nativa se atribuye a la interferencia con la lengua materna.

que resulta fácil mezclarlos y equivocarse (Lee, 1968, p. 188; Rivers, 1968, p. 154).

Finalmente, los detractores de esta metodología aludieron a un tercer elemento, identificado con la debilidad que supone la dificultad de aplicar los resultados del análisis contrastivo en el contexto del aula: «we do not yet have clear measures of relevance for pedagogy to apply to the formulations arrived at by deriving contrastive statements from grammars» (Hamp, 1968, p. 145). Por una parte, los lingüistas se centraban más en el rigor teórico de las descripciones contrastivas que en su aplicación pedagógica; consecuentemente, las conclusiones de los estudios no se transferían a la enseñanza de lenguas (Rivers, 1968, p. 152). Por otra parte, además, aunque la lingüística contrastiva señaló desde el comienzo la importancia de que los materiales didácticos establecieran el cotejo entre la L1 y la L2 (Fries, 1945, p. 9), la realidad era que los libros de texto continuaban haciendo escaso uso de los estudios contrastivos (Rivers, 1968, p. 152). Al respecto puntualiza Hall (1968, pp. 175-176) que el contraste entre la lengua nativa y la lengua objeto debía ser importante para la elaboración de materiales didácticos y libros de texto; sin embargo, entiende el autor que esta comparación constituye uno solo de los múltiples elementos que deben tenerse en cuenta, pues, de otro modo, sería imposible crear materiales que fueran adecuados para grupos de aprendices de lenguas maternas distintas.

A pesar de los argumentos esgrimidos en contra del análisis contrastivo, este método ha proporcionado importantes beneficios a la enseñanza y al aprendizaje de lenguas. Aunque tiende a considerarse negativa su preferencia por lo teórico en detrimento de lo práctico, no podemos ignorar las ventajas que presenta la descripción de los sistemas lingüísticos con los que van a trabajar profesores y aprendices, esto es, la lengua materna y la lengua objeto (Stockwell, 1968, p. 18). En el siguiente apartado, por tanto, exponemos las fortalezas del análisis contrastivo para la enseñanza de lenguas.

2.1.1.4. Aportaciones a la enseñanza de lenguas

Las deficiencias apuntadas en el epígrafe anterior no restan valor a las contribuciones del análisis contrastivo a la lingüística y a la enseñanza de lenguas. Tal y como indica Ferguson (1968, p. 102), la aportación de este método a la lingüística es esencial, pues constituye una herramienta básica para el desarrollo de procedimientos que ayudan a la caracterización de las lenguas y contribuye, además, a la evolución de la teoría general del comportamiento del lenguaje humano. De igual modo, y este es el

aspecto interesante para nosotros, tiene implicaciones fundamentales para la enseñanza de lenguas y para otras áreas de la lingüística aplicada.

En primer lugar, los distintos análisis contrastivos proporcionan informaciones relevantes acerca de la interferencia (Moulton, 1968, p. 38). En este sentido, «el análisis contrastivo es un auxiliar básico en la comprensión de los procesos de adquisición de una segunda lengua», dado que el conocimiento de la lengua materna del hablante, así como de los procesos de transferencia e interferencia, juega un papel importante en el aprendizaje de una LE o L2 (Fernández González, 1995, p. 18).

Además de este conocimiento acerca de la interferencia, los diversos modelos de análisis contrastivo aportan numerosas aplicaciones didácticas, de entre las que James (1980, pp. 145-157) destaca las siguientes: la predicción de problemas, de áreas de dificultad, de errores y de su posible fosilización; la consideración de una jerarquía de dificultades a la hora de aprender una LE o L2, como la establecida por Stockwell y Bowen (1965) para el nivel fonológico; la diagnosis del error, esto es, la posibilidad de conocer el motivo que ha conducido al estudiante a cometerlo y de disponer de las herramientas adecuadas para explicárselo; la evaluación del progreso del aprendizaje; y, por último, su utilidad para la programación de la docencia, pues la selección de los materiales para la enseñanza no solo debe atender a lo que difiera entre ambas lenguas, sino también a aquellos conocimientos de la lengua materna que el estudiante ya tiene y que le servirán como estrategia de aprendizaje de la nueva lengua (Lado, 1968, p. 125).

Todas estas aplicaciones dieron lugar a un cambio de enfoque en la enseñanza de lenguas, que convirtió al alumno, en lugar del profesor, en protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje (Santos Gargallo, 1993, p. 67): «como consecuencia de esto, surgió una preocupación seria y científica por facilitar el proceso de aprendizaje en el alumno con un diseño más apropiado de los materiales y técnicas de instrucción» (Santos Gargallo, 1993, p. 67).

Asimismo, este planteamiento fue precursor de otros dos modelos de investigación de la lingüística contrastiva relacionados con la adquisición de lenguas: el análisis de errores y la interlengua. El primero de ellos, el análisis de errores, consiste en la compilación, clasificación y descripción de los errores hallados en un corpus constituido por producciones lingüísticas de aprendices no nativos de una lengua. Según sus defensores, el análisis contrastivo resulta de utilidad para explicar los errores derivados de la transferencia (Catford, 1968, p. 160; Lee, 1968, p. 190; Newmeyer y Weinberg, 1988, p. 40). El segundo modelo de investigación está constituido por la

noción de *interlengua*, término acuñado por Selinker (1972) para hacer referencia al sistema lingüístico conformado por los conocimientos que un hablante no nativo tiene de una lengua a lo largo de todo su aprendizaje.

Además de impulsar estos modelos de investigación, el análisis contrastivo ha propiciado la aparición de dos métodos de instrucción contrastiva. De un lado, el método de la traducción como actividad lingüística ideal para que el estudiantado tome conciencia de las similitudes y diferencias existentes entre su lengua y la que aprende y como vía para ejercitarse en aquello en lo que difieren tales lenguas (Santos Gargallo, 1993, p. 60). De otro lado, el método audiolingual, consistente en la repetición y la práctica de estructuras lingüísticas a través de ejercicios de preguntas y respuestas en los que el profesor juega un papel relevante, mediante la selección de libros de texto que organizan los contenidos gramaticales y lexicales, de acuerdo con una jerarquía de dificultad (Santos Gargallo, 1993, p. 62).¹⁹

Aunque, en nuestra opinión, ninguno de estos dos métodos debe ser empleado como única forma de enseñanza y aprendizaje, sí que pueden ser de gran utilidad para trabajar en el aula aspectos concretos: así, la fluidez en el empleo de estructuras complicadas como el estilo indirecto se puede abordar a través del método audiolingual; o la importancia de seleccionar la expresión más precisa y adecuada al contexto cuando se dispone de varias alternativas para trasladar una misma idea puede muy bien acometerse a través de la traducción.

Para concluir la revisión de la lingüística contrastiva que hemos acometido en este apartado, conviene señalar que tanto el Instituto Cervantes (1997-2024) como el Consejo de Europa (2002) consideran que el análisis contrastivo puede aportar grandes beneficios a la enseñanza de lenguas. Así, el Instituto Cervantes (1997-2024) lo enmarca dentro de los procedimientos de aprendizaje para el procesamiento y la asimilación del sistema de la lengua española; concretamente lo inserta entre los procedimientos de elaboración e integración de la información y nos ofrece algunos ejemplos de su uso:

Análisis contrastivo

Comparación de elementos del español (gramática, nociones, géneros, etc.) con los de la lengua materna u otras que se conozcan, con el fin de identificar similitudes y diferencias.

Ejemplos de aplicación

¹⁹ Ambos modelos, tanto el método de la traducción como el audiolingual, dejaban poco margen a la creatividad, razón que explica el triunfo posterior del método comunicativo, tal y como afirma Santos Gargallo (1993, p. 63).

Buscar e identificar en otras lenguas similitudes fonéticas de los nuevos exponentes notacionales que se conocen: «crema, compañía, etc.».
Identificar cognados o falsos amigos entre las diferentes lenguas que se conocen.
Comparar los diferentes mecanismos que se emplean en las diversas lenguas que se conocen para atenuar el mandato: desplazamiento temporal, interrogantes, etc.
Comparar los sistemas fonéticos de diferentes lenguas con el fin de hallar similitudes y diferencias.

De igual modo, el Consejo de Europa (2002) reconoce el valor de la lingüística contrastiva. Considera en este sentido que la dificultad que pueda entrañar el contraste entre la lengua materna y la lengua objeto es el segundo de los criterios que deben tenerse en cuenta para la planificación, la estructuración de la adquisición y la evaluación de la competencia gramatical (Consejo de Europa, 2002, p. 150):

Los factores de contraste son muy importantes a la hora de evaluar la carga de aprendizaje y, por tanto, el grado de efectividad de las prioridades que hay que tener en cuenta. Por ejemplo, las oraciones subordinadas en alemán, a la hora de poner en orden las palabras dentro de la oración, suponen mayores problemas para alumnos ingleses y franceses que para holandeses. Sin embargo, los hablantes de lenguas muy cercanas, por ejemplo, holandés/alemán, checo/eslovaco, pueden tener tendencia a traducir mecánicamente palabra por palabra.

Además, el Consejo de Europa (2002, p. 152) señala la utilidad de contrastar las respectivas gramáticas, así como también de reflexionar acerca de su importancia en ambas lenguas y de la relación entre ellas:

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- La base conforme a la cual se seleccionan los elementos, las categorías, las estructuras, los procesos y las relaciones gramaticales.
- Cómo se transmite el significado de estos elementos a los alumnos.
- El papel de la gramática contrastiva en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.
- La importancia relativa que se otorga al alcance, la fluidez y la corrección en relación con la construcción gramatical de las oraciones.
- En qué medida es preciso hacer reflexionar a los alumnos sobre la importancia que tiene la gramática de la lengua materna, la gramática de la lengua meta y la relación que existe entre la gramática de la lengua materna y la de la lengua meta.

Así mismo, la institución europea concibe el establecimiento de contrastes como una de las formas de aprendizaje del léxico «mediante el estudio más o menos sistemático de la distinta distribución de los rasgos semánticos en L1 y en L2 (semántica contrastiva)» (Consejo de Europa, 2002, p. 147). Y, para concluir, entiende que, en el aprendizaje pluricultural y plurilingüe, se contrastan las culturas a las que ha tenido acceso «para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que

la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes» (Consejo de Europa, 2002, p. 6).

2.1.2. La lingüística cognitiva

El segundo de los componentes lingüísticos sobre el que se asienta nuestro andamiaje teórico se corresponde con la lingüística cognitiva,²⁰ que parte de la teoría filosófica del experiencialismo (Lakoff y Johnson 1980; Johnson 1987; Lakoff 1987) y que considera que el lenguaje no puede ser estudiado al margen de las restantes capacidades cognitivas del hombre.

La lingüística cognitiva ha sido la base de numerosas investigaciones relacionadas con la enseñanza de lenguas que, en los últimos veinte años, han dado lugar a propuestas pedagógicas relevantes (Piquer-Píriz y Boers, 2019, p. 64). De acuerdo con Piquer-Píriz y Boers (2019, pp. 58-60), las grandes aportaciones de la lingüística cognitiva a la didáctica de lenguas extranjeras o de segundas lenguas se relacionan con dos principios:

- De un lado, con el reconocimiento del lenguaje figurado como mecanismo de categorización que nos permite estructurar nuestro pensamiento y que contrasta con su consideración tradicional como fuente de fórmulas retóricas.
- De otro lado, con el reconocimiento de que los elementos lingüísticos tienen su motivación en la experiencia física, social y cultural de los usuarios de una lengua.

Por lo que se refiere a la primera de estas aportaciones de la lingüística cognitiva a la didáctica de lenguas extranjeras, señalan Piquer-Píriz y Boers (2019, pp.

²⁰ La lingüística cognitiva se gestó en California —aunque también en Europa tuvo un fuerte desarrollo gracias a lingüistas de tradición funcionalista como Dirven— hacia finales de los años setenta y principios de los ochenta y se consolidó como corriente lingüística a partir de las aportaciones de Lakoff (1987) y Langacker (1987). El primero de ellos describe en *Women, Fire and Dangerous Things* las ideas esenciales de esta visión cognitiva del lenguaje; el segundo presenta los pilares sobre los que se sustenta la gramática cognitiva en su obra *Foundations of Cognitive Grammar*. Como aseveran Cuenca y Hilferty (1999, p. 11), tanto Lakoff como Langacker comenzaron su andadura investigadora de la mano del generativismo (Lakoff, 1976; Langacker, 1968, 1972), al igual que la mayoría de los lingüistas cognitivos de Norteamérica (Ibarretxe-Antuñano, 2013, p. 246), para, posteriormente, pasar a ser considerados como los padres de la lingüística cognitiva. En este sentido, la lingüística cognitiva y, en especial, la gramática cognitiva surgen como alternativa a la tradición generativa, que defendía la distinción entre forma y significado y consideraba el lenguaje como una capacidad distinta del resto de facultades cognitivas del ser humano. Sin embargo, la lingüística cognitiva y la gramática cognitiva comparten con la semántica generativa algunos de sus postulados, como la importancia del significado en el análisis de los fenómenos lingüísticos y la preocupación por describir conjuntamente la gramática y el léxico como unidades de significado.

58-60) que, por lo general, el foco de la enseñanza se coloca en el lenguaje literal. De este modo, cuando se trabajan actividades sobre el lenguaje figurado, estas acostumbran a reducirse a ejercicios descontextualizados y relacionados con las expresiones idiomáticas en niveles intermedios o avanzados del aprendizaje. Sin embargo, tal y como afirmaban Lakoff y Johnson (1980a) y Langacker (1987), el lenguaje figurado es parte esencial de la lengua, la comunicación y el pensamiento, y, por consiguiente, de los contenidos necesarios para aprender una lengua. Esto se debe a que, con frecuencia, es el establecimiento de relaciones metafóricas y metonímicas lo que nos permite entender conceptos desde las primeras etapas de nuestro aprendizaje.

Para comprender esta concepción del pensamiento y del lenguaje figurado, resulta de gran ayuda la segunda de las grandes aportaciones de la lingüística cognitiva a la enseñanza de lenguas extranjeras: la comprensión de la motivación experiencial de los elementos lingüísticos, que, en términos pedagógicos, posee la ventaja de obligar al estudiante a esforzarse por razonar y comprender esta motivación tanto en la lengua que aprende como en su lengua materna. Esta tarea contribuye al entendimiento y a la memorización del léxico y de las construcciones gramaticales, así como a la motivación del aprendiz, que, estimulado cognitivamente, encontrará más interesante el aprendizaje, pues, tal y como afirma Langacker (2008, p. 66), «the centrality of meaning, the meaningfulness of grammar and its usage-based nature» poseen un gran potencial para la instrucción de una lengua. Al respecto, Langacker (1987, pp. 35, 56) defiende el significado como parte esencial de la lengua, de manera que léxico y gramática constituyen un continuo formado por unidades simbólicas compuestas de una estructura fonológica y de otra estructura semántica. Esta concepción permite contemplar los elementos gramaticales desde el punto de vista de lo que significan en la comunicación, en el uso concreto de la lengua. Se trata de un planteamiento que tiene la virtud de aproximar la gramática a los estudiantes, quienes deben aprenderla como un sistema lógico y significativo al alcance de su comprensión, que los ayuda a comunicarse y a expresar significados y puntos de vista diferentes, en lugar de percibirla como un listado de reglas aparentemente arbitrarias y cargadas de excepciones. En opinión de Castañeda Castro (2004, p. 11), tal perspectiva ayuda al discente a comprender que las variadas construcciones gramaticales que pueden emplearse para describir una misma situación constituyen formas de dar relevancia a uno u otro aspecto de esta.

En el terreno de la lingüística cognitiva han aparecido líneas de investigación diversas, de entre las cuales hemos de destacar, como herramientas que contribuirán al diseño de nuestra propuesta didáctica, la teoría de la metáfora conceptual y la gramática cognitiva. La primera de estas corrientes, la metáfora conceptual, nos

permitirá comprender, desde una perspectiva cognitiva, el desplazamiento que supone la dislocación temporal que experimentan los tiempos históricos del español, uno de los objetos de estudio en esta tesis. La segunda de ellas, la gramática cognitiva, será de utilidad habida cuenta de su capacidad para explicar el funcionamiento de las estructuras morfosintácticas a partir de «la lógica [natural] de los esquemas cognitivos con que construimos la representación humana del mundo» (Ruiz Campillo, 2007c, p. 3). Ambas líneas de investigación son la base sobre la que Ruiz Campillo (2004a), según hemos adelantado en la introducción, ha formulado su propuesta de una gramática operativa para la enseñanza del sistema verbal español en el aula de ELE. Esta propuesta resulta de especial interés para la consecución de nuestros objetivos, por dos razones:

- En primer lugar, porque trata de proporcionar al aprendiz, para cada forma verbal, un significado único que sea operativo, es decir, que esté presente en todos y cada uno de los contextos de aparición de esa forma verbal.
- En segundo lugar, porque el conocimiento del significado operativo de las formas verbales evita al estudiante la necesidad de memorizar los numerosos usos, variados y aparentemente contradictorios, de cada una de ellas.

Llopis García, Real Espinosa y Ruiz Campillo (2012, p. 12) ilustran la ventaja de conocer el valor operativo de las formas verbales recurriendo al ejemplo del pretérito imperfecto de indicativo, para el que habría que aprender, al menos, estos 18 usos: imperfecto descriptivo, durativo, narrativo de acción principal, lúdico, imperfecto de habituabilidad, de acción secundaria, de causa, de inminencia, de apertura o cierre, de discurso anterior, de sorpresa, de reproche, de contrariedad, de cortesía, de deseo, imperfecto con valor de presente, con valor pospretérito y, por último, con valor de futuro.

Para lograr una aproximación pedagógica a la enseñanza de las formas lingüísticas basada en su valor operativo, Ruiz Campillo (2004a, p. 84) recomienda el enfoque denominado *foco en la forma*, según el cual el núcleo de la instrucción explícita debe ser la forma lingüística, en tanto que es la portadora de significado y, en consecuencia, la responsable de los efectos comunicativos que causa.

En los siguientes subepígrafes, expondremos aquellos conceptos alumbrados por la lingüística cognitiva que resultan de especial rendimiento para el desarrollo de nuestro trabajo. Asimismo, expondremos las líneas de investigación aparecidas en este ámbito que juegan un papel importante en el desarrollo de esta tesis: la gramática cognitiva y la metáfora conceptual. Por último, describiremos el método operativo propuesto por Ruiz Campillo para la enseñanza de las formas verbales del español, así

como el enfoque denominado *foco en la forma*, que este autor recomienda para lograr una aproximación pedagógica eficaz a estas formas lingüísticas.

2.1.2.1. Postulados de la lingüística cognitiva

La lingüística cognitiva, junto a otras disciplinas como la psicología, la antropología o la inteligencia artificial, es una de las ciencias cognitivas, ámbito de estudio transversal, que investiga todo aquello relacionado con la cognición humana (Cuenca y Hilferty, 1999, p. 14). Esta disciplina asienta sus pilares teóricos sobre la teoría filosófica del experiencialismo, la concepción cognitiva de la categorización, la visión enciclopédica del significado, el carácter simbólico y dinámico del lenguaje y, por último, su focalización en el uso de la lengua que hacen los hablantes.

Frente al objetivismo propio de estructuralistas y generativistas, que definen la razón como la manipulación mecánica de símbolos abstractos que son representaciones internas y objetivas del mundo externo, independientes de la experiencia humana (Lakoff, 1987, p. XIII); el cognitivismo defiende el experiencialismo. De acuerdo con Lakoff (1987, p. XV), desde el experiencialismo se defiende que el pensamiento es corpóreo y, consecuentemente, resultado de todo aquello que constituye la experiencia individual y colectiva del ser humano. Por tanto, las estructuras que conforman nuestro sistema conceptual se construyen y cobran sentido a partir de nuestra experiencia física y social, es decir, a partir de nuestras percepciones.

A este rasgo del pensamiento, Lakoff (1987, pp. XIV-XV) añade otras características: es ecológico, en el sentido de que la eficacia de los procesos cognitivos depende de la estructura del sistema conceptual al completo y del significado de sus conceptos; es gestáltico, porque la estructura general de los conceptos tiene una importancia superior a la de cada uno de sus elementos; y es imaginativo, en la medida en que emplea la creatividad para conceptualizar aquellos elementos que no se derivan directamente de la experiencia y en tanto en cuanto se vale de procesos imaginativos como la metáfora, la metonimia y la imagen mental para hacerlo.

El experiencialismo propio de los cognitivistas supone también la consideración del lenguaje como una más de las capacidades de la cognición humana, que no puede estudiarse al margen de ella y que, por tanto, debe abordarse desde una perspectiva interdisciplinar. Por tanto, el experiencialismo supone una ruptura con el modularismo propio del objetivismo tradicional, que percibe el lenguaje como una facultad independiente de la cognición humana (Cuenca y Hilferty, 1999, p. 17).

Los cognitivistas entienden, consecuentemente, que el lenguaje, al igual que el resto de las facultades intelectuales, es resultado de la experiencia humana y, por ello, constituye un instrumento para simbolizar conceptualizaciones y para expresar significados. De esta manera, destacan la naturaleza corpórea del lenguaje, que posibilita la comprensión de conceptos abstractos a partir de realidades tangibles. A esta naturaleza corpórea del lenguaje se alude también con el término *motivación*, en tanto que la experiencia derivada de la interacción de nuestros cuerpos con la sociedad y con el mundo en que nos desenvolvemos motiva y propicia el lenguaje (Ibarretxe-Antuñano, 2013, p. 254).

Esta idea del entendimiento corporeizado de los conceptos está directamente relacionada con la teoría de los prototipos, desarrollada por Rosch (1971, 1973, 1978, 1983), y con la nueva visión experiencial del término *categorización*, entendido como «mecanismo de organización de la información obtenida a partir de la aprehensión de la realidad», que «nos permite simplificar la infinitud de lo real» a través de dos procesos complementarios: la generalización o abstracción, consistente en agrupar elementos de acuerdo con sus semejanzas; y la discriminación, que permite diferenciar unos elementos de otros (Cuenca y Hilferty, 1999, p. 32). Se trata, además, de un mecanismo flexible y matizado, lo que significa que las categorías, desde esta nueva perspectiva, son entendidas como «entidades graduales con límites difusos» (Ibarretxe-Antuñano, 2013, p. 250).

La teoría de los prototipos pone de relieve las diferencias existentes entre los elementos pertenecientes a una misma categoría, definidos en términos de prototipicidad o características prototípicas (Rosch, 1978, p. 30; Ibarretxe-Antuñano, 2013, p. 250). Es decir, estos elementos se organizan de forma gradual alrededor de los miembros prototípicos, que son los que ocupan una posición central, porque son los más representativos de la categoría, en tanto que comparten la mayoría de sus características definitorias. Los miembros no prototípicos se sitúan en una posición periférica, porque comparten menos rasgos con el elemento prototípico y con los demás, y consecuentemente son menos representativos (Rosch, 1978, p. 30).

Puesto que el ser humano estructura las categorías gracias a su capacidad cognitiva y puesto que el lenguaje es parte integrante de tal capacidad, los procesos de categorización se aplican también al lenguaje, a la semántica y, en definitiva, a la comunicación humana (Paz Afonso, 2017, p. 1200). En lo que se refiere a la semántica cognitiva, afirman Valenzuela, Ibarretxe-Antuñano y Hilferty (2012, pp. 43-53) que los significados constituyen fenómenos cognitivos contruidos por los hablantes, quienes, mediante su experiencia corpórea en el entorno y en la cultura que los rodea,

conceptualizan y establecen diferencias entre las categorías con el propósito de hablar de ellas. De acuerdo con esta idea, la semántica cognitiva comprende que el significado lingüístico no puede separarse del significado extralingüístico o enciclopédico, dado que todo conocimiento sobre un elemento lingüístico puede ser relevante en un contexto determinado. Por consiguiente, para la lingüística cognitiva, la semántica y la pragmática son dos disciplinas indisolubles, puesto que, en cada ocasión que usamos una expresión lingüística, nos servimos del conocimiento enciclopédico y hacemos referencia a él.

La expresión lingüística que empleamos cuando nos valemos de nuestro conocimiento del mundo para transmitir un significado o un concepto desde una visión enciclopédica, se identifica, en cierto modo, con la noción saussureana de *signo lingüístico* y constituye la representación tanto semántica como fonológica de dicho concepto, de acuerdo con Taylor (1999, p. 19). Tal y como explica este autor, en el marco de la lingüística cognitiva, no solo los lexemas constituyen un signo lingüístico, como afirmaba Saussure; por el contrario, este término hace referencia de igual modo a los morfemas y a las estructuras sintácticas, que son también de naturaleza simbólica, aunque con diferentes grados de complejidad. En este sentido, desde la perspectiva cognitiva, el signo lingüístico es un símbolo en el que forma y significado son inseparables. El lenguaje y la lengua son, en consecuencia, simbólicos.

En la formación de estos símbolos, así como en los procesos de conceptualización y de categorización, la mente, como facultad cognitiva, desempeña una función fundamental, pues permite que la abstracción pueda aprehenderse a partir de experiencias directas y corpóreas (Johnson, 1987, p. 172). Esta simbolización de lo abstracto se realiza mediante mecanismos conceptuales como la metáfora y la metonimia, entendidos, según hemos afirmado, no como figuras retóricas (Lakoff y Johnson, 1980a, p. 37), sino como mecanismos del pensamiento, que se codifican en el lenguaje a través de expresiones metafóricas y metonímicas. En definitiva, de acuerdo con estos planteamientos, no solo la lengua es metafórica, sino que nuestro pensamiento es también eminentemente metafórico, tal y como tendremos ocasión de corroborar en posteriores apartados.

Por último, las lenguas, de naturaleza simbólica y sometidas a la influencia cognitiva de nuestra imaginación, muestran tendencia continuada a la evolución: son «entidades dinámicas, en proceso de cambio continuo activado por el uso» (Cuenca y Hilferty, 1999, p. 25). No es posible, por ende, distinguir entre diacronía y sincronía, puesto que las lenguas se encuentran en constante cambio, ocasionado por el uso continuado que hacen de ellas los hablantes. En esta afirmación identificamos otro de

los postulados de la lingüística cognitiva, que entiende que el lenguaje está basado en el uso, esto es, el conocimiento que tienen los hablantes sobre la lengua está basado en la abstracción de unidades simbólicas extraídas del uso regular del lenguaje. De este precepto, tal y como señala Ibarretxe-Antuñano (2013, p. 255), se derivan dos consecuencias:

- Toda afirmación teórica debe fundamentarse a partir de datos empíricos.
- La lengua y la gramática se definen y extrapolan a partir del uso constante que hace el hablante de la lengua.

En definitiva, y para concluir este epígrafe, en virtud de las premisas de la lingüística cognitiva, el lenguaje se basa en la experiencia, en la visión cognitiva de la categorización, en la concepción enciclopédica del significado, en su carácter simbólico e imaginativo, en su condición dinámica y en el uso que hacen los hablantes de él. Estos principios de la lingüística cognitiva se han conformado de acuerdo con los diferentes enfoques de esta corriente, entre los cuales se encuentra la gramática cognitiva, que se describe a continuación.

2.1.2.2. La gramática cognitiva

Los fundamentos de la gramática cognitiva son fruto de la obra de Langacker (1987), quien fue el precursor de esta línea de investigación y quien la desarrolló a lo largo de su trayectoria profesional en diferentes trabajos (Langacker, 1990, 1991a, 1991b, 1993, 1995, 1996, 1999, 2003a, 2003b, 2004, 2005, 2008a, 2008b, 2009). Sus postulados suponen una visión orgánica de la gramática, por considerar que la organización lingüística se caracteriza en virtud de la cognición humana. En este sentido, la gramática es imaginativa, en tanto en cuanto depende de los procesos de la mente y de la cognición. Es, asimismo, simbólica, puesto que, de acuerdo con la gramática cognitiva, la semántica es inseparable de la sintaxis y de la morfología. Además, la gramática cognitiva defiende la descripción del lenguaje figurado como parte natural de la lengua (Langacker, 1987, p. 1).

Son varios los conceptos que resultan imprescindibles para comprender la gramática cognitiva y su aplicación en nuestra propuesta didáctica. Se trata de términos tales como *estructura simbólica*, que da cuenta del componente semántico de los elementos gramaticales; *perspectiva*, que explica que dos expresiones lingüísticas que describen una misma situación pueden hacerlo desde puntos de vista diferentes y expresar, por tanto, significados e interpretaciones distintas; y *dominio*, concepto

imprescindible para comprender otros aspectos esenciales del significado de las unidades simbólicas, como son, por un lado, la relación entre las nociones de *perfil* y *base* y, por otro, la de *metáfora conceptual*, tema central del siguiente apartado. Todos estos conceptos de la gramática cognitiva se irán desgranando a lo largo de este subapartado, a partir de la descripción de la naturaleza significativa y simbólica del lenguaje.

A propósito del mencionado carácter simbólico de la lengua, Langacker (1987, p. 76) distingue tres tipos de estructuras: las semánticas, las fonológicas y las simbólicas. Estas últimas, las estructuras simbólicas, engloban las dos anteriores y se definen como bipolares, por estar conformadas por un componente semántico y otro fonológico, con la consiguiente asociación entre ambos. Entre las unidades simbólicas se incluyen la gramática y los elementos gramaticales, puesto que, para la gramática cognitiva, el léxico, la morfología y la sintaxis «form a continuum of symbolic units serving to structure conceptual content for expressive purposes» (Langacker, 1987, p. 35).

En ese continuo de unidades simbólicas que conforma el léxico, la morfología y la sintaxis, las unidades más simples están constituidas por los morfemas, elementos de significado mínimo compuestos de estructura semántica y estructura fonológica (Langacker, 1987, p. 58). Estas unidades simbólicas básicas se combinan hasta formar estructuras más complejas. De este modo, los mecanismos y estructuras gramaticales se analizan como esquematizaciones de unidades simbólicas. En este sentido, la gramática se define como «the successive combination of symbolic structures to form progressively larger symbolic expression. It therefore cannot be adequately described or understood without a reasonable detailed and explicit account of the semantic pole of symbolic structure» (Langacker, 1987, p. 97).

En consonancia con lo anterior, Langacker (1987, pp. 39-40) afirma que, dado que los elementos gramaticales son portadores de significado, un gramático cognitivo debe considerar que enunciados como *He sent a letter to Susan* y *He sent Susan a letter* son semánticamente distintos, puesto que, aunque ambos representan los mismos hechos extralingüísticos, lo hacen a través de distintas construcciones de imágenes: el primero enfatiza el camino recorrido por la carta para llegar a su destino, Susan; el segundo, en cambio, enfatiza el estado resultante en el que Susan se encuentra en posesión de la carta. Cada uno de ellos resalta la relevancia de los elementos *letter* o *Susan* a partir de la simbolización realizada por la preposición *to*, en el primer caso, y por la yuxtaposición de sustantivos, en el segundo. Estas dos variantes surgen según sea el elemento que se quiere poner de relieve y según los ajustes focales que se lleven

a cabo —selección de una característica destacable, del nivel de abstracción o especificación escogido y de la perspectiva desde la que se expone la situación— (Langacker, 1987, pp. 110 y 117).

La selección del elemento que se decide poner de relieve con una expresión lingüística está directamente relacionada con tres aspectos: de una parte, con la perspectiva; y, de otra, con el perfil y la base. El primero de estos elementos, la perspectiva, se refiere al punto de vista e incorpora a la conceptualización de un evento los tres factores siguientes: la orientación, la ubicación del conceptualizador o hablante y la direccionalidad (Maldonado, 2012, p. 13). Así, los enunciados *El coche está aparcado delante de la casa* y *La casa está detrás de donde está aparcado el coche* responden a dos construcciones de imágenes de un mismo hecho y, por ello, introducen una perspectiva distinta.

Para comprender los otros elementos, el perfil y la base, es necesario conocer previamente el concepto de dominio cognitivo (Langacker, 1987) o marco conceptual (Fillmore, 1985). Langacker (1987, p. 147) afirma que el dominio constituye una estructura de conocimiento basada en nuestra experiencia del mundo, que integra el contexto en el que se inserta un concepto y que permite su comprensión plena. Puesto que el contexto resulta esencial en la conceptualización y en la semántica, se entiende que el significado es enciclopédico y que, por ello, según hemos afirmado, la pragmática resulta inseparable de la semántica. Para ejemplificar la importancia del contexto, Langacker (1987, p. 148) propone el concepto de *nudillo*, que no puede ser comprendido sin atender al dominio *dedo*, puesto que, para conocer qué es el nudillo, es necesario conocer antes qué es el dedo; así como qué es la mano, puesto que el dedo es una parte de la mano y el nudillo es una parte del dedo.

Los conceptos de *perfil* y *base*,²¹ por su parte, conforman el significado de las expresiones lingüísticas:

- La base se compone del dominio cognitivo, o conjunto de dominios, necesario para la comprensión del significado de una expresión lingüística (Cuenca y Hilferty, 1999, p. 76; Maldonado, 2012, p. 225).
- El perfil, en cambio, está constituido por la cualidad o por la «subestructura de ese dominio que recibe especial prominencia» o atención (Maldonado,

²¹ Estos conceptos de *base* y *perfil* son análogos a los de *figura* y *fondo* de la psicología de la forma: la figura, en primer plano, destaca sobre el fondo, al igual que el perfil sobre la base en la gramática cognitiva (Cuenca y Hilferty, 1999, p. 76).

2012, p. 225) y que se impone, por tanto, a la base (Langacker, 1987, p. 183).

El valor semántico de una expresión reside, por consiguiente, en la combinación de su perfil con su base; en palabras de Langacker (1987, p. 183), se deriva de «the designation of a specific entity identified and characterized by its position within a larger configuration». El concepto de *hipotenusa* sirve como ejemplo al citado investigador para esclarecer estos términos: la hipotenusa sería el perfil que destaca sobre la base triángulo, sin la que sería imposible definir su significado.

Según hemos advertido, otra de las cualidades del significado de las unidades simbólicas es su carácter figurativo, que, a menudo, se construye sobre metonimias²² y metáforas conceptuales, entendidas como mecanismos de categorización y de expresión del pensamiento. Damos cuenta, a continuación, de la metáfora conceptual y de sus características.

2.1.2.3. La metáfora conceptual

La teoría de la metáfora conceptual (TMC) comienza su andadura de la mano de Lakoff y Johnson (1980a) con la publicación de *Metaphors we live by*, obra en la que este modelo cognitivo idealizado²³ adquiere un rango especial dentro de la naciente lingüística cognitiva, por entonces en proceso de gestación (Cuenca y Hilferty, 1999, p. 98). Frente a la concepción de la retórica clásica (Aristóteles, 2005), que entiende la metáfora como una herramienta para el embellecimiento del texto, la TMC la define como un mecanismo de categorización del pensamiento, que permite representar conceptos por lo general complejos y abstractos mediante su proyección sobre realidades concretas y más asequibles: «Metaphor is principally a way of conceiving of one thing in terms of another, and its primary function is understanding» (Lakoff y Johnson, 1980a, p. 36). En este sentido, la metáfora conceptual se entiende como el fenómeno cognitivo por el que se importa un dominio fuente para representar conceptualmente otro dominio cognitivo, el dominio meta (Soriano Salinas, 2012, pp.

²² La metonimia es un mecanismo conceptual por el que se realiza la proyección de un dominio meta sobre un dominio fuente; a diferencia de la metáfora conceptual, la metonimia requiere que ambos dominios pertenezcan a un mismo dominio funcional superior (Barcelona, 2012, p. 126).

²³ Los modelos cognitivos idealizados son estructuras conceptuales dinámicas y no simbólicas basadas en la experiencia, que causan efectos de prototipicidad y a partir de los cuales comprendemos el mundo (Ruiz-de-Mendoza, 2004, p. 6). De acuerdo con Lakoff (1987, p. 68), los modelos cognitivos idealizados sustentan la estructura del pensamiento humano y están constituidos por cuatro tipos de estructuras: el esquema de imagen, la estructura proposicional, la metáfora y la metonimia.

97-98). De este modo, en la metáfora conceptual LAS IDEAS SON ALIMENTO²⁴ —que da lugar a expresiones lingüísticas como *No me trago que no hayas tenido tiempo*, *Estoy preparando a fuego lento la idea para el nuevo proyecto*, *Se trata de un asunto difícil de digerir*—, el dominio meta IDEAS se conceptualiza a través del dominio fuente ALIMENTOS.

En toda metáfora conceptual, se identifican dos tipos de proyecciones entre dominios: de una parte, las correspondencias ontológicas, que vinculan la estructura del dominio fuente con la correspondiente al dominio meta; y de otra, las correspondencias epistémicas o, lo que es lo mismo, las proyecciones de conocimientos que permiten hacer las inferencias que fundamentan una metáfora. Así, la metáfora que nos sirve de muestra, LAS IDEAS SON ALIMENTOS, establece una serie de correspondencias ontológicas entre idea y alimento, de modo que la persona que come un alimento se corresponde con la persona que acepta una idea; cocinar un alimento se corresponde con la concepción de una idea; y la digestión de un alimento, con la comprensión de la idea. De igual modo, la metáfora incorpora la correspondencia epistémica siguiente: los alimentos y las ideas tienen en común el hecho de ser sustento del cuerpo, en el caso de los alimentos; y de las ideas, en el caso de la mente (Lakoff y Johnson, 1980; Lakoff, 1993).

Las metáforas conceptuales se caracterizan, a su vez, por las cuatro propiedades siguientes:

1. Conforman sistemas coherentes a través de los cuales conceptualizamos nuestra experiencia (Lakoff y Johnson, 1980a, p. 41) y constituyen estructuras jerárquicas, de manera que metáforas conceptuales de carácter general representan la base de metáforas específicas (Soriano Salinas, 2012, pp. 103-104). Por ejemplo, la metáfora EL AMOR ES UN VIAJE, materializada en la expresión *Su matrimonio está a punto de naufragar*, es una metáfora específica de la metáfora general LAS ACTIVIDADES DE LARGA DURACIÓN CON UN OBJETIVO SON UN VIAJE.
2. Se rigen por los principios de multiplicidad y unidireccionalidad (Soriano Salinas, 2012, p. 105) o asimetría (Croft y Cruse, 2008, p. 264). El primero de ellos, la multiplicidad, implica que un mismo dominio puede servir de fuente para varios dominios metas: VER ES COMPRENDER (*veo lo que dices*), VER ES ANALIZAR (*debo ver si tu idea es viable*) (Soriano Salinas, 2012, p. 105). El segundo de ellos, la unidireccionalidad o asimetría,

²⁴ De acuerdo con la convención establecida, representamos en versalita las metáforas conceptuales y sus respectivos dominios fuente y meta.

supone que, así como el dominio fuente se conceptualiza en términos del meta, el dominio meta no puede conceptualizarse en términos del dominio fuente. Lakoff y Johnson (1980a, p. 108) ilustran esta propiedad mediante la metáfora EL AMOR ES UN VIAJE, en la que el dominio meta AMOR se conceptualiza en términos del dominio fuente VIAJE; sin embargo, el viaje no se conceptualiza en términos de amor, pues la metáfora UN VIAJE ES UN AMOR es inexistente.

3. Las metáforas conceptuales se caracterizan por realizar proyecciones parciales de un dominio a otro. Es decir, metáforas distintas pueden proyectar aspectos diversos de un mismo dominio fuente y cada una de ellas, a su vez, proporciona diferentes perspectivas de un mismo concepto: EL AMOR ES UN VIAJE, EL AMOR ES UNA GUERRA y EL AMOR ES LOCURA (Lakoff y Johnson, 1980a, p. 108) son todas ellas metáforas que apuntan a representaciones diversas de un mismo dominio meta.
4. Poseen propiedades interaccionales, dado que surgen de la interacción de nuestros cuerpos con el entorno (Lakoff y Johnson, 1980a, pp. 119–120); y disponen de un componente cultural, puesto que conceptualizan nuestra experiencia, que tiene lugar dentro de un contexto cultural concreto (Lakoff y Johnson, 1980a, p. 57). Así, metáforas como FELIZ ES ARRIBA o UNA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA son producto de nuestra incesante interacción con el mundo físico, donde todos nuestros gestos faciales son ascendentes al sonreír, o donde tenemos enfrentamientos físicos; y con el contexto cultural en el que nos desenvolvemos, puesto que, al igual que la experiencia física no siempre es igual en todas las lenguas y culturas, también las metáforas pueden diferir de una cultura a otra.

Tal y como aseveran Lakoff y Johnson (1980a, pp. 126 y 139), el lenguaje diario refleja el carácter metafórico de nuestro sistema conceptual; las metáforas juegan un papel fundamental dentro de nuestro sistema conceptual y aportan significado a las formas lingüísticas, incluidas las gramaticales. A este mecanismo de categorización responde precisamente la conceptualización metafórica de elementos lingüísticos y gramaticales, como es el caso de la categorización del TIEMPO en términos de ESPACIO. Se trata de una representación metafórica frecuente en las lenguas, pues el habla se encuentra correlacionada con el tiempo y, consecuentemente, conceptualizamos TIEMPO en términos de ESPACIO.

Partiendo de esta consideración, dedicamos el epígrafe siguiente al estudio de la metáfora conceptual EL TIEMPO ES ESPACIO, herramienta que, como constataremos, resultará muy rentable a la hora de explicar y hacer entender a los estudiantes germanófonos el comportamiento de los paradigmas que integran el sistema verbal español y alemán, lenguas que comparten la conceptualización del TIEMPO en términos de ESPACIO.

2.1.2.4. La conceptualización del TIEMPO en términos de ESPACIO

La conceptualización del TIEMPO en términos de ESPACIO se produce, según se ha afirmado, en varias lenguas. Así sucede en inglés,²⁵ alemán o español. Obsérvese, en este sentido, cómo la metáfora EL TIEMPO ES ESPACIO se manifiesta en todo tipo de elementos gramaticales del español: «el próximo día (adjetivo), este jueves (determinante demostrativo), está lejos mi cumpleaños (adverbio), ojalá llegue el martes (verbo), desde abril hasta ahora no ha llovido (preposición), resérvame el centro de la semana (nombre)» (Millán y Narotzky, 1986, pp. 23–24). De igual modo, identificamos esta metáfora en los elementos gramaticales del alemán: nächste Woche [la próxima semana] (adjetivo), *Seit Mai hat es nicht geregnet* [Desde mayo no ha llovido] (preposición), *Weihnachten kommt bald* [La Navidad llegará pronto] (verbo).

De acuerdo con Talmy (2000, pp. 214-219), el lenguaje estructura el tiempo de la misma manera que el espacio, esto es, en función de cuatro sistemas esquemáticos:

- La estructura configuracional o configuración. Se refiere a la caracterización geométrica abstracta de las entidades y a su relación con las demás entidades dentro de un mismo marco referencial. Por ejemplo, los enunciados *Esta vía tiene una longitud de seis kilómetros* y *La prueba médica duró quince minutos* expresan la longitud de una extensión lineal

²⁵ Tal y como explican Lakoff y Johnson (1999, p. 139), en lenguas como el inglés no se conceptualiza el tiempo en sus propios términos, es decir, en términos de tiempo, sino que la mayor parte de la comprensión del tiempo se basa en metáforas relacionadas con el movimiento en el espacio:

[...] time, in English and in other languages is, for the most part, not conceptualized and talked about on its own terms. Very little of our understanding of time is purely temporal. Most of our understanding of time is a metaphorical version of our understanding of motion in space (Lakoff y Johnson, 1999, p. 139).

acotada, que, en el primer caso, se corresponde con la de la vía; y, en el segundo, con la duración de la prueba.

- La perspectiva. Constituye el punto de vista desde el que «el ojo de la mente» representa una escena y caracteriza su localización y desarrollo (Talmy, 2000, p. 217). Imaginemos, por ejemplo, una situación en la que hemos advertido la presencia de una araña en la pared y, al ir a matarla, la araña corre por la pared que se encuentra detrás de un armario y se queda ahí, detrás del armario. En esta situación, el enunciado *La araña está detrás del armario* describe la escena desde una perspectiva distinta a la representada por *La araña está en la pared*: en el primer enunciado, el denominado por Talmy *ojo de la mente* se sitúa en el lateral del armario, concretamente entre el armario y la pared; en el segundo enunciado, en cambio, *el ojo de la mente* se sitúa frente a la pared. Lo mismo ocurre con los enunciados *La primavera llega al acabar el invierno* y *El invierno está antes de la primavera*, en los que el ojo de la mente se sitúa en diferentes puntos: en el primer caso, el ojo de la mente se sitúa al final del invierno, detrás de él, mirando de frente a la primavera, a la que visualiza acercándose; en el segundo caso, el ojo de la mente se sitúa frente al invierno y visualiza la primavera como un objeto que se encuentra detrás del invierno. En ambos ejemplos, cada uno de los enunciados representa una perspectiva diferente, un punto de vista distinto.
- La distribución de la atención. Establece el foco, la figura que se pondrá de relieve sobre un fondo, una escena, desde una perspectiva determinada. Tomando como referencia los ejemplos anteriores, la secuencia *La araña está detrás del armario* pone el foco en *la araña*, mientras que el enunciado *El armario está delante de la araña* lo pone en *el armario*; *La primavera llega al acabar el invierno* pone el foco en *la primavera*, mientras que *El invierno está antes de la primavera* lo coloca en *el invierno*.
- Las fuerzas dinámicas. Aluden a la forma en la que los objetos se conciben para ejercer fuerzas o resistencia a ellas. Por ejemplo, el enunciado *El vaso rodó por el suelo antes de romperse* presupone una inercia que hace que el vaso avance girando sobre sí mismo hasta romperse. Igual ocurre con *Los días se sucedieron hasta Navidad*, secuencia en la que existe una fuerza que hace que los días transcurran.

La caracterización de la conceptualización metafórica del tiempo como espacio está basada en estos cuatro sistemas estructurales y, además, debe tener en cuenta tres aspectos primordiales en la categorización de las relaciones espaciales (Huelva Unterbäumen (2013, pp. 8-19; 2019, pp. 78-79):

- Nuestro esquema corporal. De acuerdo con Huelva Unterbäumen (2019, p. 79), este aspecto hace referencia a todas las capacidades de nuestro cuerpo (táctiles, auditivas, visuales, perceptivas, etc.) que determinan nuestra forma de ser, estar y proceder en el mundo físico (Merleau-Ponty 1945, p. 17; Depraz 2001, pp. 172-173). De entre ellas, Weinrich (2001, pp. 18-21) destaca las denominadas *asimetrías*, que se producen cuando nuestras facultades perceptivas y los órganos que las desarrollan no se distribuyen de forma homogénea a lo largo del cuerpo, sino que se concentran en la parte frontal del cuerpo (asimetría de la frontalidad); concretamente, en la parte superior de nuestro eje vertical, es decir, en la cabeza (asimetría vertical). Asimismo, nuestras capacidades se encuentran determinadas por la denominada *asimetría lateral*, de acuerdo con la cual hacemos mayor y mejor uso de nuestras capacidades con un lado del cuerpo que con el otro: de acuerdo con la asimetría lateral, haremos mayor y mejor uso de nuestras capacidades con la mano derecha, si somos diestros, o con la mano izquierda, si somos zurdos.
- La intercorporeidad. De acuerdo con Huelva Unterbäumen (2013, pp. 8-19, 2019, pp. 78-79), implica que todos compartimos el mismo esquema corporal y somos conscientes de ello; se trata de una cuestión primordial para la conceptualización a través del lenguaje y de la comunicación, puesto que la interacción comunicativa tiene lugar de acuerdo con la frontalidad coordinada de los interlocutores (Weinrich, 2001, p. 19).
- Nuestra experiencia corpórea en el espacio. Hace referencia particularmente al movimiento de nuestros cuerpos en el espacio.

El tercero de estos aspectos, la experiencia corpórea en el espacio, está directamente relacionado con los dos anteriores, y todos ellos resultan determinantes en la percepción y la categorización, así como en la conceptualización lingüística, tal y como rezan los principios de la lingüística cognitiva. Huelva Unterbäumen (2019, p. 79) pone como ejemplo de cómo estos tres aspectos se manifiestan en la gramática el uso de la preposición *ante* en el enunciado *No pudo aguantar la emoción y se desmayó ante el féretro de su esposa*; y de la preposición *hacia* en *Los excursionistas caminaron hacia*

la ermita. En ambos enunciados, los sujetos, el esposo y los excursionistas, se encuentran delante del féretro y de la ermita, respectivamente, y girados hacia dichos objetos. Es decir, los sujetos conceptualizadores se hallan frente a la escena que observan y, en el caso de los excursionistas, además, en movimiento.

Estos tres aspectos afectan a la proyección metafórica del tiempo en términos de espacio, la cual, a su vez, da lugar a tres modelos cognitivos básicos, todos ellos basados en la frontalidad perceptiva del sujeto experimentador, tal y como explica Huelva Unterbäumen (2019, pp. 80-81). Dichos modelos básicos se corresponden con las tres metáforas espacio-temporales propuestas por Lakoff y Johnson (1999, p. 139-147): *the moving time metaphor*, en la que el tiempo se conceptualiza a través de objetos en movimiento; *the moving observer metaphor*, por la que el tiempo se conceptualiza como movimiento del sujeto; y *the time orientation metaphor*, en la que el tiempo es una secuencia lineal de objetos —y horizontal, al menos en lenguas como el inglés y el español, de acuerdo con la metáfora *time is horizontal* (Boroditsky, 2001)—. El primero de estos tres modelos básicos, *the moving time metaphor*, por el que el tiempo se conceptualiza en términos de objetos en movimiento, queda representado en la figura 1:

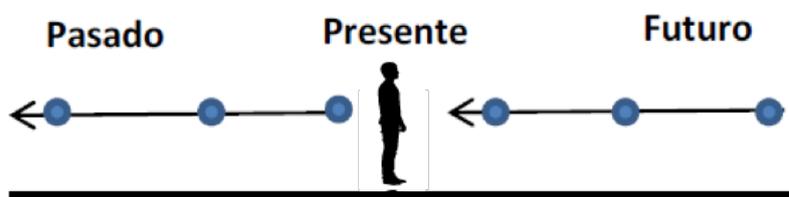


Figura 1. El tiempo como objetos en movimiento (Huelva Unterbäumen, 2019, p. 80).²⁶

La figura 1 ilustra el esquema espacial específico de la metáfora *THE MOVING TIME* (Lakoff y Johnson, 1999, p. 141), puesto que presenta un sujeto que permanece estático y unos elementos temporales en movimiento, de forma que los acontecimientos que ya han sucedido se encuentran a su espalda; los que están junto a él, en el presente;

²⁶ En la figura original, el sujeto no se encuentra de frente a los objetos en movimiento que se acercan a él, sino de perfil a ellos. Nosotros hemos modificado el icono del sujeto para que la imagen sea más precisa y sea más fiel a la explicación de la figura original de Huelva Unterbäumen (2019, p. 80), quien la describe así: «los elementos temporales (momentos, eventos, acontecimientos, etc.) son concebidos como objetos en movimiento, objetos que se dirigen al sujeto, que están junto a él o que ya lo han pasado y se encuentran detrás del mismo». De esta manera, el sujeto se encuentra ahora de frente a los objetos en movimiento que se acercan a él y no de perfil.

y los que tiene delante y se dirigen hacia él, en el futuro. Este modelo da lugar a expresiones lingüísticas como *el tiempo pasa*, en español, y *die Zeit läuft*, en alemán.

El segundo de los modelos básicos, *THE MOVING OBSERVER METAPHOR*, se representa en la figura 2:

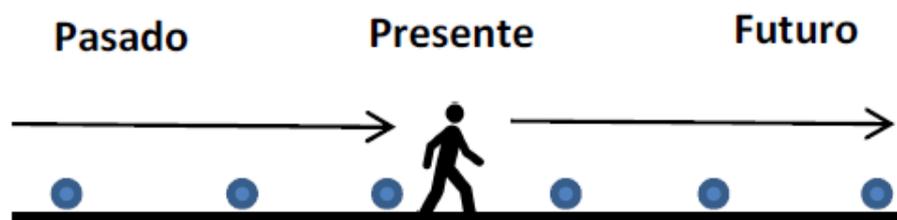


Figura 2. El tiempo como movimiento del sujeto (Huelva Unterbäumen, 2019, p. 80).

La figura 2 ilustra el esquema de la metáfora *THE MOVING OBSERVER* (Lakoff y Johnson, 1999, pp. 145-146): en ella es el sujeto el que está en movimiento y los elementos temporales se encuentran estáticos. Del mismo modo, aquellos eventos que ya han sucedido quedan a su espalda; los presentes, a su lado; y, finalmente, los futuros, delante de él. Algunas muestras lingüísticas de este modelo se identifican en la expresión española *hemos dejado atrás el verano* y en la alemana *wir nähern uns Sommer* [nos acercamos al verano].

El tercero de los modelos básicos, *THE TIME ORIENTATION METAPHOR*, se representa en la figura 3:

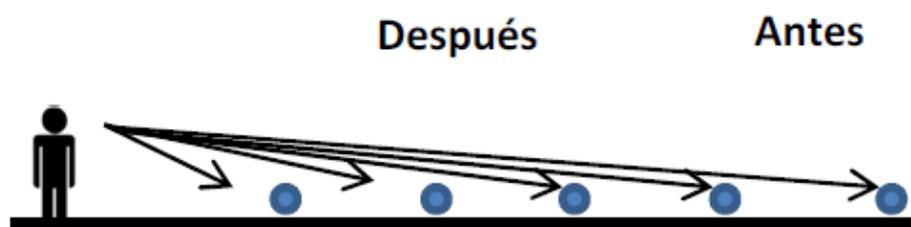


Figura 3. El tiempo como secuencia de objetos estáticos (Huelva Unterbäumen, 2019, p. 81).

En la figura 3, los elementos temporales permanecen estáticos, se conciben como una sucesión fija de acontecimientos, en la que determinamos el orden en el que se producen, es decir, qué suceso va antes y cuál después. El sujeto experimentador

tan solo determina si los objetos se observan de derecha a izquierda o al contrario. Representa, por consiguiente y como hemos afirmado, la metáfora *THE TIME ORIENTATION*. Muestras de este modelo son las expresiones *el verano llegará después de la primavera*, en español, y *der Winter wird nach dem Herbst kommen* [el invierno llegará tras el otoño], en alemán.

La conceptualización metafórica del tiempo como espacio y, en términos generales, la metáfora conceptual han constituido un marco teórico significativo dentro del estudio de la adquisición y la enseñanza de lenguas (Soriano Salinas, 2012, p. 116). En nuestro caso, y dado el tema que nos ocupa, esto es, el aprendizaje y la enseñanza de las fórmulas narrativas del español, resulta especialmente útil el trabajo realizado por Ruiz Campillo (2004a, 2004b, 2005, 2007b, 2008, 2014, 2017, 2018, 2019), quien, partiendo de la metáfora conceptual *EL TIEMPO ES ESPACIO* y del concepto de *operatividad*, entendido como «la cualidad funcional que otorga a los elementos de un sistema formal la capacidad de generar efectos que, unidos unos a otros solidariamente, producen el funcionamiento efectivo observable del sistema» (Ruiz Campillo, 2004a, p. 20), ha desarrollado la gramática operativa, que atiende al significado básico o valor operativo de cada una de las formas verbales y que da cuenta de todos y cada uno de sus usos. A continuación, se examina en detalle el funcionamiento de la gramática operativa aplicada al sistema verbal.

2.1.2.5. Un método operativo para la enseñanza del sistema verbal español

El método para la enseñanza de las formas verbales del español de Ruiz Campillo se basa en el diseño gráfico de un mapa operativo del sistema verbal,²⁷ que constituye «una representación espacial del significado del verbo» (Ruiz Campillo, 2014, p. 70) y que puede apreciarse en la figura 4:

²⁷ El lugar de las formas verbales en el mapa se basa en el modelo distribucional de las formas verbales de Alarcos Llorach (1994, p. 158), quien distingue dos perspectivas (una de pretérito y otra de presente) y tres modos (indicativo, condicionado y subjuntivo).



Figura 4. Mapa operativo del sistema verbal (Ruiz Campillo, 2019, p. 103).

Este mapa, al igual que los mapas geográficos, se construye sobre coordenadas: dos horizontales, una para la representación del TIEMPO en términos de ESPACIO, y otra para la representación del aspecto; y una coordenada vertical, para la representación del modo. En lo que se refiere a la primera de las coordenadas horizontales, la representación del TIEMPO en términos de ESPACIO, el mapa representa los tres tiempos (el presente, el pasado y el futuro) en dos espacios:

- Un espacio actual, que recibe el nombre de *aquí* y en el que se encuentran situados los tiempos verbales de presente y futuro —entendidos como formas del mismo espacio dado que el futuro deriva de la perífrasis construida con el presente de *haber* (*comer he > comeré*)—.
- Un espacio inactual, denominado *allí*, en el que se encuentran colocados los tiempos verbales de pasado junto al condicional simple y al condicional compuesto —considerados como formas de pasado por proceder morfológicamente de una perífrasis verbal construida con el imperfecto de *haber* (*comer había > comería*)—.

Mientras el primero de los espacios, el actual, llamado *aquí*, representa el espacio-tiempo en el que sucede la experiencia vital, es decir, aquel en el que el acto comunicativo tiene lugar; el segundo espacio, el inactual, constituye cualquier espacio alternativo al actual. Como puede apreciarse en la figura 4, el espacio actual, constituido por las formas de presente y futuro, se encuentra situado en la parte inferior, ante un ojo que representa el ojo del hablante. El espacio inactual, conformado por las formas de pasado y los condicionales, en cambio, está colocado en la parte superior del mapa;

concretamente, en el interior de una nube similar a las nubes empleadas en los cómics para representar el pensamiento de los personajes, pues es precisamente en el pensamiento y en la mente de los hablantes donde se encuentra el recuerdo de lo pasado, así como donde se conciben e imaginan las historias ficticias (Ruiz Campillo, 2014, p. 70).

Con respecto a la segunda de las coordenadas horizontales, la representación del aspecto, el mapa cuenta con cuatro filas enumeradas del 1 al 4, en las que se representa el mismo valor aspectual en toda la línea. En las líneas 1 y 3 se encuentran las formas simples e imperfectivas, y en las líneas 2 y 4, las formas perfectivas y compuestas. Asimismo, el significado aspectual de cada forma viene inserto en la casilla de cada forma verbal, a través de una ilustración figurativa que muestra la parte del proceso verbal de *salir*²⁸ que focaliza la forma verbal en cuestión. El mapa contiene tres tipos de ilustraciones figurativas, que se corresponden con tres significados aspectuales diferentes:

- La figura de un individuo en el proceso de salir, caminando hacia la puerta. Esta figura focaliza el desarrollo de la acción verbal y muestra el significado aspectual imperfectivo, no terminado, de las formas simples de las líneas 1 y 3.
- La figura de un individuo que se encuentra al otro lado de la puerta. Esta figura muestra que las formas compuestas perfilan el resultado de la acción de salir y supone la interpretación de la acción de salir como «anterior al espacio de referencia» (Ruiz Campillo, 2014, p. 72). Esta forma muestra un aspecto perfectivo relativo, en tanto que la perfectividad de las formas compuestas (líneas 2 y 4) es adquirida, pues viene condicionada por la presencia del participio. Además, las formas compuestas no perfilan toda la acción verbal, desde su inicio hasta su resultado final, sino la última parte, el resultado final.
- Y la figura de un individuo que se acerca a la puerta, sale y se encuentra al otro lado de la puerta. Esta figura focaliza toda la acción verbal de *salir*, desde su inicio hasta su resultado final, y muestra el aspecto terminado absoluto de la forma de pretérito perfecto simple *salió*. Como puede observarse en la figura 4, la casilla del pretérito perfecto simple *salió*, a

²⁸ Habitualmente, y así lo hace la gramática académica (RAE y ASALE, 2009-2011), para señalar y ejemplificar las formas verbales conjugadas se emplea el verbo *cantar*. Sin embargo, en el mapa se utiliza el verbo *salir*, porque facilita su representación gráfica e icónica.

pesar de ser una forma de pasado, está colocada fuera de la nube del espacio del *allí*, a la izquierda y a la altura de la línea 3. Esto se debe a que, desde el punto de vista aspectual, el pretérito perfecto simple es diferente a todas las demás formas: es la única forma simple y perfectiva y constituye la única forma verbal perfectiva absoluta, en tanto que, como hemos señalado, la perfectividad de las formas compuestas viene dada por el participio.

Tal y como se ha podido observar, el aspecto se representa de forma icónica y figurativa, en términos de foco, entendido este como el perfil de una base, es decir, como la parte del proceso verbal de *salir* que focaliza y significa cada forma verbal. De esta manera, la figura de la forma *salió* ofrece una perfilación total de la acción verbal de *salir*, pues focaliza toda la acción verbal: desde el principio hasta su resultado final. Sin embargo, la figura de las formas simples ofrece una perfilación parcial de la acción verbal, es decir, focaliza tan solo una parte del proceso verbal: el desarrollo de la acción verbal. Asimismo, la figura de las formas compuestas ofrece también una perfilación parcial de la acción verbal, pues focaliza tan solo una parte de la acción verbal: el resultado, tal como puede observarse en la figura 5.

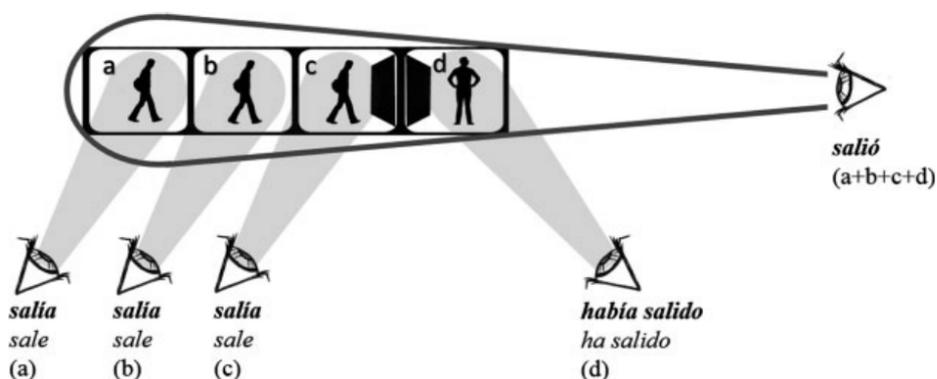


Figura 5. Contraste aspectual entre las diferentes formas verbales (Ruiz Campillo, 2014, p. 72).

La figura 5 divide el proceso verbal de *salir* en casillas, cada una de las cuales representa una fase del desarrollo de este proceso. De esta manera, pone de relieve que las formas simples e imperfectivas *sale* y *salía* ofrecen una perfilación parcial de la acción verbal, focalizan el desarrollo de la acción verbal que se corresponde con las casillas a, b y c. Asimismo, muestra cómo las formas compuestas *había salido* y *ha salido* ofrecen una perfilación parcial de la acción verbal: focalizan el resultado de *salir*

(el individuo está fuera), que se corresponde con la casilla d. Por último, muestra cómo la forma *salió* focaliza toda la acción verbal y, por tanto, todas las casillas: a, b, c y d.

Así mismo, los ojos presentes en las figuras 4 y 5 representan la perspectiva del hablante. En el caso de la figura 4, los ojos se encuentran dentro de los espacios porque representan una perspectiva aspectual interior, en la que el hablante se sitúa en el espacio de la acción verbal para enunciarla. Dado que la forma de pretérito perfecto simple se encuentra fuera de los espacios, con ella el hablante toma una perspectiva exterior al espacio de la acción verbal. Asimismo, en la figura 5, el ojo de la derecha se representa lejos y completamente fuera de la acción verbal e ilustra la perspectiva exterior que toma el hablante al usar esa forma verbal. Sin embargo, el resto de los ojos se representan debajo de las casillas a, b, c y d, para indicar así la perspectiva interior a la acción verbal que adopta el hablante al utilizar estas formas verbales.

Con respecto a la coordenada vertical, el modo, se representa en el mapa en términos de dimensión, entendida como un espacio de conocimiento, y se distinguen tres dimensiones, que representan tres modos o actitudes: dos modos declarativos —uno positivo y uno aproximativo— y un solo modo no declarativo o virtual (véase la figura 4). Esta distribución del modo se basa en el concepto de *declaración*, entendido como «una MANIFESTACIÓN FORMAL Y EXPLÍCITA de lo que un sujeto sabe (afirma) o piensa (supone), es decir, de aquello que ofrece como su contribución (plena o parcial) al discurso» (Ruiz Campillo, 2008, p. 7). La no declaración, en cambio, se entiende como «una actitud de *inhibición* declarativa», como hacer mención de un hecho, nombrarlo, sin declararlo, es decir, sin manifestar explícitamente si se trata de lo que el hablante sabe o supone (Ruiz Campillo, 2007b, pp. 310-311).

Las dos dimensiones que representan los dos modos declarativos son:

- La dimensión del modo positivo. Este es el modo con el que se realiza una declaración denominada *afirmación*, con la que el hablante expresa algo que sabe de manera segura. Esto es así porque la dimensión del modo positivo se concibe como una dimensión tridimensional, en la que la acción verbal queda representada como un objeto tridimensional, que puede ser examinado desde todos los ángulos, lo que significa que el hablante tiene acceso total al objeto, a la acción verbal. Por este motivo, puede realizar una declaración afirmativa y manifestar explícitamente lo que sabe. Dado que el modo positivo se concibe como una dimensión en la que el hablante tiene acceso total a la acción verbal, es este modo el que más cerca se encuentra del ojo de la figura 4, icono que constituye la imagen del hablante y «que determina la

perspectiva desde la que se presenta lingüísticamente el hecho» (Ruiz Campillo, 2014, p. 70). Dentro de este modo se encuentran las formas de indicativo presente (*sale*), pretérito perfecto compuesto (*ha salido*), pretérito imperfecto (*salía*), pretérito pluscuamperfecto (*había salido*) y pretérito perfecto simple (*salió*). Obsérvese en la figura 6 un ejemplo de declaración afirmativa:



Figura 6. Ilustración de declaración afirmativa (Alonso Raya, Castañeda Castro, Martínez Gila, Miquel López, Ortega Olivares y Ruiz Campillo, 2021, p. 167).²⁹

Como puede verse, a la pregunta *¿Qué gato es ese?*, el hablante responde con una declaración positiva, *Es Julio César*, porque tiene acceso total a los datos, de acuerdo con la situación comunicativa, y puede manifestar explícitamente que sabe que ese gato es Julio César.

- La dimensión del modo aproximativo. Este modo se concibe como una dimensión bidimensional, en la que el hablante tiene acceso parcial al objeto, a la acción verbal; como consecuencia, el hablante, al no tener conocimiento total, ha de realizar un cálculo aproximativo, una suposición, basándose en los datos parciales de los que dispone en una situación comunicativa determinada; en definitiva, el hablante realiza una declaración denominada *predicción*. En este sentido, una predicción ha de entenderse como una «declaración “débil” [...] en el sentido científico de declaración de un hecho previa o independiente de la experiencia de ese hecho, sea cual sea el tiempo cronológico al que nos refiramos» (Ruiz Campillo, 2019, p. 112). Dentro del modo aproximativo, se encuentran las formas de indicativo de futuro simple

²⁹ En la imagen original se destaca el verbo *es* de la pregunta con negrita, al igual que en la respuesta. Nosotros hemos manipulado la imagen y suprimido la negrita de la pregunta para que nuestro lector centre su atención en la respuesta.

(*saldré*), futuro compuesto (*habrá salido*), condicional simple (*saldría*) y condicional compuesto (*habría salido*). En la figura 7 puede observarse un ejemplo de predicción:



Figura 7. Ilustración de declaración predictiva (Alonso Raya *et al.*, 2021, p. 167).³⁰

Como puede apreciarse, el hablante no tiene acceso total a la información, por lo que, con los datos que tiene en la situación en que se encuentra, solo puede hacer una predicción y afirmar *Me imagino que será Julio César*.

El modo no declarativo, por su parte, es aquel con el que se mencionan acciones verbales, sin declararlas, es decir, sin manifestar explícitamente que constituyen lo que el hablante sabe o supone. Este modo se concibe como una dimensión virtual, que contempla la acción verbal como una imagen virtual y no como un objeto perceptible. De acuerdo con este razonamiento, la acción verbal no se manifiesta ni como aquello de lo que el emisor tiene conocimiento ni como lo que supone con los datos perceptibles de los que dispone; sencillamente menciona o nombra la acción verbal. Dentro de este modo se sitúan todas las formas de subjuntivo: el presente *salga*, el pretérito perfecto compuesto *haya salido*, el pretérito imperfecto *saliera* y el pretérito pluscuamperfecto *hubiera salido*. Puede observarse un ejemplo de mención en la figura 8:

³⁰ La imagen original destaca con negrita el verbo *será* tanto de la pregunta como de la respuesta. Nosotros hemos manipulado la imagen eliminando la negrita de la pregunta para que nuestro lector centre su atención en la respuesta.



Figura 8. Ilustración de una no declaración o mención (Alonso Raya *et al.*, 2021, p. 167).³¹

En el ejemplo de la figura 8, los hablantes no manifiestan explícitamente que saben que el gato es Julio César, solo mencionan la idea de que lo sea. Sin embargo, lo que sí declaran es lo siguiente: el hablante de la izquierda declara *Es posible* y el de la derecha *Yo no creo*.

En definitiva, el mapa contempla el modo como tres fuerzas o actitudes declarativas, de las que la más contundente es la declaración afirmativa; le sigue la declaración predictiva, por ser más débil que la afirmativa; y, en último lugar, estaría la mención, la no declaración, que constituye la forma más débil de hacer referencia a un hecho, sin manifestar explícitamente que se trata del algo que el hablante sabe o supone. En este sentido, por ejemplo, en una conversación en la que un estudiante pregunta a otro *¿Dónde está el libro?*, su compañero, según sea la actitud declarativa que adopte, responderá:

- Con una declaración afirmativa, si sabe la respuesta: Está sobre tu mesa.
- Con una declaración predictiva, porque supone la respuesta: Estará sobre tu mesa.

³¹ La imagen ha sido modificada de manera que la forma verbal *jugar* aparece en color negro en lugar de verde, como ocurría en la imagen original.

- O con una no declaración, una mención, sin manifestar explícitamente que sabe o supone dónde está el libro: *Puede que esté sobre tu mesa.*

La operatividad de este mapa, esto es, la forma en la que significa y hace de él una herramienta explicativa, predictiva y de decisión para el estudiante de español, se fundamenta sobre la posición de cada una de las formas verbales en el mapa y las tres leyes de correspondencia: la ley de correspondencia horizontal, la ley de correspondencia vertical y la ley de superposición (Ruiz Campillo, 2014, p. 71).

La primera de ellas, la ley de correspondencia horizontal, se representa gráficamente de acuerdo con la figura 9:



Figura 9. Ley de correspondencia horizontal (Ruiz Campillo, 2014, 77).

Como puede apreciarse en la figura 9, el valor operativo de todas las formas verbales de cada línea (1, 2, 3 o 4) difiere en relación con el modo, pero es equivalente en términos de actualidad y en términos de aspecto, excepto en el caso de la forma *salió*, que es la única forma perfectiva que se encuentra en la línea 3 (todas las demás formas de esa línea son imperfectivas). Así, la línea 1 representa el *aquí* (el presente-futuro); la 2, el *antes de aquí* (el pasado del presente-futuro); la 3, el *allí* (el pasado); y, finalmente, la 4 se corresponde con el *antes de allí* (el pasado del pasado) (Ruiz Campillo, 2014, p. 77). En el ejemplo de conversación en el que se preguntaba *¿Dónde está el libro?* y se ofrecían tres respuestas (*Está / estará / puede que esté sobre la mesa*), se aplicaba la ley de correspondencia horizontal y se empleaban tres formas verbales equivalentes en cuanto a su significado aspectual (no terminado o imperfecto) y a su significado espacio-temporal (actual), pero diferentes en cuanto al modo, es decir, en cuanto a la fuerza declarativa empleada por el interlocutor: con *está* se hacía una declaración afirmativa; con *estará*, una declaración predictiva; y, por último, con *esté*, una no declaración, una mención de la acción verbal de *estar*.

La segunda de las leyes, la ley de correspondencia vertical, muestra cómo las formas de un mismo eje vertical comparten igual significado modal, pero discrepan en su valor de actualidad, como puede observarse en la figura 10:



Figura 10. Ley de correspondencia vertical (Ruiz Campillo, 2014, p. 71).

De acuerdo con Ruiz Campillo (2014, p. 78), una forma efectiva de probar la operatividad del mapa en el aula es la de recurrir al estilo indirecto y a la aplicación de los cambios de formas verbales necesarios a través de la ley de correspondencia vertical, mediante el siguiente protocolo de desactualización:

1. Las formas simples del *aquí* (línea 1) se cambian por sus correspondientes formas simples del *allí* (línea 3); y las formas compuestas del *aquí* (línea 2), por sus correspondientes formas compuestas del *allí* (línea 4).
2. Las formas del *allí* no se cambian, porque ya se encuentran en el espacio inactual y no se pueden desactualizar más.
3. En el caso del pretérito perfecto simple (*salió*), existen dos opciones: mantenerlo o reemplazarlo por el pretérito pluscuamperfecto (*había salido*).

Obsérvese el siguiente diálogo, al que, posteriormente, aplicaremos este protocolo:

- Mamá ¿qué va hacer papá este fin de semana?
- Va a ir a casa de la abuela, que ha estado enferma. Habrá cogido un virus o algo.
- ¿Y el tío Pepe lo sabe?
- Sí. Ayer habló con ella y le contó que había estado en el médico.

Si aplicamos a este diálogo el protocolo descrito, obtenemos el resultado siguiente:

El hijo preguntó a su madre qué iba a hacer su padre el fin de semana. La madre le respondió que su padre iba a ir a casa de la abuela, que había estado enferma. Habría pillado un virus o algo así. Entonces el hijo preguntó si el tío Pepe lo sabía y su madre le dijo que sí, que habló con ella ayer y le contó que había estado en el médico.

Nótese cómo, al aplicar el protocolo, las formas del *aquí* (*va, ha estado, habrá cogido* y *sabe*) se han cambiado por sus equivalentes del *allí* (*iba, había estado, habría cogido* y *sabía*). Obsérvese también que las formas del *allí* (las del pretérito perfecto simple, *habló* y *contó*, y la de pluscuamperfecto, *había estado*) han permanecido igual, si bien es cierto que *habló* y *contó* podían haberse reemplazado por *había hablado* y *había contado*.

La tercera ley de correspondencia, la ley de superposición, se deriva de la ley de correspondencia vertical y se halla representada en la figura 11:

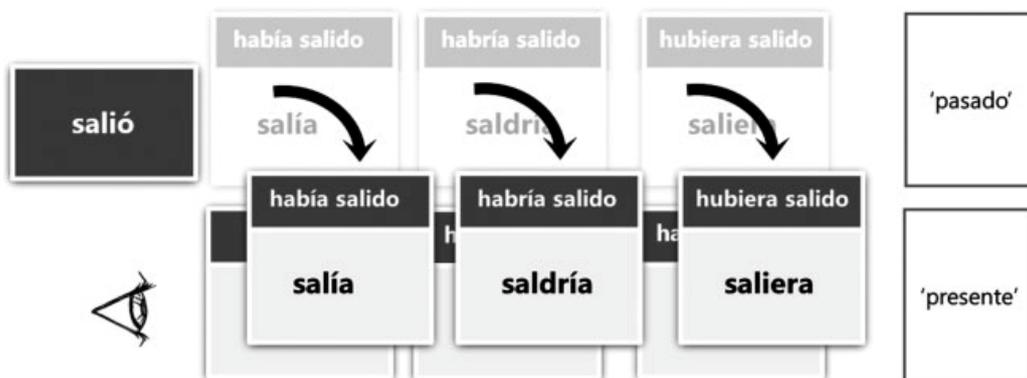


Figura 11. Mecánica de la superposición: ficción (Ruiz Campillo, 2014, p. 81).

La ley de superposición explica, de un lado, el efecto de ficción que introducen las formas inactuales de pasado cuando se emplean para hablar del tiempo presente (*Yo me iba ahora mismo de vacaciones si pudiera*) y, de otro lado, el efecto de reactualización que producen las formas actuales de presente y futuro cuando se emplean para hablar de hechos pretéritos, es decir, cuando se usan los tiempos históricos (*Muere en 1575*) (Ruiz Campillo, 2014, p. 71). En ambos casos, tanto el uso de formas de pasado para hablar de una situación ficticia alternativa a la situación presente, como el uso del presente para contar lo acontecido en el pasado, constituyen dos usos desplazados que discrepan de los usos rectos que tradicionalmente se atribuyen a las formas verbales según su significado temporal. Como puede verse, del

mapa se deduce que no se trata de usos raros o extraños al sistema verbal, sino que, por el contrario, se trata de fenómenos sistemáticos. Sin embargo, estos usos apenas son tratados en el aula de ELE/L2 como los fenómenos sistemáticos que son, a pesar de la frecuencia con que se manifiestan en español (Ruiz Campillo, 2014, p. 79).

De acuerdo con la ley de superposición, sustituyendo las formas del *aquí* por las correspondientes del *allí*, tal y como muestra la figura 11, pasamos de una forma actual a una inactual, es decir, las formas verbales se desactualizan y se trasladan de un contexto posible y verosímil a uno imaginario o irreal. Es lo que ocurre en los diálogos de la tabla 1:

	Presente-futuro <i>actual</i> (= real)	Presente-futuro <i>no-actual</i> (= no real)
Modo positivo (‘afirmando’)	-¿Tú no te tomas ahora una cerveza? -Es que me he tomado ya siete.	-¿Tú no te tomabas ahora una cerveza? -Si por mí fuera, yo me había tomado ya siete.
Modo aproximativo (‘prediciendo’)	- Creo que me tomaré otra cerveza. - Pero si te habrás tomado ya siete, por lo menos...	- Ahora me tomaría una cerveza. - Si por ti fuera, ya te habrías tomado siete u ocho.
Modo virtual (‘no-declarando’)	-Quiero que te tomes una cerveza, yo invito. -En ese caso no me voy de aquí hasta que me haya tomado por lo menos tres.	-Si tuviera dinero, me gustaría que te tomaras una cerveza, invitando yo, claro. -En ese caso no me iría hasta que me hubiera tomado por lo menos tres.

Tabla 1. Un caso de desactualización modal (Ruiz Campillo, 2014, p. 80).

En la primera columna de la tabla 1, observamos diálogos en los que la acción de tomar una cerveza es posible y, por tanto, real; en la segunda columna, sin embargo, observamos diálogos que serían apropiados en un contexto en el que tomar una cerveza no es una posibilidad real, como es el caso, por ejemplo, de estar en un desierto a kilómetros de una zona habitada o en un contexto tan cotidiano como el laboral, en el que tomar una cerveza no suele ser ni posible ni adecuado (Ruiz Campillo, 2014, p. 80).

De igual modo, en virtud de la ley de superposición, se produciría el efecto contrario: la reactualización de sucesos pasados a través de la sustitución de las formas verbales del *allí* por las correspondientes del *aquí*, lo que daría lugar al uso de los

tiempos históricos, es decir, los tiempos del *aquí* para narrar hechos pretéritos del *allí*, tal y como muestra la figura 12:

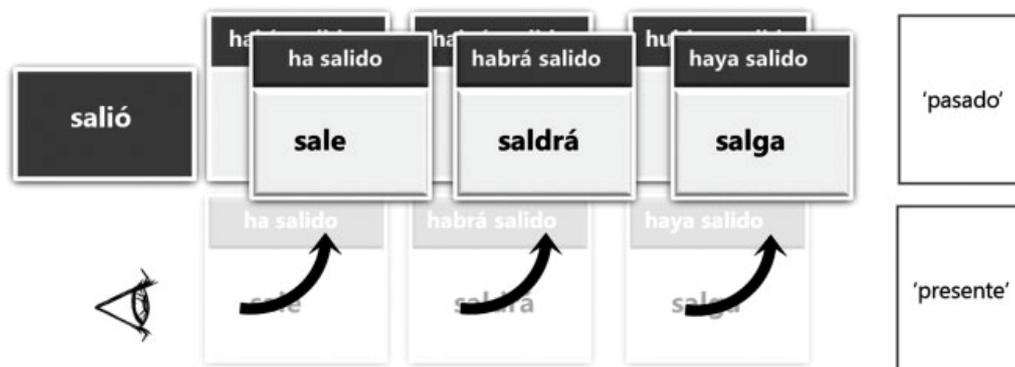


Figura 12. Reactualización de hechos pretéritos a través de la ley de superposición (Ruiz Campillo, 2014, p. 79).

Obsérvese cómo esta ley de superposición para la reactualización de los hechos pretéritos se cumple a partir de este fragmento narrativo (Ruiz Campillo, 2014, p. 79; 2019, p. 115):

Julio César no **daba** crédito a las noticias que le **habían llegado** sobre esta hipotética conjura. Convencido de que sus tropas **estarían** avanzando sin resistencia y **habrían logrado** alcanzar la frontera, decide esperar a que los generales que se **hubieran podido** ver tentados a rebelarse se **manifestaran**.

Julio César no **da** crédito a las noticias que le **han llegado** sobre esta hipotética conjura. Convencido de que sus tropas **estarán** avanzando sin resistencia y **habrán logrado** alcanzar la frontera, decide esperar a que los generales que se **hayan podido** ver tentados a rebelarse se **manifiesten**.

Compruébese cómo las formas del *allí* —*daba, habían llegado, estarían, habrían logrado, hubieran podido y manifestaran*— se han sustituido por las del *aquí* —*da, han llegado, estarán, habrán logrado, hayan podido y manifiesten*— con el fin de reactualizar los hechos narrados. De esta forma se comprueba, una vez más, la operatividad del mapa.

La generación de propuestas cognitivas y operativas como esta de Ruiz Campillo constituye una de las aportaciones de la incorporación de la lingüística y de la gramática cognitiva a la didáctica de lenguas. Tanto es así que la gramática operativa se aplica a todo tipo de contenido gramatical y se describe en la actualidad como aquella gramática cuyo objetivo es encontrar el significado central de las formas con las que se vehicula el lenguaje, de modo que se puedan usar de manera intencional y significativa:

«una gramática mecánica, manipulativa, que permita tomar decisiones discretas sobre la forma, pero que esté, sin embargo, basada radicalmente en el significado» (Llopis García *et al.*, 2012, p. 20).³²

Dado el carácter simbólico del lenguaje y la estrecha relación que guardan las formas lingüísticas con su significado y con los efectos comunicativos que producen en el discurso, una aproximación pedagógica eficaz a la enseñanza de las formas verbales en el aula de ELE/L2 basada en su valor operativo (Ruiz Campillo, 2004a, p. 84) requiere hacer uso del enfoque designado como *foco en la forma*, según el cual la instrucción explícita debe centrarse en la combinación indisoluble que constituyen la forma lingüística y su significado, pues el significado o valor operativo de la forma lingüística es responsable de los efectos comunicativos que causa tal forma lingüística.

2.1.2.6. El foco en la forma

El término *foco en la forma* (*focus on form* en inglés) (Long, 1991), también denominado *atención a la forma* en español, surgió como alternativa que aglutina y reconcilia la oposición entre los términos *foco en el significado* y *foco en las formas*, con el sustantivo *formas* en plural. De estos tres términos (*foco en la forma*, *foco en el significado* y *foco en las formas*), el primero que se utilizó fue *foco en las formas* y hacía referencia a una instrucción estructuralista y tradicional de las formas gramaticales, al margen de su significado. Posteriormente, surgió la noción de *foco en el significado* o *atención al significado*, que caracteriza la enseñanza de inmersión sin instrucción gramatical alguna, propia del método directo, que se centra en el significado de los enunciados en la comunicación y que desatiende el estudio de las formas gramaticales (Long y Robinson, 2009, p. 32). Ante estos dos enfoques aparentemente antagónicos de la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas (*foco en las formas* y *foco en el significado*), surgió el término *foco en la forma* (en singular) como una tercera opción, que pretendía devolver a la gramática su lugar en una enseñanza comunicativa y que se basaba en la idea de que los enfoques *foco en las formas* y *foco en el significado* debían ser complementarios y no contrarios, pues forma y significado constituyen dos componentes inherentes a todo elemento lingüístico y, por tanto, a toda forma gramatical. En este sentido, para que un aprendiente pueda operar con una forma

³² Somos conscientes de que la opción de aplicar gramática operativa no es sencilla, conlleva un largo y arduo proceso de comprobación de cada una de las reglas en todos los contextos de uso, y una reflexión profunda de parte del profesor y del alumnado para la comprensión de los significados; sin embargo, la memorización de reglas constituye un mecanismo tedioso, ante el que la búsqueda del significado esencial representa sin duda un estímulo intelectual muy valioso (Llopis García *et al.*, 2012, p. 22).

gramatical, es decir, pueda utilizarla adecuadamente y con éxito, ha de conocer en primer lugar cuál es su significado o valor operativo, presente en todos y cada uno de sus usos. De esta manera, el foco se coloca sobre los elementos lingüísticos necesarios para la transmisión y la comprensión del significado del enunciado en la comunicación (Doughty y Williams, 2009b, pp. 17-18).

En definitiva, ocuparse del significado comunicativo en el aula no está reñido con tratar la forma lingüística, pues los resultados de diversas investigaciones demuestran que una enseñanza implícita basada en el foco en el significado no es suficiente para la adquisición de la gramática; y que una instrucción explícita de la gramática basada en el foco en la forma acelera el aprendizaje, aumenta la precisión lingüística del aprendiente, enriquece su dominio lingüístico en la lengua meta y, por consiguiente, mejora su interlengua (Long, 1991, pp. 45, 47).

De acuerdo con Long y Robinson (2009, p. 38), atender a la forma es un procedimiento parecido al que realiza también el hablante nativo cuando, durante la elaboración de su discurso, hace una pausa para reflexionar y escoger la forma más adecuada y precisa de entre las opciones que le ofrece su lengua materna para expresar la idea que desea transmitir; o cuando, en la lectura de un texto, vuelve unas líneas atrás para corroborar que lo que ha entendido es exactamente lo que está escrito. En este sentido, foco en la forma alude a cómo se distribuye la capacidad de atención del aprendiente cuando su atención pasa de la orientación básica hacia el significado y la comunicación, a la orientación hacia el código lingüístico; hacia lo que se transmite en una situación comunicativa cuando se escoge una forma lingüística y no otra para transmitir una idea determinada. Este cambio de orientación de la atención en el aula de lenguas extranjeras puede producirse de manera reactiva, por problemas de comprensión o producción que surgen durante el desarrollo de la clase; o de manera proactiva, si el profesor planifica centrar la atención en determinada forma para evitar errores que, de acuerdo con su experiencia, suelen producirse; o si, a causa de la secuencia de aprendizaje predeterminada, el docente introduce en el discurso del aula una forma sobre la que se pone el foco (Doughty y Williams, 2009a, pp. 222, 226).

Para centrar la atención de los estudiantes en una determinada forma, puede usarse una serie de estrategias que la destaquen y que potencien su percepción. A esta práctica se le denomina *realce del input* (Sharwood Smith, 1993) y algunos ejemplos podrían ser el subrayado, la cursiva o el color en un texto, la modificación de la entonación para acentuar una parte del enunciado, señalar con gestos algo en la pizarra, la explicación de un aspecto gramatical utilizando un metalenguaje que ayude a la comprensión de la forma en cuestión, la reformulación como técnica de corrección en

medio de una actividad oral, la realización de una pausa en medio de una tarea para explicar un fallo que se está cometiendo repetidamente o el uso de una bandera o de gestos faciales cuando los estudiantes incurren en un error (Long y Robinson, 2009, pp. 39-40; Sharwood Smith, 1993, p. 177).

Entre los modelos que siguen el enfoque del foco en la forma, se encuentra el denominado *procesamiento del input*, que hace referencia al procedimiento mediante el cual el cerebro humano procesa la información lingüística que recibe y que se aborda en el siguiente epígrafe.

2.1.2.6.1. El procesamiento del *input*

Todo aprendiente ha de establecer conexiones entre forma y significado que le permitan no solo percibir una forma en el *input* (muestras de lengua meta a las que está expuesto), sino también comprender y asimilar su significado, de manera que pase a formar parte de su *intake* (aquella parte del caudal lingüístico que comprende y transfiere a su memoria), para, posteriormente, formar parte del sistema lingüístico del aprendiente y de aquello que podrá emplear en su *output* o producción lingüística (VanPatten y Cadierno, 1993, p. 46). Esto implica que el establecimiento de estas conexiones constituye una de las operaciones que integran el conjunto de procesos que realiza un aprendiente de manera inconsciente al desarrollar su capacidad de comunicarse en una lengua, es decir, forma parte de la adquisición de una lengua (Krashen, 1981, p. 1).

El procesamiento del *input* se encarga de las primeras fases de la adquisición: de cómo se establecen las conexiones entre forma y significado para que el *input* pase a formar parte del *intake*. En este sentido, se ocupa de las siguientes cuestiones:

1. Las condiciones que deben darse para que los aprendientes realicen conexiones entre forma y significado.
2. La razón por la que se producen unas conexiones y no otras en cada momento.
3. Las estrategias psicolingüísticas que emplean los aprendientes a la hora de comprender los enunciados y cómo estas pueden afectar a la adquisición de la lengua objeto (VanPatten, 2020, p. 106).

Asimismo, el modelo del procesamiento del *input* postula una serie de principios que pretenden dar respuesta a las cuestiones anteriores y describir las estrategias de

procesamiento del *input* (VanPatten, 2020, pp. 107-115).³³ En primer lugar, se encuentra el principio de la primacía de las palabras de contenido léxico, según el cual las palabras del *input* que el aprendiente suele procesar en primer lugar son aquellas de significado léxico. De este principio, se deriva el segundo, el principio de la preferencia léxica, que establece que, en caso de que una forma léxica y una gramatical expresen un mismo significado, el aprendiente descodificará primero la léxica y no será capaz de descifrar la gramatical hasta que no conozca una forma léxica con la que conectarla. Aun así, en casos de redundancia, el modelo predice que es probable que el aprendiente continúe focalizando el proceso de comprensión en las palabras léxicas en detrimento de las formas gramaticales, especialmente, en los primeros estadios de aprendizaje, dado que, al menos desde el punto de vista del aprendiente, la extracción de significado de las palabras léxicas es más productiva que la de las marcas gramaticales. En caso de que una marca gramatical no sea redundante, la probabilidad de que sea descodificada por el aprendiente es mayor que si lo fuera, lo que da lugar al tercer principio, el de preferencia por lo no redundante. Además, cuanto mayor sea el contenido semántico de una forma gramatical, mayores son las probabilidades de que el aprendiente la procese y, por ello, se formula este cuarto principio, el de la preferencia por lo semántico.

El quinto de los principios, el principio del primer sustantivo, está relacionado con el orden de los elementos en la oración y con la interpretación de estos. De acuerdo con este principio, el sustantivo que aparece en primer lugar en un enunciado tiende a interpretarse como sujeto. No obstante, algunos aprendientes cuyas lenguas maternas siguen un orden estricto de objeto, verbo, sujeto pueden verse afectados por la transferencia y no interpretar el primer sustantivo como sujeto, en cuyo caso estaríamos ante el sexto principio, el de la transferencia. También puede ocurrir que, de acuerdo con su conocimiento del mundo, el aprendiente no encuentre probable que el primer sustantivo pueda ser el sujeto activo de un suceso y, en ese caso, no interprete el primer sustantivo como sujeto y se cumpla el séptimo principio, el de probabilidad de un suceso. Asimismo, puede ser que sea imposible que el primer sustantivo del enunciado pueda representar al sujeto activo de una acción, dado su contenido semántico. En ese caso, se trataría del octavo principio, el léxico-semántico, según el cual el aprendiente interpretaría como sujeto activo aquel sustantivo que, de acuerdo con su significado, pueda hacer referencia a un sujeto activo de la acción. El contexto lingüístico, los elementos que preceden y siguen a este primer sustantivo, puede también influir en su

³³ Inicialmente, VanPatten (2017, pp. 169-170; 2004, pp. 7-18) agrupaba estos diez principios en dos: el de la supremacía del significado, en el incluía los cinco primeros mencionados en esta página; y el principio del primer sustantivo, que abarcaba todos los demás. Sin embargo, en la versión actualizada (VanPatten, 2020, pp. 107-115), el autor cita los diez principios sin establecer agrupaciones.

interpretación, razón de la existencia del noveno principio: el de la restricción contextual. El último y décimo principio es el de la localización en el enunciado. De acuerdo con él, el estudiante tiende a procesar y recordar mejor la información que recibe al principio de un enunciado; después, la que recibe al final de este; y, por último, la que se encuentra en medio del enunciado.

Estos principios o estrategias que rigen la forma en que se procesa el *input* no operan en solitario; por el contrario, a menudo, convergen varios, e incluso unos prevalecen sobre otros (Vanpatten, 2004, p. 19). Asimismo, con frecuencia, estos principios conducen a los estudiantes a interpretaciones erróneas del significado o, al menos, no resultan eficientes para descifrar el significado de determinadas formas. Por ejemplo, los aprendientes de español pueden pasar por alto una marca formal en posición inicial y no redundante como es la preposición *a* que señala el complemento directo en un enunciado como *A María no la ha visto Juan*. Al pasar por alto esta marca formal, prevalece el principio del primer sustantivo sobre los principios de la posición en el enunciado y el de la no redundancia, y los aprendientes interpretan que *María* es el sujeto y *Juan* el objeto.

Para intentar paliar en el aula estos problemas derivados de la mecánica del procesamiento del *input*, ha surgido la metodología denominada *instrucción del procesamiento*, cuyo propósito es inducir al aprendiente a emplear las técnicas de procesamiento óptimas para realizar la conexión entre una forma concreta y su significado. A continuación, exponemos con mayor detalle la fundamentación de esta metodología.

2.1.2.6.2. La instrucción del procesamiento

La metodología de la instrucción del procesamiento consiste en realizar intervenciones en el aula que contribuyan al desarrollo de la representación mental de la lengua (VanPatten, 2017, p. 175), esto es, a la construcción de la interlengua. Constituye una herramienta pedagógica que aprovecha los hallazgos acerca del procesamiento del *input* para ayudar a los aprendientes a evitar las estrategias de procesamiento que les van a dificultar la adquisición al tiempo que los incita a utilizar aquellas otras que resulten óptimas para la realización de las conexiones entre forma y significado pertinentes, tal como explica Wong (2004, p. 35). Esta autora sintetiza en tres pasos la aplicación de esta metodología:

1. Explicar en el aula el funcionamiento de una forma o estructura.

2. Indicar las estrategias de procesamiento del *input* que pueden dificultar el procesamiento o el tratamiento adecuado de la forma lingüística.
3. Administrar actividades de *input estructurado* al estudiantado.

El término *input estructurado* hace referencia a datos lingüísticos manipulados, con el fin de evitar en el discente el empleo de estrategias poco apropiadas para realizar las conexiones entre forma y significado (VanPatten, 2017, p. 171; Wong, 2004, pp. 35-37). Así, por ejemplo, si en los primeros estadios del aprendizaje de una forma de pasado quisiéramos evitar el principio de la primacía léxica, por el que el estudiante tiende a identificar la referencia temporal a partir de palabras de contenido léxico en lugar de hacerlo a través de la forma verbal, realizaríamos una intervención para que las actividades de lectura o escucha comprensiva no permitieran al aprendiente identificar el tiempo de los procesos verbales a través de formas de contenido léxico, como adverbios de tiempo. De esta manera, se verían obligados a focalizar la atención en la forma verbal para determinar el tiempo del enunciado. Una muestra de actividad de este tipo consistiría en proporcionar al aprendiente unos enunciados desprovistos de elementos temporales distintos de las formas verbales, para que relacione estas formas verbales con un elemento temporal extraverbal, eligiendo, por ejemplo, entre *hoy* o *ayer* (VanPatten, 2017, p. 172).

La creación de actividades de *input estructurado* requiere determinar, previamente, cuál o cuáles de las estrategias de procesamiento del *input* impiden a los estudiantes hacer las conexiones entre forma y significado pertinentes, para poder así lograr el objetivo de la instrucción del procesamiento: ayudar a los aprendientes a realizar las conexiones adecuadas entre forma y significado haciendo uso de las estrategias de procesamiento óptimas y evitando las que no lo son (Wong, 2004, pp. 37-38). Una vez identificados los posibles problemas de procesamiento del *input*, han de seguirse seis directrices, de acuerdo con Lee y VanPatten (2003, p. 154), así como con Wong (2004, pp. 38-42):

- Presentar una sola regla cada vez. Se ha de tener en cuenta que la capacidad de atención y de procesamiento del aprendiente es limitada; por ello, no resulta conveniente sobrecargar sus recursos de procesamiento: cuantos menos elementos a los que prestar atención haya, más fácil le será focalizar su atención y procesar la forma en cuestión.
- Mantener el foco en el significado. Si la actividad se puede llevar a cabo sin prestar atención al significado referencial y comunicativo del *input*, entonces no estamos ante una actividad de *input estructurado*.

- Pasar del enunciado al discurso. Es preferible trabajar, en primer lugar, con enunciados que requieren menos esfuerzo de procesamiento y, después, con discursos más extensos, que suponen una tarea de procesamiento más ardua.
- Utilizar *input* escrito y oral. Ambos son necesarios para la adquisición de una lengua, pero, además, el escrito beneficiará a aquellos estudiantes más visuales.
- Hacer que los aprendientes realicen alguna tarea con el *input*. La actividad de *input* estructurado no solo debe ser significativa, sino que también ha de tener un propósito, de manera que el procesamiento de los datos lingüísticos recibidos sea necesario para completar la tarea.
- Tener presentes las estrategias de procesamiento de los aprendientes, para poder ayudarlos a evitar aquellas que van a perjudicar la realización de las conexiones adecuadas entre forma y significado.

Siguiendo estas pautas, pueden diseñarse, según Wong (2004, pp. 42-45), dos tipos de actividades de *input* estructurado: referenciales y afectivas. Las referenciales fuerzan al aprendiente a prestar atención a la forma para descifrar su significado, pues ha de elegir entre una respuesta correcta y una incorrecta, de manera que el docente puede comprobar si ha logrado realizar la conexión adecuada entre forma y significado. Las actividades afectivas, por su parte, tienen como objetivo reforzar las conexiones entre forma y significado y consisten en que el estudiante exprese su opinión o haya de dar una respuesta afectiva o personal a la vez que procesa información acerca del mundo real. De esta manera, se le da la oportunidad de trabajar con la forma en un contexto significativo y, además, se pone el foco en el aprendiente, uno de los principios esenciales de la enseñanza comunicativa. Dado que las actividades referenciales tienen el propósito de ayudar al estudiante a realizar las conexiones apropiadas entre forma y significado, y las afectivas, el de reforzarlas, en la instrucción deben administrarse, en primer lugar, las de tipo referencial y, posteriormente, las afectivas.

La aplicación de estas actividades enmarcadas dentro del enfoque del foco en la forma se combina muy bien con el análisis contrastivo, la lingüística cognitiva y la traducción pedagógica. Para empezar, un análisis contrastivo para conocer exhaustivamente las similitudes y diferencias existentes entre la lengua materna de los aprendientes y la que pretenden adquirir, combinado con el conocimiento de las estrategias o principios de procesamiento del *input*, permiten al docente crear actividades que ayuden al estudiante a realizar las conexiones entre forma y significado

apropiadas y a evitar las estrategias de procesamiento que le van a dificultar la realización de dichas conexiones. En este sentido, la lingüística y la gramática cognitiva pueden resultar de gran ayuda a los aprendientes para conocer el significado de los elementos gramaticales; y la traducción pedagógica, una manera de comprobar que las conexiones se han realizado convenientemente.

2.1.3. La traductología o teoría de la traducción

La traductología o teoría de la traducción, sustento también de nuestro marco teórico, se consolidó en la década de los ochenta como la disciplina encargada del estudio de la traducción y de la práctica traductora (Hurtado Albir, 2001, pp. 25, 136). En la esfera de esta disciplina se distinguen tres tipos de estudios, todos ellos igualmente importantes (Holmes, 2005, p. 78): los teóricos, los descriptivos y los aplicados. Dentro de los estudios teóricos, los modelos lingüísticos, textuales, comunicativos y socioculturales, así como los cognitivos, estudian la traducción como proceso entre lenguas, como producto textual, como acto comunicativo complejo y como actividad cognitiva que requiere ciertas competencias (Hurtado Albir, 2001, p. 152). Los estudios descriptivos, por su parte, describen los distintos tipos de traducción, las operaciones realizadas por el traductor durante la actividad traslativa, los resultados obtenidos y la evolución de la traductología (Hurtado Albir, 2001, p. 153). Por último, los estudios aplicados se encargan de la evaluación de la traducción, la didáctica de la traducción, la enseñanza de lenguas para traductores, la aplicación de la informática a la traducción y la traducción en la didáctica de lenguas (Hurtado Albir, 2001, p. 154).

Precisamente de los estudios aplicados de la traductología relacionados con la traducción en la didáctica de lenguas surge el término *traducción pedagógica* (Lavault, 1985), otro de los pilares que sustentan nuestro marco teórico, según hemos afirmado en la introducción de este capítulo, que consiste en el uso de la actividad traslativa como herramienta para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, es decir, como medio para aprender y mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas en la lengua meta. En este sentido, Hernández (1996, pp. 249-250) afirma que la traducción pedagógica constituye «una actividad didáctica cuyo objetivo es el perfeccionamiento de la lengua terminal³⁴ a través de la manipulación de textos, análisis contrastivo y reflexión consciente». De acuerdo con Lavault (1985, p. 18), cuando se emplea la traducción pedagógica, lo fundamental no es el resultado final, sino todo lo que implica

³⁴ El término *lengua terminal* empleado por Hernández (1996) hace referencia a la lengua objeto, a la lengua que el aprendiente está estudiando.

el acto de traducir, es decir, tanto el proceso de trasvase interlingüístico, como el perfeccionamiento del idioma y de los contenidos aprendidos.

Se trata de una denominación y de un enfoque modernos para una herramienta que ha estado presente en la enseñanza de idiomas desde tiempos inmemoriales, pues recordemos que la traducción ha sido el método habitual para el aprendizaje de las lenguas clásicas. Sin embargo, el reconocimiento de la traducción como un método eficaz para la adquisición de una segunda lengua no ha sido unánime. Como señala Zabalbeascoa Terran (1990, pp. 84-85), hay quienes estiman que no siempre se ha explotado todo el potencial didáctico de esta herramienta; con frecuencia se ha cometido el error de utilizarla como único procedimiento de enseñanza en el aula, sin una metodología apropiada, con textos inadecuados y partiendo de la consideración de que solo una de las alternativas de traducción es la adecuada.

En todo caso, se trata de un mecanismo que, de una manera u otra, está siempre presente en el aula de lenguas extranjeras, bien cuando el profesor recurre a él para aclarar un término, bien cuando el alumno acude interiormente a él para comprender el significado de lo que está aprendiendo (Hurtado Albir, 1988a, p. 77).³⁵ No deja de ser, por tanto, un mecanismo cognitivo natural y una actividad de mediación lingüística y cultural. En los siguientes epígrafes analizaremos con mayor exhaustividad los planteamientos de este enfoque.

2.1.3.1. Caracterización de la traducción

De acuerdo con Hurtado Albir (2001, pp. 31-41), la traducción se define como «un proceso interpretativo y comunicativo consistente en la reformulación de un texto con los medios de otra lengua que se desarrolla en un contexto social y con una finalidad determinada»,³⁶ que se rige por los siguientes principios:

- a) La primacía de la comunicación y la adecuación al contexto. Las lenguas utilizan distintos elementos lingüísticos para expresar una misma intención en una misma situación comunicativa. La labor del traductor es usar esos

³⁵ En este sentido, Zabalbeascoa Terran (1990, p. 77) afirma que «[l]a mayoría de los alumnos que [...] h[a] tenido sienten una necesidad imperiosa (acentuada en proporción directa a la edad y en proporción inversa al nivel de conocimientos de la segunda lengua) de encontrar la traducción de todo lo que aprenden». Se trata de un proceso común que ayuda al aprendiente en su estudio y aprendizaje de la nueva lengua.

³⁶ Toda la cita entrecomillada aparece en cursiva en el original.

elementos de la lengua meta para expresar en su texto traducido la misma intención comunicativa del texto original.

- b) La actualización del sentido en el texto. El traductor debe captar, de entre los significados que puede tener una unidad lingüística, cuál es el sentido con el que se usa en el texto que debe traducir y expresarlo con arreglo a la tipología textual y al contexto en el que se publicará la traducción.
- c) La relevancia del contexto, que condiciona y actualiza el significado con el que se emplean las palabras y las expresiones.
- d) Los aspectos culturales y el destinatario. El traductor debe atender no solo a los elementos lingüísticos de la lengua meta, sino también a su cultura, para lograr el mismo efecto causado por el texto original.
- e) La importancia de la adscripción textual y de la finalidad de la traducción. Las decisiones del profesional de la traducción dependerán del objetivo del encargo de la traducción y del tipo de texto del que se trate.
- f) La traducción como proceso mental del traductor. Para producir un texto meta, el traductor ha de llevar a cabo varias operaciones cognitivas, en las que ha de emplear sus conocimientos y habilidades para resolver las dificultades lingüísticas y extralingüísticas con las que se encuentre a la hora de realizar las dos operaciones básicas de comprensión del texto original y de elaboración del texto meta, teniendo en cuenta el destinatario y la finalidad del texto origen, así como el efecto que desea causar.

En consonancia con estos preceptos, de acuerdo con Hurtado Albir (2001, pp. 40-41), la traducción constituye:

- Un acto de comunicación, en tanto que su objetivo es trasladar no solo el contenido lingüístico de un texto, sino también su intención comunicativa, según las necesidades de los receptores y las propiedades del encargo.
- Una operación entre textos, unidades coherentes, cohesionadas y contextualizadas del plano del habla.
- Y un proceso cognitivo, una operación mental en virtud de la cual un sujeto comprende el sentido del texto y seguidamente lo reescribe en la lengua de llegada, de acuerdo con el contexto y la finalidad de la traducción.

En el desarrollo de todos estos procesos, el profesional se enfrenta a una serie de problemas, para los que debe estar preparado. Estos pueden ser de tipo lingüístico,

extralingüístico y de tipo pragmático (Hurtado Albir, 2001, p. 288). Para abordar estos problemas, así como para mejorar el proceso y el resultado final del texto meta, el traductor cuenta con un conjunto de técnicas³⁷ profesionales para alcanzar la equivalencia traductológica (Hurtado Albir, 2001, pp. 269-271), que pueden resultar beneficiosas para la mejora de las habilidades lingüísticas de un aprendiente de LE/L2 en un momento dado. Por ejemplo, la modulación, que consiste en cambiar el punto de vista, sirve para ayudar a entender al estudiante cómo una lengua origen adopta un punto de vista para expresar una idea que es distinto a la perspectiva utilizada por la lengua meta.

2.1.3.2. Traducción pedagógica, didáctica de la traducción y enseñanza de lenguas a futuros traductores

Dado que el fin con el que se enseñan traducción y lenguas a profesionales del trasvase interlingüístico no es exactamente igual al propósito con el que se enseñan a otros aprendices de una LE o una L2, suele distinguirse entre traducción profesional, traducción pedagógica y enseñanza de lenguas a futuros traductores.

En opinión de Delisle (1998, pp. 32-35), la distinción entre la traducción pedagógica y la pedagogía de la traducción viene dada por la finalidad con la que se hace uso de la actividad traductora. La diferencia, por tanto, estriba en que la primera es empleada por los profesores de lengua en el aula de LE con el propósito de que los aprendientes adquieran y mejoren sus habilidades lingüísticas, se inicien en el uso

³⁷ Las técnicas de traducción a las que nos referimos son las siguientes (Hurtado Albir, 2001, p. 269-271):

- a) Adaptación: sustitución de un elemento cultural del original por otro de la cultura receptora.
- b) Ampliación lingüística: uso de una expresión más extensa que la del texto original.
- c) Amplificación: introducción de una precisión un dato no explicado en el original.
- d) Calco: traducción literal de una expresión.
- e) Compensación: uso de una información o un efecto estilístico que no se ha podido reflejar en el mismo lugar que en el texto original.
- f) Compresión lingüística: empleo de una expresión más corta en el texto meta que la del original.
- g) Creación discursiva: empleo de un sinónimo referencial, es decir, de un término o una explicación para el referente del texto original.
- h) Descripción: sustitución de un término por su explicación.
- i) Elisión: omisión de información.
- j) Equivalente acuñado: traducción de una expresión por otra equivalente según el diccionario o el uso lingüístico.
- k) Generalización: uso de un término de mayor amplitud semántica que el término del texto original.
- l) Modulación: cambio de punto de vista.
- m) Particularización: empleo de un concepto más preciso.
- n) Préstamo: uso de la palabra utilizada en la lengua del texto origen o de su adaptación a la lengua meta.
- o) Sustitución: cambio de un elemento lingüístico por otro paralingüístico y lo contrario.
- p) Traducción literal: traducción palabra por palabra.
- q) Transposición: cambio de la categoría gramatical del elemento traducido.
- r) Variación: uso de otros elementos lingüísticos o paralingüísticos que afectan al estilo, el dialecto, etc.

adecuado de diccionarios y de fuentes de información, y aprendan e incrementen el léxico general de las lenguas que estudian; la segunda, la didáctica de la traducción, la imparte personal altamente cualificado en el ámbito de la actividad traductora, para instruir a futuros profesionales del trasvase interlingüístico en el manejo de la metodología, la técnica, la investigación documental, la terminología y el lenguaje especializado (Delisle, 1998, pp. 32-35).

Aunque diferentes, ambas disciplinas comparten algunos aspectos, tales como el metalenguaje empleado (más amplio en el caso de la formación de traductores profesionales) y una gran proporción de sus objetivos, que Delisle (1998, p. 31) resume en los siguientes:

- Controlar la interferencia entre lenguas.
- Aprender estrategias para solucionar problemas de traducción.
- Mejorar la competencia comunicativa, así como los conocimientos acerca de las culturas implicadas en la traducción.
- Aprender a usar los diccionarios y las herramientas de búsqueda de significados e información.
- Comprender que la traducción es una actividad subjetiva, que se rige por ciertas reglas generales.
- Reflexionar con un método lógico y analítico sobre los textos que se van a traducir.
- Mejorar el manejo de las lenguas.
- Aprender la importancia del contexto.
- Captar y reproducir la intención comunicativa del texto original.

Y es que, en efecto, buena parte de los «sistemas subyacentes de conocimientos, aptitudes y habilidades necesarios para traducir» (Grupo PACTE,³⁸ 2001, p. 41) y que forman parte de la competencia traductora, como son la competencia comunicativa (comprensión y expresión) en las dos lenguas, la competencia extralingüística (conocimiento del mundo y de la cultura en general) y la competencia psicofisiológica (habilidades y aptitudes), son tan importantes en el aprendizaje de una

³⁸ Acrónimo de Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación.

lengua extranjera o segunda lengua como en el de la traducción profesional (Hurtado Albir, 1996, pp. 34-35).

Estas características y estos propósitos comunes forman parte, asimismo, de la didáctica de segundas lenguas a estudiantes de traducción, una disciplina que toma sus referentes teóricos de los ámbitos de la enseñanza de segundas lenguas y de la traducción (Berenguer, 1996, p. 14-17), para lograr así el desarrollo de la comprensión lectora; la disociación de las dos lenguas en contacto; la preparación del alumno para el uso de obras de consulta; un alto grado de conocimientos culturales; y la sensibilidad a la actividad traductora.

Estas áreas de conocimiento, la traducción pedagógica, la didáctica de la traducción y la enseñanza de lenguas para traductores, constituyen tres de los cinco ámbitos que abarcan los estudios aplicados de la traductología, la disciplina que, tal y como explica Hurtado Albir (2001, pp. 25, 154-155), estudia la traducción. De acuerdo con esta autora, cuya opinión compartimos, se trata de tres disciplinas estrechamente interrelacionadas, que no solo pueden, sino que, además, deben intercambiar datos y experiencias, pues todas ellas pueden enriquecerse entre sí y beneficiarse de modo recíproco.

2.1.3.3. La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas

De acuerdo con Cook (2010, p. xvii), en la historia contemporánea del uso de la traducción para la adquisición de segundas lenguas podemos distinguir tres grandes etapas: de rechazo, de olvido y, por último, de reconocimiento de su valor como herramienta para el aprendizaje de un nuevo idioma.

A finales del siglo XIX, así como a lo largo del siglo XX, el método preponderante en Europa para la enseñanza de segundas lenguas en la educación secundaria es el denominado *gramática-traducción*, herencia de las fórmulas empleadas en las aulas en las que se impartía latín y griego antiguo, con el fin de que los aprendices pudieran leer la literatura clásica. Es precisamente esta finalidad la que determinaba que el método diera prioridad a la escritura, a la gramática y a la corrección (Cook 2010, p. 9).

Esta fórmula, gramática-traducción, tal y como la describe Cook (2010, p. 10), constituye un método gradual y acumulativo, destinado a aprendices de idéntica lengua materna, con el que se practican las estructuras gramaticales y el vocabulario

memorizado previamente a través de la traducción. Este método, empleado tradicionalmente en los libros de autoaprendizaje de idiomas, ha sido tachado de poco natural, por hacer uso de fragmentos artificialmente contruidos para ser traducidos en el aula, en lugar de textos reales contruidos por enunciados coherentes y cohesionados: «It uses isolated invented sentences rather than authentic connected texts» (Cook, 2010, p. 14). No obstante, tal y como el mismo Cook (2010, p. 14) reconoce, no por ello deja de tener valor, pues el método, además de desarrollar la corrección gramatical, el metalenguaje gramatical y las habilidades propias de la traducción escrita, permite la complementación con actividades de la lengua en uso.

Durante mucho tiempo, este procedimiento convivió con el denominado *método directo*, surgido a finales del siglo XIX. Este sistema de enseñanza rechaza el uso de la lengua materna y, en consecuencia, el de la traducción en el aula de lenguas extranjeras, y defiende la enseñanza monolingüe impartida por un profesor nativo en un contexto de inmersión. Su nacimiento se vincula al desarrollo del comercio, al establecimiento del inglés como el idioma principal de los negocios y al arranque de la enseñanza de la lengua inglesa como actividad económica. De este negocio se beneficiaron especialmente las academias Berlitz, pioneras en el uso de esta metodología, promocionada como la forma más rápida, natural y efectiva de aprender un idioma, por tratarse de un modelo que emula el aprendizaje de la lengua materna (Cook, 2010, pp. 6-9). Bajo la denominación de *método directo*, Cook (2010, p. 7) incluye otros métodos surgidos a lo largo del siglo XX, tales como el audiolingüismo, el método comunicativo o el enfoque por tareas, que comparten el rechazo de la traducción como herramienta para el aprendizaje de lenguas extranjeras o del empleo de la lengua materna de los aprendices como lengua vehicular de la clase.

Durante todos estos años, por tanto, se ignoró la traducción como instrumento de aprendizaje, según pone de manifiesto el hecho de que su presencia en la literatura sobre enseñanza de lenguas sea escasa, especialmente, tras las críticas recibidas del método directo (Cook, 2010, pp. 20-21).

No fue hasta finales de los años cincuenta, con el desarrollo del análisis contrastivo y el uso de la traducción como forma útil para la comparación entre la L1 y la L2, cuando esta herramienta didáctica vuelve a tenerse en consideración. La lingüística contrastiva, así como la lingüística cognitiva, pusieron de manifiesto que el conocimiento y la comprensión del funcionamiento de la lengua materna contribuyen a la adquisición de la lengua objeto, tal y como hemos señalado en páginas anteriores.

Desde el punto de vista pedagógico, recurrir a la traducción se considera parte natural del proceso de enseñanza, porque agiliza las explicaciones, mejora la comprensión, así como también la relación entre profesores y aprendices (Cook, 2010, p. 52). No obstante, fue Lavault (1985), a partir de los principios de la didáctica de la traducción de Delisle (1980), quien reivindicó la rehabilitación de la traducción en el contexto de la enseñanza comunicativa, a través de un enfoque interpretativo de la traducción, que distingue entre traducción pedagógica y pedagogía de la traducción profesional (Hurtado Albir, 2001, p. 155). Desde entonces comienza a reconocerse su valor en estudios que, cada vez con más frecuencia, abogan por el uso de la traducción en la enseñanza de lenguas, como es el caso, por ejemplo, de los trabajos de Titford y Hieke (1985); Hurtado Albir (1988a, 1988b, 1994); Duff (1989); Ballester Casado y Chamorro Guerrero (1991); Cook (1997, 2010); Malmkjær (1998); De Arriba (2001); García-Medall (2001); Leonardi (2010, 2011); Zhang (2014); Asquerino Egoscozábal (2015); Sánchez Cuadrado (2016); Rubio-Goitia y Canga-Alonso (2016); Carreres *et al.* (2017); Fabregat (2018); Trovato (2019); o De La Nuez Mendizábal (2020).

2.1.3.4. Inconvenientes de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas

Son muchas las críticas que ha recibido la traducción como instrumento de adquisición de una LE/L2 y la mayoría se derivan del uso que de ella hace el método gramática-traducción, según hemos señalado en el subapartado anterior. Sin embargo, las razones esgrimidas a lo largo de los años por sus detractores son, como veremos, fácilmente refutables, de acuerdo con Malmkjær (1998, pp. 6-9).

Según la primera de ellas, la traducción es una habilidad independiente y radicalmente distinta de las cuatro destrezas que definen la competencia en una lengua: la comprensión lectora, la expresión escrita, la expresión y la comprensión orales. Al respecto, contraargumenta Malmkjær (1998, pp. 6-9) que tal afirmación carece de fundamento, pues la capacidad de traducir depende directamente de la capacidad de comprensión y de expresión del individuo, quien se ve en la necesidad de recurrir a ellas en el proceso de la traducción, sea esta sobre textos escritos u orales; por otra parte, además, cuando se traduce sobre textos escritos, las capacidades orales pueden ser de utilidad para la fase de documentación (escuchar un *podcast*, leer o escuchar una entrevista, hablar con un experto, comentar dificultades con los compañeros, con el profesor o con una persona nativa). Quienes rechazan la traducción pedagógica entienden que este ejercicio exige un tiempo valioso, que muy bien podría destinarse a

la enseñanza de las cuatro destrezas comunicativas. Sin embargo, como hemos expuesto, el ejercicio de la traducción requiere de la práctica de dichas habilidades.

La segunda de las razones esgrimidas por los detractores de la traducción pedagógica se corresponde con su consideración como una actividad antinatural. Sin embargo, sostiene Malmkjær (1998, pp. 6-9), se trata de una operación natural en el aprendizaje de una lengua, a la que recurre tanto el aprendiz en su empeño por comprender los significados y sus matices; como el profesor de lengua extranjera o segunda lengua, cuando ha de aclarar conceptos y estructuras de forma rápida y efectiva (Hurtado Albir, 1988a, p. 77).

En tercer lugar, los opositores a la traducción pedagógica entienden que este procedimiento lleva a los estudiantes a pensar, de manera errónea, que existen correspondencias exactas. Contrariamente, sus defensores la consideran un ejercicio perfecto para enseñar que no existen equivalencias absolutas y para poner de manifiesto que dos expresiones de igual significado pueden no serlo en lo que se refiere a la adecuación al contexto.

Se ha objetado, en cuarto lugar, que la traducción impide que los aprendices piensen en la lengua extranjera o segunda lengua. Sin embargo, como señala Malmkjær (1998, pp. 6-9), el alumno no puede pensar en una lengua que desconoce o que no domina lo suficiente, por lo que lo natural es que piense en la suya propia; por otra parte, además, la traducción obliga a pensar en las dos lenguas, puesto que el ejercicio de traducir implica la responsabilidad de elaborar un texto lo más natural posible en la lengua meta.

Se ha afirmado, como quinto argumento, que la traducción produce interferencia. En este sentido, cabe afirmar que las personas bilingües experimentan la interferencia constantemente y la traducción constituye un mecanismo útil para identificarla, ser consciente de ella y trabajar su control.

En sexto lugar, hay quienes consideran que la traducción no es una buena forma de evaluar las competencias comunicativas. Sin embargo, sus defensores consideran que es una fórmula idónea para evaluar, al menos, dos de las competencias comunicativas, ya sean las orales, ya sean las escritas, dependiendo del tipo de traducción que se pida, oral o escrita. Tal idoneidad se acentúa cuando el trabajo realizado en el aula y los contenidos abordados están relacionados de manera estrecha con el ejercicio del examen.

Finalmente, los que cuestionan esta herramienta de aprendizaje en el aula de lenguas extranjeras sostienen, como séptimo argumento, que se trata de una actividad

que tan solo es apropiada para quienes aspiran a ser traductores profesionales. En este sentido, aunque es cierto que no todos los aprendientes que pretenden alcanzar un elevado nivel de competencia lo hacen con el fin de convertirse en traductores profesionales, no es menos cierto que muchos de ellos trabajan en entornos laborales en los que los conocimientos acerca del proceso traductológico pueden resultar muy útiles.

Además de estos argumentos contrarios a la traducción pedagógica que se han refutado, García-Medall (2001, p. 1) rebate otros como los siguientes. En primer lugar, frente a la afirmación de que la traducción solo implica dos destrezas, esto es, leer y escribir, García-Medall puntualiza que la actividad traductora en el aula no ha de partir necesariamente de un texto escrito. También se puede trabajar a partir de un fragmento de una película (traducción audiovisual y subtitulación) o de una entrevista grabada. Otra opción es hacer pequeñas actividades de interpretación, en las que se emplearían más de dos destrezas. En cualquier caso, tanto si se trata de la traducción de un texto oral como si se trata de la traducción de un texto escrito, en las fases de preparación de la actividad, de documentación, de discusión de dificultades y de revisión del resultado final, puede hacerse uso de todas las destrezas.

En segundo lugar, en relación con la idea de que la traducción no es un buen ejercicio de clase, pues los alumnos deben escribir sus propios textos, García-Medall (2001, p. 1) considera que la traducción y la redacción no son actividades excluyentes; muy al contrario, son actividades complementarias, pues una buena escritura es determinante para obtener una traducción de calidad. Además, si bien los aprendices de una lengua deben ser capaces de confeccionar textos con ideas propias, el autor señala que esta tarea no suele desarrollarse en el contexto del aula, en donde habitualmente se proporciona a los estudiantes las pautas para hacer una buena redacción que, posteriormente, escribirán en casa con la tranquilidad necesaria para la reflexión y la exposición de ideas.

En tercer lugar, ante el argumento exhibido por los detractores de que la traducción se utiliza en el aula de manera asistemática, eventual y no planificada, el autor señala que, como cualquier otro ejercicio de clase, resulta ineludible organizar la actividad traductora dentro del aula, esclarecer sus objetivos y evaluar sus beneficios, tanto para el docente como para el alumno.

Por último, frente al razonamiento de que la traducción se asocia, por lo general, con textos literarios y científicos, alejados de las necesidades comunicativas del aprendiz, García-Medall (2001, p. 1) replica que los documentos escogidos para

trabajar en clase no tienen por qué corresponder necesariamente a esta tipología. Por el contrario, tales documentos pueden y deben acercarse a los intereses del estudiantado. En este sentido, la acertada elección de los textos es crucial para que la actividad de la traducción sea exitosa, tanto en el caso de la traducción pedagógica, como en el de la pedagogía de la traducción. Una vez más, el establecimiento de los objetivos que deseamos alcanzar con los documentos seleccionados será clave para que los resultados obtenidos sean óptimos.

Carreres y Noriega Sánchez (2013, pp. 254-256), por su parte, recogen otros inconvenientes atribuidos a la traducción pedagógica —y particularmente a la traducción inversa— que no son contemplados por los autores que hemos venido mencionando. De una parte, señalan que se ha considerado que la traducción, especialmente la inversa, es un ejercicio frustrante, cuyo objetivo parece ser la producción de errores por parte del alumno y la corrección de estos por parte del profesor. Naturalmente, esta experiencia dependerá del modo en que se plantee la actividad, de sus objetivos y de los criterios de evaluación utilizados, pues hemos de partir de la consideración de que, en el ejercicio de la traducción, no existe la versión perfecta y de que la mejor no tiene por qué ser siempre la del profesor. Al respecto, las tareas colaborativas resaltan el valor del intercambio, de la aportación de ideas y del compromiso para obtener la mejor versión posible.

En definitiva, hemos expuesto los argumentos contrarios a la traducción pedagógica como herramienta de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y los hemos refutado con los contraargumentos pertinentes para concluir que, en efecto, nos encontramos ante un instrumento que, convenientemente aplicado, puede resultar de gran eficacia en el aula de LE/L2. Precisamente, en el siguiente apartado, se sintetizan los beneficios que ha proporcionado la traducción a la enseñanza de lenguas.

2.1.3.5. Aportaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas

Como se ha corroborado a lo largo del subapartado anterior, la traducción es un ejercicio útil, que tiene múltiples aplicaciones beneficiosas en la enseñanza de idiomas, a pesar de los muchos argumentos esgrimidos en su contra. Entre estas aplicaciones ventajosas para el aprendizaje de una segunda lengua, Zabalbaescoa Terran (1990, pp. 76-82) destaca las siguientes:

- a) Orientar a los alumnos en el uso de la traducción. Dado que, de manera inconsciente o intencionada, el alumno va a hacer uso de la traducción en su proceso de adquisición de la lengua que aprende, conviene enseñarlo a hacer uso de ella, mostrándole tanto sus posibilidades como sus límites, de modo que el proceso le resulte provechoso y no perjudicial.
- b) Ayudar a localizar la interferencia, analizarla y corregirla. La interferencia de la lengua materna se produce en la interlengua de todos los estudiantes. Si les proporcionamos las herramientas adecuadas para percibirla y evitarla, lograremos que su incidencia sea menor.
- c) Enseñar que no existen equivalencias y correspondencias absolutas entre lenguas. Trabajar los distintos matices y los significados de cada una de las expresiones ayudará al alumno en su aprendizaje del léxico y de la gramática.
- d) Motivar el intercambio de ideas acerca de la interferencia, de posibles equivalencias, de diferentes temas de actualidad o de aspectos culturales. La traducción de un documento es también un buen pretexto para la discusión de aspectos relacionados con la actividad en sí misma (problemas encontrados, posibles soluciones) o para la introducción de un tema sobre el que debatir y aprender.
- e) Mejorar la capacidad de comprensión y de expresión.
- f) Ilustrar y mostrar aspectos lingüísticos como la relación entre lengua y cultura; la lengua como sistema de signos; la diferencia entre expresiones fijas, frases idiomáticas y terminología; el uso creativo de la lengua; la estructura y organización del discurso; la tipología de textos; la puntuación; la relación entre sintaxis, morfología y semántica; las variedades de estilo; o la importancia del contexto y de los aspectos sociolingüísticos.
- g) Desarrollar las habilidades de análisis y comentario de textos; la claridad, la flexibilidad y la creatividad en la expresión; la economía lingüística; y la intuición en la interpretación.
- h) Conocer las variedades de estilo.
- i) Estudiar de manera contrastiva las lenguas y las culturas.

Los beneficios de la traducción pedagógica se han demostrado a través de estudios empíricos como los de Sánchez Cuadrado (2016, 2017), Sánchez-Requena

(2016) y Gasca Jiménez (2017a, 2017b, 2017c, 2019) acerca del uso de la traducción en la enseñanza y el aprendizaje de español.

En este sentido, Sánchez Cuadrado (2016, 2017) comprueba y demuestra que la traducción pedagógica, en un contexto bilingüe de uso de la lengua materna y de la lengua extranjera, conforma un marco pedagógico eficaz para el desarrollo de la competencia gramatical a partir de la enseñanza por tareas y el foco en la forma; y que resulta, asimismo, eficaz para la enseñanza de aspectos formales y para la mejora de la expresión escrita.

Por su parte, Sánchez-Requena (2016) corrobora que el ejercicio intralingual y monolingüe de doblaje en español de fragmentos de una serie resulta motivador y divertido para el estudiantado, además de fructífero a la hora de mejorar la fluidez y la confianza en la expresión oral, la comprensión oral, el aumento de vocabulario, el conocimiento de expresiones coloquiales y su conciencia acerca del proceso de aprendizaje propio.

Por último, Gasca Jiménez (2017c, 2017a, 2017b, 2019) concluye, a partir de la aplicación de ejercicios de traducción pedagógica y de un posterior análisis de errores, que los estudiantes de español como lengua de herencia tienen buena predisposición hacia las actividades de traducción pedagógica y que tales actividades mejoran sus habilidades gramaticales; especialmente, las relacionadas con las preposiciones, los adjetivos y la elección del tiempo y el modo verbal. Asimismo, esta autora concluyó que las actividades de traducción pedagógica permiten a los aprendientes:

- Adoptar el papel de mediador de manera frecuente en contextos personales, laborales y académicos.
- Usar de manera natural técnicas de traducción como la transposición, la traducción literal y el préstamo.
- Y ser capaces de transmitir el sentido de la mayor parte de lo que interpretan y de emplear la traducción como herramienta personal de estudio y actividad académica.

En definitiva, la actividad de traducción puede aportar una alta rentabilidad en el aula de segundas lenguas y, por tanto, de ELE/L2. Por otra parte, además, esta afirmación queda corroborada por el hecho de que tanto el Instituto Cervantes (1997-2024) como el Consejo de Europa (2002, 2021) incluyen la mediación como estrategia o destreza comunicativa y como actividad de aprendizaje de lenguas, como veremos en el siguiente apartado.

2.1.3.6. La quinta destreza comunicativa: de la mediación a la traducción

La consideración de la traducción como una actividad de mediación lingüística por parte del Consejo de Europa se produce en el año 2001 con la publicación del MCER, traducido al español al año siguiente. Este hecho ha contribuido sobremanera a la rehabilitación y a la integración de la traducción como mecanismo de pleno derecho en la enseñanza de lenguas y ha motivado que la actividad traductora no solo sea propuesta como la quinta destreza comunicativa (Zabalbeascoa Terran, 1990, p. 79; Stibbard, 1998, p. 71) sino, además, admitida como tal (Carreres *et al.*, 2017; Stibbard, 1998).

De acuerdo con el Consejo de Europa, la competencia lingüística y comunicativa de un aprendiente funciona a través de cuatro tipos de actividades: «la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación (en concreto, interpretando o traduciendo)» (Consejo de Europa, 2002, p. 14). A este respecto, el citado documento entiende la mediación como el proceso a través del cual un hablante «está actuando como un canal de comunicación (a menudo, pero no necesariamente, en distintas lenguas) entre dos o más personas que por un motivo u otro no se pueden comunicar directamente» (Consejo de Europa 2002, p. 60). Y añade, en el volumen complementario publicado en 2018 y traducido al español en 2021, lo siguiente:

En la mediación, el/la usuario/a y/o aprendiente actúa como un/a agente social que tiende puentes y facilita la construcción o la transmisión de significados, ya sea dentro de la misma lengua, entre diferentes modalidades lingüísticas (por ejemplo, de la oral a la signada o viceversa, en la comunicación intermodal) o de una lengua a la otra (mediación interlingüística). La mediación se centra en el papel de la lengua en procesos como la creación de espacios y condiciones para la comunicación y/o aprendizaje, la colaboración para construir nuevos significados, la ayuda a otras personas para que construyan o comprendan nuevos significados y la transmisión de nueva información de manera adecuada. El contexto puede ser social, pedagógico, cultural, lingüístico o profesional (Consejo de Europa, 2021, p. 103).

Como puede apreciarse, la mediación puede ser intralingüística o interlingüística (Cantero Serena y De Arriba García 2004, p. 14) y se clasifica también en oral o escrita. El Consejo de Europa (2002, p. 85) parte de esta última distinción, oral y escrita, para describir las actividades de mediación, tal como puede apreciarse en la tabla 2:

Actividades de mediación orales	Actividades de mediación escritas
<ul style="list-style-type: none"> – Interpretación simultánea (congresos, reuniones, discursos formales, etc.). – Interpretación consecutiva (charlas de bienvenida, visitas con guías, etc.). – Interpretación informal: <ul style="list-style-type: none"> • de visitantes extranjeros en el país propio; • de hablantes nativos en el extranjero; • en situaciones sociales y en intercambios comunicativos con amigos, familia, clientes, huéspedes extranjeros, etc.; • de señales, cartas de menú, anuncios, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> – Traducción exacta (por ejemplo, de contratos, de textos legales y científicos, etc.). – Traducción literaria (novelas, obras de teatro, poesía, libretos, etc.). – Resumen de lo esencial (artículos de periódicos y revistas, etc.) en la segunda lengua o entre la lengua materna y la segunda lengua. – Paráfrasis (textos especializados para profanos, etc.).

Tabla 2. Actividades de mediación (Consejo de Europa, 2002, p. 85).

Esta clasificación de las actividades de mediación contempla, de una parte, algunas que son propias de un traductor-intérprete profesional, como la interpretación simultánea y consecutiva o la traducción de textos legales y literarios. De otra parte, incluye algunas actividades de mediación frecuentes en el aula de lenguas extranjeras o en contextos cotidianos como, por ejemplo, la redacción de resúmenes o la comunicación entre familiares o amigos que no se entienden, ya sea por motivos interlingüísticos (no hablan la misma lengua) o intralingüísticos (no hablan el mismo registro, dialecto o simplemente no consiguen entenderse a pesar de hablar la misma lengua).

En todo caso, el proceso de la mediación coincide con el de la traducción-interpretación profesional, en tanto que el sujeto debe comprender el texto, desverbalizarlo (captar el sentido) y reexpresarlo (Cantero Serena y De Arriba García, 2004, 18). Además, la adquisición de nociones acerca de las estrategias de traducción e interpretación profesional dota al aprendiz de herramientas para desenvolverse en su constante aprendizaje de la lengua meta e incluso de su lengua materna.

En la edición posterior del MCER, en la que se incluyen nuevos descriptores, el Consejo de Europa (2021, p. 104) expone las actividades así como las estrategias de mediación de manera un tanto distinta, tal y como muestra la figura 13:

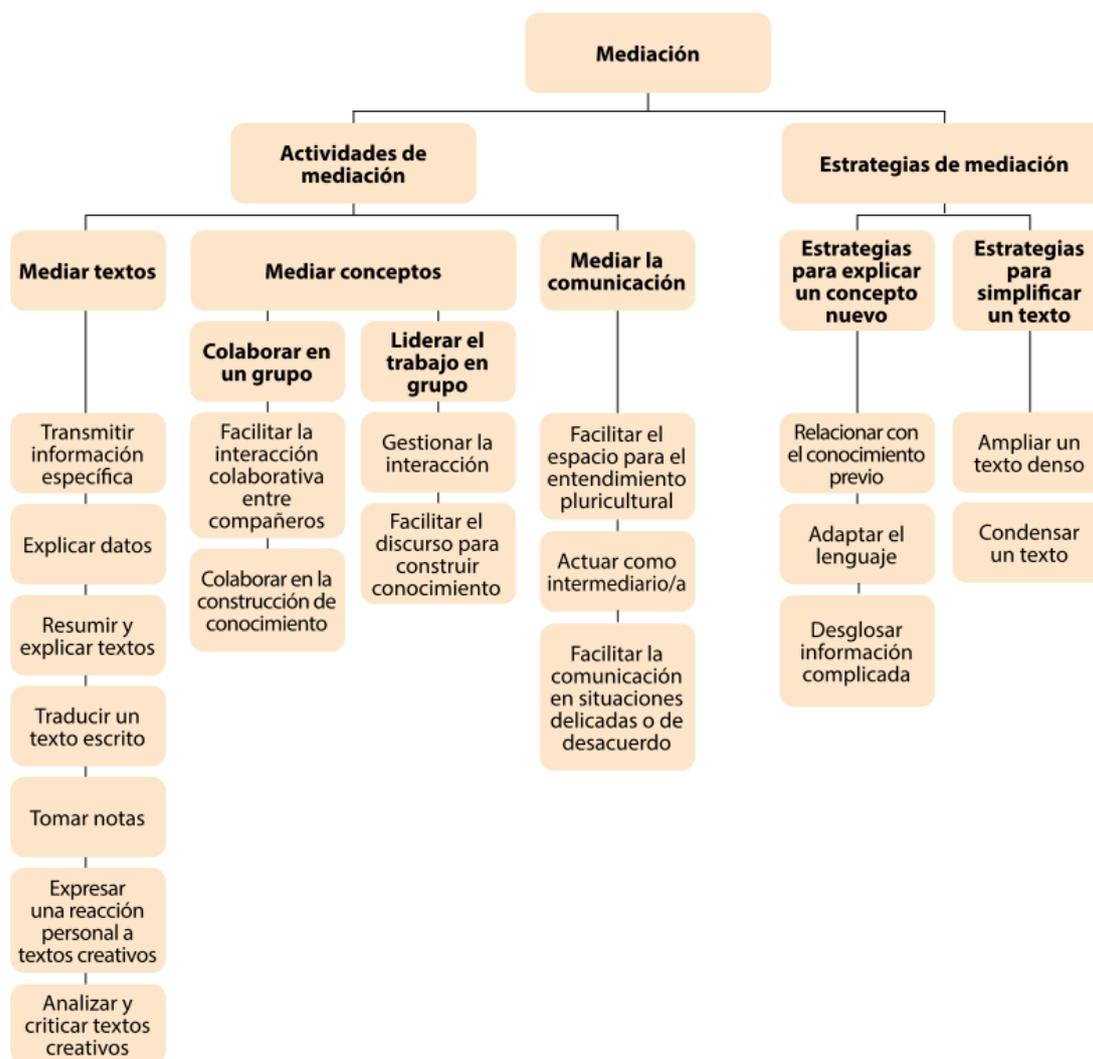


Figura 13. Actividades y estrategias de mediación (Consejo de Europa, 2021, p. 104).³⁹

Tal y como puede apreciarse en la figura 13, las actividades de mediación se clasifican según sean de tipo textual, conceptual o comunicativo, mientras que las estrategias se dividen entre las que explican un texto y las que lo simplifican. La traducción oral y la escrita quedan enmarcadas en las actividades de mediación textual.

Junto a esta clasificación, el Consejo de Europa (2021, p. 106) aporta, por primera vez y como novedad con respecto a sus publicaciones anteriores, los descriptores por los que deben regirse las actividades de mediación y aclara que en

³⁹ En la versión en inglés, la actividad «Traducir un texto escrito» figura como «Translating a written text in speech / in writing» (Consejo de Europa, 2018, p. 104), es decir, se especifica que la traducción del texto escrito puede hacerse de forma oral o escrita. La versión española, la de la figura 14 (Consejo de Europa, 2021, p. 104), no especifica que la traducción del texto escrito puede hacerse de forma oral o escrita.

ningún caso pretenden describir las competencias de los traductores e intérpretes profesionales, cuyo oficio se entiende que estaría contextualizado en un nivel C2.

Por su parte, el Instituto Cervantes contempla, naturalmente, la mediación en la enseñanza del español como lengua extranjera o segunda lengua y advierte, en este sentido, que el aprendiz de ELE/L2 tendrá, entre sus objetivos, el desarrollo del papel de hablante intercultural y también de intermediario cultural, que describe en su fase de aproximación, profundización y consolidación para los niveles A1-A2, B1-B2 y C1-C2 respectivamente, como puede observarse en la tabla 3:

Papel de intermediario intercultural		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
<p>2.6. Tomar conciencia de la propia capacidad para actuar como intermediario cultural entre la cultura propia y las de España y los países hispanos:</p> <p>2.6.1. Tomar conciencia de las estrategias que se pueden poner en juego para establecer contacto con otras culturas y, en particular, con las de España y los países hispanos.</p> <p>2.6.2. Identificar y analizar las situaciones en las que se pueden producir malentendidos y conflictos culturales.</p> <p>2.6.3. Tomar conciencia de su propia capacidad para actuar como mediador entre miembros de diferentes culturas, en particular la de origen y las de España y los países hispanos.</p> <p>Este objetivo implica:</p> <p>Familiarizarse con el uso estratégico de procedimientos (observación, introspección, reflexión, análisis, actuación, etc.) para actuar como mediador cultural (neutralización de conflictos y malentendidos culturales, etc.).</p> <p>Desarrollar y actualizar mediante estrategias los conocimientos (culturales, socioculturales y lingüísticos), destrezas y actitudes que ayuden a la superación de conflictos y malentendidos, así como al contacto con otras culturas.</p> <p>Intercambiar experiencias con los compañeros de grupo y seguir las pautas que proporcionan el profesor y los materiales de enseñanza.</p>	<p>2.6. Incorporar estrategias encaminadas a desarrollar el papel de intermediario cultural entre la propia cultura y las de España y los países hispanos:</p> <p>2.6.1. Desarrollar nuevas estrategias para establecer contacto con otras culturas y, en particular, con las de España y los países hispanos.</p> <p>2.6.2. Neutralizar y resolver situaciones eventuales en las que se producen malentendidos y conflictos culturales.</p> <p>2.6.3. Desarrollar estrategias que ayuden a mediar entre la cultura de origen y las culturas de España y los países hispanos.</p> <p>Este objetivo implica:</p> <p>Uso estratégico de nuevos procedimientos para adoptar una perspectiva autónoma y crítica ante la propia realidad sociocultural, neutralizar eventuales situaciones de conflicto o malentendido cultural, e iniciarse en la explicación de fenómenos de la cultura meta a otras personas.</p> <p>Incorporación de conocimientos (culturales, socioculturales y lingüísticos), destrezas y actitudes que contribuyan al desarrollo del papel de intermediario cultural.</p>	<p>2.6. Asumir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y las de España y los países hispanos:</p> <p>2.6.1. Establecer y mantener contacto con otras culturas, en particular las de España y los países hispanos, haciendo un uso consciente de las estrategias que se han desarrollado, e investigando en otras nuevas para afrontar situaciones de contacto complejas.</p> <p>2.6.2. Afrontar con eficacia situaciones en las que se producen malentendidos culturales, se vea o no involucrado directamente en ellas.</p> <p>2.6.3. Neutralizar y resolver con eficacia conflictos culturales en los que se vea envuelto.</p> <p>2.6.4. Mediar de forma eficaz entre miembros de la propia cultura y de las culturas de España y los países hispanos.</p> <p>Este objetivo implica:</p> <p>Toma de iniciativa en la investigación y uso estratégico de nuevos procedimientos para mantener contacto con otras culturas, ayudar a otras personas a hacerlo y neutralizar situaciones de conflicto o malentendido.</p> <p>Toma de iniciativa en la búsqueda y activación estratégica de conocimientos (culturales, socioculturales y lingüísticos), destrezas y actitudes para establecer y mantener contacto con otras culturas e intervenir en situaciones de conflicto o malentendido.</p>

Tabla 3. Papel de intermediario intercultural del aprendizaje de ELE/L2 (Instituto Cervantes, 1997-2024).

Como puede apreciarse, se insiste en la capacidad que tendrá el aprendiz de ELE/L2 para evitar y solucionar malentendidos, así como para interactuar con personas de distintas culturas y mediar entre ellas. En este sentido, el Instituto Cervantes (1997-2024) describe la mediación entre las habilidades y actitudes interculturales que debe adquirir el aprendiz de español y que le permitirán adecuar sus expectativas y su comportamiento a las diversas situaciones.

Asimismo, el Instituto Cervantes (1997-2024) encuadra la traducción entre los procedimientos de aprendizaje para el procesamiento y la asimilación del sistema lingüístico español; concretamente, la incluye en los dedicados a la elaboración e integración de la información. La describe como actividad que consiste en la «[c]onversión de ideas formuladas en una lengua a otra» y como ejemplo de su aplicación propone estos tres tipos de actividad:

Traducir literalmente expresiones o locuciones a la lengua materna u otras lenguas para intentar comprender su significado.
Traducir enunciados de la lengua materna u otras lenguas al español con el fin de producir significados.
Traducir oraciones a la lengua materna u otras lenguas con el fin de comprender y recordar las reglas gramaticales (Instituto Cervantes, 1997-2024).

Queremos resaltar de esta cita que el Instituto Cervantes no solo incluye la traducción entre las actividades adecuadas para la enseñanza de ELE, sino que, además, hace constar que esta actividad ayuda a la memorización y a la comprensión de la gramática y del significado.

Por consiguiente, y como ha podido comprobarse, la traducción es un ejercicio apropiado para el aprendizaje de lenguas avalado por el Consejo de Europa y por el Instituto Cervantes. En el siguiente subepígrafe, se muestra una selección de criterios para la aplicación de la metodología de la traducción pedagógica a la enseñanza de ELE/L2.

2.1.3.7. Metodología y aplicación de la traducción pedagógica a la enseñanza de ELE/L2

A pesar de las múltiples ventajas de la aplicación de la traducción pedagógica a la enseñanza de lenguas y de los descriptores aportados por el Consejo de Europa para aplicarla, aún no se ha establecido una metodología concreta para su uso en el aula de lenguas extranjeras y de ELE. Han surgido, no obstante, propuestas que han ido sentando las bases para precisar y determinar los límites de esta metodología.

De acuerdo con Gamboa Belisario (2005, p. 82), el empleo de la traducción para la enseñanza de ELE/L2 debe hacerse desde una perspectiva interdisciplinar, que aborde la traducción como proceso cognitivo e interpretativo que realiza un individuo, como actividad de comunicación y mediación regida por preceptos comunicativos, pragmáticos y semióticos, y como ejercicio discursivo llevado a cabo entre textos. Por otra parte, además, la traducción debe atender a los preceptos aportados por el MCER y el PCIC y a los fundamentos metodológicos de la didáctica de lenguas extranjeras o segundas lenguas, tal y como señalan Sánchez Cuadrado (2016, pp. 53 y 57) y Gamboa Belisario (2005, pp. 80-82).

Según Zabalbeascoa Terran (1990, pp. 80-81), todo ejercicio de traducción aplicado a la enseñanza de lenguas debe cumplir el objetivo de mostrar aspectos esenciales de las lenguas como los siguientes: su configuración como un sistema de signos; su relación con la cultura; la importancia de los aspectos sociolingüísticos, dialectales y contextuales; la relación existente entre sintaxis, morfología y semántica; los diversos tipos de texto⁴⁰ y su estructura; y el estudio comparativo de las lenguas y las culturas.

Por su parte, Pintado Gutiérrez (2013, p. 101) afirma que las tareas de traducción pedagógica requieren que el estudiante entienda el papel fundamental que jugaría en la comunicación como traductor de un texto. Asimismo, la realización de este tipo de actividades conlleva que el estudiante sea consciente de las posibilidades comunicativas que tiene en sus manos y de las distintas habilidades y destrezas comunicativas que emplea al traducir.

Además, el empleo de la traducción pedagógica requiere su contemplación como herramienta útil y complementaria —no como método único de enseñanza de una lengua— y la consideración de factores tales como la lengua materna de los aprendientes (si es la misma en todos los casos o no); el conocimiento que tiene el profesor de la lengua materna de los estudiantes y de la práctica de la traducción; la madurez y la preparación de los alumnos para el dominio de su propia lengua; y el interés de estos por la traducción como actividad de clase y como profesión (Zabalbeascoa Terran, 1990, p. 80). Junto a estos factores, deben mencionarse, asimismo, los intereses de los alumnos, su predisposición para contrastar su lengua con la que aprenden, el entendimiento de que lo importante es el proceso más que el resultado, la aceptación de la crítica constructiva, la comprensión de la ambigüedad

⁴⁰ Para las tareas de traducción, los autores seleccionan tipos de texto que resulten más atractivos a los estudiantes, como es el caso del cómic, escogido por Rodríguez Cubiella (2013) y Gamboa Belisario (2005).

semántica, la experiencia lingüística de los hablantes, su capacidad de adaptación y la predisposición para el uso de recursos y obras de consulta (Sánchez Cuadrado, 2016, p. 78).

Gasca Jiménez (2017, p. 25) realiza una serie de recomendaciones para la integración de la traducción pedagógica en el aula de ELE/L2, de entre las que destacan las siguientes: la práctica activa y colaborativa de los estudiantes; la evaluación, no con el propósito de corregir, sino de formar; y la proyección de la relevancia de los factores extralingüísticos de los textos originales y sus traducciones.

Para aplicar la traducción en la didáctica de ELE/L2, Zabalbeascoa Terran (1990, pp. 82-83) propone una serie de actividades, inspiradas en las que Duff (1989) aplica a la enseñanza del inglés. Se trata de actividades diseñadas para la mejora de la comprensión y la expresión escritas, como son:

- La lectura de textos bilingües íntegros.
- La traducción directa para trabajar la comprensión del texto.
- La observación de expresiones y términos en distintos textos para comprender cómo su significado y su función varían según el contexto en que se insertan.
- El trabajo de subtítulos en lengua extranjera.
- El abordaje de rótulos, avisos y manuales multilingües.
- La traducción inversa para practicar la gramática, la sinonimia, la paráfrasis, la variedad de estilo y el énfasis expresivo.

El autor contempla también actividades para el progreso de la comprensión y la expresión orales, tales como los juegos de rol, en los que el alumno hace el papel de mediador; la explicación espontánea en lengua materna de unas instrucciones escritas en lengua extranjera y viceversa; o la discusión en lengua extranjera de aspectos que surjan a lo largo de las actividades.

A estos ejercicios podemos sumar los compilados por Pintado Gutiérrez (2013, pp. 110-113) a partir del estudio de las propuestas para la aplicación de la traducción pedagógica planteadas por diversos autores: empleo de textos paralelos; comparación y crítica de traducciones de otras personas; corrección y autoevaluación de la traducción propia; traducción resumida directa e inversa; interpretación, traducción interpretativa y reflexión acerca de las diferencias de estructura, vocabulario, fonética, registro, etc.

Autores como Cárreres, Noriega-Sánchez y Calduch (2018) se muestran partidarios no solo de utilizar la traducción pedagógica en el aula de ELE, sino de dar a conocer las implicaciones del proceso de la traducción y sus beneficios sobre el aprendizaje. Con este fin, han publicado un manual para el aprendizaje de español a través de la traducción, destinado a aprendientes de nivel avanzado, que incorpora otros ejercicios de traducción pedagógica distintos de los ya mencionados:

- La traducción intralingüística o reformulación de un texto para modificar su tipología o adaptarlo a otra audiencia.
- La búsqueda, la clasificación y la corrección de errores de expresión y de sentido.
- La detección de traducciones inadecuadas.
- El aprendizaje de los distintos tipos de texto, sus características y las estrategias de traducción específicas para cada uno de ellos.

En suma, son muchas y muy variadas las fórmulas para incorporar la traducción como herramienta para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, en general, y de ELE, en particular. Y son cada vez más los autores interesados en el uso de este instrumento pedagógico en el marco de una enseñanza comunicativa. Algunas de las propuestas para el empleo de la traducción pedagógica en el aula de ELE incluyen, entre otros aspectos, la práctica del uso de los tiempos verbales. Dado el objetivo de esta tesis, de ellas nos ocuparemos a continuación.

Alcarazo López y López Fernández (2014) muestran la utilidad de la traducción como herramienta de aprendizaje de ELE/L2 para estudiantes angloparlantes a través de varias actividades para los diferentes niveles del MCER. Para estudiantes del nivel B1, proponen la redacción en grupo de consejos en inglés para el cuidado del medio ambiente, que, posteriormente, los aprendientes tendrán que traducir al español empleando el subjuntivo. Asimismo, proponen la traducción de un párrafo que combina la narración con la descripción, para practicar así los tiempos verbales de pasado.

Asquerino Egoscozábal (2015), por su parte, elabora cuatro unidades didácticas destinadas a alumnos universitarios japoneses para los que el español sería su tercera lengua, basadas en un enfoque por tareas y en proyectos de traducción (Hurtado Albir, 1996, 2015). En la tercera de estas unidades —pensada para un nivel de español superior, B2-C1— se estudia la narración, así como las diferencias entre los principales tiempos de pasado del español, la distinción entre el modo indicativo y subjuntivo, el estilo directo y la formalidad textual. En esta unidad se proponen

actividades de traducción pedagógica como son la selección y traducción de enunciados del texto que empleen formas de pasado, así como de enunciados que expresen suposición o probabilidad; y la realización de un ejercicio de traducción sintética, consistente en la elaboración de un resumen de un cuento en español.

La cuarta unidad, destinada a alumnos de nivel C1-C2, se basa en la traducción de cómics, con la finalidad de trabajar la cultura, la sociedad y la ironía españolas, así como los pronombres, las perífrasis y el futuro con valor de mandato. Entre las actividades de traducción pedagógica propuestas, destacan:

- La lectura de una viñeta titulada *Los diez mandamientos del gimnasio*; la búsqueda de lo que son los diez mandamientos y de la traducción al japonés; y, por último, la traducción al japonés de dicha viñeta.
- La lectura de un cómic en japonés que usa expresiones muy formales y, por ello, inadecuadas a la situación comunicativa, y la propuesta de expresiones más ajustadas.

Sánchez Cuadrado (2016, 2017) diseña, como parte de su tesis doctoral, una propuesta didáctica para el curso de Traducción Inglés-Español I, impartido en el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada y destinado a alumnos de nivel B2.2-C2, con el objetivo de iniciarlos en el proceso de la traducción y de mejorar su competencia lingüística a través de ejercicios de mediación. Entre los contenidos gramaticales contemplados en su propuesta, se encuentran la pasiva perifrástica y el modo verbal, que se abordan a través de actividades individuales y grupales de traducción pedagógica, como son el empleo de la retrotraducción⁴¹ o traducción doble de textos y el uso de actividades de mediación. Todo ello, en el marco de una enseñanza comunicativa y de un aprendizaje cooperativo.

Como ha podido observarse, cada vez más docentes se sirven de los ejercicios de traducción pedagógica para el diseño de materiales didácticos que resulten adecuados para el tratamiento del uso de las formas verbales en el aula de ELE/L2.

2.1.4. La lingüística del texto

Los fundamentos lingüísticos de nuestro marco teórico se completan, según hemos señalado, con la lingüística del texto, nacida en los años sesenta del siglo XX de

⁴¹ La retrotraducción o traducción doble es una técnica de traducción empleada en la enseñanza de lenguas, que consiste en traducir un texto de la lengua original a la lengua meta y, posteriormente, realizar el ejercicio contrario, esto es, traducir nuevamente el texto de la lengua meta a la lengua origen (Nott, 2005).

disciplinas y tendencias diversas, como son la retórica, la poética y la estilística (Bernárdez, 1987, p. 9), y «cuyo objeto de estudio es el texto, entendido como acontecimiento comunicativo verbal con plenitud de sentido» (Martín Peris, 2008, s. v. *lingüística del texto*). En el marco de esta disciplina, se ha estudiado el texto como producto acabado, su proceso de producción y de interpretación, y las propiedades básicas que determinan que un acto comunicativo verbal pueda ser entendido como tal.

Asimismo, y este es un aspecto vital para nuestra propuesta didáctica, la lingüística textual se ha interesado por el establecimiento de una clasificación de los diversos tipos de texto. En este sentido, una de las taxonomías más extendidas —y sobre la que se construye la propuesta diseñada por el Instituto Cervantes (1997-2024) en el PCIC para estudiar los diversos modos de producción del discurso— es la que parte del concepto de *secuencia prototípica*, término acuñado por Adam (2008, p. 20) y entendido como unidad inferior al texto y superior al párrafo, que puede ser de naturaleza narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa o dialogal.

Cada una de estas secuencias prototípicas se define e identifica a partir de conceptos tales como los de superestructura o estructura formal, que representa las partes en que se organiza el contenido de un tipo de texto; y macroestructura o contenido semántico global, que se identifica con el sentido de un tipo de texto (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999, p. 24; Martín Peris, 2008, s. v. *lingüística del texto*).

El concepto de *secuencia* se corresponde, asimismo, con el modo de organización del discurso de Charaudeau (1992, p. 641) y permite entender que el texto pueda estar constituido, de manera homogénea, por un único tipo de secuencia prototípica; o por la combinación de una secuencia dominante, que aparece en mayor proporción, con otras secuencias secundarias, que están también presentes en el texto sin ser las principales (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999, pp. 265-267).

Dado que nuestra propuesta didáctica se centra en la enseñanza de las formas verbales empleadas en cada una de las fórmulas narrativas del español, nos interesa particularmente el prototipo de *secuencia narrativa* (Adam, 2008, pp. 45-74).⁴²

⁴² Naturalmente, la narración ha sido abordada desde la perspectiva de los estudios de teoría de la literatura. Sin embargo, en nuestro caso, y dado el objeto de estudio de esta tesis, partimos de la propuesta del Instituto Cervantes (1997-2024), que hace uso del concepto de *secuencia* aplicado a la narración.

Como nos recuerdan Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls (1999, pp. 270-271), la narración se caracteriza por ser una de las secuencias de mayor frecuencia de uso.⁴³ Efectivamente, narramos por razones de muy distinta índole —para informar, defender ideas, convencer, influir, distraer, divertir— y componemos, en consecuencia, distintos tipos de discurso narrativo, como la biografía, el relato, la novela, el cuento, el texto histórico o el mitológico, la leyenda, la noticia, el reportaje o la crónica.

Un texto será de tipo narrativo si la mayor parte de él se corresponde con la secuencia narrativa, pues, como se ha adelantado, aunque todo texto suele caracterizarse por el predominio de un tipo de secuencia frente a otros, es frecuente identificar en un mismo texto secuencias textuales heterogéneas. De este modo, es habitual localizar en el texto narrativo secuencias descriptivas, que ayudan al lector a imaginar los hechos narrados y los escenarios en los que ocurren; así como también es frecuente hallar secuencias dialogales, que dan cuenta de los intercambios conversacionales entre los personajes de las historias relatadas.

De acuerdo con Adam (1987, pp. 60-65; 2008, pp. 45-74), la secuencia narrativa está conformada por seis constituyentes básicos, de los que se deduce la superestructura del texto narrativo. Estos seis componentes son:

- La temporalidad de los acontecimientos, sustentada sobre una tensión que hace que estos se sucedan en el transcurrir del tiempo con el propósito de llegar a la situación final del relato.
- La unidad temática, preservada por la existencia de, al menos, un actor o protagonista.
- La transformación que experimentan los estados o situaciones a lo largo del relato.
- El proceso o unidad de acción, integradora del comienzo, el desarrollo y el desenlace.
- Las relaciones causales existentes entre los acontecimientos que se suceden y que originan la intriga.

⁴³ En su estudio sobre la temporalidad verbal, Bustos Gisbert (2006, pp. 12-16, 25) analiza un corpus que contiene una muestra representativa de textos asociados a los diferentes tipos de secuencia (narrativa, descriptiva, explicativa e instructiva), constituido por 35 textos que suman un total de 69 352 palabras, de acuerdo con la distribución siguiente: ocho textos narrativos, ocho descriptivos, once expositivos y ocho textos vinculados al discurso instructivo. Mediante el análisis de este corpus, el autor comprueba que el 36.45% de los textos analizados se compone de secuencias narrativas.

- La evaluación final, explícita o implícita, que da sentido configuracional a la secuencia.

La existencia de estos seis constituyentes, como antes apuntábamos, da lugar a la superestructura del texto narrativo, esto es, la estructura formal representada por las diferentes partes que conforman el texto narrativo y que dan cuenta de las distintas fases de lo relatado (Adam, 1987, p. 62):

1. La situación inicial, anterior al comienzo del proceso narrado.
2. La complicación, en la que sucede algo que hace que se inicie el proceso relatado.
3. La acción, durante la cual se desarrolla el proceso narrado.
4. La resolución, que constituye la culminación del proceso.
5. La situación final, posterior al proceso relatado.

De los seis componentes que dan lugar a la superestructura, nos interesa particularmente el primero de ellos, la temporalidad, en tanto que se forja fundamentalmente a través de la selección de los paradigmas verbales. La temporalidad lingüística, aunque fundamentada en el tiempo cronológico, no coincide plenamente con él (Rojo Sánchez y Veiga Rodríguez, 1999, p. 2873), no existe una coincidencia exacta entre ellos, tal y como explican Helbig y Buscha (2001, p. 142).⁴⁴ Por este motivo, Weinrich (1964), a la hora de clasificar los tiempos verbales de las lenguas románicas, recurre al criterio de la situación comunicativa. De acuerdo con el citado autor, los tiempos verbales se dividen en dos grupos: tiempos del mundo⁴⁵ narrado y tiempos del mundo comentado (Weinrich, 1964, p. 96). Esta distinción, según afirma, parte de la diferencia existente entre lo que se considera *narración* frente a la *no narración*, para lo cual se han de tomar en consideración situaciones extremas de *narración* y de *no narración*, partiendo del prototipo de narrador: persona relajada, de edad avanzada, sentada al anochecer junto a una chimenea (Weinrich, 1964, pp. 67-68).

⁴⁴ Helbig y Buscha (2001, p. 142) señalan otros argumentos para afirmar la falta de correspondencia existente entre el tiempo verbal y el tiempo cronológico: en primer lugar, indican que las formas verbales pueden hacer referencia a un tiempo distinto del que se considera su valor temporal, su uso recto o valor paradigmático, como es el caso del presente de indicativo, que puede emplearse para expresar no solo acciones simultáneas al momento del discurso, sino, además, acciones objetivamente anteriores o posteriores al momento del discurso; y, en segundo lugar, aluden a la circunstancia de que las formas verbales, además de usos temporales, también disponen de usos modales.

⁴⁵ En estas denominaciones, *mundo* hace referencia a dos tipos de situaciones comunicativas prototípicas: aquella en la que se relatan historias reales sucedidas en otro tiempo o historias inventadas; y aquella otra en la que se habla de lo que afecta a los interlocutores en el momento de la enunciación (Weinrich, 1964, p. 67).

De acuerdo con este planteamiento, las situaciones comunicativas y los tipos de discurso en los que se relata son, por excelencia, los cuentos y las novelas. En consecuencia, en este tipo de textos se emplean las formas del mundo narrado, constituidas en español por *cantó*,⁴⁶ *cantaba*, *había cantado*, *hubo cantado*, *cantaría*, *habría cantado*; y, en alemán, por los paradigmas *er sang*, *er hatte gesungen* y la perífrasis verbal *er würde singen* (Weinrich, 1964, p. 96).⁴⁷

Por otra parte, dentro de la narración o del mundo narrado, Weinrich (1964, pp. 206-209) reconoce dos planos narrativos: el denominado *primer plano*, constituido por las acciones o eventos que hacen que la historia sea merecedora de ser contada y cuya expresión formal en las lenguas como el francés o el español se corresponde con el pretérito perfecto simple de indicativo; y el denominado *segundo plano*, constituido por acciones o procesos secundarios, que no forman parte de la línea fundamental de la trama, pero que ayudan al narrador a orientar a su interlocutor dentro del relato, y que se expresa formalmente, en francés y en español, mediante el pretérito imperfecto de indicativo.

Las formas del mundo comentado, al contrario de las del mundo narrado, se producen en un discurso dramático, en el que se comentan hechos que afectan directamente al hablante, cuya actitud, por tanto, no es relajada, sino tensa (Weinrich, 1964, p. 67). Aunque no existe una situación comunicativa tan prototípica como es el caso de la narración para los tiempos del mundo narrado, «[c]asi toda la escala de las manifestaciones lingüísticas —con la sola excepción del relato— se sirve del grupo de tiempos I», es decir, de los tiempos del mundo comentado: los diálogos o los textos y ensayos científicos, políticos, filosóficos y jurídicos (Weinrich, 1964, p. 69). La nómina de los tiempos del mundo comentado en español está constituida por *canta*, *ha cantado*, *cantará*, *habrá cantado*. En alemán, esta nómina se corresponde con *er singt*, *er hat gesungen*, *er wird singen*.

⁴⁶ Aunque la gramática académica utiliza la primera persona del singular a la hora de señalar los tiempos verbales a través del verbo *cantar*, nosotros emplearemos la tercera persona del singular. Esta decisión se debe a un criterio de unificación y coherencia, pues tanto el alemán como el mapa operativo del sistema verbal (Ruiz Campillo, 2004a, 2014, 2019) que vamos a utilizar como herramienta para la enseñanza de los tiempos de la narración de los que dispone el español emplean la tercer persona en lugar de la primera.

⁴⁷ Al realizar esta clasificación de los tiempos verbales de acuerdo con la situación discursiva, Weinrich (1964, p. 96) aclara que la enumeración de paradigmas pertenecientes a cada grupo de formas verbales no pretende ser completa, sino que puede ampliarse «en tanto que los elementos nuevos se dejen clasificar en uno de ambos grupos». De hecho, podrá observarse que el autor deja fuera de su clasificación en tiempos del mundo narrado y tiempos del mundo comentado las formas subjuntivas del español y las formas de *Konjunktiv* del alemán, que incluye, junto con el imperativo y junto con las formas no personales de infinitivo, gerundio y participio (Weinrich, 1964, pp. 347-363), entre los paradigmas que no indican tiempo y que denomina *no-tiempos* o *semitiempos*.

2.1.4.1. La narración en español

El hablante de español cuenta con tres opciones a la hora de narrar. Si bien la opción más frecuente es la narración estándar, que, por ello, recibe esta denominación, existen también otras dos opciones: la narración dislocada y un sistema híbrido, que corresponde a la narración mixta (Piñero Piñero, 1997, p. 152). De todas ellas damos cuenta en los siguientes subepígrafes.

2.1.4.1.1. La narración estándar en español

Según hemos señalado en la introducción, la narración estándar se corresponde con aquella que se vale de los tiempos verbales de pasado o de los tiempos del mundo narrado (Weinrich, 1964, p. 67) para relatar hechos objetivamente pretéritos. Los paradigmas que confluyen en la narración estándar en español son aquellos cuyo valor deíctico principal se corresponde con la expresión de situaciones pasadas, inactuales, que pertenecen a la denominada por la RAE y ASALE (2010, p. 468) *esfera del pasado*: pretérito perfecto simple o indefinido (*cantó*), pretérito imperfecto (*cantaba*), pretérito pluscuamperfecto (*había cantado*), pretérito anterior (*hubo cantado*) y condicional simple (*cantaría*) y compuesto (*habría cantado*), indicadores estos dos últimos de futuro del pasado, imperfectivo y perfectivo respectivamente. Una muestra de la narración estándar la observamos en el siguiente extracto, que cuenta la historia del Museo Canario, una de las principales instituciones culturales de la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria (el subrayado es nuestro):

El nacimiento de la idea de fundar una institución como esta se debió fundamentalmente a dos circunstancias: por un lado, el interés que a mediados del siglo habían despertado las llamadas “antigüedades canarias” entre la burguesía local, que se aficionó a recoger vestigios de la vida y la cultura aborígenes en expediciones y exploraciones informales; y por otro, el desarrollo de la investigación antropológica francesa, ya que varios de los fundadores de El Museo Canario mantenían estrechas relaciones científicas con algunos de los pioneros de esta disciplina, como Verneau, Broca, Quatrefages, Hamy o Berthelot. Ello facilitó a la nueva sociedad un patrocinio científico de primer orden.

[...]

Aquella primera instalación se ubicó en la planta alta del Ayuntamiento de Las Palmas de Gran Canaria, que cedió generosamente algunas salas, pero las colecciones crecieron de tal manera que las estrecheces comenzaron a notarse pronto. La solución vendría de la iniciativa del Dr. Chil, que en su testamento legó su propia vivienda para la ubicación definitiva del museo [...] (Museo Canario, 2024).

Podemos observar a través de este fragmento cómo, efectivamente, el tejido verbal de esta modalidad narrativa está constituido por los pretéritos perfectos simples *debió*, *aficionó*, *facilitó*, *ubicó*, *cedió*, *crecieron* y *legó*; por el pretérito imperfecto

mantenía; por el pretérito pluscuamperfecto *había despertado*; y, por último, por el condicional simple *vendría*.

2.1.4.1.2. La narración dislocada en español

Según venimos afirmando desde la introducción de este estudio, la narración dislocada es aquella en la que el tiempo lingüístico empleado para relatar los hechos no coincide con el tiempo cronológico en el que objetivamente se producen tales acciones. Así ocurre cuando interviene la subjetividad del hablante, quien, para narrar acontecimientos pretéritos, en lugar de las formas de pasado, emplea el presente histórico y la nómina de tiempos que lo acompañan en su deixis temporal.

El denominado *presente histórico*, existente en todas las lenguas indoeuropeas (Labov, 2013, p. 19), produce el efecto de acercar figuradamente al plano actual hechos pasados o pertenecientes al plano inactual. Puede afirmarse que este uso del presente histórico no constituye un hecho aislado; se trata, por el contrario, de un hecho de sistema (Veiga Rodríguez, 1987), que afecta a todo un conjunto de unidades, en el que se incluyen, además del presente (*canta*), las siguientes formas: el pretérito perfecto compuesto (*ha cantado*), en sustitución del pretérito pluscuamperfecto; el futuro simple (*cantará*), que reemplaza al condicional simple; y el futuro compuesto (*habrá cantado*), en el lugar del condicional compuesto.

De acuerdo con Bello (1982, p. 215), estamos ante un uso metafórico de estos tiempos, que produce el efecto siguiente:

685. La relación de coexistencia [...] está asociada con las percepciones actuales, mientras que los pretéritos y los futuros lo están con los actos de la memoria, que ve de lejos y como entre las sombras lo pasado, o del raciocinio, que vislumbra dudosamente el provenir.

686. Si sustitu[i]mos, pues, la relación de coexistencia a la de anterioridad, expresaremos con más viveza los recuerdos, y daremos más animación y energía a las narraciones, como lo vemos a menudo en el lenguaje de los historiadores, novelistas y poetas. Entonces el pretérito y co-pretérito [imperfecto] se traspondrán al presente, el pos-pretérito [condicional simple] al futuro, el ante-pretérito [pretérito anterior] y el ante-co-pretérito [pretérito pluscuamperfecto] al ante-presente [pretérito perfecto compuesto], y el ante-pospretérito [condicional compuesto] al ante-futuro [futuro compuesto].

Véase, a continuación, cómo el uso del presente histórico en el fragmento ofrecido como muestra de narración estándar ocasiona la aparición, junto a las formas de presente histórico —*debe, aficiona, mantiene, facilita, ubica, cede, crecen y lega*—, del pretérito perfecto compuesto histórico *han despertado* y del futuro simple histórico *vendrá*, en sustitución de los pretéritos perfectos simples *debió, aficionó, facilitó, ubicó*,

cedió, crecieron y legó; del pretérito imperfecto mantenían; del pretérito pluscuamperfecto había despertado; y, finalmente, del condicional simple vendría.

El nacimiento de la idea de fundar una institución como ésta se debió fundamentalmente a dos circunstancias: por un lado, el interés que a mediados del siglo habían despertado las llamadas “antigüedades canarias” entre la burguesía local, que se aficionó a recoger vestigios de la vida y la cultura aborígenes en expediciones y exploraciones informales; y por otro, el desarrollo de la investigación antropológica francesa, ya que varios de los fundadores de El Museo Canario mantenían estrechas relaciones científicas con algunos de los pioneros de esta disciplina, como Verneau, Broca, Quatrefages, Hamy o Berthelot. Ello facilitó a la nueva sociedad un patrocinio científico de primer orden.

Aquella primera instalación se ubicó en la planta alta del Ayuntamiento de Las Palmas de Gran Canaria, que cedió generosamente algunas salas, pero las colecciones crecieron de tal manera que las estrecheces comenzaron a notarse pronto. La solución vendría de la iniciativa del Dr. Chil que en su testamento legó su propia vivienda para la ubicación definitiva del museo [...].

El nacimiento de la idea de fundar una institución como ésta se debe fundamentalmente a dos circunstancias: por un lado, el interés que a mediados del siglo han despertado las llamadas “antigüedades canarias” entre la burguesía local, que se aficiona a recoger vestigios de la vida y la cultura aborígenes en expediciones y exploraciones informales; y por otro, el desarrollo de la investigación antropológica francesa, ya que varios de los fundadores de El Museo Canario mantiene estrechas relaciones científicas con algunos de los pioneros de esta disciplina, como Verneau, Broca, Quatrefages, Hamy o Berthelot. Ello facilita a la nueva sociedad un patrocinio científico de primer orden. [...]

Aquella primera instalación se ubica en la planta alta del Ayuntamiento de Las Palmas de Gran Canaria, que cede generosamente algunas salas, pero las colecciones crecen de tal manera que las estrecheces comenzaron a notarse pronto. La solución vendrá de la iniciativa del Dr. Chil que en su testamento lega su propia vivienda para la ubicación definitiva del museo [...].

Como puede observarse, se emplea el presente y el resto de las formas verbales que lo acompañan en su dislocación para continuar de manera congruente con la deixis y con la metáfora temporal mediante la cual se narran hechos objetivamente pasados como si fueran presentes, es decir, se usan los tiempos del mundo comentado (Weinrich, 1964) «con un significado temporal que no es *fiel* a su valor deíctico fundamental» (Díaz Mendoza, Piñero Piñero y De Luxán Hernández, 2021, p. 814), para conferir actualidad, relevancia o vigencia a los hechos. Además de los tiempos verbales ya mencionados, esto es, el presente, el pretérito perfecto compuesto, el futuro simple y el futuro compuesto de indicativo, debe sumarse a esta nómina de tiempos históricos el presente y el pretérito perfecto compuesto de subjuntivo, tal y como muestra Ruiz Campillo (2014, p. 79) con este ejemplo:

Julio César no **da** crédito a las noticias que le **han llegado** sobre esta hipotética conjura. Convencido de que sus tropas **estarán** avanzando sin resistencia y **habrán logrado** alcanzar la frontera, **decide** esperar a que los generales que se **hayan podido** ver tentados a rebelarse se **manifiesten**.

En definitiva, el uso de los tiempos históricos modifica la perspectiva lingüística, el punto de referencia, desde la que se cuentan los hechos objetivamente pasados, que se trasladan del plano de lo inactual al plano de la actualidad.

La RAE y la ASALE (2009-2011, pp. 1715-1716) reconocen también que el uso del presente histórico conlleva «la reorientación de los tiempos dependientes», es decir, su empleo constituye, según hemos advertido, un hecho de sistema que establece la deixis temporal a través de los tiempos del mundo comentado. Entiende, sin embargo, que su empleo no supone el traslado de los hechos desde el pasado objetivo hasta el momento de la enunciación, sino que se «traslada el punto del habla a un momento del pasado», es decir, el hablante se traslada al espacio inactual para enunciar los hechos desde una perspectiva actual.

2.1.4.1.3. La narración mixta en español

La tercera de las opciones narrativas que hemos mencionado, la denominada *narración mixta*, supone, como tal denominación indica, la mezcla en una misma secuencia narrativa de las dos alternativas analizadas hasta el momento: se combina el relato estándar, empleado para describir aquellas acciones que no constituyen la trama principal del relato, con el relato dislocado, al que acude el narrador como procedimiento de relieve o mecanismo de evaluación interna para focalizar las acciones principales, las que constituyen el objeto de la narración y que se corresponden con el clímax de la acción, el punto álgido de la complicación de la historia (Labov y Waletzky, 1967, p. 35).

Se identifica con lo que la RAE y ASALE (2009-2011, p. 1719; 2010, p. 437) bautizan como presente narrativo y definen como:

recurso estilístico en las narraciones para describir hechos pasados que se desean mostrar como si fueran actuales. El presente narrativo concurre a menudo con otros tiempos del pasado, de forma que destaca entre ellos y otorga mayor viveza a la narración.

Este tipo de narración es característica de contextos informales y se distingue del presente histórico «en que es compatible con los eventos referidos en pasado, a los que a menudo sigue, rompiendo así la secuencia de acontecimientos introducida en el discurso» (RAE y ASALE, 2009-2011, p. 1719): *Conducía relajadamente por la autovía cuando de repente veo a un coche dar un frenazo y casi tenemos un accidente.*

Esta fórmula narrativa es frecuente en el relato oral e informal de anécdotas y vivencias personales, tal y como ha comprobado Guerrero González (2014, p. 109) en

su estudio sobre entrevistas realizadas a hablantes de Santiago de Chile, en el que observa que el presente narrativo está «vinculado con los eventos más reportables del relato, y no solo le otorga vivacidad a la historia, sino que, además, justifica la narración» porque constituye el centro de lo que se quiere contar. De modo semejante, Martín Butragueño y Lastra (2017) observan este mismo recurso en su investigación sobre el presente narrativo en entrevistas del Corpus Sociolingüístico de la Ciudad de México. Por su parte, Guerrero González y Arriagada Anabalón (2019) constatan también este empleo en el corpus PRESEEA de lengua oral española, en el que figuran representadas las diversas variedades geográficas y sociales del mundo hispánico.⁴⁸

Como muestra de narración mixta, insertamos este fragmento extractado de un blog de viajes, en el que la autora relata una anécdota (el subrayado y la negrita son nuestros):

Nos disponíamos a hacer un paseo “tranquilos” por el desierto a lomos de un camello y [¿]adivináis? Me tocó el pulgoso, el caso es que todo el rato iba de un lado a otro porque el camello no hacía más que rascarse por todos lados. Cuando estamos en mitad de la nada el muy “capullo” sin previo aviso se **sienta** en mitad del desierto y me quedé literalmente colgando del bicho. Solución: A pesar de que el camellero me decía no sé qué palabras en su idioma me baj[é] de aquella bestia infernal y me fui andando por el desierto... [¡]Legué para el arrastre!!!! XXDD (Raúl y Adela, s. f.).

Como puede apreciarse, la forma de presente *sienta* introduce el hecho determinante que desencadena todo lo ocurrido y que hace que la anécdota sea merecedora de ser contada: el camello, en efecto, se sienta en medio del desierto durante el paseo cuando debería haber seguido andando como hizo el resto de los camellos.

2.1.4.2. La narración en alemán

El hablante de alemán, al igual que el de español, cuenta con tres opciones para relatar: la narración estándar, la dislocada y la mixta. De todas ellas damos cuenta en los siguientes subepígrafes.

⁴⁸ La autora de esta investigación ha corroborado también el uso de este procedimiento en una propuesta de innovación educativa orientada a la enseñanza de los tiempos del relato en estudiantes hispanohablantes del Grado en Traducción e Interpretación (Díaz Mendoza *et al.*, 2021).

2.1.4.2.1. La narración estándar en alemán

Los tiempos verbales de la narración estándar se corresponden, al igual que en español, con los tiempos del mundo narrado de Weinrich (1964): el *Präteritum (Ias)*,⁴⁹ que señala acción pasada, y el *Plusquamperfekt (hatte gelesen)*, para indicar acciones pasadas anteriores a otras acciones también pasadas. Además de estos dos tiempos, para la expresión de situaciones pretéritas posteriores a otras también pretéritas, se emplean en la narración estándar las construcciones perifrásticas de *Konjunktiv II*, formadas por *würde + infinitivo (würde lesen)* y *würde + participio del verbo principal + infinitivo del auxiliar (würde gelesen haben)*. La narración estándar en alemán es propia de los textos escritos y formales, de las novelas, de los cuentos y de los textos periodísticos. A continuación, ofrecemos una muestra de narración estándar, extraída del cuento de los hermanos Grimm *Schneeweißchen und Rosenrot*:

Die Mädchen waren an seinen Undank schon gewöhnt, setzten ihren Weg fort und verrichteten ihr Geschäft in der Stadt. Als sie beim Heimweg wieder auf die Heide kamen, überraschten sie den Zwerg, der auf einem reinlichen Plätzchen seinen Sack mit Edelsteinen ausgeschüttet und nicht gedacht hatte, daß so spät noch jemand daherkommen würde (Grimm Stories, s. f.).

[Las niñas estaban más que acostumbradas a su ingratitud. Continuaron su camino e hicieron sus mandados en la ciudad. Cuando de regreso pasaron por el brezal, sorprendieron al enano, quien había desperdigado las piedras preciosas en un lugar despejado y no había imaginado que pasaría alguien por allí tan tarde].⁵⁰

Obsérvese cómo el tejido verbal de este fragmento está conformado por las formas de *Präteritum waren, setzten, verrichteten, kamen, überraschten*; las formas de *Plusquamperfekt hatte ausgeschüttet y hatte gedacht*; y la perífrasis constituida por *würde* más el infinitivo *daherkommen*.

2.1.4.2.2. La narración dislocada en alemán

Los tiempos verbales de la narración dislocada se corresponden, al igual que en español, con los tiempos del mundo comentado de Weinrich (1964). El *Präsens*, el paradigma verbal más empleado y el principal en este tipo de narración, se acompaña en ocasiones de las restantes formas de esta nómina de tiempos necesarios para

⁴⁹ Al igual que hemos hecho con las formas verbales del español, junto a las formas verbales nombradas, introducimos entre paréntesis un verbo conjugado. En este caso, se trata del verbo *lesen* [leer], que es el utilizado por Fabricius-Hansen (2016, p. 513), conjugado en tercera persona, pues la autora toma siempre como sujeto del verbo *man*, expresión que suele traducirse al español como *uno*: *Man liest, wenn man kann* [Uno lee cuando puede].

⁵⁰ La traducción y el subrayado son nuestros.

conformar la deixis temporal en el texto: el *Perfekt* (*hat gelesen*), el *Futur I* (*wird lesen*) y el *Futur II* (*wird gelesen haben*). Según Fabricius-Hansen (2016, p. 517), se trata de un uso *atípico* de este grupo de formas verbales, con el que se construye el tejido narrativo de muchas obras contemporáneas, especialmente, biografías y textos históricos (Fabricius-Hansen, 2016, p. 517). Obsérvese la transformación en narración dislocada del fragmento del cuento de los hermanos Grimm que hemos utilizado para ilustrar la narración estándar, donde podemos comprobar cómo el *Präsens*, para mantener la congruencia de la deixis temporal, ha de acompañarse de las restantes formas verbales del mundo comentado:

Die Mädchen waren an seinen Undank schon gewöhnt, setzten ihren Weg fort und verrichteten ihr Geschäft in der Stadt. Als sie beim Heimweg wieder auf die Heide kamen, überraschten sie den Zwerg, der auf einem reinlichen Plätzchen seinen Sack mit Edelsteinen ausgeschüttet und nicht gedacht hatte, daß so spät noch jemand daherkommen würde. (*Grimm Stories*, s. f.)

Die Mädchen sind an seinen Undank schon gewöhnt, setzen ihren Weg fort und verrichten ihr Geschäft in der Stadt. Als sie beim Heimweg wieder auf die Heide kommen, überraschen sie den Zwerg, der auf einem reinlichen Plätzchen seinen Sack mit Edelsteinen ausgeschüttet und nicht gedacht hat, daß so spät noch jemand daherkommen wird.

Constatamos cómo las formas de *Präteritum waren*, *setzten*, *verrichteten*, *kamen* y *überraschten* han sido sustituidas por las de *Präsens sind*, *setzen*, *verrichten*, *kommen* y *überraschen*; las formas de *Plusquamperfekt hatte ausgeschüttet* y *hatte gedacht* se han reemplazado por las formas de *Perfekt hat ausgeschüttet* y *hat gedacht*; y la perífrasis formada por *würde* más el infinitivo *daherkommen* ha sido desplazada por el *Futur I wird daherkommen*.

2.1.4.2.3. La narración mixta en alemán

La narración mixta se identifica con el *szenisches Präsens*, un subtipo de presente histórico que supone la combinación de la narración estándar con la dislocada, en la que los hechos sobre los que se quiere poner el foco se introducen a través de los tiempos del mundo comentado. El uso de la narración mixta cuenta con una gran solera en la lengua alemana, tal y como explica Weinrich (2007, p. 217):

Manchmal nimmt das Präsens, ohne seine Struktureigenschaften aufzugeben, auch am Erzählen teil, zwar nicht nur in beschreibenden Einschüben. Für dieses Präsens gibt es in der Geschichte der erzählenden Literatur eine lange Tradition seit der Antike. Man nennt es das historische Präsens (auch »dramatisches« oder »szenisches« Präsens). Dabei wird von der größeren Handlungsnähe des besprechenden Tempus Gebrauch gemacht

mit dem Ziel, einer Erzählung ein größeres Maß an Unmittelbarkeit, Lebhaftigkeit und Spannung zu verleihen.

[En ocasiones, el presente forma parte de la narración, sin perder sus características estructurales, no solo en incisos descriptivos. Este presente tiene una larga tradición desde antiguo en la historia de la literatura narrativa. Se le denomina *presente histórico* (también *dramático* o *escénico*). En estos casos se emplea el tiempo más cercano a la acción del mundo comentado con el objetivo de dotar a la narración de un mayor grado de inmediatez, vivacidad y tensión].⁵¹

Para ilustrar esta incursión de los tiempos del mundo comentado en la narración estándar, Weinrich (2007, pp. 218-219) recurre a este fragmento de la novela *Aus dem Leben eines Taugenichts* de von Eichendorff (1827), traducida al español como *De la vida de un tunante*, en el que señala mediante subrayado los tiempos verbales que aparecen y que numera entre paréntesis (en el caso de las formas de presente, la numeración va precedida por una B para distinguirlas de las formas de pasado):

Als ich die Augen aufschlug (1), stand (2) der Wagen still unter hohen Lindenbäumen, hinter denen eine breite Treppe zwischen Säulen in ein prächtiges Schloß führte (3). Seitwärts durch die Bäume sah (4) ich die Türme von Wien. Die Damen waren (5), wie es schien (6), längst ausgestiegen, die Pferde abgespannt. Ich erschrak (7) sehr, da ich auf einmal so allein saß (8), und sprang (9) geschwind in das Schloß hinein, da hörte (10) ich von oben aus dem Fenster lachen.

In diesem Schlosse ging (11) es mir wunderbar. Zuerst wie ich mich in der weiten, kühlen Vorhalle umschaue (B1), klopft (B2) mir jemand mit dem Stocke auf die Schulter. Ich kehre (B3) mich schnell um, da steht (B4) ein großer Herr in Staatskleidern, ein breites Bandelier von Gold und Seide bis an die Hüften übergehängt, mit einem oben versilberten Stabe in der Hand, und einer außerordentlich langen gebogenen kurfürstlichen Nase im Gesicht, breit und prächtig wie ein aufgeblasener Puter, der mich fragt (B5), was ich hier will (B6). Ich war (12) ganz verblüfft und konnte (13) vor Schreck und Erstaunen nichts hervorbringen (von Eichendorff, 2008, pp. 70-71).

[Cuando abrí (1) los ojos, el coche estaba (2) parado, silencioso, bajo los tilos altos, tras los cuales una escalera ancha entre columnas conducía (3) a un castillo majestuoso. A un lado, a través de los árboles, vi (4) las Torres de Viena. Hacía tiempo que las damas habían salido (5) del coche, eso parecía (6), y habían dejado amarrados los caballos. Cuando me vi (8) tan solo, me asusté (7) y salté (9) enseguida hacia el castillo, entonces escuché (10) risas arriba desde la ventana.

Todo fue (11) muy extraño en ese castillo. Primero, mientras observo (B1) alrededor del amplio y frío vestíbulo, alguien me golpea (B2) el hombro con un palo. Me giro (B3) rápidamente y me encuentro (B4) a un señor con el uniforme del gobierno, con una alforja de oro y seda que le cuelga en las caderas, con un bastón plateado en la mano y un rostro de nariz prominente, corpulento y soberbio cual pavo engreído me pregunta (B5) qué hago (B6) aquí. Estaba (12) completamente estupefacto, el susto y el asombro no me permitieron (13) articular palabra].⁵²

⁵¹ La traducción es nuestra.

⁵² La traducción es nuestra. Existe una versión traducida por Germán Garrido y publicada, que no se ha empleado para mostrar el uso del presente en combinación con las formas de pasado porque el traductor ha transformado en tiempos de pasado las formas verbales que en el original figuraban en presente (señaladas con subrayado):

En este fragmento puede comprobarse que la mayoría de los paradigmas verbales (1-13) pertenece a la narración estándar, pues, o bien son formas de *Präteritum* (1-4, 6-11, 13), o bien de *Plusquamperfekt* (5, 12); tan solo las formas B1-B6 se corresponden con la narración dislocada, formas de *historisches Präsens*. Este inciso vehiculado a través de la narración dislocada presenta el primer acontecimiento inaudito en la obra (se trata de un fragmento extractado de su comienzo), que supone un giro de los acontecimientos, un encuentro inesperado, que, introducido a través de la narración dislocada, aporta mayor emoción, visualización e inmediatez (Weinrich, 2007, pp. 218-219).

No obstante, el uso del presente histórico como procedimiento estilístico para aproximar los acontecimientos al receptor y proporcionarles vivacidad se encuentra convencionalizado y, por tanto, su aparición no siempre responde a la intención de introducir estos valores en el texto, sino al propósito de incorporar variación lingüística o, incluso, como tiempo principal en narraciones periodísticas, según se observa en publicaciones como *Stern*, *der Spiegel* o *Geo Epoche*, que emplean la narración dislocada para la composición de sus artículos; y la narración estándar para destacar algún hecho o para hacer una llamada a la memoria, tal y como demuestra Weber (2011), quien afirma lo siguiente:

dato que el *Präsens* puede actuar con el significado del *Präteritum* y aparecer en su lugar, esta oposición temporal puede emplearse también para conseguir otros efectos como resaltar un fragmento, estructurar un texto, o hacer un cambio de perspectiva, entre otros (Weber, 2011, p. 104).⁵³

Quando abrí los ojos el coche se había detenido bajo unos tilos; tras ellos una amplia escalera flanqueada de columnas conducía a la entrada de un gran palacio, volviendo la vista podía distinguir las torres de V. entre los árboles. Al parecer las damas se habían apeado del coche hacía largo rato y se había desenganchado a los caballos. Viéndome de pronto solo me asusté y, sin más dilación, corrí al interior del palacio en el mismo momento en que oía risas procedentes de las ventanas superiores.

Lo que me aconteció en el interior del palacio fue digno de asombro. Mientras curioseaba en el vestíbulo sentí que alguien me tocaba en la espalda con un bastón. Al girarme descubrí un hombre de gran estatura que lucía un traje ceremonial; una gran banda de oro y seda le colgaba hasta las rodillas, sostenía un bastón plateado y su nariz era alargada y curva en extremo. Plantado de ese modo ante mí su aspecto era igual al de un gran pavo hinchado. El hombre me preguntó qué es lo que andaba buscando. Yo estaba (12) perplejo y el miedo y la sorpresa me impedían (13) pronunciar palabra.

⁵³ La traducción es nuestra.

Como ejemplo representativo, Weber (2011, p. 103) escoge el número 46 de la publicación *Geo Epoche*, dedicado a los Habsburgo, en el que el redactor jefe compone su introducción haciendo uso de las formas de pasado, es decir, de la narración estándar, mientras que el resto lo redacta mayoritariamente valiéndose del presente histórico y, por tanto, de la narración dislocada, excepto algunos pasajes de la historia, en los que los redactores retoman la narración estándar para presentar el contexto histórico en el que tienen lugar sucesos como el Compromiso Austrohúngaro (los hechos transcurridos entre 1848 y 1867). De esta manera, se invierten los papeles, de modo que la narración dislocada se emplea para relatar hechos pasados en un registro formal; y la estándar, por su parte, introduce las palabras del redactor jefe, el de mayor estatus jerárquico, y el contexto histórico en el que sucede el Compromiso Austrohúngaro.

2.1.4.3. Contraste entre las fórmulas narrativas del español y del alemán

Entre las fórmulas narrativas de cada lengua existen coincidencias y discrepancias. En lo que se refiere a las semejanzas, tanto en una lengua como en otra, el hablante dispone de tres formas de relatar: la estándar, la dislocada y la mixta, según se ha podido constatar en los epígrafes anteriores. A continuación, observamos las afinidades y discrepancias entre ambas lenguas relacionadas con cada una de las fórmulas narrativas.

En referencia a la narración estándar, identificamos, en primer lugar, una diferencia de carácter cuantitativo. En efecto, para cada uno de los paradigmas alemanes *Präteritum* y *Plusquamperfekt*, el español dispone de dos tiempos verbales: el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto, para el *Präteritum*; y el pretérito pluscuamperfecto y el pretérito anterior, para el *Plusquamperfekt*.⁵⁴ Es decir, que, frente al alemán, que dispone en la narración estándar de dos tiempos y de dos perífrasis verbales de *Konjunktiv* (*Präteritum*, *Plusquamperfekt*, *würde* + *infinitivo*, *würde* + *participio del verbo principal* + *infinitivo del verbo auxiliar*), el español cuenta en la narración estándar con ocho tiempos verbales (pretérito perfecto simple, pretérito imperfecto, pretérito pluscuamperfecto, pretérito anterior, condicional simple, condicional compuesto, imperfecto de subjuntivo y pluscuamperfecto de subjuntivo).

⁵⁴ Llegados a este punto, no se cuenta la perífrasis denominada *Doppelperfekt* como forma verbal para indicar anterioridad en el pasado, por no estar admitida entre las formas verbales del alemán y por tratarse de una perífrasis de uso dialectal que se circunscribe al sur de Alemania (Eggelte, 2020, p. 128).

Además de estas diferencias cuantitativas, existen discrepancias de tipo cualitativo relacionadas con la narración estándar, tales como el paradigma verbal que vehicula esta fórmula narrativa: mientras en español, sea cual sea el grado de formalidad de la situación comunicativa, el tiempo principal de la narración es el pretérito perfecto simple, acompañado del pretérito imperfecto; en alemán, según sea el grado de formalidad de la situación comunicativa, el hablante escogerá, bien el *Präteritum*, en contextos formales y en narraciones escritas, bien el *Perfekt*, si se trata de un contexto informal, como una conversación, un correo electrónico entre amigos o una postal.

Con respecto a la narración dislocada, hallamos, en primer lugar, una coincidencia, pues en ambas lenguas identificamos el mismo número de paradigmas verbales de indicativo. En cuanto a los efectos estilísticos que introduce esta fórmula narrativa, tanto en una lengua como en otra se recurre a ella con el propósito, unas veces, de proporcionar mayor viveza a los hechos; otras veces, con el objetivo de poner de relieve la vigencia de los acontecimientos relatados (Ruiz Campillo, 2004a), como sucede en el contexto de los textos de historia; en otras ocasiones, por último, constituye una opción estilística que refiere los hechos de manera objetiva: esto es precisamente lo que sucede en los resúmenes de novelas o películas, en los que la presencia de este recurso adquiere un valor que, aparentemente, contradice el papel que desempeña en otros tipos textuales, pues en estos contextos el hablante hace uso de este procedimiento para manifestar su intención de salirse de la ficción, para adoptar una actitud objetiva y analítica (Fabricius-Hansen, 2016, p. 517; Fernández Ramírez, 1986, p. 424; Zeman, 2017, p. 250).

En relación con la narración mixta, en ambas lenguas supone la inserción de tiempos de la narración dislocada en un texto cuya temporalidad se ha construido fundamentalmente con las formas de la narración estándar. Particularmente, se recurre al uso del presente histórico para hacer referencia a los acontecimientos esenciales del relato, a aquellos por los que la historia se cuenta, a aquellos hechos que, en definitiva, configuran el clímax de la narración. Aunque, como se precisó en el apartado 2.1.4.2.3., en el caso del alemán, también es posible encontrar textos redactados con los tiempos verbales de la narración dislocada en los que determinados fragmentos se destacan a través de la narración estándar.

2.2. Fundamentos relacionados con el componente cultural

En lo que se refiere a los fundamentos relacionados con el componente cultural de este marco teórico, presentamos una aproximación al concepto de *cultura* que parte de sus acepciones en el *Diccionario de la Lengua española*⁵⁵ (RAE, 2024) y que continúa con la descripción que de ella hacen la UNESCO y las diferentes disciplinas científicas que lo han abordado, como son la antropología, la etnología, la sociología, la psicología social y la educación. En esta aproximación quedará latente la estrecha relación que existe entre la lengua y la cultura, cuestión a la que dedicaremos también un subapartado. Asimismo, trataremos el papel que recibe la cultura en la enseñanza de ELE, de acuerdo con el Consejo de Europa y el Instituto Cervantes, y, particularmente, el uso de la literatura en el aula de ELE/L2 como creación cultural y como herramienta didáctica ideal para la enseñanza de contenidos lingüísticos y culturales. Finalmente, proyectaremos una breve visión de la vida y obra de Alexis Ravelo, autor canario cuya narrativa cuenta con tramas sucedidas en el archipiélago y cuyos personajes utilizan la variedad diatópica canaria. Estas características determinan que su obra resulte particularmente adecuada para vehicular la enseñanza y el aprendizaje de los tiempos verbales del español en un aula de ELE/L2 situada preferentemente en las islas Canarias; y para el diseño de una propuesta didáctica en el marco del programa de doctorado Islas Atlánticas: Historia, Patrimonio y Marco Jurídico Institucional.

2.2.1. La cultura

La delimitación del término *cultura* no es tarea fácil, pues se trata de un concepto estudiado desde perspectivas y ámbitos científicos diversos, tales como la lexicografía, la antropología, la etnografía, la sociolingüística o la psicolingüística.

El DLE (RAE, 2024, s. v. *cultura*) señala que el término *cultura* procede del latín *cultura* ‘cultivo’,⁵⁶ significado que constituye a su vez la primera de las acepciones

⁵⁵ De ahora en adelante, haremos referencia a este diccionario a través de la abreviatura DLE.

⁵⁶ De este significado literal de *cultura* (‘cultivo’) procede el significado figurado de *cultura* en el sentido de formación o sabiduría. Así lo muestra el *Diccionario de autoridades* (RAE, 1726-1736, s.v. *cultura*), que indica que la palabra *cultura* se empleaba en sentido literal para hacer referencia a ‘la labor del campo’ y, en sentido figurado, al ‘cuidado y aplicación para que alguna cosa se perficione: como la enseñanza en un joven, para que pueda lucir su entendimiento’ [La cita de las definiciones extractadas mantiene la ortografía del *Diccionario de autoridades* (RAE, 1726-1736)].

que este repertorio lexicográfico atribuye a esta palabra, tal y como se aprecia en la figura 14:

The image shows a screenshot of the Real Academia Española (RAE) website. At the top left is the RAE coat of arms and the text 'REAL ACADEMIA ESPAÑOLA'. To the right is the 'DE' logo. Below this is a dark blue navigation bar with the text 'Diccionario de la lengua española Edición del Tricentenario Actualización 2023'. Underneath is a search bar with the text 'Consulta posible gracias al compromiso con la cultura de la' and the Fundación 'la Caixa' logo. The search bar contains a dropdown menu set to 'por palabras', a text input field with 'Escriba aquí la palabra', and a 'Consultar' button. Below the search bar, the word 'cultura' is displayed with a plus sign and a 'SIN. / ANT.' button. A grey bar below contains the text 'Del lat. *cultūra*.'. The main content area lists four definitions of 'cultura':
1. f. **cultivo**.
SIN.: cultivo.
2. f. Conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico.
SIN.: educación, erudición, sabiduría, instrucción, ilustración, formación.
ANT.: incultura, ignorancia, anticultura.
3. f. Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.
SIN.: civilización.
4. f. **desus**. Culto religioso.

Figura 14. Significado de cultura (RAE, 2024, s. v. *cultura*).

De acuerdo con las acepciones dos y tres, también se entiende por cultura el ‘conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico’; y el ‘conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.’. Si atendemos a los sinónimos que aporta el diccionario para las acepciones dos y tres, vemos cómo la cultura es sinónimo de educación, de erudición y también de civilización.

La UNESCO, al igual que el diccionario, nos proporciona una definición de cultura entendida como civilización:

la cultura debe ser considerada el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias (UNESCO, 2001).

Guillén Díaz (2016, pp. 227-244), en el capítulo referido a los contenidos culturales del *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, selecciona aquellas definiciones del concepto de *cultura* que considera relevantes para sus propósitos y de las que, seguidamente, extraemos las ideas que resultan más destacables desde nuestro punto de vista.

En el ámbito de la antropología y la etnología, se entiende que la cultura conforma un grupo heterogéneo e intrincado de saberes, creencias, artes y costumbres que adquieren los miembros de una sociedad (Tylor, 1977, p. 11). En este sentido, los comportamientos habituales, compartidos en mayor o menor medida por una sociedad, se aprenden, bien por medio de la instrucción, bien a través de la imitación (Linton, 1968, p. 288), y constituyen el conocimiento necesario para actuar en sociedad de manera aceptable (Goodenough, 1957, p. 36). Asimismo, la cultura constituye «un conjunto social de sistemas simbólicos», de entre los que destacan, en primer lugar, el lenguaje y, posteriormente, lo relativo a las normas matrimoniales, las relaciones económicas, la religión, la ciencia y el arte (Lévi-Strauss, 1958, p. 52).

En el marco de la sociología, la cultura constituye la representación que una sociedad ofrece de sí misma y de las demás mediante sus producciones, entendidas estas como obras literarias, obras de arte, objetos empleados en la vida diaria, instituciones sociales; y como mecanismos de los que se sirve la cultura para ser transmitida y preservada (Jodelet, 1994). En relación con estos mecanismos, puede añadirse que la memoria y la creatividad juegan un papel fundamental en la pervivencia y el desarrollo de la cultura, que, por otra parte, se ve influenciada por las relaciones interpersonales e interculturales, tal como se puso de manifiesto en la *43 Conferencia Internacional de Educación* celebrada en Ginebra en 1992 (UNESCO, 1992):

[La cultura abarca] los modos de vida, las tradiciones, las creencias, las artes y las letras, integrando a su sistema de valores los derechos fundamentales del ser humano. La cultura de un país no se refiere a la cultura culta, comprende igualmente una cultura popular. No se resume a la herencia, sino que **se enriquece y se desarrolla tanto por la creatividad como por la memoria. Una cultura viviente no debe replegarse sobre sí misma, sino recibir la influencia fecunda de los intercambios.**⁵⁷ Finalmente, la cultura científica constituye una parte cada vez más importante de la cultura de la humanidad, contribuyendo a fundar su carácter universal (UNESCO, 1992).

⁵⁷ La negrita es nuestra.

Esta cita recoge la distinción establecida por Galisson (1999, pp. 104-105) entre los dos tipos de cultura que deben formar parte del currículo en la enseñanza de lenguas: de una parte, la cultura culta, referida al conocimiento enciclopédico, que incluye la literatura, el arte, la ciencia y la técnica; y, de otra, la cultura popular, que da cuenta de los comportamientos y de lo experimentado en sociedad en la vida cotidiana.⁵⁸

De todas las aproximaciones al término *cultura* que hemos revisado, podemos extraer varias ideas especialmente interesantes para nuestros propósitos:

1. En primer lugar, la cultura comprende el conocimiento de lo cotidiano y el conocimiento de lo erudito.
2. En segundo lugar, y directamente relacionado con lo anterior, la cultura da lugar a creaciones y productos culturales cotidianos y también de tipo artístico, científico y arquitectónico. Es decir, la cultura constituye tanto el conocimiento de estas creaciones como el núcleo del que surgen y en el que se desarrollan. En este sentido, la memoria y la creatividad, desde un punto de vista cognitivo, juegan un papel fundamental en el recuerdo del conocimiento necesario para actuar en sociedad, en la transmisión de la cultura y en la producción de materiales culturales.
3. En tercer lugar, la cultura es también el modo en que un grupo se representa a sí mismo y a los demás. Constituye, además, la manera en la que una sociedad representa la realidad.
4. Por último, la cultura se aprende y se desarrolla en contacto con los miembros de una comunidad; por tanto, es necesario conocer la cultura

⁵⁸ Esta distinción se asemeja a la establecida por el psicólogo social Hofstede (1999, pp. 32-33) entre la cultura uno, que engloba todo aquello que sirve para el «refinamiento de la mente», como la erudición, el arte y las ciencias; y la cultura dos, también denominada *software mental*, constituida por «los modelos de pensamiento, sentimiento y actuación» propios de cada individuo y de cada grupo social.

En relación con el tipo de cultura dos, este autor realizó estudios relevantes relacionados con la comunicación intercultural —aquella que se produce entre individuos con diferentes lenguas y culturas (Martín Peris, 2008, s. v. *comunicación intercultural*)— y con el papel que desempeña la cultura en este tipo de interacción en el ámbito de los negocios internacionales. En tal contexto, surge el término *dimensión cultural*, definido por Hofstede (1999, p. 48) como el «aspecto de una cultura que puede medirse en relación con otras culturas». Basándose en el trabajo de Inkeles y Levinson (1969), así como en sus propios estudios empíricos, Hofstede (1999) identificó problemas comunes a los individuos, que, sin embargo, se solucionaban de manera distinta según el país. Tales problemas hacen referencia a la desigualdad social (en la que se incluyen las diferencias impuestas por la autoridad); a la relación entre individuo y grupo; a las implicaciones sociales derivadas del hecho de ser hombre o mujer; y, por último, al modo de hacer frente a la incertidumbre. Estas dimensiones culturales, surgidas en la esfera de los negocios, se han aplicado también a otros muchos ámbitos. En nuestro caso, hemos decidido no desarrollarlas más allá de lo que hemos expuesto en las líneas de esta nota a pie, pues nuestra propuesta didáctica se centra, sobre todo, en la enseñanza de la cultura uno y de los referentes culturales; en lo que se refiere a la cultura dos, esta propuesta pone el foco en las convenciones textuales de la narración y en cómo se representa lingüísticamente el mundo a través de la gramática y, particularmente, de las formas verbales. Estos aspectos de la cultura no están directamente relacionados con las dimensiones de Hofstede.

para desenvolverse adecuadamente en un grupo social y para que la comunicación, especialmente la intercultural, se lleve a cabo con éxito.

2.2.2. La lengua y la cultura

Los conceptos de *lengua* y *cultura* están estrechamente interrelacionados, en tanto que, para que la comunicación, y en especial la intercultural, sea eficaz, no solo hace falta conocer la lengua del interlocutor, sino que, además, es necesario entender su cultura. En este sentido, todo individuo adulto posee una percepción del mundo que guarda una correlación estrecha con el léxico y con la gramática de su lengua materna, así como con la manera que tiene su cultura de entender el mundo (Consejo de Europa, 2002, p. 99). Y es que la lengua es producto de la cultura, en tanto que refleja la cultura de la sociedad que la habla; forma parte de los elementos que componen la cultura; y es condición indispensable para transmitir y aprender la cultura (Lévi-Strauss, 1963, p. 68). Tal y como afirma la *Declaración de México sobre las políticas culturales*, aprobada por la UNESCO en 1982, la lengua es el vehículo del saber. Pues «[l]a lengua no es sólo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales» (Consejo de Europa, 2002, 6). Y, como ingrediente de la cultura e instrumento para difundirla y acceder a ella, la lengua forma parte del patrimonio cultural de una sociedad:

El patrimonio cultural de un pueblo comprende las obras de sus artistas, arquitectos, músicos, escritores y sabios, así como las creaciones anónimas, surgidas del alma popular, y el conjunto de valores que dan un sentido a la vida. Es decir, las obras materiales y no materiales que expresan la creatividad de ese pueblo: **la lengua**,⁵⁹ los ritos, las creencias, los lugares y monumentos históricos, la literatura, las obras de arte y los archivos y bibliotecas (Conferencia mundial sobre las políticas culturales, 1982).

En definitiva, lengua y cultura constituyen dos nociones inseparables, pues la primera de ellas, la lengua, engloba no solo el sistema lingüístico empleado por un grupo social para comunicarse, sino también el código cultural propio de este grupo, es decir, su manera de interpretar y representar la realidad, sus actitudes, sus creencias y convenciones sociales (Guillén Díaz, 2016, p. 838).

⁵⁹ La negrita es nuestra.

2.2.3. La cultura en la enseñanza de ELE/L2

En la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas, en general, y en la de español como lengua extranjera o segunda lengua, en particular, se tiene plena consciencia de la estrecha relación existente entre lengua y cultura. En este sentido, los dos tipos de cultura antes señalados, la culta y la popular, se incluyen como parte integrante de las competencias que ha de alcanzar el alumno y, por tanto, de los contenidos que se han de impartir y aprender. Por su parte, el Consejo de Europa (2002, 2021), en el MCER y en el volumen complementario publicado posteriormente, contempla el conocimiento de la cultura meta tanto en las competencias generales, como en las competencias comunicativas de la lengua que debe desarrollar el estudiante, como se podrá ver a lo largo de las próximas líneas.

Las primeras, las competencias generales, comprenden cuatro tipos: el conocimiento declarativo (saber), las destrezas y habilidades (saber hacer), la competencia existencial (saber ser) y la capacidad de aprender (saber aprender).

El conocimiento declarativo (saber), por su parte, está constituido por tres elementos: el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural. El primero de ellos, el conocimiento del mundo, está conformado por «las características geográficas, medioambientales, demográficas, económicas y políticas» de los países en los que se habla la lengua que estudian los aprendientes, así como por «los lugares, instituciones, organizaciones, personajes, objetos acontecimientos, procesos e intervenciones» importantes para esos países (Consejo de Europa, 2002, pp. 99-100). El segundo elemento, es decir, el conocimiento sociocultural relativo a una sociedad y su cultura, se muestra en los siguientes ámbitos (Consejo de Europa, 2002, pp. 100-101):

- La vida diaria: comidas y modales, festividades, horario y prácticas de trabajo, ocio.
- Las condiciones de vida y el nivel sociocultural en las distintas regiones.
- Las relaciones personales y la estructura social.
- El lenguaje corporal.
- Las convenciones sociales y los comportamientos rituales en las distintas situaciones.
- Los valores, las creencias y las actitudes ante las clases sociales, los grupos profesionales, la riqueza, las culturas regionales, la seguridad, las

instituciones, la tradición y el cambio social, la historia, las minorías, la identidad nacional, los estados y pueblos extranjeros, la política, las artes y la religión.

Y, en tercer y último lugar, el conocimiento declarativo está constituido por la consciencia intercultural, que hace referencia al conocimiento y a la percepción de la cultura propia y de la lengua que se aprende, así como a la comprensión de las diferencias y similitudes existentes entre ellas, y a la conciencia sobre los estereotipos relacionados con cada nación (Consejo de Europa, 2002, p. 101).

La segunda clase de competencias generales, las destrezas y habilidades (saber hacer), se subdividen en prácticas (de entre las que destacan las habilidades sociales para actuar de acuerdo con las convenciones) e interculturales, que consisten, a su vez, en las cuatro siguientes (Consejo de Europa, 2002, p. 102):

- a) La capacidad de establecer relaciones entre la cultura propia y la cultura extranjera.
- b) La sensibilidad a las diferencias culturales y la habilidad de emplear estrategias que permitan interactuar con personas.
- c) La capacidad de actuar como mediador cultural y de resolver malentendidos culturales.
- d) La capacidad de superar los estereotipos.

El tercer tipo de competencia general, la competencia existencial (saber ser), alude al desarrollo, por parte del aprendiente, de una personalidad intercultural, caracterizada por una actitud abierta hacia nuevas culturas y por todos aquellos rasgos que propician el aprendizaje de otra lengua y otra cultura y el contacto con ellas (Consejo de Europa, 2002, pp. 102-103).

Finalmente, cierran las competencias generales la denominada *competencia de aprendizaje* (saber aprender), identificada con la reflexión sobre los siguientes elementos: el sistema de la lengua y la comunicación, el sistema fonético, las destrezas de estudio, así como las destrezas heurísticas. En esta última, se incluye la «capacidad que tiene el alumno de adaptarse a la nueva experiencia (lengua nueva, personas nuevas, nuevas formas de comportamiento, etc.)» (Consejo de Europa, 2002, pp. 104-106).

Por su parte, las competencias comunicativas de la lengua, que también contemplan la cultura según se ha dicho, son las siguientes: la lingüística, la sociolingüística y la pragmática. La primera, la competencia lingüística, se redistribuye

en léxica, gramatical, morfosintáctica, semántica, fonológica y ortoépica.⁶⁰ La competencia sociolingüística, por su parte, incluye el manejo de los marcadores lingüísticos de las relaciones sociales, como son las fórmulas de tratamiento, las convenciones para el turno de palabra o el uso de las interjecciones; de las normas de cortesía; de las expresiones de sabiduría popular, como los refranes; de las diferencias de registro según el contexto (solemne, formal, neutral, informal, familiar o íntimo); y de los marcadores de dialectos y acentos, para detectar características como la clase social y el origen nacional y regional del interlocutor (Consejo de Europa, 2002, pp. 116-118). Por último, la competencia pragmática comprende las siguientes competencias (Consejo de Europa, 2002, pp. 120-125):

- a) Competencia discursiva: permite organizar los textos de acuerdo con las convenciones del tipo al que pertenecen y de acuerdo con la situación comunicativa.
- b) Competencia funcional: con ella se realizan microfunciones comunicativas, como pedir o dar información, expresar emociones, captar la atención del receptor o persuadirlo; y macrofunciones, como narrar, argumentar, describir o comentar.
- c) Competencia organizativa: hace referencia a los modelos de interacción social en cada situación comunicativa.

Además de las competencias generales y de las competencias lingüísticas, el Consejo de Europa señala la conveniencia de contemplar las competencias plurilingüísticas y pluriculturales. Las primeras aluden al conocimiento lingüístico del aprendiente, en constante evolución. Las segundas, las pluriculturales, aluden al conjunto de conocimientos que el usuario tiene acerca de las culturas que conoce gracias a su bagaje lingüístico y cultural. Generalmente, las competencias

⁶⁰ Con competencias ortoépicas, el Consejo de Europa (2002, p. 115) se refiere a lo siguiente:

[L]os usuarios a los que se les pide que lean en alto un texto preparado o que utilicen en el habla palabras que han aprendido en su forma escrita necesitan saber articular una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita. Esto puede suponer lo siguiente:

- El conocimiento de las convenciones ortográficas.
- La capacidad de consultar un diccionario y el conocimiento de las convenciones utilizadas en los diccionarios para la representación de la pronunciación.
- El conocimiento de la repercusión que las formas escritas, sobre todo los signos de puntuación, tienen en la expresión y en la entonación.
- La capacidad de resolver la ambigüedad (palabras homónimas, ambigüedades sintácticas, etc.) en función del contexto.

plurilingüísticas y pluriculturales se encuentran en desequilibrio, pues, al igual que los aprendientes suelen tener mayor dominio de una lengua que de otra, poseen mayor conocimiento de una cultura que de otra (Consejo de Europa, 2002, p. 131). Sin embargo, a pesar de estos desajustes, el desarrollo de las competencias plurilingües y pluriculturales permite al hablante cambiar de código, es decir, utilizar, si fuera necesario, dos lenguas en un mismo mensaje, llevar a cabo una comunicación bilingüe, mediar, desarrollar la consciencia sobre la lengua y aprovechar las competencias sociolingüísticas y pragmáticas que ya conoce para mejorar su percepción y acelerar su aprendizaje (Consejo de Europa, 2002, pp. 131-133; 2021, p. 39).

Por su parte, el Instituto Cervantes (1997-2024), en el PCIC, proporciona un inventario de los contenidos que han de aprenderse para cumplir con las orientaciones establecidas por el Consejo de Europa en el ámbito de la enseñanza de lenguas. Este inventario contempla la cultura de varias formas.

Para empezar, incluye entre sus objetivos el conseguir que el aprendiente de español sea, en primer lugar, un agente social, capaz de comunicarse y desenvolverse en situaciones sociales habituales; en segundo lugar, un hablante intercultural, que identifique los aspectos relevantes de la cultura que aprende y que pueda establecer relaciones entre la cultura propia y la de los países en los que se habla español; y, en tercer lugar, un aprendiente autónomo, capaz de continuar su aprendizaje lingüístico y cultural fuera del aula.

Asimismo, contempla las funciones comunicativas tales como expresar opinión, influir en el interlocutor o relacionarse socialmente, que dependen todas ellas de las convenciones sociales propias de cada cultura; al igual que las tácticas y estrategias pragmáticas, entre las que se encuentra la modalización, referida a aspectos como la cortesía.

Además, el inventario dedica específicamente a la cultura tres apartados completos, que pretenden dar cuenta de la dimensión cultural de la lengua y que contribuyen a lograr una competencia intercultural en el aprendiente, quien podrá desarrollar un conocimiento enciclopédico suficiente acerca del acervo cultural intrínseco a la lengua, y una personalidad social, que le permita interactuar en un entorno de tolerancia y cooperación intercultural (Instituto Cervantes, 1997-2024). Estos tres apartados se corresponden con las habilidades y las actitudes interculturales, los saberes y comportamientos socioculturales y los referentes culturales. El primero de ellos, las habilidades y actitudes interculturales, comprende la configuración de una identidad plural, la asimilación de los saberes culturales, y la interacción y la mediación

cultural. El segundo, los saberes y comportamientos socioculturales, engloba las condiciones de vida y la organización social (como, por ejemplo, la familia y su estructura), las relaciones interpersonales y, por último, la identidad colectiva y el estilo de vida. El tercero, por último, referentes culturales, comprende los conocimientos generales de los países hispanos (como la geografía física, la población o la educación), los acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente, y, finalmente, los productos y creaciones culturales, como la música, el cine, la arquitectura, las artes plásticas o la literatura.

2.2.4. La literatura en la enseñanza de ELE/L2

Como hemos corroborado en los epígrafes anteriores, de acuerdo con la UNESCO (2001), la literatura es parte del patrimonio cultural, en tanto que constituye un producto creativo de la cultura. Precisamente por ello, el Instituto Cervantes (1997-2024), en el PCIC, incluye la literatura entre los referentes culturales y, concretamente, lo hace en diversos subapartados: en el de productos y creaciones culturales y en el correspondiente a los acontecimientos culturales y personajes de la vida social y cultural, en el que, como contenidos, figuran los Premios de las Letras y las Artes en España, los Premios de las Letras y las Artes en Hispanoamérica y los Premios Nobel en Literatura. Por último, la literatura está presente también en los contenidos de tipo léxico, pues figura en el apartado de nociones específicas; en particular, en el subapartado de actividades artísticas, donde se incluye una serie de términos relacionados con la literatura para cada uno de los niveles de aprendizaje.

El Consejo de Europa (2002, p. 60), por su parte, afirma en el MCER que la literatura de cada una de las regiones y naciones europeas constituye una parcela importante de la «herencia cultural europea» y representa «un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar». Por consiguiente, la literatura tiene un propósito no solo estético, sino también cultural, lingüístico, educativo, intelectual, moral y emocional. Asimismo, entiende que la literatura forma parte de los conocimientos declarativos que debe poseer el individuo y, por tanto, de las artes que conforman el conocimiento sociocultural del aprendiente (Consejo de Europa, 2002, pp. 101, 133). Añade, además, que el profesor debe tener la capacidad de apreciar la estética en la literatura y de ayudar a sus estudiantes a captarla (Consejo de Europa, 2002, p. 143). Junto a todo lo anterior, en el volumen complementario al MCER, el Consejo de Europa (2021, p. 20) contempla la literatura entre los descriptores ilustrativos de las actividades comunicativas de la lengua y de las estrategias comunicativas, entre las que hace referencia, concretamente, a las de comprensión de lectura.

Con respecto a los textos literarios, el Consejo de Europa (2002, p. 93) los incluye entre los tipos de textos empleados en la enseñanza de lenguas. Asimismo, en el volumen complementario al MCER, el Consejo de Europa (2021, pp. 65, 70, 119, 248-249, 268) detalla que los textos literarios se emplean en el siguiente tipo de actividades comunicativas: en la lectura comprensiva, en la lectura por placer, en el estudio de los textos creativos, en el análisis y la crítica de textos, en la mediación de textos y en la discusión acerca de temas de interés general como la literatura.

Puede constatarse, por tanto, que tanto el Consejo de Europa como el Instituto Cervantes ratifican la presencia de la literatura en los materiales didácticos. La literatura constituye, por tanto, un instrumento didáctico para la enseñanza de la cultura y es intrínseca a la lengua, pues, como señala Jouini (2008, p. 154):

La literatura como arte refleja las representaciones de cultura de un pueblo. Y la lengua, obviamente, es una de las formas de manifestar la cultura. En este caso, el texto literario ofrece al alumno, que en muchas ocasiones se ve incapacitado de acercarse directamente a la lengua que está estudiando, la inmersión en la cultura de la lengua meta, en la medida en que le pone en contacto, aunque indirecto, con la ficha de identidad, características más específicas, la idiosincrasia de la lengua que está aprendiendo y con todo tipo de componentes referenciales sociales, políticos, ideológicos y culturales: modos de vida, comportamientos, formas de pensar, usos, costumbres, sentimientos, etc.

Por otra parte, además, la literatura, según Mendoza Fillola (2004, p. 15), representa una herramienta pedagógica para la enseñanza de aspectos lingüísticos, complementados por los culturales:

Sin los componentes culturales y pragmáticos, el aprendizaje de LE se manifestaría siempre limitado, porque, ciertamente, las distintas manifestaciones culturales suelen acompañar el aprendizaje de la lengua. Entre esas manifestaciones, el discurso literario aporta abundantes apoyos para el desarrollo de habilidades lingüísticas en LE.

El aprendizaje de una lengua no puede basarse sólo en una serie de actividades sobre contenidos de carácter normativo o de aplicación de análisis estático, la lectura y la observación del discurso literario permiten acceder a conocimientos sobre la funcionalidad del sistema.

Se ha de tener en cuenta, no obstante, que el uso de la literatura en el aula no siempre se ha visto con buenos ojos. Tal y como señala Albaladejo García (2007, pp. 2-5), aunque la literatura resultó ideal para la enseñanza de lenguas mientras se empleó el método gramática-traducción —pues se trataba de muestras de lengua erudita—, quedó excluida como recurso para la enseñanza y aprendizaje de lenguas con la llegada de otros métodos: el método audiolingual, de base estructuralista, puso el foco en el estudio de las estructuras gramaticales y léxicas, excluyendo así la literatura; por su

parte, el método comunicativo nació con el objetivo de desarrollar prioritariamente la lengua hablada y la comunicación cotidiana, lo que, inicialmente, supuso el rechazo de materiales literarios.

A partir de los años 90, sin embargo, aún dentro del contexto del método comunicativo, comienza a resurgir el interés por incorporar materiales literarios como herramienta para la enseñanza de lenguas extranjeras (Manley y Duff, 1990, p. 3). Surgen entonces abundantes propuestas que abogan por el empleo de textos literarios, de carácter poético o prosístico, como instrumentos didácticos en el aula de ELE, tales como las de Naranjo Pita (1999), Acquaroni (1997, 2007) o Albaladejo (2007). Este último sustenta esta posición en los argumentos siguientes (Albaladejo 2007, pp. 5-9):

- a) Los temas abordados en este tipo de textos son, a menudo, universales; y, aunque el paso del tiempo puede modificar la sensibilidad hacia ellos, tales textos permiten al lector de cualquier tiempo y cualquier cultura observar la perspectiva del autor en el momento en que escribió su obra.
- b) Los textos literarios son muestras auténticas de lengua dirigidas a nativos; y no artificios creados para la enseñanza de lengua.
- c) La literatura se crea para su lectura, para su disfrute; lleva intrínseco, por ello, el propósito de despertar el interés y la motivación del lector. Esta condición favorece la implicación personal de los estudiantes, quienes, atraídos por la historia y por las emociones que suscita, prestan mayor atención a su contenido que al sistema lingüístico en el que se manifiestan. De esta manera, van enriqueciendo su bagaje lingüístico de una forma inconsciente.
- d) El discurso literario se encuentra colmado de elementos socioculturales: se representan en él personajes de distintos estratos sociales, con diferentes maneras de vivir, de sentir, de percibir, de actuar en público y en privado, de mostrar afecto, incluso con diversas maneras de gastar y consumir.
- e) La riqueza lingüística es una de las características esenciales del texto literario y, por ello, este constituye un recurso ideal para la observación consciente de estructuras sintácticas, de variaciones estilísticas, de maneras de conectar ideas, de variaciones geográficas y de léxico.
- f) El texto literario representa un recurso motivador para trabajar las diferentes habilidades y actividades comunicativas (la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación), pues, explotado adecuadamente,

no solo favorece el desarrollo de la comprensión escrita, sino también la discusión y la exposición de ideas, pensamientos y opiniones.

A estos argumentos bien pueden sumarse los aportados por Jouini (2008, pp. 152-154, 158), quien señala, en primer lugar, que la introducción del texto literario constituye una ruptura con lo habitual, que tiene la virtud de crear un contexto pedagógico favorable, en el que el aprendiente se ve motivado por lo novedoso. En segundo lugar, de acuerdo con este autor, el texto literario puede formar parte de los elementos de reforzamiento del aprendizaje, pues, si somos capaces de despertar en el estudiante el interés por la literatura, es muy probable que él mismo relea los textos trabajados en clase o que continúe con la lectura de una obra de la que se ha llevado un fragmento al aula o incluso que se anime a leer alguna otra obra de uno de los autores que hayan despertado su curiosidad. Por último, señala Jouini (2008, pp. 152-154, 158) que este tipo de texto propicia también el desarrollo de procesos de análisis y síntesis, tales como el resumen, así como el descubrimiento de los elementos básicos de las secuencias discursivas o macrofunciones (la narración, la descripción, la argumentación, la explicación y el diálogo).

Finalmente, Andión Herrero, González Sánchez y San Mateo Valdehíta (2020, p. 226) añaden otra razón importante que avala la introducción, en el aula de ELE, de la literatura en general y de la poesía en particular: en su opinión, este género literario resulta ideal para trabajar la pronunciación, la entonación y las figuras estilísticas, entre las que destacan tanto las relacionadas con los sonidos (aliteración, calambur u onomatopeya, por ejemplo), como las que tienen gran rentabilidad en los textos literarios y en la lengua común, como son la metáfora y la metonimia.

Son abundantes, por tanto, las razones que avalan el empleo del texto literario como herramienta para la enseñanza y el aprendizaje de ELE. Sin embargo, para que su incorporación sea efectiva, es imprescindible realizar una selección adecuada de los textos, que, según Albaladejo García (2007, pp. 9-12), debe responder a los cinco criterios siguientes:

1. Los textos deben constituir un reto para el aprendiente, sin que por ello resulten inaccesibles.
2. Han de ser significativos y motivadores para el aprendiente y para el profesor, quien debe saber transmitir su entusiasmo.
3. Es preferible que los textos puedan resultar rentables para mejorar todo tipo de destrezas y actividades comunicativas (comprensión, expresión, interacción y mediación). Y que, por tanto, se les pueda sacar rendimiento

de diferentes maneras: para la creación de debates, para el desarrollo de la creatividad, para la introducción de otras actividades, etc.

4. Han de ser textos auténticos.
5. Por último, la selección de textos debe dar pie al trabajo sobre aspectos socioculturales.

Para lograr el último de los criterios que deben cumplirse en el uso del texto literario en clase, resultan muy productivas las obras de Alexis Ravelo, autor canario que, a través de su producción novelística, muestra la cultura canaria, pues muchas de sus narraciones se desarrollan en las islas Canarias y tienen como personajes habitantes del archipiélago que usan su variedad diatópica. En el siguiente epígrafe exponemos los rasgos esenciales de su vida y de su obra.

2.2.5. Alexis Ravelo: vida y obra

El autor canario Alexis Ravelo nació en el barrio de Escaleritas, en Las Palmas de Gran Canaria, el 20 de agosto de 1971. Falleció en esta misma ciudad a los 52 años un 30 de enero de 2023, tras lo cual fue nombrado Hijo Predilecto de la ciudad y se le confirió la Medalla de Oro de Canarias 2023. Quienes lo conocieron afirman que era un hombre alegre, sonriente, de trato amable y cariñoso. Fue una persona humilde y trabajadora: hijo de marinero y modista, el menor de tres hermanos. Trabajó durante muchos años en la hostelería e inició estudios de Filosofía en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), aunque no pudo concluirlos a causa de su situación económica. Durante los trece años que trabajó en la sala *Cuasquías*⁶¹ organizó eventos, participó en cuentacuentos y entabló relación con otros autores canarios.

En cuanto a sus primeros pasos en la escritura, él mismo afirmaba en una entrevista con González (2015) que era un lector empedernido y un amante de la literatura, que pasó por un largo periodo de lectura y aprendizaje. Entre sus autores de referencia, según él mismo reconoció, se encuentran Julio Cortázar y Jorge Luis Borges. En otras entrevistas Ravelo (2013a, 2021b) citaba también como referente a los escritores canarios Agustín Espinosa, Alfonso García Ramos, Víctor Ramírez, Dolores Campos-Herrero, Carlos Álvarez, Rafael Arozarena y Galdós. En lo relativo a la novela negra, que él mismo cultivó de modo especial, hizo referencia a James M. Cain, Raymond Chandler, Friedrich Dürrenmatt, Dashiell Hammett, Patricia Highsmith, Horace

⁶¹ La sala *Cuasquías* fue un referente del ocio nocturno en Las Palmas de Gran Canaria, un local en el que confluyeron músicos e intelectuales durante los treinta años que estuvo abierto hasta que, en 2013, cerró sus puertas.

MacCoy, Juan Madrid, Manchette, Andreu Martín, Leonardo Sciascia y Jim Thompson. A estos autores habría que añadir la influencia en su obra del cine negro de los años sesenta y setenta (Jiménez García y Brox, 2016).

Comenzó a crear en serio a los diecinueve años, tras un taller del poeta y traductor Mario Merlino, quien le hizo comprender que tenía talento para ello. Se consideraba autodidacta y, a partir de entonces, asistió a otros talleres de escritores como Alfredo Bryce Echenique, Augusto Monterroso y de la guionista Lola Salvador Maldonado. Su primer libro de relatos se publicó en el año 2000 con el título de *Segundas personas*; pero su impulso literario, la fama y el éxito llegaron con la publicación, en 2006, de su primera novela negra *Tres funerales para Eladio Monroy*, la primera de las seis entregas que conforman la saga protagonizada por Eladio Monroy, un marinero jubilado que aceptaba *trabajillos* para complementar su pensión.

Además de escribir novela negra, cuentos, microrrelatos y literatura infantil, colaboró en distintos medios de comunicación:

- Participó en la sección literaria *La buena letra*, del programa radiofónico de Eva Marrero en la denominada *Cadena Ser*.
- Escribió guiones de programas infantiles, guiones de teatro y canciones como *Nada es casualidad* para el grupo musical de las islas *Los Coquillos*.
- Impartió cursos de escritura.
- Y fue cofundador de la revista *La Plazuela de las letras*, publicada por el Cabildo Insular de Gran Canaria, con el propósito de dar a conocer la literatura realizada por escritores insulares noveles.

Como puede verse, a pesar de sus comienzos difíciles, logró ser un escritor de éxito, que publicó diecisiete novelas entre el 2006 y el 2022, además de cinco libros infantiles y tres libros de relatos. Ravelo no solo fue un escritor prolífico, sino, además, reconocido, como muestran los diversos premios de literatura que le otorgaron. En 2013 recibió el premio Dashiell Hammet de novela negra por su obra *La estrategia del pequinés*, que fue llevada al cine. En el mismo año recibió el XVII Premio de Novela Negra Ciudad de Getafe por *La última tumba*. También le fue otorgado el Premio Mejor Novela Valencia Negra (VLC Negra) en 2015 por *Las flores no sangran*, así como el Premio de Novela Café Gijón 2021 por *Los nombres prestados*.

Si algo caracteriza la obra de Ravelo es su reflejo de la cultura, la sociedad y la política de España en general y de Canarias en particular, así como su compromiso con ellas. A través de sus libros y de sus personajes realiza denuncias sociales, pone a

sus lectores en el lugar de sus protagonistas para hacerles pensar qué harían si fueran uno de ellos, especialmente, en las dos obras de la serie *La Iniquidad —La noche de piedra* (2007) y *Los días de Mercurio* (2010)—. Además, muchas de sus novelas transcurren a lo largo y ancho de las islas Canarias: las seis novelas de Eladio Monroy y *La estrategia del pequinés* (2013b) suceden en Gran Canaria; *La ceguera del cangrejo* (2019), en Lanzarote; y *Los milagros prohibidos* (2017), relato de un episodio no muy conocido de la Guerra Civil española, en La Palma. Si el lector conoce las islas, puede visualizar los lugares en que suceden las historias; y, si las islas le son ajenas, no importa, porque puede imaginarlos a partir de la descripción de sus paisajes, su orografía, sus costumbres e incluso su gastronomía (no es extraño encontrar entre sus textos una receta de un potaje de berros o de una ropa vieja de pulpo). Asimismo, el habla de muchos de sus protagonistas reproduce los rasgos específicos de la variedad diatópica canaria, que impregna las páginas de sus obras. Todo esto hace de su obra un material valioso para la enseñanza del español y su cultura en el marco del programa de doctorado Islas Atlánticas: Historia, Patrimonio y Marco Jurídico Institucional y, particularmente, en la línea de investigación número dos, Patrimonio, en la que se inscribe esta tesis.

3. ANÁLISIS CONTRASTIVO

El propósito de este análisis es la realización de un examen contrastivo que muestre las similitudes y diferencias existentes entre los usos de todos los tiempos verbales del español⁶² y del alemán, pues todos ellos configuran un tejido de relaciones que se ve reflejado en las diversas fórmulas narrativas. Con la identificación de tales semejanzas y, sobre todo, de tales discrepancias, estaremos en condiciones de poder anticiparnos a los obstáculos que, presumiblemente, hallarán nuestros aprendientes germanófonos en su aprendizaje del funcionamiento de los tiempos de la narración en español y, consecuentemente, de elaborar un material didáctico adecuado para hacer frente a estos obstáculos.

Naturalmente, según veremos, no todos los resultados de este análisis serán relevantes para la secuencia narrativa; no obstante, todos ellos quedarán a disposición de los docentes que precisen de la información relacionada con el funcionamiento de las respectivas estructuras verbales para hacer frente a la enseñanza de esta parcela de la gramática mediante la elaboración de los materiales pedagógicos más apropiados.

Para desarrollar este estudio, hemos hecho uso de la metodología característica del análisis contrastivo, expuesta en el apartado 2.1.1.1. En este sentido, se han seguido las siguientes fases:

1. Se ha realizado un análisis intrasistemático de cada uno de los sistemas verbales.
2. Se han yuxtapuesto ambos sistemas verbales.
3. Se han comparado los usos de las formas verbales que, en la segunda fase, han resultado aparentemente equiparables, con el propósito de corroborar si, efectivamente, coinciden en todos sus contextos de uso.

Como puede constatarse, la segunda y la tercera etapa constituyen el proceso de comparación propiamente dicho; y, dado el estrecho vínculo existente entre ellas, se han fundido en un único subepígrafe (3.3.), de manera que la estructura de este capítulo responde a los cuatro grandes subepígrafes siguientes:

- a) El 3.1. expone el análisis intrasistemático de las formas verbales del español.

⁶² En lo que se refiere al español, quedan fuera de este estudio las formas de futuro simple y futuro compuesto de subjuntivo, consideradas arcaicas y de uso exclusivo en los textos jurídicos (RAE y ASALE, 2010, pp. 459-460), y ausentes en nuestra propuesta didáctica.

- b) El 3.2. muestra la descripción de los tiempos verbales del sistema alemán.
- c) El 3.3. presenta los resultados del contraste interlingüístico entre ambas estructuras verbales.
- d) El 3.4. recoge, finalmente, las implicaciones de las semejanzas y diferencias obtenidas para la elaboración de la propuesta didáctica objeto de esta tesis.

3.1. Los tiempos verbales del español

Tradicionalmente, la clasificación y la caracterización de las formas verbales del español se ha realizado sobre la base de tres criterios: morfológico, temporal y aspectual, tal como como recogen la RAE y ASALE (2010, p. 429). A estos tres parámetros, bien podrían sumarse el modo, también empleado por la RAE y ASALE (2010), Alarcos Llorach (1994) y Ridruejo (1999), y la situación comunicativa o el tipo de discurso.

Según el criterio morfológico, los tiempos verbales se clasifican en simples (presente, pretérito perfecto simple, imperfecto, futuro y condicional simple de indicativo; y presente, imperfecto y futuro de subjuntivo) y compuestos, constituidos por el auxiliar *haber* conjugado, seguido del participio (pretérito perfecto compuesto, pluscuamperfecto, futuro compuesto y condicional compuesto de indicativo; y pretérito perfecto compuesto, pretérito pluscuamperfecto y futuro compuesto de subjuntivo). Tales formas compuestas provienen de perífrasis latinas de las que heredaron el valor aspectual de perfectividad, que derivó, mediante un proceso de gramaticalización, en un significado de anterioridad (RAE y ASALE, 2010, p. 429).

El tiempo verbal constituye una categoría de naturaleza deíctica, por cuanto señala el tiempo del proceso verbal; y referencial, pues, a partir de un punto de referencia, incorpora relaciones de anterioridad, simultaneidad o posterioridad (RAE y ASALE, 2010, p. 427). De este modo, los diversos paradigmas verbales se corresponden con cada una de «las formas de la conjugación que gramaticalizan las informaciones temporales» y que conforman, asimismo, un paradigma flexivo (RAE y ASALE, 2010, p. 428). El valor o anclaje temporal de tales paradigmas se obtiene de tres puntos temporales: el momento de la enunciación, el momento cronológico en el que el hecho tiene lugar y el punto de referencia con respecto al cual se enuncia el

hecho (Reichenbach, 1947). De acuerdo con su anclaje temporal, las formas verbales se agrupan en tiempos absolutos y relativos.

Los absolutos, por su parte, toman como punto de anclaje temporal el momento de la enunciación y se corresponden con el presente de indicativo, que señala simultaneidad a este momento; con el pretérito perfecto simple, que expresa una relación de anterioridad a este momento; y, por último, con el futuro simple de indicativo, que incorpora una relación de posterioridad a este momento. Los tiempos relativos, en cambio, orientados a partir de un punto de referencia distinto, que viene dado por una forma verbal o por otro elemento temporal de carácter extraverbal, se corresponden con los paradigmas siguientes: pretérito pluscuamperfecto, futuro compuesto, pretérito imperfecto, condicional simple, condicional compuesto y todas las formas verbales de subjuntivo. La caracterización del pretérito perfecto compuesto, sin embargo, ha sido objeto de polémica: autores como Gili Gaya (1961, pp. 150-151) lo consideran un tiempo absoluto, medido directamente desde momento de la enunciación y con respecto al cual indica anterioridad; la gramática académica (RAE y ASALE, 2010, p. 438), por contra, lo califica de tiempo relativo, que indica anterioridad a un momento situado en el intervalo que va desde un punto inespecífico del pasado hasta el presente.

El aspecto morfológico,⁶³ por último, proporciona información acerca del grado de desarrollo interno de la acción verbal, que es independiente del tiempo y que agrupa los tiempos verbales en perfectivos e imperfectivos (RAE y ASALE, 2010, pp. 430-431). Los primeros, constituidos por todas las formas compuestas del sistema verbal, además del pretérito perfecto simple, transmiten los hechos en su totalidad, de principio a fin, y los conciben como completos o *perfectos* (del latín *perfectus*, literalmente acabado, completo). Los imperfectivos, por su parte, integrados por las formas simples, con la excepción del pretérito perfecto simple, presentan los procesos verbales en su desarrollo, sin contemplar sus límites inicial o final.

En función del modo, tradicionalmente entendido como la actitud o el punto de vista del hablante acerca de las acciones expresadas (RAE y ASALE, 2010, p. 473), los paradigmas verbales disponen de una clasificación tripartita, en la que se distinguen

⁶³ Además del aspecto morfológico, se distingue el aspecto léxico, determinado por el significado del lexema verbal. De acuerdo con este criterio, los verbos y predicados se clasifican en actividades (*reír, llorar, nevar, conducir un coche*), realizaciones (*levantar un edificio, leer un libro*), consecuciones o logros (*alcanzar la meta, llegar, conseguir la contraseña*) y estados permanentes (*ser inteligente, vivir en un lugar*) o estados transitorios (*estar guapo, tener dolor de cabeza*). Estos cuatro tipos de predicado se definen atendiendo a los rasgos de duración, delimitación y dinamismo. Todos los predicados expresan duración o desarrollo, excepto los de consecución o logro, por indicar hechos puntuales (*ganar, llegar*). Señalan delimitación o fin los predicados télicos (de realización y consecución), en contraposición a los atélicos o no delimitados (de estado y de actividades). Y todos los predicados, excepto los de estado, refieren dinamismo, desarrollo o progresión.

formas de indicativo (presente, pretérito perfecto simple, pretérito perfecto compuesto, pretérito imperfecto, pretérito pluscuamperfecto, pretérito anterior, condicional simple, condicional compuesto, futuro simple y futuro compuesto), formas de subjuntivo (presente, pretérito perfecto compuesto, pretérito imperfecto, pretérito pluscuamperfecto, futuro simple y futuro compuesto) y, por último, formas de imperativo,⁶⁴ definido como el modo de imposición de la voluntad del hablante. En términos generales, el modo indicativo se identifica con la expresión de certeza, realidad, actualidad y compromiso del hablante con la veracidad de lo afirmado; el modo subjuntivo, por su parte, se relaciona con la oración subordinada (aunque también puede emplearse en oraciones principales de carácter desiderativo, despectivo, de duda o de cortesía) y con la indicación de incertidumbre, virtualidad, no actualidad y ausencia de aserción (RAE y ASALE, 2010, p. 473).⁶⁵ Precisamente por esta caracterización del subjuntivo, se desdibujan las diferencias temporales en este modo, en el que predomina la modalidad sobre la temporalidad.⁶⁶

Una vez descritos los criterios más comunes sobre los que se asienta la estructura del sistema verbal, describiremos las formas verbales conjugables, atendiendo al retrato que de ellas nos ofrecen la gramática de la RAE y ASALE (2010), el PCIC del Instituto Cervantes (1997-2024), el enfoque cognitivo de Llopis García *et al.* (2012) y las gramáticas para la enseñanza de español también de corte cognitivo de Alonso Raya *et al.* (2021) y Castañeda Castro, Alhmoud, Alonso Aparicio, Casellas Guitart, Chamorro Guerrero, Miquel López y Ortega Olivares (2014).

En esta descripción de los tiempos verbales se han incluido todas las formas verbales conjugables del español, dado que todas ellas nos sirven para relatar o comentar; tan solo hemos prescindido del imperativo y del futuro simple y compuesto de subjuntivo, por tratarse de paradigmas cuyo uso se circunscribe, según se ha señalado, a los textos de carácter jurídico y administrativo (RAE y ASALE, 2010, pp. 459-460).

⁶⁴ El modo imperativo, empleado con una «FUERZA ILOCUTIVA de orden, petición o ruego», es ajeno a la secuencia narrativa y, en consecuencia, no se tratará en esta tesis (RAE y ASALE, 2010, p. 474).

⁶⁵ En este sentido, a los aprendientes de ELE, desde la perspectiva de la gramática cognitiva, se les explica que el modo indicativo se emplea para hacer declaraciones, esto es, para afirmar aquello que sabemos o suponemos; el subjuntivo, por el contrario, menciona algo que ni es lo que sabemos ni es lo que suponemos, como sucede en el enunciado *Que Luis tenga muchas propiedades no es de mi incumbencia* (Ruiz Campillo, 2007a).

⁶⁶ Al respecto señala Porto Dapena (1989, p. 109) que el modo subjuntivo tiene que comprender la misma amplitud significativa con un número inferior de paradigmas verbales que el indicativo; por ello, sus formas señalan el tiempo de manera más imprecisa. De este modo, el presente y el futuro simple de indicativo se corresponderían con el presente de subjuntivo; el pretérito perfecto compuesto y el futuro compuesto de indicativo, con el pretérito perfecto compuesto de subjuntivo; el pretérito perfecto simple, el pretérito imperfecto y el condicional simple de indicativo se corresponderían con el pretérito imperfecto de subjuntivo; y el pretérito pluscuamperfecto y el condicional compuesto de indicativo, con el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo (RAE y ASALE, 2010, p. 455).

3.1.1. El presente de indicativo

De acuerdo con la RAE y la ASALE (2010, p. 436), la forma absoluta de presente expresa generalmente «coincidencia de la situación designada con el momento de habla», que puede ser puntual o ampliarse «a cierto intervalo de duración indeterminada que ocupa la situación a que refiere el predicado en presente». El presente introduce los significados de actualidad, continuidad, generalidad y también puede tener valor de mandato, en sustitución del imperativo (Instituto Cervantes, 1997-2024): *Sacas un número de la máquina y esperas tu turno.*

Así pues, el presente, en su uso sistemático, se emplea para expresar generalidad, cualidades de las cosas (*Mi casa es pequeña*), situaciones habituales (*Nuestro bebé come cada tres horas*) y momentáneas (*El jefe tiene gripe*); y para declarar información a propósito del futuro que presentamos como confirmada y segura (*El lunes es festivo*) (Alonso Raya *et al.*, 2021, pp. 118-120).

Entre los usos retrospectivos del presente, es decir, aquellos con valor objetivo de pretérito, que son especialmente relevantes en este estudio, la RAE y la ASALE (2010, p. 437) distinguen diversos tipos, según sea el contexto de aparición:

- Presente histórico. Utilizado en biografías y descripciones historiográficas (*Colón llega a América en 1492*), incluye también el presente con «valor de pasado utilizado para actualizar la información en secuencias como *Le llamo para disculparme y me cuelga el teléfono*, ofrecida por el Instituto Cervantes (1997-2024).
- Presente de hechos representados. Característico de los titulares de prensa y de los pies de foto (*El ministro inaugura la sesión*), el Instituto Cervantes (1997-2024) lo denomina presente analítico. La RAE y la ASALE (2009-2011, 1716-1717), sin embargo, reservan esta denominación para aquellos contextos en los que el presente introduce citas (*El autor señala las bondades de esta herramienta pedagógica*), aunque admitiendo su proximidad al presente de hechos representados. Fernández Ramírez (1986, pp. 216, 424) incluye ambos valores en la noción de *presente analítico* — también Porto Dapena (1989, p. 48)— y añade que este tipo de presente (empleado en la redacción de noticias, de actas notariales y académicas, de guiones, de resúmenes de novelas y películas) es también un presente analítico, que no pretende mostrar los hechos ocurridos de modo vívido, sino señalarlos de manera objetiva como actuales.

- Presente narrativo. Interrumpe una secuencia narrada en pasado (*Conducía relajadamente por la autovía cuando de repente veo a un coche dar un frenazo*).
- Presente de sucesos recientes o de pasado inmediato, común en las retransmisiones deportivas (*El lateral izquierdo pasa el balón al delantero, se dirige a la portería y ¡gol!*).

Además de estos usos con valor retrospectivo apuntados por la RAE y ASALE, Pérez Fernández (2004, pp. 185, 193) señala que el presente que hace referencia a hechos no ocurridos en el pasado y, por tanto, irreales, en estructuras condicionales como *Si lo sé, no vengo*, equivalentes a *Si lo hubiera sabido, no habría venido*, es también un presente que se utiliza para hablar del pasado.

3.1.2. El pretérito perfecto compuesto de indicativo

En el sistema de Bello, la forma verbal *ha cantado* recibe la denominación de *antepresente* y es considerada un presente perfectivo, que muestra una situación terminada que resulta relevante por su relación con el momento actual: *¿Tienes las llaves? Pues no, las he perdido* (Alonso Raya *et al.*, 2021, p. 122). Por ello, el Instituto Cervantes (1997-2024) afirma que este paradigma expresa una situación pretérita que continúa hasta el presente y que el hablante «sitúa, gramaticalmente, cerca de su espacio inmediato» (Llopis García *et al.*, 2012, p. 84).

Frente al pretérito perfecto simple, el compuesto introduce una relación directa con el presente o con el espacio actual (Castañeda Castro *et al.*, 2014, p. 282), que puede ser también, tal y como señala Gili Gaya (1961, p. 159), de carácter afectivo, pues en el enunciado *Mi padre ha muerto hace tres años* se observa cómo el hecho de la muerte afecta emocionalmente al hablante en el momento de la enunciación. En relación con este aspecto, Llopis García *et al.* (2012, p. 87) aconsejan al aprendiente de ELE/L2 que, ante la duda entre el uso del pretérito perfecto simple o del pretérito perfecto compuesto, se decante por el simple en aquellos casos en los que no pueda justificarse la proximidad del hecho al momento de la enunciación.

Asimismo, el pretérito perfecto compuesto, además de indicar pasado en su uso natural o recto, puede incorporar también un valor prospectivo, equivalente al futuro perfecto, en contextos como *En una tarde hemos escrito el informe* (Alonso Raya *et al.*, 2021, p. 124), donde el perfecto compuesto es reemplazable por *habremos escrito* y, por tanto, indica anterioridad a un momento futuro.

Frente al pluscuamperfecto, que suele indicar anterioridad a una acción pretérita, el pretérito perfecto compuesto, como antepresente, expresa anterioridad a un hecho situado en el punto de referencia del presente; por ello, cuando se narran hechos pasados como si fueran presentes, el pretérito perfecto compuesto reemplaza al pluscuamperfecto y al pretérito anterior de la narración estándar, para continuar, de este modo, con la deixis temporal característica de la narración dislocada.

Por último, el perfecto compuesto puede emplearse para denotar hechos atemporales, al igual que el presente (Sánchez Prieto, 2004, pp. 34, 137-138): *El agua siempre ha sido necesaria para la vida.*

3.1.3. El pretérito perfecto simple de indicativo

De acuerdo con la RAE y la ASALE (2010, pp. 441–443), el pretérito perfecto simple constituye un tiempo absoluto de pasado de las siguientes características:

- Ubica la situación en un momento anterior a la enunciación; delimita el inicio y el fin de tal situación, lo que significa que es propio de los predicados télicos o delimitados, que señalan realización y consecución.
- Tiene naturaleza icónica, es decir, la sucesión de pretéritos perfectos simples muestra el orden en el que tienen lugar los acontecimientos relatados con este tiempo.
- Puede indicar causa —cuando se coordinan dos acciones en pretérito perfecto simple, la primera es causa de la segunda—.
- Con verbos que expresan situación acompañados de un complemento temporal, puede significar delimitación existencial (*Fue imprudente durante toda su adolescencia*).

Con verbos de medida, tales como *costar*, *medir* o *pesar*, puede señalar delimitación resultativa, como en el enunciado *El coche costó 20 000 euros*, en el que el pretérito perfecto simple expresa el resultado de la acción de comprar el coche. En una línea semejante a la de la gramática académica, el Instituto Cervantes (1997-2024) describe el valor básico del pretérito perfecto simple como la representación de acciones pretéritas localizadas en el tiempo de manera precisa. Alonso Raya *et al.* (2021, p. 125) y Castañeda Castro *et al.* (2014, p. 278) remarcan su carácter perfectivo, al definir su significado fundamental como la representación de hechos terminados en el pasado, que carecen de relación con el momento de la enunciación. Llopis García *et al.* (2011,

p. 169) añaden, por su parte, que este paradigma muestra la acción con distanciamiento, como si se tratara de una imagen vista desde una perspectiva exterior a la acción.

Asimismo, el pretérito perfecto simple puede hacer referencia a situaciones que van a ocurrir de manera inminente, de acuerdo con la RAE y la ASALE (2010, pp. 441-442). Tal y como señalan Bello (1982, p. 224) y Gili Gaya (1961, p. 157), por sus valores de tiempo absoluto y perfectivo, puede emplearse también de manera subjetiva, para expresar algo que está ocurriendo o que va a ocurrir con inminencia, que se visualiza ya como hecho consumado del que el hablante se aleja a través del uso del pretérito perfecto simple en casos como los siguientes:

- *¡Ya llegué!*, dicho cuando el autobús está acercándose a la parada en la que vamos a bajarnos.
- *Me fui*, empleado para indicar que nos vamos.
- *¡Terminé la carrera!*, cuando lo exclama un estudiante al entregar el último examen de su formación académica, sin saber todavía si ha aprobado o si ha obtenido el título.

3.1.4. El pretérito imperfecto de indicativo

La institución académica (RAE y ASALE, 2010, pp. 443–447) describe este tiempo como una forma verbal imperfectiva y relativa, que introduce una acción pasada, sin relación con el momento del habla, en su desarrollo o progresión. Bello la denominó *copretérito*, en tanto que este paradigma expresa un valor de simultaneidad en relación con otra acción pretérita (*Dormía cuando llegamos*), lo que sitúa la acción en un plano inactual.

Este valor propicia la aparición de usos modales, en los que interviene la actitud del hablante, y que muestran la estrecha relación existente entre las situaciones pasadas y las irreales. En este sentido, la academia (RAE y ASALE, 2010, p. 445) hace referencia, en primer lugar, a los usos del imperfecto con valor de pasado, como son el imperfecto onírico o de figuración, que expresa sueños o imaginaciones (*Ayer soñé que me ahogaba*), y el imperfecto lúdico, empleado para describir juegos realizados en el pasado (*De pequeños jugábamos a que éramos futbolistas profesionales*). En segundo lugar, recoge los usos modales del imperfecto con valor de presente, entre los que incluye el imperfecto de cortesía, empleado para atenuar lo que se afirma o demanda en una situación presente (*Yo te llamaba porque quería pedirte un favor*), y el imperfecto citativo o de cita, que permite al hablante eludir la responsabilidad directa de las palabras

enunciadas (*Tú eras médico, ¿verdad?*). Por último, la institución académica alude a los usos modales del imperfecto con valor de posterioridad: el imperfecto prospectivo que expresa acontecimientos previstos o anunciados ⁶⁷ (*La exposición de cuadros de María se inauguraba la semana que viene*); y el imperfecto prospectivo en alternancia con el condicional simple (*Creí que te ibas de vacaciones esta semana*).

En contraposición con el pretérito perfecto simple, propio, según hemos indicado, de los predicados télicos, el imperfecto se emplea con los predicados atélicos o no delimitados, esto es, aquellos que muestran un estado. Sin embargo, ocasionalmente, el imperfecto de interpretación narrativa introduce una acción puntual que culmina una serie de acciones secuenciales: *El jueves, como cualquier día normal, desayunó, se lavó los dientes, cogió su maletín y a las siete, como siempre, salía por la puerta hacia el trabajo sin saber que sería un día especial*. En el caso de los predicados de consecución o logro, el imperfecto indica situación cíclica, iterativa o habitual: *Todos los días perdía las llaves, iba y venía buscándolas como un loco*.

Asimismo, la forma verbal que nos ocupa puede aportar, con el llamado *imperfecto de conato*, el valor de acción inminente cuya realización queda interrumpida sin que se explicita si finalmente llegó a producirse, en enunciados como *Me disponía a desayunar cuando llamaron al timbre*. Además, este tiempo puede aportar el valor de desarrollo con el imperfecto de progresión: *En aquel momento comían todavía*.

El Instituto Cervantes (1997-2024), por su parte, a los significados del pretérito imperfecto señalados por la RAE y la ASALE (2010), añade los siguientes:

- Imperfecto descriptivo, en el que, a su vez, distingue:
 - De personas, objetos, lugares y tiempo atmosférico: *Llovía, el suelo estaba mojado y la niña estaba triste porque no podía jugar en el jardín*.
 - De pensamiento o creencia interrumpida:⁶⁸ *Pensaba hacer la compra [pero ya no]*.

⁶⁷ Este uso del imperfecto podría considerarse también un imperfecto citativo aunque con valor prospectivo, pues, tal como señala Reyes (1990, pp. 67-68), el «imperfecto citativo, que es diegético y a la vez modalizante, cumple una función adicional: señalar evidencialidad. Las expresiones evidenciales indican que el conocimiento de lo que se dice proviene de una inferencia, de otro texto, o (menos frecuentemente) de observación directa». Para explicarlo, pone como ejemplo *¿Viste al novio? Venía ayer... a ver a Lita* y señala que, en comparación con *vino*, el imperfecto «indica a la vez retransmisión, actitud modal y acción no necesariamente cumplida».

⁶⁸ Porto Dapena (1989, p. 96) denomina a este imperfecto descriptivo de pensamiento o creencia interrumpida *imperfecto de contradicción o contraste*, empleado para establecer «una contradicción explícita o implícita —o un simple contraste— respecto al presente».

- Imperfecto de estilo indirecto, con verbos de lengua y de percepción o pensamiento: *Vi que estabas cansado.*
- Imperfecto de sorpresa: *¡Vaya, mira quién era!*
- Imperfecto de censura: *¿No te tocaba a ti fregar los platos?*
- Imperfecto de distanciamiento, que presenta la acción como alejada del momento de la enunciación: *Tanto buscar las llaves y mira dónde estaban.*

Alonso Raya *et al.* (2021, pp. 133-143) afirman que, frente al presente, que señala sucesos inconclusos⁶⁹ en el momento actual (*Hace sol, la playa está inundada de bañistas que están felices y se broncean bajo el sol*), el imperfecto traslada esta perspectiva hacia un momento del pasado (*Hacía sol, la playa estaba inundada de bañistas que estaban felices y se bronceaban bajo el sol*) y describe cualidades estáticas, situaciones regulares, partes de un proceso y situaciones —es decir, en la narración, el imperfecto detiene el tiempo del relato para describir una situación, para presentar «el escenario en el que se desarrollan [los] hechos» (Garcés, 1997, p. 39), en contraposición al pretérito perfecto simple, con el que el tiempo del relato avanza—. En este sentido, Gili Gaya (1961, p. 161) ya aseveraba lo siguiente acerca del imperfecto:

Se emplea en narraciones y descripciones como un pasado de gran amplitud, dentro del cual se sitúan otras acciones pasadas: *Era primavera, la tierra se rejuvenecía...* De aquí su valor de copretérito o pretérito coexistente, es decir, como presente del pasado. Por ejemplo: *Cuando entraste llovía* (la acción de llover era presente cuando entraste).

Llopis García *et al.* (2012, pp. 159-160) sostienen que, en el contexto de la narración, el pretérito perfecto simple y el imperfecto son capaces de intercambiar papeles, de forma que el imperfecto indica las acciones que se suceden y el pretérito perfecto simple expone el contexto situacional:

Usted presenció la liberación del rehén. ¿Qué fue exactamente lo que vio?

Pues lo que vi fue cómo lo **bajaban** del coche, lo **ataban** a ese árbol, le **echaban** un cubo de agua por la cabeza y, luego, **volvían** a meterse en el coche como si tal cosa, y **salían** zumbando calle abajo.

⁶⁹ Castañeda *et al.* (2014, pp. 287-288, 291) señalan que el valor prototípico del imperfecto como no terminativo procede de ese traslado de perspectiva del presente del espacio actual, «vigente ahora», al espacio no actual, «vigente entonces». Sin embargo, al igual que el presente puede expresar hechos que culminan en el momento de la enunciación, el imperfecto puede referir un suceso que se capta y enuncia «en el mismo momento en que se cumple en la secuencia de nuestra reconstrucción narrativa».

Fue una noche horrible: no **vimos** la lluvia de estrellas, **hizo** un frío tremendo y no **paró** de llover.

Para estos autores, la diferencia entre el imperfecto y el perfecto simple estriba en la perspectiva lingüística desde la que se enuncian los hechos. Consideran que el imperfecto tiene una naturaleza procesual y visual, de modo que el hablante, cuando lo emplea, «se “introduce”, virtualmente, en la escena a la que se hace referencia, como observador interno del proceso», sin que ello signifique que los hechos no hayan concluido, tan solo que no se explicita su final (Llopis García *et al.*, 2012, pp. 163-164,169). En este sentido, Reyes (1990) afirma que «el narrador, al elegir el imperfecto, acompaña los hechos en su realización, [...] además ofrece al oyente esa misma posibilidad de acompañar los hechos en su realización», desde el interior de la escena.

3.1.5. El pretérito pluscuamperfecto de indicativo

Forma de pasado perfectiva y relativa, el pretérito pluscuamperfecto, según lo describen la RAE y ASALE (2010, pp. 451–452), presenta hechos concluidos, anteriores al momento del habla y anteriores también a otros hechos pasados, que pueden aparecer explicitados o no en el discurso y que, con frecuencia, resultan difíciles de localizar, como sucede cuando este paradigma verbal se encuentra en posición de inicio absoluto de un texto: «[Los testigos afirmaron que] Los hechos habían sucedido de manera tan rápida como inesperada».

El valor general del pluscuamperfecto, en opinión del Instituto Cervantes (1997-2024), es el de expresar anterioridad con respecto a una situación pasada (*Cuando fuimos a comprar las entradas para el concierto, ya se habían agotado*) o a un momento pasado —por ejemplo, cuando se emplea junto al adverbio aspectual *ya*, indica que el hecho ha tenido lugar con anterioridad al punto temporal señalado, en lugar de con anterioridad a otra acción pasada apuntada: *A las ocho ya había salido* (la salida es anterior a las ocho)—. Alonso Raya *et al.* (2021, pp. 146-147) resumen este valor temporal del pluscuamperfecto definiéndolo como el pasado del pasado, como forma con la que se afirman hechos completados en un momento anterior a otro momento pasado.

A este significado fundamental, el Instituto Cervantes (1997-2024) añade que el pluscuamperfecto puede tener un valor de conato, es decir, puede introducir una acción o un pensamiento que queda interrumpido en el pasado —*Había estado a esto*

de caerse de nuevo (pero vio el escalón a tiempo)— y puede introducir también un valor de cortesía (¿Me había dejado usted un mensaje?).

Autores como Gili Gaya (1961, p. 164) y Bello (1982, p. 213) han señalado la posibilidad de que el pluscuamperfecto tome un valor prospectivo, de posterioridad a otra acción, en enunciados del tipo *Obtuvo el título de ingeniero y en dos años ya había construido seis naves industriales*. En este caso, la acción de construir es posterior a la de obtener. Sin embargo, bien puede afirmarse también que el pluscuamperfecto, en estas ocasiones, está en su uso recto, dado que suele ir acompañado de un elemento temporal, en este caso *en dos años*, con respecto al cual indica anterioridad.

Se ha apuntado igualmente la alternancia del pluscuamperfecto con el pretérito perfecto simple, de modo que, en tales casos, este tiempo expresa una acción pasada anterior a otra también pasada, siempre que tal anterioridad pueda inferirse del contexto, en enunciados como *Ayer el periódico decía que se habían vacunado / vacunaron mil personas con Astrazeneca* (Porto Dapena, 1989, p. 104). Puede alternar, asimismo, con el pretérito perfecto compuesto para expresar cortesía (*Disculpe, me ha parecido / había parecido que era mi vecina*) y en otros contextos en los que, como sucede en *Nunca antes me había sentido / he sentido tan halagado*, la diferencia entre ambos viene dada por el pequeño matiz de *antes de ahora* aportado por el pluscuamperfecto, frente al valor de *hasta ahora* del pretérito perfecto compuesto (RAE y ASALE, 2010, p. 452).

3.1.6. El pretérito anterior de indicativo

De acuerdo con la RAE y la ASALE (2010, p. 452), actualmente, el uso del pretérito anterior, forma verbal que introduce una acción pasada inmediatamente anterior a otra también pasada, se limita «a los registros más cuidados de la lengua escrita» y a contextos en los que se combina con verbos télicos (siempre en alternancia con el pretérito perfecto simple) introducidos por expresiones adverbiales y conjuntivas como *apenas, después (de), enseguida que, tan pronto como, nada más, luego que*, como en el enunciado *Tan pronto hubo traspasado el árbol traicionero, que no daba sombra ni frutos, comenzó a saltar como una colegiala* (Biggs, 2001). Señala, de igual modo, que el valor de inmediatez asociado a esta forma verbal y que lo diferencia del pretérito pluscuamperfecto no es intrínseco a este paradigma sino que procede, también, de las partículas que lo acompañan, tal y como ya observaba Bello (1982, p. 203), quien indicaba que en estos casos se trata de un pleonismo autorizado por el uso, pues se usan dos signos para expresar una misma idea.

El Instituto Cervantes (1997-2024), por su parte, reitera que se trata de un tiempo verbal en desuso, circunscrito al registro literario, que expresa anterioridad inmediata a otra situación también pretérita. Especifica, además, que este paradigma concurre con marcadores adverbiales que de modo redundante incorporan también ese valor de inmediatez al que hemos aludido, como es el caso de *en cuanto* (*En cuanto la novia hubo entrado, se sentaron los invitados*). Sostiene, por último, que, a través del mecanismo de la neutralización o igualación de los significados de distintas formas verbales (Porto Dapena, 1989), el pretérito anterior puede ser reemplazado por el pretérito perfecto simple o por el pluscuamperfecto: *Se acostó en cuanto los invitados se fueron / habían ido / hubieron ido*.

3.1.7. El condicional simple

Tiempo relativo, el condicional simple introduce una acción posterior a otra acción pretérita y, por ello, es considerado el *futuro del pasado* o *pospretérito*, como lo denominó Bello (RAE y ASALE, 2010, p. 449). Por esta razón, se asevera que este paradigma comparte con el futuro simple no solo el valor de posterioridad sino, además, su origen etimológico, dado que las dos formas verbales se construyen sobre la perífrasis romance constituida por *infinitivo + habeo*: *amar + he > amaré / amar + hía > amaría*.

Junto a este valor fundamental, el condicional simple posee también la capacidad de introducir conjetura o probabilidad (*Finalmente no llamó, estaría atareado*), rumor (*De su artículo de opinión se deducía que no se vacunaría con Astrazeneca*) o atenuación (*Querría un café*), valor este último en el que puede alternar con el pretérito imperfecto (*Quería un café*). La alternancia entre estos dos paradigmas verbales se produce también, según se ha apuntado, en el uso narrativo del imperfecto, que, a su vez, alterna con el pretérito perfecto simple para introducir una acción de naturaleza perfectiva y puntual que representa el desenlace de unos hechos secuenciales expuestos anteriormente (RAE y ASALAE, 2010, p. 447): *Cuando recobró el sentido se hallaba preso en los calabozos del castillo, donde años después moriría a causa de la peste* (Gaitán, 2001).

A estos valores del condicional simple, el Instituto Cervantes (1997-2024) añade los significados de objeción (*Juraría que no fue así como pasó*), hipótesis (*Si tuviera dinero, me lo compraría*), deseo (*Me tomaría una limonada*) o sugerencia, en

cuyo caso puede alternar con el pretérito imperfecto de subjuntivo y de indicativo (*Podrías/pudieras/podías aprovechar para descansar*).⁷⁰

Alonso Raya *et al.* (2021, pp. 157-158) resumen estos usos del condicional simple en la expresión de suposiciones sobre el pasado (*No vinieron, les pasaría algo*) y de declaraciones hipotéticas acerca del presente y del futuro (*Si yo fuera tú, no lo dudaría*). Añaden que este valor de hipótesis permite también su uso para hacer peticiones o sugerencias con un mayor grado de cortesía: *¿Serías tan amable de ayudarme con la mudanza?*

3.1.8. El condicional compuesto

El condicional compuesto, frente al simple, introduce un valor de anterioridad; por esta razón, la nomenclatura de Bello alude a él con la denominación de *antepospretérito* —anterior a un *pospretérito*, que se corresponde, según hemos observado, con el condicional simple; «[a]sí, en *Afirmaron que cuando llegara el invierno habría recogido la cosecha*, se dice que la recogida de la cosecha es anterior a la llegada del invierno, la cual, a su vez, es posterior a la afirmación» (RAE y ASALE, 2010, p. 453). Los contextos de uso propios del condicional compuesto son paralelos a los señalados para el condicional simple: situación hipotética (*Si no me hubieras avisado, no habría podido entregar la documentación a tiempo*), conjetura (*No habría llegado a casa aún y por eso no contestaba al teléfono*) o cortesía (especialmente, en el español de América: *Habría querido robarle unos minutos, si es usted tan amable*).

El PCIC (1997-2024) contempla, también, el empleo de este paradigma con valor desiderativo o de influencia (*Me habría tomado una limonada; Yo le habría contestado de otra manera*) y de mitigación de responsabilidad (*De acuerdo con las declaraciones de los bomberos, el accidente habría tenido lugar antes de medianoche*).

Alonso Raya *et al.* (2021, pp. 159-160) coinciden con la RAE y la ASALE, y con el Instituto Cervantes, en la afirmación de que los dos contextos de uso del condicional compuesto se corresponden con el establecimiento de «suposiciones sobre el pasado del pasado» («*Habría salido, porque no abría la puerta*»), es decir, sobre un momento anterior a su vez anterior al momento de la enunciación, y con la indicación de

⁷⁰ Aunque, en este último ejemplo, la alternancia del condicional simple con el pretérito imperfecto de subjuntivo pudiera resultar chocante, hemos comprobado con una búsqueda en CORPES XXI (RAE, 25/01/22) que, efectivamente, se documenta en ejemplos como el siguiente:

Pensaba que a lo mejor tú pudieras asesorarme. (Fernández, Bernardo: *Hielo negro*. Barcelona: Random House Mondadori, 2011). México.

declaraciones hipotéticas anteriores al momento de la enunciación (*Yo de ti, ya le habría dicho algo*).

Tal y como hemos constatado en el apartado 2.1.4.1.2, el condicional compuesto será sustituido por el futuro compuesto en la narración dislocada. A las formas verbales de futuro relacionadas con la narración dislocada nos dedicamos a continuación, comenzando por el futuro simple de indicativo.

3.1.9. El futuro simple de indicativo

De acuerdo con la descripción que nos ofrecen la RAE y la ASALE (2010, pp. 447-449), el futuro simple deriva de la perífrasis romance con valor de obligación constituida por *infinitivo + habeo* (*sacar + he > sacaré*); y es una forma verbal absoluta que, además de denotar una situación posterior al momento de la enunciación (*Mañana iré al médico*), es capaz de expresar:

- Órdenes: *Recogerás hoy tu habitación.*
- Recomendaciones: *Una aspirina te quitará el dolor de cabeza.*
- Advertencias o amenazas dirigidas a la segunda persona: *Esto no quedará así.*
- Promesas o compromisos con la primera persona: *Se lo daré.*
- Así como conjetura o probabilidad: *Estarás cansada, has trabajado todo el día.*

De igual modo, tal y como apunta el Instituto Cervantes (1997-2024), el futuro simple es capaz de expresar:

- Un futuro impreciso cuando se acompaña del adverbio *ya*: *Ya iremos.*
- Objeción o rechazo: *A ti no te importará, pero a mí sí.*
- Sorpresa o extrañeza y reprobación: *¡Será posible!; ¿No serás capaz?*
- Afirmación tajante: *¡Si lo sabré yo!*

Por su parte, Alonso Raya *et al.* (2021, pp. 151-152) sintetizan los usos de esta forma verbal en dos: la predicción de futuro —si se usa esta forma verbal para hablar del futuro cronológico, que depende de que el tiempo pase para que se confirmen los hechos (*El lunes hará sol;*)—; y la suposición en el presente —cuando se emplea el futuro para hablar del presente cronológico en situaciones en las que estamos

suponiendo porque carecemos de certezas (*Ha dicho que no venía porque no se encuentra bien, estará enferma*).

3.1.10. El futuro compuesto de indicativo

El futuro compuesto o perfecto es un tiempo relativo al que Bello denomina *antefuturo*, por localizar una situación anterior a otra acción también futura y posterior al momento de la enunciación (*Cuando llegue el cumpleaños, los demás niños se habrán terminado las golosinas*). Al igual que el futuro simple, el compuesto es capaz, asimismo, de indicar conjetura en enunciados como *Se habrá equivocado de día y por eso no ha venido* (RAE y ASALE, 2010, p. 453). De igual modo, puede expresar objeción o rechazo (*A ti no te habrá importado, pero a mí sí*); sorpresa o extrañeza y advertencia (*¡Será posible!; ¿No habrá sido capaz?*); y, finalmente, afirmación tajante *¡No se lo habré advertido yo antes!* (Instituto Cervantes, 1997-2024).

De acuerdo con Alonso Raya *et al.* (2021, pp. 154-155), en lugar de suponer el presente y predecir el futuro, como ocurría con el simple, el futuro compuesto permite suponer el pasado del presente —*No sé dónde están las llaves, las habré perdido*— y predecir el pasado del futuro —*A las siete de la mañana ya habré dormido ocho horas*—.

Como precisan la RAE y la ASALE (2010, p. 453), el futuro compuesto y el condicional compuesto son tiempos paralelos, pues, dado que los condicionales representan los futuros del pasado, en la narración dislocada, el futuro compuesto ocupa el lugar que corresponde al condicional compuesto en la narración estándar.

3.1.11. El presente de subjuntivo

El presente y el futuro de indicativo se corresponden con una forma de subjuntivo, el presente, que puede tener tanto una interpretación actual como prospectiva (RAE y ASALE, 2010, p. 456): *Puede que María esté aquí ahora/mañana*. En los casos en los que introduce un valor prospectivo, puede alternar con el futuro de indicativo (RAE y ASALE, 2010, p. 457): *No sé si te agrade/agradará mi presencia allí ese día*. No obstante, en estos casos, la alternancia entre un modo y otro puede llevar aparejada una diferencia de significado:

- En las oraciones de relativo especificativa como *Escucharé el programa que emitan/emitarán esta tarde*, «el indicativo favorece la interpretación ESPECÍFICA del grupo nominal, mientras que el subjuntivo introduce la INESPECÍFICA» (RAE y ASALE, 2010, p. 482).

- En las oraciones concesivas con *aunque*, *a pesar de* o *pese a*, el indicativo introduce un valor asertivo, mientras que el subjuntivo puede señalar un valor hipotético, temático o polémico (RAE y ASALE, 2010, p. 488): *Aunque está enfadado, te recibirá* / *Aunque esté enfadado, te recibirá*.

Dado el carácter imperfectivo del presente de subjuntivo, este paradigma puede tener también interpretaciones inducidas por este rasgo, como pueden ser los valores cíclico y progresivo: *Puede que María venga a diario*; *Tal vez María esté de camino en este momento* (RAE y ASALE, 2010, p. 457). Asimismo, el presente de subjuntivo puede emplearse en imperativos de entonación interrogativa, como son las secuencias *¿Mande?* o *¿Diga?* (RAE y ASALE, 2010, p. 457).

El presente de subjuntivo se emplea también, según indica el Instituto Cervantes (1997-2024), para expresar:

- Deseo: *Ojalá apruebe*; *Quiero que llueva*.
- Duda: *Quizá compre este libro*.
- Juicios de valor con una oración impersonal: *Es malo que fumes*.
- Mandato en estilo indirecto: *Dice que compre pan*.
- Valor de futuro en subordinadas adverbiales temporales: *Voy a comprar antes de que cierren*.
- También valor de futuro en subordinadas adverbiales finales: *Toma mi rebeca para que te abrigues*.

3.1.12. El pretérito perfecto compuesto de subjuntivo

Las formas compuestas de pretérito y futuro de indicativo se corresponden únicamente con la forma de pretérito perfecto compuesto de subjuntivo. De esta manera, la interpretación del pretérito perfecto compuesto de subjuntivo puede ser retrospectiva (*Nos resulta sorprendente que hayamos podido terminar el trabajo en el plazo establecido*) o prospectiva (*No creemos que hayamos podido finalizar el proyecto el viernes que viene*) (RAE y ASALE, 2010, pp. 456–457). En palabras de Alonso Raya *et al.* (2021, p. 166), empleamos el perfecto de subjuntivo «para hablar del pasado del presente o del pasado del futuro» en estructuras como *No creo que haya estado allí*.

El Instituto Cervantes (1997-2024) señala que el pretérito perfecto compuesto de subjuntivo indica, de forma similar al pretérito perfecto compuesto de indicativo, una

«acción acabada en un tiempo pasado, pero cuya relevancia alcanza el presente». Asimismo, esta forma verbal puede sustituir:

- Al presente de subjuntivo en oraciones con valor temporal de futuro, como *Cuando haya llegado / llegue su cita, la avisaré*, señora.
- Y al pretérito imperfecto de subjuntivo en expresiones como *No creo que te haya pasado / pasase inadvertida una situación así*.

3.1.13. El pretérito imperfecto de subjuntivo

La gramática académica (RAE y ASALE, 2010, p. 457) califica este tiempo verbal como el más complejo del modo subjuntivo por dos motivos: los numerosos contextos sintácticos en los que aparece y la cantidad de significados que transmite. Además, este paradigma dispone de dos variantes: *cantara*, que procede del pluscuamperfecto de indicativo latino (*amavĕram*), y *cantase*, que deriva del pluscuamperfecto de subjuntivo latino (*amavissem*). Estas dos formas son intercambiables en casi todos los contextos, excepto aquellos en los que *cantara* alterna con las formas siguientes:

- *Cantaría: Podría/pudiera/*podiese ser así*.
- *Había cantado* (uso etimológico de *cantara*): *Se ha publicado el libro que había escrito / escribiera / *escribiese el famoso autor justo antes de morir*.

El imperfecto de subjuntivo se corresponde con tres paradigmas verbales de indicativo, que son el presente, el imperfecto y el condicional simple. Así lo muestra la gramática académica (RAE y ASALE, 2010, p. 458): a las afirmaciones *Creí que llegó*, *Creí que llegaba* y *Creí que llegaría* corresponde únicamente esta negación *No creí que llegara/llegase*. En cuanto a la indicación de tiempo, el imperfecto de subjuntivo puede expresar anterioridad, simultaneidad y posterioridad al verbo de la oración principal o al momento de la enunciación, en los casos en los que se usa el subjuntivo en oraciones principales: *Le solicitó hace días que cumplimentara (ayer/hoy/mañana) la solicitud*; *Ojalá lloviera (anoche/ahora/mañana)*. En este sentido, Alonso Raya et al. (2021, p. 164) afirman que el subjuntivo se emplea para «hablar del pasado o de un presente o futuro hipotéticos», en estructuras del tipo *Es posible que estuviera allí*.

Como puede apreciarse, el imperfecto de subjuntivo se emplea para indicar deseo y también puede señalar cortesía, al igual que el condicional simple de indicativo (*Quisiera esos dos libros, por favor*); o duda, con adverbios como *quizá* o *tal vez* (*Quizá*

fuera él el culpable); e incluso puede usarse en lugar del condicional en expresiones como *Debieras marcharte* (Instituto Cervantes, 1997-2024).

3.1.14. El pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo

Esta forma, el pluscuamperfecto de subjuntivo, se corresponde con dos tiempos verbales del indicativo: el pluscuamperfecto y el condicional compuesto. Por este motivo, a las oraciones afirmativas *Pensé que ya había aparecido* y *Pensé que ya habría aparecido*, corresponde una única oración negativa: *No pensé que ya hubiera/hubiese aparecido* (RAE y ASALE, 2010, p. 459).

De acuerdo con el Instituto Cervantes (1997-2024), el pluscuamperfecto de subjuntivo está «orientado a coordenadas de pasado». En palabras de Alonso Raya *et al.* (2021, p. 166), «[s]i necesitamos subjuntivo, usamos el pluscuamperfecto para hablar del pasado del pasado», lo que significa que esta forma de subjuntivo indica anterioridad a otro momento pretérito.

Con la descripción del pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo cerramos el apartado 3.1., dedicado a la descripción de las formas verbales del español. En el siguiente apartado, el 3.2., se exponen los tiempos verbales del alemán.

3.2. Los tiempos verbales del alemán

La relación entre el tiempo objetivo y el tiempo verbal tampoco es directa en alemán, donde, por una parte, la temporalidad se expresa no solo a través de la morfología verbal, sino también de elementos léxicos; y, por otra parte, las formas verbales indican, además de tiempo, contenidos modales relacionados con la suposición, la predicción, etc. (Helbig y Buscha, 2001, p. 127). En este sentido, los tiempos verbales interaccionan con el modo de acción del predicado (aspecto léxico), con los adverbios temporales y con el contexto en el que se producen los hechos (Fabricius-Hansen, 2016, p. 507). En la lengua alemana, estas interacciones cobran especial importancia a la hora de indicar el grado de desarrollo de la acción, puesto que la información aspectual suele derivarse de la raíz léxica, así como del contexto. Se ha de tener en cuenta, además, como tendremos ocasión de observar detalladamente en los subepígrafes siguientes, que, a menudo, la elección verbal, especialmente en el caso de las formas de pasado, está condicionada por razones fonéticas, léxicas, sintácticas, de registro, de frecuencia de uso, etc., (Scharpf Staab, 2012, pp. 133-134).

3.2.1. El *Präsens*

Cuatro tipos básicos de *Präsens* se distinguen en la lengua alemana (Balzer, 1999, p. 76; Helbig y Buscha, 2001, pp. 130–132): presente actual, presente de sentido general o universal (atemporal), presente con valor de futuro y, por último, presente con significado de pasado.

Cuando el *Präsens* indica una acción propiamente presente, el momento de habla coincide con el punto de referencia y con el tiempo en que tiene lugar la acción o situación, que, por otra parte, puede haber comenzado en cualquier momento del pasado sin que haya concluido aún (*Er wohnt in Köln* [Vive en Colonia]), por más que su culminación pueda ser inminente, como sucede en el caso de las retransmisiones deportivas (*Der Ball geht ins Tor* [El balón entra en la portería]). En este tipo de *Präsens* enmarcan Helbig y Buscha (2001, p. 151) la expresión de suposiciones acerca del momento presente a través del uso de este paradigma acompañado de adverbios como *wohl* [tal vez], *vielleicht* [quizás], *sicher* [seguramente], o *wahrscheinlich* [probablemente]: *Sie ist nicht hier. Sie ist wahrscheinlich noch zu Hause* [No está aquí. Probablemente aún esté en casa].

De acuerdo con Fabricius-Hansen (2016, p. 516), el *Präsens* general se identifica con el uso del presente como término no marcado de las oposiciones temporales, con el que se expresa un hecho atemporal, que es válido en el pasado, en el presente y también en el futuro: *Gold ist ein Edelmetall* [El oro es un metal precioso]. Se trata de un uso habitual de esta forma verbal en las secuencias de carácter descriptivo y, especialmente, en el lenguaje técnico y científico (Weinrich, 2007, p. 215). Por esta razón, afirma Eggelte (2020, p. 123) que este tipo de presente es el que se emplea para indicar hechos de carácter universal, leyes que rigen la naturaleza, o para enunciar refranes, en ejemplos como *der Mensch denkt und Gott lenkt* [El hombre propone y dios dispone].

En los casos en los que el *Präsens* indica una acción futura, el momento en el que se realizará la acción es posterior al momento de la enunciación (Helbig y Buscha, 2001, p. 131): *Der nächste Zug nach Paris fährt morgen um 16 Uhr ab* [El próximo tren para París sale mañana a las 16 horas]; *In einer Woche haben wir Urlaub* [En una semana estamos de vacaciones]. A menudo, se usa esta forma verbal para expresar:

- Intención o acción que el hablante ha decidido realizar: *Mach dir keine Sorge, ich schicke dir eine Mail mit den Informationen* [No te preocupes, yo te mando un mail con la información]; *Morgen fliegen wir nach Italien* [Mañana nos vamos a Italia].

- Orden o solicitud: *Rufst du mich an?* [¿Tú me llamas?]; *Du gehst sofort nach Hause* [Tú te vas ahora mismo a casa].
- Probabilidad o suposición si la forma de *Präsens* indica futuro y va acompañada de una partícula modal: *María kommt morgen wahrscheinlich* [Probablemente, María viene/venga mañana].

En lo que se refiere al *Präsens* con valor de pasado, *historisches Präsens*, esencial en esta investigación, el momento en el que transcurre la acción es anterior al momento de la enunciación, razón por la que debe acompañarse de información temporal de carácter extraverbal (a través de adverbios o de otros elementos temporales) o emplearse en contextos en los que esa información se sobreentienda (Helbig y Buscha, 2001, p. 131). El presente con valor de pasado representa un recurso estilístico tan extendido y convencional que, en cierta medida, ha perdido esa función de rememoración más vívida de los hechos narrados y ha pasado a constituir el tiempo verbal principal de buena parte de las narraciones (Fabricius-Hansen, 2016, p. 517). De hecho, uno de sus usos comunes es su empleo como tiempo principal de los resúmenes de las novelas (Zeman, 2017, p. 250), como el que reproducimos a continuación, correspondiente a la novela *Letze Worte* (Slaughter, 2014, contraportada):

*Die Wahrheit stirbt zuerst...
Ein totes Mädchen am See.
Ein gefälschter Abschiedsbrief. Der vermeintliche Mörder ist schnell gefasst. Es gesteht
—und bringt sich dann in seiner Zelle um. Zuvor jedoch schreibt er mit seinem Blut an die
Zellenwand: »Ich war's nicht«.
Als Sara Linton davon erfährt, ist sie außer sich. Die Polizistin Lena Adams muss den
Jungen zu einem falschen Geständnis und in den Selbstmord getrieben haben. Sara will
sie ein für alle Mal aus dem Verkehr ziehen und bittet den GBI-Ermittler Will Trent um
Hilfe.⁷¹*

[La verdad muere primero...
Una niña muerta junto al lago.
Una nota de suicidio falsa. Se detiene al presunto asesino enseguida. Confiesa y se
suicida posteriormente en su celda, pero primero escribe con su propia sangre en la pared
"No fui yo".
Cuando Sara Linton se entera, se enfurece. La policía Lena Adams debe haber inducido
al joven a confesar falsamente y empujado al suicidio. Sara quiere sacarla de la
circulación de una vez por todas y pide ayuda al inspector del GBI Will Trent].⁷²

Como puede verse en este resumen, los hechos sucedidos en la novela se narran principalmente con el *Präsens* (*stirbt, ist gefasst, gesteht, bringt, schreibt, erfährt*,

⁷¹ La cursiva y el subrayado son nuestros.

⁷² La traducción es nuestra.

ist, will ziehen, bittet). A este uso del presente con valor de pasado en las narraciones se le denomina también *episches Präsens* (Eggelte, 2020, p. 124).

3.2.2. El *Perfekt*

Tal y como hemos señalado a propósito de la narración estándar en alemán, el *Perfekt* puede emplearse con idéntico significado temporal de pasado del *Präteritum*,⁷³ así sucede, especialmente, en la lengua oral. Al respecto, señala Eggelte (2020, p. 127) lo siguiente:

Esta variante del perfecto es funcionalmente similar al pretérito y, dejando de lado el estilo coloquial del perfecto, las dos formas temporales son intercambiables y pueden alternar en textos narrativos. El tiempo de pretérito enlaza los acontecimientos sucesivos transcurridos en el pasado y garantiza su carácter narrativo. En cambio, el tiempo de perfecto realza su comienzo y su final:

[...] / *gestern hat es den ganzen Tag geregnet* [ayer ha llovido todo el día] /...

No obstante, en algunos contextos y por distintas razones, como se indicará en el apartado 3.2.3., se prefiere el *Präteritum*, especialmente en la narración literaria; en los siguientes casos, sin embargo, se prioriza el uso del *Perfekt*, de acuerdo con Helbig y Buscha (2001, p. 134):

- Por razones fonéticas, cuando las formas de *Präteritum* resultan difíciles de diferenciar a causa de la confluencia de sonidos semejantes. Así ocurre con los verbos como *schießen* [disparar, lanzar], cuyo pasado se realiza preferiblemente con el *Perfekt*: *Du hast geschossen* [Tú has disparado] en lugar de *Du schossest* [Tu disparaste].
- Por razones semánticas, cuando el enunciado contiene complementos temporales como *schon* [ya], *schon oft* [a menudo], *schon immer* [siempre], *noch nie* [nunca]: *Ich habe den Film schon gesehen* [Ya he visto la película], en lugar de *Ich sah schon den Film* [Ya vi la película].
- Por razones dialectales, pues en el sur de Alemania se prefiere el *Perfekt* en detrimento del *Präteritum* para hablar del pasado.
- Por razones de registro, especialmente en el caso de las oraciones interrogativas, según Eggelte (2020, p. 126), pues en el habla oral, informal

⁷³ En este sentido, un *Perfekt* puede traducirse al español como un pretérito perfecto simple o como un pretérito imperfecto: *Gestern, während ich den Film gesehen habe, hat es geregnet* [Ayer, mientras veía la película, llovió].

y familiar se prefiere el *Perfekt*, debido a la extensión de su uso y a su carácter de forma analítica⁷⁴ de pasado.

A estos casos debe añadirse otro más, según Eggelte (2020, p. 125): por razones de uso, se prefiere el *Perfekt* en aquellos contextos en los que la forma de *Präteritum* del verbo es irregular y se considera arcaica o muy poco frecuente, como sucede con *backen* [hornear], *gebären* [dar a luz] o *braten* [asar], cuyas formas inusuales de *Präteritum* son *buk*, *gebar* y *briet* respectivamente.

Aquellos contextos en los que la acción pasada tiene un carácter resultativo o es relevante para la comunicación en el presente exigen el uso del *Perfekt* (Helbig y Buscha, 2001, p. 135): así, la secuencia *Maria ist vor einigen Minuten eingeschlafen* [María se ha quedado dormida hace unos minutos] significa que María aún duerme. En estos casos, el emisor confiere relevancia al resultado presente y, por ello, el *Perfekt*, en tales contextos, solo es compatible con verbos que implican cambio de estado o situación (Eggelte, 2020, p. 127) y no es intercambiable por el *Präteritum*. Así mismo, es común encontrar, en los titulares de prensa que pretenden destacar el resultado de los acontecimientos, oraciones pasivas con *Perfekt* en las que se omite el auxiliar, tal y como ilustra Eggelte (2020, p. 127) con los siguientes ejemplos: *neuer Präsident gewählt!* [nuevo presidente elegido], en lugar de *ein neuer Präsident ist gewählt worden* [Se ha elegido un nuevo presidente].

También es obligado el *Perfekt*, y no el *Präteritum*, en aquellos casos en los que se indica acción pasada inmediatamente anterior al momento de la enunciación, y junto a adverbios de tiempo que indican inmediatez, como *gerade* [ahora mismo, en este momento], *jetzt* [ahora], *eben* [apenas], *soeben* [hace poco] o *heute* [hoy] (Eggelte, 2020, p. 127): *Heute bin ich spät zur Arbeit gekommen, weil ich verschlafen habe* [Hoy he llegado tarde al trabajo, porque me he quedado dormido].

En la narración dislocada, el *Perfekt* introduce acciones anteriores a otras enunciadas en *Präsens* (Fabricius-Hansen, 2016, p. 519); de esta manera, ocupa el lugar que, en la narración estándar, tendría el *Plusquamperfekt*, introductor de una acción anterior a otra formulada en *Präteritum*, tal y como tuvimos ocasión de comprobar en la conversión a narración dislocada del fragmento del cuento de los hermanos Grimm en el epígrafe 2.1.4.2.2.

⁷⁴ De acuerdo con Eggelte (2020, p. 126), la preferencia creciente por la forma analítica *Perfekt* en detrimento de la sintética *Präteritum* se manifiesta hoy en todo el ámbito lingüístico alemán. Se trata de un fenómeno que se inició en el siglo XVI en los dialectos del sur de Alemania.

Además de indicar pasado, el *Perfekt* puede hacer referencia a hechos futuros que el hablante concibe como terminados o realizados en un momento posterior a la enunciación (Helbig y Buscha, 2001, p. 136): *Bis zum nächsten Sommer hat er sein Studium beendet* [Para el próximo verano ha terminado sus estudios]. Este uso del *Perfekt* precisa un elemento adverbial que haga referencia al futuro y puede adquirir un valor de probabilidad o suposición si se emplea un elemento léxico modal (Eggelte, 2020, p. 126): *Vielleicht hat Hans den Bericht morgen beendet* [Tal vez Hans tenga el informe terminado mañana].

Por último, el *Perfekt* puede emplearse para denotar hechos atemporales (Fabricius-Hansen, 2016, p. 519), como muestra Sánchez Prieto (2004, p. 131) con el ejemplo *Zwei plus zwei sind immer vier gewesen* [Dos y dos siempre han sido cuatro].

3.2.3. El *Präteritum*

Esta forma verbal constituye el tiempo natural de la narración escrita y se emplea tanto para narrar hechos objetivamente pasados, identificados como tales a través del contexto o de complementos de tiempo, como para relatar hechos ficticios, aun cuando se trate de novelas o informes futuristas (Fabricius-Hansen, 2016, p. 523). En este sentido, el *Präteritum* constituye «la perspectiva temporal normativa para presentar un universo narrado» (Balzer, 1999, p. 400). Se emplea también en situaciones comunicativas orales, para contar hechos pretéritos cuyas conclusiones o consecuencias son anteriores al momento de la enunciación, de acuerdo con Eggelte (2020, p. 124), quien, a propósito de este uso, afirma lo siguiente:

En este sentido se utiliza también cuando el hablante comenta recuerdos vivos o quiere dar una intensidad especial a sus preguntas:

an jenem Abend saßen wir zusammen und sprachen über die Ereignisse des Tages. Draußen regnete es in Strömen. Plötzlich hörten wir das Geräusch von Sirenen, das sich unserer Straße näherte. Warum kam die Feuerwehr in unsere Straße? Wir standen auf und öffneten das Fenster. Eine Rauchwolke schlug uns entgegen. Woher kam der Rauch? Wo war das Feuer? Erst nach einigen Minuten erkannten wir, dass der Kiosk an der Ecke brannte... /

[Esa noche estábamos sentados hablando de cómo nos había ido el día. Fuera llovía a cántaros. De repente escuchamos el sonido de las sirenas acercándose a nuestra calle. ¿Por qué venía a nuestra calle el coche de bomberos? Nos levantamos y abrimos la ventana. Una nube de humo nos golpeó. ¿De dónde venía el humo? ¿Dónde estaba el fuego? Hasta después de unos minutos no nos dimos cuenta de que el quiosco de la esquina estaba ardiendo...].⁷⁵

⁷⁵ La traducción es nuestra.

En general, el *Präteritum* puede alternar con el *Perfekt* sin que se produzca una modificación del significado temporal, aunque, por razones que nada tienen que ver con la temporalidad, en unos casos se prefiere una de las formas, y, en otros casos, la otra; obsérvense los contextos en los que, según Helbig y Buscha (2001, pp. 133-134), se prefiere el *Präteritum*:

- Con los verbos auxiliares *sein* [ser] y *haben* [tener], así como con los modales, tales como *müssen* [deber en el sentido de obligación], *dürfen* [tener permiso, estar permitido], *können* [poder], *wollen* [querer], *sollen* [deber en el sentido de recomendación u obligación moral]. De este modo, se prefiere la secuencia formada con *Präteritum* a la oración con *Perfekt*:
 - *Er wollte nicht ins Kino gehen* [No quería ir al cine].
 - *Er hat ins Kino nicht gegangen wollen* [No ha querido ir al cine].

En la primera opción, en la que se emplea el *Präteritum*, el verbo modal (*wollen*) queda en segunda posición, frente al verbo principal (*gehen*), que se coloca al final. En la segunda opción, se emplea el *Perfekt*; por ello, el auxiliar (*haben*) se encuentra en segunda posición; mientras que el participio (*gegangen*) y el modal (*wollen*) aparecen de forma contigua, acumulados al final de la oración. Evitar esta acumulación de verbos al final de la oración es la razón por la que se prefiere conjugar en *Präteritum* los verbos auxiliares y los verbos modales. A esta lista, añade Eggelte (2020, p. 125) el verbo auxiliar *werden* [ser / llegar a ser] empleado en las construcciones perifrásticas de la pasiva (*wurde* + *participio perfecto*). Otra de las razones por la que se prefiere el uso del *Perfekt* en estos casos, de acuerdo con Sánchez Prieto (2004, p. 37), es la brevedad de la forma sintética del *Präteritum* de estos verbos, frente a la forma perifrástica de *Perfekt*; razón por la que también con algunos verbos *dicendi* y de pensamiento se prefiere el *Präteritum*.

- Cuando se pretende que el lenguaje sea muy cuidado o por cuestiones relacionadas con el orden sintáctico de los elementos.
- Debido a razones estilísticas, como, por ejemplo, la consecución de la rima.
- Con verbos como *stammen* [provenir], que, por razones de incompatibilidad léxica, no pueden usarse en *Perfekt*: *Mozart stammte aus*

Salzburg [Mozart provenía de Salzburgo] y no **Mozart hat aus Salzburg gestammt* [*Mozart ha provenido de Salzburgo].

- En la literatura en general. Por razones pragmático-comunicativas, cada una de las formas verbales expresa una actitud del hablante diferente; por ello, mientras el *Perfekt* se prefiere en discusiones y conversaciones, el *Präteritum* se prefiere en el caso del lenguaje literario.
- En algunas zonas del norte de Alemania, por razones dialectales, se prefiere el *Präteritum* sobre el *Perfekt*.

A todo ello debe añadirse que, por el carácter formal del *Präteritum*, el *Perfekt* ha ido ganando terreno al *Präteritum* en la lengua hablada, excepto en aquellos contextos en los que el verbo principal se acompaña de auxiliares y modales o es incompatible con el *Perfekt*. En consecuencia, el *Perfekt* suele ser el elegido en textos orales e informales y el *Präteritum* en textos escritos y formales (Fabricius-Hansen, 2016, p. 525; Helbig y Buscha, 2001, p. 134). Podemos concluir, por consiguiente, que el *Präteritum* es el tiempo de pasado para la narración literaria, escrita y formal, mientras que el *Perfekt* lo es para la narración oral e informal.

Además de expresar tiempo pasado, el *Präteritum* puede emplearse en los siguientes contextos (Helbig y Buscha, 2001, p. 133):

- En el estilo indirecto libre de la narración.
- Con significado prospectivo: *Er wollte morgen nach Spanien reisen* [Quería viajar a España mañana].
- En situaciones actuales que coinciden con el momento de habla, con un valor modal de distanciamiento por cortesía: *Wie war Ihr Name?* [¿Cuál era su nombre?]. Scharpf Staab (2012, pp. 155, 157) asevera que en contextos como este la forma verbal ejerce una función pragmática, a través de la cual el hablante solicita colaboración comunicativa del receptor.

3.2.4. El *Plusquamperfekt*

El *Plusquamperfekt*, por su parte, introduce un hecho pretérito y perfectivo anterior a otro hecho o momento pasado;⁷⁶ a menudo se emplea en correlación con el

⁷⁶ En textos de carácter informal, especialmente con predicados télicos y en contextos en los que se prefiere el *Perfekt* al *Präteritum* por cuestiones dialectales, a menudo se sustituye el *Plusquamperfekt* por el denominado *doppelte Perfekt* o *Doppelperfekt*, una perífrasis no reconocida entre las formas verbales del

Präteritum y el *Perfekt*, lo que significa que puede utilizarse para ordenar los hechos de una secuencia temporal (Balzer, 1999, p. 79; Fabricius-Hansen, 2016, p. 523). De este modo, la acción denotada es anterior a otro hecho, que, a su vez, es anterior a la enunciación (Helbig y Buscha, 2001, pp. 136–137):

*Bei meiner Ankunft hatte er die Arbeit schon beendet. (=Als ich ankam...).*⁷⁷
[A mi llegada, él había terminado ya el trabajo. (= Cuando yo llegué...)].⁷⁸

*Gestern hatte er das Buch schon wieder zurückgegeben. (=Als ich ihn gestern traf/anrief...).*⁷⁹
[Ayer ya había devuelto el libro de nuevo. (= Ayer, cuando lo vi / cuando lo llamé...)].⁸⁰

El *Plusquamperfekt* puede indicar también un pasado absoluto (Fabricius-Hansen, 2016, p. 524). En estos casos, denota una acción resultativa, en la que el punto de orientación y el de enunciación coinciden y son posteriores al momento en el que tiene lugar la acción (Helbig y Buscha, 2001, p. 137). Para ilustrar este uso, Fabricius-Hansen (2016, p. 524) recurre al ejemplo *Wir hatten einen Tisch bestellt* [Habíamos reservado una mesa], dicho al metre a la llegada al restaurante. En el sur de Alemania, es común el uso del *Plusquamperfekt* como pasado absoluto, en lugar del *Präteritum* o del *Perfekt* con valor de *Präteritum* analítico, uso que Fabricius-Hansen (2016, p. 524) muestra a través del enunciado *Ich war beim Bäcker gewesen* [Había estado en la panadería], en lugar de *Ich war beim Bäcker* [Estuve en la panadería] o *Ich bin beim Bäcker gewesen* [He estado en la panadería].

De acuerdo con Fabricius-Hansen (2016, pp. 523-524), el *Plusquamperfekt* incorpora también hechos posteriores a otros hechos pasados, como en la muestra que aporta: *Winckelmann würde 1717 als Sohn eines Schuhflickers zu Stendal geboren. 1743 hatte er es bis zum Konrektor in Seehausen gebracht* [Winckelmann, hijo de zapatero, nació en 1717 en Stendal. En 1743 había ascendido a subdirector en Seehausen]. En este caso, el *Plusquamperfekt* introduce la acción de ascender, que es posterior a la de nacer. Sin embargo, si se toma como punto de referencia el complemento temporal *En 1743*, el *Plusquamperfekt* indica anterioridad a ese momento;

alemán, que consiste en la adición del participio del verbo auxiliar al final de la construcción del *Perfekt*, tal y como muestra Fabricius-Hansen (2016, p. 525) con este ejemplo: *Hier hast du deine Hundemarke wieder. Ich habe sie ganz vergessen gehabt* [Aquí tienes tu placa de identificación del perro. La había vuelto a olvidar]. Se trata de una forma analítica de *Plusquamperfekt*, considerada informal y dialectal.

⁷⁷ La cursiva es nuestra.

⁷⁸ La traducción es nuestra.

⁷⁹ La cursiva es nuestra

⁸⁰ La traducción es nuestra.

consecuentemente, puede afirmarse que se trata de un uso recto de esta forma verbal, en tanto que indica anterioridad a un momento pasado.

3.2.5. El *Futur I*

Esta forma verbal, el *Futur I*, se emplea para indicar hechos venideros, así como hechos presentes y pasados (Fabricius-Hansen, 2016, pp. 519-520). En cuanto a su uso en contextos en los que expresa acciones futuras, indica asimismo:

- Predicción: *Es ist bedeckt. Es wird regnen.* [Está encapotado. Va a llover].
- Intención: *Wir werden am Wochenende im Urlaub gehen.* [Nos iremos de vacaciones el fin de semana].
- Promesa: *Ich werde dich anrufen.* [Te llamaré].
- Advertencia: *Wenn ihr euch nicht beeilt, werdet ihr den Flug verpassen.* [Si no os dais prisa, perderéis el tren].
- Exhortación: *Ihr werdet jetzt frühstücken!* [¡Desayunaréis ahora mismo!].

En relación con el tiempo presente, el *Futur I* introduce una suposición o una presunción relativa al momento de la enunciación y puede acompañarse de elementos como el adverbio *wohl* [probablemente]: *Sie ist nicht gekommen. Sie wird (wohl) krank sein.* [No ha llegado. Estará —probablemente— enferma].

Finalmente, por lo que respecta al uso del *Futur I* como expresión de hechos pretéritos, esta forma verbal indica posterioridad a otro hecho o circunstancia pasada en la narración dislocada. Fabricius-Hansen (2016, p. 520) explica que, con este uso, el narrador lanza su mirada hacia el futuro y lo ilustra de este modo:

Im September 1748 (...) kehrt Johan Friedrich [Vulpius] nach Weimar zurück. (...) Ein Jahrzehnt wird sich Christianes Vater bemühen müssen, bis er eine Anstellung am Weimarer Fürstenhof erreicht. (S. Damm).⁸¹

[En septiembre de 1748 (...), Johan Friedrich [Vulpius] regresa a Weimar. (...) El padre de Christian tendrá que esforzarse durante una década, hasta conseguir un puesto en la corte de Weimar (S. Damm)].⁸²

⁸¹ La cursiva es nuestra.

⁸² La traducción es nuestra.

3.2.6. El *Futur II* o *Futurperfekt*

El *Futur II* introduce, por una parte, un hecho que se contempla como terminado, perfectivo y, por tanto, como anterior a otro momento posterior a la enunciación: *Wenn ihr zurückkommt, wird der Film beendet haben* [Cuando regreséis, habrá terminado la película]. Por otra parte, esta forma verbal indica suposición o probabilidad en el pasado o valor resultativo en el presente: *Ich finde Maria nicht. Sie wird nach Hause gegangen sein* [No encuentro a María. Se habrá ido a casa] (Helbig y Buscha, 2001, pp. 139–141). En este último caso, en el que el *Futur II* tiene un valor modal, este paradigma verbal suele emplearse con verbos que implican un cambio de estado (Eggelte, 2020, p. 130): *Der Chef ist nicht gekommen. Er wird verschlafen haben* [El jefe no ha llegado. Se habrá quedado dormido].

Asimismo, cuando el *Futur II* interviene en la narración dislocada, acompaña al presente histórico en su deixis temporal para expresar anterioridad a una situación posterior al punto de orientación (Fabricius-Hansen, 2016, p. 521). En la secuencia presentada a continuación, el punto de orientación está constituido por *bis dahin* [para entonces] y la acción de escribir novelas es anterior a la de morir: *Der jüdische Dichter kommt 1990 nach Deutschland zurück. Bis dahin wird er sein bekanntestes Gedicht geschrieben haben* [El poeta judío regresa a Alemania en 1990. Para entonces habrá compuesto su poema más famoso].

3.2.7. El *Konjunktiv*

El *Konjunktiv* es el modo subjuntivo alemán; sin embargo, el *Konjunktiv* y el subjuntivo español no comparten exactamente ni los mismos usos ni los significados ni la frecuencia de uso. En este sentido, el *Konjunktiv* se entiende como casi «sinónimo de lengua culta que gusta del esmero por las formas cuidadas y más bien propio de un registro escrito»; frente al subjuntivo español, usado tanto en la lengua formal como en la coloquial (Gierden Vega, 1999, p. 122).

El alemán distingue entre *Konjunktiv I* y *Konjunktiv II*. La función principal del *Konjunktiv I* es la introducción del discurso indirecto, especialmente en textos escritos tales como los periodísticos o literarios, pues en el lenguaje coloquial suele emplearse el indicativo para este fin (Clamer, Heimann y Röller, 2006, p. 105). Las acciones expresadas a través de *Konjunktiv I*, a menudo, aunque no necesariamente, se encuentran precedidas por verbos *dicendi* (Eggelte, 2020, p. 132). En los casos en que el estilo indirecto expresa deseo o exhortación, de acuerdo con Eggelte (2020, p. 134),

para enfatizar tales valores modales, pueden emplearse los verbos *mögen* [desear, gustar] y *sollen* [deber]:

*die Kanzlerin hat darum gebeten, dass die Koalition dem Gesetzesentwurf **zustimme** / **zustimmen möge** / die Koalition **möge** dem Gesetzesentwurf **zustimmen** /* [la canciller ha pedido que la coalición apruebe el proyecto de ley]⁸³
*sie forderte den Außenminister auf, **dass er** die Verhandlungen mit seinem russischen Kollegen **fortsetzen solle** / **er solle** die Verhandlungen mit seinem russischen Kollegen **fortsetzen** /* [Solicitó al ministro de exteriores que continuara con las negociaciones con su homólogo ruso]⁸⁴

Asimismo, el *Konjunktiv I* se emplea para dar instrucciones en recetas o indicaciones para la toma de medicamentos, en oraciones concesivas irreales, en oraciones comparativas irreales con *als ob* [como si], en la expresión de deseos generales y en el lenguaje científico y técnico, tal y como muestran Hall y Scheiner (2020, p. 114) con las secuencias siguientes:

- *Man nehme morgens und abends jeweils eine Tablette* [Tome una pastilla por la mañana y otra por la noche].
- *Was auch immer geschehe, ich halte zu dir* [Pase lo que pase, estoy a tu lado].
- *Sie tat so, als ob sie viel Zeit habe* [Actuó como si tuviese mucho tiempo].
- *Edel sei der Mensch, hilfreich und gut!* [¡Sea el hombre noble, servicial y bueno!].
- *Gegeben sei eine Gerade $g : y = mx + b$* [Dada una recta $g : y = mx + b$].

El *Konjunktiv II*, por su parte, indica, principalmente (Corcoll y Corcoll, 2003, pp. 108–114):

- Hipótesis: *Was würdest du an meiner Stelle tun?* [¿Qué harías tú en mi lugar?].
- Condición: *Wenn ich in Lotto gewinnen würde, würde ich ein Haus kaufen* [Si me ganara la lotería, me compraría una casa].
- Y cortesía: *Würden Sie mir das Buch leihen?* [¿Me prestaría el libro?].

⁸³ García Yebra (1989, p. 202) explica que la subordinada en el estilo indirecto puede construirse con la conjunción *dass* [que] o sin ella; y que la traducción al español sería en ambos casos la misma.

⁸⁴ La traducción es nuestra.

Asimismo, tal y como muestran Hall y Scheiner (2020, p. 96) a través de los siguientes enunciados, el *Konjunktiv II* se emplea, además, para expresar:

- Deseo: *Hätte der Autofahrer doch nicht überholt!* [¡Ojalá el conductor no hubiera adelantado!].
- Asombro y suposición con los verbos modales *müssen* [deber en el sentido de obligación], *dürfen* [tener permiso, estar permitido] y *können* [poder]:
 - *Ich hätte nicht gedacht, dass die Polizei so schnell am Unfallort ist* [No hubiera/habría imaginado que la policía llegaría tan rápido al lugar del accidente].
 - *Die Unfallfolgen müssten/dürften/könnten relativ schnell behoben sein* [Los efectos del accidente deberían/podrían estar solucionados pronto].
- Recomendaciones y sugerencias: *An Ihrer Stelle würde ich nicht an der Unfallstelle stehen bleiben* [Yo, en su lugar, no permanecería en el lugar del accidente].
- Concesión: *Auch wenn ich ein schnelles Auto hätte, würde ich nicht so rasen* [Aunque tuviese un coche rápido, no conduciría a toda pastilla].
- Oraciones comparativas irrealas con *als ob* [como si]: *Es sieht so aus, als ob der Beifahrer einen Schock erlitten hätte* [Parece como si el copiloto hubiera sufrido un shock].
- Y oraciones relativas precedidas de negación en la oración principal: *Es gibt keinen Autofahrer, der vor Unfällen sicher wäre* [No existe conductor que esté a salvo de accidentes].

En el *Konjunktiv I*, se encuadran los tiempos *Konjunktiv Präsens*, *Konjunktiv Perfekt* y *Konjunktiv Futur*; y en el *Konjunktiv II*, se integran las formas *Konjunktiv Präteritum* y *Konjunktiv Plusquamperfekt* (Helbig y Buscha, 2001, pp. 168–171). A pesar de que, según hemos señalado, se trata de una nómina de cinco formas de *Konjunktiv*, las gramáticas, por tratarse de las más empleadas, suelen hablar del *Konjunktiv I* para aludir al *Konjunktiv Präsens*; y del *Konjunktiv II*, para hacer referencia al *Konjunktiv Präteritum*.

Por otra parte, se ha de señalar que, a menudo, por coincidencia de las desinencias morfológicas, no es posible distinguir las formas de *Konjunktiv* de las formas de indicativo, como ocurre en casos como los siguientes:

- El *Konjunktiv II Präteritum* de los verbos débiles⁸⁵ coincide con el *Präteritum* de indicativo.
- La primera persona del singular, así como la primera y la tercera del plural, del *Konjunktiv I Präsens* se corresponde con el *Präsens* de indicativo.
- La primera persona del singular y todas las del plural del *Konjunktiv I Futur* y del *Konjunktiv I Perfekt* son idénticas, respectivamente, al *Futur I* y al *Perfekt* de indicativo.

Cuando se producen tales coincidencias, para evitar la ambigüedad, se recurre a la perífrasis verbal constituida por el *Konjunktiv II Präteritum* del verbo *werden* seguido del infinitivo del verbo principal que lo acompañe (*würde + infinitivo*), en lugar del *Konjunktiv Präsens, Präteritum y Futur* (Balzer, 1999, pp. 98-101; Corcoll y Corcoll, 2003, p. 110; Fabricius-Hansen, 2016, p. 550; Helbig y Buscha, 2001, p. 172).

La perífrasis *würde + infinitivo* es empleada también para expresar lo irreal y para transmitir el discurso indirecto en contextos de indicativo, es decir, en textos narrativos en los que expresa una acción posterior a otra acción pasada; es por esta función por la que recibe también el nombre de *Futur Präteritum* [futuro del pasado]. Se trata, no obstante, de un uso poco frecuente, tal y como ocurre con el futuro histórico (Fabricius-Hansen, 2016, pp. 513, 552).

Además de *würde + infinitivo*, existe también la perífrasis de uso poco frecuente *würde + participio del verbo principal + infinitivo del verbo auxiliar* (*würde telefoniert haben* [habría telefoneado]; *würde gefahren sein* [habría ido]), que se emplea en los contextos siguientes (Fabricius-Hansen, 2016, p. 552):

- Para expresar anterioridad a la acción indicada a través de la construcción *würde + infinitivo*.
- En el discurso indirecto equivale a *Konjunktiv Plusquamperfekt* (*hätte telefoniert* [hubiera telefoneado], *wäre gefahren* [hubiera ido]).

⁸⁵ Los verbos débiles (*schwache Verben*) se corresponden con los verbos regulares.

3.3. Comparación de los sistemas verbales español y alemán

Una vez expuesta la estructura verbal de ambas lenguas, mostramos, a continuación, en la tabla 4, de manera esquematizada, el resultado de la yuxtaposición de la estructura formal de ambos sistemas:

Español		Alemán	
Indicativo	Presente	<i>Präsens</i>	Indikativ
	Pretérito perfecto simple	<i>Präteritum</i>	
	Pretérito imperfecto		
	Pretérito perfecto compuesto	<i>Perfekt</i>	
	Pretérito pluscuamperfecto	<i>Plusquamperfekt</i>	
	Pretérito anterior		
	Futuro simple	<i>Futur I</i>	
	Futuro compuesto	<i>Futur II</i>	
	Condicional simple	<i>Konjunktiv II Präteritum / Konjunktiv II Plusquamperfekt</i>	
	Condicional compuesto		
Subjuntivo	Pretérito imperfecto	<i>Konjunktiv I Präsens</i>	Konjunktiv
	Pretérito pluscuamperfecto		
	Presente		
	Pretérito perfecto compuesto		

Tabla 4. Estructura de los sistemas verbales español y alemán.

La primera diferencia observada mediante esta yuxtaposición es la superioridad numérica del español, que cuenta con 10 formas de indicativo y 4 de subjuntivo, frente al alemán, que dispone de 6 tiempos verbales de indicativo (*Indikativ*) y 4 de subjuntivo (*Konjunktiv*).

De esta discrepancia cuantitativa, surgen las siguientes divergencias cualitativas:

- a) El alemán no distingue entre pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto; por el contrario, dispone de una única forma verbal, el *Präteritum*, para cubrir los contextos de uso de las formas españolas citadas. Esta circunstancia supone que las diferencias comunicativas existentes en español entre el pretérito perfecto simple y el imperfecto,

marcadas con procedimientos morfológicos, se señalan en alemán a través de mecanismos léxicos.

- b) En la misma línea, el alemán dispone de un único paradigma, el *Plusquamperfekt*, para atender a los usos del pretérito pluscuamperfecto y del pretérito anterior del español.
- c) Las parcelas de uso propias de las formas de subjuntivo no coinciden con las del *Konjunktiv*. Tal y como puede verse en la tabla 4, la forma alemana de *Konjunktiv II* se emplea en contextos en los que el español requiere formas de subjuntivo; también se emplea esta misma forma en circunstancias en las que el español requiere formas de indicativo, tales como el condicional simple y el condicional compuesto.

Una vez yuxtapuestos ambos sistemas, hemos confrontado las formas verbales que, aparentemente, han resultado equiparables y hemos constatado que, según veremos, hay usos en los que estas formas coinciden y otros en los que divergen. Para llevar a cabo esta confrontación, hemos seguido un proceso en el que se identifican tres fases:

- a) En la primera, hemos revisado los usos de las formas verbales del alemán, lengua materna de nuestros estudiantes, y hemos establecido sus usos equivalentes en español.
- b) Posteriormente, en la segunda fase, hemos realizado el proceso inverso, es decir, hemos partido de los contextos de uso de los paradigmas verbales españoles y hemos buscado sus equivalentes en alemán, con el fin de añadir aquellos usos que no hayan surgido en la primera fase, pues, tal y como apunta Sánchez Prieto (2008, p. 293), se evidencia un mayor número de discrepancias cuando se parte del español.
- c) Finalmente, hemos contrastado los resultados de nuestro análisis comparativo con los de Sánchez Prieto (2004) y Scharpf Staab (2012), y hemos observado que tales autores identificaron semejanzas y diferencias que no habíamos detectado y que señalaremos también en los siguientes apartados.

En los subepígrafes que desarrollamos a continuación, presentamos los resultados obtenidos del examen contrastivo de cada una de las parejas, tríos y cuartetos aparentemente equiparables, mostrando, en primer lugar, los usos convergentes y, seguidamente, los usos divergentes.

3.3.1. Contraste entre el *Präsens* y el presente

De la comparación entre los tiempos presente de indicativo y *Präsens* hemos hallado más usos equivalentes (6) que divergentes (3), que se presentan de manera sintetizada en la tabla 5:

Usos		Alemán	Español
Equivalentes	Acción presente, coincidente con el momento de la enunciación	<i>Präsens</i>	Presente / <i>estar + gerundio</i>
	Afirmación general, válida en el pasado, el presente y el futuro		Presente
	Acción futura (prevista, supuesta o probable)		
	Orden, instrucción o solicitud		
	Suposición presente y futura		
	Acción pasada. Narración dislocada.		
Discrepantes	Hechos no ocurridos y condicionales de pasado	<i>Konjunktiv II</i>	Presente
	Presente de aprobación de propuesta o sugerencia	<i>Präsens (+ wollen)</i>	
	Presente de solicitud de permiso	<i>Präsens + sollen</i>	

Tabla 5. Equivalencias y discrepancias entre el uso del *Präsens* y el presente.

Como puede observarse, ambos paradigmas verbales comparten los siguientes valores:

- Hechos y cualidades coincidentes con el momento de la enunciación⁸⁶ que tienen vigencia en ese momento.
- Afirmación atemporal, considerada válida en el pasado, el presente y el futuro.
- Orden o indicación.
- Suposición acerca del presente o el futuro.
- Acción pasada en la narración dislocada.

⁸⁶ Para expresar este significado, el español cuenta también con la perífrasis *estar + gerundio*.

f) Acción futura.

En lo que se refiere a los usos discrepantes, hemos registrado los contextos siguientes, descritos por Sánchez Prieto (2010, pp. 108–113):

- El uso del presente con referencia a hechos no ocurridos y también en condicionales de pasado que se corresponden con formas de *Konjunktiv II*, tal como muestra Sánchez Prieto con estos ejemplos:
 - *He tenido una pleuresía y por poco me muero / Ich war an einer Rippenfellentzündung erkrankt und wäre beinahe gestorben*
 - *Si lo sé, no vengo / Wenn ich das gewusst hätte, wäre ich nicht gekommen.*
- Cuando el español utiliza el presente para solicitar aprobación de una sugerencia, el alemán, además de la forma verbal *Präsens*, se acompaña a menudo del verbo modal *wollen*: *¿Nos vamos? / Wollen wir gehen? Gehen wir?*
- Cuando el español hace uso del presente para pedir permiso, el alemán requiere el verbo modal *sollen* conjugado en *Präsens*: *¿Me voy? / Soll ich gehen?*

3.3.2. Contraste entre el *Perfekt* y el pretérito perfecto compuesto

De la confrontación entre el *Perfekt* y el pretérito perfecto compuesto, se obtienen 5 usos equivalentes y 3 usos discrepantes, tal y se expone en la tabla 6:

Usos		Alemán	Español
Equivalentes	Acción inmediatamente pasada	<i>Perfekt</i>	Perfecto compuesto
	Acción pasada de carácter resultativo en el presente		
	Acción futura		
	Acción pasada, anterior a una acción introducida en la narración dislocada en presente		
	Denotación de hechos atemporales		
Discrepantes	Narración no literaria (oral, informal)	<i>Perfekt</i>	Perfecto simple/ imperfecto/ perfecto compuesto emotivo
	Exhortación	<i>Imperativ</i>	Perfecto compuesto
	Acción presente concebida como perfectiva	<i>Präsens</i> + adverbio	

Tabla 6. Equivalencias y discrepancias entre el uso del *Perfekt* y el pretérito perfecto compuesto.

En efecto, el *Perfekt* y el pretérito perfecto compuesto se emplean para señalar:

- Acción pasada y reciente.
- Acción de carácter resultativo en el momento de la enunciación.
- Hechos prospectivos concebidos como perfectivos.
- Anterioridad al presente histórico en la narración dislocada.
- Hechos atemporales.

Por su parte, las discrepancias entre las formas verbales que nos ocupan, el *Perfekt* y el pretérito perfecto compuesto, se corresponden con las siguientes:

- Mientras el *Perfekt* alemán se emplea como pasado remoto en narraciones informales, el pretérito perfecto compuesto solo expresa hechos remotos en contextos en los que interviene la subjetividad del hablante, en enunciados como el ya citado *Mi padre ha fallecido hace tres años* (Gili Gaya, 1961, p. 159). Si no es este el caso, el español señala las acciones de pasado remoto con el perfecto simple y el imperfecto. La emotividad o afección señalada por la forma española de perfecto compuesto no es

posible deducirla de la forma alemana, dada la extensión del uso del *Perfekt* para indicar pasado remoto.

- Sánchez Prieto (2004, p. 138) manifiesta, además, estos usos discrepantes a través de los siguientes ejemplos:
 - El pretérito perfecto compuesto, de manera coloquial, puede emplearse a modo de imperativo en enunciados como *¡Ya te has sentado, eh!* Este uso equivale en alemán a un *Imperativ: Setzt dich!*
 - El pretérito perfecto puede usarse como presente perfecto en expresiones similares a *¡Ya hemos llegado!*, emitida al aterrizar un avión. Este uso se corresponde con un *Präsens* acompañado de un adverbio: *Wir sind schon da!*

3.3.3. Contraste entre el *Präteritum* y los pretéritos perfecto simple e imperfecto

El cotejo entre el *Präteritum* y los pretéritos perfecto simple e imperfecto arroja 2 usos en los que el *Präteritum* y el imperfecto son totalmente equivalentes: cuando se utilizan dislocados con significado prospectivo y cuando se emplean con valor modal para expresar cortesía, tal como puede apreciarse en la tabla 7.

Usos		Alemán	Español
Equivalentes	Con significado prospectivo	<i>Präteritum</i>	Imperfecto
	Cortesía		
Divergentes	Narración y descripción de hechos objetivamente pasados y ficticios. Estilo indirecto libre en la narración.	<i>Präteritum/ Perfekt</i>	Perfecto simple / Imperfecto
	Acción concebida como perfecta en el presente	<i>Präsens</i>	Perfecto simple
	Oraciones condicionales	<i>Konjunktiv II</i>	Imperfecto
	En los juegos, para indicar lo que haría cada uno		
	Acción pasada interrumpida, no culminada	<i>Präteritum + wollen</i>	
	Al final de una sucesión de acciones en pasado (en <i>Präteritum</i> en alemán y en perfecto simple en español)	<i>Perfekt</i>	
Sorpresa coincidente con el momento de la enunciación	<i>Präsens</i>		

Tabla 7. Equivalencias y discrepancias entre el uso del *Präteritum* y el pretérito perfecto simple y el imperfecto.

Como puede apreciarse, los usos divergentes, más cuantiosos que los equivalentes, son 7:

1. El alemán selecciona el *Präteritum* como tiempo principal para la narración estándar de carácter formal y literario, así como para la descripción. Se decanta, en cambio, por el *Perfekt* para la narración estándar de registro informal, conversacional. El español, a diferencia del alemán, suele preferir el pretérito perfecto simple para expresar la concatenación de hechos sucesivos que constituyen el primer plano del relato; de igual modo, el español selecciona el imperfecto, por su valor temporal de simultaneidad y por su naturaleza imperfectiva, para expresar hechos habituales y repetidos, para describir hechos, situaciones y momentos que ayudan a recrear las escenas que representan el segundo plano de la narración, es decir, el escenario en el que se suceden las acciones principales del relato (Weinrich, 1964, pp. 206-209). No obstante, como ya se vio en el epígrafe 3.1.4., estas formas verbales pueden intercambiar sus papeles.
2. El pretérito perfecto simple que presenta la acción concebida como perfecta en el presente equivale a un *Präsens*.

3. El pretérito imperfecto que puede alternar con el condicional simple equivale al *Konjunktiv II*, de acuerdo con Scharpf Staab (2012, p. 141).
4. También el imperfecto lúdico equivale al *Konjunktiv II* (Scharpf Staab, 2012, p. 141).
5. El imperfecto de conato, por su parte, de acción interrumpida, no puede expresarse en alemán mediante el *Präteritum* o el *Perfekt*, que indicarían acción realizada. En estos casos, de acuerdo con Sánchez Prieto (2004, p. 155), puede valerse del verbo modal *wollen* [querer] para indicar la voluntad o la intención de realizar la acción en el momento en el que se produce el hecho que impide la culminación de dicha acción: *Me disponía a desayunar, cuando el teléfono sonó / Ich wollte frühstücken, als das Telefon geklingelt hat.*
6. En el caso del imperfecto narrativo que aparece al final de una secuencia de pretéritos perfectos simples, existe en alemán un uso similar con el *Perfekt*. Tal y como señala Sánchez Prieto (2004, pp. 157-158), podría emplearse este tiempo como variante estilística al final de una sucesión de acciones narradas en *Präteritum*.
7. El imperfecto de sorpresa, que hace referencia al momento de la enunciación, equivale al *Präsens* (Sánchez Prieto, 2004, p. 160): *¡Eras tú! / Du bist es ja!*

3.3.4. Contraste entre el *Plusquamperfekt* y los pretéritos pluscuamperfecto y anterior

Para indicar anterioridad a un hecho pasado, el alemán cuenta en la narración estándar con el *Plusquamperfekt*. El español, por su parte, para señalar anterioridad en el pasado, cuenta con el pluscuamperfecto y el pretérito anterior. Las equivalencias y discrepancias entre estas tres formas verbales se recogen en la tabla 8:

	Usos	Alemán	Español
Equivalentes	Pasado absoluto que denota una acción de valor resultativo en el momento de la enunciación	<i>Plusquamperfekt</i>	Pluscuamperfecto
Discrepantes	Anterioridad a un momento pasado	<i>Plusquamperfekt</i>	Pluscuamperfecto / Pretérito anterior
	Posterioridad a un hecho pasado		Condicional simple / Pluscuamperfecto
	Explicación de un juego	<i>Präsens</i>	Pluscuamperfecto
	Expresión de sorpresa		
	Indicación de situación ficticia	<i>Konjunktiv II Plusquamperfekt</i>	
Cortesía para realizar una petición	<i>Konjunktiv II + mögen</i>		

Tabla 8. Equivalencias y discrepancias entre el uso del *Plusquamperfekt* y el pluscuamperfecto.

Como puede constatarse, en este caso solo hemos obtenido 1 uso equivalente entre el *Plusquamperfekt* y el pluscuamperfecto: ambos pueden emplearse en sus respectivas lenguas con valor de pasado absoluto.

Los usos divergentes, 6 en total, pueden clasificarse a su vez en dos grandes grupos:

- a) Aquellos usos del *Plusquamperfekt* que pueden equivaler a más de una forma en español:
 - Al pluscuamperfecto o al pretérito anterior, cuando se emplea con valor de anterioridad a una acción pasada.
 - Al condicional simple o al pluscuamperfecto, si se emplea con valor prospectivo, para indicar posterioridad a una acción pasada.⁸⁷
- b) Aquellos usos del pluscuamperfecto español que no equivalen al *Plusquamperfekt* y que Sánchez Prieto (2004, pp. 195-198) señala a través de los siguientes ejemplos:

⁸⁷ No obstante, como vimos en los apartados 3.1.5. y 3.2.5. correspondientes a la descripción de cada una de las formas, los contextos de valor prospectivo de estos paradigmas pueden interpretarse como usos rectos, dado que suelen acompañarse de un complemento de tiempo que indica anterioridad al momento de la enunciación y con respecto al cual las formas *Plusquamperfekt* y pluscuamperfecto indican a su vez anterioridad. Además, el español dispone de otra forma, el condicional simple, que indica posterioridad a una acción pasada, que es la que se usa normalmente en estos contextos.

- El pluscuamperfecto empleado para describir un juego que se desea realizar equivale a un *Präsens* en alemán: *Vamos a jugar a marido y esposa. Tú habías hecho las camas y yo había venido del trabajo / Lass uns Mann und Frau spielen. Du machst die Betten und ich komme von der Arbeit.*
- El pluscuamperfecto usado con valor de sorpresa equivale a un presente en alemán: *¡Pero si había sido usted! / Sie sind es ja!*
- El pluscuamperfecto empleado a modo de condicional compuesto en secuencias como *Si me hubieran visto, me habían pegado* se corresponde con la forma compuesta de *Konjunktiv II Plusquamperfekt*: *Wenn sie mich gesehen hätten, hätten sie mich geschlagen.*
- El uso del pluscuamperfecto como fórmula de cortesía para realizar una petición, que se verbalizaría en alemán a través del verbo modal *mögen* [desear] conjugado en *Konjunktiv II*: *Había pensado pedirle un favor / Ich möchte Sie um eine Gefällen bitten.*

3.3.5. Contraste entre *Futur I* y el futuro simple

El contraste entre el *Futur I* y el futuro simple permite encontrar más equivalencias (6) que discrepancias (2), tal como puede observarse en la tabla 9:

Usos		Alemán	Español
Equivalentes	Intención, compromiso o promesas de realización de acciones posteriores futuras	<i>Futur I</i>	Futuro simple
	Predicción de acciones futuras		
	Suposición o conjetura con respecto al momento de la enunciación		
	Advertencia o amenaza		
	Acción pasada posterior a acción también pretérita introducida en presente en la narración dislocada		
	Exhortación		
Discrepantes	Exhortación atemporal, general	<i>Präsens + sollen</i>	Futuro simple
	Cortesía	<i>Konjunktiv II</i>	

Tabla 9. Equivalencias y discrepancias entre el *Futur I* y el futuro simple.

En cuanto a los 6 usos equivalentes, estos dos paradigmas verbales indican:

- a) Intención, compromiso o promesa en el futuro.
- b) Predicción de acciones futuras.
- c) Suposición con respecto al momento de la enunciación.
- d) Advertencia o amenaza.
- e) Posterioridad a las acciones señaladas en presente en la narración dislocada.
- f) Orden o exhortación.

Los 2 usos discrepantes entre el *Futur I* y el futuro simple se corresponden con los siguientes:

- a) Para expresar mandato general o atemporal señalado en español con el futuro simple, el alemán debe emplear el verbo modal *sollen* [deber] conjugado en *Präsens*, tal y como señala Sánchez Prieto (2010, p. 147) con la secuencia *No matarás: Du sollst nicht töten*.
- b) El futuro simple empleado como forma de cortesía no podría corresponder a un *Futur I*, que se entendería como un imperativo, sino a un *Konjunktiv II*, según muestra Sánchez Prieto (2010, p. 148) a través de este ejemplo: *¿Me dejará usted pasar, por favor? / Würden Sie mich durchlassen?*

3.3.6. Contraste entre el *Futur II* y el futuro compuesto

Estos dos paradigmas verbales, el *Futur II* y el futuro compuesto, solo presentan usos equivalentes (3), tal y como refleja la tabla 10:

Usos equivalentes	Alemán	Español
Acción futura perfectiva anterior a otra acción futura	<i>Futur II</i>	Futuro compuesto
Suposición o probabilidad en el pasado o con valor resultativo en el presente		
En la narración dislocada, para indicar anterioridad a las acciones expresadas en <i>Futur I</i>		

Tabla 10. Equivalencias entre el *Futur II* y el futuro compuesto.

Como puede verse, ambas formas presentan las posibilidades siguientes:

- a) Las dos indican acción perfectiva, anterior a otra acción posterior al momento de la enunciación.
- b) Por su carácter perfectivo, pueden señalar suposición o probabilidad en el pasado.
- c) En la narración dislocada, indican anterioridad a los hechos expresados con la forma verbal *Futur I* y futuro simple.

3.3.7. Contraste entre el *Konjunktiv*, el condicional y el subjuntivo español

Hemos tratado conjuntamente la comparación entre las formas de condicional simple, condicional compuesto, los tiempos de subjuntivo y los de *Konjunktiv* porque estas últimas equivalen unas veces a las de condicional, y otras, a las de subjuntivo. Como puede verse en la tabla 11, este contraste ha arrojado más usos discrepantes (10) que equivalentes (7):

	Usos	Alemán	Español
Equivalentes	Indicaciones en recetas o medicamentos	<i>Konjunktiv I Präsens</i>	Presente de indicativo
	Oraciones concesivas	<i>Indikativ / Konjunktiv II</i>	Indicativo/subjuntivo
	Subordinadas comparativas irreales	<i>Konjunktiv II</i>	Subjuntivo
	Suposiciones	<i>Konjunktiv II + müssten/dürften/können</i>	Condicional
	Posterioridad a una acción pasada	<i>würde + infinitivo</i>	Condicional simple
	Anterioridad a una acción posterior a una acción pasada	<i>würde + participio</i>	Condicional compuesto
	Oraciones relativas con negación en la oración principal	<i>Konjunktiv II</i>	Subjuntivo
Discrepantes	Estilo indirecto	<i>Konjunktiv I Präsens</i>	Indicativo/subjuntivo
	Cortesía	<i>Konjunktiv II</i>	Condicional/subjuntivo
	Condicionales que indican hipótesis		
	Sugerencia		
	Deseo		<i>Ojalá o quién + subjuntivo/condicional</i>
	Asombro	<i>Präsens</i>	Subjuntivo/condicional
	Oraciones relativas con antecedente inespecífico	<i>Indikativ</i>	Subjuntivo
	Subordinadas adverbiales temporales con valor de futuro		
	Subordinadas adverbiales finales		
	Emisión de juicios de valor y expresión de duda		

Tabla 11. Equivalencias y divergencias entre *Konjunktiv*, subjuntivo y condicional.

Entre los usos equivalentes, encontramos los siguientes:

- a) Para dar indicaciones en recetas o medicamentos se utiliza en alemán el *Konjunktiv I Präsens*, y, en español, el presente de subjuntivo, tal y como señala y muestra Gierden Vega (1999, p. 125) con enunciados como *Man rühre gut um* [Remuévase bien] y *Man trinke es warm* [Caliéntese a fuego lento].
- b) En las oraciones concesivas, al igual que el alemán puede recurrir a formas de *Indikativ* y a formas de *Konjunktiv II*, el español puede emplear tiempos

verbales de indicativo y de subjuntivo: *Obwohl die Sonne scheint, will ich nicht zum Strand* [Aunque hace sol, no quiero ir a la playa]; *Auch wenn ich Geld hätte, würde ich kein Flugzeug kaufen* [Aunque tuviera dinero, no me compraría un avión].

- c) Las oraciones subordinadas comparativas irreales, construidas con *Konjunktiv* en alemán, se forman también en español con subjuntivo: *Er läuft so, als ob er in Eile wäre* [Corre como si llevara prisa].
- d) Las suposiciones expresadas en alemán con los verbos modales *müssten*, *dürften* o *können* en *Konjunktiv II* equivalen a suposiciones realizadas a través de formas de condicional en español: *Ein Reifenschaden könnte bald behoben sein* [El pinchazo del neumático podría arreglarse rápido].
- e) La expresión de posterioridad a una acción pasada se realiza en alemán a través de la perífrasis de *Konjunktiv II würde + infinitivo*; y, en español, a través del condicional simple: *Er hat gesagt, er würde einmal ein berühmter Schauspieler werden* [Dijo que algún día sería un actor famoso].
- f) La enunciación de una acción anterior a otra posterior a un momento pasado se efectúa en alemán a partir de la perífrasis de *Konjunktiv II würde + participio*; y a través del condicional compuesto en español. Por último, las oraciones relativas con negación en la oración principal se enuncian en alemán con *Konjunktiv II* y con subjuntivo en español.
- g) En las subordinadas de relativo cuya oración principal contenga negación, el alemán emplea el *Konjunktiv II*, frente al español, que recurre al subjuntivo, tal y como puede observarse en la muestra que nos ofrecen Hall y Scheiner (2020, p. 96): *Es gibt keinen Autofahrer, der vor Unfällen sicher wäre* [No existe conductor que esté a salvo de accidentes].

En lo que se refiere a los usos discrepantes que la comparación ha arrojado, se hallan los siguientes:

- a) Las formas de *Konjunktiv I* empleadas en los textos formales y escritos para manifestar el estilo indirecto se reemplazarán en español, independientemente de la formalidad del texto, por tiempos de indicativo o de subjuntivo, según sea la relación temporal y modal que deban señalar en el discurso, como se observa en las secuencias siguientes: *Die Polizei bestätigt, dass der Dieb geflohen sei* [La policía confirma que el ladrón

huyó]; *Die Ärzte baten, dass wir zu Hause bleiben sollen* [Los médicos pidieron que nos quedásemos en casa].

- b) Aquellos casos en los que el *Konjunktiv II* puede equivaler bien a formas de condicional simple o compuesto, bien a formas de subjuntivo:
- La cortesía indicada en *Konjunktiv II* en oraciones como *Könntest du mir helfen?* o *Ich hätte gern ein Bier, bitte* puede expresarse en español mediante condicional o subjuntivo: *¿Podrías ayudarme?*; *Quisiera una cerveza, por favor.*
 - Las oraciones condicionales que indican hipótesis se forman en alemán haciendo uso del *Konjunktiv II* en las dos cláusulas, dada la ausencia de condicional en esta lengua. En estos casos, «dependiendo del contexto y del co-texto en que se encuentre el verbo alemán, se traducirá éste por un subjuntivo o por un condicional en español» (Rodríguez-Piñero Alcalá, 2000, p. 583), tal y como muestran estos enunciados: *Wenn ich Geld hätte, würde ich ein Auto kaufen* [Si tuviera dinero, me compraría un coche]; *Ich hätte ein Auto gekauft, wenn ich Geld gehabt hätte* [Me habría comprado un coche si hubiese tenido dinero]
 - Las sugerencias, expresadas en alemán con *Konjunktiv II*, se transmiten en español a través del condicional o incluso del subjuntivo: *Du könntest hier warten* [Podrías esperar aquí]; *An deiner Stelle würde ich hier warten* [Yo en tu lugar esperaría aquí].
 - En oraciones independientes que expresan deseo, el alemán emplea el *Konjunktiv II* y el español, el subjuntivo: *Wäre ich doch reich!* [Ojalá fuera rico! / ¡Quién fuera rico!]. Tal y como señala Gierden Vega (1999, p. 125), en el caso del español, el subjuntivo suele ir precedido por *ojalá* o *quién*. No obstante, también puede expresarse deseo con el condicional en oraciones como *Ich habe Hunger. Ich würde einen Hamburger essen* [Tengo hambre. Me comería una hamburguesa].
- c) El asombro mostrado a través del *Konjunktiv II* puede verbalizarse en español mediante condicional o subjuntivo de igual modo: *Ich hätte nicht gedacht, dass es so einfach ist* [No habría o no hubiera imaginado que sería o fuera tan fácil]. Tal y como puede apreciarse en este ejemplo, el verbo de la subordinada alemana es *Präsens*; en la construcción española,

sin embargo, el verbo está constituido bien por un condicional, bien por una forma de pretérito imperfecto de subjuntivo. Tal y como indica Rodríguez-Piñero Alcalá (2000, p. 583), «el hablante alemán codifica la sorpresa sólo en la oración principal, empleando el indicativo en la subordinada».

d) Aquellos casos en los que el español hace uso del subjuntivo y el alemán, del indicativo:

- En las oraciones relativas en las que el antecedente no se niega, pero es inespecífico, el subjuntivo induce a una interpretación inespecífica del grupo nominal (RAE y ASALE, 2010, p. 482). En estos casos, en alemán se utilizaría el indicativo, como señala Rodríguez-Piñero Alcalá (2000, p. 584) con estos enunciados: *Veré la comedia que pongan a esa hora en la tele / Ich werde die Komödie sehen, die um diese Zeit im Fernsehen läuft.*
- En las subordinadas adverbiales temporales con valor de futuro: *Wenn wir fertig sind, gehen wir nach Hause* [Cuando hayamos terminado nos vamos].
- En las subordinadas adverbiales finales: *Ich bringe dir das Buch, so dass du es hast* [Te traje el libro para que lo tengas].
- En la emisión de juicios de valor y en la expresión de duda: *Es ist gut, dass du nicht rauchst* [Es bueno que no fumes]; *Vielleicht ist er gekommen* [Quizás haya venido].

Tras esta comparación entre todas las formas verbales que parecían equiparables en la yuxtaposición de las estructuras de los dos sistemas verbales, presentamos seguidamente las conclusiones derivadas del análisis contrastivo para el diseño de nuestra propuesta didáctica.

3.4. Conclusiones del análisis contrastivo

Esta exhaustiva comparación entre los usos de las formas verbales españolas y alemanas resulta de gran utilidad para el profesor de español que desea enseñar esta parcela de la gramática española. Con tales conocimientos, el docente estará en condiciones de adelantarse a los problemas que, presumiblemente, habrán de afrontar sus estudiantes germanófonos, mediante la selección y el diseño de los materiales apropiados. Naturalmente, para ello, el profesor deberá atender a aquellas divergencias

y convergencias que se alineen con los objetivos de aprendizaje en cada ocasión. En nuestro caso, y dado que nuestro objeto de enseñanza es el uso de las formas verbales asociado a cada una de las fórmulas narrativas del español, el cotejo de ambas estructuras verbales permite concluir que las principales dificultades que, presuntamente, hallarán nuestros estudiantes germanófonos se concentran principalmente en las cuatro parcelas siguientes:

1. La distinción entre el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto, especialmente a la hora de identificar los contextos de uso del primero de ellos, dado que el alemán no cuenta con una forma perfectiva capaz de denotar morfológicamente un evento terminado sin ayuda de otros elementos léxicos.
2. Los casos en los que el aprendiente ha de escoger entre el uso del pretérito perfecto simple y el pretérito perfecto compuesto, pues, en buena parte de Alemania, se emplea el *Perfekt* para hablar del pasado remoto, frente al español, que suele recurrir en estas ocasiones al perfecto simple, dado que el perfecto compuesto representa un presente perfecto o una acción pasada dentro del espacio actual.
3. El significado del pretérito anterior, como decimos, constituye más una forma que deben reconocer, que una forma que deben saber usar, pues, según se ha señalado, el español estándar emplea este paradigma verbal en textos exclusivamente literarios.
4. La distinción entre las formas de condicional y las de subjuntivo.
5. La aplicación del estilo indirecto, dada la multitud de diferencias apuntadas entre los dos sistemas verbales.

Tales discrepancias, que pueden motivar dificultades para los estudiantes germanófonos de ELE/L2 de nivel C1-C2, serán tenidas en cuenta en el diseño de nuestra propuesta didáctica. Incidiremos, por tanto, en nuestros materiales didácticos, en la diferencia entre el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto en la narración en pasado; en las correspondencias verbales características del estilo indirecto; y en la discrepancia existente, a la hora de relatar los hechos recientes, entre el uso del pretérito perfecto simple y el perfecto compuesto.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

En este capítulo presentamos la propuesta didáctica que hemos diseñado para la enseñanza de los tiempos verbales de cada una de las fórmulas de las que dispone el español para relatar: la narración estándar, la narración dislocada y la narración mixta. La propuesta está dirigida a estudiantes germanófonos que cursan un nivel de español C1-C2 del MCER y que tienen el propósito de integrarse en la vida y en la cultura del archipiélago canario. Se compone de dos grandes lecciones o unidades didácticas, entendidas como el «conjunto de acciones pedagógicas», secuenciadas en actividades de duración y extensión variables, elaborado con el objetivo de enseñar unos contenidos concretos en el aula (Martín Peris, 2008, s. v. *unidad didáctica / lección*). Cada unidad consta, a su vez, de dos sesiones de una duración de 90 minutos cada una. A estas cuatro sesiones se le suma una quinta de igual duración en la que se realiza la evaluación.

En la primera unidad, a la que hemos llamado *Nuestra caja de herramientas*, se trabajan aquellos instrumentos de los que nos valdremos para el estudio de las formas verbales y de la narración: la cultura canaria, la literatura y la metáfora EL TIEMPO ES ESPACIO aplicada a los tiempos verbales a través de una adaptación del mapa operativo del sistema verbal español de Ruiz Campillo (2004a, 2014, 2017, 2019). En la segunda unidad, denominada *Formas para contarlo todo*, se abordan las diferentes fórmulas narrativas del español y los tiempos verbales asociados a cada una de ellas.

Nuestro material curricular se ha estructurado de acuerdo con las recomendaciones de Regueiro Rodríguez (2014, p. 15; 2016, p. 19) y Andiñ Herrero *et al.* (2020, pp. 311-350), quienes afirman que toda programación didáctica de un curso de ELE/L2 debe constar de los siguientes epígrafes: el contexto, las competencias y los objetivos, los contenidos, la metodología, los recursos, las unidades didácticas, la planificación de las clases y, por último, la evaluación del aprendizaje.

4.1. Contexto

La propuesta didáctica que aquí presentamos responde a la necesidad de los docentes de contar con material didáctico adecuado para la enseñanza, el aprendizaje y la práctica de las fórmulas narrativas del español. Se ha diseñado para implantarla en un contexto en el que los estudiantes son adultos aprendientes germanófonos que necesitan integrarse en la vida y la cultura canarias y que cursan un nivel de ELE/L2 C1-

C2 del MCER (Consejo de Europa, 2002, 2018, 1996) y del PCIC (Instituto Cervantes, 1997-2024), etapa del aprendizaje en la que, según el PCIC, debe incorporarse el uso del presente histórico y del presente analítico. Es también en esta etapa en la que el PCIC, en su apartado de referentes culturales, contempla el estudio de la literatura española contemporánea. Por ello, entendemos que se trata de la fase ideal para introducir la figura de Alexis Ravelo, autor canario de relevancia en el panorama literario español y regional. Buena parte de sus novelas, perteneciente en su mayoría al género negro, sucede en las calles de su ciudad, Las Palmas de Gran Canaria, y en los pueblos de algunas de las islas Canarias (Gran Canaria, Lanzarote y La Palma), de manera que sus páginas se encuentran impregnadas de la vida, la cultura y la idiosincrasia de los lugares en los que se desarrolla la trama, pues, como suele suceder con este género, el protagonismo corresponde a la sociedad que retrata (Cerqueiro, 2010, p. 6).

Si bien el material diseñado conforma un bloque con autonomía propia para aprender las fórmulas narrativas del español a través de textos vinculados a contenidos culturales sobre las islas Canarias, este material podría considerarse también como parte integrante de la programación de un curso de español de mayor amplitud correspondiente al nivel C1-C2, pues todos los elementos que componen la propuesta se adecuan al inventario de especificaciones y a los descriptores establecidos para estos niveles en las dos herramientas ineludibles para todo docente de español LE/L2, esto es, el MCER (Consejo de Europa, 2002, 2018, 1996) y el PCIC (Instituto Cervantes, 1997-2024). Asimismo, la cultura canaria se estudia en esta propuesta como puente lingüístico y cultural entre España y América, lo que hace que los contenidos culturales puedan resultar de interés para cualquier estudiante de español LE/L2.

En definitiva, se trata de un material igualmente válido para un curso de español C1-C2 impartido:

- Bien en las aulas canarias de la escuela oficial de idiomas en las que se imparte español, del aula de idiomas de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria o de la Universidad de La Laguna.
- Bien en las aulas que el Instituto Cervantes tiene en Alemania o Austria, en una academia de idiomas de esos países o en las aulas universitarias de un grado o un máster relacionado con la lengua española o con la traducción y la interpretación.

4.2. Competencias y objetivos

Las competencias que se desarrollan en nuestra propuesta didáctica siguen la clasificación del MCER (Consejo de Europa, 2002, 2021), descrita en el apartado 2.2.3. De acuerdo con esta clasificación, y tal como muestra el diagrama de la figura 15, el dominio general de una lengua supone contar con unas competencias generales, unas competencias comunicativas y un conjunto de actividades y estrategias comunicativas, tradicionalmente denominadas *destrezas comunicativas*:



Figura 15. Competencias, actividades y estrategias necesarias para el dominio de la lengua (Consejo de Europa, 2021, p. 42).

De acuerdo con esta taxonomía, se exponen a continuación las competencias que pretendemos desarrollar con la propuesta didáctica elaborada.

1. Competencias generales:

a. Conocimiento declarativo (saber): ampliar el conocimiento del mundo de los aprendientes a través de los contenidos relacionados con lo siguiente:

- El uso del español (y la consideración de las diferentes variedades de esta lengua)
- Los contenidos relativos a las islas Canarias, que incluyen elementos como la geografía, la flora, las migraciones de los

canarios a lo largo de la historia, autores canarios de importancia en el panorama literario español, la gastronomía canaria y fórmulas apelativas tales como *mi niño* o *mi hijo*.

- b. Destrezas y habilidades (saber hacer): actuar de acuerdo con las convenciones de cada situación y relacionar la cultura de origen con la cultura meta.
 - c. Competencia existencial (saber ser): mantener la curiosidad y la motivación por la cultura meta.
 - d. Capacidad de aprender (saber aprender): reflexionar sobre la lengua materna y la lengua que se aprende, analizar el uso de elementos lingüísticos (como son las formas verbales) y su significado en la comunicación.
2. Competencias comunicativas de la lengua: escoger, de entre los elementos lingüísticos que el aprendiz tiene a su disposición, la formulación adecuada para expresar lo que desea comunicar.
- a. Competencias lingüísticas:
 - Competencia gramatical: ampliar su conocimiento acerca del sistema verbal español y utilizar adecuadamente las formas verbales de acuerdo con su significado operativo.
 - Competencia léxica: ampliar el repertorio léxico mediante el conocimiento de fórmulas fijas, metáforas lexicalizadas y la polisemia de algunas palabras.
 - Competencia semántica: conocer el significado operativo de las formas verbales.
 - b. Competencias sociolingüísticas:
 - Las normas de cortesía: conocer que la narración dislocada y la mixta, en un contexto de oralidad y espontaneidad, suponen un mecanismo de cortesía positiva.
 - Dialecto: conocer algunas características de la variedad canaria, como son ciertos elementos léxicos o la preferencia por el uso del pretérito perfecto simple en lugar del pretérito perfecto compuesto en la narración de hechos recientes.
 - c. Competencias pragmáticas:

- Competencia discursiva: dominar la estructura interna del texto narrativo.
 - Competencia funcional: narrar.
3. En lo que respecta a las actividades y estrategias comunicativas de la lengua, se trabajan todas ellas:
- a. La comprensión: con actividades de visualización de un discurso de investidura, de una entrevista y de una canción, así como con tareas de lectura de fragmentos de textos literarios y periodísticos.
 - b. La expresión: a través de la escritura de anécdotas.
 - c. La interacción: con el planteamiento de preguntas en gran grupo y con la realización de actividades en parejas o tríos, en las que los aprendientes han de interactuar para completar la tarea.
 - d. La mediación: a través de un ejercicio de elección de la equivalencia de traducción de las formas verbales de un texto, de ejercicios de traducción intralingüística y de tareas en las que uno de los estudiantes ha de hacer de mediador entre un texto y sus compañeros.

En lo que se refiere a los objetivos, el propósito principal de esta propuesta didáctica es enseñar y aprender el funcionamiento de los tiempos verbales en las diversas fórmulas narrativas del español a través de las herramientas que nos proporcionan la lingüística contrastiva, la lingüística cognitiva y la traducción pedagógica. A partir de este objetivo general, se plantean los objetivos específicos siguientes:

1. Difundir el patrimonio cultural canario, dentro del cual se encuentra su patrimonio lingüístico, a través del empleo de muestras textuales correspondientes a la literatura canaria, como vehículo para el estudio de los tiempos verbales de la narración en español.
2. Fomentar la interacción entre estudiantes y la reflexión en grupo sobre el español y sus variedades dialectales y sobre el concepto de panhispanismo.
3. Observar el lenguaje metafórico en el uso cotidiano de la lengua.
4. Comprender el significado de las formas verbales a partir de la metáfora conceptual EL TIEMPO ES ESPACIO, de la que parte el mapa operativo del

sistema verbal del español de Ruiz Campillo (2004a, 2014), adaptado a las necesidades de esta propuesta didáctica.

5. Estudiar el proceso prototípico de la secuencia narrativa (situación inicial, complicación, acción y resolución).
6. Conocer las tres fórmulas narrativas del español y las formas verbales asociadas a cada una de ellas mediante el manejo de las leyes de correspondencia del mapa operativo del español; así como conocer el contexto comunicativo en el que resulta adecuado el uso de cada una de las fórmulas narrativas.
7. Reflexionar acerca de la narración de hechos sucedidos en un momento cercano al momento de la enunciación, según la variedad diatópica.

4.3. Contenidos

Se entiende por contenidos el «conjunto de conceptos y procedimientos que hay que aprender para lograr los objetivos del programa» (Martín Peris, 2008, s. v. *contenido*). Según el PCIC (Instituto Cervantes, 1997-2024), los apartados que se corresponden con esta definición de contenidos, es decir, con las nociones y procedimientos que se han de enseñar y aprender para conseguir los objetivos, son los siguientes: gramática, pronunciación, ortografía, funciones, tácticas y estrategias pragmáticas, géneros discursivos y productos textuales, nociones generales, nociones específicas, referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales, y, por último, habilidades y actitudes interculturales. La presentación de los contenidos de nuestra propuesta didáctica responde a este planteamiento, si bien agruparemos, bajo la etiqueta de contenidos léxicos, las nociones generales y las específicas; y, bajo la denominación de contenidos culturales, agruparemos los referentes culturales, los saberes y comportamientos socioculturales, y las habilidades y actitudes interculturales. El resto de los contenidos conserva la denominación del PCIC.

1. Entre los contenidos gramaticales, se encuentran los siguientes:
 - a. Diferencia entre el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto.
 - b. El presente histórico y todas las formas históricas del español.
 - c. El presente analítico y el resto de las formas verbales empleadas con valor analítico en la narración dislocada.

- d. El uso del pretérito perfecto simple en lugar del pretérito perfecto compuesto en algunas de las variedades del español.
2. Con respecto a las funciones, los procedimientos que se encuentran dentro de los contenidos son los siguientes:
 - a. Narrar.
 - b. Introducir el tema de un relato.
3. Las tácticas y estrategias pragmáticas que forman parte de los contenidos son:
 - a. El mantenimiento de la deixis temporal a través de las formas verbales.
 - b. La correspondencia de los tiempos verbales en el estilo indirecto.
 - c. El desplazamiento de la perspectiva temporal.
 - d. La interpretación del significado metafórico.
4. En el apartado de géneros discursivos y productos textuales, se sitúa el texto narrativo y, por tanto, la macrofunción narrativa, con estos contenidos:
 - a. El proceso prototípico de la narración.
 - b. La inserción de las secuencias descriptiva y dialogal (también en estilo indirecto).
 - c. Los tiempos verbales en la narración.
 - d. La deixis temporal a través de las formas verbales.
5. En lo que se refiere al léxico, forman parte de los contenidos elementos relativos a las siguientes nociones contempladas en el inventario del Instituto Cervantes (1997-2024):
 - a. Generales:
 - i. Nociones existenciales: *existir, formar*.
 - ii. Nociones cuantitativas: *fisco*.
 - iii. Nociones espaciales: *migrar, extensión, descender, huir, acuclillarse, rincón, detenerse, aprestarse, arrojar, removerse, dar media vuelta, saltar, perseguir, tambalearse, ángulo, localización*.
 - iv. Nociones temporales: *romper costumbres, prolongar, apenas*.

- v. Nociones cualitativas: *retumbos, inversamente proporcional, prístino, barullo, puntiagudo, intenso.*
- vi. Nociones evaluativas: *relevante, jugar un papel, suponer, arraigado, encogerse de hombros, dar vueltas a un asunto, capacidades, cerril, en toda su plenitud.*
- vii. Nociones mentales: *voz, afirmar, mencionar, impulso, ansiedad, sinvivir, confundirse, pensar, darse cuenta.*

b. Específicas

- i. Individuo: *dimensión física, ataúd, enterrar, alzar las cejas, fallecimiento, bizquera, barbudo, semblante, alzar el ceño, rostro, greñudo, despeluzado, mutilado, mirada estrábica, sordo, ciego.*
- ii. Dimensión perceptiva y anímica del individuo: *erudito, culto, apurar, en vilo, mostrar, melancólico, taciturno, incomodidad, miseria, amenazado, resignado, meditar, alma, nutricio, severo, inquieto, sucio, recomponerse, escocer, matones, indignado, pibes.*
- iii. Relaciones personales: *buscar la ruina a alguien, pandilla.*
- iv. Alimentación: *escudilla, batea, sardinas, caracoles, regusto, dulzón, jilorio, cáscaras de queso, leche, gofio, rala.*
- v. Educación: *maestro, suspender, caligrafía, recreo.*
- vi. Trabajo: *oficinista, maestro.*
- vii. Ocio: *juerga, tomar* (en el sentido de ingerir bebidas alcohólicas), *echarse los pizcos, tocada.*
- viii. Información y medios de comunicación: *diario, prensa.*
- ix. Vivienda: *candil.*
- x. Servicios: *sucursal.*
- xi. Salud e higiene: *herido, brotar la sangre.*
- xii. Viajes, alojamiento y transporte: *en cubierta, pinchar las gomas.*
- xiii. Economía e industria: *estrategias comerciales.*

- xiv. Gobierno, política y sociedad: *salir el juicio, república, tropas, bando nacional, falangistas, milicianos, grupos paramilitares, retaguardia, cumplir sentencia, prisión, fusilados, máuser, crimen, patria, guerra, registros, represalias, gatillo, los rojos.*
- xv. Actividades artísticas: Galdós, Pedro Lezcano, *coros, bandas musicales.*
- xvi. Religión y filosofía: *párroco.*
- xvii. Geografía y naturaleza: océano Atlántico, Florida, Cuba, Puerto Rico, República Dominicana, Venezuela, Uruguay, *pitera, medianías, lagartija, guepardo, rata, hocico, corral, cabra, baifo, solajero, paisaje, risco, barranco, roque, arboleda, caldera, fronda, espesura.*

6. Los contenidos culturales de esta propuesta son los siguientes:

- a. En primer lugar, los referentes culturales relacionados con estos aspectos:
 - i. Las particularidades geográficas de las islas Canarias: su situación en el mapa, los accidentes geográficos y los paisajes.
 - ii. La flora canaria: *pita.*
 - iii. La migración de los canarios a América.
 - iv. La prensa canaria: El *Canarias 7.*
 - v. La literatura: Pedro Lezcano, Pedro García Cabrera y Alexis Ravelo.
 - vi. La música: *Los Coquillos* y Ginés Cedrés.
- b. En segundo lugar, las expresiones relacionadas con los saberes y comportamientos socioculturales, como son:
 - i. Las fórmulas apelativas propias de la variedad canaria *mi niño* y *mi hijo.*
 - ii. La comida española y la cocina canaria.

4.4. Método

Un método de enseñanza de lenguas se compone de tres elementos fundamentales (Richards y Rodgers, 2014, pp. 22-37):

- El enfoque, constituido por el conjunto de principios teóricos acerca de la naturaleza del lenguaje y del aprendizaje de lenguas.
- El diseño, compuesto por los objetivos y contenidos principales de enseñanza, el tipo de actividades que se implementarán, los materiales de instrucción, así como el papel de los aprendientes y del profesor.
- El procedimiento, que hace referencia a las técnicas y a las prácticas utilizadas para la enseñanza de una lengua, de acuerdo con un enfoque determinado.

Teniendo en cuenta lo anterior, el método seguido en esta propuesta didáctica se corresponde con el enfoque cognitivo, aplicado en un contexto de enseñanza comunicativa, pues el enfoque cognitivo coincide con el enfoque comunicativo en los siguientes aspectos (Andión Herrero *et al.*, 2020, pp. 216-2018):

- El estudiante ha de desarrollar su capacidad comunicativa. A ello se añade, en el enfoque cognitivo, la idea de que el aprendiente habrá de seleccionar las formas lingüísticas que mejor lo ayuden a expresar su intención comunicativa.
- La secuenciación de los contenidos debe hacerse según las necesidades comunicativas.
- La tipología de actividades más frecuentes será la interacción, por ser aquella que trabaja la comprensión y la expresión con el propósito de comunicarse, de entenderse con el interlocutor. En el enfoque cognitivo, además, se emplean ejercicios de manipulación de las formas gramaticales, en los que se trabaja con el significado que comunica cada forma gramatical.
- El estudiante es protagonista del proceso de aprendizaje.
- El profesor tiene un papel de guía, si bien el docente tiene mayor importancia en el enfoque cognitivo, en su propósito de ayudar al estudiante a comprender el significado de las formas gramaticales y, por tanto, a realizar las conexiones entre estas y su significado.

- Se utilizan materiales reales para las tareas. En nuestro caso, hemos seleccionado una serie de materiales reales, publicados y de acceso abierto, como son el discurso de ingreso en la RAE de Dolores Corbella, la entrevista a Alexis Ravelo para el documental sobre Ginés Cedrés, el vídeo musical de la canción *Borracho hasta el amanecer*, editado para celebrar el 30º aniversario de *Los Coquillos*, y los distintos relatos y fragmentos literarios extraídos de la obra de Alexis Ravelo y de algunos otros autores.
- El error se entiende como parte del aprendizaje y no como algo negativo. Desde la perspectiva cognitiva y desde el punto de vista pedagógico, resultan de especial interés los *posibles equívocos*, concepto utilizado por Ruiz Campillo (comunicación personal, 28/02/2024) para hacer referencia a aquellos casos en los que el estudiante no ha cometido una incorrección lingüística, pero, sin embargo, ha transmitido un significado distinto del que pretendía. En tales ocasiones, es importante hacer ver al estudiante que lo que quería comunicar no es lo que ha dicho, para ayudarlo así a comprender hasta qué punto la gramática es significado y es comunicación.

En lo que se refiere al procedimiento, el enfoque cognitivo no coincide propiamente con el comunicativo. En el enfoque cognitivo, por una parte, se presentan los significados que manifiestan las formas gramaticales, en nuestro caso las formas verbales, con ayuda de representaciones gráficas e imágenes; y, por otra, el «aprendizaje se produce también por contraste con la L1» (Andión Herrero *et al.*, 2020, p. 218). De acuerdo con esta manera de proceder, para el diseño y el procedimiento, nuestra propuesta didáctica recurre a las siguientes herramientas, nacidas en el ámbito de la lingüística cognitiva:

- El método operativo del mapa del sistema verbal del español (Ruiz Campillo, 2004a, 2014, 2019), basado en los preceptos de la lingüística cognitiva, del que hemos hecho una ligera adaptación que nos servirá para explicar, a través de imágenes, los significados de las formas verbales en cada fórmula narrativa.
- La idea central de la teoría del foco en la forma (Long, 1988, p. 34; 1991, pp. 45-46), según la cual, en el marco de una enseñanza comunicativa, en la que priman el significado y la comunicación, la instrucción tiene el objetivo de dirigir la atención del estudiante hacia una determinada

forma gramatical y de establecer conexiones entre tal forma, su significado y el valor que aporta en la comunicación.

- Algunos de los preceptos de la metodología de instrucción del procesamiento (VanPatten, 2002, pp. 757-765; VanPatten y Cadierno, 1993): debe procurarse que el estudiante no haya de procesar más información de la necesaria, facilitándole actividades que le permitan concentrar su atención en el significado y en el valor comunicativo del elemento gramatical que se desee trabajar en cada momento.

Además, y de acuerdo con el procedimiento del enfoque cognitivo y con la metodología de la instrucción del procesamiento, durante el diseño de la propuesta, hemos procurado lo siguiente:

- Que el estudiante no tenga dificultades para comprender el significado léxico de los elementos del texto, de manera que pueda focalizar su atención en el valor de los tiempos verbales trabajados en cada ocasión.
- Que el estudiante no solo reflexione sobre el significado de cada una de las formas verbales de la lengua que aprende, sino que también lo detecte en su lengua materna y piense de manera contrastiva. Para ello, incluimos ejercicios de elección del significado explicitado por las formas verbales en un texto traducido al alemán, la lengua materna de los aprendientes, que, posteriormente trabajarán en su versión española. De esta manera pueden observar contrastivamente los mismos valores expresados en una y otra lengua y, así, apoyar su aprendizaje del español en su L1, tal y como aconsejan los postulados de la lingüística contrastiva. El análisis contrastivo que hemos elaborado ha contribuido al diseño de los materiales y también nos ayudará a estar mejor preparados para resolver las dudas que surjan durante la observación de un mismo valor expresado en español y en alemán.
- Ofrecer actividades de traducción pedagógica como la traducción, la mediación, la retrotraducción y la traducción intralingüística, tipo de actividad en la que el aprendiz transforma los enunciados característicos de la narración estándar en los propios de la narración dislocada; todas ellas resultan idóneas para invitar al estudiante a contrastar su lengua con la que aprende.

4.5. Recursos

Para trasladar esta propuesta didáctica al aula, hemos recurrido a las TIC y, particularmente, al software Genially Web (2024) como soporte digital que nos ha permitido crear un material interactivo y visual que, mediante imágenes, no solo facilita a los aprendientes la comprensión, de forma amena, de los significados de los tiempos verbales y de los conceptos gramaticales, sino que, además, ayuda a los instructores en la tarea de mantener la atención y la motivación de los estudiantes. La interactividad de este software ha posibilitado el diseño de tareas en las que intervienen elementos arrastrables e información adicional, introducida a través de etiquetas, ventanas, imágenes y enlaces que se abren al clicar o colocar el cursor sobre los iconos y los elementos incorporados.

La creación de los materiales con este software y su utilización se realiza siempre a través de la nube y de los servidores de Genially Web, lo que significa que la puesta en práctica de la propuesta didáctica requiere acceso a internet y que todos los estudiantes cuenten en el aula con dispositivos como ordenadores, preferiblemente portátiles, o tabletas digitales.

El material creado y alojado en Genially puede consultarse en los siguientes enlaces:

Versión del profesor: <https://view.genial.ly/6432e9f8f2d39400137612e1>

Versión del estudiante: <https://view.genially.com/6664bb7984e519001410c346>

Así mismo, es necesario que el aula disponga de un ordenador para el profesor, un proyector para que el docente pueda compartir su pantalla para todos los estudiantes y altavoces para la realización de actividades que requieren la escucha de archivos de vídeo.

Además de estos materiales, los estudiantes necesitarán papel y bolígrafo para tomar notas que les serán necesarias para la culminación de ciertas tareas en grupo o incluso para tomar algún apunte durante las explicaciones.

4.6. Unidades didácticas: progresión, secuencia, planificación y temporalización de las clases

Tal y como se adelantaba al comienzo de este capítulo, la propuesta didáctica que hemos diseñado consta de dos grandes secciones o unidades didácticas —*Nuestra*

caja de herramientas y Formas de contarlo todo—, cada una de las cuales dispone de dos sesiones de 90 minutos. A estas cuatro sesiones, se suma una quinta sesión, de igual duración, para la evaluación. La estructura de estas dos unidades didácticas, así como la de la evaluación, se resume en la tabla 12 que mostramos a continuación, construida con el propósito de que el docente que desee utilizar la propuesta pueda hacerse una idea general de su composición antes de pasar a examinarla en detalle. La tabla 12 contiene, por tanto, las actividades planteadas para cada una de las sesiones, su duración, sus contenidos y las estrategias comunicativas que se trabajan en ella:

Unidad didáctica	Sesión	Actividades			
		Actividad	Duración	Contenidos	Estrategias comunicativas
1. Nuestra caja de herramientas	1. ^a	0. Presentación de la propuesta.	5 min.	Todos los de la propuesta.	Comprensión e interacción.
		1. ¿Cuánto sabes de las islas Canarias?	25 min.	Geografía, historia y gastronomía de las islas Canarias.	Comprensión, interacción y mediación.
		2. Alexis Ravelo.	20 min.	Literatura canaria.	Comprensión e interacción.
		3. Un mar de palabras.	40 min.	RAE, panhispanismo, Canarias como puente lingüístico entre el español europeo y el americano.	Comprensión e interacción.
	2. ^a	1. Lenguaje literal y lenguaje figurado.	10 min.	Lenguaje figurado.	Comprensión e interacción.
		2. La metáfora.	20 min.	La metáfora.	Comprensión e interacción.
		3. El mapa operativo del sistema verbal.	30 min.	Las formas verbales.	Comprensión e interacción.
		4. Un modo para cada miembro de la familia.	30 min.	Las formas verbales.	Comprensión e interacción.
2. Formas de contarlo todo	3. ^a	1. Proceso de la narración.	10 min.	Superestructura de la narración.	Comprensión e interacción.
		2. ¿Qué tiempos se usan en la narración?	10 min.	Las formas verbales del <i>allí</i> .	Comprensión e interacción.
		3. Busca las descripciones.	10 min.	Pretérito imperfecto. Secuencia descriptiva dentro del texto narrativo.	Comprensión e interacción.
		4. Evento o situación.	30 min.	Imperfecto y pretérito perfecto simple.	Comprensión, interacción y mediación.
		5. Desactualización temporal.	15 min.	Las formas verbales.	Comprensión e interacción.
		6. El estilo indirecto y el diálogo en la narración.	15 min.	Las formas verbales.	Comprensión, interacción y mediación.
	4. ^a	1. La narración dislocada.	15 min.	Las formas verbales. Efectos estilísticos.	Comprensión e interacción.
		2. La narración mixta.	20 min.	Las formas verbales. Efectos estilísticos.	Comprensión e interacción.
		3. Borracho hasta el amanecer.	15 min.	Música canaria.	Comprensión e interacción.
		4. De una narración a otra.	30 min.	Las formas verbales.	Expresión e interacción.
		5. Narración del espacio actual.	10 min.	Las formas verbales.	Expresión.
Evaluación	5. ^a	1. El proceso de la narración.	12 min.	El proceso de la narración.	Comprensión.
		2. ¿Saltó o saltaba? ¿Evento o situación? ¿Terminado o no terminado?	18 min.	Pretérito perfecto simple y pretérito perfecto compuesto.	Comprensión y expresión.
		3. Transformar en narración dislocada	24 min.	Las formas verbales.	Comprensión y expresión.
		4. Transformar en estilo indirecto.	24 min.	El estilo indirecto.	Comprensión y expresión.
		5. ¿De qué tipo de narración se trata?	12 min.	Las formas de narrar en español.	Comprensión y expresión.

Tabla 12. Resumen de la propuesta didáctica.

- En lo que respecta al modo, los términos *declaración* y *no declaración* del original se han sustituido por los términos tradicionales *indicativo* y *subjuntivo*, con los que los estudiantes estarán más familiarizados. Asimismo, las denominaciones *modo positivo*, *aproximativo* y *virtual* han sido reemplazadas en la adaptación por *afirmación fuerte*, *afirmación débil* y *mención*, que resultarán más intuitivos. Tal y como puede apreciarse en las dos versiones, y según se indicó en el apartado 2.1.2.5., el mapa representa tres grados de fuerza declarativa, ordenados, de izquierda a derecha, de mayor a menor: dos de indicativo, uno para afirmaciones fuertes y otro para afirmaciones débiles; y uno de subjuntivo, denominado *mención* en lugar de *afirmación*, por tratarse del grado inferior de fuerza declarativa. Por afirmación ha de entenderse aquello que se explicita como lo que se sabe o se supone con seguridad; y por mención, aquello a lo que se hace referencia sin explicitar que se trata de aquello que se sabe o se supone con seguridad. Por último, en lo que se refiere al modo, la versión adaptada del mapa introduce el uso del color para hacerlo más atractivo y para ayudar al discente a memorizar las formas verbales de los distintos modos mediante su asociación con cada uno de los colores: el rojo, el más vivo y fuerte, se asocia con el indicativo de las afirmaciones fuertes; el rojo más claro, el rosado, se reserva para las afirmaciones débiles; por último, el color frío, el verde, se vincula al subjuntivo.
- El verbo *salir* ha sido sustituido por *saltar*, pues, si bien ambos constituyen predicados télicos, que indican consecución y acción puntual, la representación del desarrollo de la acción verbal de *saltar* resulta muy visual: primero aparece el sujeto en el momento de dar el salto; seguidamente se muestra cayendo en el aire, entre el lugar del que saltó y la superficie a la que ha de llegar; y, finalmente, se representa en la superficie sobre la que ha caído. En consecuencia, las figuras que representaban la acción de *salir* han sido sustituidas por las que describen la acción de *saltar*.
- En lo que respecta al aspecto gramatical, dado que la diferencia aspectual que plantea dificultades a nuestro estudiante germanófono es la existente entre el pretérito perfecto simple y el imperfecto, no se ha mantenido la representación gráfica en cada casilla como en la figura 4. En su lugar, hay una representación de la acción de *saltar* para la forma *saltó*; y otra para la forma *saltaba*. Tales representaciones resaltan aquella fase del proceso verbal que focaliza la forma verbal correspondiente: el desarrollo, en *saltaba*, y todo el proceso verbal, en *saltó*.

- En nuestra adaptación figuran tres ojos que representan las siguientes perspectivas del hablante:
 1. La perspectiva interior al espacio del *aquí*, a través del ojo que se encuentra dentro del *aquí*.
 2. La perspectiva interior al espacio del *allí*, a través del ojo que se encuentra dentro de la nube que representa el espacio del *allí*.
 3. La perspectiva exterior a los espacios, que representa el ojo fuera de ellos y en posición contraria a los dos ojos descritos anteriormente. Este ojo situado fuera de los espacios *aquí* y *allí* apunta a las formas que indican una perspectiva exterior, a *salté* y *hubo saltado*.⁸⁸
- La adaptación del mapa incorpora el pretérito anterior, que quedaba excluido de la versión original por tratarse de una forma en desuso. Esta incorporación se ha producido en el lugar que, de acuerdo con Ruiz Campillo (comunicación personal, 27/09/2022), le correspondería. Esta decisión responde a dos motivos: en primer lugar, por tratarse de una forma verbal usada precisamente en la secuencia narrativa; en segundo lugar, porque este paradigma se encuentra entre los contenidos gramaticales que, según el Instituto Cervantes (1997-2024), deben aprenderse en el nivel C2.

Una vez señaladas las adaptaciones introducidas sobre el mapa original del sistema verbal español, describiremos en detalle, en el siguiente apartado, la primera sesión de esta unidad didáctica.

4.6.1.1. Primera sesión

La sesión con la que se inicia la unidad 1 consta de una presentación de la propuesta y de cuatro actividades, tal y como se constata en la tabla 13:

⁸⁸ Aunque este ojo no aparece representado en la versión original del mapa (figura 5), Ruiz Campillo lo ha añadido a la versión que utiliza en sus clases.

Unidad didáctica	Sesión	Actividades			
		Actividad	Duración	Contenidos	Estrategias comunicativas
1. Nuestra caja de herramientas	1. ^a	0. Presentación de la propuesta.	5 min.	Todos los de la propuesta.	Comprensión e interacción.
		1. ¿Cuánto sabes de las islas Canarias?	25 min.	Geografía, historia y gastronomía de las islas Canarias.	Comprensión, interacción y mediación.
		2. Alexis Ravelo.	20 min.	Literatura canaria.	Comprensión e interacción.
		3. Un mar de palabras.	40 min.	RAE, panhispanismo, Canarias como puente lingüístico entre el español europeo y el americano.	Comprensión e interacción.

Tabla 13. Estructura de la primera sesión.

Actividad 0. Presentación de la propuesta

La presentación de la propuesta completa, es decir, de las dos unidades didácticas y de la evaluación, se realiza con el propósito de explicar a los aprendientes qué van a estudiar y con qué finalidad. Para empezar, se muestra la portada del material digital (figura 17), cuyo fondo está compuesto por el cuadro de Dalí *La permanencia de la memoria*, y se lanza al gran grupo la pregunta siguiente: *¿Qué les evoca este cuadro de Dalí?*



Figura 17. Portada del material interactivo de la propuesta didáctica.

El cuadro es un buen pretexto para explicar que se van a trabajar las formas verbales de la narración mediante la conceptualización metafórica del TIEMPO en términos de ESPACIO, de manera que se tratará de pensar en el tiempo imaginando que cada momento es un espacio. Puede que en este punto les suene raro o abstracto, pero, en todo caso, hay que indicarles que no tienen nada que temer, pues esta metáfora, lejos de complicarles el aprendizaje, lo facilitará.

Seguidamente, con ayuda de la página que servirá de índice interactivo del material digital (figura 18) que se va a emplear y que se muestra a continuación, pueden explicarse los contenidos de las unidades didácticas que nos ocupan:

- En la unidad 1:
 - Las islas Canarias: geografía, gastronomía y literatura.
 - El lenguaje literal —entendido como el modo de expresarse atendiendo al ‘sentido exacto y propio, no lato ni figurado’ de las palabras (RAE, 2024, s. v. *lenguaje y literal*)— y el lenguaje figurado —entendido como la forma de expresarse de acuerdo con el significado no literal, lato, por asociación de ideas de las palabras (RAE, 2024, s. v. *lenguaje y figurado*)—.
 - La metáfora como recurso literario —con el sentido de ‘traslación del sentido recto de una voz a otro figurado, en virtud de una comparación tácita, como en *las perlas del rocío, la primavera de la vida o refrenar las pasiones*’ (RAE, 2024, s. v. *metáfora*)— y la metáfora conceptual como mecanismo cognitivo por el que, a través de un dominio fuente de carácter más concreto y cercano, se representa un dominio meta más complejo y abstracto (Soriano Salinas, 2012, pp. 97-98).
 - El mapa operativo del sistema verbal (Ruiz Campillo, 2004a, 2014, 2017, 2019), basado en la metáfora EL TIEMPO ES ESPACIO.
- En la unidad 2:
 - La narración y su proceso o superestructura.
 - Las diferentes fórmulas para narrar de las que dispone el español (estándar, dislocada y mixta).
 - La narración del espacio actual, es decir, el relato de lo acontecido en un espacio de tiempo cercano al presente o afectado por él, bien con

el pretérito perfecto simple, bien con el pretérito perfecto compuesto, según las variedades geográficas del español.



Figura 18. Índice del material interactivo de la propuesta didáctica.

Actividad 1. ¿Cuánto sabes de las islas Canarias?

La primera actividad de la sesión tiene una duración de 25 minutos y se divide en dos tareas. La primera tarea consiste en un cuestionario que contiene ocho preguntas sobre geografía canaria; una sobre historia; y, por último, otra sobre la gastronomía canaria. Con esta actividad se pretende realizar una introducción lúdica a la cultura de las islas Canarias y, al mismo tiempo, comprobar qué saben los aprendientes sobre ellas. Las preguntas del cuestionario a las que han de responder se muestran a continuación:⁸⁹

1. ¿Cuántos habitantes aproximadamente tienen las islas Canarias?

2 millones

4 millones

100 mil

2. ¿Dónde están situadas las islas Canarias?

⁸⁹ Aunque en el presente documento la respuesta correcta se encuentra siempre en primer lugar, el cuestionario muestra al estudiantado las posibles respuestas en orden aleatorio.

actividad 1. En efecto, al término del cuestionario, se presenta un pequeño texto (415 palabras) sobre los gustos gastronómicos de los españoles y de los canarios extraído de la prensa canaria, concretamente, del diario denominado *Canarias 7*. El texto está dividido en dos partes, de forma que los estudiantes trabajarán en parejas y cada uno de ellos leerá una parte y, posteriormente, contará el contenido de su parte a su compañero: uno de ellos leerá el fragmento correspondiente a los gustos de los españoles en general; y el otro, el relativo a los gustos de los canarios en particular. De esta manera, los aprendientes median entre el texto y su compañero y aprenden sobre los gustos culinarios de los canarios y de los españoles contrastándolos. Posteriormente, en gran grupo, se habla de las conclusiones a las que llegaron las diferentes parejas.

Actividad 2. Alexis Ravelo

La segunda actividad de esta primera sesión, con una duración de 20 minutos, consiste en un pequeño ejercicio colaborativo en parejas y tiene el objetivo de buscar en internet información acerca del escritor canario Alexis Ravelo. Los estudiantes deberán responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué tipo de novela escribía?
2. ¿Puedes citar algún personaje de sus novelas?
3. ¿Dónde tienen lugar las historias que cuenta?
4. ¿Qué variedad geográfica del español utilizan sus personajes?

El propósito de esta actividad es que los estudiantes averigüen que Ravelo escribió, sobre todo, novela negra; que Eladio Monroy es el protagonista de seis de sus libros de este género; que todos ellos se desarrollan en la isla de Gran Canaria y, especialmente, en la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria; y que, en consecuencia, tanto este personaje como otros muchos de esta saga emplean la variedad geográfica del español de Canarias. Asimismo, sería ideal si los estudiantes hallasen información sobre otras dos obras de Ravelo que suceden en las islas Canarias, como es el caso de *Los milagros prohibidos*, que transcurre en La Palma, y de *La ceguera del cangrejo*, cuya trama tiene lugar en la isla de Lanzarote. Estas dos obras no son tan conocidas como la saga de Eladio Monroy, pero sus páginas se encuentran igualmente impregnadas de cultura canaria. Además, a lo largo de la propuesta didáctica, se emplearán fragmentos de la primera de ellas, *Los milagros prohibidos*, para hablar de la narración en español.

En definitiva, se pretende que los estudiantes conozcan a este autor de manera autodidacta y autónoma, desarrollando sus capacidades de búsqueda de información, leyendo en español textos reales de la red y comentando con sus compañeros los resultados de la búsqueda. La actividad se corregirá en gran grupo, para que todos puedan beneficiarse de los resultados hallados por cada pareja.

Actividad 3. Un mar de palabras

La tercera y última actividad de la primera sesión es la más larga, pues tiene una duración de 40 minutos. Consiste en un ejercicio de comprensión auditiva en el que los estudiantes visualizarán un fragmento del discurso de ingreso en la RAE de Dolores Corbella titulado *Un mar de palabras* (que da nombre también a la actividad) y tendrán que descubrir, individualmente, cuáles de las afirmaciones que se les proporcionan son falsas y marcarlas con una **F**, tal y como mostramos a continuación:

- Dolores Corbella siempre imaginó que formaría parte de la Real Academia española. **F**
- *Panhispanismo* solo hace referencia al español de España. **F**
- *Voz* (*voces* en plural) significa en este contexto palabra/s.
- La lexicografía es la técnica de hacer diccionarios.
- Las palabras pertenecen sobre todo a los escritores y eruditos, en ningún caso a los hablantes que no son cultos. **F**
- Los diccionarios académicos españoles no incluyen palabras que solo se hablan en algunas zonas geográficas. **F**
- Los canarios migraron a diferentes países de América en distintas épocas de la historia.
- La migración de los canarios jugó un papel importante en el ir y venir de las palabras del español.
- La palabra *callao* procede del portugués y se utilizó antes en América que en Canarias. **F**
- La palabra *callao* es de uso general en todos los países en que se habla español. **F**
- El océano Atlántico ha supuesto un obstáculo para la extensión del español. **F**

En este fragmento del discurso se habla del término *panhispanismo*, del léxico canario y de Canarias y el Océano Atlántico como puente lingüístico y cultural entre el español europeo y el de América. Supone un pretexto ideal para comentar el concepto de *panhispanismo*, entendido como ‘movimiento que promueve la unidad y la cooperación entre los países que hablan la lengua española’ (RAE, 2024, s. v. *panhispanismo*), así como para hablar de la RAE, de la ASALE y de la importancia de valorar y respetar todas las variedades del español. Se corregirá el ejercicio en gran grupo y será el momento en que los estudiantes interactúen y comenten lo que entendieron.

El fragmento seleccionado del discurso de Dolores Corbella incluye el poema de Pedro Lezcano *La Maleta*, relacionado con la migración canaria a América, y un fragmento del poema *A la mar fui por mi voz*, de Pedro Cabrera, relativo al devenir de las palabras. El primero se presenta en una diapositiva, de forma que sirva de introducción al tema de la migración canaria hacia América, ilustrada en la figura 19:

La maleta (Pedro Lezcano)

Yo tengo la maleta,
Una maleta grande, de madera:
La que mi abuelo se llevó a la Habana
Mi padre a Venezuela.

La tengo preparada: cuatro fotos,
Una escudilla blanca, una batea,
Un libro de Galdós y una camisa
Casi nueva.

La tengo ya cerrada y rodeándola
Un hilo de pitera.

Ha servido de todo. Como banco
De viajar en cubierta,
Y como mesa y, si me apuran mucho,
Como ataúd me han de enterrar en ella.

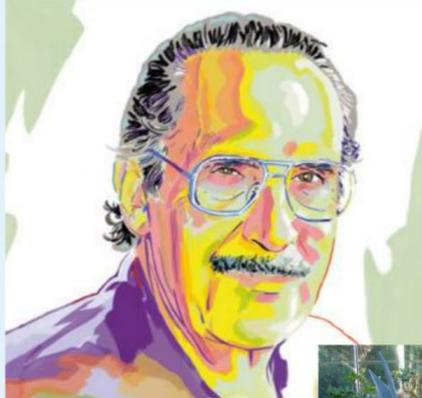


Figura 19. Poema *La Maleta* de Pedro Lezcano.

La diapositiva de la figura 19 se acompaña de otra que muestra un mapa con los lugares hacia los que se desplazaron los migrantes canarios (véase la figura 20):



Figura 20. Destinos de la migración canaria a lo largo de la historia.

Tal y como explica Hernández González (2008, p. 9), el papel desempeñado por las islas Canarias en el descubrimiento de las Antillas por parte de Colón convirtió al archipiélago canario en un lugar privilegiado, experimental e intermediario entre Europa y América: desde Canarias se llevaron al continente americano plantas de origen asiático como la platanera o la caña de azúcar. De Canarias salió también el ñame africano, la cabra, la oveja, el cerdo y el perro. Desde América, llegarían a Europa y, en primer lugar, a Canarias, la papa (patata) y el millo (maíz), alimentos que conformaron la dieta de los canarios durante siglos y que aún forman parte esencial de su gastronomía. Asimismo, los canarios migraron a varios lugares de América: a Santo Domingo en los siglos XVII y XVIII; a Puerto Rico y a Estados Unidos en el XVIII; a Uruguay en los siglos XVIII y XIX; y a Cuba y Venezuela desde el siglo XVII hasta el XX. Las migraciones más recientes se produjeron, a raíz de las penurias y de la represión vividas en la España franquista, en dirección a Cuba, en las tres primeras décadas del siglo XX, hasta que la crisis del 29 acabó con sus tiempos de bonanza; y con destino a Venezuela a mediados del mismo siglo.

El poema de Pedro Lezcano *La maleta* introduce, además, canarismos como *pitiera*, menciona a Galdós, y habla de cómo se ha usado la maleta como mesa o banco literalmente; esta circunstancia determina que el poema citado sea especialmente apropiado para trabajarlo al principio de la siguiente sesión, en la que se estudiará la diferencia entre el lenguaje literal y el lenguaje figurado.

4.6.1.2. Segunda sesión

La sesión dos de la propuesta didáctica pertenece a la primera unidad didáctica y consta de cuatro actividades de diferente duración, tal y como puede apreciarse en la tabla 14:

Unidad didáctica	Sesión	Actividades			
		Actividad	Duración	Contenidos	Estrategias comunicativas
1. Nuestra caja de herramientas	2. ^a	1. Lenguaje literal y lenguaje figurado.	10 min.	Lenguaje figurado.	Comprensión e interacción.
		2. La metáfora.	20 min.	La metáfora.	Comprensión e interacción.
		3. El mapa operativo del sistema verbal.	30 min.	Las formas verbales.	Comprensión e interacción.
		4. Un modo para cada miembro de la familia.	30 min.	Las formas verbales.	Comprensión e interacción.

Tabla 3. Resumen de la segunda sesión.

Actividad 1. Lenguaje literal y figurado

Esta sesión, como hemos adelantado y como muestra la tabla 14, comienza con la actividad pensada para hablar de lenguaje literal y lenguaje figurado, que tendrá una duración de 10 minutos. Retomaremos el poema *A la mar fui por mi voz*, que escuchamos en el discurso de Dolores Corbella en la sesión anterior, para observar el lenguaje figurado, pues en él, el autor pide figuradamente al mar que haga viajar su palabra. Lo compararemos con la literalidad del poema *La maleta*, en la que este utensilio hizo las veces de mesa o banco, literalmente. Y lanzaremos al gran grupo la pregunta siguiente: *¿Creen que el lenguaje figurado se utiliza también en la lengua cotidiana?* A continuación, pediremos a los aprendientes que piensen si las siguientes expresiones resaltadas con negrita y tomadas de las novelas de Ravelo constituyen un empleo literal o figurado de la lengua:

- «Continuó **dándole vueltas al asunto**» (Ravelo, 2021a, p. 101).
- «Por no **romper costumbres arraigadas**, Monroy dejó a Déniz con la palabra en la boca» (Ravelo, 2018, p. 231).
- «— ¿Sabes que la entrada a la ciudad no es muy bonita que digamos?
— Sí, pero luego tiene su encanto. **Es como una pequeña sucursal de las Naciones Unidas**» (Ravelo, 2018, p. 42).

- «Para entonces, el atardecer de Medianías ya había hecho **descender la temperatura** un par de grados» (Ravelo, 2021a, p. 55).
- «Monroy **hizo tiempo** viendo un documental» (Ravelo, 2018, p. 229).
- «Hanif se **encogió de hombros**, alzó las cejas y mostró las palmas de las manos» (Ravelo, 2018, p. 21).

De todas estas expresiones, tan solo la última, *encogerse de hombros*, es literal; sin embargo, el lenguaje figurado está tan instaurado en el habla cotidiana que apenas reparamos en él. No le damos vueltas literalmente a un asunto, sino que pensamos en él constantemente, pero representarlo como algo a lo que se le da vueltas nos ayuda a transmitir la idea de no abandonar ese pensamiento. Tampoco se rompen literalmente unas costumbres, sino que ya no se practican. La temperatura cambia para ser más fría o cálida, pero no desciende o baja literalmente; esto solo lo hace como magnitud en un termómetro, en el que es el mercurio el que desciende en la escala medidora cuando hace más frío o asciende cuando hace más calor. Tampoco pretendemos decir que fabricamos tiempo cuando decimos *hacer tiempo*, sino que nos entretenemos en lo que el tiempo transcurre.

Actividad 2. La metáfora.

Para la segunda actividad se necesitarán 20 minutos. En ella comenzaremos explicando la idea acuñada por los precursores de la teoría de la metáfora conceptual, Lakoff y Johnson (1980), de que el lenguaje figurado es una herramienta cotidiana para la expresión del pensamiento y se presentarán algunos de los ejemplos más comunes expuestos por ellos:

- *Cree que ha ganado la discusión.*
- *Esta relación no va a ninguna parte.*
- *El tiempo es oro.*
- *El verano pasó muy deprisa.*
- *Desde que le dieron la buena noticia está paseando por las nubes.*
- *Ha caído en una depresión tras el fallecimiento de su hijo.*

Posteriormente, se hablará de la metáfora conceptual y se pondrán como ejemplos las proyecciones LO BUENO ES ARRIBA y EL AMOR ES UN VIAJE. Recordaremos que la metáfora que da título a la unidad es EL TIEMPO ES ESPACIO y se mostrará la figura

21 con el cuadro de Dalí *La permanencia de la memoria*, que aparece en la portada del material:



Figura 21. Representación de la metáfora EL TIEMPO ES ESPACIO con el cuadro de Dalí *La permanencia de la memoria*.

Reiteraremos que, en este cuadro, los diferentes relojes marcan distintas horas y cada uno de ellos se adhiere a un objeto físico. De esta manera, es como si cada momento fuera un espacio diferente.

Una vez explicado el funcionamiento de la metáfora conceptual y de la metáfora EL TIEMPO ES ESPACIO, se ilustra la presencia de esta última, la metáfora EL TIEMPO ES ESPACIO, en cada una de las categorías gramaticales, a través de muestras textuales extraídas de las novelas de Alexis Ravelo que reflejan el habla cotidiana empleada por el autor para narrar sus historias.⁹⁰ La última de estas muestras coloca el foco sobre el verbo, herramienta esencial para la narración, tal y como puede observarse en la figura 22:

⁹⁰ En el material interactivo, los estudiantes pueden saber a qué novela pertenece la muestra textual colocando el cursor sobre cada extracto de texto. De esta manera, les aparecerá una etiqueta con el nombre de la novela de la que procede.

EL TIEMPO ES ESPACIO

- Adverbio: Monroy miró largamente aquella especie de lagartija...
- Demostrativo: La Vieja Guardia no estaba allí esa mañana.
- Adjetivo: El amigo Fuentes sabe muchísimas cosas de las empresa: nuevos proyectos, desarrollo de estrategias comerciales para los próximos años...
Estaba siendo el verano más largo y caluroso desde hacía años.
- Preposición: Desde el viernes, había seguido a dos hombres que ahora estaban oscuramente muertos.
Por lo menos estoy en la calle hasta que salga el juicio.
- Sustantivo: Pensó en el asunto a lo largo de la mañana.
- Verbo: La conversación se prolongó un poco más.

(Millán y Narotzky, 1986, pp. 23–24)

Figura 22. EL TIEMPO ES EPACIO en las diferentes categorías gramaticales.

Con estos enunciados, se pretende que el estudiante perciba que la metáfora EL TIEMPO ES ESPACIO es muy usual en la lengua:

- El adverbio *largamente* ‘con extensión, ampliamente’ (RAE, 2024, s. v. *largamente*), que se utiliza para hablar de un objeto físico, se emplea también para hacer referencia al tiempo; en este caso, en concreto, a la duración de una mirada.
- Los demostrativos *este*, *ese* o *aquel*, cuya distinción está fundamentada en la configuración del espacio y en la situación espacial de los objetos y de las personas en relación con el hablante y el oyente —pues se emplea *este* para lo más cercano, *aquel* para lo más alejado y *ese* para una distancia media—, se utilizan también en las expresiones temporales para mostrar cercanía o lejanía en el tiempo con respecto al momento de la enunciación (RAE y ASALE, 2019, s. v. *demostrativo*).
- El adjetivo *próximo* ‘cercano’ o ‘inmediatamente posterior’ (RAE, 2024, s. v. *próximo*), que se aplica a los objetos en el espacio, se utiliza asimismo para hablar del tiempo y, en este caso, de años.
- También el adjetivo *largo* ‘que tiene mucha longitud’ (RAE, 2024, s. v. *largo*), aplicado normalmente a objetos, se utiliza para hablar de la duración del verano, del tiempo, en definitiva.

- Las preposiciones *desde* y *hasta*, que señalan respectivamente ‘el inicio’ y ‘el fin de una trayectoria’ en el espacio (RAE, 2024, s. v. *desde* y *hasta*), se emplean de igual modo para referirse al inicio y al fin de un periodo de tiempo.
- El sustantivo *largo*, que en su contexto de aparición significa ‘longitud’, se emplea en este caso como parte de una locución adverbial con el sentido de ‘durante’ (RAE, 2024, s. v. *largo*).
- Por último, el verbo *prolongar*, equivalente a ‘hacer más largo, extender’, se utiliza para hablar de un aumento de la duración del tiempo de una conversación.

En definitiva, palabras de distintas categorías gramaticales que, por lo general, hacen referencia al espacio han pasado a formar parte de las expresiones que empleamos para hablar del tiempo, lo que significa que la conceptualización del TIEMPO en términos de ESPACIO, aunque a priori pudiera parecer extraña, en realidad, nos debería resultar muy familiar.

Actividad 3. El mapa operativo del sistema verbal

La tercera actividad tendrá una duración total de 40 minutos y se plantea con la intención de que los estudiantes conozcan y construyan el mapa operativo del sistema verbal y de explicarles su utilidad. Para ello, en primer lugar, se les proporcionan unas pequeñas pautas sobre cómo está conformado el mapa y en torno a los ejes sobre los que se ha construido. De este modo, con la figura 23, se les explica cómo se aplica la metáfora EL TIEMPO ES ESPACIO a las formas verbales:

La metáfora EL TIEMPO ES ESPACIO en las formas verbales

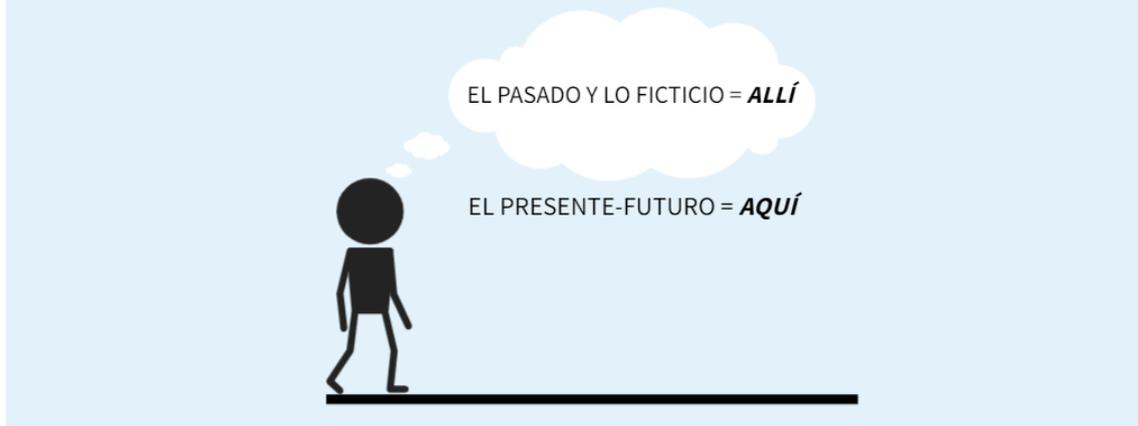


Figura 23. Representación del TIEMPO (el presente, el pasado y el futuro) en términos de ESPACIO (*aquí* y *allí*), basada en Ruiz Campillo (2004a, 2014, 2019).

Como puede observar el lector, la figura 23 representa el presente, el pasado y el futuro, teniendo en cuenta el esquema corporal del ser humano, en el que la mayoría de sus capacidades perceptivas, como la vista, el olfato o el tacto,⁹¹ se encuentran en la parte frontal; y en la cabeza, en el caso de la vista, el olfato y el oído (Weinrich, 2001, pp. 18-21). En consecuencia, el presente y el futuro se proyectan en un único espacio, ante los ojos del individuo, al que se le denomina *aquí*; y el pasado y lo ficticio se representan dentro de una nube, situada en el espacio denominado *allí*, similar a la usada en los cómics, porque ambos se encuentran en nuestra mente: lo pasado forma parte de nuestros recuerdos; al igual que lo ficticio, que forma parte de nuestra imaginación (Ruiz Campillo, 2014, p. 70). En este sentido, tal y como señala Ruiz Campillo (2019), la neurociencia ha concluido que nuestro cerebro emplea los mismos procesos psicológicos y las mismas redes neuronales del hipocampo anterior para recuperar un recuerdo de nuestra memoria que para crear escenas ficticias (Mullally y Maguire, 2014; Zeidman y Maguire, 2016).

Llegados a este punto, se indicará a los discentes que esta configuración del tiempo en dos espacios, *aquí* y *allí*, los ayudará a aprender los tiempos verbales que se utilizan en los diferentes tipos de narración, pues cada uno de estos espacios contiene precisamente los paradigmas verbales de los que se valen las distintas fórmulas

⁹¹ Aunque el autor sitúa el sentido del tacto en la parte frontal del cuerpo porque ahí se sitúan las manos, somos conscientes de que el sentido del tacto se percibe gracias a los receptores nerviosos de la piel; por lo tanto, no solo percibimos a través de las manos, sino de todo el cuerpo.

narrativas que posteriormente van a estudiar.⁹² Además, conviene señalar que, como irán entendiendo paulatinamente a través de las explicaciones que iremos aportando, se trata de dos espacios paralelos, en los que cada forma del *aquí* tendrá su correspondencia en el *allí*, lo que significa que cada uno de los tiempos verbales característicos de una fórmula narrativa tendrá su equivalente en la otra. De esta manera, el estudiante comprenderá el sentido de aprender y conocer el mapa operativo del sistema verbal, que será lo que se le muestre a continuación, tal y como aparece en la figura 24:

Completa el mapa operativo del sistema verbal español con las formas verbales que están en la caja gris.

INDICATIVO		SUBJUNTIVO	
Afirmaciones fuertes		Afirmaciones débiles	
		Mención de hechos	
 <div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		 <div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>		<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>	<div style="border: 1px solid red; width: 80px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>

- El *aquí* representa el presente-futuro, por lo que en la parte inferior irán las formas de presente y futuro.
- El *allí* representa el pasado, por lo que en la parte superior irán las formas de pasado.
- En la línea 2 van las formas que indican anterioridad a la forma que va debajo de ellas, en la línea 1.
- En la línea 4 van las formas que indican anterioridad a las formas que tienen debajo, en la línea 3.
- En lo que respecta al modo, tal como puede apreciarse en la figura 24, el mapa representa tres grados de fuerza declarativa ordenados de izquierda a derecha de mayor a menor: dos de indicativo, una para afirmaciones fuertes y otra para afirmaciones débiles; y una de subjuntivo, denominada *mención* en lugar de *afirmación*, por tratarse del grado inferior de fuerza declarativa. Recordemos que por afirmación debe entenderse toda explicitación de lo que el hablante sabe o supone con seguridad; y por mención, algo que nombra o a lo que hace referencia el hablante sin indicar explícitamente que se trata de lo que sabe o supone con seguridad. El indicativo se representa en rojo y a la izquierda; y el subjuntivo, en verde y a la derecha. Para distinguir las afirmaciones fuertes de las débiles, estas últimas se muestran en un tono rojo más suave, que podría considerarse rosado.
- Con respecto al aspecto, no haremos comentarios. Observaremos si los estudiantes reparan en las representaciones que se han incluido para *saltaba* y *saltó* en la corrección en gran grupo.

La figura 25 muestra cómo debería quedar el mapa cumplimentado correctamente:

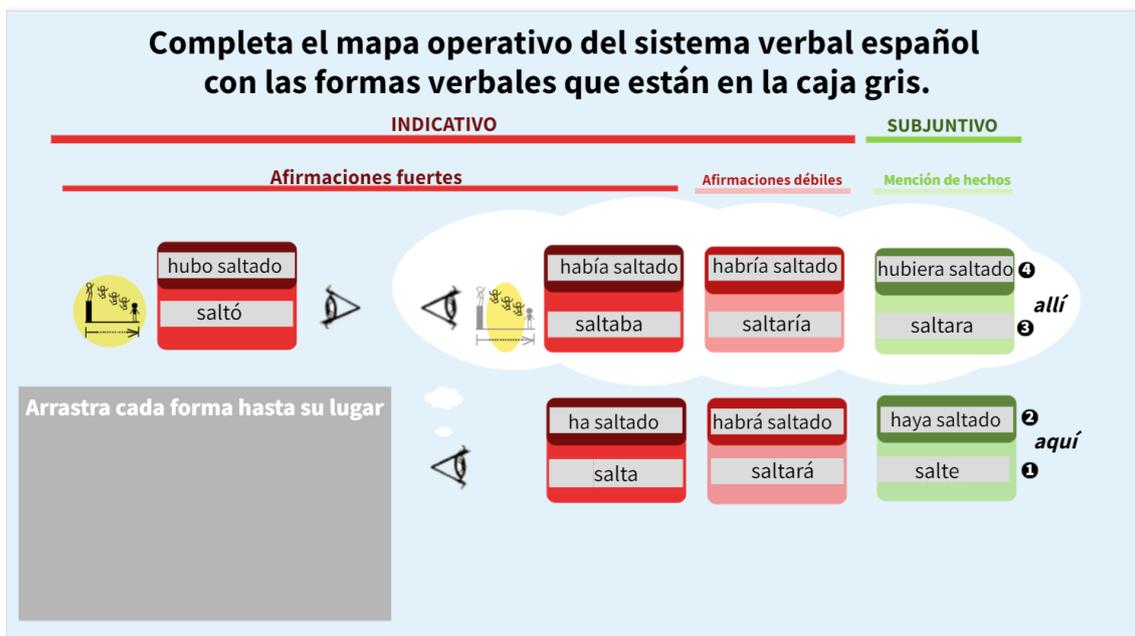


Figura 25. Actividad de cumplimentación del mapa operativo del sistema verbal del español resuelta.

Para llevar a cabo la corrección en gran grupo, el profesor dispone de tres diapositivas que tienen el propósito de explicar con más detalle cómo se representan el modo (figura 26) y el aspecto en el mapa (figuras 27, 28 y 29). La figura 26, que versa sobre el modo, muestra cómo, en una misma conversación, el sujeto de la derecha responde a la misma pregunta con tres formas verbales diferentes, correspondientes a tres actitudes o fuerzas de declaración de distinta intensidad:

Representación del modo en el mapa



Figura 26. Representación del modo en el mapa (basada en Ruiz Campillo, 2004, 2014, 2019).

Como puede verse, la figura 26 emplea la técnica de realce del input: se destaca en negrita la forma verbal sobre la que se quiere colocar el foco y se añade color al bocadillo en la que se inserta; un color, por otra parte, que se corresponde con el asignado a la actitud declarativa que expresa la forma verbal en cuestión. De esta manera, el bocadillo con la afirmación fuerte es rojo; el bocadillo con la afirmación débil, rosado; y el bocadillo con la mención, verde.

La figura 27, por su parte, referida al aspecto, representa el proceso completo de la acción verbal de *saltar* (el punto de partida, el desarrollo y el resultado):

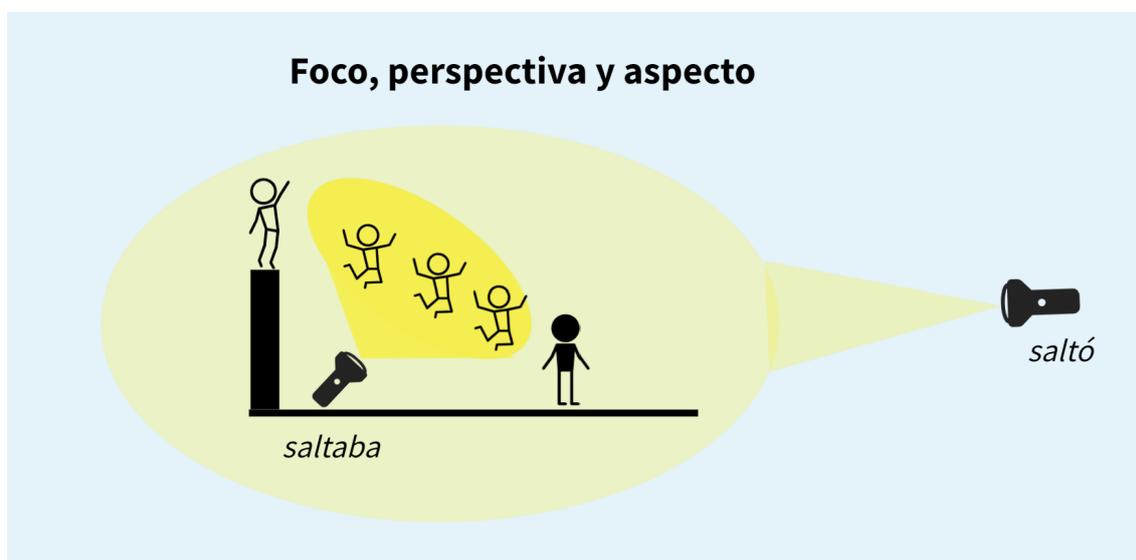


Figura 27. Representación del proceso verbal de *saltar* (basada en Ruiz Campillo, 2014, p. 72).

Como puede apreciarse, en la figura 27 aparecen dos focos cuyas luces se proyectan sobre aquella fase del proceso verbal que se perfila, en la que se pone el centro de atención, con las formas verbales *saltaba* y *saltó*. En este punto de la explicación, nos servimos de la polisemia de la palabra *foco* y la utilizamos con su significado literal 'lámpara de luz potente' para mostrar su significado figurado 'segmento sobre el que se centra la atención' (RAE, 2024, s. v. *foco*). De esta manera, la luz del foco de la forma *saltó* alumbra el desarrollo completo de la acción verbal, desde el momento en que comienza la acción de saltar en el lugar desde el que el sujeto salta hasta el momento en que la acción de saltar ha terminado y el sujeto se encuentra ya sobre la nueva superficie. Por su parte, el foco de *saltaba* ilumina solo el desarrollo de la acción de *saltar*, es decir, al sujeto en el aire, entre el punto de partida y el final.

Asimismo, el lugar en el que se colocan los focos negros pretende figurar la perspectiva representada por las formas verbales que iluminan. En este sentido, el foco

de la forma *saltó* se coloca, según hemos constatado, en un lugar alejado de la acción verbal, fuera del espacio en el que sucede la acción verbal, para señalar así la perspectiva exterior al espacio en el que ocurre la acción verbal, que focaliza toda la acción verbal y que adopta el sujeto al emplear esta forma de pretérito perfecto simple. Por el contrario, el foco de *saltaba* se coloca en un lugar cercano, dentro del escenario en el que sucede la acción de *saltar*, para ilustrar así la perspectiva interior al espacio inactual (*allí*) de la acción verbal que toma el emisor cuando utiliza esta forma verbal, pues, al emplearla, es como si se trasladara al momento en que sucede y focalizara el desarrollo de la acción verbal en el espacio en que ocurre.

Estas perspectivas, interior y exterior, se manifiestan también en el mapa a través del icono del ojo (véanse las figuras 4 y 16): hay un ojo dentro del espacio del *allí* y otro dentro del espacio del *aquí* que representan una perspectiva interior; además, el mapa dispone de un tercer ojo fuera de estos espacios y de espaldas a ellos, que describe la perspectiva exterior usada con la forma *saltó* (véase la figura 16).

La figura 28, referida también al aspecto, sigue el mismo procedimiento; sin embargo, en lugar de contemplar específicamente el proceso de saltar, se emplea la figura de una flecha o vector que parte de un punto origen y llega a otro punto destino, y que representa todo proceso verbal, cualquiera que sea el lexema empleado:

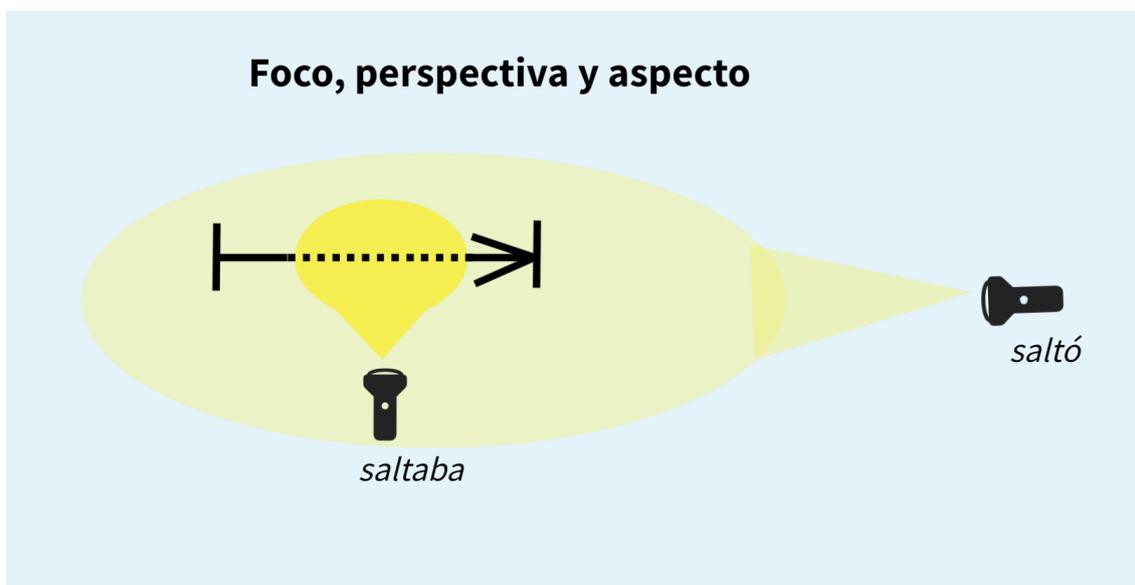


Figura 28. Representación del proceso verbal aplicable a cualquier lexema verbal (basada en Ruiz Campillo, 2014, p. 72).

El segmento punteado del vector de la figura 28 simboliza la fase de desarrollo del proceso verbal y, por ello, el foco de *saltaba* ilumina solo ese segmento. Por su parte,

el foco correspondiente a la forma *saltó* concentra su luz sobre toda la acción verbal, sobre todo el vector, incluidos los puntos de origen y destino.

Esta forma de plasmar el aspecto de la acción verbal da lugar a dos imágenes para la acción de saltar: una para *saltaba* y otra para *saltó*, que se muestran en la figura 29:

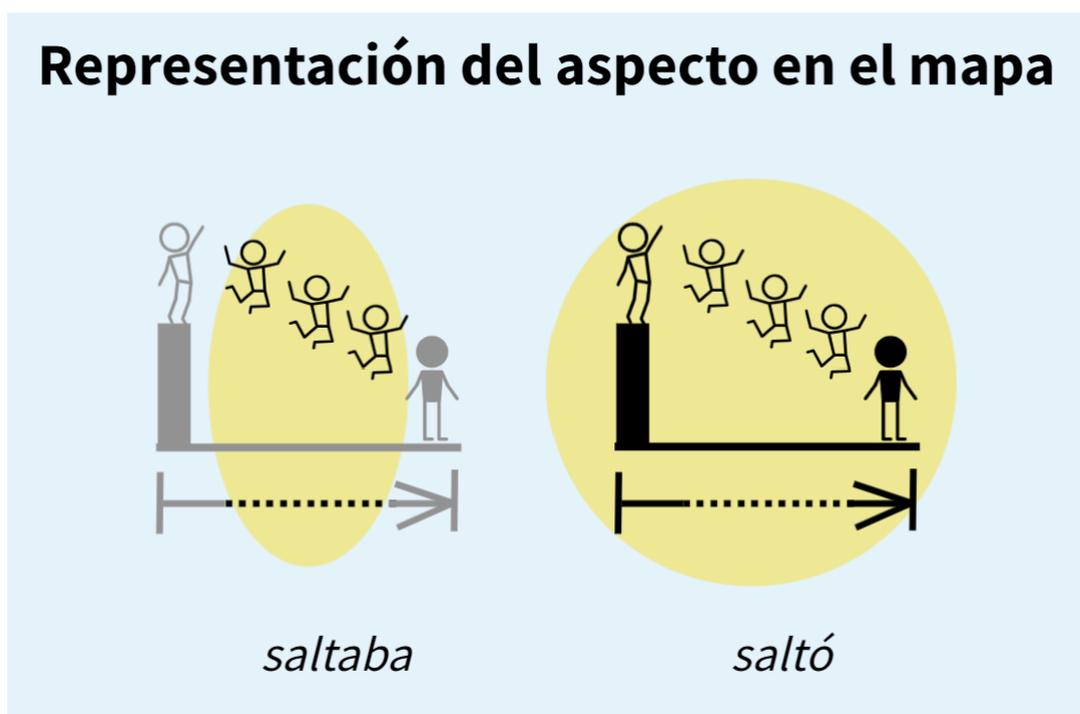
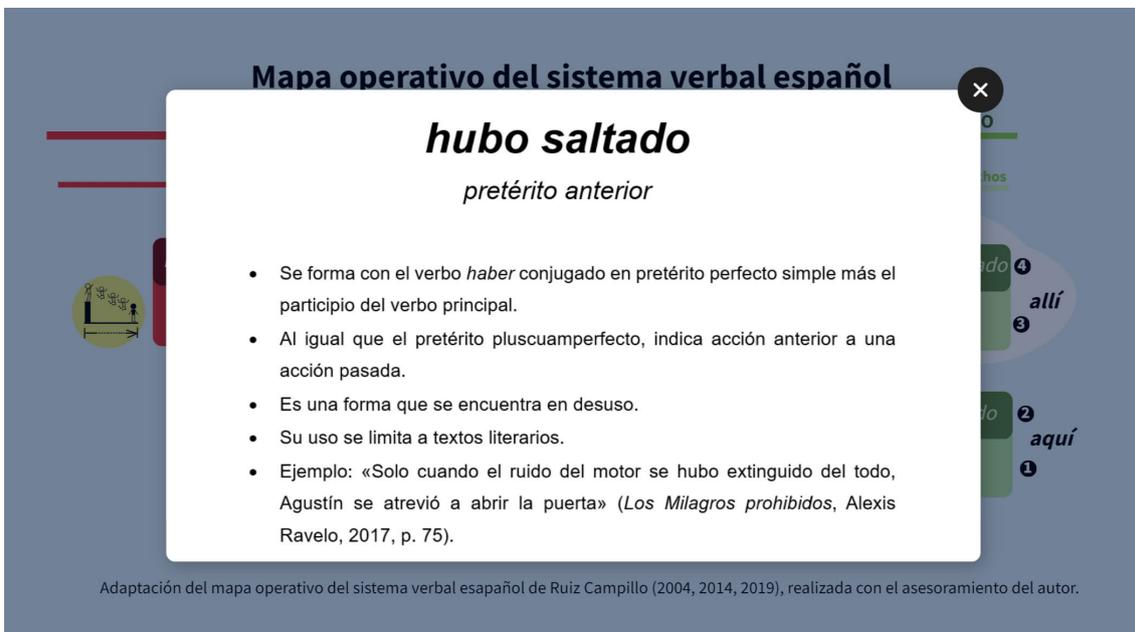


Figura 29. Representación del aspecto verbal en el mapa.

La primera de las imágenes de la figura 29 representa la forma imperfectiva *saltaba*, que pone el foco en el desarrollo del proceso verbal. Como puede verse, la parte del proceso verbal no focalizado, el inicio y el final, en lugar de aparecer en negro, lo hacen en gris para dar así más protagonismo a la parte del proceso focalizado. La segunda representa el aspecto verbal perfectivo de la forma *saltó*, que pone el foco en la acción verbal en todo su conjunto.

Por último, podemos hacer referencia a la forma de pretérito anterior *hubo saltado*, situada sobre la forma *saltó*, y al hecho de que ninguna de las dos tiene una forma equivalente en el *aquí*. Añadiremos que el pretérito anterior está conformado por el verbo *haber* conjugado en pretérito perfecto simple más el participio y que comparte con el pretérito pluscuamperfecto *había saltado* el valor de indicar acción pasada anterior a una acción también pasada; sin embargo, a diferencia de este, el pretérito anterior suele indicar anterioridad inmediata. Asimismo, hemos de agregar que se trata

de una forma casi desaparecida de la lengua oral, cuyo uso se circunscribe a textos literarios. Tal y como se muestra en la figura 30, esta información saldrá en forma de ventana superpuesta a las diapositivas de las figuras 16 y 25, al clicar sobre *hubo saltado*:



Mapa operativo del sistema verbal español

hubo saltado
pretérito anterior

- Se forma con el verbo *haber* conjugado en pretérito perfecto simple más el participio del verbo principal.
- Al igual que el pretérito pluscuamperfecto, indica acción anterior a una acción pasada.
- Es una forma que se encuentra en desuso.
- Su uso se limita a textos literarios.
- Ejemplo: «Solo cuando el ruido del motor se hubo extinguido del todo, Agustín se atrevió a abrir la puerta» (*Los Milagros prohibidos*, Alexis Ravelo, 2017, p. 75).

Adaptación del mapa operativo del sistema verbal español de Ruiz Campillo (2004, 2014, 2019), realizada con el asesoramiento del autor.

Figura 30. Información sobre el pretérito anterior: cómo se forma y su uso.

Como puede verse en la figura 30, las formas *saltó* y *hubo saltado* son las únicas que carecen de tiempos equivalentes en un espacio y otro. Y, por tratarse de tiempos de pasado, estas formas verbales están colocadas a la misma altura del espacio *allí*. No obstante, se ha de señalar al respecto que la forma *saltó* bien podría ocupar los dos espacios, pues en algunas variedades del español se utiliza el pretérito perfecto simple para señalar la perfectividad absoluta en el espacio actual:

23.7c En otros países (México, muchos de los centroamericanos y varios de los del área caribeña, entre los que está Venezuela), la oposición entre CANTÉ y HE CANTADO es más propiamente aspectual que temporal. El pretérito perfecto simple se usa en esos casos para referirse a acciones acabadas en el pasado, mientras que el pretérito perfecto compuesto se reserva para referirse a acciones que continúan en el presente. Así, en *Hoy estuvo más tranquilo* (*Excélsior* 21/1/1997), *estuvo* se construye en pretérito perfecto simple porque la situación de la que se habla ha concluido (RAE y ASALE, 2010).

De este modo, un hablante canario o venezolano, por ejemplo, al entrar por la puerta de la casa de unos amigos con una bandeja de dulces en la mano, dirían muy

probablemente *Trajimos dulces para el café* en lugar de *Hemos traído dulces para el café*, como haría un hablante madrileño o uno vasco.

Actividad 4. Un modo para cada miembro de la familia

La actividad con la que concluye la segunda sesión está pensada para trabajar de manera integrada todas las formas verbales correspondientes a los dos espacios, el *aquí* y el *allí*, y a los dos modos, el indicativo —declarativo (afirmativo o predictivo)— y el subjuntivo —no declarativo—. Para ello, con ayuda de la diapositiva de la figura 31, se presenta a tres miembros de una misma familia, que disponen de diferentes formas de ser y de explicarse y que, por tanto, recurren a diferentes modos o actitudes declarativas para manifestar lo que piensan:



Figura 31. Presentación de los miembros de la familia de la actividad 4 correspondiente a la segunda sesión.

Los nombres de las tres personas presentadas en la figura 31 están también relacionados con su actitud declarativa:

- Sisi es la pequeña de la familia. Tiene una personalidad muy fuerte y sus aseveraciones son muy contundentes. Por ello, hemos construido su nombre a partir de la reiteración del adverbio afirmativo *sí* y lo hemos colocado sobre el color rojo, que es el correspondiente a las afirmaciones fuertes.

- La Sra. Tálvez es la madre, que tiene un carácter más afable. No le gusta llevarle la contraria a su hija directamente, por lo que sus afirmaciones son más débiles. Su nombre está compuesto por la locución adverbial *tal vez* y el color rosado sobre el que aparece es el de las afirmaciones débiles del modo predictivo.
- Nono es el hermano mayor. Aunque quiere mucho a su hermana, le gusta decirle que no piensa igual que ella. Por ello, su nombre se compone de la repetición del adverbio de negación *no*. Asimismo, se asocia con el color verde, el de la mención, porque tendrá que hacer uso del subjuntivo en expresiones como *Yo no creo que...* para llevar la contraria a su hermana.

Como puede constatarse, los nombres de los personajes se han creado de manera que, al tiempo que son suficientemente transparentes para indicar la actitud declarativa que se pretende que representen, resultan también fonéticamente verosímiles. Sisí recuerda a la princesa Sissi; Tálvez, al apellido Gálvez; y Nono, además de ser nombre de persona, es también una manera cariñosa de llamar a los abuelos y un apodo de Antonio.

Estos tres personajes tienden a usar las expresiones que se muestran en la figura 32:



Figura 32. Expresiones utilizadas por los personajes de la actividad 4 correspondiente a la segunda sesión.

Como puede verse, las expresiones asociadas a cada miembro de la familia tienen que ver con su forma de ser y con la actitud declarativa que representan. Sisi realiza afirmaciones fuertes del tipo *Yo digo que esto es así*, en la que ha de usar la forma verbal perteneciente al modo de las afirmaciones fuertes: en este caso, la forma de presente *es*. Para no llevarle la contraria a su hija, la señora Tálvez realiza afirmaciones más débiles del tipo *Si tú lo dices, esto será así*, en la que recurre a la forma de futuro, perteneciente al modo de las afirmaciones débiles. Y el hijo Nono contradice a su hermana con expresiones del tipo *Yo no pienso que sea así*, en la que menciona el hecho de *ser así* con la forma de subjuntivo *sea*, perteneciente al modo subjuntivo, el de la mención.

Tras la presentación de estos personajes y de la forma con la que suelen comenzar sus intervenciones, los estudiantes, en parejas, deben averiguar cuáles son los tiempos verbales que prefiere cada uno de ellos completando una actividad consistente en colocar la forma verbal adecuada que tales personajes escogerían en los enunciados que se presentan en la figura 33:

Adivina sus formas verbales favoritas



Sisi
Yo digo que...



Sra. Tálvez
Si tú lo dices...



Nono
A mí no me parece que...

el gato				bañarse.
el gato jamás				comer sardinas.
el gato antes				salir todos los días, pero ya no.
el gato ayer				salir.
el gato, el mes anterior,				comer galletitas a diario.

hubiera querido	habrá querido	quiera	quisiera	ha querido
	quería	quiso		quiere
había querido	haya querido	querría	querrá	habría querido

Figura 33. Enunciados para completar con las formas verbales adecuadas la actividad 4 de la segunda sesión.

El objetivo es que los estudiantes formen enunciados del tipo *Yo digo que el gato quiere bañarse*; *Si tú lo dices, el gato querrá bañarse*; y *A mí no me parece que el gato quiera bañarse*; tal como se muestra en la figura 34:

Adivina sus formas verbales favoritas

	Sisi	Sra. Tálvez	Nono	
				
	Yo digo que...	Si tú lo dices...	A mí no me parece que...	
el gato	quiere	querrá	quiera	bañarse.
el gato jamás	ha querido	habrá querido	haya querido	ser gato.
el gato antes	quería	querría	quisiera	salir todos los días, pero ya no.
el gato ayer	quiso			salir.
el gato, el mes anterior,	había querido	habría querido	hubiera querido	comer galletitas a diario.

Figura 34. Solución de la actividad 4 correspondiente a la segunda sesión.

La figura 34 contiene la solución a la actividad. Al terminar de corregirla en gran grupo, el profesor puede explicar a los estudiantes que, si deciden volver a practicar en casa, encontrarán la solución a la actividad desplazando el huevo de pascua de la diapositiva de la figura 33 y clicando en la llave que encontrarán debajo.

Para concluir esta segunda sesión se sugiere compartir con los estudiantes los chistes populares de la figura 35, cuya gracia consiste en que uno de los interlocutores interpreta literalmente el significado de alguna de las expresiones utilizadas. En el primer caso, se trata de la expresión *mesa redonda*; y, en el segundo, de *restaurante de comida rápida*:

Un poco de humor literal...

<p>—Perdone, ¿es aquí la mesa redonda de los tiquismisquis?</p> <p>—Sí, aquí es, pero redonda, rendonda, no es precisamente.</p>	<p>—¿Qué va a tomar?</p> <p>—Caracoles, por favor.</p> <p>—Caballero, este es un restaurante de comida rápida.</p> <p>—En ese caso, tomaré un guepardo.</p>
--	---

Figura 35. Chistes populares en los que se juega con el sentido literal y figurado.

Como puede apreciarse, en el primero de los chistes, uno de los interlocutores señala que, aunque el encuentro se denomine *mesa redonda*, la mesa que se utiliza para ello no tiene esa forma. En el segundo de ellos, el comensal interpreta *restaurante de comida rápida* como establecimiento que sirve comida proveniente de animales veloces. Con este guiño a lo estudiado acerca del significado literal y figurado concluye la primera unidad de esta propuesta didáctica, en la que se han presentado las herramientas de las que se hará uso en la unidad 2, destinada al aprendizaje de los tiempos propios de los diferentes tipos de narración de los que dispone el español.

4.6.2. Unidad 2: Formas de contar lo todo

La segunda unidad responde al propósito de trabajar los siguientes contenidos: el proceso de la narración; las diversas fórmulas narrativas del español y los tiempos verbales que cada una de ellas utiliza (narración estándar, dislocada y mixta); el uso de la descripción y del diálogo en la narración; el relato de lo acontecido en un espacio de tiempo reciente o que afecte al momento de la enunciación según las diferentes variedades del español; asimismo, se dará a conocer a uno de los grupos musicales de pop-rock canario que, a lo largo de los años, ha ido consiguiendo mayor popularidad denominado *Los Coquillos*. Al igual que la unidad 1, esta segunda dispone también de dos sesiones (la tercera y la cuarta de la propuesta didáctica) con una duración de 90 minutos cada una.

4.6.2.1. Tercera sesión

Seis actividades de diferente duración conforman esta sesión, tal y como puede observarse en la tabla 15:

Unidad didáctica	Sesión	Actividades			
		Actividad	Duración	Contenidos	Estrategias comunicativas
2. Formas de contarlo todo	3. ^a	1. Proceso prototípico de la narración.	10 min.	Superestructura de la narración.	Comprensión e interacción.
		2. ¿Qué tiempos se usan en la narración?	10 min.	Las formas verbales del <i>allí</i> .	Comprensión e interacción.
		3. Busca las descripciones.	10 min.	Pretérito imperfecto. Secuencia descriptiva dentro del texto narrativo	Comprensión e interacción.
		4. Evento o situación.	30 min.	Imperfecto y pretérito perfecto simple.	Comprensión, interacción y mediación.
		5. Desactualización temporal.	15 min.	Las formas verbales.	Comprensión e interacción.
		6. El estilo indirecto y el diálogo en la narración.	15 min.	Las formas verbales.	Comprensión, interacción y mediación.

Tabla 4. Resumen de la tercera sesión.

Actividad 1. Proceso prototípico de la narración

Esta sesión comienza con una actividad destinada al repaso de los elementos o fases que componen el proceso de la secuencia narrativa prototípica, es decir, la superestructura del texto narrativo (Adam, 1987, p. 62; Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999, pp. 271-277): la situación inicial, en la que se presenta a los personajes y las circunstancias en las que comienza la historia; la complicación u origen del conflicto narrado; la acción, que hace referencia a los hechos con los que se intenta restaurar el orden alterado por el conflicto; y la resolución o final del proceso contado. La actividad consiste en localizar en parejas estas partes del proceso en un relato corto de Ravelo, tal y como muestra la figura 36:

Localiza en este texto las diferentes partes del proceso:

Situación inicial + Complicación + Acción + Resolución

Como de costumbre y sin preocuparse de que él pudiera oírles desde la cocina (acostumbrados como estaban a la cerril indiferencia de aquel hombre melancólico y taciturno), los señores de la casa grande volvieron a burlarse de la bizquera del cocinero antes de dar la razón a sus invitados con respecto a la excelencia de sus dotes culinarias, sólo matizada por el regusto dulzón que el señor párroco había detectado en una de las salsas.

A los postres, llegó el propietario de la droguería y preguntó a los señores si el tratamiento había dado resultado. Ante la mirada de extrañeza que obtuvo por respuesta, el invitado explicó que el cocinero había visitado su establecimiento por la mañana, solicitando de su parte grandes dosis de matarratas.

La señora de la casa repuso que no tenía conocimiento de ello y que, de hecho, hacía años que ninguna rata asomaba el hocico por la casa grande.

Todos miraron con incomodidad hacia la puerta de la cocina, un segundo antes de que doña Gertrudis dijera que se encontraba mal.

El cocinero (Alexis Ravelo).

Figura 36. Actividad para localizar las partes del proceso narrativo.

Para señalar las partes del proceso narrativo de este texto, los estudiantes han de arrastrar los rectángulos que contienen el nombre de cada una de ellas hasta aquel fragmento del texto con el que se corresponden, tal y como muestra la figura 37:

Localiza en este texto las diferentes partes del proceso:

+ + +

Como de costumbre y sin preocuparse de que él pudiera oírles desde la cocina (acostumbrados como estaban a la cerril indiferencia de aquel hombre melancólico y taciturno), los señores de la casa grande volvieron a burlarse de la bizquera del cocinero antes de dar la razón a sus invitados con respecto a la excelencia de sus dotes culinarias, sólo matizada por el regusto dulzón que el señor párroco había detectado en una de las salsas. Situación inicial

A los postres, llegó el propietario de la droguería y preguntó a los señores si el tratamiento había dado resultado. Ante la mirada de extrañeza que obtuvo por respuesta, el invitado explicó que el cocinero había visitado su establecimiento por la mañana, solicitando de su parte grandes dosis de matarratas. Complicación

La señora de la casa repuso que no tenía conocimiento de ello y que, de hecho, hacía años que ninguna rata asomaba el hocico por la casa grande. Acción

Todos miraron con incomodidad hacia la puerta de la cocina, un segundo antes de que doña Gertrudis dijera que se encontraba mal. Resolución

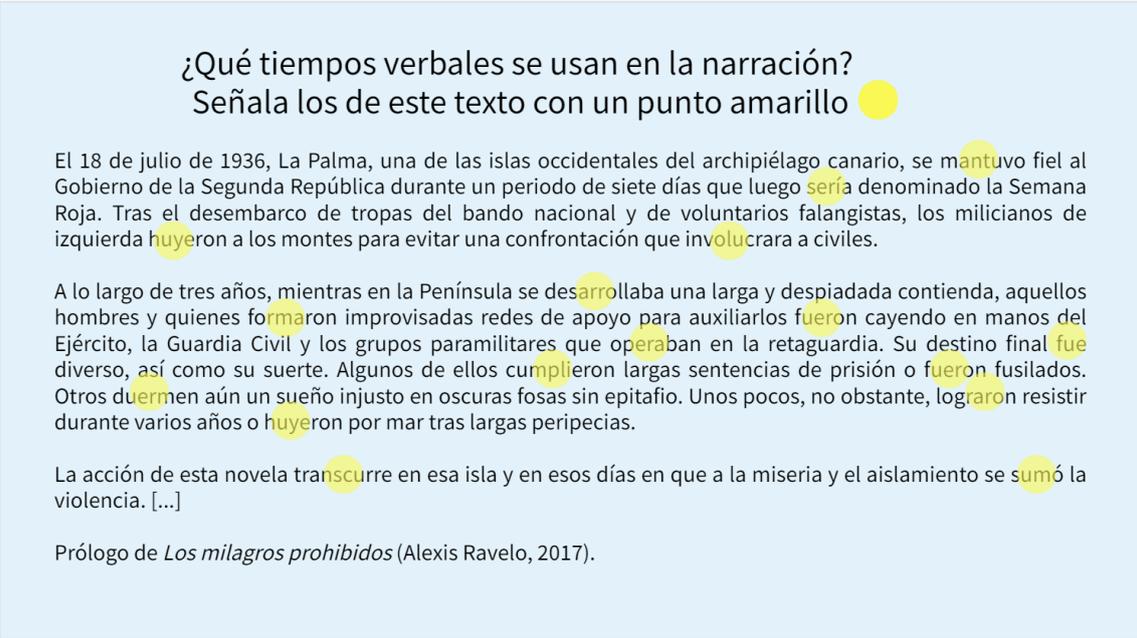
El cocinero (Alexis Ravelo).

Figura 37. Solución de la actividad para localizar las partes del proceso narrativo.

Para realizar en parejas esta actividad y para corregirla en gran grupo, se ha estimado un tiempo de 10 minutos.

Actividad 2. ¿Qué tiempos se usan en la narración?

La segunda actividad, con una duración también de 10 minutos, consiste en localizar todas las formas verbales personales empleadas en el prólogo del libro *Los milagros prohibidos* de Ravelo (2017). Para ello, los estudiantes han de arrastrar unos puntos amarillos que les permiten destacar los tiempos verbales, tal y como muestra la figura 38:



¿Qué tiempos verbales se usan en la narración?
Señala los de este texto con un punto amarillo

El 18 de julio de 1936, La Palma, una de las islas occidentales del archipiélago canario, se mantuvo fiel al Gobierno de la Segunda República durante un periodo de siete días que luego sería denominado la Semana Roja. Tras el desembarco de tropas del bando nacional y de voluntarios falangistas, los milicianos de izquierda huyeron a los montes para evitar una confrontación que involucrara a civiles.

A lo largo de tres años, mientras en la Península se desarrollaba una larga y despiadada contienda, aquellos hombres y quienes formaron improvisadas redes de apoyo para auxiliarlos fueron cayendo en manos del Ejército, la Guardia Civil y los grupos paramilitares que operaban en la retaguardia. Su destino final fue diverso, así como su suerte. Algunos de ellos cumplieron largas sentencias de prisión o fueron fusilados. Otros duermen aún un sueño injusto en oscuras fosas sin epitafio. Unos pocos, no obstante, lograron resistir durante varios años o huyeron por mar tras largas peripecias.

La acción de esta novela transcurre en esa isla y en esos días en que a la miseria y el aislamiento se sumó la violencia. [...]

Prólogo de *Los milagros prohibidos* (Alexis Ravelo, 2017).

Figura 38. Solución de la actividad para señalar los tiempos del allí en el texto.

El objetivo de esta actividad es que los aprendientes deduzcan que los tiempos empleados para narrar hechos pretéritos o ficticios se corresponden, por lo general, con las formas verbales del *allí*, que son las que se utilizan en la narración estándar, lo que se ilustra a través de la diapositiva de la figura 39:

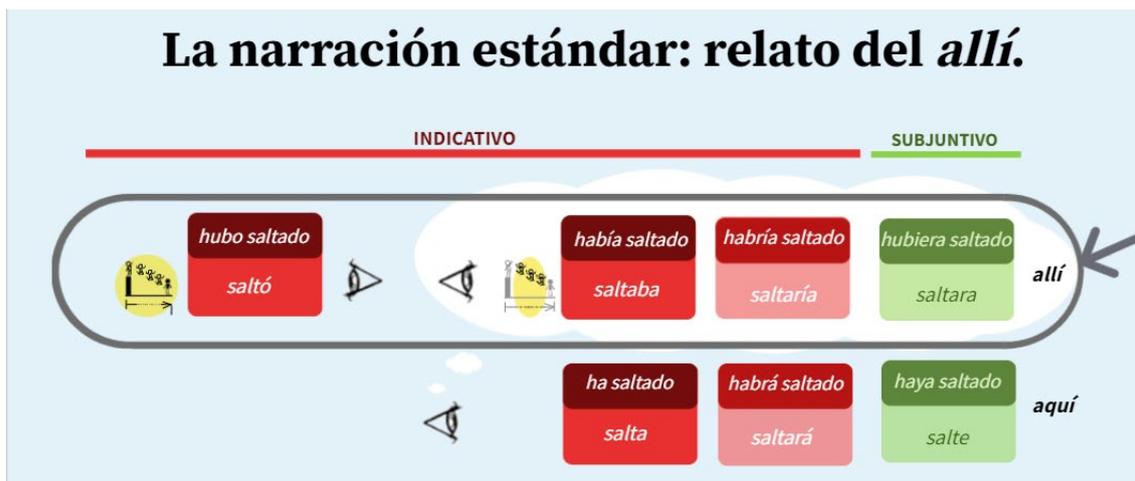


Figura 39. Formas verbales empleadas en la narración estándar.

Actividad 3. Busca las descripciones

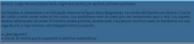
La tercera actividad de esta sesión consiste en determinar, en parejas, qué se describe en los fragmentos extractados de *Los milagros prohibidos*. Esta tarea servirá de pretexto para señalar que es frecuente que en los textos narrativos se inserten secuencias descriptivas a través del pretérito imperfecto, forma verbal empleada para describir situaciones, personas, objetos, lugares e incluso emociones. Los estudiantes encontrarán en la diapositiva de esta actividad varios recuadros azules. Si clican en ellos, aumentará el tamaño del recuadro y podrán leer el fragmento insertado en él de la manera que se muestra en la diapositiva de la figura 40:

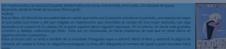
Busca las descripciones dentro de estos fragmentos de narración tomados de *Los milagros prohibidos*.
¿Qué se describe? ¿Qué forma verbal se emplea para ello?

Los ladridos de la perra despertaron a Pedro Pulido. Se plantó en la puerta del corral con la linterna en una mano y el garrote en la otra a ver si había alguna cabra herida, algún **baifo** muerto. Lo que no pensó encontrar es lo que finalmente le mostró el candil: un individuo barbudo estaba acucillado en un rincón y se aferraba al **balde** de ordeñar. El hombre parecía alto y era, sin duda, mucho más joven que él. Tenía el **jilorio** pintado en el semblante.

De pronto, el viejo arrugó el ceño, meditó un instante y se adelantó hacia el otro con la lámpara alzada para iluminarle el rostro. Entonces le salió del alma decir:

— Usté es el maestro de Puntallana!

4. 

5. 

Glosario

Figura 40. Actividad para la determinación de lo descrito en los fragmentos de *Los milagros prohibidos*.

Como puede apreciarse en la figura 40, algunas palabras están señaladas en negrita. Se trata de términos propios del léxico canario, cuyo significado se aclara en el glosario que aparece en la parte inferior derecha. En el caso del texto que se despliega en esta figura, los términos recogidos y explicados en el glosario son *baifo*, *balde*, *Caldera de Taburiente*, *jilorio* y *solajero*.

Una vez leídos todos los fragmentos, el discente deberá arrastrar junto al texto correspondiente el recuadro amarillo que contiene la palabra que indica lo descrito en el fragmento, de manera que los recuadros queden como muestra la diapositiva de la figura 41:

**Busca las descripciones dentro de estos fragmentos de narración tomados de *Los milagros prohibidos*.
¿Qué se describe? ¿Qué forma verbal se emplea para ello?**

1.	<p>¿Cómo se describe lo que aparece en el recuadro de la imagen de la izquierda en la narración de los milagros prohibidos?</p> <p>El narrador describe un momento en el que el protagonista se encuentra en un momento de gran emoción, ya que se trata de un momento muy importante para él.</p>	Emociones
2.	<p>¿Cómo se describe lo que aparece en el recuadro de la imagen de la izquierda en la narración de los milagros prohibidos?</p> <p>El narrador describe una situación en la que el protagonista se encuentra en un momento de gran emoción, ya que se trata de un momento muy importante para él.</p>	Una situación
3.	<p>¿Cómo se describe lo que aparece en el recuadro de la imagen de la izquierda en la narración de los milagros prohibidos?</p> <p>El narrador describe un lugar en el que el protagonista se encuentra en un momento de gran emoción, ya que se trata de un momento muy importante para él.</p>	Un lugar
4.	<p>¿Cómo se describe lo que aparece en el recuadro de la imagen de la izquierda en la narración de los milagros prohibidos?</p> <p>El narrador describe una persona en el que el protagonista se encuentra en un momento de gran emoción, ya que se trata de un momento muy importante para él.</p>	Una persona
5.	<p>¿Cómo se describe lo que aparece en el recuadro de la imagen de la izquierda en la narración de los milagros prohibidos?</p> <p>El narrador describe un objeto en el que el protagonista se encuentra en un momento de gran emoción, ya que se trata de un momento muy importante para él.</p>	Un objeto

Figura 41. Solución de la actividad de identificación de lo que se describe en los fragmentos.

La actividad, una vez más, se corregirá en gran grupo. Recomendamos, en primer lugar, hablar del emparejamiento entre los párrafos de los fragmentos de las descripciones numerados y los recuadros amarillos que recogen lo que se describe. Posteriormente, en el caso de que no haya surgido antes esta cuestión, podemos lanzar la pregunta de cuál es la forma verbal que se ha utilizado para describir. Para ello, podemos clicar en alguna de las descripciones para que los que no hayan reparado en la forma verbal tengan ocasión de observarla en este momento.

Actividad 4. Evento o situación

La cuarta actividad de esta sesión, con una duración de 30 minutos, se divide en dos partes y se realiza con el propósito de repasar la diferencia existente entre las dos formas verbales más usadas en la narración estándar: el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto. Para trabajar el uso característico de estas formas verbales, se pretende que los estudiantes asocien, por una parte, el concepto *evento terminado* con el pretérito perfecto simple; y, por otra parte, la noción *situación no terminada*, con el pretérito imperfecto. No obstante, con el propósito de que entiendan estos conceptos en su lengua materna, antes de asociar estos dos conceptos con las formas verbales españolas respectivas, los estudiantes, en parejas, realizarán un ejercicio que consiste en determinar si las formas verbales empleadas en un texto escrito en lengua alemana denotan evento terminado o situación no terminada, tal y como ilustra la figura 42:

Los verbos señalados ¿significan terminado o no terminado?



Als sie den Brief ihres Verlobten Sito in Händen **hielt**, **begannt** für Carmita ein banges Warten. Einige Wochen später am 12. September 1938, **machte** der Hafen von Las Palmas, bekannt als Puerto de la Luz, seinem Namen alle Ehre. Die frühe Morgensonne **ließ** das Grün des Atlantiks in allen seinen Schattierungen schimmern und die nackten Berggipfel der Insel **zeichneten** sich in leuchtendem Ocker gegen den Himmel ab, der wolkenlos in tiefem Blau **erstrahlte**. Carmita, mit vollem Namen María del Carmen Pulido Almeida, **wartete** im Hafen nervös auf die Ankunft ihres Verlobten.

Zuerst **kam** eine Gruppe italienischer Burschen an Land, auch sie in Uniform, aber mit schwarzen Hemden. Sie **bildeten** gemeinsam mit ihren Kameraden von der Insel mit hochgereckten Armen ein Ehrensparier. Durch dieses Spalier **trug** man auf einer Bahre, den rechten Arm ebenfalls hoch erhoben, don Jesús de Fuentes y Febles, bekannt als Sito, Verwundeten Helden des Kampfes für das Vaterland, anzusprechen mit „euer Gnaden“.

Das Picknick auf Los Nidillos, Carlos Álvarez

Figura 42. Texto en alemán para la búsqueda de eventos terminados y situaciones no terminadas.

Como puede apreciarse en la figura 42, se emplea el icono de la flecha o vector que representa el proceso verbal en el mapa operativo (figuras 25, 28 y 29), así como la estrategia de señalar en amarillo, como si de un foco de luz se tratase, aquel segmento del vector que representa la parte del proceso verbal que focaliza cada forma verbal: por su parte, la flecha que se encuentra totalmente dentro del óvalo amarillo representa la acción verbal al completo y se asocia con evento terminado; en cambio, en el vector que representa una situación no terminada se focaliza en amarillo su

segmento central, que se corresponde con el desarrollo de la acción verbal. Una vez aclarados estos conceptos, los aprendientes deben seleccionar uno de los dos recuadros rojos que contienen las flechas y colocarlo junto a cada forma verbal señalada en negrita, según se trate de un evento terminado o de una situación no terminada, de la manera que muestra la figura 43:

Los verbos sind Ereignisse. Was bedeutet das? Terminiert oder nicht terminiert?

Evento	→ Terminado	→ 
Situación	→ No terminada	→ 

Als sie den Brief ihres Verlobten Sito **hielt**, **begann** ein banges Warten. Einige Wochen später am 12. September 1938, **machte** von Las Palmas, bekannt als Puerto de la Luz, seinem Namen alle Ehre. Die frühe Morgensonne **ließ** in allen seinen Schattierungen schimmern und die nackten Berggipfel der Insel **zeichneten** leuchtendem Ocker gegen den Himmel ab, der wolkenlos in tiefem Blau **erstrahlte** mit vollem Namen Maria del Carmen Pulido Almeida, **wartete** hervor auf die Ankunft ihres Verlobten.

Zuerst **kam** die italienischer Burschen an Land, auch sie in Uniform, aber mit schwarzen Hemden. Sie **bildeten** mit ihren Kameraden von der Insel mit hochgereckten Armen ein Ehrengespäler. Durch dieses Spälier **trug** einer Bahre, den rechten Arm ebenfalls hoch erhoben, don Jesús de Fuentes y Febles, bekannt als Sito, Verwundeten Helden des Kampfes für das Vaterland, anzusprechen mit „euer Gnaden“.

Das Picknick auf Los Nidillos, Carlos Álvarez

Figura 43. Ejercicio resuelto de identificación de eventos terminados y situaciones no terminadas en el texto en alemán.

Para que los estudiantes entiendan mejor los conceptos *evento*, *situación*, *terminado* y *no terminado*, se ofrece su traducción al alemán. Tal y como se observa en la figura 43, si el estudiante mantiene el cursor sobre alguno de estos términos, emerge una pequeña etiqueta con su traducción: *Ereignis* para evento, *Situation* para situación, *beendet* para terminado y *nicht beendet* para no terminado.

El texto empleado en este ejercicio pertenece a una traducción al alemán de un fragmento del relato corto de Carlos Álvarez (2021, p. 19) titulado *Un picnic en Los Nidillos*. Este relato, que tiene lugar en el puerto de la Luz y de Las Palmas, en Gran Canaria, forma parte de una selección de textos realizada por Ravelo y publicada por el Cabildo de Gran Canaria con el título de *Una isla contada*, con el propósito de conformar un recorrido por los paisajes de la isla de Gran Canaria. La selección de textos se tradujo al inglés y al alemán.

Una vez realizado este ejercicio con el fragmento traducido al alemán, los estudiantes trabajarán con el fragmento equivalente del texto original en español. Para ello, se les sugiere un ejercicio de retrotraducción de las formas verbales del texto alemán al español. Para este fin, se les facilita la versión española del texto sin las formas verbales, así como las formas verbales que han de emplear para completar la versión en español. Estas formas verbales aparecen agrupadas en dos filas: en la primera figuran conjugadas en pretérito perfecto simple; y, en la segunda, en pretérito imperfecto. Los estudiantes deben elegir uno de estos dos tiempos, según se trate de un evento terminado o de una situación no terminada, y arrastrarlo hasta su lugar en el texto, tal y como manifiesta la figura 44:

Escoge la forma verbal adecuada para la versión en español

hizo
iluminó
manchó
esperó

comenzaba
recibía
desembarcaba
formaban
recorría

El sinvivir de Carmita **comenzó** cuando **recibió** carta de su novio Sito. Unas semanas después, el 12 de septiembre de 1938, el Puerto de la Luz **hacia** honor a su nombre. El sol de las primeras horas **iluminaba** todas las tonalidades **manchaba** el azul intenso. Carmita, María del Carmen Pulido Almeida de nombre completo, **esperaba** inquieta en el puerto la llegada de su novio.

Primero **desembarcó** un grupo de adolescentes italianos, también uniformados pero con camisa negra y **formaron** con sus compañeros isleños y el brazo en alto un pasillo de honor; pasillo que **recorrió** **comandado** en la camilla —y con el brazo en alto— don Jesús de Fuentes y Febles, Caballero Mutilado de la Guerra por la Patria con tratamiento de usía.

Un picnic en Los Nidillos, Carlos Álvarez

Figura 44. Texto cumplimentado con las formas de pretérito perfecto simple y pretérito perfecto compuesto.⁹³

Como puede apreciarse, los recuadros arrastrables de las formas verbales incluyen el símbolo que representa evento terminado o situación no terminada para facilitar así la elección de la forma verbal. Estos ejercicios de la actividad 4, que se corregirán en gran grupo, no pretenden que los estudiantes lleguen a unas respuestas correctas o incorrectas, sino que comprendan que la elección de cada una de las formas verbales constituye la elección de una perspectiva bien exterior, que focaliza toda la acción verbal como un evento, bien interior, que focaliza el desarrollo de la acción verbal

⁹³ El primer enunciado del texto ha sido modificado para facilitar el ejercicio. El enunciado original era «Fue recibir la carta de su novio y Carmita comenzó un sinvivir» (Álvarez, 2021, p. 19).

como una situación. Sirven, además, para mostrar que cada lengua puede representar una misma escena desde una perspectiva diferente y focalizar con ella algo distinto seleccionando una u otra forma verbal. Por ejemplo, el primer verbo del texto original es *recibir*, mientras que la versión traducida al alemán utiliza el verbo (*in Händen*) *halten* [sostener (en sus manos)] en *Präteritum* (*hielt*). Estos dos verbos tienen un aspecto léxico diferente: mientras *recibir* constituye una acción puntual, un predicado télico, *halten* [sostener] señala acción durativa y constituye un predicado atélico, no delimitado. Así, mientras el alemán focaliza el momento en que Carmita sostiene por primera vez la carta en sus manos, el español, por su parte, focaliza el momento en que la carta cambió de poseedor para que ella la sostuviese entre sus manos. Se trata de desarrollar también sensibilidad hacia el significado transmitido por cada lengua, utilizar un punto de vista contrastivo y comprender que las equivalencias rara vez son absolutas.

Para el diseño de esta actividad se han tenido en cuenta las estrategias de procesamiento del *input* y el hecho de que la capacidad de procesamiento de los estudiantes es limitada. Por tales motivos, se ha escogido trabajar la oposición entre el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto haciendo uso, en primer lugar, de un texto que es la traducción al alemán de un fragmento del relato español *Un picnic en Los Nidillos* (Álvarez, 2021, p. 19) y que, posteriormente, los estudiantes trabajan en su versión española. De esta manera, evitamos que los estudiantes tengan problemas de comprensión, les permitimos centrarse en el significado de las formas verbales y los ayudamos a realizar las conexiones entre forma y significado pertinentes en este caso.

Actividad 5. Desactualización temporal

La quinta actividad con la que continúa esta sesión tendrá una duración de 15 minutos y comenzará con la explicación de la ley de correspondencia vertical del mapa operativo del sistema verbal, según la cual toda forma del *aquí* tiene una equivalente en el *allí*, tal y como señalan las flechas en la figura 45:

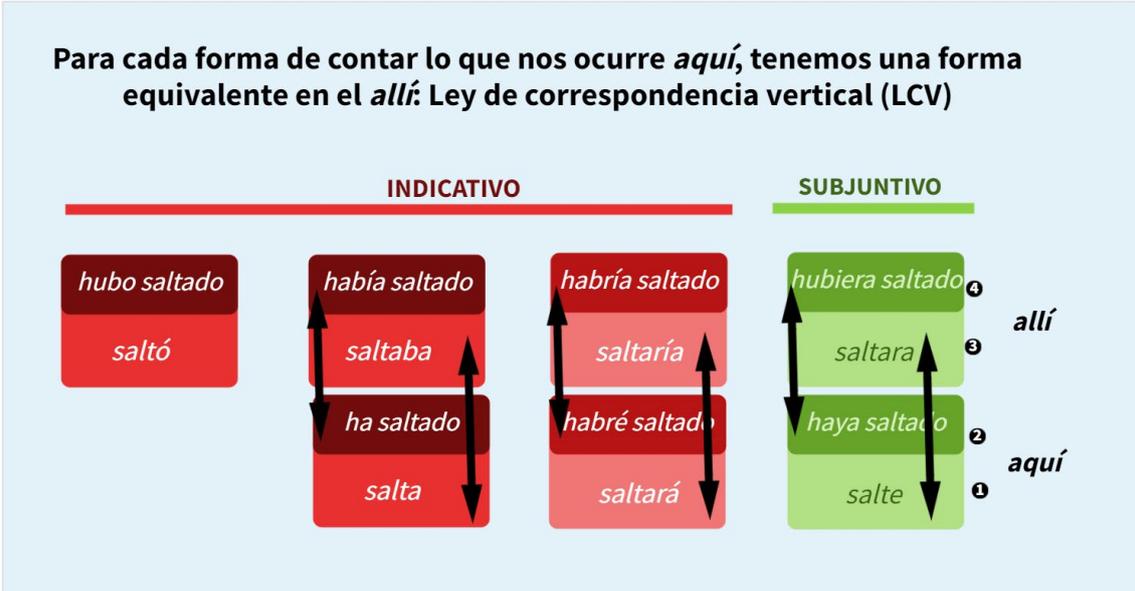


Figura 45. Ley de correspondencia vertical del mapa operativo del sistema verbal (imagen adaptada de Ruiz Campillo, 2014, p. 71).

A continuación, se explica que esta ley de correspondencia vertical permite desactualizar el *aquí*, esto es, transformar las formas actuales de presente-futuro en formas no actuales de pasado superponiendo los espacios, tal y como muestra la figura 46:

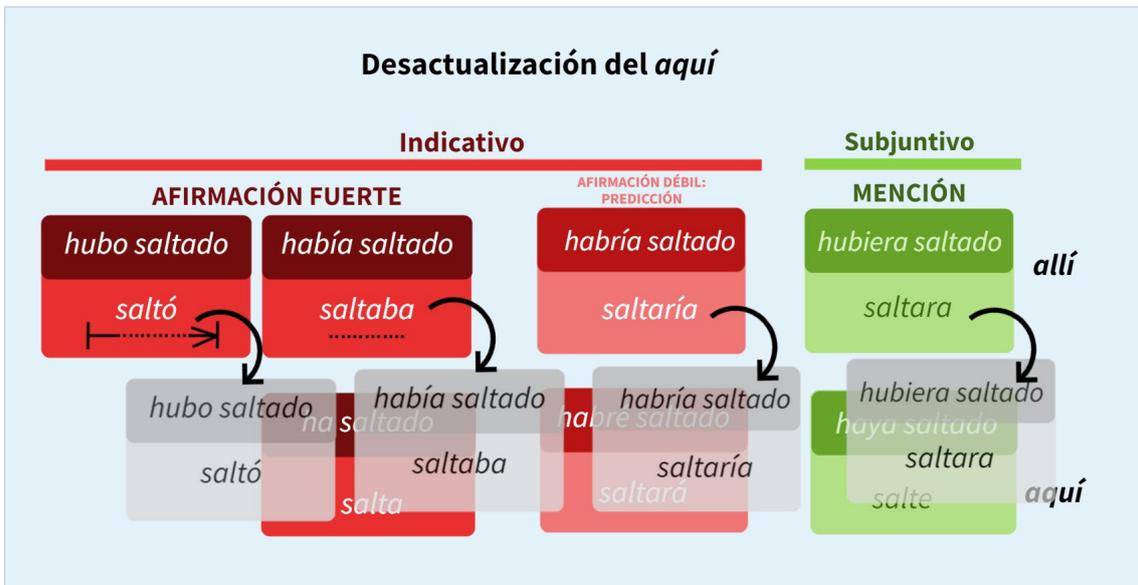


Figura 46. Superposición de los espacios: desactualización del *aquí* (imagen adaptada de Ruiz Campillo, 2014, p. 81).

Dado que la forma *saltó* no tiene equivalente en el espacio del *aquí*, se superpondrá, junto a *saltaba*, a la forma *salta*; esto quiere decir que, al desactualizar una forma de presente, habrá que decidir entre hacerlo recurriendo a *saltaba* o a *saltó*. Lo mismo que ocurre con *saltó* sucede con *hubo saltado* si no se tratara, según hemos advertido, de una forma en desuso. No obstante, y dado que mediante esta propuesta no se espera del estudiante que use el pretérito anterior, sino que lo conozca para que sea capaz de identificarlo, hemos descartado los ejercicios donde el estudiante tenga que usar esta forma verbal.

Para trabajar las correlaciones de la ley de correspondencia vertical, así como la superposición de los espacios, se propone a los aprendientes que, en parejas, desactualicen el texto, es decir, que transformen el texto mediante el empleo de las formas no actuales del *allí*, que son las propias de la narración estándar, para contar un pequeño fragmento narrativo que relata con las formas del *aquí* una anécdota del libro *Tres funerales para Eladio Monroy* (Ravelo, 2018). Este ejercicio lo muestra la diapositiva de la figura 47:

Ayuda a Alexis Ravelo a contar la anécdota de su libro *Tres funerales para Eladio Monroy* con las formas del *allí*

© Alexis Ravelo. Todos los derechos reservados. Este documento es propiedad de Alexis Ravelo y no puede ser reproducido, distribuido o publicado en ningún medio sin su consentimiento expreso. Alexis Ravelo es un autor registrado en el Registro de la Propiedad Intelectual de Chile. Alexis Ravelo es un autor registrado en el Registro de la Propiedad Intelectual de Chile.

Los dos perseguidores **creían** que **podrían** seguir a Ortiz y su escolta Eladio Monroy sin ser vistos. Sin embargo, Monroy **había vivido** muchas situaciones similares a esta y enseguida **trazó** un plan para deshacerse de ellos. Para cuando los perseguidores se **dieran** cuenta de su error, Eladio **habría pinchado** las gomas de su vehículo sin que ninguno **hubiera podido** hacer nada al respecto.

	podían	vivía	trazaba	daban	pinchaba	podía
creyeron	pudieron	vivió		dieron	pinchó	pudo
habían creído	habían podido		había trazado	habían dado	había pinchado	había podido
creerían		viviría	trazaría	darían	pincharía	podría
habrían creído	habrían podido	habría vivido	habría trazado	habrían dado		habría podido
creyeran	pudieran	viviera	trazara		pinchara	pudiera
hubieran creído	hubieran podido	hubiera vivido	hubiera trazado	hubieran dado	hubiera pinchado	

Figura 47. Ejercicio de desactualización resuelto.

Como puede observarse, el texto original aparece en pequeño. Si se clic en él, se ampliará hasta ocupar la pantalla completa. También el esquema de la ley de correspondencia vertical aparece en la esquina derecha en tamaño pequeño y el discente puede verlo en pantalla completa clicando en él. El hecho de tener que cambiar

de pantallas ayuda a los estudiantes a hacer el esfuerzo de retener la información, a la vez que les da la oportunidad de disponer de todo el contenido a golpe de clic, sin que la pantalla de trabajo se encuentre muy saturada de elementos.

Una vez concluido este ejercicio, los estudiantes deben realizar otro sobre el estilo indirecto, que consiste en contar por teléfono a un amigo la anécdota original narrada con los tiempos del *aquí*, con el propósito de que comprueben que hacer uso del estilo indirecto consiste también en aplicar la ley de correspondencia vertical, como puede observarse en la figura 48:

Imagina que le cuentas por teléfono a un amigo esta anécdota del libro *Tres funerales para Eladio Monroy*.

El libro cuenta que...

Los dos perseguidores _____ que _____ seguir a Ortiz y su escolta Eladio Monroy sin ser vistos. Sin embargo, Monroy _____ muchas situaciones similares a esta y enseguida _____ un plan para deshacerse de ellos. Para cuando los perseguidores se _____ cuenta de su error, Eladio _____ las gomas de su vehículo sin que ninguno _____ hacer nada al respecto.

creían	podían	vivía	trazaba	daban	pinchaba	podía
creyeron	pusieron	vivió	trazó	dieron	pinchó	pudo
habían creído	habían podido	había vivido	había trazado	habían dado	había pinchado	había podido
creerían	podrían	viviría	trazaría	darían	pincharía	podría
habrían creído	habrían podido	habría vivido	habría trazado	habrían dado	habría pinchado	habría podido
creyeran	pusieran	viviera	trazara	dieran	pinchara	pusiera
hubieran creído	hubieran podido	hubiera vivido	hubiera trazado	hubieran dado	hubiera pinchado	hubiera podido

Figura 48. Ejercicio de estilo indirecto.

Según puede comprobarse en la figura 48, los estudiantes están desarrollando, en realidad, el mismo ejercicio. El objetivo es que ellos mismos se den cuenta de esta situación; por ello, y para evitar que la repetición resulte tediosa, tras medio minuto de desarrollo del ejercicio, les sale un mensaje que reza *¡Es lo mismo!* y que les impide continuar reproduciendo el ejercicio, tal y como indica la figura 49:

Imagina que le cuentas por teléfono a un amigo esta anécdota del libro *Tres funerales para Eladio Monroy*.

El libro cuenta que...

Los dos perseguidores que seguían a Ortiz y su escolta Eladio Monroy sin ser vistos. Sin embargo, Monroy un plan para deshacerse de los perseguidores. Eladio las gomas de su vehículo sin que ninguno hacer nada al respecto.

¡Es lo mismo!

Figura 49. Ejercicio de estilo indirecto con el mensaje *¡Es lo mismo!*

Actividad 6. El estilo indirecto y el diálogo en la narración.

La sexta y última actividad de la tercera sesión (unidad 2) tiene una duración de 15 minutos y está relacionada con la quinta, pues se trata de trabajar el estilo indirecto y la presencia de la secuencia dialogal en la narración. Para ello, se presentan dos diálogos⁹⁴ tomados de la novela *Los milagros prohibidos* (Ravelo, 2017, pp. 52-53). Uno de estos diálogos se presenta en estilo directo:

—¿Ya vienes borracho otra vez, mi hijo?
 —No madre. No bebí mucho.
 —No bebiste mucho por los ojos porque te escuece, que por la boca bien que tomaste. Desde aquí te huelo el vaho, mi niño. Anda, siéntate ahí, que te pongo un fisco [de] leche con gofio, para que te echas algo caliente antes de acostarte.
 —Pero madre...
 —¡Que te sientes, cónchale!
 [...]
 — Culpa tuya no es —le dijo—. Te viene de herencia. A tu padre también le gustaba echarse un pizco. Y más de uno. Pero él nunca le faltó a nadie al respeto, ni se permitió trasnochar, ni dejó de comportarse como un caballero.
 —Yo soy un caballero, madre... —intentó protestar Floro.
 Rosita se puso en jarras y lo trató de usted:
 —Cállese, zarandajo: un caballero no se junta con gentuza como el Manoabierto ese. Ni se dedica a ir por ahí con una pandilla de matones buscándoles la ruina a los vecinos suyos, a los mismos que jugaban con usted en el recreo.

⁹⁴ Aunque aquí hemos insertado solo los fragmentos dialogados en estilo directo e indirecto, la actividad incluye unas líneas narrativas que ayudan a contextualizar estos diálogos en el conjunto de la historia.

El segundo diálogo, en cambio, utiliza el estilo indirecto (Ravelo, 2017, p. 200):

Yanes le decía a Luján que a ellos no les había pasado nada durante aquellos días, que si llegaba un cambio en la situación, ellos deberían hacer lo mismo: proteger a los otros. Y Luján le respondía que eso no estaba en su mano, porque había habido registros y muchas faltas de respeto y los del Radio Comunista eran unas malas bestias, pero que se intentaría hacer todo lo posible para que él y otras personas de respeto no sufrieran represalias.

La actividad comienza con la lectura de los diálogos y con su comentario, pues ambos, sobre todo el primero, muestran características del habla canaria que requieren aclaraciones o precisiones, como es el uso de los apelativos cariñosos *mi hijo* y *mi niño*, la interjección *cónchale*, que muestra enojo, el apelativo despectivo *zarandajo* o el sustantivo *pizco* con el sentido de ‘bebida alcohólica’ (Academia Canaria de la Lengua, 2010, s. v. *cónchale*, *zarandajo*, *pizco*). Seguidamente, se les explica el protocolo para aplicar la ley de correspondencia vertical en el estilo indirecto (Ruiz Campillo, 2014, 78) con la diapositiva que se expone en la figura 50:

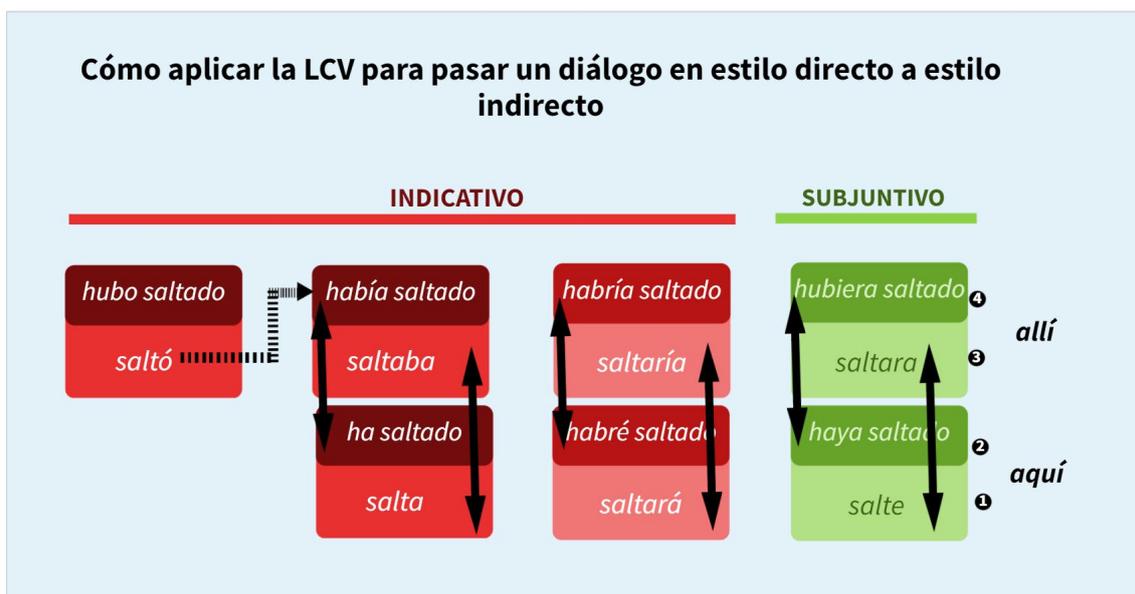


Figura 50. Aplicación de la ley de correspondencia vertical para pasar a estilo indirecto el estilo directo (imagen adaptada de Ruiz Campillo, 2017, p. 7).

La diapositiva de la figura 50 es muy similar a la de la figura 45, pero se diferencia de ella en que incluye el vector punteado que señala que la forma *saltó* puede cambiar, optativamente, a la forma *había saltado*, de acuerdo con el protocolo de

aplicación de la ley de correspondencia vertical para la conversión del diálogo directo en indirecto, y que el estudiante puede ver clicando en el título de la diapositiva que se muestra en la figura 50. Será entonces cuando, sobre esa diapositiva, se despliegue una ventana que contiene las instrucciones para aplicar la ley de correspondencia vertical, tal y como muestra la figura 51:

Cómo aplicar la LCV para pasar un diálogo en estilo directo a estilo indirecto

1. Cambia las formas simples del *aquí* (línea 1) por sus correspondientes formas simples del *allí* (línea 3); y las formas compuestas del *aquí* (línea 2), por sus correspondientes formas compuestas del *allí* (línea 4).
2. Las formas del *allí* no se cambian: ya se encuentran en el espacio del *allí* y, por lo tanto, no pueden desactualizarse más.
3. En el caso del pretérito perfecto simple (*salió*), puedes decidir si lo reemplazas con el pretérito pluscuamperfecto (*había salido*) o si no lo reemplazas.

Adaptación del mapa operativo del sistema verbal español de Ruiz Campillo (2004, 2014, 2019), realizada con el asesoramiento del autor.

Figura 51. Protocolo de aplicación de la ley de correspondencia vertical para pasar a estilo indirecto el estilo directo (Ruiz Campillo, 2014, 78).

Una vez explicado el protocolo, se propone a los estudiantes realizar en parejas dos pequeños ejercicios de traducción intralingüística que consisten en lo siguiente: ayudar a Ravelo, seleccionando las formas verbales correspondientes, a terminar de convertir el diálogo directo en indirecto (figura 52); y a convertir el diálogo indirecto, en directo (figura 53):

Ayuda a Ravelo a terminar de transformar este diálogo directo en diálogo indirecto para su novela

El barrio de San Telmo comenzaba a despertar cuando Floro llegó a casa. Rosita ya se había levantado y calentaba el agua para el café. Floro, tambaleante y sucio, con la mirada estrábica que la noche de juerga le había dejado, intentó recomponerse y le dio los buenos días.

Su madre le **preguntó** si ya **venía** borracho otra vez, a lo que respondió que no, que no **había bebido** mucho. Su madre, indignada, añadió que no había bebido mucho por los ojos, porque le escocía, pero que por la boca bien que había tomado, pues podía olerle el vaho desde donde estaba. Le ordenó que se sentara, que le ponía un fisco de leche con gofio, para que se **echara** algo caliente antes de acostarse. Mientras tanto, le decía que culpa suya no era, que le venía de herencia. A su padre también le gustaba echarse un pizco. Y más uno. Pero él nunca le faltó a nadie el respeto, ni se permitió trasnochar, ni dejó de comportarse como un caballero. Floro protestó que él era un caballero, pero al oírlo, Rosita se puso en jarras y le contestó que un caballero no se junta con guntuza como el Manoabierta ese. Ni se dedica a ir por ahí con una pandilla de matones buscándole la ruina a los vecinos suyos, a los mismos que jugaban con él en el recreo.

[...]

Rosita se calló. Decidió que ya había batido la leche con gofio lo suficiente para formar la rala.

preguntaba	bebía	echaba
había preguntado	había bebido	había echado
preguntaría	bebería	echaría
habría preguntado	habría bebido	habría echado
preguntara	bebiera	
hubiera preguntado	hubiera bebido	hubiera echado

Figura 52. Solución de la actividad de conversión de diálogo directo en indirecto.

Ayuda a Ravelo a transformar este diálogo directo en diálogo indirecto para su novela

En la calle estaban los rojos, pero yo tenía el local llenito de gente de derechas. Cada día. Y los rojos lo sabían. Lo tenían tan claro que cuando supieron que la ciudad iba a caer fue en el Nuevo Club donde Yanes vino a reunirse con los otros, para intentar lograr algún tipo de acuerdo. Ahí solo entré una vez, pero logré captar algún tipo de acuerdo. Yanes le decía a Luján que a ellos no les había pasado nada durante aquellos días, que si llegaba un cambio en la situación, ellos deberían hacer lo mismo: proteger a los otros. Y Luján le respondía que eso no estaba en su mano, porque había habido registros y muchas faltas de respeto y los del Radio Comunista eran unas malas bestias, pero que se intentaría hacer todo lo posible para que él y otras personas de respeto no sufrieran represalias. Después salió, porque ya había servido las bebidas.

En la calle estaban los rojos, pero yo tenía el local llenito de gente de derechas. Cada día. Y los rojos lo sabían. Lo tenían tan claro que cuando supieron que la ciudad iba a caer fue en el Nuevo Club donde Yanes vino a reunirse con los otros, para intentar lograr algún tipo de acuerdo. Ahí solo entré una vez, pero logré captar algún tipo de acuerdo:

Yanes: A ustedes no les había pasado nada durante aquellos días. Si llegaba un cambio en la situación, ustedes deberían hacer lo mismo: proteger a los otros.

Luján: Eso no **está** en mi mano, porque **ha habido** registros y muchas faltas de respeto y los del Radio Comunista **son** unas malas bestias, pero se **intentará** hacer todo lo posible para que él y otras personas de respeto no **sufran** represalias.

Después salió, porque ya había servido las bebidas.

hay	intenta	sufren
ha estado	habían sido	ha intentado
estarán	habrá	serán
habrán estado	habrá habido	habrán sido
estén	haya	sean
hayan estado	haya habido	hayan sido

Figura 53. Solución de la actividad de conversión de diálogo indirecto en directo.

Como puede apreciarse en las figuras 52 y 53, el texto original aparece en pequeño tamaño y el aprendiente podrá verlo en pantalla completa si clica en él. Sin embargo, el texto meta que debe modificar aparece en tamaño grande. Al tener que cambiar de pantalla para leer el texto original y para volver al meta, está trabajando la

memoria. Estos dos ejercicios están pensados para ser corregidos en gran grupo y con ellos se llega al final de tercera sesión.

4.6.2.2. Cuarta sesión

La sesión con la que concluye esta propuesta didáctica está integrada por un total de cinco actividades de duración variada, tal y como se aprecia en la tabla 16:

Unidad didáctica	Sesión	Actividades			
		Actividad	Duración	Contenidos	Estrategias comunicativas
2. Formas de contar todo	4. ^a	1. La narración dislocada.	15 min.	Las formas verbales. Efectos estilísticos.	1. La narración dislocada.
		2. La narración mixta.	20 min.	Las formas verbales. Efectos estilísticos.	2. La narración mixta.
		3. Borracho hasta el amanecer.	15 min.	Música canaria.	3. Borracho hasta el amanecer.
		4. De una narración a otra.	30 min.	Las formas verbales.	4. De una narración a otra.
		5. Narración del espacio actual.	10 min.	Las formas verbales.	5. Narración del espacio actual.

Tabla 5. Resumen de la cuarta sesión.

Actividad 1. La narración dislocada

Comienza con la lectura en gran grupo de un fragmento adaptado de *Los milagros prohibidos* (Ravelo, 2017) que narra una escena en la que Floro, uno de los personajes principales de la obra, atrapa a varios de los milicianos de izquierdas que escaparon al monte para evitar una lucha con los nacionales y falangistas que involucrara a los civiles. La escena termina cuando Floro se da cuenta de que uno de ellos es un conocido. El fragmento constituye una muestra de narración dislocada, en la que las formas verbales que se emplean son formas del *aquí* y, sobre todo, formas de presente de indicativo (*adentra, mira, hay, mueve, encuentra, llegan, cede, observa, acaba, está, brota, está y agarra*), aunque también hay una forma de presente de subjuntivo (*proporcione*), dos formas de futuro de indicativo (*podrá y bastará*) y una de pretérito perfecto compuesto (*ha perdido*), tal como puede observarse en la figura 54:

¿Qué formas verbales se usan en este fragmento? ¿A qué espacio pertenecen?

Floro [al que todos llaman El Hurón] se **adentra** en la espesura y **mira** hacia el sur. Allí **hay** movimiento. Los hombres se desplazan con dificultad. Floro se **mueve** lentamente, buscando un sitio que le **proporcione** un buen ángulo. **Encuentra** el lugar apropiado. Entonces, los hombres **llegan** hasta donde por fin son un blanco fácil. Solo **podrá** acertarle a uno, pero con eso **bastará**. Acaricia el gatillo hasta que este **cede**.

El Hurón **observa** su obra. El hombre al que **acaba** de disparar **está** tumbado y la sangre le **brot**a a borbotones. **Está** ya más muerto que vivo. El de la izquierda, un tipo joven con pinta de seminarista, **ha perdido** el sentido y tiene la nariz abierta. El guardia de asalto se **agarra** la cadera herida y lo mira, más que con rabia, con tristeza.

—Coño, Sabino, mira cómo acabaste, carajo.

Figura 54. Fragmento de texto adaptado de *Los milagros prohibidos* (Ravelo, 2017).

El propósito es que los estudiantes deduzcan, por sí mismos, tras la lectura del fragmento, que se trata de las formas del *aquí*. A partir de esta deducción, podremos explicar que, para narrar, no solo se utilizan los tiempos del *allí*, sino que también se pueden usar los de *aquí*; y que, cuando se hace uso de los del *aquí*, se está empleando el tipo de narración denominada *dislocada*, lo que se muestra en la diapositiva de la figura 55:



Figura 55. La narración dislocada: uso de los tiempos del aquí.

Se ha de señalar, además, que, cuando se recurre a los tiempos verbales del *aquí* para narrar hechos pretéritos, se realiza una reactualización, según la cual se

cambian las formas del *allí* por sus equivalentes del *aquí*, de manera que se produce una superposición del espacio *aquí* sobre el *allí*, tal y como muestra la figura 56:



Figura 56. La narración dislocada: reactualización del *allí* (imagen adaptada de Ruiz Campillo, 2014, p. 79).

Como puede observarse en la figura 56, las casillas correspondientes al presente (*salta*) y al pretérito perfecto compuesto (*ha saltado*) se han alargado de manera que comprendan la longitud que ocupan conjuntamente las formas *saltó*, *hubo saltado*, *saltaba* y *había saltado*. De este modo, se pretende ayudar al aprendiente a comprender que, en los casos en que superponemos las formas del *aquí* a las del *allí* para emplear la narración dislocada, el presente y el pretérito perfecto compuesto serán las formas del *aquí* que ocuparán el lugar de las formas del *allí*, no solo del pretérito imperfecto y del pretérito pluscuamperfecto, sino también del pretérito perfecto simple y del pretérito anterior: el presente (*salta*) se superpone al pretérito perfecto simple (*saltó*) y al pretérito imperfecto (*saltaba*); y el pretérito perfecto compuesto (*ha saltado*) se superpone al pretérito pluscuamperfecto (*había saltado*) y al pretérito anterior (*hubo saltado*).

Para practicar esta superposición, que es posible gracias a la ley de correspondencia vertical, se plantea un ejercicio de traducción intralingüística en el que los estudiantes, usando la ley de superposición, deben reactualizar un texto narrado con las formas del *allí*, es decir, deben pasar a narración dislocada una narración estándar, tal y como muestra la figura 57:

Ayuda a Alexis Ravelo a contar la anécdota de su libro *Tres funerales para Eladio Monroy* con las formas del *aquí*

Los dos perseguidores **creen** que **podrán** seguir a Ortiz y su escolta Eladio Monroy sin ser vistos.
Sin embargo, Monroy **ha vivido** muchas situaciones similares a esta y **enseguida traza** un plan para deshacerse de ellos. Para cuando los perseguidores se **den** cuenta de su error, Eladio **habrá pinchado** las gomas de su vehículo sin que ninguno **haya podido** hacer nada al respecto.

crean	creen	podrán	siguir	Ortiz	y su escolta	Eladio Monroy	sin ser vistos.
ha vivido	muchas situaciones	similares a esta	y	enseguida	traza	un plan	para deshacerse de ellos.
den	cuenta de su error,	Eladio	habrá pinchado	las gomas de su vehículo	sin que ninguno	haya podido	hacer nada al respecto.
crean	creen	podrán	siguir	Ortiz	y su escolta	Eladio Monroy	sin ser vistos.
ha vivido	muchas situaciones	similares a esta	y	enseguida	traza	un plan	para deshacerse de ellos.
den	cuenta de su error,	Eladio	habrá pinchado	las gomas de su vehículo	sin que ninguno	haya podido	hacer nada al respecto.
crean	creen	podrán	siguir	Ortiz	y su escolta	Eladio Monroy	sin ser vistos.
ha vivido	muchas situaciones	similares a esta	y	enseguida	traza	un plan	para deshacerse de ellos.
den	cuenta de su error,	Eladio	habrá pinchado	las gomas de su vehículo	sin que ninguno	haya podido	hacer nada al respecto.
crean	creen	podrán	siguir	Ortiz	y su escolta	Eladio Monroy	sin ser vistos.
ha vivido	muchas situaciones	similares a esta	y	enseguida	traza	un plan	para deshacerse de ellos.
den	cuenta de su error,	Eladio	habrá pinchado	las gomas de su vehículo	sin que ninguno	haya podido	hacer nada al respecto.

Figura 57. Reactualización de la anécdota.

Como puede verse en la figura 57, se propone a los estudiantes que reactalicen, nuevamente y en gran grupo, el texto que habían desactualizado, con el propósito de que repasen y comprueben, una vez más, que las correspondencias entre los espacios funcionan en las dos direcciones (tanto del *aquí* al *allí*, como del *allí* al *aquí*). Una vez realizado este ejercicio en gran grupo, sería el momento de comentar que la narración dislocada, la que hace uso de los tiempos del *aquí*, constituye una alternativa estilística a la narración estándar que suele emplearse en los resúmenes de las novelas, así como en las sinopsis de las películas, en las biografías o en los textos históricos. Asimismo, se utiliza esta dislocación en textos literarios, así como en la narración oral de anécdotas, cuando se desea hacer un relato más vívido de lo acontecido y cuando se desea hacer partícipe de lo ocurrido al interlocutor.

Estos dos ejercicios realizados en gran grupo, la lectura del fragmento de narración dislocada y la reactalización del texto, componen la primera actividad de esta sesión, para la que se ha estimado una duración de 15 minutos.

Actividad 2. La narración mixta

La segunda actividad, sin embargo, tiene una duración de 20 minutos y consta de dos partes bien diferenciadas. En la primera tiene lugar la presentación de la narración mixta, entendida como aquella que combina las formas actuales del *aquí*, para destacar los hechos más relevantes (el clímax) del relato, con las formas inactuales, las

del *allí*, para hacer referencia a las restantes acciones del relato. Esta idea se muestra a través de la siguiente diapositiva de la figura 58:

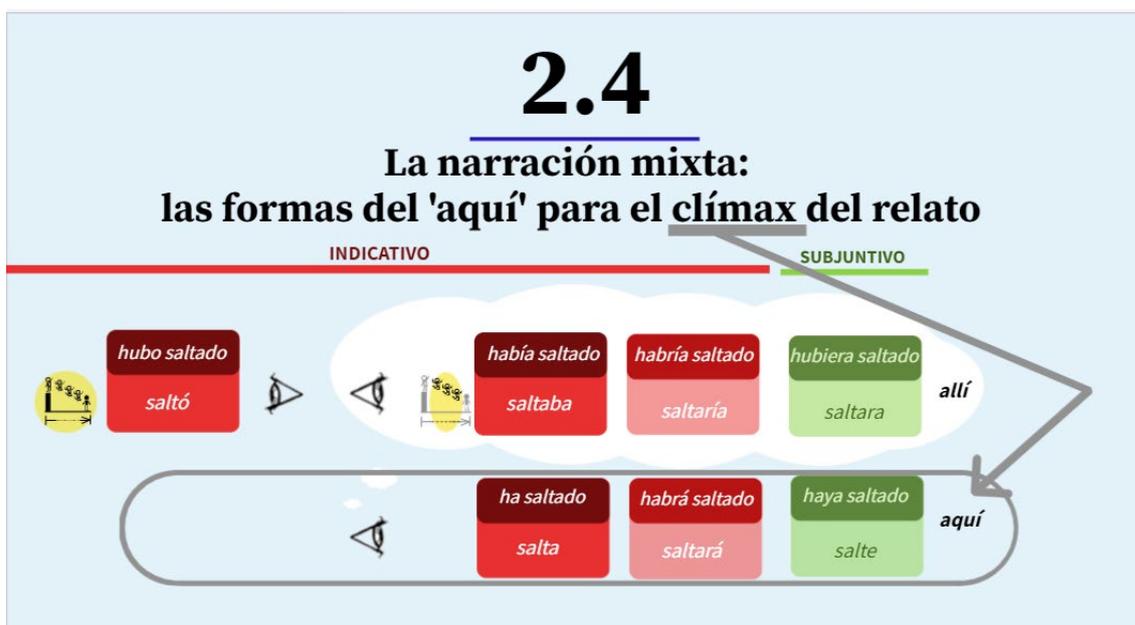


Figura 58. La narración mixta.

La segunda parte de esta primera actividad, desarrollada en gran grupo, consiste en la identificación, en dos pequeños textos, de los verbos que representan los hechos que constituyen el clímax del relato, tal y como se muestra en la figura 59:

Señala con una estrella las acciones más importantes que, desde tu punto de vista, hacen que esta anécdota merezca ser contada.

★

Un grupo de amigos (unos 6 más o menos) **vinieron** a preguntarme por la localización de su hotel, que no lo **encontraban**. Cuando **miro** su reserva, me **doy** cuenta de que su hotel **está** en Las Palmas de Gran Canaria, y no en Palma de Mallorca. Se **habían confundido** y **pensaban** que era lo mismo.

(Adrián Isidro, 21/3/2018)

Figura 59. Solución del ejercicio para localizar las acciones que hacen que la historia merezca ser contada.

En la figura 59 puede apreciarse cómo las formas de presente *miro, doy y está* se corresponden con las formas del *aquí* empleadas en la anécdota y constituyen las acciones por las que la historia es relevante como para ser contada: la persona que intenta ayudar a los turistas con la ubicación de su hotel se da cuenta de que este no está situado en Palma de Mallorca como ellos esperaban, sino en la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria.

La primera actividad de esta sesión concluye con el visionado de un minuto de vídeo de una entrevista realizada a Alexis Ravelo sobre Ginés Ciprés, miembro de los grupos musicales canarios *Los Coquillos* y *Salvapantallas*, para el documental *Hasta el amanecer*, que versa precisamente sobre este músico. El escenario de la entrevista es especialmente hermoso, pues se ve el barranco de Guinguada y el barrio de El Risco de San Juan de la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria, como puede apreciarse en la diapositiva de la figura 60:

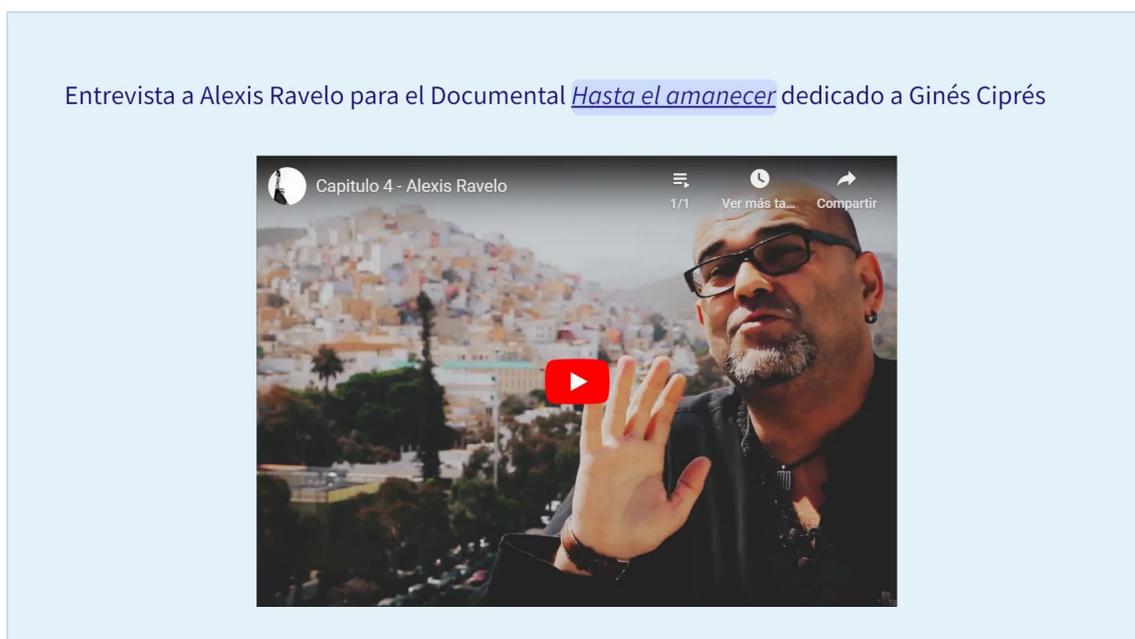


Figura 60. Entrevista a Alexis Ravelo para el documental *Hasta el amanecer* (Alva, s. f.).

En la entrevista, entre el minuto 7:40 y el 8:58, el escritor cuenta dos momentos diferentes que recuerda con el músico, y lo hace empleando distintas formas de narrar. Junto al vídeo, se facilita la transcripción para los estudiantes. El vídeo se encuentra en la plataforma de YouTube y permite el visionado tanto a una velocidad de 0.75 como de 0.5, de manera que, si notamos que a los aprendientes les cuesta entender lo que se dice, podemos recurrir a una velocidad menor. Tras el visionado de la entrevista, se

pregunta a los estudiantes en gran grupo qué tipo de narración ha empleado el autor en cada caso. Para ello, se les facilita la transcripción del fragmento de entrevista visionado y las etiquetas *estándar*, *dislocada* y *mixta*, con el fin de que arrastren la que corresponda hacia cada anécdota del texto, tal y como se muestra en la diapositiva de la figura 61:

¿Qué tipo de narración utiliza Alexis en las anécdotas que cuenta?

Lo que siempre recuerdo de Ginés es eso, ese don de gentes maravilloso. Y luego hay un momento de Ginés, que no es de cuando éramos pibes, que fue hace poco. Bueno, hay dos.

Uno **fue** en una tocada en Guanarteme, donde de repente **está** tocando y se **acerca** y nos **saluda** a mí y a mí pareja desde el escenario. Y, claro, y nosotros colorados como tomates. Nos **está** saludando Ginés Cedrés.

Y luego un momento muy bonito en una tocada, que creo que se **hizo** aquí en la biblioteca insular, en la Plaza de las Ranas. Creo que **fue** para celebrar el 25 aniversario de la biblioteca y era un proyecto leer es vital. Creo que **estaba** Ginés, no sé si con Coquillos o con Salvapantallas. Con Salvapantallas tocando, la plaza de las ranas a reventar de gente. Yo viéndolo allí desde fuera, no, desde la zona del Guiniguada. Y él, cogiendo a toda aquella gente que estaba allí solo buscando marcha y **dijo** algo así como ¡la Música está bien, pero lean coño! Jajaja, muy divertido. Ese momento de Ginés yo me lo llevo guardado ya para siempre. Fue muy divertido eso.

Estándar

Dislocada

Mixta

Mixta

Estándar

Figura 61. Fragmento de la entrevista a Ravelo extraído del documental *Hasta el amanecer* (Alva, s. f.).

Actividad 3. Borracho hasta el amanecer

La tercera actividad de esta sesión, con una duración de 15 minutos, será realizada individualmente por el alumno y se corregirá en gran grupo. Consiste, en primer lugar, en escuchar la canción más famosa de las compuestas por Ginés Cedrés, titulada *Borracho hasta el amanecer*, y en ordenar las distintas estrofas de la canción a medida que la escucha, de manera que logre llegar al orden correcto, que muestra la figura 62:

Ayuda a Ginés a ordenar la letra de la canción

4 Adivina muñeca quién viene esta noche a apropiarse con derroche de la barra de este bar. Todavía no perdí el sentido común. No necesito de Freud, ni mi familia huyó al Aaiún.

5 ¡Borracho! Borracho hasta el amanecer
!Ah! Borracho, borracho hasta el amanecer
¡Muy borracho! Borracho hasta el amanecer
¡Completamente borracho! Borracho hasta el amanecer

2 Solo quiero concentrarme en este lugar mucho tiempo, mucho tiempo, más o menos hasta el amanecer.

9 Sigo con el método Stanislavski de interpretación. Únicamente preciso una botella de ron de caña, un enyesque de queso de Guía y por supuesto tu ausencia. No siembres tu cintura ni me muestres tus encantos. ¿No sabes que noches como esta soy vegetariano?

1 ¡Borracho! Borracho hasta el amanecer.
!Ah! Borracho, borracho hasta el amanecer.
¡Muy borracho! Borracho hasta el amanecer.
¡Totalmente borracho! Borracho hasta el amanecer.

7 Solo quiero concentrarme en este lugar mucho tiempo, mucho tiempo, más o menos hasta el amanecer

10 De la misma forma que se nace para morir y que la eternidad se alcanza en un segundo de heroísmo, soy testigo de una curación milagrosa: el alcohol limpia mis heridas y me impide verte.

6 ¡Borracho! Borracho hasta el amanecer.
!Ah! Borracho, borracho hasta el amanecer.
¡Muy borracho! Borracho hasta el amanecer.
¡Absolutamente borracho! Borracho hasta el amanecer.

3 Solo quiero concentrarme en este lugar mucho tiempo, mucho tiempo, más o menos hasta el amanecer.

8 ¡Borracho! Borracho hasta el amanecer.
!Ah! Borracho, borracho hasta el amanecer.
¡Muy borracho! Borracho hasta el amanecer.
¡Totalmente borracho! Borracho hasta el amanecer.

Figura 62. Letra ordenada de la canción de *Borracho hasta el amanecer*.

Una vez corregido el orden de las estrofas de la canción, se propone, en segundo lugar, realizar un ejercicio de comprensión lectora, que consiste en visionar nuevamente el vídeo de *Borracho hasta el amanecer*, que cuenta la historia de la canción a través del subtítulo; y en determinar cuáles de las afirmaciones propuestas acerca de esa historia son verdaderas y cuáles son falsas y arrastrarlas hasta el lugar adecuado, de manera que lleguen al resultado que muestra la figura 63:

Afirmaciones sobre la historia de *Borracho hasta el amanecer*

Verdaderas		Falsas	
4. Querían que fuera un himno para las fiestas.	7. Los coros se grabaron en Las Palmas de Gran Canaria y la música, en Madrid.	1. La canción se publicó por primera vez en 1995.	8. Desde el principio, tuvo éxito por todo el mundo.
5. La banda tardó apenas unos minutos en tener una primera versión de la canción.	9. La canción se hizo famosa en América.	2. Se grabó en espacios en los que estaba prohibido fumar	11. No existen versiones de la canción hechas por otras bandas.
6. Al principio, la canción era un bolero.	10. Fue n.º 1 en Bogotá, Cali y Medellín.	3. La idea de la canción surgió durante un día duro de trabajo.	

Figura 63. Afirmaciones verdaderas y falsas sobre la historia de *Borracho hasta el amanecer*.

Actividad 4. De una narración a otra

La cuarta actividad de esta sesión, con una duración de 30 minutos, se realizará en grupos de tres personas, de manera que cada uno de los estudiantes debe producir una anécdota haciendo uso de las formas de la narración estándar, es decir, de los tiempos del *aquí*; seguidamente, cada uno de ellos debe transformar las dos anécdotas relatadas por sus compañeros haciendo uso, en un caso, de los mecanismos propios de la narración dislocada; y, en otro, de los procedimientos de la narración mixta, tal como se explica en las instrucciones expuestas en la diapositiva de la figura 64:

De una narración a otra

1. Formen grupos de 3 personas.

2. Escriban una anécdota empleando la narración estándar.

3. Transformen en narración **dislocada** la anécdota de uno de los compañeros.

4. Conviertan en narración **mixta** la anécdota del otro de los compañeros.

Figura 64. Actividad creativa para practicar las fórmulas narrativas del español.⁹⁵

En el caso de la transformación en narración mixta, al hacer este ejercicio de traducción intralingüística, se está trabajando la técnica de la traducción pedagógica del énfasis expresivo, pues, para emplear la narración mixta, hay que localizar las acciones principales del relato sobre las que recae el énfasis expresivo.

Actividad 5. Narración del espacio actual

Cierra nuestra propuesta didáctica una última actividad que tiene una duración de 15 minutos y en la que se trabaja la variedad lingüística canaria. Se explica que, en el español de Canarias, al igual que en el de muchas zonas de América,⁹⁶ se utiliza el pretérito perfecto simple en contextos en los que el español peninsular suele recurrir al pretérito perfecto compuesto, como antepresente que hace referencia a hechos recientemente acontecidos.⁹⁷ A partir de este rasgo específico del español de Canarias, se alude a la función de puente lingüístico y cultural entre ambas orillas del español tradicionalmente desempeñado por el archipiélago, lo que determina que la variedad

⁹⁵ Como puede verse, en las instrucciones de esta actividad hemos utilizado el pronombre *ustedes* para la segunda persona del plural, tal como se hace de manera generalizada en la variedad diatópica canaria, la andaluza y en todas las variedades de América (RAE y ASALE, 2009-2011, p. 1255).

⁹⁶ La neutralización del pretérito perfecto compuesto (*he cantado*) con valor de antepresente en favor del pretérito perfecto simple se registra en el noroeste de España, en las islas Canarias, en México, en Chile, en gran parte de Argentina (excepto en el centro y en el noroeste), en muchos de los países centroamericanos y en varios del área caribeña como Venezuela (RAE y ASALE, 2010, p. 438).

⁹⁷ El uso del pretérito perfecto compuesto (*ha cantado*) con valor de antepresente se documenta en España (en la zona central y meridional) y, en América, en el centro y el noroeste de Argentina, en la costa de Perú, así como en el colombiano andino (RAE y ASALE, 2010, p. 438).

canaria comparte este rasgo con buena parte de las variedades americanas del español, que también suelen preferir en estos contextos el pretérito perfecto simple; frente a aquellas variedades que, como el español europeo de las zonas central y meridional, suelen seleccionar el pretérito perfecto compuesto para relatar lo acontecido en un momento próximo al momento de la enunciación. Tras esta presentación, se propone una actividad en parejas, en la que cada uno, en primer lugar, pensará en una anécdota que le haya sucedido esa mañana y, posteriormente, fingirá pertenecer a una variedad geográfica del español diferente a la hora de seleccionar la forma de pasado que utilice, el pretérito perfecto simple (*saltó*) o el pretérito perfecto compuesto (*ha saltado*), para contar a su compañero su anécdota, tal y como señalan las instrucciones para realizar la actividad expuestas en la diapositiva de la figura 65:

Narración del espacio actual

1. Formen parejas.
2. Piensen en algo anecdótico que les haya sucedido esta mañana.
3. Después, uno debe fingir ser hablante venezolano y comentar a su compañero su anécdota utilizando el pretérito perfecto simple; y el otro debe fingir ser hablante madrileño y contar a su compañero su anécdota utilizando el pretérito perfecto compuesto.

Figura 65. Actividad creativa para practicar las formas de narrar lo acontecido recientemente.

Para terminar la sesión, si el docente dispone de tiempo, podría visionar en clase la versión de la canción *Borracho hasta el amanecer* que realizó la Universidad de las Palmas de Gran Canaria para desear un feliz verano 2023 a todo su estudiantado y a todo su personal.

4.7. Evaluación

La evaluación, procedimiento mediante el cual se valoran los conocimientos, las aptitudes, así como el rendimiento de los estudiantes (RAE, 2024, s. v. *evaluación*), resulta importante en el aula de ELE/L2, de acuerdo con el Consejo de Europa (2002, p. 177) y con Bordón (2006, pp. 19-20), por los siguientes motivos:

- Para comprobar si se han cumplido los objetivos de aprendizaje.
- Para valorar el currículo (contenidos, objetivos, procedimientos e instrumentos de evaluación).
- Para averiguar la eficacia de la enseñanza a través de determinados materiales y métodos.
- Para conocer la satisfacción del estudiante.
- Para determinar el dominio lingüístico del estudiante con el fin de colocarlo en el nivel apropiado de instrucción o de otorgarle el diploma que confirme su nivel de dominio.

De entre todos estos motivos, la evaluación que aquí presentamos pretende valorar si los objetivos de aprendizaje se han cumplido. Para ello, utilizaremos como instrumento el examen, entendido como forma de recabar información relevante y cuantificable en una cantidad de tiempo factible (Bordón, 2006, p. 19).

Con una duración aproximada de 90 minutos, esta prueba (localizada en este enlace <https://view.genially.com/6659ae8c3f94b2001557d515>), a la que hemos denominado *cuestionario final* para eludir así las connotaciones negativas y estresantes del vocablo *examen*, se aplicará una vez finalizadas las cuatro sesiones de instrucción. Al igual que el resto del material didáctico, el cuestionario se ha diseñado con la herramienta Genially, dado que presenta varias ventajas:

- Permite que la evaluación sea interactiva.
- Proporciona retroalimentación inmediata, pues, a cada paso, va indicando al aprendiente si lo ha hecho bien y, en caso de que no, le facilita la respuesta correcta.
- Permite obtener los resultados cuantificables de manera automática, dado que suministra el número de aciertos, de errores y de preguntas no contestadas, así como el porcentaje correspondiente en cada caso.

Teniendo en cuenta que el objetivo principal de esta propuesta es enseñar y aprender las diversas fórmulas narrativas del español y las formas verbales asociadas a cada una de ellas, nuestro cuestionario evalúa si el estudiante, tras recibir la instrucción, ha adquirido las siguientes competencias:

1. Es capaz de identificar las distintas partes de la narración (situación inicial, complicación, acción y resolución).
2. Sabe decidir entre el pretérito perfecto simple (*saltó*) y el pretérito imperfecto (*saltaba*), de acuerdo con el significado que quiere transmitir.
3. Puede transformar la narración estándar en narración dislocada.
4. Sabe trasladar el diálogo en estilo directo a un diálogo en estilo indirecto, reemplazando las formas del *aquí* por las formas del *allí*.
5. Puede identificar el tipo de narración ante el que se encuentra, de acuerdo con las formas verbales utilizadas (narración estándar, narración dislocada y narración mixta).

Para la evaluación de cada una de estas competencias, el cuestionario contiene un ejercicio relacionado con cada una de ellas. Dichos ejercicios se resumen en la siguiente tabla 17:

	Sesión	Actividades			
		Ejercicio	Duración	Contenidos	Estrategias comunicativas
Evaluación	5.^a	1. El proceso de la narración.	12 min.	El proceso de la narración.	Comprensión.
		2. ¿Saltó o saltaba? ¿Evento o situación? ¿Terminado o no terminado?	18 min.	Pretérito perfecto simple y pretérito perfecto compuesto.	Comprensión y expresión.
		3. Transformar en narración dislocada.	24 min.	Las formas verbales.	Comprensión y expresión.
		4. Transformar en estilo indirecto.	24 min.	El estilo indirecto.	Comprensión y expresión.
		5. ¿De qué tipo de narración se trata?	12 min.	Las formas de narrar en español.	Comprensión y expresión.

Tabla 6. Resumen de la evaluación.

Como puede verse, se trata de cinco ejercicios, que se detallan a continuación.

Ejercicio 1. El proceso de la narración

La primera tarea muestra un pequeño relato de Ravelo titulado *Algo con ella* (2006, p. 56), en el que se enmarca uno de sus fragmentos con un rectángulo rojo. El

ejercicio consiste en que el estudiante seleccione la parte del relato (situación inicial, complicación, acción y resolución) con la que se corresponde el fragmento señalado con el rectángulo rojo, tal y como muestra la figura 66:

1/4

En la fiesta de bienvenida que le organizaron los amigos de siempre estaba Clara. A última hora, cuando ya habían hecho la ronda por todos los bares, cuando todos se habían retirado, Clara y Luis se vieron en un pub medio desierto, contándose viejas anécdotas de universidad que ya ambos conocían.

Tras repasar, medio en broma, la respectiva nómina de sus sucesivas parejas, Clara le preguntó:
—¿Por qué tú y yo nunca hemos tenido algo?
—Tú siempre estabas con alguien. Además, nunca me hiciste caso en ese sentido.
Ella mostró sorpresa y le miró con la indulgencia con que se mira a los niños que no aprenden la tabla del nueve.
—Te habría bastado con chasquear los dedos.

Luis meditando unos segundos, se bebió de un trago el whisky que le quedaba en el vaso, sonrió y chasqueó los dedos.

Clara se le quedó mirando un momento, consultó su reloj de pulsera y, negando con la cabeza, dijo:
—Ya es demasiado tarde.

Algo con ella (Ravelo, 2006, p. 56)

El párrafo dentro del rectángulo rojo es la

Situación inicial

Acción

Complicación

Resolución

Enviar

Figura 66. Ejercicio 1 del cuestionario final. *El proceso de la narración.*

Este ejercicio consta de cuatro diapositivas, como indica el número de la esquina superior izquierda (4/4), de manera que los estudiantes tengan oportunidad de identificar en cada una de ellas uno de los cuatro componentes del proceso narrativo del relato en cuestión. Las respuestas aparecerán cada vez con un orden distinto, dado que se ha activado la función de orden aleatorio de aparición para las opciones de respuesta.

Ejercicio 2. ¿Saltó o saltaba? ¿Evento o situación? ¿Terminado o no terminado?

En la segunda tarea, el aprendiente debe elegir entre el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto para completar un fragmento narrativo que contiene seis verbos sin conjugar. Para evitar que puedan tener problemas de comprensión léxica, se les facilita la traducción del fragmento narrativo, que podrán ver clicando en el recuadro gris que se encuentra en la parte inferior derecha, tal y como muestra la Figura 67:

6/6

«Su Sito se **veía** bien, aunque más flaco, **tenía** los dos brazos y bajo la sábana que lo cubría se notaba que también tenía las dos piernas, aunque le había parecido que las tenía como entablilladas. Caminó hacia el hospital ajena a los silbidos, evitando las miradas de lujuria y las obscenidades que escuchaba avergonzada. Pensó que los padres de su novio se demorarían en el encuentro y sin prisa alguna se **dirigió** hacia La Puntilla; por la playa llegaría al hospital. De paso se acercaría a su antiguo barrio; ahora **vivía** en el otro extremo de Las Canteras, en Guanarteme, detrás de la Cicer, la fábrica de la luz, donde a su padre, por influencia de un primo, cura de Teror, le habían vuelto a dar trabajo. Tenía curiosidad por ver qué pondrían en el Teatro de los Hermanos Millares.

Allí habían visto *La Pimpinela Escarlata*, la última película que **vieron** juntos. Les gustó mucho y se rieron porque el malo se parecía a Sito. Iban al cine de tapadillo, nadie sabía que eran novios. [...]

Cuando Carmita **(entrar)** en la habitación un enfermero estaba poniendo a Sito una inyección en el brazo. Cuando el enfermero retiró con cuidado la jeringuilla y el Caballero Mutilado de la Guerra por la Patria con tratamiento de usía vio frente a él a Carmita, quedó como paralizado unos segundos, después se tapó la cara con las manos y se echó a llorar» (*Un picnic en Los Nidillos*, Carlos Álvarez, 2021, p. 21-23).

¿entró o entraba? Escoge la forma adecuada

entró

entraba

Clica aquí si necesitas ver la traducción del texto

Enviar

Figura 67. Ejercicio 2 del cuestionario final. ¿Saltó o saltaba? ¿Evento o situación? ¿Terminado o no terminado?

Como se puede comprobar, el fragmento narrativo es parte del relato *Un picnic en Los Nidillos* de Álvarez (2021), escogido porque el estudiante, previamente, ya ha trabajado otra porción de este mismo relato en la unidad dos, concretamente en la actividad cuatro de la primera sesión. En aquella actividad, igual que en este ejercicio, se le pedía que eligiera entre el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto. Asimismo, la figura 67 muestra la diapositiva 6/6 con el propósito de manifestar cómo, a medida que se va resolviendo el ejercicio, van apareciendo conjugados los paradigmas verbales que en las diapositivas anteriores aparecían en infinitivo.

Ejercicio 3. Transformar en narración dislocada

Esta tarea consiste en transformar un fragmento de narración estándar —tomado de la novela *Los tipos duros no leen poesía*, de la saga de Eladio Monroy de Ravelo (2011)— en narración dislocada. En cada diapositiva, el aprendiente debe seleccionar la forma verbal de la narración dislocada correspondiente a la forma de la narración estándar señalada en amarillo. En el caso de la Figura 68, se trataría de la forma correspondiente a *seguía*:

2/7

«[Quiroga] leyó la noticia por tercera vez, intentando creérsela; porque **seguía** resultándole increíble que Weinberg hubiera muerto [...] Alguien [...] le había torturado hasta la muerte. [...] Al final le tocaría a él finalizar aquellas gestiones y pedirle a Santos que ampliara el plazo, ya sobrepasado, [para pagarles o, para finales de agosto, habría muerto igual que Weinberg]» (*Los tipos duros no leen poesía*, Ravelo, 2011, pp. 16-17).

«[Quiroga] **Lee** la noticia por tercera vez, intentando creérsela; porque [redacted] resultándole increíble que Weinberg [redacted] [...] Alguien [...] le [redacted] hasta la muerte. [...] Al final le [redacted] a él finalizar aquellas gestiones y pedirle a Santos que [redacted] el plazo, ya sobrepasado, [para pagarles o para finales de agosto [redacted] igual que Weinberg]»

Transforma este texto en narración dislocada con las formas del aquí.

Escoge la forma del aquí para la forma verbal *seguía*

sigue

ha seguido

seguirá

habrá seguido

siga

haya seguido

Enviar

Figura 68. Ejercicio 3 del cuestionario final. *Transformar en narración dislocada.*

En este caso, la figura muestra la segunda diapositiva del ejercicio, para poner de manifiesto cómo, a medida que se va resolviendo el ejercicio, van apareciendo, en el texto que ha de cumplimentar el estudiante, las formas verbales que tendría que haber seleccionado en las diapositivas anteriores.

Ejercicio 4. Transformar en estilo indirecto con las formas del allí

La tarea cuatro requiere transformar un diálogo en estilo directo a propósito de una de las escenas de la obra *Los tipos duros no leen poesía*, de Ravelo (2011), en un diálogo en estilo indirecto. Para ello, el aprendiente debe seleccionar la forma del *allí* que se corresponde con la forma verbal del *aquí* destacada en amarillo en el texto, tal y como muestra la Figura 69:

7/7

— ¿Y qué ocurre cuando Monroy llega a casa de Hossman en Mogan?

— Monroy presiente que ha llegado tarde al ver degollado al rottweiler que custodia el chalé normalmente. Entrará con cuidado. En caso de que el tipo grande haya llegado antes que él y se encuentre junto a Suárez Smith y Melania, **habrá usado** sus trucos violentos para hacerlos hablar.

(Texto basado en *Los tipos duros no leen poesía*, Ravelo, 2011, pp. 224-225).

María me preguntó qué ocurrió cuando Monroy llegó a casa de Hossman en Mogan y le conté que Monroy **presintió** que **había llegado** tarde al ver degollado al rottweiler que **custodiaba** el chalé normalmente. **Entraría** con cuidado. En caso de que el tipo grande **hubiera llegado** antes que él y se **encontrara** junto a Suárez Smith y Melania, **habría usado** sus trucos violentos para hacerlos hablar.

Transforma este diálogo en estilo directo en un diálogo indirecto con las formas del allí.

Escoge la forma del allí para la forma verbal *habrá usado*

usaba

había usado

usaría

habría usado

usara

hubiera usado

Enviar

Figura 69. Ejercicio 4 del cuestionario final. *Transformar en estilo indirecto con las formas del allí.*

Como se aprecia en la Figura 69, también en este caso, a medida que el estudiante avanza en el ejercicio, van apareciendo las formas verbales que debía haber seleccionado en las diapositivas precedentes.

Ejercicio 5. ¿De qué tipo de narración se trata?

La tarea seis presenta al aprendiente tres fragmentos extraídos de las novelas de Ravelo para que identifique ante qué tipo de narración está (una narración estándar, una dislocada o una mixta). Para facilitar la tarea, se lleva a cabo un realce del *input* y se señalan en amarillo las formas verbales de los fragmentos narrativos, como puede observarse en la Figura 70:

1/3

«Eladio Monroy se **ve** obligado a salir de su retiro para buscar a Elvira, la hija de su viejo amigo Pepiño Frades. En principio, no **hay** misterio: **parece** un asunto sencillo, cuestión de entrar y salir, patear un par de calles, hacer algunas llamadas, conseguir una dirección o un número de teléfono. Pero el rastro de Elvira Frades **conduce** a sórdidos territorios a los que se **accede** por la puerta de atrás de los salones más lujosos.

Así **arranca** la quinta de Eliadio Monroy, el Mike Hammer de la calle Murga, experto en meterse en líos y en salir de ellos a hostia limpia» (*El peor de los tiempos*, Ravelo, 2017, contraportada).

¿A qué tipo de narración pertenece este fragmento?

Narración estándar

Narración dislocada

Narración mixta

Enviar

Figura 70. Ejercicio 5 del cuestionario final. ¿De qué tipo de narración se trata?

Este ejercicio consta de tres diapositivas, pues cada una de ellas se identifica, respectivamente, con una de las tres fórmulas narrativas estudiadas, de manera que el docente pueda comprobar que el aprendiente es capaz de identificarlas todas.

Según se afirmaba al comienzo, estos cinco ejercicios pretenden comprobar si el discente ha alcanzado los objetivos de aprendizaje de esta propuesta didáctica. Evalúan, por tanto, si es capaz de reconocer las distintas partes que conforman el proceso narrativo; si sabe elegir correcta y adecuadamente entre el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto; si está en condiciones de transformar una narración estándar en una narración dislocada; si puede cambiar un diálogo en estilo directo por uno en estilo indirecto; y, finalmente, si es competente para reconocer los distintos tipos de narración según las formas verbales empleadas.

5. CONCLUSIONES

Tras la culminación de la propuesta didáctica, hemos de retomar los objetivos propuestos al inicio de esta tesis, para verificar el grado de consecución de cada uno de ellos. Recordemos, en este sentido, que señalamos un objetivo general, concretado en tres objetivos específicos.

El objetivo general consistía, según se ha indicado, en la elaboración de una propuesta didáctica comunicativa y eficaz, acorde a los preceptos del MCER y del PCIC, para la enseñanza y aprendizaje de las formas verbales asociadas a las diferentes fórmulas narrativas del español dirigida a estudiantes germanófonos que cursan, preferiblemente en las islas Canarias, un nivel C1 y C2 del español LE/L2 y que persiguen el propósito de integrarse en la vida y la cultura de esta región.

Este propósito se concreta, según hemos anunciado, en los objetivos específicos siguientes:

1. Construir un marco teórico que delimite el andamiaje lingüístico y cultural que sustenta esta propuesta didáctica y demostrar su idoneidad.
2. Desarrollar un análisis contrastivo español-alemán de las respectivas estructuras verbales y, particularmente, de los paradigmas asociados a cada una de las fórmulas narrativas estudiadas. El logro de este objetivo nos proporciona una información esencial para el diseño de la propuesta didáctica, en tanto que permite identificar los obstáculos a los que, presumiblemente, habrán de hacer frente nuestros estudiantes germanófonos en su proceso de aprendizaje de los tiempos verbales del relato en español para integrarlos en nuestros materiales pedagógicos.
3. Elaborar una propuesta metodológica operativa, comunicativa y eficaz para la enseñanza del funcionamiento de los tiempos verbales asociado a cada una de las fórmulas del relato en español capaz de atender, además, a los contextos que, según el análisis contrastivo, generarán mayor resistencia a nuestros destinatarios: aprendientes germanófonos que cursan un nivel C1 y C2 de ELE/L2 en Canarias y que desean formar parte de la vida y de la cultura del archipiélago.

En lo que se refiere al primero de los objetivos específicos, efectivamente, hemos demostrado la operatividad del andamiaje conceptual que sustenta nuestra propuesta y que está conformado por un doble componente de naturaleza lingüística y cultural. Por lo que se refiere al primero de estos componentes, los materiales didácticos que hemos creado se han nutrido de herramientas proporcionadas por disciplinas

lingüísticas heterogéneas, como son la lingüística contrastiva, la lingüística cognitiva, la traductología y la lingüística del texto.

La lingüística contrastiva, por su parte, nos ha demostrado que el profesor de español LE/L2 que conoce la lengua de sus aprendientes, así como las convergencias y divergencias existentes entre la lengua que estos aprenden y su lengua materna, está en mejores condiciones para desarrollar con eficiencia las acciones siguientes:

- a) Adelantarse a las dificultades de aprendizaje del discente y seleccionar las estrategias apropiadas para hacer frente a ellas.
- b) Escoger los materiales didácticos adecuados para la enseñanza de la LE/L2.
- c) Diseñar materiales pedagógicos ajustados para la instrucción de cada parcela de la LE/L2.
- d) Resolver de modo satisfactorio las dudas que plantea el aprendiente en el aula y solucionar los posibles problemas que surjan durante la práctica docente.

En este sentido, la lingüística contrastiva nos ha suministrado los fundamentos teóricos para el estudio de las abundantes diferencias cuantitativas y cualitativas existentes entre los sistemas verbales español y alemán y, por consiguiente, para obtener la información necesaria que nos permita identificar con antelación los contextos que mayor resistencia plantearán a nuestros aprendientes germanófonos para que puedan recibir especial tratamiento en el diseño de los materiales didácticos.

La segunda de las disciplinas de nuestro marco teórico, la lingüística cognitiva, ha evidenciado su eficacia para la enseñanza de las formas verbales que intervienen en las diversas fórmulas narrativas del español a través de las siguientes herramientas:

- a) La teoría de la metáfora conceptual —instrumento de categorización del pensamiento que permite comprender nociones abstractas y complejas, como es el tiempo, en términos de otras más concretas y sencillas, como es el espacio— nos ha facilitado la proyección EL TIEMPO ES ESPACIO, con la que hemos vehiculado en nuestra propuesta la explicación del comportamiento discursivo de los tiempos verbales del relato en español.
- b) El mapa operativo del sistema verbal de Ruiz Campillo (2004, 2014, 2017, 2019), que parte de la metáfora señalada, ha demostrado su rendimiento didáctico en la enseñanza de las formas verbales características de cada una de las fórmulas narrativas del español por dos razones:

- I. Por una parte, ha permitido constatar que tanto los usos rectos como los usos desplazados atribuidos a cada uno de los paradigmas verbales constituyen todos ellos usos sistemáticos, fundamentados en el significado operativo de cada uno de ellos, manifestado en todos sus contextos de aparición.
 - II. Por otra parte, además, se ha probado la utilidad del mapa para enseñar a nuestros estudiantes las transformaciones verbales que conlleva el paso del estilo directo al estilo indirecto, pues, según se ha verificado, tales transformaciones son el resultado de la aplicación de la ley de correspondencia vertical.
- c) Se ha constatado que la aplicación de la teoría del foco en la forma, o *focus on form* (Long, 1991), ha posibilitado a los aprendientes el establecimiento de las conexiones adecuadas entre las formas verbales estudiadas y sus respectivos significados operativos, para garantizar así que puedan ser utilizadas con éxito en sus producciones lingüísticas. En este sentido, se ha confirmado la efectividad de atender a los siguientes instrumentos proporcionados por la teoría del foco en la forma:
- I. El procesamiento del *input*. De los principios de este modelo teórico, han resultado especialmente productivos para nuestra propuesta didáctica los siguientes:
 - El aprendiente atenderá primero a las palabras de contenido léxico y después a las palabras gramaticales.
 - Las probabilidades de que un aprendiente descodifique el significado de una forma gramatical aumentan cuando este significado no resulta redundante en el enunciado.
 - Cuanto mayor sea el significado de una forma gramatical, mayores serán las probabilidades de que el aprendiente procese dicha forma gramatical.
 - II. La instrucción del procesamiento. De las aportaciones de esta metodología, han demostrado su rédito en nuestra propuesta didáctica atender a los presupuestos siguientes:
 - Tener en cuenta que los recursos de procesamiento del aprendiente son limitados, lo que implica que, para que este pueda centrar su atención en el significado gramatical, se ha de evitar que tenga dificultades con el significado léxico de los vocablos.

- Mantener el foco en el significado básico y operativo de la forma verbal.
- Utilizar *inputs* orales y escritos.
- Procurar que el procesamiento del *input* sea necesario para realizar la actividad y que esta no se pueda resolver de manera mecánica.

Junto con las herramientas derivadas de la lingüística contrastiva y de la lingüística cognitiva, la traductología nos ha proporcionado un instrumento de extraordinaria eficacia como es la traducción pedagógica, que nos ha procurado los siguientes beneficios didácticos:

- a) Ha facilitado al aprendiente, a partir de un ejercicio de retrotraducción, la observación del comportamiento de las unidades gramaticales en el contexto lingüístico, situacional y cultural de la L2; así como la comparación con el funcionamiento respectivo de estas mismas unidades en su lengua materna.
- b) Ha favorecido la incorporación del componente cultural al aprendizaje de la lengua objeto mediante una actividad de mediación.
- c) Ha posibilitado el trabajo de las equivalencias existentes entre el alemán y el español relacionadas con el funcionamiento de los tiempos en el discurso.
- d) Ha vehiculado y permitido el tratamiento de las variedades de estilo, aspecto estrechamente relacionado con las distintas opciones para narrar de las que dispone el español, en tanto que constituyen tres estilos diferentes de relatar, a través de ejercicios de traducción intralingüística.

El último ingrediente lingüístico de nuestro marco teórico, la lingüística del texto, nos ha proporcionado una herramienta conceptual, la noción de secuencia (Adam, 2008), ineludible para una propuesta didáctica como la nuestra, que hace uso de la taxonomía utilizada por el Instituto Cervantes en el PCIC para abordar los diversos tipos de texto. Naturalmente, dado que nuestro objeto de enseñanza y aprendizaje son las diferentes fórmulas narrativas del español y los tiempos verbales asociados a cada una de ellas, los materiales propuestos se han diseñado y se han alimentado particularmente del concepto de secuencia narrativa. Partiendo de este concepto, hemos descrito el comportamiento discursivo de los tiempos verbales asociados a la narración estándar, la narración dislocada y la narración mixta.

El componente cultural de nuestro marco teórico, sustentado en la relación indisoluble que existe entre lengua y cultura, ha puesto de manifiesto la trascendencia

y la eficacia de la incorporación de los contenidos culturales y, particularmente, de la literatura como herramienta de enseñanza y aprendizaje de ELE/L2. En este sentido, los textos narrativos del escritor canario Alexis Ravelo, cuya obra vehicula buena parte de nuestra propuesta didáctica, han resultado particularmente rentables para combinar el doble objetivo de poner en práctica los contenidos gramaticales; y, a la vez, propiciar la inmersión de los aprendientes en la cultura en la que se desenvuelven.

En lo que se refiere a la definición de cultura, de las formulaciones propuestas por la UNESCO y por las distintas disciplinas científicas que se han ocupado de ella —la antropología, la etnología, la sociología, la psicología social y la educación—, hemos extraído esencialmente las conclusiones siguientes:

- a) La cultura se compone tanto del conocimiento de la vida cotidiana de una comunidad (hábitos, creencias y convenciones) como del conocimiento erudito generado por esa misma comunidad (ciencia, técnica, arquitectura, arte y literatura).
- b) La cultura es el modo en que una comunidad entiende la realidad, la interpreta y la categoriza, así como la forma en la que se representa a sí misma.
- c) Es necesario conocer la cultura para interactuar de forma exitosa en un grupo social y para que la comunicación, sobre todo la intercultural, se realice satisfactoriamente.

A través de la investigación realizada acerca de la relación existente entre lengua y cultura, hemos concluido que la lengua cumple tres funciones esenciales en la enseñanza del español y su cultura: refleja la cultura y la forma de comprender el mundo de los hablantes hispanos a través de su léxico y su gramática; constituye un medio de acceso a la cultura y un instrumento para su transmisión; y, a través de la literatura, representa una parte esencial de la herencia cultural y patrimonial de sus hablantes.

Asimismo, hemos constatado que la presencia de la literatura en el aula, a través de la obra de Alexis Ravelo, no solo ha resultado provechosa desde el punto de vista del aprendizaje de la cultura española y canaria, sino que, además, ha aportado otras muchas ventajas en el aula de ELE/L2:

- a) Se trata de muestras auténticas de lengua que, por una parte, abordan temas universales y que, por ello, dan pie a la reflexión y al debate; por otra parte, además, permiten la observación del funcionamiento de la lengua, así como la apreciación de distintas variedades estilísticas y geográficas

- b) Contribuye a estimular el interés de los estudiantes por la literatura y por la lectura en español.
- c) Constituye una herramienta ideal para trabajar los distintos tipos de secuencia discursiva.
- d) Constituye un instrumento idóneo para iniciar al estudiante en el mecanismo de la metáfora, presente no solo en la lengua literaria, sino, sobre todo, en la lengua cotidiana.

En suma, podemos afirmar que hemos cumplido con el primero de nuestros objetivos específicos, en tanto que hemos demostrado la eficacia del marco teórico construido a partir de la combinación de fundamentos lingüísticos y culturales de los que han derivado las herramientas adecuadas para asegurar la operatividad de los materiales didácticos.

En lo que respecta al segundo de nuestros objetivos, hemos hecho efectivo el análisis contrastivo español-alemán de los tiempos asociados a cada una de las fórmulas narrativas estudiadas, con el propósito de identificar las coincidencias y discrepancias existentes entre ambos sistemas lingüísticos. Este estudio ha puesto de manifiesto que, en general, entre las formas de pasado, así como entre las de condicional, subjuntivo y *Konjunktiv*, son más las diferencias que las coincidencias. El análisis nos ha proporcionado, asimismo, una información esencial para elaborar unos materiales didácticos adecuados, capaces de tener rendimiento en el aula, pues a través de él hemos determinado los contextos de dificultad y de interferencia que, presumiblemente, encontrará nuestro aprendiente germanófono durante el aprendizaje de las formas verbales propias de las diversas fórmulas narrativas del español:

- I. La diferenciación entre el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto y, sobre todo, el uso propio del pretérito perfecto simple, pues el alemán carece de una forma simple y perfectiva capaz de señalar morfológicamente un evento terminado sin la intervención de elementos léxicos.
- II. El uso del pretérito perfecto simple y del pretérito perfecto compuesto, dadas las diferencias diatópicas que presentan en español y dadas, también, las diferencias diafásicas y diatópicas existentes entre el *Präteritum* y el *Perfekt* alemán.
- III. El conocimiento del pretérito anterior, una forma verbal cuyo uso se circunscribe a los textos literarios y que, además, carece de equivalente en alemán.

- IV. El aprendizaje del estilo indirecto, dada la multitud de diferencias apuntadas entre los dos sistemas verbales y dado también el mayor número de tiempos verbales de los que dispone el español.

Finalmente, y en lo que respecta al objetivo específico número tres, que coincide, además, con el objetivo general de esta tesis, hemos diseñado una propuesta didáctica operativa, comunicativa y eficaz, de acuerdo con los postulados del MCER y el PCIC, para la enseñanza de las distintas fórmulas narrativas del español y del funcionamiento de las formas verbales asociadas a cada una de ellas. Esta propuesta hace hincapié en los contextos que, presumiblemente y según ha puesto de manifiesto el análisis contrastivo, plantearán especial resistencia a nuestros aprendientes: estudiantes germanófonos que cursan un nivel C1 y C2 de español LE/L2 en las islas Canarias y que desean integrarse en la vida social y cultural del archipiélago.

Para ello, hemos desarrollado los siguientes aspectos que deben contemplarse en toda creación de material didáctico:

- I. El contexto. Nuestra propuesta didáctica ha sido diseñada para instruir a adultos germanófonos que cursan un nivel de ELE/L2 C1 y C2 en el contexto del archipiélago canario y que necesitan integrarse en la vida y la cultura de su entorno. No obstante, el hecho de que se hayan seguido los preceptos del MCER y el PCIC, así como el hecho de que los aspectos culturales de Canarias se hayan tratado con una visión de las islas como puente lingüístico y cultural entre España y América, ponen de manifiesto la validez y la eficacia de estos materiales como parte integrante de cursos de ELE/L2 de nivel C1 y C2 impartidos en otros lugares, siempre que estén destinados a aprendientes germanófonos interesados en aprender la lengua y la cultura del español.
- II. Las competencias que se trabajan con el material pedagógico diseñado. Esta propuesta ha demostrado la efectividad de combinar el desarrollo de las competencias generales con las comunicativas:
 - a) Las competencias generales: la propuesta contribuye a ampliar el conocimiento declarativo de los estudiantes acerca de la geografía y la flora canaria, acerca de los movimientos migratorios entre Canarias y América y sus consecuencias; y sobre las variedades del español. Asimismo, ayuda al aprendiente a desarrollar sus destrezas y habilidades sociales. Además, la propuesta da lugar a la reflexión en torno al contraste entre la lengua materna del aprendiente y el español.

b) Las competencias comunicativas: esta propuesta trabaja la competencia gramatical, en tanto que se estudia el uso de las formas verbales; la competencia léxica, pues contribuye al aprendizaje del léxico, de expresiones y de metáforas cotidianas; la competencia semántica, a través del significado operativo de las formas verbales; la competencia sociolingüística, en tanto que se estudia la variedad diatópica canaria y la narración dislocada y mixta como mecanismos de cortesía positiva; y, por último, la competencia pragmática, pues se enseña la función narrativa, así como la estructura interna del relato.

III. Los objetivos de aprendizaje que se pretenden alcanzar a través de estos materiales didácticos. El objetivo principal es enseñar y aprender las diversas fórmulas narrativas del español y el funcionamiento de las formas verbales asociado a cada una de ellas a través de los instrumentos pedagógicos que nos proporcionan la lingüística contrastiva, la lingüística cognitiva y la traducción pedagógica. Para cumplir con este propósito general, se han planteado los siguientes objetivos específicos:

- 1) Difundir el patrimonio cultural y lingüístico del archipiélago.
- 2) Fomentar la interacción y la reflexión sobre el español y sus variedades geográficas.
- 3) Reconocer el lenguaje metafórico en el habla cotidiana.
- 4) Entender el significado de las formas verbales a partir de la metáfora EL TIEMPO ES ESPACIO y el mapa operativo del sistema verbal español.
- 5) Estudiar las partes que conforman el proceso de la narración.
- 6) Conocer las tres fórmulas para relatar en español; los paradigmas verbales empleados en cada una de ellas; y las situaciones comunicativas en las que se emplean.
- 7) Reflexionar acerca de la narración de hechos recientes según la variedad geográfica.

- Los contenidos. Nuestra propuesta didáctica incluye contenidos pertenecientes a todos los apartados que contempla el PCIC: gramática, funciones, tácticas y estrategias pragmáticas, géneros discursivos y productos textuales, léxico y cultura.

IV. El método de la propuesta didáctica. Se ha mostrado la eficacia de aplicar, en el marco de una enseñanza comunicativa, un método esencialmente cognitivo, que se ha valido de ciertas herramientas de aprendizaje nacidas

en el ámbito de esta disciplina lingüística, como son la metáfora conceptual, el mapa operativo del sistema verbal español, la teoría del foco en la forma, el modelo del procesamiento del *input* y la metodología de la instrucción del procesamiento. Asimismo, se ha demostrado la eficacia de desarrollar con tales instrumentos una instrucción cognitiva, basada en el significado operativo de las formas gramaticales; y contrastiva, con ayuda de los conocimientos que nos ha proporcionado el análisis de los dos sistemas verbales y de las herramientas que nos ha facilitado la traducción pedagógica, tales como las actividades de mediación, de retrotraducción y de traducción intralingüística.

- V. Los recursos. Para la elaboración del material didáctico, hemos utilizado Genially, una herramienta que ha demostrado su idoneidad por las siguientes razones:
 - a) Ha permitido una instrucción que recurre constantemente al uso de la imagen y del color como perfilador de contenidos para la enseñanza del español y su cultura en general, y de las formas verbales de la narración en particular.
 - b) Ha facilitado la creación de un material interactivo que permite arrastrar elementos, introducir ventanas o insertar enlaces.
 - c) Ha posibilitado la creación de un instrumento de evaluación interactivo y objetivo, con el que se pueden obtener datos cuantificables de manera automática y fiable; y con el que se brinda retroalimentación inmediata al estudiante.
- VI. Las unidades didácticas de las que se compone la propuesta didáctica. La descripción de esta parte esencial de la propuesta didáctica ha mostrado su utilidad como guía para el profesor, pues, como ha podido comprobarse, sirve de orientación a aquellos profesores que estén interesados en administrar en sus clases estos materiales y las enseñanzas condensadas en ellos.
- VII. La evaluación. Para la comprobación del cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, hemos demostrado la eficacia de diseñar y emplear un cuestionario final que evalúa de manera objetiva el grado de consecución de estos objetivos.

Llegados a este punto, bien podemos afirmar que se ha cumplido el objetivo específico tres de esta tesis, así como el objetivo general, en tanto que hemos construido una propuesta didáctica operativa, comunicativa y eficaz, de acuerdo con los postulados del MCER y PCIC, para la enseñanza del funcionamiento de los tiempos

verbales asociado a cada una de las fórmulas narrativas de las que dispone la lengua española, dirigida a aprendientes germanófonos que estudian un nivel C1 y C2 de español LE/L2 en Canarias y que quieren formar parte de la vida social y cultural de su entorno.

En lo que respecta a nuestra contribución al mundo académico y al ámbito de la enseñanza del español LE/L2, consideramos que nuestras aportaciones han sido las siguientes. En primer lugar, hemos aportado un exhaustivo análisis contrastivo entre los sistemas verbales del español y del alemán que no solo incluye las formas de indicativo e *Indikativ*, sino también las de subjuntivo y *Konjunktiv*. En este estudio confluyen, además, los resultados de los análisis contrastivos existentes y más recientes a propósito de las estructuras verbales de estos dos sistemas lingüísticos. En segundo lugar, hemos diseñado un material pedagógico que aúna los principios de una instrucción cognitiva, contrastiva y comunicativa, y que tiene presente en todo momento el vínculo indisoluble existente entre lengua y cultura. Este material, específicamente destinado a estudiantes germanohablantes que cursan el nivel C1 y C2 de ELE/L2 en Canarias y que desean integrarse en la vida y la cultura del archipiélago, responde al propósito de enseñar el funcionamiento de las formas verbales asociado a las diversas fórmulas narrativas del español. En tercer lugar, y a propósito de la propuesta didáctica, hemos puesto de manifiesto el rendimiento de las herramientas proporcionadas por la lingüística cognitiva y por la gramática cognitiva para diseñar materiales didácticos que contribuyan de modo eficaz al aprendizaje del funcionamiento discursivo de los tiempos verbales del español.

Por último, concluimos este capítulo de conclusiones señalando las posibles vías futuras de investigación que se abren a partir de este trabajo. En este sentido, el análisis contrastivo desarrollado en estas páginas ha puesto de manifiesto la necesidad de abordar, con materiales didácticos eficaces, otras parcelas del sistema verbal español que representan fuente de dificultad a los estudiantes germanófonos de ELE/L2 como es el subjuntivo. Se trata, además, de una parcela de estudio que requiere un análisis contrastivo específico y exhaustivo, que atienda aun en mayor profundidad a toda la compleja casuística de contextos propios de cada una de las formas verbales del subjuntivo español. A partir de este análisis contrastivo, de la aplicación del método operativo a la enseñanza de las formas verbales y del empleo de la teoría de la declaración de Ruiz Campillo (2004, 2007, 2014), sería posible desarrollar un material pedagógico e interactivo adecuado que también fuera operativo, comunicativo y eficaz, para la enseñanza del subjuntivo español en aquellos contextos en los que el alemán hace uso de las formas de *Indikativ* y, consecuentemente, la distancia entre los dos

sistemas lingüísticos es mayor: en las subordinadas relativas con antecedente inespecífico, en las subordinadas adverbiales temporales de futuro, en las subordinadas finales y, por último, en la expresión de juicios de valor y duda.

5. CONCLUSIONS

Having finished our didactic proposal, it is time to assess the degree of achievement of the objectives proposed at the beginning of this thesis. We formulated a main objective, specified in three secondary objectives. The main objective consisted of designing an effective, communicative and didactic proposal, according to the principles of the CEFR and the PCIC, in order to teach the verb tenses used in the Spanish narrative forms to speakers of German taking advanced courses (C1 or C2) of Spanish FL/SL, preferably in the Canary Islands, who want to take part in the culture and the life of the Canarian community. This aim was specified in the following secondary objectives:

1. To develop a theoretical framework based on both linguistic and cultural pillars, and to demonstrate its efficacy.
2. To perform a contrastive analysis of the verb tenses used in Spanish and in German narrative forms. This theoretical study aimed to provide essential information for designing our pedagogical materials, allowing us to identify the expected difficulties speakers of German might face while learning the verb tenses in the Spanish narrative forms, and to address them in our didactic proposal.
3. To create an effective, communicative, operational and methodological proposal to teach the different narrative options of the Spanish language. Based on the contrastive analysis, our proposal was meant to deal with the potentially difficult contexts for speakers of German.

Regarding the first specific objective, we have indeed demonstrated that a theoretical framework combining linguistic and cultural components is suitable to teach Spanish verb tenses in all three narrative forms. With regard to the first of these components, our didactic materials are based on various linguistic disciplines, such as the contrastive linguistics, the cognitive linguistics, the theory of translation and the text linguistics.

The contrastive linguistic approach has allowed us to demonstrate that, by being aware of their students' mother tongue and the similarities and differences between Spanish and German, the teacher of Spanish FL/SL is better prepared to:

- a) Anticipate the learning difficulties of the students and select the proper strategies to face them.
- b) Choose appropriate didactic materials for the Spanish FL/SL classroom.

- c) Design pedagogical materials for the instruction of the FL/SL.
- d) Solve problems and successfully answer questions asked by the students during lessons.

In this sense, the contrastive linguistics has provided us with the theoretical basis to study the numerous quantitative and qualitative differences between the Spanish and the German verb systems. It has also allowed us to gather the necessary information to anticipate the challenging contexts for speakers of German and to create the appropriate materials to deal with complex areas of grammar.

The second discipline of our theoretical framework, the cognitive linguistics, has guided us to demonstrate its efficacy for teaching the verb tenses of the Spanish narrative forms through the following tools:

- a) The conceptual metaphor. This instrument to categorize thought allows us to understand abstract and complex concepts, like time, in terms of other simpler and more concrete notions, like space. In our pedagogical proposal, we have used the projection TIME IS SPACE to explain the discursive functioning of the verb tenses in the narrative sequence in Spanish.
- b) The operational map of the Spanish verb system by Ruiz Campillo (2004, 2014, 2017, 2019). Built upon the conceptual metaphor TIME IS SPACE, it has proved its efficacy in teaching the Spanish verb tenses used in each narrative form for two reasons:
 - On the one hand, it has allowed us to confirm that both primary and secondary or dislocated uses of the verb tenses are systematic uses, based on the operational meaning they denote in every context they appear.
 - On the other hand, the map has proved to be useful for teaching the transformations needed for direct speech to become reported speech in Spanish. We have verified that these transformations are the result of applying the vertical correspondence rule.
- a) We have demonstrated that applying the principles of the focus on form is necessary for the students to establish connections between the verb tenses and their operational meanings. These connections enable learners to use the verb tenses and their meaning successfully. In this sense, we have proved it convenient to make use of the following instruments resulting from the focus on form:

- I. The input processing. The principles at the base of the input processing that have resulted specially interesting for our didactic proposal are the following:
 - Students will decode first the meaning of a lexical word and, then, the meaning of a grammar word.
 - Students are more likely to decode the meaning of a grammar word when its meaning is not redundant in the sentence.
 - The greater the meaning of a grammar word, the greater the probabilities for students to decode it.
- II. The processing instruction. The principles of this methodology that have proved to be useful for our didactic proposal are the following:
 - Keeping in mind that our students have limited processing resources, so we must prevent them from having problems with the meaning of lexical units, so that they can focus on the meaning of grammar units.
 - Maintaining the focus on the operational meaning of the verb tenses.
 - Using oral and written inputs.
 - Designing activities that require input processing to complete tasks and ensuring that they cannot be completed in a mechanical or thoughtless manner.

In addition to the tools provided by the contrastive linguistics and the cognitive linguistics, the instruments offered by the theory of translation and the pedagogical translation has shown the efficacy of our theoretical framework with the following pedagogical benefits:

- a) The retranslation activity has allowed the students to observe the behavior of grammar units in the cultural, situational and linguistic context of the SL and compare them with their use in their mother tongue.
- b) The mediation exercise has been useful to integrate cultural contents in the lessons.
- c) Translation activities has allowed the students to work on equivalences between German and Spanish.

- d) Intralinguistic translation has assisted us with the teaching of style variations by allowing us to interchange from one narration form to another.

The last of the linguistic disciplines included in our theoretical framework, the text linguistics, has provided us with the notion of sequence (Adam, 2008). This concept is key in a didactic proposal like ours, based on the taxonomy of texts used by the Instituto Cervantes in the PCIC. As this thesis aims to teach the different narrative forms in Spanish and the verb tenses used in them, it is only natural that our pedagogical materials have focused on the explanation of the narrative sequence. In consequence, we have described the standard narration, the dislocated narration and the mixed narration.

In relation with cultural components of our theoretical framework, considering the close relation between language and culture, we have shown the relevance and efficacy of including cultural content and, specially, literature, as instruments for teaching and learning Spanish FL/SL. In this sense, the narrative texts of the Canarian writer Alexis Ravelo have been particularly productive to combine the double goal of practicing grammar contents and facilitating cultural immersion in the Canarian community.

Regarding the definition of culture, from the characterization formulated by UNESCO and various scientific disciplines —anthropology, ethnology, sociology, social psychology and education—, we have essentially drawn the following conclusions:

- a) The culture is composed for both the knowledge of daily life of a community (habits, beliefs, social conventions) and the academic knowledge generated also by this community (science, technology, architecture, art and literature).
- b) The culture is the manner in which a community interprets the reality and categorizes it, as well as the way it represents itself.
- c) It is necessary to know the culture to interact successfully in a given social group and to communicate successfully, especially when intercultural communication is involved.

As for the relation between language and culture, we have concluded that language reflects the culture and the interpretation of the world of the Spanish speakers; it is an access mechanism to culture; and language and literature are a major part of the cultural heritage of the speakers.

Furthermore, this research has allowed us to confirm by using Alexis Ravelo's texts in class, that the presence of literature is helpful not only for teaching of the Spanish and the Canarian culture, but also for other reasons:

- These texts are authentic samples of language. On the one hand, they deal with relevant universal issues for reflection and discussion in the lessons. On the other hand, they facilitate the observation of the language functioning, as well as the style and geographic variations.
- They foster the interest of the students for literature and for reading in Spanish.
- They are useful to study the types of texts and the discourse sequences.
- They are a suitable tool for understanding the conceptual metaphor, that is used not only in literature but also, and above all, in common language.

In summary, we can affirm that we have achieved the first objective, since we have built a theoretical framework that combines linguistic and cultural foundations, to select the appropriate instruments to ensure that our pedagogical materials are functional.

Regarding our second objective, we have carried out a Spanish-German contrastive analysis based on the verb tenses used in every studied narrative form. Our purpose was to identify similarities and differences between these verb systems. This theoretical study has revealed that in the past tenses, and in the conditional tenses, the subjunctive tenses and the *Konjunktiv*, there are more differences than similarities. In addition, the analysis has provided valuable information to elaborate our didactic materials, since it has allowed us to determine the challenges and the interference problems that speakers of German may face during the learning process of verb tenses in the Spanish narrative forms:

- I. The distinction between the past tenses *pretérito perfecto simple* and *pretérito imperfecto* since German lacks a simple and perfect tense to morphologically denote a completed event.
- II. The distinction between *pretérito perfecto simple* and *pretérito perfecto compuesto*, due to the geographical differences of use between these tenses in Spanish, and due to the geographical and register differences of use between the *Präteritum* and the *Perfekt*.
- III. The use of *pretérito anterior*, a verb tense used just in literature and with no equivalence in German.

- IV. The use of reported speech, because of the numerous differences between the Spanish and the German systems and because of the greater number of Spanish verb tenses.

Concerning the specific objective number three, which also coincides with the general aim of this thesis, we have designed an effective, communicative, operational and didactic proposal, according to the principles of the CEFR and the PCIC, for teaching the diverse narrative forms in Spanish and the verb tenses used in them. This didactic proposal deals with the contexts that may be problematic for speakers of German, according to the results yielded by the contrastive analyses.

For the purpose of designing our pedagogical materials, we have worked on the following elements:

- I. The context. Our materials were initially designed to instruct adult speakers of German taking advanced courses (C1 or C2) of Spanish FL/SL who need to integrate in the culture and the life of the Canary Islands. Nevertheless, it has been proved that the same materials are also suitable and effective for advanced courses of Spanish FL/SL in any other context in which the learners are speakers of German interested in learning Spanish language and culture. This is due to the fact that we have based our proposal on the principles of the CEFR and the PCIC, and that we have approached Canarian culture with a vision of the islands as a linguistic and a cultural bridge between Spain and America.
- II. The competences. This proposal has shown that combining the development of general and communicative competences is adequate and effective:
 - a) General competences. With these pedagogical materials our students can expand their declarative knowledge connected with several topics: variations of Spanish language, Canarian geography and flora, migration flows between the Canary Islands and America and their consequences for language and for history. The materials have also been developed to help students to improve their social abilities and skills. Furthermore, we have made it possible for our students to reflect about their mother tongue in comparison to Spanish.
 - b) Communicative competences. This proposal has been designed to improve in the learners the following aspects: their grammar

competence , since it is useful to study the verb tenses; their semantic competence through the study of the operational meaning of the verb tenses; their sociolinguistic competences by becoming familiar with the Canarian variation of Spanish and with the dislocated narration and mixed narration as a positive courtesy mechanism; and their pragmatic competence by coming to understand and learn the macrofunction of narration and the internal structure of the narrative text.

III. The learning goals. This proposal aims to facilitate the learning of diverse Spanish narrative forms and the functioning of the verb tenses related to them, by means of the pedagogical tools that the contrastive linguistics, the cognitive linguistics and the pedagogical translation provide us with. To achieve this main objective, we have formulated the following specific objectives:

- 1) Spreading the Canarian linguistic and cultural heritage.
- 2) Promoting the interaction and the reflection about Spanish and its geographical variations.
- 3) Recognizing the metaphorical language in everyday speech.
- 4) Understanding the meaning of the verb tenses with the help of the metaphor TIME IS SPACE and the operational map of the Spanish verb system.
- 5) Studying the parts of the narrative process.
- 6) Learning the three narrative forms in Spanish, the verb tenses used in each of them, and the communicative situations in which these narrative forms are used.
- 7) Learning to use accurately verb tenses to narrate recent events, according to the geographical variations.

- The contents. This section of our didactic proposal includes all the content sections numbered in the PCIC: grammar, functions, pragmatic tactics and strategies, type of texts and textual products, lexicon, culture:

IV. The method. We have proved the efficacy of applying a cognitive method, within the frame of a communicative instruction, which makes use of the pedagogical tools provided by the cognitive linguistics such as the conceptual metaphor, the operational map of the Spanish verb system, the

theory of focus on form, the model of the input processing and the methodology of the processing instruction. Furthermore, we have shown the suitability of the cognitive instruction based on the operational meaning of the verb tenses, and also contrastive instruction, since we have made use of the information obtained after performing the contrastive analysis and the tools that the pedagogical translation has provided us with mediation, retranslation and intralinguistic translation activities.

- V. The resources. To elaborate the pedagogical materials, we have used Genially, a software tool which has demonstrated its efficacy for the following reasons:
 - a) It has allowed an instruction with the use of pictures, films, images in general and the color to teach Spanish and its culture, particularly, the narrative forms in Spanish.
 - b) It has facilitated the creation of an interactive presentation that allows the use of draggable items, windows and links to insert information or to perform tasks.
 - c) It has allowed us to create an objective and interactive evaluation instrument to obtain automatically quantifiable data about the achievement of the learning goals. This questionnaire also provides immediate feedback to the student.
- VI. The units. The description of the two units of the proposal has proved to be very useful as a guide for the teacher, since, as it has been evidenced, it serves as a handbook for teachers interested in using our materials in their lessons.
- VII. The evaluation. We have demonstrated the efficacy of designing and using a questionnaire in Genially to check objectively the achievement of the learning goals.

At this point, we can confirm that the third specific objective of this thesis, as well as the general objective, has been achieved, since we have in fact built an effective, communicative, operational and didactic proposal, according to the principles of the CEFR and the PCIC. The aim of this proposal has been proved to facilitate learning of the diverse narrative forms in Spanish and the verb tenses used in them, aimed at speakers of German taking advanced courses (C1 or C2) of Spanish FL/SL, preferably in the Canary Islands, who want to be part of the social and cultural life of the region.

In reference to our contribution to the academic sphere and to the Spanish FL/SL teaching field, we consider that our contributions are the following. In the first place, we have carried out a contrastive analysis between verb tenses in Spanish and German respectively that includes not only the indicative tenses, but also the subjunctive ones. In addition, our analysis was compared with other recent contrastive analyses of these two verb systems, in order to find out which uses of the verb tenses analyzed weren't present in our analysis. In the second place, we have designed pedagogical materials for a cognitive, contrastive and communicative instruction, which deals with the close link between language and culture. These materials aim to teach the diverse narrative forms in Spanish and the functioning of the verb tense in them, to speakers of German taking advanced courses (C1 or C2) of Spanish in the Canaries, and that want to be part of the culture and the life of these islands. In the third place, regarding the didactic proposal, we have shown that the instruments provided by the cognitive linguistics and the cognitive grammar to design pedagogical materials that facilitate the learning process of the discursive functioning of the Spanish verb tenses are suitable and efficient.

Finally, as future research areas, we suggest further studies in other areas of the Spanish verb system that may present difficulties to speakers of German learning SFL/SL. One of these areas, the subjunctive, is also a study field that requires specific and exhaustive contrastive analysis, that deals with all complex use contexts of the Spanish subjunctive tenses. This would allow us to design a new interactive, communicative, effective and didactic proposal which brings together the operational map of the verb system and the declaration theory of Ruiz Campillo (2004, 2007, 2014). These tools would be suitable to teach the use of the Spanish subjunctive in those contexts, such as the ones where German needs *Indikativ*, in which linguistic systems are more distant. In addition, they would also be adequate to teach the relative clauses with unspecific antecedent, the future temporal clauses, the final clauses and the expression of doubt and assessment.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Academia Canaria de la Lengua (2010). *Diccionario Básico de Canarismos*.
<https://www.academiacanarialengua.org/diccionario/buscar/>
- Acquaroni, R. (1997). La experiencia de la Poesía (o cómo llenar de columpios la clase de gramática). *Frecuencia*, 4, 17-20.
- Acquaroni, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2* (Santillana).
- Adam, J.-M. (1987). Types de séquences élémentaires. *Pratiques*, 56(1), 54-79.
- Adam, J.-M. (2008). *Les textes: types et prototypes. récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Armand Colin.
- Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Espasa-Calpe.
- Alatis, J. E. (1968). *Report of the Nineteenth Annual Roundtable Meeting on Linguistics and Language Studies* (J. E. Alatis (ed.)). Georgetown University.
- Albaladejo García, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE*, 5(1).
- Alcarazo López, N.; y López Fernández, N. (2014). Aplicaciones prácticas de la traducción pedagógica en la clase de ELE. *RedELE*, 26.
- Alonso Raya, R.; Castañeda Castro, A.; Martínez Gila, P.; Miquel López, L.; Ortega Olivares, J.; y Ruiz Campillo, J. P. (2021). *Gramática básica del estudiante de español. Nueva edición revisada*. Difusión.
- Alva, N. (s. f.). *Youtube*. Capítulo 4. Alexis Ravelo. Hasta el amanecer. Recuperado el 23 de marzo de 2024, de https://www.youtube.com/watch?v=yMpi83AHH_I
- Álvarez, C. (2021). Un pícnic en los Nidillos. En A. C. Herreros (ed.), *Una isla contada* (pp. 18-29). Cabildo de Gran Canaria.
<https://bibliotecainsular.grancanaria.com/documents/7434718/11476799/Una+Isla+Contada/8055efe2-99e6-4611-9c59-0d42814e2677>
- Andión Herrero, M. A.; González Sánchez, M.; y San Mateo Valdehita, A. (2020). *¿Qué debe saber un profesor de ELE/L2? Guía básica para actuales y futuros profesores*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Aristóteles. (2005). *Retórica. Introducción, traducción y notas de Alberto Bernabé*. Alianza.

- Asquerino Egoscozábal, L. (2015). *La traducción pedagógica en la enseñanza de español como lengua extranjera a estudiantes japoneses. Propuesta de unidades didácticas para trabajar algunos aspectos problemáticos de la enseñanza del verbo*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ballester Casado, A.; y Chamorro Guerrero, M. D. (1991). La traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas. En S. Montesa Peidró y A. Garrido Morada (eds.), *Actas del tercer congreso nacional de ASELE. El español como lengua extranjera: De la teoría al aula* (pp.393-402). ASELE.
- Balzer, B. (1999). *Gramática funcional del alemán*. De la Torre.
- Barcelona, A. (2012). La metonimia conceptual. En I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela (eds.), *Lingüística Cognitiva* (pp. 123-146). Anthropos.
- Bello, A. (1982). *Gramática de la lengua castellana*. EDAF.
- Berenguer, L. (1996). Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción. En A. Hurtado Albir (ed.), *La enseñanza de la traducción* (pp. 9-30). Universitat Jaume I.
- Bernárdez, E. (1987). Introducción. En *Lingüística del texto*. Arco Libros.
- Biggs, J. (2001). *En torno a la casa de Madame Lorraine*. Cuarto Propio.
- Bogorodickij, V. A. (1915). Fiziologia proiznošenija jazykov francuzkogo, anglijskogo i nemeckogo stravnitel'no s russkom. En *Lekcije po obščemu jazy kovedeniju* (pp. 65-78).
- Bopp, F. (1816). *Über das Conjugationssystem der Sanskritsprache in Vergleichung mit jenem der griechischen, lateinischen, persischen und germanischen Sprache. Nebst Episoden aus dem Ramajana und Mahabharata in genauen metrischen*. Andreäsen Buchhandlung.
- Bopp, F. (1833). *Vergleichende Grammatik des Sanskrit, Zend, Griechischen, Lateinischen, Litauischen, Altslawischen, Gothischen und Deutschen: Vol. I*. Dümmler.
- Bopp, F. (1842). *Vergleichende Grammatik des Sanskrit, Zend, Griechischen, Lateinischen, Litauischen, Altslawischen, Gothischen und Deutschen: Vol. IV*. Dümmler.
- Bopp, F. (1849). *Vergleichende Grammatik des Sanskrit, Zend, Griechischen, Lateinischen, Litauischen, Altslawischen, Gothischen und Deutschen: Vol. V*. Dümmler.

- Bopp, F. (1852). *Vergleichende Grammatik des Sanskrit, Zend, Griechischen, Lateinischen, Litauischen, Altslawischen, Gothischen und Deutschen: Vol. VI*. Dümmler.
- Bordón, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Arco Libros.
- Boroditsky, L. (2001). Does Language Shape Thought?: Mandarin and English Speakers' Conceptions of Time. *Cognitive Psychology*, 43, 1-22.
- Bustos Gisbert, J. M. (2006). La temporalidad en la secuencia textual. En P. Elena y J. De Kock (eds.), *Gramática y traducción* (pp. 11-89). Universidad de Salamanca.
- Calsamiglia Blancafort, H.; y Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual del discurso*. Ariel Lingüística.
- Cantero Serena, F. J.; y De Arriba García, C. (2004). La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 16, 9-21.
- Carreres, Á.; Muñoz-Calvo, M.; y Noriega-Sánchez, M. (2017). Translation in Spanish language teaching: the fifth skill / La traducción en la enseñanza del español: la quinta destreza. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 99-109.
- Carreres, Á.; Noriega-Sánchez, M.; y Calduch, C. (2018). *Mundos en palabras: learning advanced spanish through translation*. Routledge.
- Carreres, Á.; y Noriega Sánchez, M. (2013). Traducción pedagógica y pedagogía de la traducción: un diálogo necesario. En B. Blecua, S. Borrell, B. Crous y F. Sierra (eds.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. XXIII Congreso Internacional ASELE* (pp. 253-260). ASELE.
- Castañeda Castro, A. (2004). Gramática e imagen. Ejemplos para el caso del español. *Mosaico*, 14, 7-11.
- Castañeda Castro, A.; Alhmoud, Z.; Alonso Aparicio, I.; Casellas Guitart, J.; Chamorro Guerrero, M. D.; Miquel López, L.; y Ortega Olivares, J. (2014). *Enseñanza de gramática avanzada de ELE*. SGEL.
- Catford, J. C. (1968). Contrastive Analysis and Language Teaching. En J. E. Alatis (ed.), *Report of the Nineteenth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies* (pp. 159-173). George Town University.
- Cerqueiro, D. (2010). Sobre la novela policiaca. *Revista de estudios sobre la ciudad como espacio plural*, 2(1).

- Clamer, F.; Heilmann, E. G.; y Röller, H. (2006). *Übungsgrammatik für die Mittelstufe* (2.ª ed.). Liebaug-Dartmann.
- Conferencia mundial sobre las políticas culturales. (1982). *Declaración de México sobre las políticas culturales*.
http://www.culturalrights.net/descargas/drets_culturals400.pdf
- Consejo de Europa (1996). *Modern languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference*. Council of Europe Publishing.
- Consejo de Europa. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. En *Centro Virtual Cervantes*. Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm
- Consejo de Europa. (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-CEFR
- Consejo de Europa. (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf
- Cook, G. (1997). Translation and language teaching. En M. Baker (ed.), *The Routledge Dictionary of Translation Studies* (pp. 117-120). Routledge.
- Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford University.
- Corcoll, B.; y Corcoll, R. (2003). *Programm: Alemán para hispanohablantes* (6.ª ed.). Herder.
- Croft, W.; y Cruse, A. (2008). *Lingüística Cognitiva*. Akal.
- Cuenca, M. J.; y Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Ariel.
- De Arriba, C. (2001). *Traducción pedagógica. Uso de la traducción en la clase de lenguas extranjeras (alemán en secundaria)*. Universitat de Barcelona.
- De la Nuez Mendizábal, R. (2020). *Herramienta de enseñanza y aprendiza de lenguas extranjeras: una propuesta didáctica para el aula de ELE*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

- Delisle, J. (1980). *L'analyse du discours comme méthode de traduction: Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais. Théorie et pratique*. University of Ottawa.
- Delisle, J. (1998). Définition, redaction et utilité des objectifs d'apprentissage en enseignement de la traduction. En I. García Izquierdo y J. Verdegal (eds.), *Los estudios de traducción: un reto didáctico* (pp. 13-43). Universitat Jaume I.
- Depraz, N. (2001). The Husserlian Theory of Intersubjectivity as Alterology: Emergent Theories and Wisdom Traditions in the Light of Genetic Phenomenology. En E. Thompson (ed.), *Between Ourselves. Second-person issues in the study of consciousness* (pp. 169-178). Imprint Academic.
- Díaz Mendoza, A. I.; Piñero Piñero, G.; y De Luxán Hernández, L. (2021). ¡Los verbos son promiscuos en la narración! Una propuesta transgresora, deductiva y constructivista para la enseñanza y el aprendizaje de los tiempos verbales del relato. En I. Aznar Díaz, J. A. López Nuñez, M. P. Cáceres Reche, C. De Barros Camargo y F. J. Hinojo Lucena (eds.), *Desempeño docente y formación en competencia digital en la era SARS COV 2* (pp. 807-820). Dykinson.
- Doughty, C.; y Williams, J. (2009a). Decisiones pedagógicas en la atención a la forma. En C. Doughty y J. Williams (eds.), *Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula* (pp. 213-280). Edinumen.
- Doughty, C.; y Williams, J. (2009b). Problemas y terminología. En C. Doughty y J. Williams (eds.), *Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula* (pp. 15-26). Edinumen.
- Duff, A. (1989). *Translation*. Oxford University.
- Eggelte, B. (2020). *Gramática alemana* (R. Sánchez Prieto (ed.)). Universidad de Salamanca.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University.
- Fabregat, L. V. (2018). La traducción del humor como herramienta pedagógica en el aula de L2. *Enseñanza & Teaching*, 36(2), 91-104.
- Fabricius-Hansen, C. (2016). Das Verb. En A. Wöllstein (ed.), *Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch* (9.^a ed., pp. 395-578). Duden.
- Ferguson, C. A. (1968). Contrastive Analysis and Language Development. En J. E. Alatis (ed.), *Report of the Nineteenth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies* (pp. 101-112). Georgetown University.

- Fernández González, J. (1995). *El análisis contrastivo: historia y crítica*. Universitat de València.
- Fernández Ramírez, S. (1986). *Gramática española. 4. El verbo y la oración* (2.^a ed.). Arco Libros.
- Fillmore, C. J. (1985). Frame and the semantics of understanding. *Quaderni di Semantica*, 6, 222-254.
- Firth, J. R. (1957). *Papers on Linguistics 1934-1951*. Oxford.
- Fisiak, J. (1981). *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. Pergamon.
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as Foreign Language*. University of Michigan.
- Fries, C. C. (1957). Preface. En *Linguistics Across Cultures*. University of Michigan.
- Gaitán, N. A. (2001). *Arrullos a la orilla del ensueño*. Talleres gráficos.
- Galisson, R. (1999). Quel statut revendiquer pour les cultures en milieu insitutionnel? En R. Galisson y C. Puren (eds.), *La formation en questions*. Cle International.
- Gamboa Belisario, L. (2005). Del valor de la traducción como destreza de mediación en la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural en el estudiante de EILE , y de la influencia del concepto de plurilingüismo en el Marco común europeo de referencia para las lenguas. *Carabela*, 58, 75-91.
- Garcés, M. P. (1997). *Las formas verbales en español. Valores y usos*. Verbum.
- García-Medall, J. (2001). La traducción en la enseñanza de lenguas. *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 3, 1-19.
- García Yebra, V. (1989). *Teoría y práctica de la traducción* (2.^a ed.). Gredos.
- Garrido-Gallardo, M. Á. (1983). La narración en presente (Notas sobre el tiempo verbal del relato en español). En *Actas del VIII Congreso Internacional de Hispanitas* (pp. 577-586). Istmo. https://digital.csic.es/bitstream/10261/12554/1/aih_08_1_061.pdf
- Gasca Jiménez, L. (2017a). El efecto de la traducción pedagógica en la precisión morfosintáctica: un estudio preliminar con estudiantes avanzados de ESL. *Revista Comunicación*, 26(2), 16-28.
- Gasca Jiménez, L. (2017b). La traducción y la enseñanza de lenguas de herencia: una aproximación a la experiencia traductora (EN-ES) de hispanohablantes bilingües en los Estados Unidos. En E. Monzó Nebot y J. Jiménez Salcedo (eds.), *Les*

- llengües minoritzades en l'ordre postmonolingüe* (pp. 89-103). Universitat de València.
- Gasca Jiménez, L. (2017c). Las posibilidades de la traducción pedagógica en la enseñanza del español como segunda lengua. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 66, 205-232.
- Gasca Jiménez, L. (2019). La práctica de la traducción no profesional y la enseñanza de español como lengua de herencia: Análisis e implicaciones pedagógicas. *Hispania*, 102(3), 335-356.
- Gass, S. M.; y Selinker, L. (2001). *Second language acquisition : an introductory course*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Genially Web, S. L. (2024). *Genially*. <https://genial.ly/es/>
- Gierden Vega, C. (1999). Uso del subjuntivo alemán y español: un estudio contrastivo. *Lenguaje y textos*, 14, 121-134.
- Gili Gaya, S. (1961). *Curso superior de sintaxis española* (15.^a ed.). Vox.
- Gleason, H. A. (1968). Contrastive Analysis in Discourse Structure. En J. E. Alatis (ed.), *Report of the Nineteenth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies* (pp. 38-63). Georgetown University.
- González, E. (2015, 20 de septiembre). Alexis Ravelo: "Sufro escribiendo, pero aún así no puedo evitar hacerlo". *Canariasahora*.
https://www.eldiario.es/canariasahora/premium-en-abierto/alexis-ravelosufro-escribiendo-evitar-hacerlo_1_2476446.html
- Goodenough, W. (1957). Cultural Anthropology and Linguistics. En P. Garvin (ed.), *Report of the Seventh Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Study* (pp. 167-173). Georgetown University.
- Grandgent, T. (1892). *German and English Sounds*. Ginn.
- Grimm, J. (1819). *Deutsche Grammatik Vol. 1*. Dieterich.
- Grimm Stories*. (s. f.). Recuperado el 2 de julio de 2021, de https://www.grimmstories.com/de/grimm_maerchen/schneeweisschen_und_rosen_rot
- Grupo PACTE (2001). Competencia traductora y su adquisición. *Quaderns. Revista de traducció*, 6, 39-45.
- Guerrero González, S. (2014). Una aproximación sociolingüística al empleo del discurso referido en el corpus preseea de santiago de chile. *Revista Signos*, 52(2), 89-112.

- Guerrero González, S.; y Arriagada Anabalón, S. (2019). *Guía de estudios del presente narrativo en los corpus PRESEEA*. <https://preseea.linguas.net/>
- Guillén Díaz, C. (2016). Los contenidos culturales. En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (eds.), *Vedemécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Tomo II (pp. 227-244). SGEL.
- Hall, K.; y Scheiner, B. (2020). *Deutsch. Übungsgrammatik für die Oberstufe aktuell*. Hueber.
- Hall, R. A. (1968). Contrastive Grammar and Textbook Structure. En J. E. Alatis (ed.), *Report of the Nineteenth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies* (pp. 175-183). Georgetown University.
- Halliday, M. A. K.; McIntosh, A.; y Srevens, P. (1964). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. Longman.
- Hamp, E. P. (1968). What Contrastive Grammar is not if it is. En J. E. Alatis (ed.), *Report of the Nineteenth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies* (pp. 136-147). Georgetown University.
- Haugen. (1956). *Bilingualism in the Americas*. The American Dialect Society.
- Helbig, G.; y Buscha, J. (2001). *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht* (17.^a ed.). Langenscheidt.
- Hernández González, M. (2008). *La emigración canaria a América a través de la historia*. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. https://www.researchgate.net/profile/Manuel-Hernandez-Gonzalez/publication/275347610_La_emigracion_canaria_a_America_a_traves_de_la_historia/links/5539f0920cf2239f4e7db0b2/La-emigracion-canaria-a-America-a-traves-de-la-historia.pdf?_sg%5B0%5D=started_expe
- Hernández, M. R. (1996). La traducción pedagógica en la clase de E/LE. En Á. Celis y J. R. Heredia (coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del VII Congreso de ASELE* (pp. 249-255). Universidad de Castilla La Mancha.
- Hofstede, G. (1999). *Culturas y organizaciones. El software mental, la cooperación internacional y su importancia para la supervivencia*. Alianza.
- Holmes, J. S. (2005). *Translated! Papers in Literacy Translation and Translation Studies with an introduction by Raymond van den Broeck* (3.^a ed.). Rodopi.

- Howard, J. (1976). Contrastive Linguistics - What is it? *International Journal of Applied Linguistics*, 21(1), 1-32.
- Huelva Unterbäumen, E. (2013). *Intersubjetividad y gramática. Aspectos de una gramática fenomenológica*. Peter Lang.
- Huelva Unterbäumen, E. (2019). En los vértices del tiempo. Metáforas conceptuales del tiempo y sus variaciones en la poesía y el pensamiento filosófico. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 22, 75-97.
- Hurtado Albir, A. (1988a). Hacia un enfoque comunicativo de la traducción. En *Jornadas internacionales de didáctica del español como lengua extranjera* (pp. 53-79). Ministerio de Cultura.
- Hurtado Albir, A. (1988b). La traducción en la enseñanza comunicativa. *Cable*, 1, 42-45.
- Hurtado Albir, A. (1994). Un nuevo enfoque de la traducción en la didáctica de las lenguas. En *Traducción, Interpretación, Lenguaje. Actas III Congreso Internacional Expolingua* (pp. 67-89). Fundación Actilibre.
- Hurtado Albir, A. (1996). La enseñanza de la traducción directa «general». Objetivos de aprendizaje y metodología. En A. Hurtado Albir (ed.), *La enseñanza de la traducción* (pp. 31-55). Universitat Jaume I.
- Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y traductología*. Cátedra.
- Hurtado Albir, A. (2015). *Aprender a traducir del francés al español: competencias y tareas para la iniciación a la traducción. Guía didáctica*. Universitat Jaume I, Edelsa.
- Ibarretxe-Antuñano, I. (2013). La lingüística cognitiva y su lugar en la historia de la lingüística. *RESLA*, 26, 245-266.
- Inkeles, A.; y Levinson, D. J. (1969). National character: the study of modal personality and sociocultural systems. En G. Lindzey y E. Aronson (eds.), *The Handbooks of Social Psychology. Vol. 4* (2.ª ed., pp. 418-506). Addison-Wesley.
- Instituto Cervantes (1997-2024). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- James, C. (1980). *Contrastive Analysis*. Longman.
- Jiménez García, J.; y Brox, J. (2016). El oficio del escritor de novela negra. Un encuentro con Alexis Ravelo. *Détour*, 7. <https://detour.es/cosas/juan-jimenez-garcia-oscar-brox-alexis-ravelo.htm> 04/02/2024

- Jodelet, D. (Ed.). (1994). *Les représentations sociales*. PUF.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason*. Chicago University.
- Jouini, K. (2008). El texto literario en la clase de E/LE: Propuestas y modelos de uso. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 20, 149-176.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon.
- Krzeszowski, T. P. (1990). *Contrasting Languages: The Scope of Contrastive Linguistics*. Mouton de Gruyter.
- Labov, W. (2013). *The Language of Life and Death: The Transformation of Experience in Oral Narrative*. Cambridge University.
- Labov, W.; y Waletzky, J. (1967). Narrative Analysis. Oral Versions of Personal Experience. En J. Helm (ed.), *Essays on the Verbal and Visual Arts*. (pp. 12 – 44). University of Washington.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. University of Michigan.
- Lado, R. (1968). Contrastive Linguistics in a Mentalistic Theory of Language Learning. En J. E. Alatis (ed.), *Report of the Nineteenth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies* (pp. 123-135). Georgetown University.
- Lakoff, G. (1976). Toward generative semantics. En J. D. McCawley (ed.), *Syntax and Semantics 7: Notes from the Linguistic Underground* (pp. 43-61). Academic.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. University of Chicago.
- Lakoff, G.; y Johnson, M. (1980a). *Metaphors We Live By*. University of Chicago.
- Lakoff, G.; y Johnson, M. (1980b). The metaphorical structure of the human conceptual system. *Cognitive Science*, 4(2), 195-208.
- Lakoff, G.; y Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*.
- Langacker, R. W. (1968). *Language and its Structure: Some Fundamental Linguistic Concepts*. Harcourt, Brace and World.
- Langacker, R. W. (1972). *Fundamentals of Linguistic Analysis*. Harcourt Brace Janovich.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I: Theoretical Prerequisites*. Stanford University.

- Langacker, R. W. (1990). Subjectification. *Cognitive Linguistics*, 1, 5-38.
- Langacker, R. W. (1991a). *Concept, image, and symbol. The cognitive basis of grammar*. Mouton de Gruyter.
- Langacker, R. W. (1991b). *Foundations of Cognitive Grammar. Volume II: Descriptive Application*. University of Stanford.
- Langacker, R. W. (1993). Reference-point constructions. *Cognitive Linguistics*, 4, 1-38.
- Langacker, R. W. (1995). Raising and transparency. *Language*, 71, 1-62.
- Langacker, R. W. (1996). Cognitive grammar. En E. K. Brown y J. E. Miller (eds.), *Concise encyclopedia of syntactic theories* (pp. 51-54). Elsevier.
- Langacker, R. W. (1999). Grammar and conceptualization. En *Estudios de lingüística cognitiva*. Mouton de Gruyter.
- Langacker, R. W. (2003a). Constructions in cognitive grammar. *English Linguistics*, 20, 41-83.
- Langacker, R. W. (2003b). Explanations in cognitive linguistics and cognitive grammar. En J. Moore y M. Polinsky (eds.), *The nature of explanations in linguistic theory* (pp. 239-261). CSLI.
- Langacker, R. W. (2004). Aspects of the grammar of finite clauses. En M. Achard y S. Kemmer (eds.), *Language, culture and mind* (pp. 535-577). CSLI.
- Langacker, R. W. (2005). Construction grammars: Cognitive, radical and less so. En F. J. Ruíz de Mendoza Ibáñez y S. Peña Cervel (eds.), *Cognitive linguistics: internal dynamics and interdisciplinary interaction* (pp. 101-159). Mouton de Gruyter.
- Langacker, R. W. (2008a). *Cognitive grammar. A basic introduction*. Oxford University.
- Langacker, R. W. (2008b). Cognitive grammar as a basis for the language instruction. En P. Robinson y N. C. Ellis (eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (pp. 66-88). Taylor & Francis Group.
- Langacker, R. W. (2009). Cognitive (construction) grammar. *Cognitive Linguistics*, 20(1), 167-176.
- Lavault, E. (1985). *Fonctions de la traduction en didactique des langues*. Didier Erudition.
- Lee, J. F.; y VanPatten, B. (2003). Processing Instruction and Structured Input. En J. F. Lee y B. VanPatten (eds.), *Making communicative language teaching happen* (2.^a, pp. 137-194). McGraw-Hill.

- Lee, W. R. (1968). Thoughts on Contrastive Linguistics in the Context of Language Teaching Report of the Nineteenth Annual. En J. E. Alatis (ed.), *Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies* (pp. 185-194). Georgetown University.
- Leonardi, V. (2010). *The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition: From Theory to Practice*. Peter Lang.
- Leonardi, V. (2011). Pedagogical Translation as a Naturally-Occurring Cognitive and Linguistic Activity in Foreign Language Learning. *Annali Online di Lettere - Ferrara*, 2, 17-28.
- Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Plon.
- Lévi-Strauss, C. (1963). *Structural Anthropology*. Basic Books.
- Linton, R. (1968). *De l'homme* (Y. Delsaut (trad.)). Minuit.
- Llopis García, R.; Real Espinosa, J. M.; y Ruiz Campillo, J. P. (2012). *Qué gramática aprender qué gramática enseñar*. Edinumen.
- Long, M. H. (1988). Instructed Interlanguage Development. En L. Beebe (ed.), *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives* (pp. 115–141). Newbury House.
- Long, M. H. (1991). Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology. En K. De Bot, R. B. Ginsberg y C. Kramsch (eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective* (pp. 39-52). John Benjamins.
- Long, M. H.; y Robinson, P. (2009). La atención a la forma: teoría, investigación práctica. En C. Doughty y J. Williams (eds.), *Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula* (pp. 29-56). Edinumen.
- Lotz, J. (1968). Introductory Remarks. En J. E. Alatis (ed.), *Contrastive Linguistics and its Pedagogical Implications* (pp. 9-10). Georgetown University.
- Maldonado, R. (2012). La gramática cognitiva. En I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela (eds.), *Lingüística Cognitiva* (pp. 213-247). Anthropos.
- Malmkjær, K. (Ed.) . (1998). *Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation*. Saint Jerome.
- Manley, A.; y Duff, A. (1990). *Literature*. Oxford.

- Martín Butragueño, P.; y Lastra, Y. (2017). El presente narrativo en historias de experiencia personal en el Corpus Sociolingüístico de la ciudad de México. *Ponencia XVIII Congreso Internacional de ALFAL. 24- 28 de julio.*
- Martín Peris, E. (Coord.). (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. SGEL.
- Mendoza Fillola, A. (2004). Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa. *RedELE*, 1(2).
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.
- Millán, J. A.; y Narotzky, S. (1986). Introducción. En G. Lakoff y M. Johnson (eds.), *Metáforas de la vida cotidiana. Traducción de Carmen González Marín* (pp. 9-26). Cátedra.
- Moulton, W. G. (1968). The Use of Models in Contrastive Linguistics. En J. E. Alatis (ed.), *Report of the Nineteenth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies* (pp. 27-38). Georgetown University.
- Mullally, S. L.; y Maguire, E. A. (2014). Memory, imagination, and predicting the future: A common brain mechanism? *Neuroscientist*, 20(3), 220-234.
https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4232337/pdf/10.1177_1073858413495091.pdf
- Museo Canario. (2024). *Historia del Museo Canario*.
<http://www.elmuseocanario.com/historia/>
- Naranjo Pita, M. (1999). *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Edinumen.
- Newmeyer, F. J.; y Weinberg, S. (1988). The Ontogenesis of the Field of Second Language Learning Research. En S. Flynn y W. O'Neil (eds.), *Linguistics Theory in Second Language Acquisition* (pp. 34-45). Kluwe Academic.
- Nickel, G. (1971). Contrastive linguistics and foreign language teaching. En G. Nickel (ed.), *Papers in Contrastive Linguistics* (pp. 1-16). Cambridge University.
- Nott, D. (2005). Translation from and into the foreign language. *Languages Linguistics Area Studies*. <https://web-archive.southampton.ac.uk/www.llas.ac.uk/resources/gpg/427.html#ref5>
- Passy, P. (1912). *Petite Phonétique comparée des principales langues européennes*. Teubener.

- Paz Afonso, A. (2017). La teoría de los prototipos como herramienta teórica para el estudio diacrónico del léxico: El caso de los verbos de movimiento en español. *Rilce*, 33(3), 1194-1223.
- Pérez Fernández, S. (2004). Presente de indicativo con referencia significativa orientada hacia el pasado. *Contextos*, 41-44, 181-203.
- Piñero Piñero, M. de G. (1997). La valoración estilística como componente fundamental de la competencia textual: reflexión metodológica acerca de la enseñanza de la lengua materna a los traductores. *Revista de lenguas para fines específicos*, 4, 141-156.
- Pintado Gutiérrez, L. (2012). Fundamentos de la Traducción Pedagógica: traducción, pedagogía y comunicación. *Sendebarr*, 23, 321-353.
- Pintado Gutiérrez, L. (2013). El discurso en ELE y los géneros textuales: una propuesta a través de la traducción. En *Jornadas Didácticas. Instituto Cervantes de Manchester* (pp. 95-118). Instituto Cervantes.
- Piquer-Píriz, A. M.; y Boers, F. (2019). La lingüística cognitiva y sus aplicaciones a la enseñanza de lenguas extranjeras. En I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno y A. Castañeda Castro (eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2* (pp. 52-70). Taylor & Francis Group.
- Ponce de León, R. (2007). Focos y tópicos en contraste: consideraciones sobre la adquisición de procedimientos de focalización y topicalización en alumnos de español lusohablantes. *Revista ...à Beira*, 6, 55-72.
- Porto Dapena, J. Á. (1989). *Tiempos y formas no personales del verbo*. Arco Libros.
- Rakasader, Johana; y Schmidhofer, A. (2014). Errores de producción de textos por parte de germanoparlantes en las primeras etapas de aprendizaje de ELE. *MarcoELE*, 19.
- Raúl y Adela. (s. f.). *Callejeando por el planeta*. 5 anécdotas graciosas de mis viajes. Recuperado el 8 de marzo de 2024, de <https://www.callejeandoporelplaneta.com/las-5-anecdota-mas-graciosas-de-mis-viajes-ii-parte/>
- Ravelo, A. (2006). Algo con ella. En *Ceremonias de interior* (pp. 55-56). Baile del sol.
- Ravelo, A. (2007). *La noche de la piedra: la iniquidad I*. Anroart.
- Ravelo, A. (2010). *Los días de mercurio: la iniquidad II*. Anroart.

- Ravelo, A. (2013a). *Entrevistamos a Alexis Ravelo, autor de La última tumba*. Best Seller Español. <https://nuevobestsellerespanol.blogspot.com/2013/12/entrevistamos-alexis-ravelo-autor-de-la.html>
- Ravelo, A. (2013b). *La estrategia del pequinés*. Alrevés.
- Ravelo, A. (2013c). *La última tumba*. Edaf.
- Ravelo, A. (2015). *Las flores no sangran*. Alrevés.
- Ravelo, A. (2017). *Los milagros prohibidos*. Siruela.
- Ravelo, A. (2018). *Tres funerales para Eladio Monroy*. Alrevés.
- Ravelo, A. (2019). *La ceguera del cangrejo*. Siruela.
- Ravelo, A. (2021a). *Si no hubiera mañana*. Alrevés.
- Ravelo, A. (2021b, 12 de septiembre). Alexis Ravelo “A la hora de enfrentar cada trabajo, intento ser un escritor diferente” Entrevista en Trasdemar. *Tradesmar. Revista digital de Literaturas Insulares*.
<https://www.trasdemar.com/home/entrevistas/alexis-ravelo-a-la-hora-de-enfrentar-cada-trabajo-intento-ser-un-escritor-diferente-entrevista-en-trasdemar/>
- Ravelo, A. (2022). *Los nombres prestados*. Siruela.
- Real Academia Española. (s. f.). *Banco de datos (CORPES XXI) [en línea]. Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES)*. Recuperado el 5 de mayo de 2024, de <https://www.rae.es/corpes/>
- Real Academia Española. (1726-1736). *Diccionario de autoridades*.
<https://apps2.rae.es/DA.html>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua (RAE y ASALE). (2009-2011). *Nueva gramática de la lengua española: Vol. I y II*. Espasa.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua (RAE y ASALE). (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Espasa.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (RAE y ASALE). (2019). *Glosario de términos gramaticales*.
- Real Academia Española (RAE). (2024). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed., versión 23.7, en línea). <https://dle.rae.es/seguir?m=form>
- Regueiro Rodríguez, M. L. (2014). *La programación didáctica de ELE. Pautas para el diseño de la programación de un curso ELE/L2*. Arco Libros.

- Regueiro Rodríguez, M. L. (2016). *Unidades, estrategias y técnicas didácticas en ELE*. Arco Libros.
- Reichenbach, H. (1947). *Elements of Symbolic Logic*. Macmillan.
- Reyes, G. (1990). Valores estilísticos del imperfecto. *Revista de Filología Española*, LXX(1/2), 45-70.
- Richards, J. C.; y Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3.ª ed.). Cambridge University.
- Ridruejo, E. (1999). Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas. En I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la Lengua Española* (pp. 3209-3252). Espasa-Calpe.
- Rivers, W. M. (1968). Contrastive Linguistics in Textbook and Classroom. En J. E. Alatis (ed.), *Report of the Nineteenth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies* (pp. 151-158). Georgetown University.
- Rodríguez-Piñero Alcalá, A. I. (2000). Algunas reflexiones en torno al subjuntivo en español y alemán. En M. Franco Figueroa, C. Soler Cantos, J. De Cos Ruiz, M. Rivas Zancarrón y F. Ruiz Fernández (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del X Congreso Internacional de ASELE (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999)* (pp. 579-586). Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz y ASELE.
- Rodríguez Cubiella, R. (2013). *Traducción subordinada y enseñanza de ELE*. Universidad de Oviedo.
- Rojo Sánchez, G. (1974). La temporalidad verbal en español. *Verba*, 1, 68-149.
- Rojo Sánchez, G. y Veiga Rodríguez, A. (1999). El tiempo verbal: los tiempos simples. En I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la Lengua Española. Vol. 2* (pp. 2867-2934). Espasa-Calpe.
- Rosch, E. (1971). Focal Color Areas and de Development of Color Names. *Developmental Psychology*, 4, 447-455.
- Rosch, E. (1973). Natural Categories. *Cognitive Psychology*, 4, 328-350.
- Rosch, E. (1978). Principles of categorization. En E. Rosch y B. B. Lloyd (eds.), *Cognition and Categorization* (pp. 27-48). Erlbaum.
- Rosch, E. (1983). Prototype classification and logical classification. En E. Scholnik (ed.), *New Trends in Cognitive Representation, Challenges to Piaget's Theory* (pp. 73-86). Erlbaum.

- Rubio-Goitia, A. y Canga-Alonso, A. (2016). 'Students' Reflections on Pedagogical Translation in Spanish as a Foreign Language. *Tejuelo*, 23, 132-157.
- Ruiz-de-Mendoza, F. J. (2004). Principios cognitivos y pragmáticos del procesamiento y la comprensión. *Arbor*, 697(c), 1-28.
- Ruiz Campillo, J. P. (2004a). *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo*. Universidad de Granada.
<http://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2004/memoriamastr/1-semester/ruiz-c.html>
- Ruiz Campillo, J. P. (2004b). Normatividad y operatividad en la enseñanza de los aspectos formales: El «casus belli» de la «concordancia temporal». *RedELE*, 2.
- Ruiz Campillo, J. P. (2005a). Instrucción indefinida, aprendizaje imperfecto. Una gestión operativa del contraste imperfecto/indefinido en clase. *Mosaico*, 15, 9-17.
- Ruiz Campillo, J. P. (2005b). Instrucción indefinida, aprendizaje imperfecto. *Mosaico*, 15 (Junio).
- Ruiz Campillo, J. P. (2007a). ¿El subjuntivo es lógico? Aprendiendo a decidir en subjuntivo. (Ejercicio). *MarcoELE*, 5. <https://marcoele.com/el-subjuntivo-es-logico/#comments>
- Ruiz Campillo, J. P. (2007b). El concepto de no-declaración como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa de la selección modal en español 1. En C. Pastor (ed.), *Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2005-2006 del Instituto Cervantes de Múnich* (pp. 284-327). Instituto Cervantes.
- Ruiz Campillo, J. P. (2007c). Entrevista a José Plácido Ruíz Campillo: Gramática cognitiva y ELE. *MarcoELE*, 5.
- Ruiz Campillo, J. P. (2008). El valor central del subjuntivo: ¿informatividad o declaratividad? *MarcoELE*, 7.
- Ruiz Campillo, J. P. (2014). La lógica del espacio. Un mapa operativo del sistema verbal en español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(1), 62-85.
- Ruiz Campillo, J. P. (2017). El verbo como espacio. Seis nuevos temas de gramática del español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 22.
- Ruiz Campillo, J. P. (2018). Seis reglas para una gramática operativa: un antídoto contra el caos. En *Enseñar gramática en el aula de español. Nuevas perspectivas y propuestas* (pp. 27-54). Difusión.

- Ruiz Campillo, J. P. (2019). El espacio como valor operativo del verbo en español. En I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno y A. Castañeda Castro (eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2* (pp. 96-119). Routledge.
- Ruiz Campillo, J. P.; y Real Espinosa, J. M. (2019). Enseñanza de la gramática. En F. Jiménez Calderón y A. Ruffat Sánchez (eds.), *Manual de formación para profesores de ELE* (pp. 165-188). SGEL.
- Sánchez-Requena, A. (2016). Audiovisual translation in teaching foreign languages: Contributions of dubbing to develop fluency and pronunciation in spontaneous conversations. *Porta Linguarum*, 26, 9-21.
- Sánchez Castro, M. (2008). Dificultades de los hablantes nativos de alemán en el aprendizaje de los tiempos de pasado. *RedELE*, 13.
- Sánchez Cuadrado, A. (2016). *Aprendizaje formal de ELE mediante actividades cooperativas de traducción pedagógica con atención a la forma*. Universidad de Granada.
- Sánchez Cuadrado, A. (2017). Validación empírica del potencial pedagógico de la traducción: la atención a la forma en actividades colaborativas de traducción. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 136-151.
- Sánchez Prieto, R. (2004). *Estudio contrastivo de los tiempos de pasado en indicativo en español y alemán*. Peter Lang Verlag.
- Sánchez Prieto, R. (2008). Los usos modales en las formas verbales de indicativo: diferentes realizaciones en español y alemán. En G. Pichler, B. Balzer Haus, M. Benito Rey, I. García Adánez y P. Ortiz de Urbina y Sobrino (eds.), *Germanística y enseñanza del alemán en España* (pp. 293-301). Idiomas.
- Sánchez Prieto, R. (2009). La coloquialidad como distinción contrastiva de los tiempos verbales españoles y alemanes. *PhiN*, 48, 20-39.
- Sánchez Prieto, R. (2010). *El presente y futuro en español y en alemán*. Ibidem.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Síntesis.
- Scharpf Staab, J. (2012). *Expresión del tiempo en el lenguaje*. Peter Lang.
- Schleicher, A. (1861). *Compendium der vergleichenden Grammatik der indogermanischen Sprachen, Tomo I: Kurzer Abriss einer Lautlehre der indogermanischen Ursprache, des Altindischen (Sanskrit), Alteranischen (Altbaktrischen), Altgriechischen, Altitalischen (Lateinischen), Umbrisc. Bölau.*

- Schleicher, A. (1862). *Compendium der vergleichenden Grammatik der indogermanischen Sprachen, Tomo II: Kurzer Abriss einer Formenlehre der indogermanischen Ursprache, des Altindischen (Sanskrit), Alteranischen (Altbaktrischen), Altgriechischen, Altitalischen (Lateinischen), Umbric*. Börlau.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 219-231.
- Sharwood Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), 165-179.
- Slaughter, K. (2014). *Letze Worte*. Blanvalet.
- Soriano Salinas, C. (2012). La metáfora conceptual. En *Lingüística Cognitiva*. Anthropos.
- Stibbard, R. (1998). The Principled Use in Oral Translation in Foreign Language Teaching. En K. Malmkjær (ed.), *Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation*. (pp. 69-76). St. Jerome.
- Stockwell, R. P. (1968). Contrastive Analysis and Lapsed Time. En J. E. Alatis (ed.), *Report of the Nineteenth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies* (pp. 11-26). Georgetown University.
- Stockwell, R. P.; y Bowen, J. D. (1965). *The Sounds of English and Spanish*. University of Chicago.
- Talmy, L. (2000). *Toward a Cognitive Semantics*. Massachusetts Institute of Technology.
- Taylor, J. R. (1999). Cognitive semantics and structural semantics. En A. Blank y P. Koch (eds.), *Historical Semantics and Cognition* (pp. 17-48). Mouton de Gruyter.
- Titford, C.; y Hieke, A. E. (eds.). (1985). *Translation in Foreign Language Teaching and Testing*. Gunter Narr.
- Trager, G. L. (1949). *The Field of Linguistics. Occasional Papers 1*. Battenburg.
- Trovato, G. (2019). ¿Cómo abordan los manuales de español LE/L2 la traducción en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Hacia una rehabilitación o desconsideración de la traducción en la didáctica de ELE para italo parlantes? *Tonos digital*, 37, 1-26.
- Twaddell, W. F. (1968). The Durability of 'Contrastive Studies'. En J. E. Alatis (ed.), *Report of the Nineteenth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies* (pp. 195-201). Georgetown University.
- Tylor, E. B. (1977). *La cultura primitiva* (M. Suárez (trad.)). Ayuso.

- UNESCO. (1992). *Conferencia Internacional de Educación 43.ª reunión. Ginebra, 14-19 de septiembre de 1992.*
- UNESCO. (2001). UNESCO. Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. <https://es.unesco.org/about-us/legal-affairs/declaracion-universal-unesco-diversidad-cultural>
- Valenzuela, J.; Ibarretxe-Antuñano, I.; y Hilferty, J. (2012). La semántica cognitiva. En I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela (eds.), *Lingüística cognitiva* (pp. 41-68).
- VanPatten, B. (2002). Processing instruction: An update. *Language Learning*, 52(4), 755-803.
- Vanpatten, B. (2004). Input processing in SLA. En B. VanPatten (ed.), *Processing Instruction. Theory, Research, and Commentary* (pp. 5-32). Lawrence Erlbaum Associates.
- VanPatten, B. (2017). Processing Instruction. En S. Loewen y S. Masatoshi (eds.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition* (pp. 166-180). Routledge.
- VanPatten, B. (2020). Input processing in adult L2 acquisition. En B. VanPatten, G. D. Keating y S. Wulff (eds.), *Theories in Second Language Acquisition. An introduction* (3.ª ed., pp. 105-127). Routledge.
- VanPatten, B. y Cadierno, T. (1993). Input Processing and Second Language Acquisition: A Role for Instruction. *The Modern Language Journal*, 77(1), 45-57.
- Vázquez, G. E. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de español lengua extranjera*. Peter Lang.
- Veiga Rodríguez, A. (1987). El presente histórico como hecho de sistema verbal. *Verba*, 14, 169-216.
- Vietör, W. (1894). *Elemente der Phonetik des Deutschen, Englischen und Französischen*. Reisland.
- von Eichendorff, J. (2008). *De la vida de un tunante* (G. Garrido (trad.)). Cátedra.
- von Humboldt, W. (1822). *Über das Entstehen der grammatischen Formen, und ihren Einfluss auf die Ideenentwicklung*. Akademie der Wissenschaften.
- von Humboldt, W. (1827). *Lettre à M. Abel-Rémusat sur la nature des formes grammaticales en général et sur le génie de la langue chinoise en particulier*. Dondey-Dupré.

- von Humboldt, W. (1836). *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechtes (Über die Kawi-Sprache auf der Insel Java. Einleitung)*. Königlich- Preussische Akademie der Wissenschaften.
- Weber, H. (2011). Zeitloses Deutsch? Überlegungen zum historischen Präsens. En W. Kürschner, R. Rapp, J. Strässler y M. Vliegen (eds.), *Neue Linguistische Perspektiven* (pp. 91-105). Peter Lang.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. Linguistics Circle of New York.
- Weinrich, H. (1964). *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje / versión española de Federico Latorre*. Gráficas Cóndor.
- Weinrich, H. (2001). *Sprache, das heißt Sprachen*. Gunter Narr.
- Weinrich, H. (2007). *Textgrammatik der Deutschen Sprache* (4.^a ed.). Georg Olms.
- Whorf, B. L. (1956). Languages and Logic. En J. B. Carroll (ed.), *Language thought and reality. Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. The Massachusetts Institute of Technology and John Wiley & Sonns.
- Wong, W. (2004). The nature of Processing Instruction. En B. VanPatten (ed.), *Processing Instruction. Theory, Research, and Commentary* (pp. 33-63). Lawrence Erlbaum Associates.
- Yerner Gökşenli, E. (2017). Análisis contrastivo de errores en el aprendizaje de ELE de alumnos de lengua materna alemana y turca. *Innoeduca International Journal of Technology and Educational Innovation*, 3(1), 57-65.
- Zabalbeascoa Terran, P. (1990). Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Sintagma: Revista de lingüística*, 2, 75-86.
- Zeidman, P.; y Maguire, E. A. (2016). Anterior hippocampus: The anatomy of perception, imagination and episodic memory. *Nature Reviews Neuroscience*, 17(3), 173-182. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5358751/pdf/emss-71971.pdf>
- Zeman, S. (2017). Episches Präteritum und Historisches Präsens. En M. Huber y W. Schmid (eds.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Erzählen* (pp. 244-259). De Gruyter.
- Zhang, X. (2014). *La traducción pedagógica en la enseñanza del español en china. Tareas de traducción para el desarrollo de la competencia intercultural*. Universidad Autónoma de Barcelona.

Zoer, H. (2009). The Methodological Potential of Translation in Second Language Acquisition: Re-evaluating Translation as a Teaching Tool. En A. Witte, T. Harden y A. Ramos (eds.), *Translation in Second Language Learning and Teaching* (pp. 31-52). Peter Lang.