



LUND UNIVERSITY

El discurso del Nobel de literatura como género literario

Discurso de hispanos e hispanoamericanos

de Felipe Jimenez, Pedro

Published in:

Revista Hispanista Escandinava

2012

Document Version:

Förlagets slutgiltiga version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

de Felipe Jimenez, P. (2012). El discurso del Nobel de literatura como género literario: Discurso de hispanos e hispanoamericanos. *Revista Hispanista Escandinava*, 1, 3-22.
<http://journals.lub.lu.se/index.php/rhe/article/view/15494/14270>

Total number of authors:

1

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00



REVISTA
HISPANISTA
ESCANDINAVA
•.COM

Núm. 1
Año 2012

Autores:

Pedro de Felipe
Fernando López
Marcelo Cea
Eduardo Galindo
Adriana Stureson
Dina Bern
Inger Enkvist

Índice

- *Palabras mayores*, por Inger Enkvist, pp. 1-2.
- *El discurso del Nobel de Literatura como género literario*, por Pedro de Felipe, pp. 3-22.
- *El presente de conato. Análisis y origen del fenómeno*, por Fernando López, pp. 23-43.
- *La interlengua y la asimilación del subjuntivo en aprendientes suecos de ELE*, por Marcelo Cea, pp. 44- 73.
- *Actitudes hacia la dimensión afectiva de los profesores suecos de español lengua extranjera*, por Eduardo Galindo, pp. 74-90.
- *La pertinencia del método por proyectos en la enseñanza del español como segunda lengua en la educación básica sueca*, por Adriana Sturesson, pp. 91-102.
- *Una breve narración de proyectos escolares internacionales en Lund*, por Dina Bern, pp. 103-106.



EDITORIAL

Con el entusiasmo de unos padres primerizos queremos dar la bienvenida a todos nuestros lectores a este nuevo proyecto de difusión del Hispanismo dentro de Escandinavia. Esta revista es solo una parte del proyecto que se engloba dentro de la plataforma “revistahispanistaescandinava.com”. Plataforma nacida en el Departamento de Español de la Universidad de Lund, pero que cuenta con colaboradores en otras universidades e instituciones culturales dentro de Escandinavia. Esta plataforma cuenta también con un blog: rhescandinava.wordpress.com en el que se publican artículos de opinión escritos por el equipo editorial de esta revista, y por otros nombres reconocidos dentro del Hispanismo escandinavo e internacional. Nuestro blog tiene por objeto el ser un centro de intercambio de opiniones y debate sobre temas de actualidad que conciernen a los estudios hispánicos con especial referencia a Escandinavia. Catedráticos, profesores, doctorandos y estudiantes en general tienen cabida en el mismo y les invitamos desde estas páginas a visitarlo y participar en él.

También contamos con la página web en la que esta misma revista digital se publica, y otras en las redes sociales de *Facebook* y *Twitter* donde se anuncian las noticias más actuales y relevantes para el mundo de los estudios hispanistas y donde se expone y actualiza una extensa lista de enlaces de interés para nuestro público.

El contenido digital de la plataforma lo completa un canal en *Youtube*, en el que pueden verse conferencias, entrevistas y otro tipo de material audiovisual de contenido cultural relevante para los estudiosos y el público en general interesado en los estudios hispánicos y su difusión. La última parte de nuestra plataforma es la dedicada a los seminarios, conferencias y tertulias que desde este mismo otoño de 2012 hemos comenzado a organizar en colaboración con la Universidad de Lund y a los que esperamos se sumen otras universidades e instituciones dentro de Escandinavia. Mediante estos eventos tenemos la esperanza de difundir nuestra materia de estudio de una manera más directa de forma que se aporte dinamismo y cercanía a las cuestiones y los debates más teóricos que puedan formar parte de la revista digital. El calendario de estos eventos está disponible en nuestra página web y está abierto a sugerencias que nuestros lectores nos quieran hacer llegar, tanto acerca de los temas de debate como de las fechas y los lugares de nuestras reuniones.

Como producto final de nuestra labor de investigación y difusión se publicará esta revista digital de manera cuatrimestral en: “www.revistahispanistaescandinava.com” y de manera anual, recopilando los 3 números de cada temporada, en el clásico formato de papel.

Nuestra revista contendrá siempre las tres secciones fijas de literatura, lingüística y didáctica, además del apartado periódico llamado “palabras mayores” en el que una personalidad de reconocida carrera publicará unas líneas de especial interés para jóvenes investigadores que comienzan su andadura en los estudios hispánicos, finalmente, y en algunos de los números, se incluirá también un apartado de reseñas y novedades bibliográficas.

En este primer número de *RHe* puede leerse un estudio sobre el poco conocido género de los discursos pronunciados por los ganadores del premio Nobel de Literatura; un análisis tanto diacrónico como sincrónico del fenómeno lingüístico del presente de conato; y tres interesantes estudios de campo sobre la didáctica del español en las escuelas suecas de secundaria y bachillerato; y para cerrar esta edición solicitamos a Dina Bern, una profesora muy experimentada en los proyectos de enseñanza de español basados en la colaboración internacional con países latinoamericanos, que describiera de manera breve y detallada al mismo tiempo sus últimos proyectos, con el objetivo de que sirvan de inspiración y ayuda a los profesores que puedan estar pensando en comenzar un proyecto similar pero no sepan cómo llevarlo a cabo.

Para la sección PALABRAS MAYORES la catedrática de español de la Universidad de Lund, Inger Enkvist, ha puesto sobre el tapete tres términos de capital importancia para realizar una buena y sólida investigación científica en el campo de las humanidades.

Como conclusión queremos daros la bienvenida a este ilusionante proyecto deseando que encontréis los contenidos de esta plataforma interesantes, útiles y atractivos para el desarrollo de vuestra investigación, docencia, profesión y/o pasión.

Muchas gracias y bienvenidos a bordo.

PALABRAS MAYORES

Comparar, contrastar, comprobar

Para inaugurar la sección de “Palabras mayores” quisiera hacer referencia a tres conceptos que pueden ser de ayuda para un doctorando: comparar, contrastar y comprobar.

Comparar

La comparación es un método fundamental en las humanidades y, sobre todo, es un instrumento de descubrimiento. Comparando dos obras de un mismo autor u obras de dos autores similares pero con alguna diferencia, el investigador descubre nuevas cualidades en la obra que es su objeto de estudio principal. La comparación se podría considerar una “máquina de generar ideas”. Una ventaja que tiene la comparación como método es que es un instrumento “abierto” en el sentido de que el investigador no puede saber de antemano lo que va a descubrir. La comparación es a la vez un método ordenado que se basa en un material bien delimitado y un método que permite sorpresas. Es también un método que permite a otros investigadores recorrer el mismo camino y comprobar si las conclusiones están justificadas.

Contrastar

Existe una forma especial de comparación que puede ser eficaz y es buscar un contraste en el sentido de buscar un material que se sabe que es diferente para que se produzca un claro contraste con el material que es el objeto principal de estudio. Un material elegido por ser diferente es más interesante si se distingue del otro en algún aspecto esencial para la interpretación. El ser diferente en sí no aporta nada sino solamente el ser diferente en algún punto interesante. La pregunta natural es: ¿Y cómo saber lo que es interesante? Pues, sólo la familiaridad del investigador con el campo de investigación puede indicarle qué es lo que aportaría nuevos conocimientos e interesaría a los demás investigadores.

Comprobar

Curiosamente, la universidad no es siempre un ambiente de serenidad y de reflexión sino que los doctorandos parecen estar corriendo de una actividad a otra. En vez de tener la impresión de finalmente poder dedicarse a una sola cosa, les parece que, están retrasados desde el primer día en comparación con lo que se espera de ellos.

Por tener siempre prisa, es fácil que el doctorando no dedique suficiente tiempo a la fase final de un trabajo. Seguramente, el doctorando tiene una idea general de su tema y sabe más que otros de su campo de especialización pero a veces tiene tanta prisa al redactar la versión final de un trabajo que no comprueba una última vez sus propias afirmaciones.

Por eso, mi consejo es reservar tiempo para la última fase de la redacción de un trabajo. Se necesita un tiempo ininterrumpido y de tranquilidad absoluta para poder revisar las ideas, la cohesión, el lenguaje y las referencias. Esta última fase es esencial para la calidad intelectual.

Inger Enkvist

Universidad de Lund

EL DISCURSO DEL NOBEL DE LITERATURA COMO GÉNERO LITERARIO

Discurso de hispanos e hispanoamericanos

Pedro de Felipe
Universidad de Lund

Introducción

Este trabajo se ciñe exclusivamente al testamento literario que los Nobel de Literatura nos han regalado a modo de discurso. El objetivo ha sido desgranar dichos discursos para ver similitudes o diferencias y extraer las pertinentes reflexiones gracias a un material lleno de talento y altamente cualificado por quienes han dedicado sus vidas al servicio de la literatura. El método ha sido analizar dichos discursos de una forma arbitraria ideada por mí y basada en la comparación directa. Curiosamente no hay trabajos relevantes sobre este tema, quizás porque nunca han despertado la suficiente curiosidad o ha habido temas mucho más apetecibles.

En las reflexiones finales de este trabajo el lector observará que si bien lo empecé dividiendo los galardonados entre hispanos (europeos) e hispanoamericanos (americanos) pensando que aún hablando el mismo idioma las diferencias serían obvias y evidentes. Debo admitir que después de finalizar la investigación descubrí lo contrario: el país de origen, lengua, etnia o sexo no son en absoluto factores determinantes para dividir, clasificar o predecir lo que un Nobel de Literatura va a decir en su discurso. Acaso sean mucho más importantes sus circunstancias personales, políticas e inquietudes intelectuales y literarias a la hora de agrupar, entender, analizar y comparar sus discursos. Otra reflexión es que los poetas hacen de su oficio o condición una llamada divina, elitista en muchos casos, no en otros, pero siempre como si de la sensibilidad y el poder de la pluma del poeta dependiera la salud moral de todo un país o sociedad. Los discursos de los poetas giran en torno a la función del poeta y de la poesía en la sociedad y en la literatura como faro que alumbró el camino y la ética a seguir. El discurso de los escritores es absolutamente impredecible, cada discurso posee vida propia ajena a su autor.

Espero que la lectura de mi trabajo sirva para acercar de alguna forma a la persona dentro del personaje que representan los 46 Premio Nobel de Literatura que leyeron su “Nobel Lecture” en una majestuosa ceremonia anual cada diciembre, alcanzando la inmortalidad literaria como padres del denominado “World Literature” gracias al testamento de Alfred Nobel.

Por último, si alguien espera encontrar algún tipo de polémica o crítica sobre el Nobel de Literatura o la Academia Sueca va muy desencaminado. El presente trabajo elude cualquier tipo de controversia respecto al proceso de selección de candidatos y su posterior elección. Ni tan siquiera la más ínfima discusión o debate sobre los parámetros por los que los miembros de la Academia Sueca se han regido en los últimos 109 años para dicha elección. Para todo lo anterior ya tenemos TODAS las respuestas en el libro de Kjell Espmark: *El premio Nobel de Literatura: Cien años con la misión* (2001).

El premio Nobel. Orígenes: la figura de Alfred Nobel

Alfred Nobel nació en 1833 en Suecia en el seno de la sencilla familia de un ingeniero y murió el 10 de Diciembre de 1896 en su hogar en San Remo (Italia). Su fortuna proviene básicamente del descubrimiento y comercialización de la dinamita pero el origen de su fama y gran prestigio a nivel mundial son el resultado de haber legado su fortuna para instaurar los premios que llevan su apellido. Ha habido muchos inventores durante los últimos siglos pero pocos o ninguno son tan conocidos como Alfred Nobel. El legado que ha dejado utilizando su fortuna “como premio para los que, durante el año pasado, hayan sido de mayor utilidad a la humanidad” en los campos de la Física, la Química, la Fisiología o la Medicina, la Literatura y la labor de fomento a la Paz; suponen un hito en la historia de la humanidad ya que no era normal en su época que se donaran cantidades tan grandes con fines científicos e idealistas.

Testamento

El testamento de Alfred Nobel es probablemente uno de los más famosos en la historia de la humanidad. La idea de donar su fortuna parece ser que no se le ocurrió de repente. Sino que había pensado en ello mucho tiempo e incluso había reformulado su testamento en varias ocasiones. En una ocasión afirmó: “En especial, considero que las grandes fortunas heredadas son una desgracia que sólo contribuyen a la apatía de la humanidad”.

El testamento definitivo lo firmó el 27 de Noviembre de 1895 en el Club Sueco-Noruego de París.

El que suscribe, Alfred Bernahrd Nobel, declaro por este medio tras profunda reflexión, que mi última voluntad respecto a los bienes que puedo legar tras mi muerte es la siguiente: Se

dispondrá como sigue de todo el remanente de la fortuna realizable que deje al morir: el capital, realizado en valores seguros por mis testamentarios, constituirá un fondo cuyo interés se distribuirá anualmente como recompensa a los que, durante el año anterior, hubieran prestado a la humanidad los mayores servicios. El total se dividirá en cinco partes iguales, que se concederán: (...) la cuarta al que haya producido la obra literaria más notable en el sentido del idealismo.

Tuvieron que pasar cinco años para que sus albaceas, Ragnar Sohlman y Rudolf Lilljequist, solucionaran los numerosos problemas que se presentaron. El primero fue liquidar los negocios en todos los países y vender las acciones, una tarea compleja ya que el testamento era muy impreciso. Segundo, algunos miembros de su propia familia impugnaron el testamento sin resultado. Y por último, el propio Rey de Suecia y Noruega, Oscar II, se opuso a la idea de que los premios pudieran ser concedidos a personas que no fueran suecas o noruegas. Finalmente en 1900 los arreglos fueron concluidos y el Rey de Suecia ratificó los Estatutos de la Fundación Nobel.

Para hacerse una idea fehaciente de la compleja labor que tuvieron que afrontar sus albaceas a su muerte, cabe señalar que Alfred Nobel tenía 355 patentes registradas a su nombre en 20 países sobre las que había construido unas 100 fábricas. Por ello la cantidad disponible para establecer los premios fue realmente colosal incluso para la mentalidad de la época: 31 millones de coronas suecas. Si tenemos en cuenta que desde el año 2001 cada premiado recibe 10 millones de coronas suecas entenderemos la magnitud de los fondos que administra la Fundación Nobel y que ascendieron en el 2006 a 3.600 millones de coronas suecas. O sea que aparte del dinero que se ha ido entregando en los últimos más de cien años el original se ha multiplicado por cien.

Desde 1901 se conceden los Premios Nobel y desde entonces, los premios se han establecido como los más altos honores cívicos del mundo. El anuncio de los premiados cada otoño y las ceremonias de entrega en Estocolmo y Oslo, conmemorando la muerte de Nobel el 10 de Diciembre, se ha convertido un acontecimiento de gran prestigio social e internacional. El día del Nobel se celebra de la siguiente forma en Noruega y en Suecia. En Oslo se concede el Premio Nobel de la Paz en una solemne ceremonia musical en presencia de los reyes Noruegos; donde se presenta al laureado, que a continuación da un discurso. Mientras que en Estocolmo, la concesión del resto de los Premios Nobel es la excusa para el evento social más importante del año. Por la mañana en la Sala de Conciertos de Estocolmo, el rey presenta a los ganadores de los Premios de Física, Química, Fisiología o Medicina y Literatura, así como

desde 1969 el Banco de Suecia presenta el Nobel de Economía. Por la noche se celebra un magnífico banquete con baile posterior en el ayuntamiento de la capital sueca para unos 1.350 invitados. Ambos eventos son retransmitidos en directo a nivel mundial.

Los Estatutos de la Fundación Nobel

Los estatutos de la Fundación Nobel rigen todo lo referente a los premios que concede dicha Fundación en concordancia con el testamento de Alfred Nobel. Los estatutos constan de 12 artículos o cláusulas. La primera parte de estos Estatutos tiene como objeto definir los Objetivos de la Fundación. Por ejemplo, el artículo 2 habla de que el premio de Literatura lo concederá la Academia en Estocolmo. Pero que se refiere a la Academia Sueca. Además menciona que el término «literatura» incluirá no solo las *belles-lettres*, sino también otros escritos que en virtud de su estilo y forma posean valor literario. Este artículo es importante porque es la base del Nobel de Literatura que se concedió a Sir Winston Churchill en 1953. En el artículo 4 se menciona que si alguien hubiera fallecido no se podrá considerar como candidato. El artículo 9 se especifica que el día de la muerte de Alfred Nobel, el 10 de Diciembre, será el día de las celebraciones del Nobel.

Este deseo de Alfred Nobel se hace más relevante si cabe en el Nobel de Literatura ya que es más fácil para el público en general entender un discurso sobre una obra literaria que sobre un premio científico donde solo está al alcance de unos pocos tener el conocimiento necesario sobre aspectos de vanguardia en Medicina, Física, Química o Biología Molecular, por poner un ejemplo.

Historia de la cuantía económica del Nobel

En 1901 el premio económico fue de 150.782 sek (coronas suecas) por ganador y el valor monetario de esa cantidad trasladado al 2008 sería casi de 7,8 millones de coronas suecas. El año donde el valor económico del premio fue menor fue en 1923 con un importe de 114.935 sek. Esa cantidad representa en valor monetario del 2008 un importe de tan sólo 2.885.207 sek (un 37% del valor original en 1901).

Hay que mencionar también que dos factores han contribuido a que las cantidades de los premios Nobel hayan aumentado considerablemente. Por un lado en 1945 el gobierno sueco concedió una excepción fiscal (no tener que pagar impuestos). Y en 1953 las disposiciones o reglas para la inversión del dinero de la Fundación Nobel fueron cambiadas para facilitar su multiplicación.

Desde el año 2001 el montante del premio económico que lleva aparejado el obtener el premio Nobel (en cualquier disciplina) se ha fijado en una cantidad fija de 10 millones de coronas suecas (algo más de 1 millón de euros).

Los premios iniciales

En 1901 se establecieron los cinco premios Nobel originales: el Nobel de Física, el Nobel de Química, el Nobel de Medicina, el Nobel de Literatura y el Nobel de la Paz. Todos los premios Nobel, menos el de la Paz, se eligen en Suecia. El Nobel de la Paz se elige en Noruega. El comité noruego del Nobel es responsable de dicha elección y está compuesto de cinco miembros elegidos por el parlamento noruego.

Un premio moderno: El Nobel de Economía

En 1968, El Banco Central Sueco (Sveriges Riksbank) estableció el Premio de Economía en memoria de Alfred Nobel, fundador del Premio Nobel. El premio se financió por una donación del propio banco a la Fundación Nobel coincidiendo con el 300 aniversario del Banco.

El premio Nobel de literatura

¿Cómo y quien elige el Nobel de Literatura?

El Comité del Nobel de Literatura dentro de la Academia Sueca (Svenska Akademin) es la responsable de la selección de candidatos propuestos por invitación. Los miembros de este Comité son elegidos por un periodo de tres años de entre los miembros de la Academia Sueca. Para discernir los merecimientos de los candidatos la Academia Sueca se apoya en un grupo de consejeros.

Proponer a un candidato

El Comité del Nobel de la Academia Sueca manda en septiembre del año anterior cartas a personas aptas para nominar y animarles o invitarles a proponer un candidato.

En los Estatutos del Nobel se establece que aptos para proponer a un candidato son:

1. Miembros de la Academia Sueca y otras academias, instituciones y asociaciones similares a la Academia Sueca en cada país en su constitución y motivo.
2. Profesores de Literatura o Lingüística en universidades públicas o privadas.
3. Laureados anteriormente premiados con el Nobel de Literatura.

4. Presidentes de Asociaciones de Autores que son representantes de la producción literaria en sus respectivos países.

Algunos datos y Estadísticas del Nobel de Literatura.

El premio Nobel se ha concedido un total de 102 veces entre el periodo de 1901 y 2009 (de un total de 109 posibles).

Han sido galardonados 106 individuos ya que cuatro veces el premio ha sido compartido.

En los estatutos en el artículo 5 se contempla que el importe de un premio se reservará hasta el año siguiente si ninguno de los trabajos en estudio se considera “de la destacada importancia a la que el testamento obviamente se refiere”. Incluso se mencionan reglas para dar el premio al menos una vez cada cinco años. Pero ha habido una segunda causa no contemplada en los Estatutos: la 1ª y 2ª Guerra Mundial. El premio no fue concedido en 7 ocasiones los siguientes años: 1914, 1918, 1935, 1940, 1941, 1942 y 1943.

Premios compartidos

Como también se contempla en los estatutos de la Fundación Nobel el premio se puede dar compartido, en cuyo caso el premio metálico se divide en dos. La primera vez que el premio fue compartido fue en 1904: Frédéric Mistral y José Echegaray. La segunda ocasión fue en 1917: Karl Gjellerup y Henrik Pontoppidan. La tercera fue en 1966: Shuel Agnon, Nelly Sachs. Y por último, fue compartido en 1974 por los suecos Eyvind Johanson y Harry Martinson. Estos últimos eran miembros de la Academia Sueca y se dieron el premio a sí mismos, lo que contribuyó a un sonoro escándalo.

Cabría la posibilidad de que como en otras modalidades (Madame Curie obtuvo dos veces el Nobel) de que una misma persona lo ganara varias veces. Pero de hecho en Literatura es harto improbable que esto ocurra ya que se premia el conjunto de una obra y no un hallazgo concreto.

Mujeres vs. hombres

Los datos dicen que 12 mujeres han sido galardonadas con el Nobel por 94 hombres para hacer un total de 106 galardonados. O sea, en el premio Nobel de Literatura hay una proporción de 11% de galardonadas féminas y un 89% de galardonados masculinos.

Esta diferencia es incluso más obvia si consideramos que en los primeros 90 años hay tan sólo 5 galardonadas en el periodo 1901-1990. O en otras palabras, la Academia Sueca eligió una mujer cada 18 años.

Curiosamente, en los últimos 19 años, 7 mujeres (el 38% del total) han sido galardonadas en el periodo 1991-2009. O en otras palabras, la Academia Sueca eligió una mujer casi cada 3 años.

Es más, el continente en proporción con los hombres con mayor porcentaje de mujeres galardonadas es África con un 25% de mujeres. Aunque de Europa hayan sido galardonadas 7 mujeres en proporción con los hombres europeos galardonados (67) representa sólo un 10% del total de europeos. La misma cifra que en Asia donde hay un 10% de mujeres galardonadas (de hecho solo hay una) por un 90% de galardonados que son asiáticos y hombres. En América la proporción es de un 18% de mujeres americanas galardonadas (3) a un 82% de hombres americanos galardonados (14). Por último, tan sólo hay un galardonado de Oceanía y por tanto hay un 0% de mujeres del continente Oceánico con el Nobel de Literatura.

He aquí el listado de las mujeres premiadas con el Nobel de Literatura:

1909 -Selma Lagerlöf

1926 -Grazia Deledda

1928 -Sigrid Undset

1938 -Pearl Buck

1945 -Gabriela Mistral

1966 -Nelly Sachs

1991 -Nadine Gordimer

1993 -Toni Morrison

1996 -Wisława Szymborska

2004 -Elfriede Jelinek

2007 -Doris Lessing

2009 -Herta Müller

Galardonados póstumamente

Ha habido un sólo galardonado póstumamente: en 1931, Erik Axel Karlfeldt. De hecho, a partir de 1974 no se puede conceder el premio póstumamente por un cambio en los estatutos a no ser que el premiado falleciera una vez concedido el premio.

Galardonados que rechazaron el Nobel y por qué

Ha habido dos casos en toda la Historia del Nobel de Literatura donde los premiados rechazaron el premio Nobel. El primero fue el ruso Boris Pasternak en 1958 y el segundo fue

el francés Jean-Paul Sartre en 1964. Si bien en un principio Pasternak lo aceptó se vio obligado a declinarlo más adelante bajo una intensa presión del gobierno soviético. En cambio Sartre adujo que no aceptaba premios alegando que su aceptación implicaría perder su identidad de filósofo.

El Galardonado más joven en Literatura fue Kipling (1907) con 42 años y el de mayor edad: Doris Lessing (2007) con 88 años.

Controversia universal: la elección del Nobel Literatura

La elección del Nobel de Literatura es siempre muy polémica por cuatro motivos principalmente:

- 1) Premiados desconocidos e injusticia con grandes nombres.
- 2) Interpretación errónea del testamento.
- 3) Premiados cómo Sir Winston Churchill.
- 4) Autopremiados como miembros de la Academia Sueca

Premiados Desconocidos e injusticia con grandes nombres

A diferencia de los premios Nobel de índole científica y más técnica (Física, Química y Medicina) el Nobel de Literatura (junto al Nobel de la Paz, sí que puede ser juzgado a nivel popular por la mayoría de la población mundial. Y existe la creencia generalizada después de 109 años de que muchos autores mundialmente reconocidos han sido ignorados o bien que los elegidos son en muchos casos prácticamente desconocidos. En su libro, Kjell Epsmark (2001) se pregunta: “¿Por qué Sully Prudhomme, Rudolf Eucken, Gracia Deledda y Pearl Buck? ¿Por qué no Tolstói, Ibsen, Proust, Kafka y Joyce? Y se podrían añadir muchos más nombres en la mente de todos tanto en la lista de premiados desconocidos cómo de escritores universales que murieron sin el Premio Nobel.

Interpretación errónea del testamento

La mayoría de la población mundial ignora que los miembros del Comité del Nobel de la Academia Sueca tienen que guiarse por las indicaciones de testamento y las directrices no siempre aclaratorias de la Fundación Nobel. Por ello la frase “al quien haya producido lo mejor en sentido ideal” ha llevado a errores de interpretación dependiendo de si los sucesivos comités a lo largo de casi diez décadas lo han interpretado literalmente o bien han permitido una interpretación contextualizada.

Las tensiones se han derivado entre los jueces por las demandas del propio Nobel sobre las mágicas palabras: “tendencia idealista” o en inglés “idealistic tendency”. Pero esto la mayoría de la población lo desconoce y por eso los ciudadanos del mundo no entienden o la Academia no ha sabido dejar claro o transmitir que aparte del valor literario hay un segundo criterio. Este criterio “invisible” durante muchos años a los ojos del gran público lo menciona en su libro Kjell Epsmark (1996) con el descubrimiento de una carta del crítico literario Danés: Georg Brandes. En ella Brandes le preguntaba a un amigo íntimo de Alfred Nobel por el significado enigmático de la palabra “idealista”. Y la respuesta fue que Nobel “era un anarquista: como idealista se refería a quien adopte una actitud polémica o crítica hacia la religión, monarquía, matrimonio y el orden social general”. Y menciona entre otros a autores a que “los revolucionarios como Pablo Neruda o Gabriel García Márquez estaban ciertamente cualificados según este criterio”. Nadie duda de la calidad de Neruda o García Márquez pero quizás es aleccionador saber que su espíritu revolucionario sí que ha influido decisivamente en su elección.

Premiados como Sir Winston Churchill

Even my most famous and distinguished fellow laureate and fellow countryman, Winston Churchill, did not escape. A critic remarked with acid wit of his getting the award, "Was it for his poetry or his prose?"

Este comentario citado por el Nobel William Holding en su propio discurso en 1983 donde un crítico inglés se preguntaba irónicamente si el Nobel a Sir Winston Churchill fue por su prosa o su poesía es un ejemplo de la ignorancia del proceso de selección para el gran público. De hecho, en los estatutos se aclara el concepto de “literatura”: abarca no solamente “trabajos puramente literarios sino también otros escritos que por la forma de presentarse posean valor literario” (art. 2).

Pero la extrañeza de la población mundial por dar el Nobel a un político o a varios filósofos significa que no se ha explicado convenientemente quién puede recibir el Nobel de Literatura. Es normal extrañarse de que otros escritores mucho más conocidos no lo hayan recibido en detrimento de alguien como Churchill.

Autopremiados como miembros de la Academia Sueca

La última vez que fue compartido fue en 1974. Fue un verdadero conflicto de intereses ya que, como dije anteriormente, Eyvind Johanson y Harry Martinson eran jueces y parte. Eran miembros de la Academia Sueca y se dieron el premio a sí mismos.

Datos generales de los discursos desde 1901 al 2009

El premio Nobel de Literatura se ha concedido a 106 personas desde 1901 al 2009.

De 1901 a 1938 hay tan sólo 4 discursos de 36 ocasiones donde se concedió el Nobel de Literatura. En 38 años sólo un 11% de los laureados leyó un discurso propiamente dicho. Habría que analizar si es producto de la época, dificultad en viajes transoceánicos, enfermedades u otros factores que provocaron un número tan reducido de discursos.

De 1939 a 1974 hay 8 discursos de 32 ocasiones donde se concedió el Nobel de Literatura. En 36 años sólo un 25% de los laureados leyó un discurso.

De 1975 al 2009 hay 34 discursos de 35 ocasiones donde se concedió el Nobel de Literatura. En los últimos 35 años un 97% de los laureados leyó su discurso.

El discurso ¿Qué es un discurso?

La definición de discurso según el diccionario de la Real Academia Española que mejor se adapta a este trabajo es la siguiente: “(Del lat. *discursus*) Razonamiento o exposición sobre algún tema que se lee o pronuncia en público”.

Capítulo 9 de los Estatutos del Nobel

En el tercer párrafo del capítulo 9 de los Estatutos se especifica el tema de los discursos por parte de los premiados: “*It shall be incumbent for a prizewinner, whenever this is posible, to give a lecture on a subject relevant to the work for which the has been awarded*”. O sea, que un premiado, cuando sea posible, deberá dar un discurso sobre un tema relevante por el que ha sido premiado.

Discurso de aceptación en el banquete

Durante el banquete es tradición que un miembro distinguido de una de las instituciones que otorgan el Nobel ofrezca a modo de felicitación unas palabras elogiando los logros del nuevo premio Nobel en cuestión. Asimismo el recién laureado con el premio Nobel de Literatura ofrece a modo de aceptación un breve discurso en el que se espera que comente su trabajo o discuta algunos aspectos de su vocación.

Como dice Horst Frenz en la introducción del primer volumen de los discursos:

Generally the writers, at the height of their success, evaluate the role of the artist in the changing times with their works mirrored and shaped. The acceptance speeches thus offer an eloquent survey of the relations between art and society.

Esta interpretación de los discursos de los Nobeles de Literatura es una interpretación generalista, especialmente al comparar las relaciones del artista con la sociedad. Es una interpretación que nos deja indiferentes porque decir y no decir nada aunque suene muy bonito es lo mismo.

Discurso del Nobel

Entre los papeles que, en 2009, le mandaron a Hertha Muller le indicaban que su discurso no podía superar los 45 minutos como única limitación para su confección. Parece ser que nunca ha habido una indicación diferente de la que existe en el resto de disciplinas del Nobel: hablar del trabajo que le ha valido el premio o de algún aspecto de su vocación. En este aspecto la Academia Sueca ha sido muy flexible y la prueba de ello son los propios discursos. Se puede decir sin equivocarse que los laureados tienen toda la libertad para hablar de lo que quieran. El único condicionante es el límite de tiempo.

El Discurso por Aristóteles

A lo largo de los siglos cuando alguien ha querido analizar un discurso más tarde o más temprano ha acabado hablando de la tradición filosófica de la retórica de Aristóteles. En *La retórica* (libro1, 1356a) Aristóteles nos enseña que hay tres modos de persuasión: el *ethos*, el *pathos* y el *logos*. Muy resumido podríamos decir que el *ethos* se refiere al orador, el *pathos* a la puesta en escena y la apelación a factores emocionales y, por último, el *logos* es el propio texto del discurso, los argumentos y las apelaciones a la razón. En el caso del discurso del Nobel el *ethos* o el carácter de cada galardonado de cara a que su discurso sea creíble es muy similar en la mayoría de los casos pues el hecho de haber sido escogidos como premio Nobel de Literatura por la Academia Sueca año tras año hace que todos formen parte del mismo club. Con la única salvedad de su fama previa como escritores. Si el elegido, o escogida, era desconocido antes del galardón, o un escritor de renombre puede hacer que el *ethos* del discurso y la credibilidad varíen de alguna u otra forma. Pero tampoco radicalmente diría yo. En los discursos del Nobel de Literatura lo que se refiere al segundo método de persuasión, el *pathos*, haciendo que la audiencia se sienta cercana apelando a factores emocionales para que el oyente se sienta identificado, hay 3 galardonados que me vienen a la cabeza inmediatamente y que lo utilizan de principio a fin. Por un lado está **José Saramago** en un discurso donde relata la vida del hombre más sabio que conoció: su abuelo Jerónimo y una mujer de belleza extraordinaria: su abuela Josefa, hacen que cualquier oyente se sienta identificado porque todos tenemos o hemos tenido abuelos queridos en mayor o menor

medida. El segundo autor es **Orman Pamuk** con su discurso sobre la maleta de su padre ya que cualquiera se identifica con el sentimiento del autor por su padre y su difícil relación. Y por fin, la galardonada en 2009: **Hertha Müller** y su discurso sobre el pañuelo de su madre que enlaza a través de un discurso como metáfora de la soledad del ser humano y que apela a los oyentes a analizar cada uno su relación con su madre.

Además, analizando el resto de discursos con detenimiento, surgen otros dos escritores: por un lado, **J.M. Gustave Le Clézio** (2008) dice brevemente algo sobre el *pathos* en una breve línea “that must have been full of excitement and pathos”. Y por otro, si hay un discurso que por excelencia se refiere al *pathos* ese es sin duda el de **Jaroslav Seifert** (1984). No solo su discurso trata básicamente sobre el *pathos* personal o colectivo sino que utiliza la palabra “pathos” 15 veces a lo largo de todo el discurso.

La tercera forma de persuasión: el *logos* es la más complicada de analizar en los discursos de agradecimiento del Nobel porque se refieren a la persuasión por medio de argumentos verdaderos o que sean percibidos como verdaderos. De todos los discursos quizás los más técnicos y detallados sobre un tema concreto son los que a mi juicio mejor apelan al *logos*. Entre los primeros discursos que pienso que mejor apliquen el *logos* está el discurso de **Yeats** sobre el movimiento del arte dramático en Irlanda, el de **Camilo José Cela** sobre la palabra, el de **Bertrand Russell** sobre la política y la psicología; además del de **Pearl Buck** sobre la novela china.

Si bien también quiero hacer la reflexión siguiente: ¿Hasta qué punto un discurso de agradecimiento está sujeto al arte retórico de Aristóteles?

Comparación y análisis entre hispanos e hispanoamericanos.

Los hispanos

Hasta el año 2011, cuando recibió el premio Mario Vargas Llosa, cinco hispanos habían ganado el Nobel por también cinco hispanoamericanos. Los hispanos que han ganado el Nobel de Literatura son: José Echegaray (1904) que lo ganó compartido, Jacinto Benavente (1922), Juan Ramón Jiménez (1956), Vicente Aleixandre (1977) y Camilo José Cela (1989). De estos cinco laureados solamente tenemos los discursos de Vicente Aleixandre (sin título) y de Camilo José Cela (Elogio de la fábula). De los tres restantes; José Echegaray, Jacinto Benavente y Juan Ramón Jiménez, no tenemos ningún discurso porque no asistieron a la entrega en Estocolmo.

-José Echegaray (1904) no asistió a la entrega del Nobel por un problema de salud, según el Secretario Permanente del Nobel A.F. Wirsén, pero tampoco asistió en su representación el

ministro español del momento (cosa extraña). Tuvo que ser el ministro francés, que acudió en nombre del otro laureado, Frederic Mistral, quien agradeciera en nombre de su colega y del propio autor hispano.

-Jacinto Benavente (1922) tampoco asistió a la entrega del Nobel y en su lugar el embajador español, el conde de Torata hizo un breve discurso de aceptación.

-Juan Ramón Jiménez (1956) no pudo asistir debido a su precario estado de salud y al hecho de que estaba exiliado en Puerto Rico. Mandó en su lugar al rector de la Universidad de Puerto Rico, don Jaime Benítez, quien dijo unas breves palabras en su nombre de donde la siguiente confesión resume el estado en que se encontraba:

My wife Zenobia is the true winner of this Prize. Her companionship, her help, her inspiration made, for forty years, my work possible. Today, without her, I am desolate and helpless.

Estas palabras donde reconoce que el verdadero ganador del Nobel era su esposa fallecida, Zenobia, denotan un estado si no de depresión, al menos desolador en alguien que acaba de lograr el mayor reconocimiento literario mundial. Es como si casi le hubiera llegado demasiado tarde, como si ya le importara bien poco o nada.

Los hispanoamericanos

Los hispanoamericanos que, antes de Vargas Llosa, habían ganado el Nobel son: Gabriela Mistral (1945) la única mujer del grupo, Miguel Ángel Asturias (1967), Pablo Neruda (1971), Gabriel García Márquez (1982) y Octavio Paz (1990).

De estos otros laureados tenemos los discursos de cuatro de ellos: Octavio Paz (La búsqueda del presente), Gabriel García Márquez (La soledad de América Latina), Pablo Neruda (Hacia la ciudad espléndida) y Miguel Asturias (La novela Latinoamericana: Testimonio de una época). Ya que Gabriela Mistral hizo un brevísimo discurso de cinco párrafos.

De Gabriela Mistral se conserva este breve discurso de aceptación donde es destacable que en el primer párrafo la poeta chilena hace un elogio de la tradición democrática de Suecia como ejemplo para el continente americano y se declara hija de la democracia de Chile. El segundo párrafo empieza diciendo que como hija de nuevas personas saluda no solo a los profesores suecos sino a los campesinos y trabajadores. Para en el tercer párrafo declararse a sí misma como la portavoz de la voz directa de los poetas de su raza e indirectamente de las nobles voces en español y portugués. Es interesante que Gabriela Mistral se acuerde no solo de la lengua mayoritaria del Continente Sudamericano: el castellano, sino también del idioma oficial de Brasil, el portugués; lo que denota que se siente galardonada en nombre de todo el continente Sudamericano.

Reflexiones sobre los discursos de hispanos e hispanoamericanos

A grandes rasgos el discurso de Miguel Ángel Asturias (1967) es no sólo una reivindicación de la cultura y literatura indígenas sino un grito erudito sobre la gran cantidad de autores que han dado testimonio de las atrocidades que han acontecido en Latinoamérica. Y ese dar testimonio es la respuesta para Asturias de por qué escribe un escritor en Sudamérica.

El discurso de Pablo Neruda (1971) es un discurso dividido formalmente en dos partes. En la primera cuenta la huida clandestina de su país (Chile) por los Andes. Y como metafóricamente esa huida le ha marcado hasta tal punto que ha dado sentido a la mayoría de decisiones conscientes que ha tomado y que le llevaron a abandonar su país. Además, en la segunda parte de su discurso Neruda se muestra muy humilde revelando que ni se aprende a hacer poesía en los libros ni el poeta es “un pequeño Dios” sino un panadero de la palabra. Por último habla de que la clave para América Latina es la lucha y la esperanza a través de la responsabilidad compartida.

El discurso del español Vicente Aleixandre (1977) se podría decir que se centra en tres temas: la gratitud, el reconocimiento a todos los escritores y movimientos literarios anteriores y simultáneos con el autor y por último, la función del poeta. El lenguaje de este discurso es preciosista y poético, muy en la línea de lo que siempre escribió Aleixandre.

El discurso de Gabriel García Márquez (1982) es un discurso de reproches: a la Academia, a los europeos, a los propios ciudadanos de América Latina por la situación caótica de sus gobernantes. Es un discurso donde Enkvist (2009) ha señalado la inconexión entre los datos históricos aportados y su utilidad para refrendar su tesis más allá de la floritura retórica y de estilo.

Pablo Neruda y Gabriel García Márquez tienen una similitud en el final de sus discursos. Ambos lo finalizan apoyándose en palabras de otros escritores. En el caso del Nobel Neruda el escogido es el poeta francés Rimbaud y en el caso del Nobel García Márquez el elegido es William Faulkner. Además García Márquez utiliza a Pablo Neruda como el primero de los tres escritores ganadores del Nobel que menciona para acabar mezclando o utilizando unas palabras que dijo el último, William Faulkner, al que califica de “mi maestro” que se funden con las suyas propias.

Por otro lado, es un discurso incendiario que centra las culpas de la situación política de América Latina en los propios ciudadanos, desacreditando la tendencia de culpar desde siempre y para siempre a los colonialistas europeos. Ese aspecto me parece positivo, vanguardista y constructivo. Además de ser, como dije anteriormente, de rabiosa actualidad. Más aun teniendo en cuenta el marco temporal de quien lo dijo en 1982.

Por último, su posición pacifista en los dos últimos párrafos hablando del poder destructivo del ser humano y el sentimiento de soledad al estar en medio de los dos amos del mundo (EE.UU. y la Unión Soviética) invitan cuando menos a la reflexión. Muchas cosas han cambiado desde 1982 al 2009. Incluso ahora hay más de dos amos del mundo. Pero admito que sus comentarios invitan a la reflexión aunque muchos puedan decir, acaso con acierto, que son meros fuegos de artificio verbales.

El discurso de Camilo José Cela (1989) a veces se funde con el de un filósofo de la semántica y de la lengua. Si hubiera que resumir el discurso del Nobel Cela o elegir un párrafo que fuera fiel reflejo del título que el autor le ha otorgado (Elogio de la fábula) podría hacerse de la siguiente forma:

A través del pensamiento el hombre puede ir descubriendo la verdad que ronda oculta por el mundo, pero también puede crearse un mundo diferente a su medida y los términos que llegue a desear, puesto que la presencia de la fábula se lo permite. Verdad, pensamiento, libertad y fábula quedan así ligados por medio de una relación difícil y, en ocasiones sospechosa, de un oscuro pasadizo que contiene no pocos equívocos en forma de sendero — y aun de laberinto — del que no se sale jamás. Pero la amenaza del riesgo siempre ha sido la mayor fuente de argumentos para justificar la aventura.

Este párrafo es el resumen sucinto y cerrado en forma de círculo de la relación entre el pensamiento, verdad, libertad o falta de libertad y la necesidad de la fábula como escapatoria del cuerpo o de la mente del ser humano para “justificar la aventura”.

Además, si bien a lo largo de gran parte del discurso el autor nos obsequia con un sesudo compendio de filósofos griegos convertidos en etólogos o etnolingüistas; por no mencionar cuando habla de lenguaje cratiliano o lenguaje hermogeniano, entre otros. Por todo ello creo que la segunda parte del discurso es donde se concentran la esencia de los pensamientos que el autor quiere transmitir. Mientras que la primera parte es la base teórica con la que el autor nos deslumbra para tener autoridad académica en los oídos de los oyentes o los ojos de los lectores posteriores.

Finalmente a mi juicio el discurso de Octavio Paz (1990) es, comparado con los demás, el que reúne lo mejor de todos y ninguno de los defectos de algunos. Es pues un ejercicio meditado, razonado y bien entrelazado que resulta en un discurso vibrante e intelectualmente estimulante.

Empieza tocando los temas que todos los demás tocan: el agradecimiento, las lenguas: entrelazadas, europeas, latinoamericanas, etc. Pero su propio análisis es muy profundo y superior al resto. Con Octavio Paz más que encontrar sentencias o afirmaciones encontramos

preguntas que se miran en un espejo. “Somos y no somos europeos”, por ejemplo. Sus análisis de la situación en América Latina son tremendamente realistas. Tienen el punto justo de pasión pero una gran dosis de argumentos razonados profundamente. “¿Cuándo se rompió el encanto? No de golpe: poco a poco” esta cita es un ejemplo de cómo analiza el distanciamiento progresivo de América Latina y Europa. Hace una suave transición hasta el segundo gran tema de su discurso: la modernidad. La segunda parte de su discurso se centra en el concepto esquivo de la modernidad y el presente. Su afirmación de que “el presente es el sitio de encuentro de los tres tiempos” es una afirmación que aunque pudiera parecer obvia es la puerta de entrada de muchas preguntas sin respuesta.

Poetas y novelistas

Comparando el discurso de los poetas con el de los novelistas lo más obvio es que el de los novelistas tiene una impronta muy orientada a la política, especialmente en los hispanoamericanos. El discurso de los poetas gira más en torno al papel del poeta en la sociedad y su reacción a posteriori (Neruda y Aleixandre especialmente).

El discurso del único novelista hispano que tenemos (Cela) muestra nula inclinación por la política y se centra en la palabra. También es cierto que los receptores del discurso de Cela son los propios académicos mientras que la relación emisor-receptor en los demás diría que es todo el mundo en general, pues son conscientes de que su discurso va a trascender de las personas a los países, de los países a los continentes.

Irremediablemente el lenguaje poético transluce elegante en los discursos de Neruda, Aleixandre y Paz. Pero los novelistas no se quedan atrás con graciosas piruetas lingüísticas o giros retóricos. El discurso de Asturias es un compendio bibliográfico de autores hispanoamericanos y sus principales obras referidas a su concepto de literatura de testimonio. Y por último, reconocer que se puede diferenciar muy bien quién es poeta y quién es novelista menos en el caso de Octavio Paz que hace las veces de híbrido: a veces poeta, a veces novelista.

Cela, G. G. Márquez y Asturias

El de Cela se centra en la semántica, las academias, la libertad y el pensamiento. El de G. G. Márquez es básicamente político, de reivindicación casi, o de abandono del continente americano. Y el de Asturias una reivindicación de las culturas indígenas que ya tenían su propia literatura antes de la llegada de los “clásicos” españoles. Luego habla de la literatura

como reconocimiento o voz de los pueblos saqueados por los saqueadores (los conquistadores). Básicamente es un discurso de conquistados a conquistadores.

Aleixandre, Neruda y Paz

Vicente Aleixandre centra su discurso al agradecimiento a las sucesivas generaciones literarias desde los clásicos, la generaciones del 98 y del 27. Además de hablar de los motivos y aspiraciones del poeta al escribir.

El discurso del poeta Neruda es más que político un discurso muy personal. Habla de hechos en su vida que le llevaron a abandonar su país y aunque todos entendemos que es por un tema político y que no quiere ahondar en el tema. El discurso de Neruda es un razonamiento continuo o si se quiere de auto justificación de por qué no concebía otra solución que dejar de ser imparcial y por qué su “actitud en la sociedad iba a ser partidaria”. De por qué él, como poeta, ha decidido “agregarse al pueblo organizado”.

Pero lo que poderosamente más me llama la atención de todo el discurso de Neruda es cómo asesina el rol que el escritor y especialmente el poeta habían tenido en la sociedad tradicional como intelectuales. Su comparación con el humilde panadero que no se cree Dios pero que humildemente nos proporciona el pan que comemos cada día es asombrosa. Cuando dice que el poeta no es un “pequeño Dios” entre comillas lo dice porque alguien lo dijo y él está en profundo desacuerdo.

Neruda no es tan drástico como Asturias en culpar de todos los males a los colonizadores europeos y en eso coincide con una breve parte del discurso de García Márquez donde dice que: “La independencia del dominio español no nos puso a salvo de la demencia.” Y luego narra la cantidad de tiranos y dictadores que hasta el momento de su discurso (1982) estaban asolando Latinoamérica. Pero Neruda en la segunda parte de su discurso habla de los deberes de los poetas y de los escritores del continente americano.

En cambio, el de Octavio Paz se centra en un concepto más moderno. Habla del poeta pero también centra la base de su discurso en el concepto de la modernidad *versus* postmodernidad y las consecuencias que se derivan para el presente continuo en el que vivimos. Incluso Octavio Paz es muy práctico y moderno al decir que su lengua es el castellano y entonces sus clásicos son los de su lengua (menciona a Lope y Quevedo) pero no es europeo, dice que sus obras hablan por él y me parece moderno y novedoso porque no reniega del pasado de su lengua ni de sus influencias pero se declara independiente.

Es importante entender también que la gran diferencia entre Neruda y Paz es la diferencia de generación. Mientras Neruda habla en 1971 con una situación política muy concreta parecida

a la de Asturias en el 1967. Octavio Paz habla en los noventa y, veinte años más, se hacen notar en el contexto político, mundial y económico. El Nobel Cela habla en 1989, a caballo entre los ochenta y los noventa, pero su discurso se restringe a un discurso de académico para otros académicos. No en vano era miembro de la Real Academia de la Lengua Española y no esconde en la cabecera de su discurso un: “*Señores académicos*” en referencia a los de la Academia Sueca. Por ello el discurso de Cela gira casi en su totalidad entre los conceptos filosóficos de palabra, del concepto existencial de que sabemos que existimos porque pensamos y pensamos porque somos libres, etc. No hay una sola referencia política en su discurso. Detalle muy significativo de quien fue senador de las primeras Cortes Españolas a propuesta del Rey de España. No creo que hubiera sido el mismo discurso del Nobel Cela durante la dictadura de Franco que en 1989 cuando ya habían pasado casi quince años del estreno de la monarquía parlamentaria.

En conclusión, es también muy importante el marco temporal donde los galardonados hacen su discurso. Diferentes generaciones tienen diferentes inquietudes: personales, académicas, políticas y existenciales.

Hispanos e hispanoamericanos

La gran diferencia entre los escritores hispanos e hispanoamericanos es la inexistencia de política en los discursos de los hispanos y la gran dosis política en los discursos de los hispanoamericanos. Obviamente tan sólo tenemos dos discursos de hispanos (Aleixandre y Cela) pero es significativa la ausencia total de reflexiones tanto políticas como del deber del escritor como salvaguarda moral de la sociedad.

En cambio todos los discursos hispanoamericanos, empezando por Asturias y acabando en Octavio Paz, llevan una imborrable huella política; desde distintas perspectivas, pero todos reflejan una pasión que, bien se podría decir, indica una pauta. Aunque la pasión de sus argumentaciones varía de uno a otro, sí que se podría decir que predomina y es más acentuado en el discurso de los novelistas (Asturias y G. G. Márquez) la vertiente política que en la de los poetas (Neruda y Aleixandre).

Literatura y política

Hablando de literatura y política es evidente que todos los escritores hispanoamericanos mencionan y critican ferozmente en sus discursos el pasado colonialista de España, sus abusos y carencias. Pero hay que resaltar que García Márquez centra sus iras en los europeos en general, pero sin quitarle un ápice a los mismos latinoamericanos por ser los responsables

directos de su suerte y destino: “La independencia del dominio español no nos puso a salvo de la demencia.” E incluso carga contra quienes en Latinoamérica quieren justificar absolutamente todo culpando a los colonialistas europeos. Un ejemplo sería: “No: la violencia y el dolor desmesurados de nuestra historia son el resultado de injusticias seculares y amargas sin cuento, y no una confabulación urdida a tres mil leguas de nuestra casa” (en referencia al continente europeo). Este es el aspecto que más me gusta del discurso del Nobel colombiano y que difiere diametralmente del resto de Nobeles hispanoamericanos al separar culpas y obligar a los propios latinoamericanos a mirarse el ombligo y aceptar sus propios errores y culpas.

Este enfoque de Gabriel García Márquez me parece rabiosamente modernista y de vigente actualidad; sobre todo si tenemos en cuenta que lo pronunció en 1982, pero también sería actual si hubiese sido ayer. Para mí la esencia del mensaje de García Márquez es huir del complejo de inferioridad frente a los europeos, del lamento continuo y omnipresente de culpar de todos los males del pasado y del presente al antiguo invasor y colonizador del imperio Español de los Reyes Católicos. Lo válido es que lo hace sin restarles ninguna culpa a los colonizadores.

Reflexión final: El Discurso como espejo de egos

Al hablar del discurso de agradecimiento por el premio Nobel de Literatura como género literario es evidente que la principal pregunta que me ronda la cabeza es: ¿Qué pretenden obtener del discurso si de cinco discursos sólo dos dan las gracias?

Después de releer una vez más todos los discursos creo que para contestar a la pregunta de qué pretenden obtener los Nobeles con sus discursos habría que analizar los siguientes pensamientos/respuestas derivados de los discursos:

1. Reflejan el concepto que tienen sobre sí mismos.
2. Reflejan su ego como es, y sirve para medir el ego de cada escritor.
3. Quizás el ideal de escritor a quien quieren parecerse.
4. El discurso define como quieren presentarse al mundo.
5. Define cómo y en qué quieren basar su futura fama o imagen.
6. Es una tarjeta de presentación y en algunos casos de bautizo al mundo literario no nacional pero sí universal.

7. El discurso como gesto para quedar bien.

8. Tendencia en algún autor a hablar para la posteridad.

9. Tendencia en algún autor a constatar que se ha alcanzado la inmortalidad literaria o gloria universal.

Todas estas reflexiones extraídas de los discursos en sí configuran la compleja personalidad y carácter de los premios Nobel de habla hispana.

EL PRESENTE DE CONATO. ANÁLISIS Y ORIGEN DEL FENÓMENO

Fernando López Serrano

Universidad de Lund

Introducción

El presente estudio es consecuencia de un pequeño trabajo de investigación sobre la comparación de usos del presente entre el español y el sueco. Lo que parecía ser *a priori* algo sencillo y poco fructífero se convirtió para mi sorpresa en algo mucho más apasionante y complicado de lo inicialmente previsto. El presente trabajo, sobre el presente de conato, trata de aclarar uno de los puntos más interesantes de mi anterior investigación, y sobre el que el profesor Verner Egerland me hizo unas interesantes preguntas que fueron el punto de inicio de este estudio.

El tiempo verbal

La percepción del tiempo físico que de manera natural e instintiva se divide en presente, pasado y futuro encuentra su correspondencia de manera particular en cada lengua. *Grosso modo*, podemos decir, en cuanto a la categoría gramatical del tiempo expresada por el verbo, que un acontecimiento puede ser fechado en relación con el momento presente (o de la enunciación), o en relación con otro acontecimiento anteriormente fechado. Y a partir de estos dos sistemas de datación de la acción verbal se estructuran los sistemas temporales de los enunciados en cada idioma.

El presente de indicativo es, de todos los tiempos del español, aquel que tiene una mayor dependencia contextual. Es decir, aquel cuyos límites temporales son tan vagos que frecuentemente necesita de elementos externos, tanto lingüísticos, como extralingüísticos, para precisar su auténtico sentido temporal.

El presente no indica un tiempo concreto, sino que se refiere al acaecer de los hechos de manera indeterminada y vaga¹.

¹ Alarcos, 2008:197.

El aspecto verbal

Podríamos definir el aspecto verbal como la categoría gramatical que describe el grado de realización de la acción expresada por el verbo. No todas las lenguas han gramaticalizado la categoría del aspecto, que es principalmente semántica. La distinción elemental entre tiempos imperfectivos –en los que se percibe la acción verbal como un proceso en curso- y perfectivos –en los que se percibe como algo ya acabado- no encuentra correspondientes morfológicos en muchas lenguas; por ejemplo, el inglés no ha categorizado gramaticalmente esa distinción semántica. En español, sí que está bien categorizada, a grandes rasgos, con el pretérito imperfecto –leía- y el pretérito perfecto simple –leí-. El presente de indicativo, dado que suele expresar acciones en transcurso durante el acto de la enunciación, se ha visto tradicionalmente como un tiempo imperfectivo desde el punto de vista aspectual.

Definición del presente de conato

La Nueva Gramática de la Lengua Española (NGLE, en adelante) cifra los usos retrospectivos del presente de indicativo en cuatro²: histórico, analítico, de sucesos recientes –o de pasado inmediato-, y narrativo.

El objeto de estudio del presente trabajo son precisamente aquellos casos en los que el presente de indicativo del verbo español se haya precedido por las construcciones *casi*, *por poco* y *a poco*, y cuyo uso se emplea para referirse a acciones que han tenido lugar en un tiempo pasado, excluyendo de dichos usos los clasificables dentro de las denominaciones de *presente histórico* y *presente analítico*.

Dichos usos del presente de indicativo son lo que llamaremos de aquí en adelante *presente de conato*, término que hemos adoptado a partir de las gramáticas de Alcina-Blecuá, Hernández Alonso y Hernando Cuadrado, entre otros. Otras obras como la NGLÉ clasifican estos usos bajo otras denominaciones como *presente de pasado inmediato* o *presente narrativo*, pero dado que estas denominaciones también son válidas para otros contextos donde no aparecen los modificadores *casi*, *por poco* y *a poco*, consideramos más apropiado para nuestro estudio mantener el nombre de *presente de conato* para referirnos únicamente a dichas apariciones del presente de indicativo.

² NGLÉ, 1715-1721.

Antecedentes y estado de la cuestión

Andrés Bello, en su gramática de 1847, habla de las disonancias formales en contextos narrativos en lo que se refiere a la mezcla de tiempos. Para expresar la función que desempeña ese uso del presente narrativo –aunque él nunca lo llama por ese nombre, sino que lo encuadra bajo la rúbrica de *significado metafórico de los tiempos*– dice lo siguiente:

La relación de coexistencia (con el momento de la enunciación) tiene sobre las otras la ventaja de hacer más vivas las representaciones mentales: ella está asociada con las percepciones actuales, mientras que los pretéritos y los futuros lo están con los actos de la memoria [...]³.

Poco después cita un texto en el que se mezclan pretéritos con presentes en un contexto narrativo –si bien no es un caso de presente de conato–, del que comenta:

Hay aquí una disonancia, por decirlo así, entre los dos verbos subordinado y subordinante, pero autorizada por los autores más elegantes, así castellanos como latinos.

Bello corrobora con esas palabras la existencia del presente narrativo como recurso estilístico de la lengua escrita, pero no hace referencia al uso oral del idioma, ni al tipo de construcciones propias del presente de conato, un fenómeno que ya estaba estandarizado en su época, como veremos más adelante al tratar el aspecto histórico del mismo.

Es Martín Alonso, como ya se ha citado, en su *Evolución sintáctica del español* de 1962, el primer autor que habla del presente de conato.

La *Gramática española* de Alcina-Blecua (1975) es la primera obra de relevancia en la que se denomina al uso del presente con las locuciones “casi, por poco, a poco” como *presente de conato*. Está clasificado dentro de los usos del presente con valor de pasado, y a él se dedican cuatro líneas en las que se dice:

“La acción se sitúa en el pasado y no llega a realizarse. Se emplea con expresiones como *por poco más, por un poco, a poco, a poco más*. El verbo puede ir con negación redundante: *Por poco no me caigo; Por poco me caigo*⁴.”

En otra *Gramática española*, esta vez la de Fernández Ramírez, en 1986, se analiza el fenómeno del presente narrativo así:

“El presente narrativo viene a ser frecuentemente correlato del pretérito (no del imperfecto), es decir, de no haberse recurrido a este artificio narrativo, hubiera sido pretérito el tiempo que se hubiera seleccionado de manera natural.[...] La alternancia de

³ Bello, 2004:215. El texto del paréntesis es nuestro.

⁴ Alcina-Blecua: 2001:794.

pretéritos y presentes históricos en alternancia cruzada dentro de un mismo período no es frecuente, pero el autor literario puede emplearla como recurso estilístico si es capaz de conseguir el efecto buscado. [...] El presente narrativo es frecuente desde los primeros testimonios literarios. Es posible que facilitara el uso en las descripciones el deseo del autor de acercar la narración al público y también a las exigencias métricas. [...] Como ocurría con los usos del presente histórico conversacional, también el narrativo se ve favorecido por unas expresiones de su propio entorno sintáctico.⁵

Seguidamente pasa a enumerar una serie de expresiones entre las que no se encuentran ni *casi*, ni *a/por poco*. Lo que se expone aquí es el caldo de cultivo perfecto para que las construcciones de presente de conato se introduzcan en la lengua, aprovechando la combinación de tiempos que el presente narrativo permite. Esto se explicará con más detalle en el apartado diacrónico del estudio.

Hernández Alonso, en su *Gramática funcional del español* (1992:333) es el único autor que analiza el presente de conato como un uso prospectivo del presente; y lo hace en aquellos casos en los que la proposición con *casi*, *por poco*, o *a poco* aparece precedida por otra en pretérito –es decir, un uso del presente narrativo–. Entre ambas proposiciones se establece una relación temporal en la que la segunda estaría proyectada hacia el futuro, tomando como punto de partida el tiempo expresado en la primera. Con sus propias palabras: «Señala proyección o intención hacia el futuro sin realizarse en él».

Según Hernando Cuadrado, que también lo denomina *presente de conato* (1994:119), se trata de una variante del presente histórico –por tanto, con valor de pasado– y “hace referencia a una acción pasada que estuvo a punto de producirse, pero no se produjo”. Del mismo modo se expresan María Pilar Garcés (1997:23) y Rodríguez Vida (2000:93). La última gran obra de referencia para nuestro estudio –por orden cronológico– es la Nueva gramática de la lengua española (NGLE), editada en 2009 por la Asociación de Academias de la Lengua Española. En esta inmensa obra de aproximadamente 4 000 páginas se dedican únicamente nueve líneas a nuestro objeto de estudio, si bien no se lo menciona con el nombre de *presente de conato*, sino que este uso se encuentra dentro de otros dos usos del presente llamados por la Gramática *presente narrativo* y *presente de sucesos recientes o de pasado inmediato*.

⁵ Fernández Ramírez, 1986:219-221.

El presente de conato

Como ha quedado explicado, empleamos aquí la denominación de *presente de conato* por motivos puramente prácticos, dado que la distinción que hace la NGLE entre *presente de pasado inmediato* y *presente narrativo* se basa en motivos estrictamente contextuales, sin que estos afecten al valor semántico de la expresión verbal. Es por ello que aquí tendremos únicamente en cuenta las oraciones compuestas. A nuestro entender –como trataremos de demostrar más adelante- en una oración simple del tipo «Casi me caigo» el emisor está obviando la primera parte del enunciado, en la que se referiría a la causa que ha estado a punto de provocar la consecuencia expresada en «Casi me caigo». Esa elisión puede deberse a que el receptor del mensaje ya conoce dicha causa, o bien a que el emisor no considera relevante hacer mención de ella.

Tipos de verbo en las construcciones de presente de conato

La NGLE, al igual que la mayoría de lingüistas en la actualidad, emplea la clasificación de los verbos que hiciera Vendler en el año 1967 en función de su aspecto léxico o modo de acción. Dicha clasificación divide los verbos en cuatro tipos: actividades (processes), realizaciones (accomplishments), consecuciones (achievements) y estados (states). Para aclarar lo que se entiende bajo cada una de estas denominaciones citaremos la NGLE:

Cuadro de combinación de los rasgos enunciados arriba:

	duración	delimitación	dinamismo
1 Actividades	sí	no	sí
2 Realizaciones	sí	sí	sí
3 Consecuciones	no	sí	sí
4 Estados	sí	no	no

En términos del aspecto léxico podríamos completar el cuadro señalando que las actividades y los estados denotan un aspecto imperfectivo, mientras que las realizaciones y las consecuciones suelen tener aspecto perfectivo o puntual.

A continuación pasaremos a realizar una pequeña prueba, empleando una construcción de presente de conato con cada uno de los cuatro tipos de verbos. Los resultados son los siguientes:

-Con verbos de estado (states) (aspecto imperfectivo), dos ejemplos: *estar, parecer*.

1 [?]En el entrenamiento de la semana pasada tu primo me pegó tan fuerte que casi estoy atolondrado todo el día.

Es dudoso aceptar esta frase como correcta. La construcción natural sería con el pretérito perfecto simple (pps) también en la oración consecutiva «casi estuve atolondrado todo el día»

2 ^{??}El nuevo profesor dio una conferencia tan interesante que casi parece inteligente.

De nuevo la opción con pretérito suena mejor: «que casi pareció inteligente». Sin embargo no es tan forzada esta construcción como la de 1 y muchos hablantes la aceptan como válida.

Resumiendo, podríamos decir que el presente de conato no parece la opción más adecuada ni utilizada con los verbos de estado, pero es también aceptado por los hablantes en algunos contextos, a saber, en aquellos en los que se puede sobreentender un acercamiento del emisor a la escena narrada (el llamado «efecto zoom» del pretérito imperfecto o presente narrativo)⁶.

Como queda patente en la oración 2, en ese momento –mientras da la conferencia- el profesor daba la impresión de ser inteligente, y por tanto es completamente válido el empleo del presente narrativo, al igual que podía emplearse el imperfecto.

3 Cuando dio la conferencia el profesor casi parecía inteligente.

Cabe señalar que en ambos casos –oraciones 1 y 2- estamos dotando de delimitación a un verbo de estado, que normalmente no tiene. Esa podría ser la clave que permita el uso del presente de conato con ese tipo de verbos.

En efecto, si quitamos el complemento temporal en 1 «todo el día» la frase no tendría sentido:

1 b ^{*}En el entrenamiento de la semana pasada tu primo me pegó tan fuerte que casi estoy atolondrado.

El sentido común reclamaría aquí otro complemento temporal como *todavía, a día de hoy* o similar. Por lo tanto podemos concluir diciendo que la delimitación del estado expresado por el verbo es condición *sine qua non* para emplear construcciones de presente de conato.

-Con verbos de actividad (processes) (aspecto imperfectivo), dos ejemplos: *dormir, volar.*

4 a Al llegar de mi viaje asiático casi duermo durante una semana.

5 «Narrators can express differing degrees of deictic immediacy or involvement in a story through a choice of aspect markers», Fleischman (1990:260); también págs. 35-37 “*Visualizing*” and “*action*” presents.

5 a La bomba era de tal potencia que el coche casi vuela 15 metros antes de caer.

En ese caso encontramos que el empleo del presente no parece tan forzado como en los verbos de estado. Las oraciones suenan mucho más naturales que 1 y 2, pero también podrían ser sustituidas sin problemas por el pps *dormí* y *voló*.

4 b Al llegar de mi viaje asiático casi dormí durante una semana.

5 b La bomba era de tal potencia que el coche casi voló 15 metros antes de caer.

También en este caso nos vemos obligados a dotar a los verbos de actividad de una delimitación: «durante una semana» y «15 metros» respectivamente.

Sin embargo, no en todas las ocasiones es necesario expresar dicha delimitación con verbos de actividad, por ejemplo, en las oraciones:

6 La bomba era de tal potencia que el coche casi se eleva del suelo.

7 El espía tenía tanto miedo que casi suplica por su vida.

parece completamente prescindible dicha delimitación. Es evidente que carecen aquí de un contexto mayor, pero en definitiva, lo que nos parece relevante es que gramaticalmente no se ejerce ninguna violencia contra el idioma en dichas expresiones. Esto serviría para demostrar que los verbos de actividad –y aspecto imperfectivo– aceptan la construcción del presente de conato.

Acciones como pasear o trabajar no aceptan una construcción como la del presente de conato a no ser que se vean complementadas por un elemento que las limite en el tiempo, es decir, que las dote de un final. «Casi paseo durante tres horas seguidas, sin darme cuenta de que tenía que ir a trabajar»

-Con verbos de realización (accomplishments) (aspecto perfectivo e imperfectivo), dos ejemplos: *construir*, *comer*.

8 Mi hijo César es muy paciente. Ayer casi construye una torre de diez pisos.

9 Un hombre entró en la jaula de los lobos en un zoo, y estos casi lo comen vivo.

Ambas oraciones son perfectamente gramaticales y naturales para los hablantes. Y los verbos en presente de conato pueden sustituirse sin ningún problema por los pretéritos *construyó* y *comieron*.

-Con verbos de consecución (achievement) (aspecto puntual-resultativo), dos ejemplos: *morirse*, *caerse*.

10 Cuando me enteré de la noticia casi me muero.

11 Al entrar en la oficina, casi me caigo.

Como queda demostrado por la frecuencia de uso y las preferencias de los encuestados para este trabajo, en los casos de verbos de consecución, la opción de sustituir el presente por el pps (por el imperfecto resulta aun más aberrante el uso) se percibe

como inadecuada o simplemente incorrecta. Este tipo de verbos, como explica la NGLÉ carecen de duración y son más bien considerados como hechos puntuales, lo que les confiere un valor aspectual claramente perfectivo en pps, ergo, incoherente con el valor imperfectivo de *casi y por poco*.

«Casi me morí», y «por poco me caí» se perciben cuando menos con extrañeza por los hablantes, En ese tipo de casos el empleo del presente de conato es prácticamente obligatorio para los hablantes, si no quieren violentar la concordancia aspectual del sintagma verbal. Dado que el matiz que aportan al verbo los modificadores *casi, por poco y a poco* es que la acción o el estado por él expresados no llegan a realizarse o no terminan de realizarse. Podríamos decir, en ese sentido, que estamos ante marcadores aspectuales imperfectivos

A modo de conclusión para este apartado, exponemos una tabla que ilustra los diferentes tipos de verbo con los que el presente de conato puede aparecer o no, comparándolo también con la opción de expresar el enunciado en un tiempo pretérito.

Tipo de verbo	Presente de conato	Tiempo pretérito
de estado	No*	Sí
de actividad	Sí	Sí
de realización	Sí	Sí
de consecución	Sí	Sí**

* Salvo si existe delimitación temporal.

** Poco frecuente (salvo que el carácter imperfectivo de la acción imposibilite el empleo del tiempo pasado, como por ejemplo el caso de *morir*).

Como puede verse el único tipo de verbos que, como regla general, no acepta la construcción del presente de conato es el de los verbos de estado. Solamente si se introduce una delimitación temporal a la actividad descrita por el verbo puede emplearse la construcción del presente de conato. Ejemplos:

Sin delimitación temporal:

1 b * En el entrenamiento de la semana pasada tu primo me pegó tan fuerte que casi estoy atolondrado.

Con delimitación temporal:

1 ?? En el entrenamiento de la semana pasada tu primo me pegó tan fuerte que casi estoy atolondrado todo el día.

Con verbos de actividad y realización el presente de conato no encuentra ninguna restricción, y en ambos casos la posibilidad de emplear una construcción en pasado también existe. Se trata en esos casos de una elección estilística o de apreciación para el hablante. Si la acción se considera más lejana en el tiempo se emplea la construcción con pretérito, pero si la acción es considerada como más reciente o el hablante quiere dotar de más dramatización a lo dicho, en esos casos, se decanta por el presente de conato.

Ejemplos:

Pres. de conato (actividad): 7 El espía tenía tanto miedo que casi suplica por su vida.

Con el verbo en pretérito: 7 b El espía tenía tanto miedo que casi suplicó por su vida.

Pres. de conato: 8 Mi hijo César es muy paciente. Ayer casi construye una torre de diez pisos.

Con el verbo en pretérito: 8 b Mi hijo César es muy paciente. Ayer casi construyó una torre de diez pisos.

Y en lo referente a los verbos de consecución la opción más natural y preferida por los hablantes es siempre la del presente de conato. Como hemos dicho anteriormente, el carácter aspectual perfectivo de estos verbos en algunos casos imposibilita la elección del tiempo pretérito ya que no concordaría semánticamente con la acción no realizada que expresa el presente de conato. Ejemplos:

Pres. de conato: 11 Al entrar en la oficina, casi me caigo.

Con el verbo en pretérito: 11 b Al entrar en la oficina, casi me caí.

Pres. de conato: 10 Cuando me enteré de la noticia casi me muero.

Con el verbo en pretérito: 10 b ?? Cuando me enteré de la noticia, casi me morí.

Es evidente que los tipos de verbo que mejor funcionan con el presente de conato son aquellos que conllevan una “culminación”, es decir, cuya acción o proceso tiene un claro final presupuesto por su propio valor semántico. Es por ello que con los verbos de estado se sienta mucho más forzado su uso y necesite de una delimitación temporal para existir.

Da la sensación de que para que el presente de conato pueda existir es necesario que la acción o estado verbal por él expresados contengan un final en sí mismos, es decir, que sean verbos télicos. No puede decirse, por ejemplo: «Cuando se me apareció la Virgen, casi soy católico», sino que la frase natural sería «Cuando se me apareció la Virgen, casi me convierto al catolicismo», con un verbo télico.

Resultados de nuestra consulta a un grupo de hablantes y conclusión

Para este estudio y con el fin de averiguar la percepción que los hablantes tienen acerca del fenómeno del presente conato realizamos una pequeña consulta –cuyo formulario adjuntamos como apéndice I- a una veintena de personas procedentes tanto de América como de España. Y estas son las conclusiones que de dicha consulta se desprenden:

a) Respecto a la elección “casi / por poco”, los hablantes se decantan preferentemente por “casi”, pero esta opción gana por un escaso margen del 10%. “A poco” nunca se elige en primer lugar y solo un 10 % la elige como segunda opción, es destacable que un 40% considera esta opción como errónea gramaticalmente.

b) Las variantes con “casi/a poco/por poco” al final del sintagma verbal son consideradas por todos los informantes como erróneas.

c) Ante la elección de casi /por poco con presente –me caigo– o con pretérito –me caí– más del 90% se decanta por el presente y el 25% considera que las variantes con pretérito son incorrectas. Sobre si hay alguna diferencia de significado entre las dos, el 40% considera que las variantes del presente se refieren a una acción más reciente frente al pretérito, que refiere a un pasado más remoto en el tiempo. Para el 20% la variante del presente es coloquial y la de pretérito es más formal.

d) Las opciones con los modificadores “casi, por poco y a poco” tras la forma verbal son definitivamente agramaticales y no constituyen ningún ejemplo válido por tanto de presente de conato. Ejemplo: *Cuando iba a la ofician en moto, me caigo casi.

e) El presente de conato con “a poco” es usado en mucho menor grado por los hablantes y es considerado por una mayoría de ellos, así como por las Academias de la Lengua como erróneo. Por el contrario las variantes de “casi” y “por poco” son empleadas mayoritariamente y concebidas como sinónimos por los hablantes.

f) Cuando los hablantes emplean el presente de conato quieren expresar que la acción ha pasado hace poco tiempo, y frente a la oposición con la variante verbal en pretérito se decantan casi unánimemente por las variantes en presente, sin tener en cuenta el valor temporal del verbo.

Perspectiva histórica. Los orígenes del fenómeno.

Para poder tener una imagen completa del fenómeno del presente de conato creemos fundamental una introspección en la historia de la lengua, dado que es un fenómeno ajeno al latín y a las lenguas romances extrapeninsulares. Es nuestro objetivo hallar la

respuesta a las preguntas de cómo surgió el fenómeno y cuál o cuáles eran los usos que originariamente tenía el presente de conato, o dicho con otras palabras, qué valor semántico se le atribuyó desde sus orígenes.

Primeros usos del presente de conato en español

En esta sección del trabajo se presentarán los primeros usos atestiguados en el corpus CORDE del presente de conato, haciendo una doble distinción, en primer lugar según la expresión que acompaña al verbo, es decir, *casi*, *por poco* y *a poco*; y en segundo lugar atendiendo a un orden cronológico para cada expresión.

Primeros usos con «por poco»

A partir de los datos obtenidos por la base de datos CORDE, podemos afirmar que el presente de conato español nació durante la Baja Edad Media a partir de las locuciones adverbiales *por poco* y *casi*. Una pregunta fundamental que queda sin respuesta en este estudio es el origen de la expresión *por poco* como adverbio de aproximación, a diferencia de los casos de *casi* y *a poco* en los que –como veremos más adelante– su origen y evolución están claros desde el latín hasta el uso del español actual. La explicación de que tras la locución *por poco* se esconden las expresiones latinas *per paucum spatium* o *per paucum tempus* no nos parece satisfactoria para expresar los hechos lingüísticos que provoca su uso en el español moderno, donde los valores de *espacio* y *tiempo* no solo no son relevantes para la comprensión del sintagma verbal, sino que son en la gran mayoría de los casos erróneos.

En la primera gran obra escrita en español, el Cantar de Mío Cid, de comienzos del s.XIII, no se atestigua ningún caso de la locución *por poco*. De la misma época es, sin embargo, el primer caso de la expresión *por poco* con el valor de adverbio de aproximación:

Dixo Balaam: "Ca te reist de mi. Si tovies espada en mi mano, matarteya". * Abrio Nuestro Sennor ojos de Balaam, e vio el angel que estava en la via, * espada en su mano, e omillosle e adolor. E dixol el angel: "Por que ferist a tu asna estas .iij. vezes? E yo sali por to enemigo, e **por poco** matara a ti e dexara a ella bevir". Dixo Balaam al angel: "Pequé que non sop * si estavas en my (cuerpo) encuentro en la via; e si te es grief, tornarmé". Dixol el angel a Balaam: "Ve con estos barones e lo que yo mandaré * eso faz"⁷.

En la proposición «por poco matara a ti» –precedida por otra con el verbo en pretérito indefinido, como es normal en los usos actuales del presente de conato– encontramos el

⁷ En: La fazienda de ultramar, de Almerich, ca.1200, pár.1, pág.90 según el corpus CORDE.

verbo en pretérito imperfecto de subjuntivo⁸. Con ello, además de con el uso del *por poco*, se consigue reforzar la idea de no-realización del sintagma verbal, dado que el subjuntivo es el modo de la no-realidad, ya desde su valor en latín.

Estos usos alternan desde su origen con el mantenimiento de la *consecutio temporum* lógica en tiempos del pretérito de indicativo, como por ejemplo:

El omne beneíto **por poco** non ridié,
ca quanto avién fecho todo lo entendié,
díxolis que de buena voluntad lo farié,
ca complir tales cosas en debdo li cadié⁹.

Contólis su lazerio a esos toledanos,
cómo era salido de presión de paganos,
cómo se li cayeron los fierros todos sanos;
por poco non li iban todos besar las manos¹⁰.

Un dato relevante es que todas esas construcciones con *por poco* van siempre seguidas de la forma del imperfecto de subjuntivo terminadas en *-ra* (procedentes del pretérito pluscuamperfecto de indicativo latino: *amaveram* > *amara*) y no hemos hallado en la base de datos CORDE ningún ejemplo de esta construcción en el que aparezca la forma procedente del pluscuamperfecto de subjuntivo (*amavissem* > *amase*). Además, no encontramos estructuras de oraciones consecutivas en estas construcciones precedentes al presente de conato actual, que sí muestra frecuentemente, como veremos a continuación, este tipo de subordinación. Algo que habla a favor de su valor subjuntivo y no de pluscuamperfecto, ya que la *consecutio temporum* de dichas subordinadas (en las que el segundo sintagma verbal tiene una relación temporal de posterioridad con respecto al primero) se rompería con la introducción del pluscuamperfecto.

La pregunta pertinente aquí es: ¿Hay alguna diferencia semántica entre los usos con pretérito en indicativo y aquellos con imperfecto de subjuntivo? Sin querer entrar en los usos del verbo en español medieval –algo que no es el objeto de este estudio–, la respuesta sería probablemente la misma que expusimos más arriba sobre la diferencia

⁸ El imperfecto de subjuntivo en *-ara/iera* deja de tener el valor de antiguo pretérito pluscuamperfecto a partir del s.XV y ya en el XVII desaparece ese uso casi por completo. En los primeros ejemplos atestiguados del presente de conato el valor de pluscuamperfecto no puede ya atribuirse, como se deduce del propio análisis semántico de las oraciones expuestas.

⁹ Ibidem, pág. 379.

¹⁰ Vida de Santo Domingo de Silos, Gonzalo de Berceo, ca.1230, pág. 442 en CORDE.

entre los usos actuales del presente de conato y aquellos con el verbo en pretérito. Algunos hablantes no perciben diferencia alguna y otros consideran que el uso con pretérito hace referencia a algo perteneciente a un pasado muy lejano, mientras que el uso del presente refiere a un pasado más inmediato al mismo tiempo que implica una visualización del hecho en cuestión, una translación de la acción en el tiempo, del pasado al momento de la enunciación.

Vista ya la aceptación que la locución *por poco* muestra en el español medieval y su uso en contextos narrativos junto al verbo en pretérito imperfecto de subjuntivo con el valor de consecuencia no realizada de otra acción expresada en la proposición anterior con el verbo en un tiempo del pasado de indicativo, pasaremos a continuación a presentar los primeros usos del presente de conato como tal atestiguados en la base de datos CORDE. En el año 1532, Hernando de la Torre, uno de los primeros descubridores españoles del Nuevo Continente, escribe sus *Cartas el rey de Portugal, al Emperador y a otros señores, sobre algunos sucesos del Maluco hasta el mes de marzo de 1532*, y en una de esas cartas encontramos el primer caso de presente de conato atestiguado, a fecha de la publicación de este trabajo, en el corpus CORDE; el fragmento es el siguiente:

Partimos de Coruña, víspera de Santiago, y llegamos al Estrecho en Hebrero de 1526. Allí se perdió una nao, que era la segunda de las siete, y **por poco** no se pierde la capitana en que iba yo¹¹.

Solamente hemos encontrado otro posible uso del presente de conato en todo el siglo XVI -en los siglos precedentes tampoco se han hallado atestiguaciones del fenómeno-, pero en este caso, dado que las formas del presente y del pretérito indefinido son homófonas y homógrafas, existe la posibilidad de que nos hallemos ante un uso del pasado.

Partimos de este dicho río de Santa Cruz, después de aparejadas las naos, para el Estrecho, y entramos por él hasta unas isletas que están más adelante de donde dio en seco la Capitana, y estando surtos en una isleta, tomó fuego en la nao Capitana una caldera de brea, e comenzó a encenderse la nao, que **por poco** no nos quemamos en ella: mas con la ayuda de Dios, con la buena diligencia que se puso, matamos el fuego.

Nótese que en ambos casos la locución *por poco* se halla frente a la negación expletiva «no se pierde, no nos quemamos». Estos son los únicos casos del presente de conato en todo el s.XVI que aparecen en el corpus CORDE. Para expresar ese valor verbal el uso que predomina es el de *por poco* seguido del imperfecto de subjuntivo. Durante la

11Pág 337 en CORDE.

primera mitad del s.XVII la proporción de casos del presente de conato con el presente de indicativo en lugar del imperfecto de subjuntivo es abrumadoramente inferior: 3/44.

Un ejemplo del s.XVII es:

Y aunque al principio el demonio hacía rostro, como cargaron todos los niños, comenzó a huir y ellos tras él tirándole piedras. Y **por poco** se les fuga, sino que permitiéndolo Dios, y mereciéndolo sus pecados, hubo de tropezar¹².

Estos casos, pues, están en clara minoría frente a la expresión normal desde la época medieval con el subjuntivo, como puede verse en esta cita de la segunda parte del Quijote:

Mas apenas se vio en el campo, cuando le asaltó un pensamiento terrible, y tal, que **por poco** le hiciera dejar la comenzada empresa;

Obsérvese que estamos ante oraciones consecutivas en las que la proposición de *por poco* viene precedida por una proposición en la que se inicia la construcción con un elemento como *tan* o *tal*. Es un uso muy extendido en el propio Quijote y en más escritos de la época en los que dichas formaciones vienen también precedidas por locuciones como *de manera que*, *de suerte que*, etc.

Así pues durante los s.XVI y XVII estamos asistiendo al nacimiento del presente de conato con la locución adverbial *por poco*, que va ganando terreno en detrimento de la formación clásica con el imperfecto de subjuntivo, y que en muchas ocasiones funciona como proposición subordinada consecutiva.

Es presumible que a lo largo del s.XVIII se produjera el cambio definitivo del imperfecto de subjuntivo al presente de indicativo en dichas construcciones, ninguna muestra de la construcción con subjuntivo se ha encontrado en el corpus CORDE para los siglos XVIII, XIX y XX.

Como conclusión a este apartado podemos decir que el presente de conato nace de la sustitución de expresiones del tipo «por poco espantaran a Sancho» por la nueva construcción: «por poco espantan a Sancho». Dichas expresiones tienen frecuentemente un matiz consecutivo y están encuadradas en una narración con verbos en tiempos de pasado, contexto que la NGLE denomina presente narrativo. Esa modificación de la relación temporal dentro de una misma frase puede que tenga como motivo el cambio de percepción de la acción verbal por parte del hablante, quien da más viveza, cercanía y realismo a lo narrado mediante la introducción del presente de indicativo.

12 Fray Jerónimo Mendieta, Historia Eclesiástica indiana, México, 1604; Pár. 169, pág. I, 143 en CORDE.

Primeros usos con “casi”

En los primeros textos de la lengua española, y a diferencia de lo sucedido con *por poco*, el adverbio *casi* –también atestiguado bajo la grafía <quasi> hasta bien entrado el s.XVII- muestra escasa incidencia en los contextos narrativos con el verbo en pretérito imperfecto de subjuntivo. Uno de los primeros casos encontrados en CORDE está en la primera parte del Guzmán de Alfarache, s.XVI-XVII:

Salieron de la plaza, fuese a desarmar a su casa sin dejarse conocer de otro alguno, y tomando su ordinario vestido, salió por un postigo de la casa ocultamente, volviéndose a contemplar en su Daraja y ver lo que en la justa pasaba. Púsose tan cerca de la dama, que **casi** se pudieran dar las manos¹³.

La presencia de la expresión en varios textos confirma la existencia de dicha estructura al menos desde el s.XV, paralela y sinónima a la de *por poco*. No obstante, de nuestro análisis cronológico del corpus, se desprende que el primer germen de nuestro presente de conato actual lo forman las construcciones con *por poco* seguidas del imperfecto de subjuntivo terminado en -ra, y posteriormente se añadió la variante con *casi* al mismo tiempo que ese mismo adverbio se utilizaba ya para las nuevas construcciones del presente de conato, como confirma el primer caso del presente de conato con “casi” encontrado en CORDE, que data de 1513, en la obra *Agricultura*, de Gabriel Alonso de Herrera:

Los moros en Granada las engordauan con massa de panizo que en quinze dias se parauan tan gordas que **casi** no tienen magro desta manera¹⁴.

Nótese que estamos nuevamente ante una proposición subordinada consecutiva dependiente de otra proposición cuyo verbo se encuentra en un tiempo pretérito. La misma estructura puede verse en muchos más ejemplos del s.XVI atestiguados en CORDE.

Del mismo modo que sucediera con la locución *por poco*, el uso de *casi* con el pretérito imperfecto de subjuntivo fue perdiendo terreno durante los siglos XVII y XVIII hasta llegar a desaparecer en época moderna, y ser sustituido completamente por el presente de indicativo.

Primeros usos con “a poco”

La locución *a poco*, al igual que *por poco* tiene un origen claramente pronominal, pero en este caso es mucho más evidente *a qué poco* se refiere la expresión, ya que está

13 Pár. 27, pág. 248 en CORDE.

14 Pár. 134, pág. FOL. 147 R.

profusamente documentado en la literatura. Desde el s.XIII en adelante son muy frecuentes las expresiones «de allí a poco», «a poco (rato) que», «a poco tiempo» que marcan un punto de origen temporal para la oración que introducen, por ejemplo:

Et ella por todo esto non lo quiso dexar. Et tomó la yerva et untó con ella las llagas. Et **a poco** rato començól a tomar la rabia de la muerte, et ella repintiérase si pudiera, mas ya non era tiempo en que se pudiesse fazer¹⁵.

Con el paso del tiempo la expresión *a poco* fue ampliando su espectro semántico –ya que ese sentido temporal originario no lo ha perdido, como puede leerse en el DPD– y comenzó a invadir el espectro de las otras dos locuciones que estaban implicadas en el fenómeno del presente de conato: *por poco* y *casi*. Una muestra de ese nuevo valor semántico la encontramos en Quevedo, en un texto en el que juega con el valor semántico de la palabra *poco* en oposición a *algo*:

Buelue los ojos, si piensas que eres algo, a lo que eras antes de nacer, y hallarás que no eras, que es la vltima miseria. Mira que eres el que **a poco** que no fuiste y el que, siendo, eres poco, y el que de aquí a poco no serás; verás cómo tu vanidad se castiga y se da por vencida¹⁶.

En este texto la expresión *a poco que* funciona como sinónimo de *casi*.

En esa misma época se está produciendo la fusión semántica de las expresiones *a poco que* y *por poco que*, como demuestra una coplilla atribuida a Góngora.

Algunos hay donde moro,
que, **a poco que** les aticen,
sobre cualquier cosa dicen
como pasamano de oro¹⁷.

Este es el primer caso, que hemos encontrado en CORDE, en el que la expresión *a poco* no tiene significado temporal ni espacial, donde funciona como conjunción condicional (perfectamente sustituible por *si*, si bien con el matiz de realizar la acción verbal a pequeña escala) y donde tiene el mismo valor que su expresión hermana *por poco*. Vemos, pues, que durante el siglo XVI y buena parte del XVII se ha ido produciendo una síncopa de las expresiones ***a poco (+ expresión temporal) o (+ expresión espacial –en menor medida–)*** donde ese *poco* hace referencia a un sustantivo, para llegar a la expresión subordinante *a poco que*, la cual hace referencia únicamente al verbo de la proposición que introduce.

¹⁵El Conde Lucanor, Juan Manuel, c. 1330, pág. 119 en CORDE.

¹⁶La cuna y la sepultura. Para el conocimiento propio y desengaño de las cosas ajenas, Francisco de Quevedo, 1633, pág. 29 en CORDE.

¹⁷Letrillas atribuidas a Góngora, Anónimo, c. 1620, pág.192 en CORDE.

Los dos ejemplos expuestos arriba son las dos únicas atestiguaciones en todo el s.XVII que hemos encontrado en CORDE en las que *a poco* –como parte de la expresión *a poco que*– es conmutable con *casi* y *por poco*, debido a que no subyace ninguna connotación temporal o espacial en dicha expresión

Durante el s.XVIII se sigue produciendo esa conmutación de valores entre *a poco (que/más)* y *casi, por poco* como demuestra el siguiente ejemplo:

y que murió por los años de mil quinientos y setenta, **a poco más de** los cincuenta de su edad...¹⁸

A parir de estos casos en los que la primigenia expresión temporal *a poco* funcionaba como sinónimo de las locuciones *casi* y *por poco*, comenzó a usarse ya en el s.XIX en los contextos del presente de conato. El primer caso atestiguado en CORDE –a día de la fecha de publicación de este trabajo– lo encontramos en la obra de Manuel Bretón de los Herreros, *El pelo de la Dehesa*, de 1840:

Elisa: ¿Qué tal el viaje?

Frutos: Tal cual;

mas volqué en un pedregal

y **a poco** me desnalgo.

* Miguel: [Haciendo ascos.]

(¡Me desnalgo!)

Frutos: En diligencia no vuelvo a viajar¹⁹.

Obsérvese que se trata de una obra de teatro y que el registro es bastante coloquial. La segunda atestiguación la encontramos en una obra de Emilia Pardo Bazán, 43 años más tarde que la primera:

¿Ha visto usted qué día? -preguntaba Borrén a la viuda de García, que bien quisiera dejar de serlo-. Una garita ha derribado el viento; por más señas, que cayó sobre el centinela, ¿eh?, y **a poco** lo mata. Y usted, ¿cómo se vino desde su casa?²⁰

No hemos encontrado más casos de *a poco* con presente de conato en todo el corpus CORDE para el s.XIX, lo que indica la evidente preferencia de los oyentes por las otras dos expresiones, como quedó también demostrado por las respuestas al cuestionario en el apartado sincrónico del trabajo.

18 El Parnaso español pintoresco laureado, Antonio Palomino y Velasco, 1724, pág. 27 en CORDE.

19 Pág. 70 en CORDE.

20 La Tribuna, Emilia Pardo Bazán, 1883, pág. 81 en CORDE.

Como conclusión a este apartado podemos hacer mención de que en ambos ejemplos de *a poco* se observa la conexión copulativa *y* con la proposición precedente, no se trata pues de proposiciones subordinadas consecutivas como en muchos de los casos con *casi* y *por poco*. Además es reseñable que la expresión *a poco* nunca estuvo unida en estos contextos a un imperfecto de subjuntivo, ya que dicha expresión ya había dejado de ser empleada por los hablantes en el s.XIX cuando surgió la nueva forma del presente de conato con *a poco*. Además, desde sus orígenes hasta la actualidad muestra un grado de aceptación por los hablantes muy inferior al de las otras dos estructuras. Estamos pues ante una construcción posterior, creada por analogía en otros contextos donde las tres expresiones eran equivalentes, pero que no ha llegado a alcanzar un grado popular de aceptación en el contexto narrativo del presente de conato.

Resultados y conclusiones

De todo lo anteriormente expuesto pueden extraerse algunas conclusiones:

- A) El fenómeno del presente de conato es un recurso narrativo que surgió en tiempos del Renacimiento castellano –y probablemente de ahí se extendió al resto de lenguas peninsulares– a partir de –o paralelamente a– una estructura similar en proposiciones subordinadas, frecuentemente con valor consecutivo, en la que tradicionalmente se empleaba el pretérito imperfecto de subjuntivo en –ra y que se coordinaban o subordinaban a otras proposiciones con el verbo en tiempo pasado.
- B) Las locuciones adverbiales originarias con las que se inició el fenómeno del presente de conato eran *casi* y *por poco*, y a partir del s.XIX puede verse como por un proceso de analogía semántica en otras expresiones, la locución *a poco* también comenzó a usarse en el contexto de ese uso del presente.
- C) Actualmente las dos locuciones originarias gozan de gran extensión popular mientras que la variante *a poco* es menos empleada y aceptada por los hablantes, esta última es calificada por las Academias de la lengua como desaconsejable e incorrecta.
- D) Desde sus orígenes el presente de conato ha convivido con la estructura paralela en pretérito, es decir, oraciones del tipo «Hacía tanto frío que casi se me congelan los dedos» conviven con «Hacía tanto frío que casi se me congelaron los dedos». Sin embargo el uso de la primera es en la actualidad más frecuente que el de la segunda. Una posible explicación es la siguiente:

Como ya se ha expuesto, una de las características principales e inalienables del presente de conato es la no-realización del sintagma verbal, algo que la forma verbal del presente de indicativo por su flexibilidad semántica puede expresar en mucha mayor medida que el pretérito indefinido, que implica –por lo general– un proceso ya realizado. De tal modo que en la oración:

12 Pedro no estudió para el examen y por poco aprobó.

se produce una ambigüedad, no sabemos si realmente aprobó por un pequeño margen de puntos, o si le faltó poco para aprobar. Por el contrario con el verbo en presente:

13 Pedro no estudió para el examen y por poco aprueba.

esa ambigüedad se elimina, ya que el sintagma «por poco aprueba» implica que Pedro realmente no aprobó.

E) Podemos afirmar que este recurso narrativo de la lengua española, estrechamente emparentado con el presente histórico, tiene habitualmente como finalidad presentar las consecuencias de una acción pasada mediante la alusión a algo que estuvo a punto de pasar, pero que no llegó a suceder; y cuyos efectos se sienten todavía presentes o válidos para el emisor del mensaje en el momento de la enunciación. Por ello recurre al tiempo presente. Con el uso del presente se consigue así al mismo tiempo acercar la acción –tanto en el espacio como en el tiempo- al receptor del mensaje, que puede visualizar así mejor los sucesos narrados.

F) Ante la pregunta: ¿Afecta el aspecto léxico del núcleo verbal al uso del presente de conato? Parece evidente que así es, el tipo de acción expresado por el verbo debe de tener un final en sí mismo, no puede ser un estado o una acción sin un final determinado.

Bibliografía

- Alarcos Llorach, E., *Estudios de gramática funcional del español*, 1990, Gredos, Madrid.
- Alcina, J.- Blecua, J.M.[1975] *Gramática española*, Ariel, Barcelona, 2001.
- Alonso, M., *Evolución sintáctica del español*, 1962, Aguilar, Madrid.
- Asociación de Academias de la lengua española, *Nueva gramática de la lengua española*, 2009, Espasa, Madrid.
- Bello, A. [1847] *Gramática de la lengua castellana*, 2004, Edaf, Madrid.
- Bertinetto, P.M., *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano. Il sistema dell'indicativo*, 1986, L'accademia della Crusca, Florencia.
- Comrie, B. [1976] *Aspect*, 1998, Cambridge University Press, Cambridge.
- Comrie, B. [1985] *Tense*, 2000, Cambridge University Press, Cambridge.
- Fernández Ramírez, S., *Gramática española. 4. El verbo y la oración*, 1986, Arco, Madrid.
- Garcés, M.P., *Las formas verbales en español. Valores y usos*, 1997, Verbum, Madrid.
- Gili Gaya, S. [1943] *Curso superior de sintaxis española*, 2002, Vox, Barcelona .
- Havu, Jukka., *La constitución temporal del sintagma verbal*, 1998, Gummerus Kirjapaino Oy, Saarijärvi.
- Hernando Cuadrado, L.A., *Aspectos gramaticales del español hablado*, 1994, Plaza, Madrid.
- Hernández Alonso, C., *Gramática funcional del español*, 1986, Gredos, Madrid.
- Klein, W., *Time in language*, 1994, Routledge, Londres.
- Nebrija, Antonio de, [1492] *Gramática de la lengua castellana*, 2004, Linkgua, Barcelona.
- Platzack, Ch., *The semantic interpretation of aspect and aktionsarten*, 1979, Foris Publications, Dordrecht.
- Porto Dapena, J.A. *Tiempos y formas no personales del verbo*, 1989, Arco, Madrid.
- Rodríguez Vida, S., *Los tiempo verbales*, 2000, Octaedro, Madrid.
- Rothstein, S., "Telicity and atomicity and the Vendler classification of verbs", en *Theoretical and Crosslinguistic Approaches to the Semantics of Aspect*, 2008, John Benjamin Publishing Company, Amsterdam.
- Torre, Santiago de la, *Normativa básica del uso del español*, 1991, Paraninfo, Madrid.
- Vendler, Z., *Linguistics in Philosophy*, 1967, Cornell University Press, Ithaca, NY.

La interlengua y la asimilación del subjuntivo en aprendientes suecos de ELE.

Marcelo Cea
Universidad de Lund

Introducción

Con el incremento del número de estudiantes de ELE en el sistema escolar sueco de esta última década, también aumenta la necesidad de estudiar y entender mejor los mecanismos que éstos utilizan para aplicar las normas y estructuras de los fenómenos gramaticales complejos, que en el caso del español pueden ser varios: la elección entre el *pretérito indefinido* y el *pretérito imperfecto*, la elección entre *ser* y *estar* y por supuesto la elección entre el modo *indicativo* y el *subjuntivo*.

La interlengua, o sistema intermedio surge y se desarrolla durante todo el período de aprendizaje de los aprendientes y sin duda, a raíz de las dificultades que presentan los modelos gramaticales que no tienen correspondencia en la L1, es un fenómeno que resulta de alto interés para los profesores y maestros que se dedican a la enseñanza de ELE que sea estudiado para así poder desarrollar nuevas estrategias para hacer el aprendizaje de segundas lenguas más efectivo.

Sin duda existen distintos grados de dificultad en cuanto a la aplicación de las reglas estudiadas por los aprendientes con respecto a los modos indicativo y subjuntivo, sobre todo si en su L1 no existen estructuras gramaticales que funcionen de la misma forma que en español y que puedan servir como punto de referencia para la construcción de un sistema de reglas de su IL y que permitan rápidamente el aprendizaje y asimilación de tales estructuras.

Este artículo resume un estudio realizado en la ciudad de Malmö en Suecia sobre la interlengua de 17 informantes, aprendientes de ELE, en relación a la variabilidad y grado de sistematización del uso del modo subjuntivo en español como LE. El corpus utilizado en el estudio es único y está compuesto por 17 entrevistas orales y por traducciones escritas del sueco al español realizadas por los informantes. Hay tres subgrupos de informantes, uno con una L1 y una L2 sin variación modal, otro con una L2 con variación modal y un tercer grupo con una L1 con variación modal. En este artículo se exponen y discuten aspectos relevantes que nos ayudan a determinar el grado de variabilidad y sistematización de la interlengua en cuanto a la normativa del subjuntivo.

La lengua materna (L1)/Lengua dominante (LD): La L1/LD es definida en base a la competencia lingüística y comunicativa donde esta corresponde a la lengua que mejor domina cada individuo en un ámbito general. Es de notar que esta definición puede llegar a ser un tanto compleja, ya que una lengua se puede dominar de distintas formas en distintos contextos, pero también, hay que tener en cuenta que una lengua con muchas limitaciones en muchas áreas no llega ser considerada como L1. En el caso de los informantes del grupo 1 y 2 en el estudio de campo, se considera el sueco como L1 o LD ya que es la lengua vehicular de los informantes en prácticamente todas las áreas; tanto en el instituto como en todas las situaciones que tienen que ver con el contacto con la sociedad en que viven.

La lengua segunda (L2): La definición de L2 se hace también a partir de la competencia lingüística que cada individuo tiene en dicha lengua, es decir, la definición se basa en el concepto que sitúa a esta lengua como medio de comunicación natural y normal en un entorno común con otros individuos que también manejen esta lengua como por ejemplo lo es el entorno familiar donde los informantes hablan con su familia en una lengua distinta a la que llamamos L1/LD en este trabajo, es decir: el sueco. Se concluye

que los individuos con una L2 adquirida en un núcleo familiar se acerca al nivel de eficacia lingüística de L1 ya que estos individuos reciben un *input* relativa o medianamente regular por interacción con sus padres, primos, hermanos, al escuchar y ver la televisión por cable en sus casas y desarrollan su lengua (L2) a diario en este entorno, paralelamente con su L1 que desarrollan en casa cuando por ejemplo estudian y fuera de casa cuando están en el instituto o interactuando con sus amigos suecos. La L2 no es adquirida en un entorno institucional ajeno a esta lengua, sino que muy por el contrario la adquisición se hace en casa, con la familia y la competencia lingüística de estos individuos tiene otro carácter, distinto a la de L1/LD y la de LE. Si L2 se ha adquirido en un ambiente donde el sueco (L1/LD) y la otra lengua (L2) han estado en contacto, es decir, en un ambiente bilingüe o de diglosia (en el caso de los individuos nacidos en Suecia pero que sus familias, al haber inmigrado, hablan otra lengua en el ámbito familiar que no es el sueco y, por lo tanto, existe una división funcional de dos lenguas manejadas por el hablante), y la eficacia lingüística de L2 se acerca mucho a la de L1/LD, esta será considerada casi como otra L1 y al individuo en cuestión se le considerará bilingüe.

Para entender lo expuesto en el párrafo anterior se hace necesario definir lo que se entiende por individuo bilingüe: Marcos Marín y Sánchez Lobato en su *Lingüística aplicada* (1991) definen al individuo bilingüe como aquella persona que “además de su primera lengua (L1), tiene una competencia parecida en otra lengua y que es capaz de usar una y otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia” (Marcos Marín & Sánchez Lobato 1991:40). Esto sugiere que “hay dos sistemas lingüísticos en contacto” (Baralo 2004:23) y también sugiere que L2 se ha adquirido de forma parecida a la de L1, es decir, de forma natural, y no en una institución como se hace con una lengua extranjera.

La lengua extranjera (LE): Como LE se define a la lengua estudiada en la escuela/instituto o en alguna otra institución y que implica estudios en un ambiente lingüístico ajeno al de la lengua meta. En el caso del español como LE el aprendiente lo estudia durante unas horas a la semana y lo más probable es que solo lo practique en el lugar donde se imparte la enseñanza, en un ambiente no natural. Sin embargo, para que esta definición sea válida debe haber una situación lingüística conforme a lo explicado, ya que si un aprendiente interactúa en español “en un colegio bilingüe [...] y pasa algunas

vacaciones en alguna ciudad de habla española”, el aprendiente “habrá adquirido una cierta competencia comunicativa [...] que nos llevará a considerarla otra L2, más que LE (Baralo 2004:23).

La interlengua (IL): Entendemos la *lengua* como un sistema verbal o escrito utilizado para comunicarse, y en función de esto integramos el término *interlengua*, como otro tipo de sistema verbal o escrito.

Interlengua, término impulsado ya por Selinker hacia la década de los 60 del pasado siglo, es un “sistema lingüístico en construcción que está entre una lengua y otra(s)” (Balbino 2007:23) que cada individuo que estudia una LE maneja en distinto grado. Si bien la IL no es parte de L1 se entiende que los sistemas gramaticales de referencia que tiene cada individuo en su IL pueden estar ligados a su L1 y por ende se puede entender que en ese caso la IL estaría entre L1 y la lengua meta (LE). La IL, siendo una estructura abstracta y organizada aparece y se manifiesta desde que el aprendiente comienza su aprendizaje de LE y probablemente hasta que llega a niveles muy avanzados en su competencia lingüística.

Para Balbino (2007) es un sistema aproximativo a la lengua meta y para Corder (1964) es una competencia transitoria, es por eso que cuando hablamos de IL hablamos también de aprendibilidad, es decir, de cómo una lengua se aprende y de los avances que el aprendiente hace durante el proceso de aprendizaje. La IL tiene como base el aprendizaje mediante la asimilación “de las reglas lingüísticas a partir de la observación de muestras de lengua que tienen los aprendientes a su disposición, mediante la acción del dispositivo mental que contiene una gramática abstracta que, progresivamente, va asumiendo la forma de la gramática de una lengua específica” (Balbino 2007:28).

Entiéndase entonces la IL como una lengua propia, sistemática (en sí, aunque con limitaciones en variadas áreas) y como un puente en dirección (en un caso óptimo) hacia el sistema de una LE.

Los procesos cognitivos de la IL están ligados a L1 y L2 (si es que se tiene una L2) y pueden reflejarse de una u otra forma en la IL en forma de *interferencias*. También esto implica que en un momento cuando el aprendiente no pueda expresar lo que necesita decir en la LE que está aprendiendo, lo hará recurriendo a su L1 o tal vez a su L2, según lo expresa R. Ellis (1990).

La *fossilización*, término acuñado por Selinker, es otra característica de la IL que puede aparecer. Este fenómeno implica que ciertas figuras gramaticales de la IL se congelan y

se repiten como errores una y otra vez, es decir: “ the tendency of many learners to stop developing their interlanguage grammar in the direction of the target language. Instead they reach a plateau beyond which they do not progress” (R. Ellis 1990:53).

La memoria y el aprendizaje

J. Andersson (1983; 1985; 1987) propone la distinción entre *conocimientos declarativos* y *conocimientos procedimentales* (o más reciente no-declarativos), y se refiere a éstos separando lo que es *automatización* (expresión de los conocimientos adquiridos sin previo monitoreo mental) y los que requieren de un esfuerzo y por lo tanto también de tiempo para expresarlos. “Esta clasificación hace referencia al formato de expresión de la información. El conocimiento declarativo es descriptivo y factual [...], se puede comunicar verbalmente y se adquiere repentinamente” (Manzanero, 2006:2). Lo que entendemos de lo expuesto es que los procesos automatizados que están ligados a los conocimientos se expresan de forma espontánea sin requerir de una reflexión previa.

Por otro lado “el conocimiento procedimental hace referencia a las habilidades o procedimientos ejecutivos, depende continuamente de la práctica y es difícil expresarlo verbalmente” (Manzanero, 2006:2). En base a lo dicho entendemos que las traducciones hechas en papel por los informantes de este estudio están ligadas a los conocimientos procedimentales y que la diferencia que pudiera haber entre los resultados orales y escritos en cuanto a la aplicación de las reglas, y los usos no normativos están ligados a los procesos cognitivos que están en relación con lo declarativo y lo procedimental.

Tenemos que tener en cuenta que en este modelo de clasificación de los conocimientos en la memoria se diferencia “entre activación automática y atención consciente, que derivan de la memoria procedimental (no declarativa) y de la memoria declarativa respectivamente. En los fenómenos de facilitación la activación automática provoca la mayor accesibilidad de la información facilitando la ejecución de la tarea” (Anderson (1984) citado por Manzanero 2006:15), y por esta razón los conocimientos arraigados en la memoria procedimental (no-declarativa) no pueden ser expresados verbalmente con la misma facilidad que los ligados a la memoria declarativa.

La percepción que se tiene de lo que es saber una lengua pasa por saber expresar lo que el hablante desea. Aprender gramática no es saber una lengua y aprender a conjugar un verbo no es saber construir una oración y expresar lo que se quiere. Es decir, “aprender una lengua significa poseer un conocimiento del sistema lingüístico y tener capacidad de usarlo” (Alcón Soler, 2002:79). Hay una brecha entre lo que significa estudiar y adquirir conocimientos

específicos y lo que significa saber ponerlos en un contexto. Es esta la brecha que existe entre los conocimientos que se arraigan en la memoria declarativa y se automatizan y los conocimientos que están arraigados en la memoria procedimental y que son difíciles de expresar verbalmente y poner en un contexto.

El subjuntivo en el sistema de enseñanza sueco de ELE

En el sistema educacional sueco, regularmente se introduce el presente del subjuntivo en el nivel de *spanska steg 3*, es decir, en el primer año del instituto, después de haber estudiado español en secundaria (*mellan- och högstadiet på grundskolan*), para luego seguir estudiándolo en el siguiente nivel (*spanska steg 4*) en el segundo año de instituto por lo general y en el nivel cinco (*spanska steg 5*) posteriormente en el tercer y último año del bachillerato sueco.

Los usos y valores del subjuntivo, tanto en los libros de método del español tales como *Caminando* (2003) y *El Sur* (2010), como en las gramáticas, son presentados con reglas, estructuras y ejemplos para que los aprendientes reciban esquemas de cómo funciona el modo y así poder construir un sistema para su puesta en práctica al momento de utilizar la lengua meta. Sin embargo, se atiende poco a la comprensión más profunda del subjuntivo y de su valor semántico. La enseñanza del subjuntivo a base de reglas es la que predomina, presentando conceptos sintácticos y de funciones, de las subordinadas, de una cláusula nominal, adjetival o adverbial, se intenta contrastar el uso del subjuntivo con el del indicativo, pero de significado y de valores se habla menos.

El subjuntivo volitivo, el valorativo y el epistémico

En función de lo que es el modo, cabe destacar tres valores que tienen que ver directamente con la actitud del hablante y/o del referente del sujeto gramatical de la oración subordinadora y que pasa por un criterio más pragmático y semántico de la modalidad, es decir, el uso del subjuntivo es una cuestión de dependencia formal: ciertas estructuras gramaticales exigen que el predicado en un tipo de subordinadas esté en subjuntivo, pero no se debe olvidar que, sobre todo, el modo es un mecanismo de índole semántica y que está directamente relacionada con una actitud frente a lo que el hablante o el referente del sujeto gramatical expresa; ¿qué grado de compromiso tiene el hablante con la realidad/verdad que enuncia?

Ejemplo: 1. Yo no creo que Thelma y Louise es una película sexista.

2. Yo no creo que Thelma y Louise sea una película sexista.

¿Son viables las dos oraciones presentadas arriba? ¿Cuál es la diferencia entre las dos?:

Las dos son correctas. La única diferencia entre ellas es el grado de compromiso del hablante frente a lo que dice (ejemplos sacados de *El subjuntivo en español*, Sastre 1997:85). En el primer ejemplo el hablante se compromete con su opinión, en el segundo caso sin embargo, “no existe compromiso por parte del hablante sobre la veracidad del contenido de la cláusula subordinada” (Sastre 1997:84). En otras palabras se puede decir que el hablante no da fe de que lo que se dice en la subordinada sea verdad o no y por esta razón utiliza el subjuntivo. Cabe acotar que la forma normal en la subordinada en estos ejemplos es la subjuntiva y que esta es la forma que se usa en la enseñanza.

El subjuntivo volitivo, el valorativo y el epistémico descansan sobre bases distintas y se pueden distinguir entre ellas, aquí se explica cómo se entienden cada uno de estos valores:

a) El subjuntivo volitivo

Por definición se entiende que el modo en su carácter volitivo implica un acto de volición. El hablante expresa un deseo, una intención de influir en un tercero en una cláusula subordinada (además de los verbos típicos como *querer, exigir, prohibir y desear* debemos también considerar predicados compuestos por verbos como *hacer, conseguir, causar, contribuir*). Dicho de otro modo; el sujeto 1 quiere que el sujeto 2 realice una acción. Esto implica, que por una cuestión sintáctica del español, el predicado de la cláusula subordinada debe ir en subjuntivo.

Ejemplos:

- Se **prohíbe** que la gente *fume* en este lugar
- Mis padres se **esperan** que *estudie* en el futuro.
- Te **aconsejo** que *alquiles* un equipo de música.

b) El subjuntivo valorativo

Por definición se entiende que el subjuntivo valorativo va unido a la reacción que experimenta el sujeto frente a algún hecho o acción. Se construye con verbos que expresan emociones, juicios y valoraciones del tipo, alegrarse, sorprenderse, extrañar(se). En la oración principal el predicado va en indicativo y en la cláusula subordinada el predicado va en subjuntivo.

Ejemplos:

Es extraño que no *lleguen* todavía.

Me extraña que Ana no *diga* la verdad. Siempre la dice.

Estoy satisfecho de que *hayamos* llegado a la meta.

c) El subjuntivo epistémico

El subjuntivo epistémico corresponde al valor del modo expresado con verbos evaluativos de duda, inseguridad o probabilidad y las actitudes del hablante ante hechos que son percibidos como una verdad/realidad cuestionada (por muy bajo que sea el grado de cuestionamiento), que no pertenece por completo, desde el punto de vista del sujeto, a una realidad total. Es decir, el subjuntivo epistémico “o acerca del saber” (Mesa Sanz 1998:30) corresponde al grado de seguridad o no seguridad que el hablante tenga en cuanto a lo dicho. De manera más clara podemos definir la modalidad epistémica como “la expresión por parte del hablante del grado de compromiso que éste adopta con respecto a la verdad del enunciado” (Núñez 1991:113, citado por Mesa Sanz 1998:32).

Ejemplos:

No **dudo** que *llueva* esta tarde.

No **creo** que *haya* paz en Iraq en un futuro próximo.

No **pienso** que *esté* bien lo que dices.

El estudio de campo y los informantes

Como ha sido mencionado anteriormente el estudio se basa en el material producido por un grupo de informantes, previamente seleccionados. Se han realizado entrevistas semidirigidas y en un ambiente cómodo, relajado para intentar llevar a cabo una conversación amena tratando de eliminar la sensación, por parte de los informantes, de formar parte de un estudio. Tal como lo recomienda Silva-Corvalán (1994), se ha intentado estimular a los informantes para que usen estructuras lingüísticas que potencialmente requieran la elección de una forma en indicativo o subjuntivo en las respuestas a las preguntas que se les hizo.

Los informantes que han participado en este estudio, chicos y chicas de entre 17 y 19 años, son todos estudiantes de bachillerato del sistema educacional sueco. Todos han estudiado ELE en los niveles 3, 4 y 5 en el mismo Bachillerato, y todos han tenido acceso al mismo material de aprendizaje. Además, han tenido la misma cantidad de horas semanales de español, han hecho los mismos tipos de ejercicios durante sus tres años en el bachillerato y han tenido los mismos profesores, además todos han sido evaluados

con los dos grados superiores de la escala de notas del sistema sueco (2010) *VG* (Muy Bueno) y *MVG* (Sobresaliente). Esto nos indicaría, al menos, un relativo manejo de los contenidos aprendidos. Cabe agregar que todos han estudiado las reglas del subjuntivo, tanto en presente como en pasado. Es decir, en muchos aspectos el grupo es homogéneo.

El nivel lingüístico de los aprendientes habría que situarlo entre en un nivel B1-2 y B2, según el MCER (Marco Común Europeo de Referencia) considerando que han estudiado español durante al menos cinco años, lo que significa que están por encima del nivel formal mínimo que exigen las universidades suecas para iniciar estudios universitarios de lengua extranjera que es el nivel llamado *spanska steg 3*.

Todos los informantes, a excepción de dos que son de procedencia brasileña, tienen el sueco como LD o L2 (informantes bilingües). Además todos tienen un nivel avanzado de inglés. El grupo de los brasileños funcionará como una especie de grupo de control ya que en su lengua materna hay un sistema modal parecido al del español.

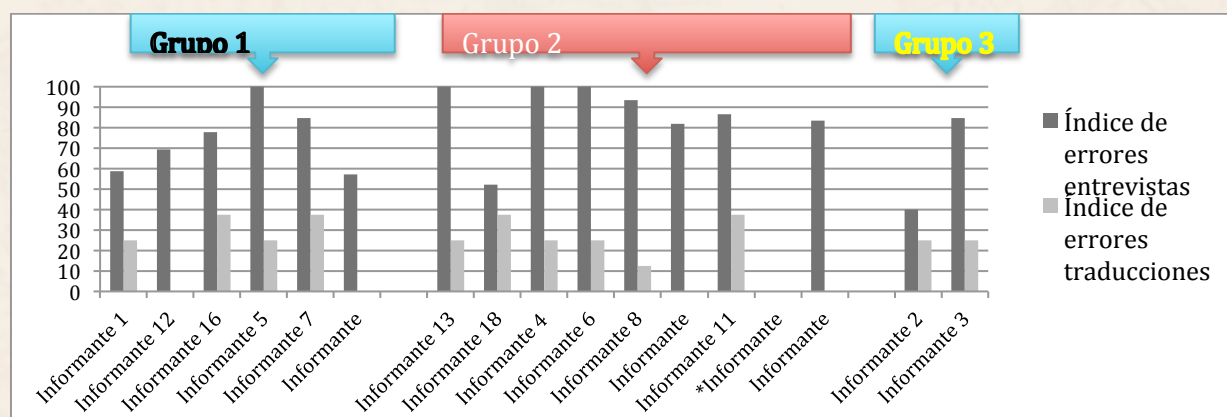
Los informantes están divididos en tres grupos diferentes, según tengan una LD sin variación modal o una LD con variación modal o una L2 con variación modal. Se ha hecho de esta forma ya que una de las hipótesis iniciales del estudio apunta a que si un informante tiene una L1 o una L2 con variación modal, su IL tendría que diferenciarse de aquella IL de un informante cuyas L1 y L2 carezcan de variación modal. En relación a esto Nemser (1971) y Corder (1971) señalan que “la IL de un grupo de aprendices con el mismo nivel de L2 y que comparten lengua materna puede mostrar características similares” (en Piedehierro 2009:60) y por ende debería haber diferencia entre grupos formados de esta forma. Se quiere observar si realmente hay diferencias entre los grupos de informantes a la hora de usar ciertos mecanismos, marcadores discursivos, la argumentación y si encontramos estas diferencias podríamos explicarlas por efecto de las experiencias previas de aprendizaje de los informantes.

Discusión de los resultados arrojados en el estudio de campo

A partir de los resultados arrojados en las entrevistas y en las traducciones intentaremos ver en qué grado los informantes de este estudio han asimilado la normativa que respecta al empleo del modo subjuntivo, tanto a nivel general mirando el subjuntivo como un área de estudio y separando el subjuntivo en volitivo, epistémico y valorativo. Lo que haremos en definitiva será determinar, a nivel individual si hay variabilidad y en qué grado.

Para poder observar de una forma clara y esquemática presentaremos el índice de error que los informantes han registrado en cada entrevista y en cada hoja de traducción. En el gráfico 1 se presentan estos resultados: las entrevistas orales en gris oscuro (la barra de la izquierda) y en gris claro (la barra de la derecha) la cantidad de errores registrados en las traducciones.

Porcentaje total de errores, parte oral y escrita (Gráfico 1)



* El informante no ha producido casos de subjuntivo en la entrevista oral.

** La ausencia de barra significa que el informante no registra errores en las traducciones.

En el gráfico 1 destacan dos aspectos de la IL de los informantes a nivel individual. Uno es la diferencia que existe entre la corrección en el empleo del modo relacionados con los conocimientos procedimentales y los conocimientos declarativos. Lo segundo es la IL como un fenómeno individual donde la variabilidad en cuanto al grado de asimilación del sistema modal es amplia.

El índice de error registrado por cada informante varía, tanto en lo oral como en lo escrito como podemos observar en el gráfico. Esto corrobora la tesis de que la IL es un fenómeno principalmente individual y variable. Sin embargo, podemos ver también que los informantes 5, 13, 4 y 6 obtienen los mismos resultados con un 100% de errores en las entrevistas orales y con un 25% de errores en la hoja de traducciones. La alta cantidad de errores registrados nos indica que la IL de estos informantes se encuentra, en un estado inicial en cuanto a la asimilación del modo en la memoria declarativa y que el traspaso de información entre lo que denominamos conocimiento declarativo y conocimiento procedimental no está desarrollado y por lo tanto estos informantes no son capaces ni de expresarlo verbalmente ni de emplear con eficacia los conocimientos

de la normativa que conocen y aplican al momento de traducir. Recordemos que uno de los rasgos que caracteriza el conocimiento procedimental es el de ser difícil de verbalizar.

Podemos también observar que 15 de los informantes registran una amplia brecha entre la corrección en lo oral y en lo escrito. Las excepciones son los informantes 18 y el 2 los cuales registran menor diferencia que el resto de los informantes.

Si bien es cierto que la IL es un sistema individual cabe discutir a nivel de grupos las interlenguas ya que nos servirá para ver tendencias y si hay rasgos comunes comparables en los diferentes grupos. Haremos una comparación de las interlenguas en cuanto a la asimilación o no asimilación de la normativa que rige el uso del modo subjuntivo por grupo. En este contexto destacaremos los siguientes aspectos: qué tipo de subjuntivo es el más y el menos asible para un grupo y para otro y determinaremos las diferencias; qué competencias presentan los aprendientes en el habla (haciendo una comparación con los resultados de las traducciones); qué verbos o expresiones son percibidas como desencadenantes del modo y cuáles no para un grupo y para otro y determinaremos las diferencias. Además de los puntos expuestos también se intentará ver si en los casos donde observamos vacilación en el habla hay mayor o menor corrección en el empleo modal. También destacaremos qué tipo de error es el más frecuente para un grupo y para otro y determinaremos las diferencias y por último discutiremos los aspectos que están relacionados con lo declarativo y lo procedimental.

Tipos de errores frecuentes

Se puede observar en reiterados ejemplos cómo los informantes utilizan los mismos esquemas gramaticales en español que los que se utilizan en sueco. En este contexto podemos apreciar cómo el orden de las palabras en las oraciones sigue al pie de la letra el modelo de la L1/LD. Así queda demostrado en los ejemplos 40, 54, 55, 59 y 81 (entre otros). Este fenómeno es complejo de analizar ya que prácticamente para todos los ejemplos donde se utiliza el indicativo en lugar del subjuntivo la explicación de la influencia de L1/LD por interferencia (en estos casos sintáctica) sería valedera, tenemos que recordar que el sueco es una lengua sin variación modal y que por lo tanto la ausencia de éste podría influir en la elección del indicativo en lugar del subjuntivo. Por esta razón creemos que en realidad aquí estamos en frente de una IL con estructuras automatizadas y simplificadas en la cual la forma indicativa es la dominante en la IL de

aquellos informantes. La percepción de la variación modal no se activa. Ejemplos citados:

40. Entrevistador: ¿Qué crees que va a pasar? o ¿qué crees que no va a pasar?

Informante: Creo que voy a estudiar criminología en Lund y no sé, quizás eh... tengo*, tendré** un trabajo y, no sé...

54. Informante: Porque no creo que algo tan violento es* un arte creo que un arte es algo que puedes hacer muy bien y sí, unas personas pueden hacer el toreo muy bien pero no algo tan violento, así, que puedes asesinar alguna persona en una forma especial y si no es un arte, no yo

55. Entrevistador: Hay un fenómeno que se llama el botellón [...] ¿Qué te parece?

Informante: no creo que es* una cosa bien (buena), se destruyen el cuerpo y el cuerpo no está tan maduro para beber tan(to) [...] el alcohol es un bebido tóxico, pero no.. creo que no piensan1 tan mucho porque...

59. Entrevistador: Sí, y ¿qué me aconsejas que no haga?

Informante: no me parece (bien) que ehm, que tienes* una fiesta en un local, porque es muy caro

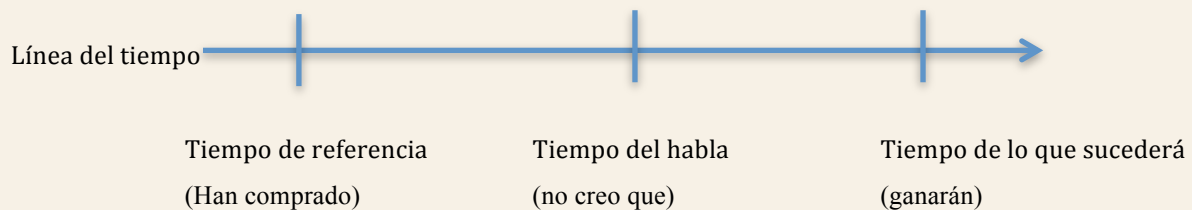
81. Entrevistador: ¿Crees que es un arte matar toros?

Informante yo no pienso que se puede* matar (a) los animales así para divertirse, eh, yo no pienso que está** bien.

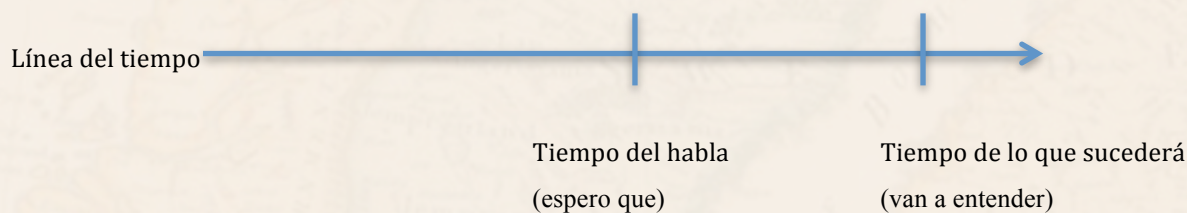
El otro tipo de error que aparece, es el que tiene que ver con la relación que al parecer existe entre el aspecto temporal de la acción subordinada y la elección del modo en los sintagmas en español en favor del futuro. Este fenómeno aparece en los tres grupos estudiados.

El tiempo verbal refiere a la posición de la acción expresada en el tiempo, por esta razón podemos graficarla en una línea de tiempo y de esta forma esquematizar la relación de la cual estamos hablando. Aquí presentamos algunos ejemplos del corpus:

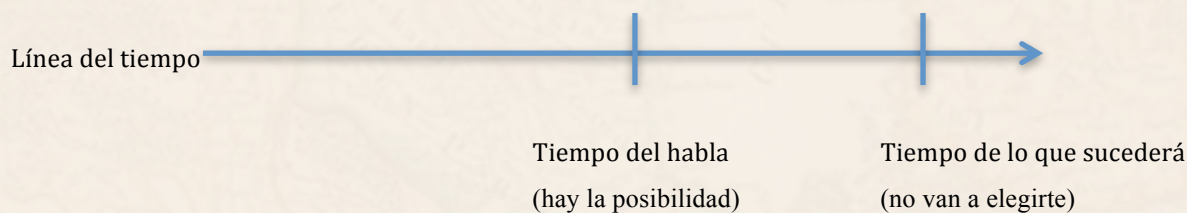
Informante 1/Ej. Nro.10: I: Han comprado (a) Villa, pero no creo que **ganarán** nada.



Informante 2/Ej. Nro.12: I: espero que ellos **van a entender**** eso.



Informante 13/Ej. Nro.103: I: hay el (la) posibilidad que van a ... no, no van a elegirte |...| por el lugar de procedencia.



En los ejemplos 10 y 12 el verbo subordinador (*creo, espero*), que en el tiempo lo situamos en el mismo instante que el hablante se expresa, se encuentra de forma independiente en indicativo. Delimita así un lapso de duración en el presente. En el caso del ejemplo 10 observamos también que en el sintagma anterior el hablante sitúa lo sucedido en el pasado utilizando el pretérito perfecto delimitando así el tiempo de aquella acción (han comprado).

Lo que luego sucede con el verbo subordinado es que al situar el hablante la acción que expresa el predicado fuera del contexto del presente opta por emplear el futuro, dejando claro de esta forma que no se refiere a una acción en el presente sino que conceptualiza el rasgo semántico del tiempo y emplea el futuro simple. Lo interesante es que en lugar de cambiar el aspecto modal de la subordinada se mantiene este valor y se cambia el valor temporal de la misma forma que se hace en sueco (por falta de variación modal).

Verbos y expresiones en la variación modal

Revisando el corpus de las entrevistas en busca de los predicados y las expresiones subordinadoras más comunes que han puesto en marcha los móviles de mecanismos y modelos gramaticales como elemento desencadenante del modo podemos estructurar la siguiente tabla:

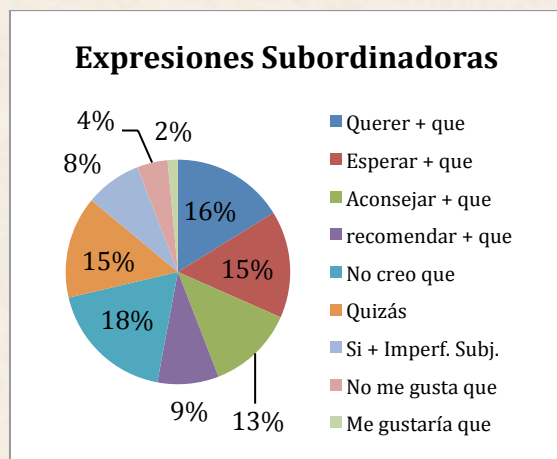
	Tabla R7	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Frecuencia	Total	
		Sí	No	Sí	No	Sí	No		Sí	No
Subjuntivo volitivo										
1.	Querer + que	-	10	2	9	-	1	22	2	20
2.	Esperar + que	2	10	1	2	4	2	21	7	14
3.	Aconsejar + que	6	1	1	9	-	-	17	7	10
4.	Recomendar + que	1	3	5	1	2	-	12	8	4
5.	Hacer + que	-	3	3	3	-	1	10	3	7
6.	Otras	-	2	-	7	-	-	9	-	9
Subjuntivo epistémico										
1.	No creo que	1	5	4	9	-	6	25	5	20
2.	Quizás	-	4	-	5	3	8	20	3	17
3.	Condicional: Si + imperfecto de subjuntivo	4	1	2	2	2	-	11	8	3
4.	cuando	1	3	-	1	-	-	5	1	4
5.	No pensar + que	-	1	-	4	-	-	5	-	5
6.	cuando	1	3	-	1	-	-	5	1	4
7.	Expresión de posibilidad/incertidumbre	-	1	-	3	-	-	4	-	3
8.	Depende de que	-	1	-	3	-	-	4	-	4
9.	Para que	1	1	1	-	-	-	3	2	1
10.	Otras	-	-	-	2	-	-	2	-	2
Subjuntivo valorativo										
1.	No me gusta que	2	-	-	4	-	-	6	2	4
2.	Me gustaría que	-	2	-	-	-	-	2	-	2
3.	Otras	-	3	-	-	-	-	3	-	3

Sí: Los informantes del grupo utilizaron la expresión empleando correctamente el subjuntivo.

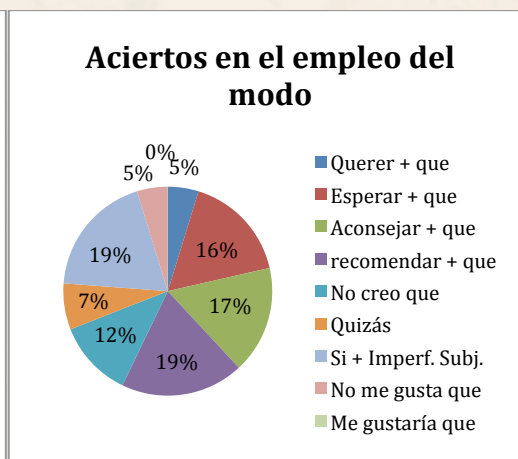
No: Los informantes del grupo utilizaron la expresión empleando las formas no marcadas u otra forma verbal en lugar del subjuntivo.

Otras: Expresiones con menos de 2 apariciones en todo el corpus.

(Gráfico 7)



(Gráfico 8)



Lo que podemos observar de los gráficos y la tabla es que las expresiones subordinadoras más frecuentes en la IL de los informantes son *querer + que*, *esperar + que*, *no creo que*, *aconsejar + que* y *recomendar + que*. De las cinco más usadas destacan cuatro volitivas y una epistémica. Las expresiones con más aciertos en el uso del modo son justamente las más usadas, a excepción de la volitiva *querer + que*, la cual registra un alto índice de error en cuanto a su frecuencia como podemos observar en el gráfico 8, hecho que debemos destacar ya que aquella expresión ha sido una de las más estudiadas por lo informantes durante su período escolar. Al parecer, no ha habido una cognición en cuanto al carácter de deseo de esta expresión.

Otra de las estructuras con mayor índice de aciertos es la construcción *condicional con si + imperfecto de subjuntivo*. Podría ser que esta construcción tenga un fuerte carácter de fórmula, donde el informante claramente ve una estructura identificable y por lo tanto se aprende como un *paquete entero* facilitando su correcto uso.

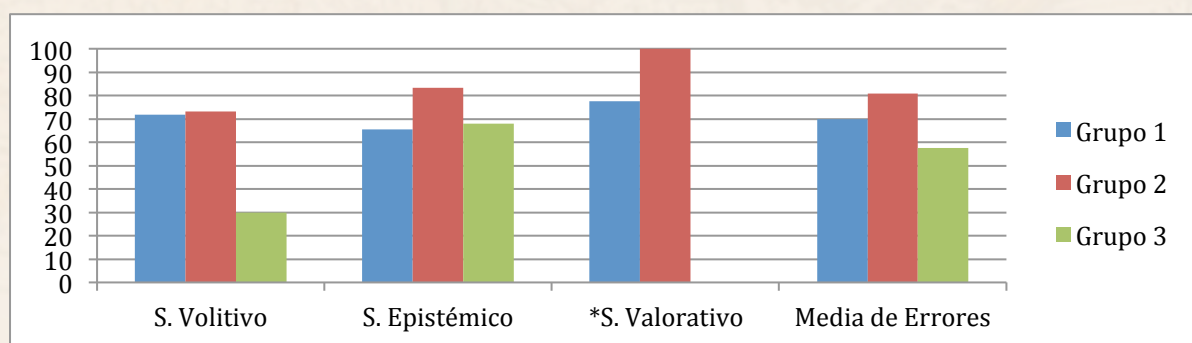
El aprendizaje de la normativa ofrece dificultad para los informantes, eso está claro, podemos observar un bajo número de aciertos con estas expresiones que son típicas en la variación modal del español. Nos estamos refiriendo a expresiones que son de uso cotidiano y que los informantes han estudiado durante varios años en el bachillerato. Si miramos en la tabla R7 podemos observar que con solo dos estructuras encontramos un índice mayor de acierto modal que de error: *recomendar + que* y oraciones condicionales con *si + imperfecto de subjuntivo*.

Subjuntivo más y menos asible en la IL

La variación por grupos en cuanto a la mayor o menor asimilación del subjuntivo es visible en los resultados, sin embargo, podemos observar también que hay tendencias comunes entre los grupos.

En lo que refiere al subjuntivo volitivo los grupos 1 y 2 registran un índice de error similar en cuanto al empleo de este tipo de subjuntivo, el grupo 1 registra un 70% de error y el grupo 2 un 73,3% en las entrevistas orales, como podemos observar en el Gráfico 5.

Porcentajes de errores según el tipo de subjuntivo en las entrevistas (Gráfico 5)



* El grupo 3 no ha registrado ejemplos de subjuntivo valorativo en la entrevista oral.

En cuanto al subjuntivo epistémico podemos observar en el Gráfico 5 que el grupo 2 se destaca, registrando el mayor índice de errores (83,3%). La diferencia con el grupo 1 que registra un índice de error del 65,5% y con el grupo 3 que registra un 68,1% es significativa.

En lo que refiere al subjuntivo valorativo podemos observar en el Gráfico 5 que el grupo 2 registra la mayor cantidad de errores (100%), el grupo 1 registra un 77,7% y el grupo 3 no registra ejemplos.

En cuanto a lo que refiere a la efectividad de la utilización del modo de forma correcta en la parte oral de la lengua el grupo 3, con una L1 de origen latino, es el grupo con mayor grado de automatización de la normativa que rige el modo.

En conclusión, si observamos los perfiles de las interlenguas orales de los informantes; las tablas R1, R2 y R3 (ver el apéndice) y los gráficos 5 y 6 y los contrastamos, podemos resumirlos en la siguiente tabla:

Tabla R4	mejor asimilado	menos asimilado
Grupo 1	epistémico	valorativo
Grupo 2	volitivo	valorativo
Grupo 3	volitivo	-

El grupo 1 con una L2 con variación modal ha sido más efectivo en el empleo del modo subjuntivo que los otros dos grupos cuyos resultados muestran que es el subjuntivo volitivo el que mejor han asimilado.

Tabla R4	Entrevistas orales			Traducciones escritas		
	% errores grupo 1	% errores grupo 2	% errores grupo 3	% errores grupo 1	% errores grupo 2	% errores grupo 3
Subj Volitivo	71,7%	73,3%	30,0%	25%	16,6%	0%

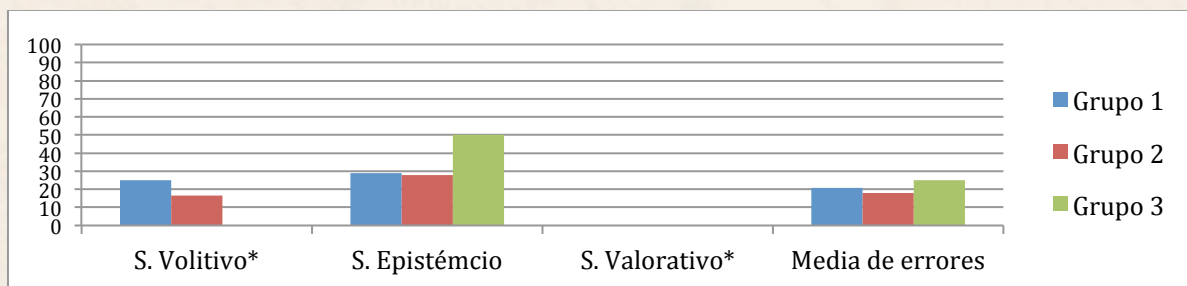
Si miramos el porcentaje de error de los tres grupos se observa que el índice de error en cuanto al subjuntivo epistémico es menor en el grupo 1 que en los otros dos grupos, aunque también podemos observar que entre el grupo 1 y 3 la diferencia es mínima. La verdadera diferencia la encontramos con el grupo nr. 2 cuyo margen de error está bastante por encima del de los otros dos grupos:

Tabla R5	Entrevistas orales			Traducciones escritas		
	% errores grupo 1	% errores grupo 2	% errores grupo 3	% errores grupo 1	% errores grupo 2	% errores grupo 3
Subj Epistémico	65,5%	83,3%	68,1%	29,1%	27,7%	50%

La explicación a este fenómeno la podríamos tal vez encontrar en la ausencia de variación modal en la L1/LD del grupo número 2, hecho que directamente tiene influencia en la IL hablada (la automatizada) de los hablantes, ya que estos recurrirán a los modelos gramaticales de su L1 inconscientemente para desarrollar y estructurar su IL (en lo que refiere a lo hablado). Si observamos que es justo el grupo nro. 2 el que menor margen de error registra en las traducciones podremos intuir que este grupo, al no tener influencia de una L1/LD con un modelo modal, recurrirá a sus conocimientos procedimentales para traducir (hecho que se repetirá en todos los informantes de este estudio), estos conocimientos procedimentales estarán probablemente sin la influencia de sistemas modales de otras lenguas que podrían influir en su memoria procedimental y por ende estos informantes recurrirán a las estructuras aprendidas en clase. Al parecer hay una sensibilidad modal que actúa positivamente en lo

procedimental y por lo tanto resulta lógico que sea justo este grupo el que registre menor media de error en las traducciones.

Porcentajes de errores según el tipo de subjuntivo en las traducciones (Gráfico 6):



* La ausencia de barra significa que no se han registrado errores.

El subjuntivo valorativo presenta dificultades, al menos para los grupos 1 y 2, donde los resultados registrados arrojan un alto índice de error. Con respecto al grupo 3 no podemos establecer ninguna conclusión, ya que no ha registrado ningún ejemplo de este tipo en las entrevistas orales.

Tabla R6	Entrevistas orales			Traducciones escritas		
	% errores grupo 1	% errores grupo 2	% errores grupo 3	% errores grupo 1	% errores grupo 2	% errores grupo 3
Subj Valorativo	77,7%	100 %	-	0 %	0%	0%

Al parecer la IL en esta área se encuentra en una fase mucho más temprana en el desarrollo hacia una competencia completa en relación a la asimilación y la automatización de los móviles que ponen en marcha el correcto empleo del modo. Esto, al igual que lo hemos hecho en el caso del subjuntivo más asible para los grupos, lo podemos constatar al ver la diferencia que hay entre los resultados de las traducciones donde los informantes muestran una alta conciencia modal, y donde observamos que en la memoria procedimental funcionan mejor los mecanismos que rigen el sistema modal.

Aspectos de la IL ligados a lo declarativo y a lo procedimental

Podemos apreciar en los resultados de este estudio que hay una brecha considerable entre el correcto empleo del modo subjuntivo en la parte oral y en la parte escrita. Visto desde un punto de vista del aprendizaje de lenguas es un fenómeno que no sorprende demasiado ya que es conocido que los factores extralingüísticos como por ejemplo lo podría ser el tener un lapso de tiempo para pensar sobre una norma ya estudiada

cuando se va a hacer una traducción de forma escrita puede favorecer positivamente al empleo del uso modal, de hecho una de las características de los conocimientos procedimentales, aparte de que son conocimientos esencialmente controlados, es justamente que son difíciles de ser expresados verbalmente, por lo tanto serán más fáciles de reflejar en la forma escrita de la lengua que en la forma hablada. También es sabido que “la adquisición del léxico y de la semántica se ajusta mejor a la adquisición del conocimiento declarativo y la adquisición del sistema fonológico y morfosintáctico sigue preferentemente el patrón de adquisición del conocimiento procedimental” (Mayor 1994:48). Además de esto, en un estudio realizado sobre el *Desarrollo lingüístico en tareas literarias de aprendizaje de español como lengua extranjera*, se llega a la conclusión de que queda “demostrado que el conocimiento metalingüístico no se convierte en competencia comunicacional” (Santos Menezes, 2010:10) lo que en parte se puede aplicar a lo que significa la enseñanza de la gramática en la lengua de los aprendientes de ELE. Es decir que los resultados de esta parte del estudio se ajustan a las teorías conocidas y otros estudios que han tratado este tema.

Interesantes son las tendencias distintas de los tres subgrupos estudiados, donde podemos apreciar diferencias entre la cantidad de errores producidos, en las tres áreas estudiadas, y por lo tanto vemos una variabilidad de las interlenguas a nivel ya no solo de individuos sino que también a nivel de grupos. En función de esto queda claro que la mayor brecha entre lo declarativo y lo procedimental se refleja en los resultados arrojados por en el grupo 2, grupo que tiene el sueco como L1 y el inglés como L2/LE, es decir, lenguas sin un modelo de variación modal. Esto parece corroborar la importancia del papel que juegan los modelos referenciales de la L1 en el aprendizaje de una LE. Debemos aclarar que esto no significa que estemos simplificando el sistema de la IL a un mero reflejo imperfecto de una L1, sino enfatizando que los aprendientes de una LE sin modelo referencial en su L1 requieren de otro tipo de didáctica en la enseñanza enfocada a suplir estos vacíos que se producen al no tener un modelo referencial y de esta forma enfatizar en ejercitar más intensivamente con ejercicios de interacción (hablada) que tengan estas áreas como foco principal que quizás otros grupos de aprendientes que tengan una L1 con variación modal ya que parece haber una sensibilidad modal que actúa positivamente sobre lo procedimental, lo que permite que se active una habilidad procedimental que se refleja en las traducciones, pero no así en la lengua hablada.

Si bien podemos constatar que los informantes de este grupo han interiorizado la normativa modal en mayor grado (en la memoria procedimental), al parecer la interacción entre la memoria declarativa y la procedimental es limitada, dejando en evidencia que los métodos de enseñanza no han sido lo suficientemente efectivos como para intensificar la conexión entre estos dos tipos de memoria y no han favoreciendo la recuperación de conocimientos evidencialmente adquiridos, y por esta razón hay una brecha marcada y considerable entre la cantidad de aciertos entre lo verbal y lo escrito. Probablemente entonces la brecha existente entre el grado de corrección entre lo oral y lo escrito se deba entonces a unos modelos didácticos que no han sido eficaces en este aspecto.

El grupo nro. 1 presenta casi un 11% menos de errores que el grupo nro. 2 en las traducciones escritas en cuanto al subjuntivo volitivo. Este grupo, al igual que el grupo 1 también tiene una L1 sin variación modal, pero a diferencia del grupo 1, en este grupo los informantes tienen todos una L2 con variación modal, una L2 que prácticamente los hace bilingües.

Hemos reflexionado sobre la relación que existe entre el mayor o menor grado de corrección en una IL en su forma hablada tomando en cuenta los modelos referenciales de la L1/LD (no podemos dejar de comentar a la vez que el bajo número de informantes que conforman este estudio no nos permite sacar conclusiones tajantes y categóricas, sin embargo, nos permite ver tendencias, y son estas tendencias las que comentamos). Ahora estamos frente a un fenómeno donde al parecer corroboramos la importancia de lo que significa tener un modelo de referencia cuando se estudia una LE, independientemente si proviene de una L1 o de una L2 (ver la definición de lo que entendemos por L2 en el apartado del Marco teórico de este trabajo) para desarrollar una IL que refleje mayor corrección en su expresión hablada.

A lo largo de este estudio hemos ido observando por intermedio de los resultados presentados en tablas y gráficos cómo los informantes en las diferentes áreas estudiadas han tenido que poner a prueba su IL por intermedio de los conocimientos aprendidos. Hemos constatado que necesitan activar sus conocimientos procedimentales y utilizar estrategias comunicativas para expresarse y que dependiendo del área en qué estén lo hacen con mayor o menor corrección. Es evidente que el aprendizaje de la gramática, de la normativa que rige el uso del modo está principalmente relacionada con la memoria procedimental, y por ende los informantes

necesitan activar una serie de procesos cognitivos antes de poder expresarse correctamente. Vemos como lo hacen mejor de forma escrita en todas las áreas y vemos como cada informante se encuentra a distinta distancia de lograr tener una competencia lingüística completa en cuanto al empleo del modo en la lengua oral.

Contundencia cognitiva volitiva, epistémica y valorativa

Los contenidos volitivos almacenados en la memoria deberían ser contundentes y claros para los hablantes ya que el sentido del deseo, o de la voluntad están profundamente arraigados en las personas; en cambio, al parecer el sentido abstracto del aspecto epistémico presenta similar grado de dificultad que el volitivo al momento de expresarse oralmente.

La verdadera diferencia la encontramos en lo escrito, no en lo oral, dado que en la hoja de traducciones los informantes no presentan errores solo en los casos de subjuntivo valorativo. Si miramos el Gráfico 6 podremos observar que el valor epistémico es el que mayor dificultad de ser asimilado presenta, mientras que el volitivo presenta índices de error relativamente más bajos. Al parecer hay mayor contundencia cognitiva en cuanto a lo valorativo.

En concreto, al parecer podemos establecer que en la IL hablada no hay nada que indique que alguno de los valores estudiados tenga mayor contundencia cognitiva en relación al otro. Los informantes carecen de un grado de reconocimiento de las estructuras que activen los conocimientos procedimentales y puedan ser expresados oralmente. Esta diferencia solo la podemos establecer en lo escrito. Al parecer, la asimilación de los distintos tipos de subjuntivo es una cuestión muy individual. En un informante emerge cierto uso, en otro informante surge otro uso y otro empleo.

Signos de inseguridad en la parte oral de la IL

Las presumibles estrategias de monitoreo mental en la memoria declarativa que algunos informantes utilizan cuando se están expresando oralmente probablemente dejan huellas en los resultados en relación al índice de error que hemos registrado en las entrevistas. Para poder determinar si este presumible chequeo de la forma verbal o de la normativa en sí, que los informantes realizan cuando hacen pausas o titubean justo antes de emitir su respuesta, influye o no en el empleo del modo, presentamos unas

tablas donde podremos apreciar si hay mayor o menor corrección en los ejemplos con estos rasgos:

Nro. de ejemplos con rasgos de inseguridad

Nro. de ejemplos del <u>corpus</u> oral donde hay signos de inseguridad						
Tabla R8	Ejemplos donde no hay corrección			Ejemplos donde hay corrección		
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Nro. total de ej.	8	10	3	7	7	3
S. Volitivo	5	6	-	3	3	2
S. Epistémico	3	3	3	4	4	1
S. Valorativo	-	1	-	-	-	-

De un total de 38 ejemplos donde se perciben signos de vacilación por intermedio de alguna pausa hecha justo antes del predicado que debería estar en subjuntivo o por intermedio de titubeos o de alguna muestra de inseguridad, 17 son correctos. Es decir que en un 55,2% de los casos de subjuntivo donde se percibe que el informante está haciendo algún tipo de monitoreo mental, ya sea de la normativa o de la forma verbal, el informante se equivoca.

Porcentaje total de errores en el corpus oral por grupo (Gráfico 9)



Si comparamos los datos por grupo podremos observar que el grupo 3 (el de los informantes con portugués como L1) es el que menor índice de errores registra (50%). En el grupo 1 el índice de error es del 53,2% y del grupo 2 que tiene una L2 con variación modal tiene un 58,1% de error. La mayor brecha está entre el grupo 2 y 3, sin embargo, los resultados arrojados están muy igualados.

Nro. de ejemplos sin rasgos de inseguridad

Ejemplos donde el informante no muestra ningún signo de inseguridad						
Tabla R9	No Corrección			Corrección		
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Nro. total de ej.	45	67	14	17	6	8

S. Volitivo	24	27	4	10	4	3
S. Epistémico	16	29	10	5	2	4
S. Valorativo	5	11	0	2	0	1

De un total de 157 ejemplos donde no se perciben signos de vacilación en forma de alguna pausa hecha justo antes un predicado que debería estar en subjuntivo según la normativa o por intermedio de titubeos o alguna muestra de inseguridad, 31 son correctos. Es decir que en un 80,2% de los casos el informante se equivoca.

Porcentaje de errores en ejemplos sin rasgos de inseguridad (Gráfico 10)



Si comparamos los datos por grupo podremos observar que el grupo 3 es el que menor índice de errores registra (63,6%). En el grupo 1 el índice de error es del 72,5% y del grupo 2 que tiene una L2 sin variación modal tiene un 91,7% de error.

Al observar y comparar los resultados presentados en este apartado podemos reflexionar frente a lo que significa para un hablante utilizar estrategias de monitoreo. Lo que realmente sucede en la memoria del hablante es que se intenta buscar y conectar con la información arraigada en la memoria procedimental en un esfuerzo por poner en práctica y expresar verbalmente estos conocimientos, y vemos que con un poco de *tiempo* que el hablante se toma por intermedio de estas pausas que realiza antes de expresarse logra en alguna medida activar los conocimientos gramaticales aprendidos, mejorando notablemente los niveles de corrección en la lengua hablada. Al menos si nos referimos a los grupos 1 y 2, donde notamos una mejora en los resultados de un 19,5% y 33,6% respectivamente. Lo que sucede con el grupo 3 es un enigma y es demasiado reducido el número de informantes que componen este grupo como para especular sobre posibles causas del aumento de errores en un 13,6% cuando se perciben estrategias de monitoreo.

Conclusiones finales

Una de las hipótesis iniciales del estudio era que la ausencia de un modelo de variación modal de referencia en la lengua sueca debería provocar dificultades a los aprendientes

de ELE en cuanto al correcto empleo del modo subjuntivo en español, sobre todo en la lengua hablada, debido, entre otras cosas, a la relativa falta de tiempo para reflexionar y poner en marcha los móviles de los mecanismos y modelos gramaticales aprendidos en el aula. Los resultados de este trabajo indican que esta hipótesis es correcta, ya que hemos podido observar, al comparar los resultados orales y escritos, que los procesos cognitivos relacionados con el procesamiento de las estructuras lingüísticas modales no funcionan con la misma efectividad y contundencia en la memoria declarativa como en la memoria procedimental.

En cuanto a lo que refiere a las traducciones, nuestra hipótesis predecía un mayor índice de aciertos en el uso correcto del modo, ya que, el informante tendría un pequeño lapso de tiempo para reflexionar, poniendo en marcha los mecanismos en la memoria procedimental sobre cómo traducir el texto sueco al español utilizando las reglas aprendidas y aplicándolas de forma más correcta. Esto lo hemos constatado prácticamente en todas las áreas estudiadas.

La siguiente hipótesis tenía relación con la variabilidad de la IL a nivel individual y proponía que debería haber diferencias tanto a pesar del trasfondo educativo común de los informantes como la obtención de resultados similares en sus cursos de español, ya que, al ser la IL un sistema individual, debería haber distintos grados de permeabilidad, asimilación y variabilidad en la IL de los informantes. A partir de las dos formas de la lengua (oral y escrita) que hemos analizado, hemos constatado en este contexto que hay diferencias tanto individuales como por grupos a partir del material utilizado en este estudio cualitativo donde utilizamos instrumentos de registro de datos, como entrevistas orales, traducciones, grabaciones y transcripciones.

En síntesis, la IL es un sistema individual y en ese contexto podemos observar en los gráficos 1, 2 y 3 (ver en el apéndice) que hay diferencias tanto en la asimilación de la normativa modal en la forma oral como en la escrita, donde vemos que el espectro es amplio y variado.

En cuanto a lo escrito y la memoria procedimental, podemos observar las diferencias sobre todo en lo que respecta al subjuntivo epistémico (Gráfico 3, ver en el apéndice) donde la mayoría de los informantes muestra un grado distinto de corrección. En el Gráfico 2 (ver en el apéndice) observamos que más de la mitad de los informantes (1, 12, 17, 13, 6, 8, 9, 11, 2 y 3) alcanza un grado de acierto del 100% en cuanto al subjuntivo volitivo. En concreto, es posible encontrar una gran diferencia entre las

interlenguas en los procesos cognitivos ligados a la memoria procedimental de los aprendientes.

En el Gráfico 4 (ver en el apéndice), que muestra los resultados en cuanto al subjuntivo valorativo, observamos que el grado de corrección en las traducciones es idéntico para todos los informantes, es decir, un 100% y que, en lo oral por el contrario, la mayoría registra un índice de error del 100%. Todos estos resultados indican de forma contundente que la competencia lingüística está fuertemente desfasada en los estadios iniciales. La capacidad oral se encuentra muy rezagada con respecto a la expresión escrita. No cabe duda que los procesos de automatización por intermedio de la expresión verbal son lentos y costosos para los aprendientes. Uno puede preguntarse si en la enseñanza es posible reducir esta brecha y cuáles serían los métodos más adecuados para conseguirlo.

Un fenómeno que hemos observado es que, al parecer, los informantes que no se sienten seguros de alguna regla evitan las estructuras que requieren su empleo y por lo tanto no utilizan esas construcciones a menos que se vean obligados y debido a esto tenemos la baja producción de ejemplos en el área valorativa, ya que es precisamente en esa área donde se registra mayor índice de errores.

La siguiente hipótesis propone mayor corrección en las cláusulas subordinadas introducidas por verbos volitivos y un índice de error mayor en las áreas epistémicas y valorativas. Esto a raíz de que estos casos podrían tener menor contundencia cognitiva teniendo en cuenta que tal vez resulta más abstracto, menos practicado y menos arraigado este razonamiento y por lo tanto habría menor facilidad en el reconocimiento de este tipo de estructuras en el habla.

Es interesante notar que los aprendientes parecen tener distintos puntos fuertes y débiles. Esto va en contra de la idea de la contundencia cognitiva y más hacia senderos individuales. En este contexto, al parecer, el sentido abstracto del aspecto epistémico resulta similar grado de dificultad que el volitivo al momento de expresarse oralmente como lo hemos dicho. La verdadera diferencia se encuentra en las traducciones, no en las entrevistas orales, dado que en la hoja de traducciones los informantes no presentan errores solo en los casos de subjuntivo valorativo. En la IL hablada no hay nada que indique que alguno de los valores estudiados tenga mayor contundencia cognitiva en relación al otro. Los informantes carecen de un grado de reconocimiento de las estructuras (en todas las áreas estudiadas) que activen los conocimientos

procedimentales y para que estos puedan ser expresados verbalmente y debido a esto los individuos no exhiben el mismo patrón de competencia.

Otra hipótesis de este trabajo parte de la base que la IL es un sistema en construcción y, por ende, incompleto y propone que el aprendiente de LE cometerá errores vinculados a su L1 en forma de interferencias y asume que la L2 debería tener algún tipo de influencia en su IL. Con respecto a esto hemos observado que habría indicaciones que dejan huella de esto. Sin embargo esto es un fenómeno sobre el cual este estudio no arroja resultados contundentes. En diversos ejemplos hemos visto cómo los informantes tal vez podrían estar acudiendo a las estructuras gramaticales de su L1 para estructurar su IL. Este fenómeno puede suceder sobre todo en las oraciones donde los informantes del grupo 1 utilizan la forma no marcada en lugar del subjuntivo, algo muy difícil de confirmar.

Otro fenómeno que también podríamos adjudicar a la L1 (grupo 1 y 2) es que ciertas construcciones con futuro indican que hay un tipo de error que está relacionado con el aspecto temporal de la acción subordinada y la elección del modo en los sintagmas en español en favor del futuro. Hemos podido percibir este fenómeno en los grupos 1 y 2 marcadamente, pero también aparece en el grupo 3, y esto nos indica que, al parecer, el aspecto modal y la elección del tiempo verbal van mucho más allá de la influencia de una L1/LD y L2 con o sin variación modal. Pensamos que, al parecer, estamos frente a un fenómeno de la IL común de los informantes donde hay una percepción similar en cuanto a la elección temporal del verbo y donde cuestiones como el tiempo verbal (en este caso el futuro) es más fuerte que eventuales influjos modales.

Otro aspecto interesante que se ve en estos materiales es que hay una tendencia por parte de los informantes a agrupar formas correctas: el informante entra en una vía y sigue en la misma. Esto puede ser indicio de que el aprendiente tiene un *switch* que le permite producir el mismo modo de una manera no tan monitoreada.

El objetivo principal de este estudio era dar respuesta a la pregunta de nuestro subtítulo: ¿Qué variabilidad y grado de sistematización en la IL presentan los aprendientes de un grupo de ELE (B1 – B2, según el MCRE) en Malmö, en cuanto a la asimilación del uso del modo subjuntivo del español en la lengua hablada?

La respuesta que podemos dar a esta pregunta después de estudiado el corpus es que el grado de sistematización de la IL depende de diferentes factores, entre otros, factores extralingüísticos e interlingüales como lo hemos observado y que el grado de

variabilidad se refleja por intermedio de los procesos que ponen en marcha el procesamiento de la normativa estudiada y aprendida, ya que no es lo mismo tener conocimiento de la normativa y emplear esos conocimientos de forma certera en el uso de dicha normativa. Hemos podido observar en los resultados presentados en esta tesina que la variación de la IL de los informantes es muy diversa y que independientemente de tener un trasfondo lingüístico común y un trasfondo educacional común, su IL es individual y está sujeta a mecanismos semántico-funcionales propios. Entonces, ¿qué variabilidad presentan los informantes? Podemos constatar que la variabilidad se afirma en la permeabilidad característica de la IL y debido a esto es amplia. Si bien es cierto que observamos tendencias distintas en los 3 grupos, también es cierto que la situación lingüística de cada uno de los informantes dentro de los grupos es distinta a la de otro informante dentro del mismo grupo.

¿Qué grado de automatización encontramos en la IL de los informantes? Al comparar todo el material producido en las entrevistas constatamos que el grado de sistematización de la normativa modal varía tanto a nivel individual como a nivel de grupos, que los informantes más efectivos en la lengua hablada, en estas áreas, aunque por un margen muy pequeño, pertenecen a los grupos que tienen una L1 o L2 con variación modal, y que los informantes que no tienen modelos referenciales en alguna de sus lenguas probablemente tienen un camino más lento y costoso hacia la asimilación de la normativa que rige el uso del modo subjuntivo.

Las características más sobresalientes de la IL, en su expresión hablada, en el aspecto de los modos son las que hacen referencia a la relación temporal del futuro y la elección modal, esto es, la influencia de las formas no marcadas sobre las formas subjuntivas, los rasgos de inseguridad que presentan los informantes como estrategias de monitoreo y la relación que existe en cuanto a la mayor o menor corrección de la IL.

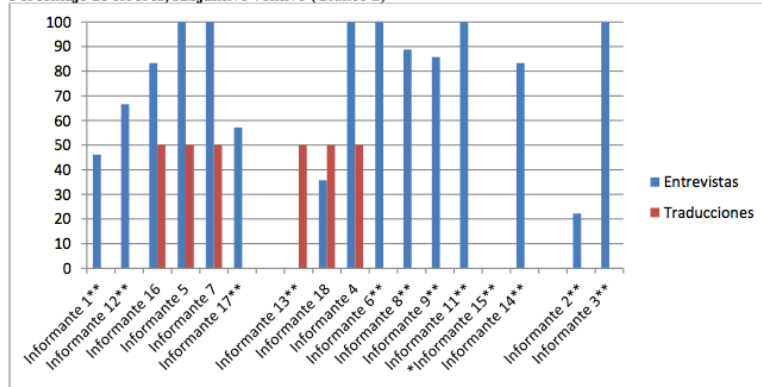
El uso no normativo que hemos descubierto en el material se debe considerar como un fenómeno que en lo general indica desarrollo de la IL; sin embargo, hay que ser observante, ya que la fosilización a la que un informante se arriesga cuando los usos no normativos se arraigan y se sistematizan puede provocar desfases en la lengua escrita y hablada difíciles de corregir con el transcurrir del tiempo.

De este estudio se extrae también una conclusión que concierne netamente a lo didáctico y en base a esto afirmamos que hay que poner especial atención en el tipo de ejercitación cuando se enseña una LE para intentar activar los procesos de activación

automática y atención consciente, ya que es por intermedio de la interacción de estos procesos que los aprendientes de una LE ponen en práctica sus conocimientos en la lengua hablada, y por ende pueden acercarse a una competencia lingüística más completa.

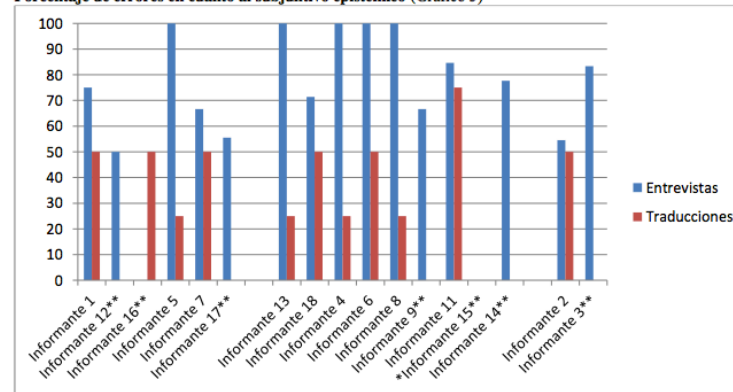
Apéndice

Porcentaje de errores, subjuntivo volitivo (Gráfico 2)



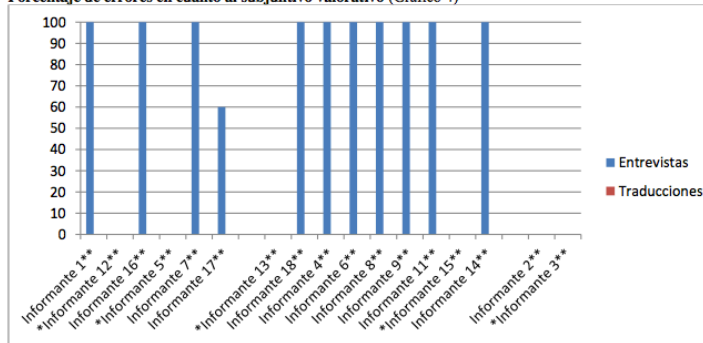
* El informante no produjo casos de subjuntivo en la entrevista oral.
 ** La ausencia de barra significa que el informante no registra errores.

Porcentaje de errores en cuanto al subjuntivo epistémico (Gráfico 3)



* El informante no produjo casos de subjuntivo en la entrevista oral.
 ** La ausencia de barra significa que el informante no registra errores.

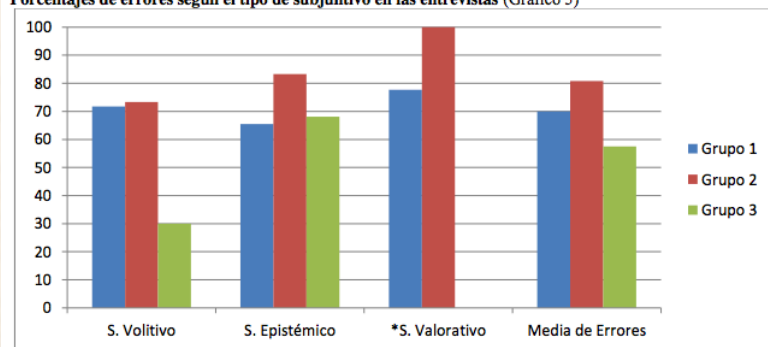
Porcentaje de errores en cuanto al subjuntivo valorativo (Gráfico 4)



* El informante no produjo casos de subjuntivo en la entrevista oral.
 ** La ausencia de barra significa que el informante no registra errores.

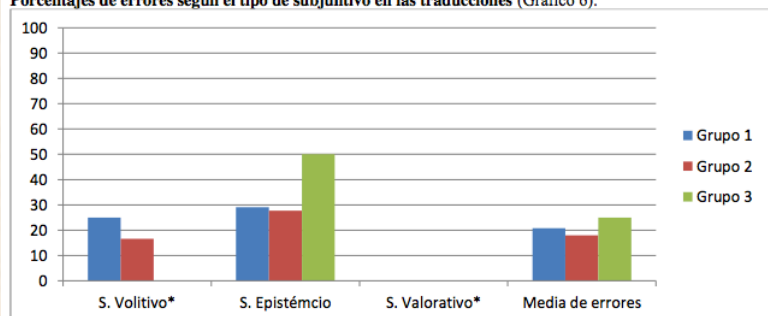
En el siguiente gráfico se esquematizan los resultados totales de las entrevistas orales distribuyendo la cantidad de errores en cuanto al área del modo estudiada:

Porcentajes de errores según el tipo de subjuntivo en las entrevistas (Gráfico 5)



* El grupo 3 no ha registrado ejemplos de subjuntivo valorativo en la entrevista oral.

Porcentajes de errores según el tipo de subjuntivo en las traducciones (Gráfico 6):



* La ausencia de barra significa que no se han registrado errores.

Bibliografía

Ahern Aoife, *El subjuntivo: contextos y efectos*, Madrid, 2008.

Alcon Soler Eva, *Bases lingüísticas y metodologías para la enseñanza de la lengua inglesa*, Universitat de Jaume I, D.L. 2002.

Arcos Pavón María Esther, *Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2009.

Balbino de Amorim Barbieri Durão Adja, *La IL*, Arco Libros, Madrid, 2007.

Baralo Marta, *La adquisición del español como lengua extranjera*, Arco Libros, Madrid, 1999 (2004).

Bustos Gisbert José M, *Análisis de errores: problemas de categorización*, UCM, 1998.

Cea, López, *El Sur 3*, Glerups, 2010.

Cea Marcelo, *La interlengua y la asimilación del subjuntivo en aprendientes suecos de ELE*, 2011, Lund. (<http://www.lu.se/o.o.i.s?id=19463&postid=2278665>, (2012-08-21))

- Corder, S. P., *Error Analysis and Interlanguage*, 1981, Oxford University Press.
- De Saussure, Ferdinand, *Curso de lingüística general*, Editorial Losada S. A. 1945 (2002).
- Fernández Sonsoles, *Interlengua y análisis de errores*, 1997.
- Falk, Sjölin, Lerate, *Modern spansk grammatik*, Stockholm 2001.
- Jörgenssen, Svensson, *Nusvensk grammatik*, Malmö, 1986.
- Manzanero Antonio L., *Procesos Automáticos y Controlados de Memoria: Modelo Asociativo (HAM) vs. Sistema de Procesamiento General Abstracto*. Revista de Psicología General y Aplicada, Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid, 2006.
- Marcos Marin Francisco, Sánchez Lobato Jesús, *Lingüística aplicada*, Editorial Síntesis, Madrid, 1991
- Mayor Juan, Catedrático de Psicología Básica, *Adquisición de una segunda lengua*, Universidad Complutense, Madrid, 1994.
- Mesa Sanz, *El deseo y el subjuntivo*, Publicaciones de la Universidad de Alicante, 1998.
- Penadés Martínez Inmaculada (coordinadora), *Lingüística contrastiva y análisis de errores (español – portugués y español – chino)*, Editorial Edinumen, Madrid, 1999.
- Piedehierro Carlota, *La transferencia de instrucción. Un rasgo de la IL de aprendices francófonos de ELE*. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada y de la Enseñanza de Lenguas, Universidad de Nebrija, 2009. (http://www.nebrija.com/revista-linguistica/articulos_n5/piedehierro.pdf, (2011-04.20)).
- Pozo Ignacio Juan, *La solución de problemas*, Editorial Santillana, Madrid, 1994.
- Rod Ellis, *Instructed Second Language Acquisition*, Oxford, 1990.
- Santos Menezes, E, *Desarrollo lingüístico en tareas literarias de aprendizaje de español como lengua extranjera*, Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, 7(4), 85-98, Universidad de las Islas Baleares (Doctorado), 2010.
- Santos Gargallo Isabel, *Análisis contrastivo, Análisis de Errores e interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid, 2009.
- Sastre M. Ángeles, *El subjuntivo en español*, Salamanca, 1997.
- Silva-Corvalán, Carmen, *Language Contact and Change (Spanish in Los Angeles)*, Calderon Press, Oxford, 1994.
- Skutnabb-Kangas, *Tvåspråkighet*, LiberLäromedel, Lund, 1981.
- Torrijano Pérez, Agustín, *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*, Arco Libros, Madrid, 2004.
- Waldenström, Westerman, Wik-Bretz, L. Fernández, *Caminando 3*, 2003.

**ACTITUDES HACIA LA DIMENSIÓN AFECTIVA
DE LOS PROFESORES SUECOS DE
ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA**

**Eduardo Galindo Navas
Instituto Cervantes de Estocolmo**

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación se basa en un análisis de la tradición educativa sueca en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras y, específicamente, en el campo del español. La actuación pone el foco en profesores suecos de centros de secundaria de enseñanza reglada. Se busca investigar las actitudes de los profesores suecos hacia la dimensión afectiva en la enseñanza.

En la primera parte, se presentan estudios teóricos importantes que se han hecho en el campo de la dimensión afectiva desde el pasado siglo hasta hoy en día. Dicho marco teórico servirá para orientar la investigación que se lleva a cabo.

Tradicionalmente, a Suecia se le ha considerado un país en el que la enseñanza y aprendizaje de lenguas se han hecho de manera mecánica, sin tener en cuenta factores afectivos. Se trata de descubrir si, realmente, esto sigue siendo así o, por el contrario, los procedimientos de aula han cambiado en los últimos años y el profesorado, hoy en día, tienen en cuenta la dimensión afectiva.

Mediante un cuestionario dirigido hacia el tratamiento de la afectividad en el aula, se verá si los profesores suecos de ELE consideran importante o no la atención hacia la dimensión afectiva en el aula.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN: La dimensión afectiva en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.

Hoy en día se considera un factor de primer orden en la enseñanza de lenguas extranjeras en el mundo. Es difícil participar en un curso de formación de profesores sin que aparezcan términos como motivación o afectividad. Además, en la inmensa mayoría de los diseños curriculares de lenguas modernas en buena parte del mundo se reconoce su importancia. Sin embargo, los estudios sobre la dimensión afectiva son relativamente recientes. Hasta entrada la segunda mitad del siglo XX, no se ha tenido muy en cuenta en la investigación y la teorización sobre el aprendizaje de idiomas. Por ejemplo, durante los años 1950 la enseñanza y el aprendizaje de lenguas estaba encorsetado en unos métodos, como el audiolingual, con influencia del estructuralismo, donde no se tenían en cuenta las necesidades del alumno. Sin embargo, también durante la década de los 50, se vieron inicios de cambios y autores como Montessori o Vygotsky (1956) pusieron mucho énfasis en los factores afectivos en la enseñanza en general. Esta tendencia tomó fuerza en la década siguiente, años 60, con Rogers (1969) y Maslow (1968) y la psicología humanista.

Ya en los años 70, autores como Gloria Castillo (1973) y Brown (1971) dieron un paso más al relacionarse el campo de lo afectivo con lo cognitivo. Y en los años 80, con la influencia de Stevick (1980), se incorporaba la enseñanza humanística en las aulas de segundas lenguas dando protagonismo a los factores afectivos. Es cuando, al mismo tiempo, empiezan a surgir métodos como la sugestopedia o la vía silenciosa, con un acento afectivo muy marcado.

Al aproximarse el siglo XXI, la neurobiología también ha tenido relevancia dentro de los estudios del aprendizaje de idiomas y proporciona apoyo para el reconocimiento de la importancia de la dimensión afectiva (Schumann 1994, 1997).

Evidentemente, queda mucho camino por recorrer. De todas formas, ya sea desde las políticas educativas, ya desde los propios actores (alumno-profesor) es difícil concebir un aula donde lo afectivo no se considere un aspecto fundamental para el aprendizaje de idiomas

2.1 El papel del profesor

Hace años se consideraba que el papel del profesor era un mero puente entre el libro de gramática y los alumnos. Evidentemente, esta idea ha ido cambiando gracias a diferentes

estudios como los de Deci (1992), que defienden el concepto de retroalimentación como uno de los factores más importantes para la motivación del alumno.

Todos los comentarios que hagamos en un aula de segundas lenguas pueden tener una enorme repercusión en el aprendizaje del alumno. Por lo tanto, el profesor debe tener muy en cuenta su papel como modelo para el alumno y para fomentar la motivación en el aula. Según Arnold (2000):

“Los profesores que tienen un sentimiento de flujo con su trabajo y que están motivados por el placer de participar en la experiencia de aprendizaje son modelos enormemente motivadores para los alumnos.” (Arnold, 2000:33)

El componente afectivo juega un papel vital en la enseñanza y será uno de los elementos determinantes en el éxito o fracaso del alumno en el aprendizaje de idiomas. No podemos olvidarnos del papel del profesor en todo este proceso. Es importante que comprenda que la unión entre la capacidad cognitiva y la capacidad afectiva produce un mayor rendimiento del potencial intelectual del alumno y por tanto facilita el éxito del aprendizaje de lenguas extranjeras. Guild (1994) hace referencia a este aspecto: “el profesor que comprende de verdad la importancia de la afectividad en el aula y que cree que todos los alumnos son capaces de aprender, puede ofrecer oportunidades de éxito a todos ellos” (Guild, 2000:323).

2.2. El papel del alumno.

Tradicionalmente se ha considerado al alumno, simplemente, como un receptor de conceptos, más bien formales, que aparecían estructurados en los manuales de segundas lenguas.

Dörnyei (1994) se centra en las teorías cognitivas de la psicología educativa para defender que la motivación del alumno influye en el proceso de aprendizaje. Basándose en Weiner (1992), Dörnyei analiza tres aspectos fundamentales en torno a la motivación: la teoría de la atribución, el desamparo aprendido y la autoeficacia.

La teoría de la atribución explica que los éxitos y fracasos del pasado afectan a nuestras expectativas. El desamparo aprendido parte de que los estudiantes, por sus errores pasados, pueden convencerse de que es inútil todo intento de cambiar la situación. La autoeficacia tiene que ver con la creencia que tiene el alumno sobre su capacidad para resolver una tarea. Así, vemos que aspectos internos del alumno pueden incidir en lo que aprende y, por tanto, se deben tener en cuenta en el aula.

2.3. Factores afectivos.

Dado su número y variedad, no es fácil clasificar los factores afectivos. Una manera es hacer una división en cuanto a factores individuales y a factores de relación.

2.3.1. Factores individuales

Según Arnold (2000), los factores individuales “tienen que ver con factores internos que forman parte de la personalidad del alumno” y añade que “el proceso de adquisición de una segunda lengua se ve muy influido por los rasgos individuales de la personalidad del alumno” (Arnold, 2000:26). Entre los factores afectivos de índole negativo, la ansiedad funciona como un obstáculo en el proceso de aprendizaje, y el desasosiego, la frustración, la inseguridad, el miedo y la tensión pueden bloquear las capacidades cognitivas del alumno. Heron (1989) hace referencia a la ansiedad existencial con tres aspectos:

“La ansiedad de aceptación: ¿Me aceptarán?, ¿gustaré? (...) La ansiedad de orientación: ¿Comprenderé lo que sucede? (...) La ansiedad de actuación: ¿Podré poner en práctica lo que he aprendido?”. Heron (1989:33)

Otro de los factores individuales es la inhibición. Guiora, Brannon y Dull (1972) señalan que los alumnos, cuando pasan la pubertad, empiezan a tener barreras en la pronunciación y en otros aspectos del aprendizaje de la segunda lengua.

La extroversión o la introversión del alumno se han considerado factores importantes en el aprendizaje de lenguas. Al alumno hablador, “extrovertido” se le ha considerado tradicionalmente con ventajas para aprender un idioma frente al callado porque está más dispuesto a participar en situaciones donde puede aprender a comunicarse. Por otro lado, el alumno introvertido puede tener otras ventajas para el proceso de aprendizaje. Lo importante para el profesor es tener en cuenta las dos posibilidades y proporcionar actividades que vienen bien a cada uno.

La autoestima también se considera un factor afectivo determinante. Según Waltz y Bleuer (1992), los aspectos cognitivos del aprendizaje se fomentan en un ambiente que promueva la autoestima. Verónica de Andrés (2000) defiende que los niños que sufren una baja autoestima tendrán más dificultades para alcanzar su potencial de aprendizaje y afirma que “El fuerte vínculo que existe entre la autoestima, las relaciones sociales y el rendimiento académico se puede observar en la vida diaria del aula” (de Andrés 2000:105)

Se ha tratado el tema de la motivación en muy diversos campos, sobre todo la psicología del aprendizaje. En la enseñanza de segundas lenguas, la motivación es de los factores que se consideran que más influyen en el proceso del aprendizaje.

En Canadá, en la segunda mitad del siglo XX, se llevaron a cabo muchos estudios sobre motivación. Por ejemplo, en un planteamiento muy influyente, Gardner y Lambert (1972) dividen la motivación en dos orientaciones: una integradora, donde la motivación para aprender una lengua viene del deseo de relacionarse con la cultura de la lengua meta, y otra instrumental, que viene de motivos prácticos como conseguir un trabajo.

Hay que tener en cuenta también la motivación extrínseca, donde es un fin externo lo que proporciona la satisfacción: el foco está en algo externo al aprendizaje mismo. Sin embargo, en la motivación intrínseca, el aprendizaje de la lengua en sí proporciona la satisfacción.

2.3.2. Factores de relación

Las teorías sobre la enseñanza de lenguas extranjeras no sólo hablan de factores individuales como cruciales para una dimensión afectiva, sino también de factores de relación que tienen que ver con la pertenencia a un grupo. Según Tajfeld (1978):

“La parte del autoconcepto individual que se deriva del conocimiento que uno tiene respecto a su pertenencia a un grupo o grupos sociales , junto al valor y la significación emocional ligada a esa pertenencia” (Tajfeld, 1978:63)

Dentro de un contexto de aula que implica aprendizaje con un grupo, es muy importante la empatía. Teniendo en cuenta, que básicamente se trata de ponerse en la piel de otra persona, esto, llevado al aula, no es tan fácil. Para que la empatía florezca tiene que producirse una identificación con otra persona, pero antes de que esto pueda ocurrir, debemos tomar conciencia de nuestros propios sentimientos y conocerlos (Hogan, 1969). Por tanto, es importante que el profesor se conozca a si mismo para luego poder mantener una relación de empatía con los alumnos.

En la clase de segundas lenguas, las transacciones en el aula pueden tener un efecto determinante en el proceso de aprendizaje, Francis Bailey define los factores de relación en el aula como: “un tipo de “cultura” que se crea en las interacciones comunitarias entre los participantes del curso” (Bailey, 1996:261)

Con el fin de que haya transacciones eficaces en el aula, se debe crear un clima de respeto y apoyo, no sólo entre los estudiantes, sino también entre éstos y el profesor.

Para ello, el papel de la facilitación en la educación, y a su vez, en la enseñanza de segundas lenguas, ha ido aumentando en importancia desde la década de los setenta. John Heron (1989) establece tres modalidades en cuanto a la facilitación en el aula: la modalidad jerárquica, el profesor todavía está encargado de las decisiones principales del proceso de aprendizaje, la modalidad cooperativa, el profesor comparte algún poder y algunas decisiones con el grupo y orienta a los alumnos para que dirijan más su propio aprendizaje, y la modalidad autónoma, el profesor deja a los estudiantes que trabajen por sí solos, sin su intervención.

La dinámica de grupos está vinculada al concepto de facilitación que Heron define como:

“la configuración combinada de las energías mental, emocional y física del grupo en cualquier momento determinado, y la forma en que esta configuración experimenta los cambios” (Heron, 1989:26)

Por tanto, gran parte del trabajo del facilitador es crear una buena dinámica de grupo donde los procesos de aprendizaje resulten más satisfactorios.

3. PROCESO DE INVESTIGACIÓN: Actitudes hacia la dimensión afectiva de los profesores suecos de ELE.

Este apartado se centrará en el proceso de investigación. Dado que el objeto de estudio son las actitudes hacia la dimensión afectiva de los profesores suecos de español en centros de secundaria de enseñanza reglada, ellos son informantes de la investigación mediante un cuestionario que indaga sobre dichas actitudes.

El proceso que se ha llevado a cabo para realizar la investigación es el siguiente:

Se han seleccionado diecisiete informantes que responden a unas características comunes:

- profesores suecos.
- especializados en español lengua extranjera.
- de centros de secundaria de enseñanza reglada.
- trabajan con un currículo sueco.
- de diferentes centros y ciudades.
- no saben el objeto de este trabajo (actitudes hacia la dimensión afectiva).

Los informantes han contestado a un cuestionario de doce preguntas (Apéndice 1) diseñado para investigar si consideran importante o no la atención hacia la dimensión afectiva.

3.1. Contexto de investigación. Descripción de instituciones e informantes.

El proceso de investigación que se ha llevado a cabo para recoger la información se ha realizado en centros de secundaria de enseñanza reglada. Se ha tenido muy en cuenta que los informantes tengan una tradición pedagógica en las aulas suecas y hayan sido formados en universidades de Suecia. Por ello, profesores de español, bien de España, bien de Latinoamérica, que, hoy en día, realizan sus tareas en escuelas suecas, no se han incluido.

Los planes curriculares que recogen los parámetros que dan cabida a la actuación de la enseñanza reglada sueca están siendo tratados actualmente. De hecho, el MCER no es un documento muy conocido todavía por los docentes suecos²¹.

Dada la importancia de la educación secundaria en la enseñanza de lenguas, he considerado que este trabajo de investigación se fije en las actitudes de los profesores suecos en este nivel que, al mismo tiempo, es bastante significativa por la edad de los alumnos, de 12 a 15 años aproximadamente, una etapa a veces algo complicada y donde una atención a los factores afectivos puede ser particularmente importante.

A los informantes, como se ha dicho anteriormente, se les ha seleccionado por haberse educado en Suecia, por ser suecos y por enseñar español. Hay que tener en cuenta que tanto en la educación secundaria como en el bachillerato, los profesores suecos se especializan en dos asignaturas. Por ejemplo, se puede combinar la enseñanza del español con la educación física. Se trata de profesores de diferentes escuelas suecas, mayoritariamente de los alrededores de Estocolmo.

Previo a que los informantes completaran el cuestionario, se realizó un pilotaje para comprobar que no hubiera algo que no estuviera claro. Se le envió el cuestionario a una profesora sueca (con las mismas características que los informantes que me sirvieron para hacer el análisis estadístico) para que hiciera el cuestionario y contestara a algunas preguntas:

²¹ La primera traducción del MCER (Marco común europeo de referencia para las lenguas) que Skolverket hizo a la lengua sueca data tan sólo de 2007. www.skolverket.se.

- ¿Has comprendido todas las preguntas?
- ¿Has tenido alguna duda en alguna de ellas?
- ¿Has notado ambigüedad en algún caso?
- ¿Has tenido dificultad para contestar alguna de las preguntas?

La profesora contestó a todas las preguntas y dejó claro que no había tenido problemas a la hora de completar el cuestionario. Entonces, se procedió a enviar el cuestionario a los informantes (Tabla 1).

INFORMANTES	CENTRO DE TRABAJO
Sujeto 1	Norra Latin Gymnasium, Stockholm
Sujeto 2	Teoretiska Gymnasiet, Stockholm
Sujeto 3	Globala Gymnasiet, Stockholm
Sujeto 4	S:t Eskils Gymnasium, Eskilstuna
Sujeto 5	Rönninge Gymnasium, Rönninge
Sujeto 6	Thunmanskolan, Knivsta
Sujeto 7	Thorildsplans Gymnasium, Stockholm
Sujeto 8	Gubbängensskolan, Gubbängen
Sujeto 9	Östra Gymnasiet, Umeå
Sujeto 10	Vasaskolan, Gävle
Sujeto 11	Tensta Gymnasium, Tensta
Sujeto 12	Katedralskolan, Uppsala
Sujeto 13	Västerhöjdsgymnasiet, Skövde
Sujeto 14	Södermalms Gymnasium, Södermalm
Sujeto 15	Fria Gymnasieskolan, Haninge
Sujeto 16	Nacka Gymnasium, Nacka
Sujeto 17	Sjöängsskolan, Älvsjö

Tabla I. Relación de informantes y sus respectivos centros de trabajo.

3.2. Metodología de la investigación.

El trabajo de investigación se ha hecho mediante un estudio cuantitativo. Se ha diseñado un cuestionario de 12 preguntas con respuestas cerradas. Por tanto, para validar la hipótesis se han tenido en cuenta los instrumentos objetivos y los análisis estadísticos que se presentan a continuación.

Este trabajo de investigación parte de la hipótesis siguiente:

Los profesores suecos de español lengua extranjera consideran importante la atención a la dimensión afectiva.

3.3. Resultados de la investigación

Una vez recogidos los cuestionarios de los 17 informantes, se ha realizado un análisis estadístico. El resultado son 12 gráficos que corresponden a las 12 preguntas del cuestionario.

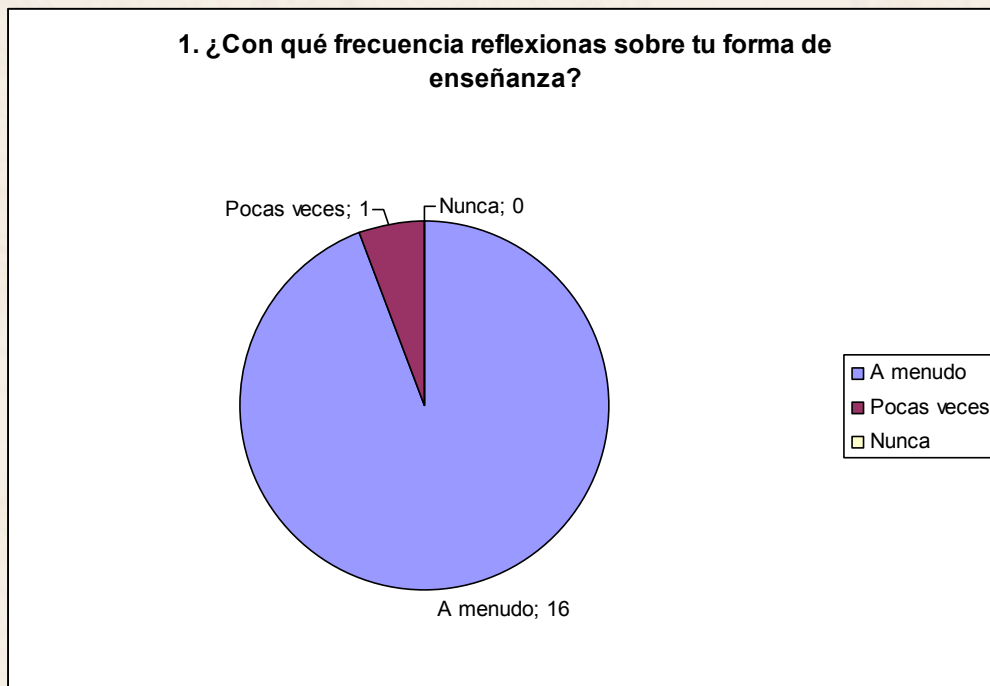


Figura I. Reflexión sobre la enseñanza.

En esta primera pregunta, 16 de los 17 informantes indican que reflexionan sobre su forma de enseñanza.

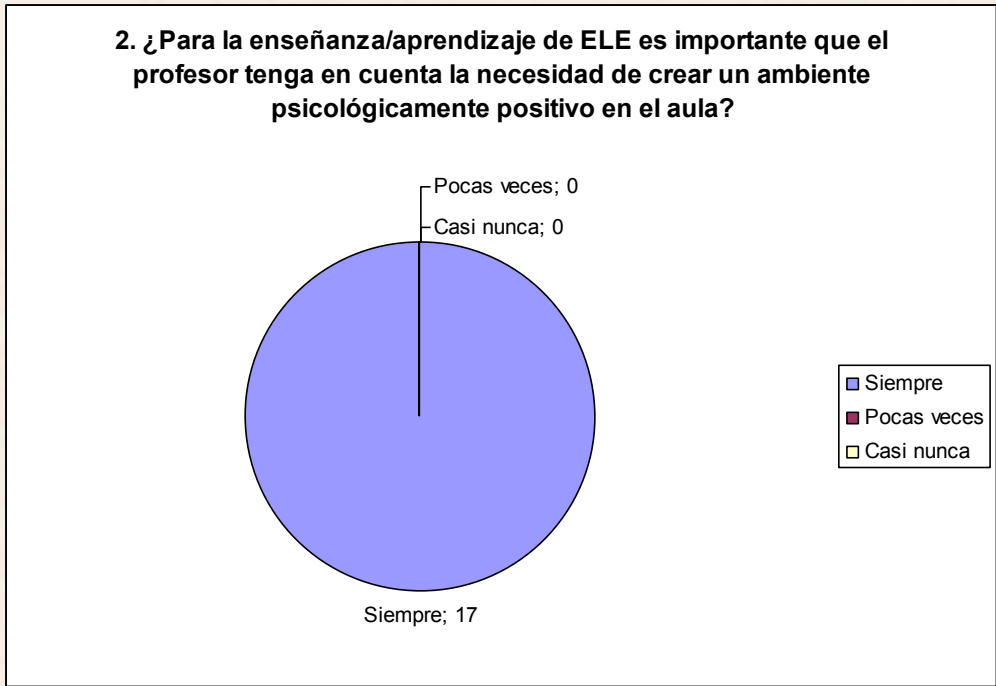


Figura II. Necesidad de crear un ambiente positivo en el aula.

En este caso, todos los informantes opinan que es importante que el profesor tenga en cuenta la necesidad de crear un ambiente psicológicamente positivo en el aula.

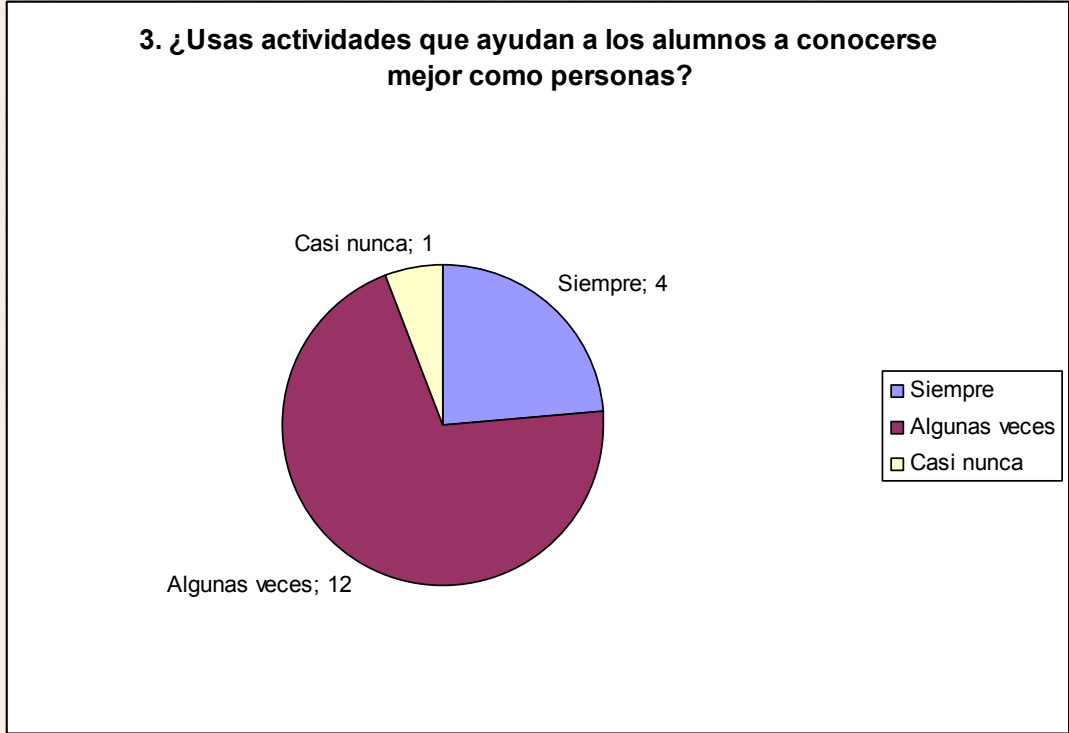


Figura III. Uso de actividades para que los alumnos se conozcan mejor como personas.

De los 17 informantes, sólo 4 usan siempre actividades que ayudan a los alumnos a conocerse mejor como personas, aunque la casi totalidad las usan al menos a veces.

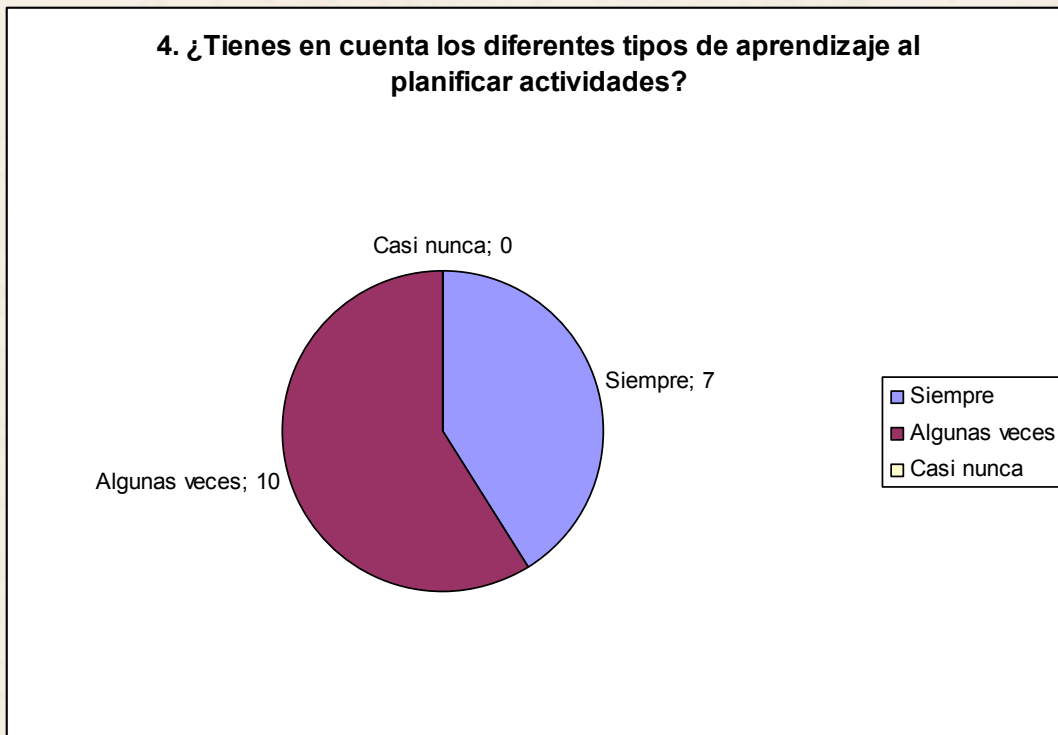


Figura IV. Planificación de actividades para tener en cuenta los tipos de aprendizaje.
 Todos los informantes tienen en cuenta, unos algunas veces y otros siempre, los diferentes tipos de aprendizaje al planificar actividades.

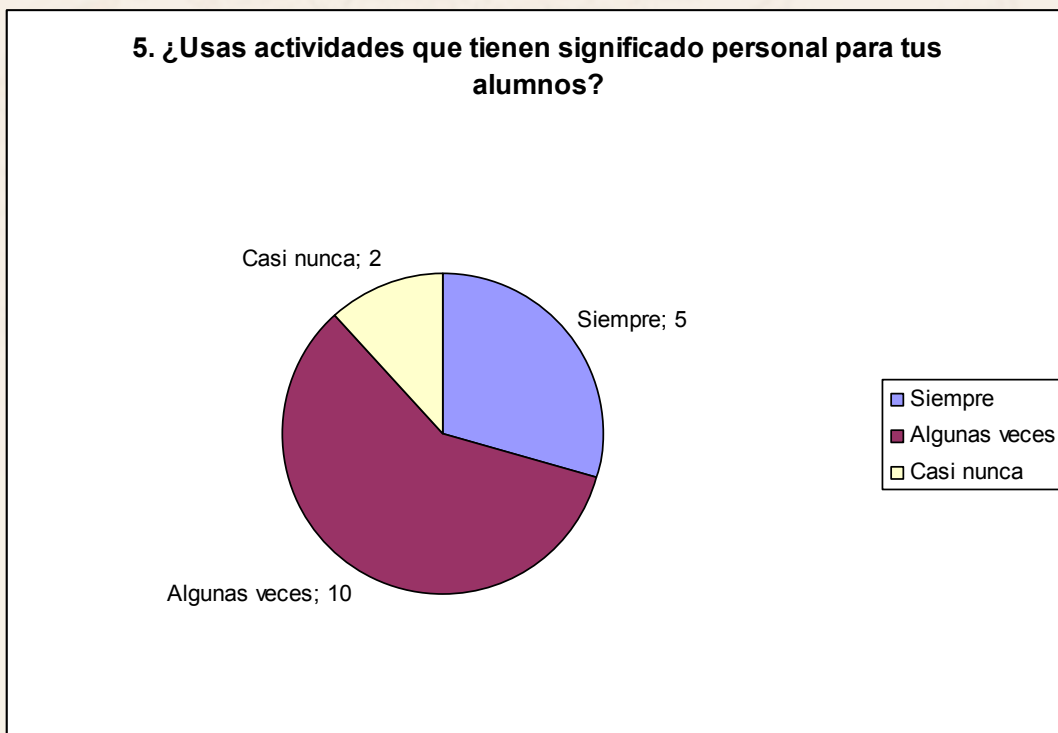


Figura V. Uso de actividades con significado personal para los alumnos.
 Tan sólo dos informantes no usan casi nunca actividades que tengan significado personal para sus alumnos.

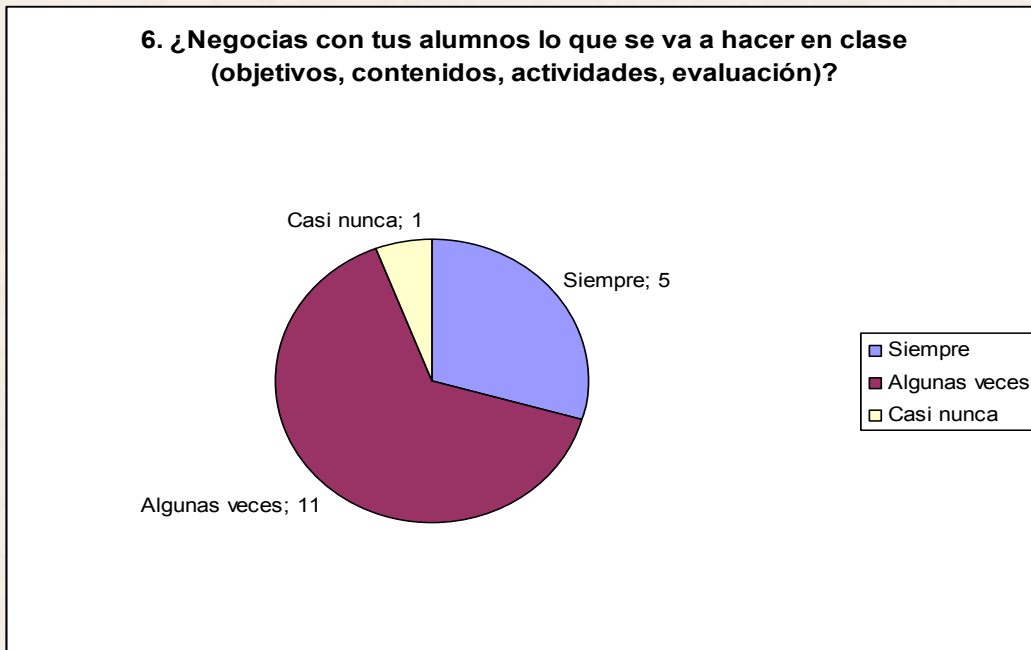


Figura VI. Negociación con los alumnos.

16 de los 17 informantes negocian, algunas veces o siempre, lo que se va a hacer en clase.

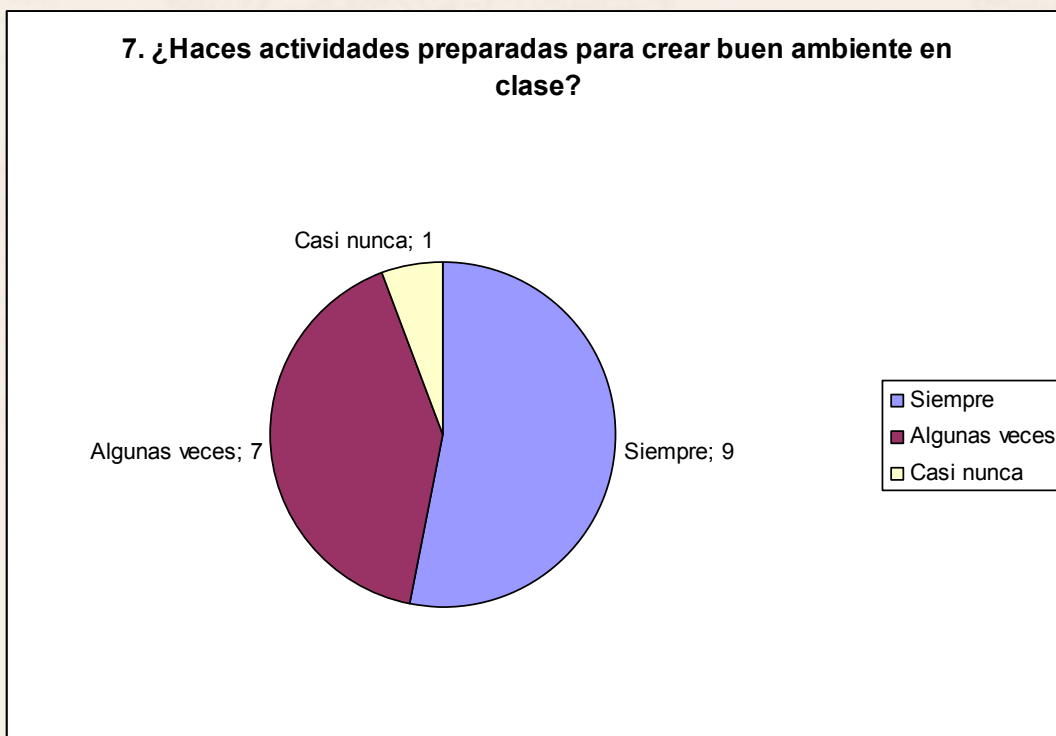


Figura VII. Uso de actividades para crear un buen ambiente en clase.

Resulta claro que casi todos los informantes (16 de 17) preparan actividades para crear buen ambiente en clase.

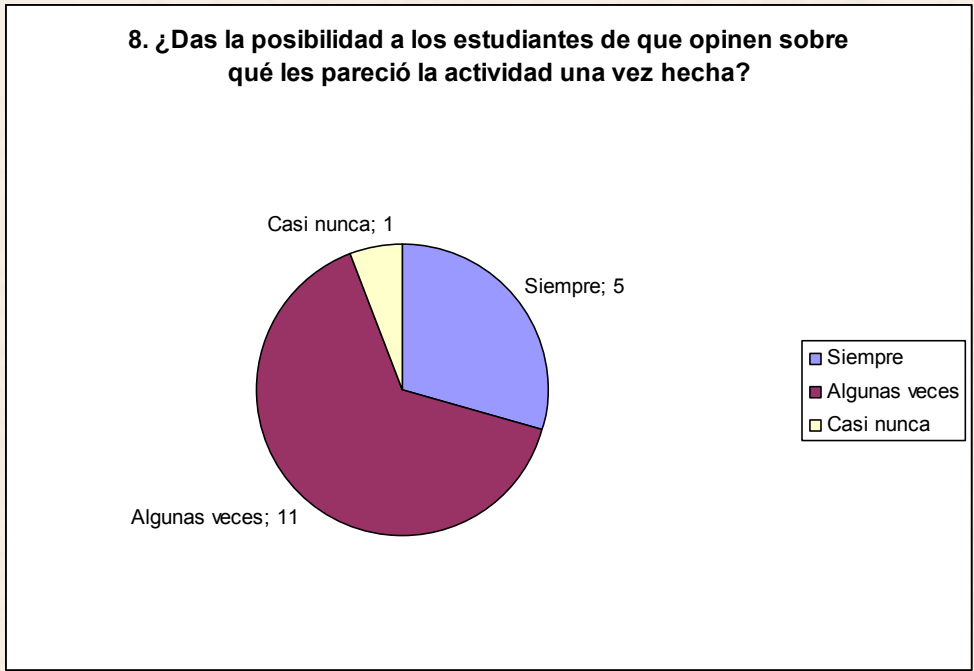


Figura VIII. Posibilidad de que los estudiantes opinen sobre las actividades realizadas.
 Casi todos los informantes, 16 de 17, dan la posibilidad a los estudiantes de que opinen sobre qué les pareció la actividad una vez hecha.

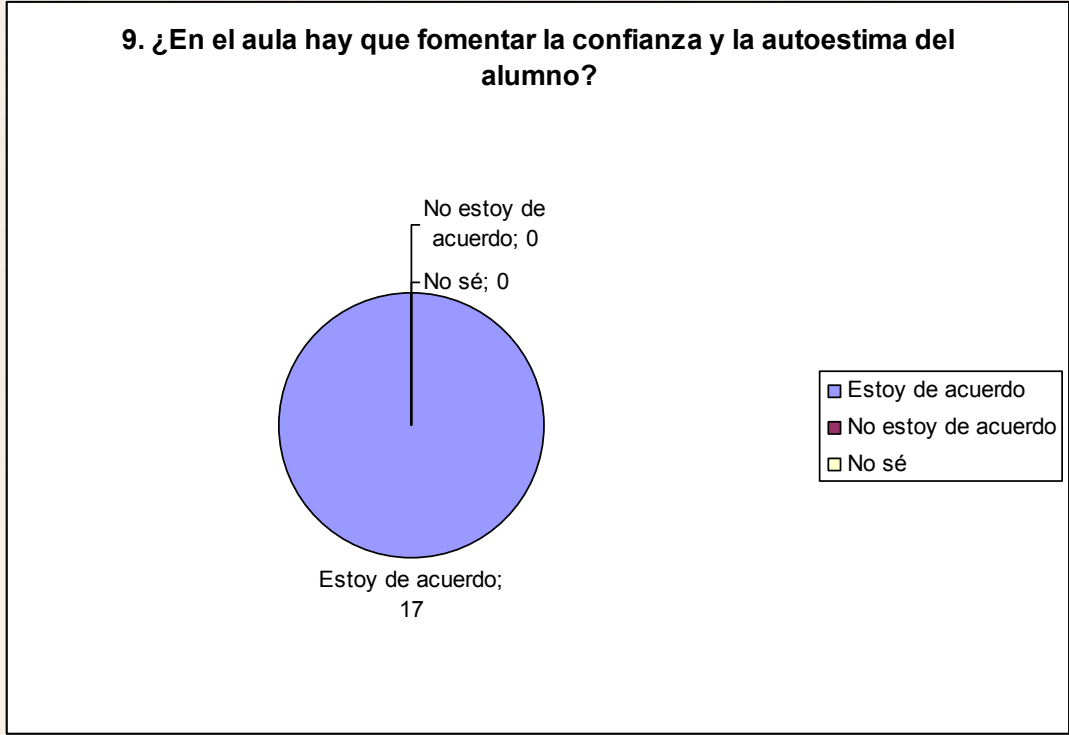


Figura IX. Fomento de la confianza y la autoestima del alumno.
 Todos los informantes piensan que hay que fomentar la confianza y la autoestima del alumno.

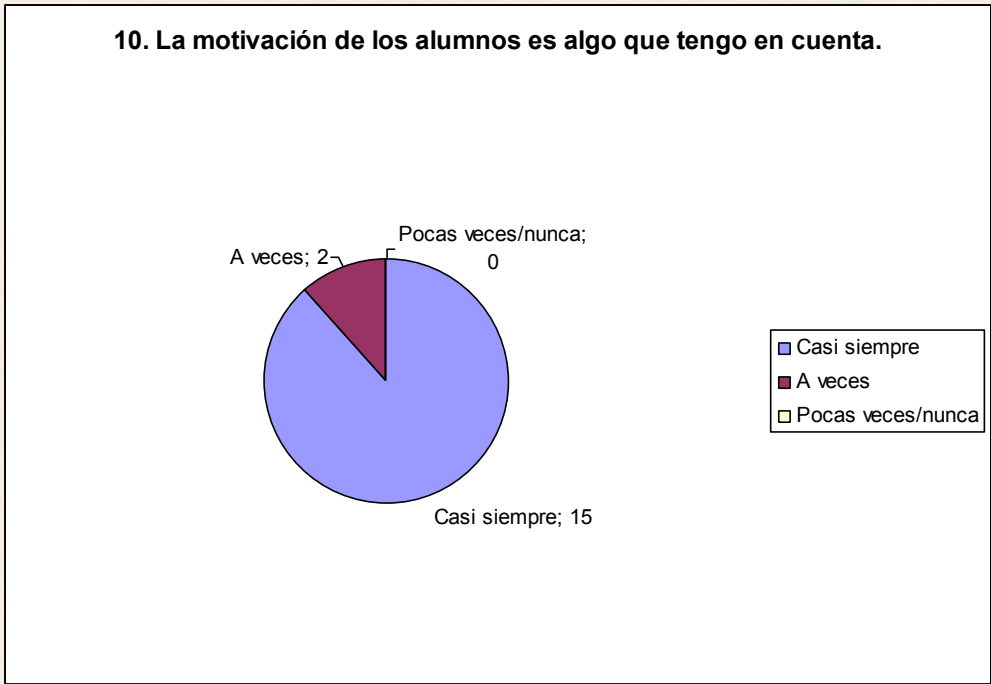


Figura X. Consideración de la motivación del alumno.

Excepto 2 informantes, los profesores encuestados tienen en cuenta la motivación de los alumnos.

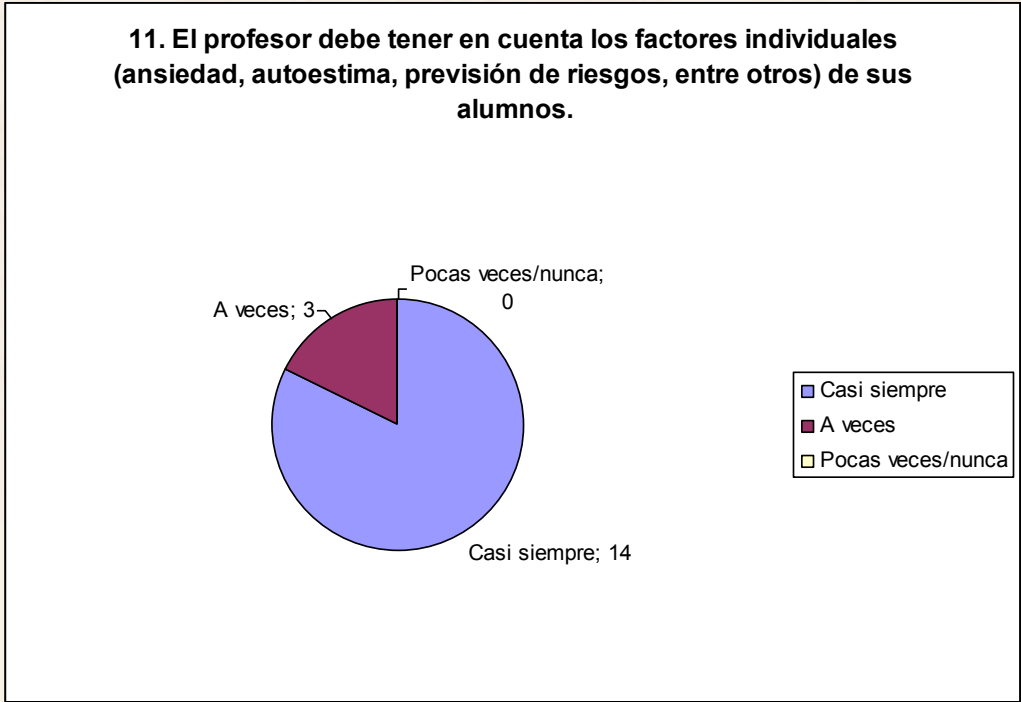


Figura XI. Consideración de los factores individuales de los alumnos.

Todos los informantes creen que se deben tener en cuenta los factores individuales de los alumnos.

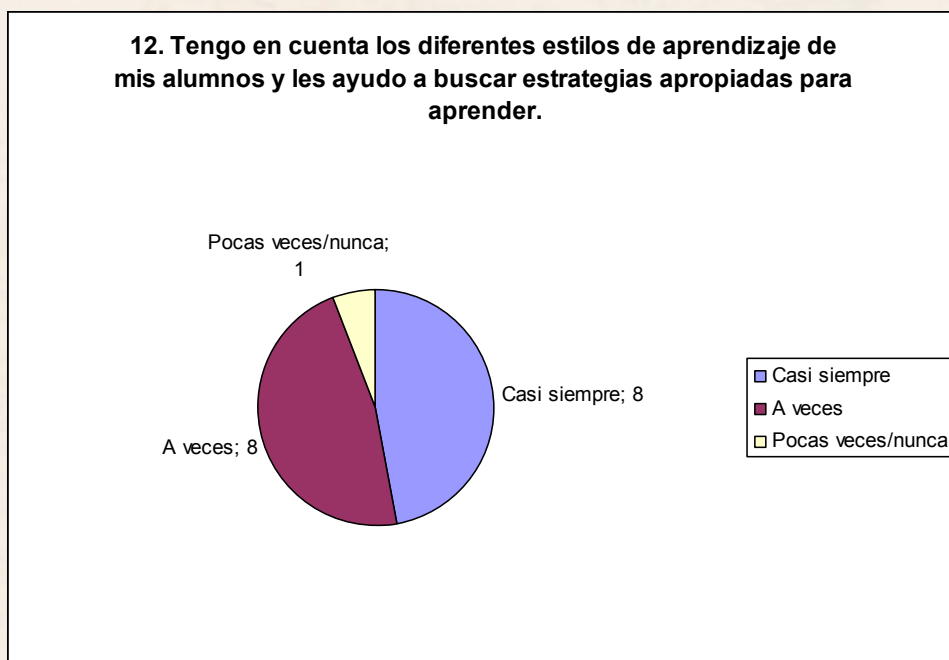


Figura XII. Consideración de los estilos y estrategias de aprendizaje de los alumnos.

16 de los 17 informantes tienen, a veces o casi siempre, en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje de sus alumnos y les ayudan a buscar estrategias apropiadas para aprender.

4. CONCLUSIONES

Se puede afirmar, una vez valorados los resultados, que los profesores suecos de español lengua extranjera de nuestro estudio consideran importante las actitudes hacia la dimensión afectiva de acuerdo con nuestra hipótesis.

Son pocos los informantes que han optado por obviar algunos aspectos de la dimensión afectiva. En total, sólo ha habido 7 respuestas *nunca/ casi nunca* de las 12 preguntas contestadas por 17 informantes de un total de 204 respuestas.

197 respuestas han sido muy positivas o bastante positivas. Se puede decir que los profesores que han contestado *siempre o algunas veces* tienen en cuenta los aspectos de la dimensión afectiva a los cuales se referían las preguntas.

Suecia, como ya hemos dicho anteriormente, tiene una larga tradición en la enseñanza de lenguas extranjeras y, los resultados de este trabajo de investigación, indican que en la actualidad existen tendencias educativas que tienen en cuenta no sólo los aspectos cognitivos sino también los afectivos, ofreciendo así una visión más integral del alumno.

Evidentemente, este trabajo de investigación supone un acercamiento a las actitudes afectivas de los profesores de español suecos hacia los factores afectivos y de ello no se

pueden hacer afirmaciones sobre lo que pasa verdaderamente en las aulas. Sin embargo, los indicios son interesantes y se puede esperar de futuros estudios datos más extensos.

5. SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Como el desarrollo de la enseñanza del español en Suecia es bastante reciente, no hay muchos trabajos de investigación sobre ella y menos de los factores afectivos. Por tanto, considero que sería de gran utilidad profundizar más en este campo de investigación. Una manera sería visitando escuelas donde el español esté afianzado como lengua extranjera en los programas de diseños curriculares y, mediante grabación de clases y entrevistas a profesores suecos de español y alumnos, llegar más allá en cuanto a la importancia de los factores afectivos en las aulas.

Por otro lado, sería muy interesante ahondar en los programas de diseños curriculares suecos para investigar qué importancia se le da a los factores afectivos.

BIBLIOGRAFÍA

ARNOLD, J. (2000), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid. Cambridge University Press.

BAILEY, F. (1996), "The role of collaborative dialogue in teacher education", en FREEMAN, D. y J. RICHARDS, *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge. Cambridge University Press.

BROWN, G. (1971), *Human Teaching for Human Learning. An introduction to Confluent Education*, Nueva York, The Viking Press.

CASTILLO, G. (1973), *Left-handed Teaching. Lessons in Affective Education*, Nueva York, Holt.

CONSEJO DE EUROPA (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. Instituto Cervantes.

DE ANDRÉS, V. (2000), "La autoestima en el aula o la metamorfosis de las mariposas", en ARNOLD, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press.

DECI, E. (1992), "The relation of interest to the motivation of behaviour: A self-determination theory perspective" en RENNIGER, K, S. HIDI. y A. KRAPP (eds.), *The Role Of Interest in Learning and Development*, Hillsdale. Nueva jersey, Lawrence Erlbaum.

- DÖRNYEI, Z (1994), "Motivation and motivating in the foreign language classroom", *Modern Language Journal*, 78, iii, 273-284.
- GARDNER, R. C. y W. LAMBERT. (1972), *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley, Massachusetts, Newbury House.
- GUILD, P. (1994), "The culture/learning style connection", *Educational Leadership*, mayo, 126-21.
- GUIORA A., R. BRANNON y C. DULL (1972), "Empathy and second language learning", *Language Learning*, 22, 111-130.
- HERON, J. (1989), *The Facilitator's Handbook*, Londres, Kogan Page.
- HOGAN, R. (1969), "Development of an empathy scale", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 307-316.
- LAMBERT, W. (1967), "A social psychology of bilingualism", *The journal of Social Issues*, 23, 91-109.
- MASLOW, A (1968), *Toward a Psychology of Being*, Nueva York, Van Nostry Reinhold (trad. esp., 1993, *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*, Barcelona Kairós).
- ROGERS (1969), *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*, Columbus, Ohio, Charles F. Merrill.
- SCHUMANN, J.H. (1994), "Where is cognition? Emotion and cognition in second language acquisition", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, 5, 379-392.
- SCHUMANN, J.H. (1997), *The Neurobiology of Affect in Language*, Boston Blackwell.
- Skolverket, (2000), *Kursplaner och betygskriterier*, Estocolmo, 37-40.
<http://www.skolverket.se/kursplaner/>
- STEVICK, E. W. (1980), *Teaching languages: A Way and Ways*, Rowley, Massachusetts, Newbury House.
- TAJFELD, H. (ed.), (1978), *Differentiation between Social Groups: Studies in Intergroup Behaviour*, Academic Press, Londres.
- VYGOTSKY, L. S. (1956), *Izabrannie Psibhologicheskie Issledovania*, Moscú, Izdatelstvo Akademii Pedagogicheskikh Nauk.
- WALTZ, G. y J. BLEUER (1992), *Students' Self-Esteem: A Vital Element of School Success*, Ann Arbour, Michigan, Counseling and Personnel Services.
- WEINER, B. (1992), "Motivation", *Encyclopaedia of Educational Research*, 6 ed., vol.3, Nueva York, Macmillan.

LA PERTINENCIA DEL MÉTODO POR PROYECTOS EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA SUECA

Adriana Sturesson

La nueva era digitalizada ha transformado el panorama educativo. La tecnología y el fácil acceso a la información, exigen al docente desarrollar nuevas metodologías de enseñanza y evaluación que abarquen no sólo conocimientos sino más bien habilidades y competencias.

Desde su resurgimiento y sistematización a principios del siglo XX, el método por proyectos ha sido una propuesta pedagógica que permite integrar la tecnología en el aula y hacer del proceso de enseñanza-aprendizaje una experiencia significativa y pedagógicamente sustentable.²²

Los nuevos planes y programas de estudios suecos están planteados en términos de competencias²³ y no designan los métodos específicos que los docentes deben utilizar en las aulas. Es por ello, que el estudio sistematizado de una propuesta metodológica concreta que responda a las exigencias del nuevo plan educativo es necesario y pertinente en la actualidad.

²² La sustentabilidad en la pedagogía es en términos de motivación en el aprendizaje.

²³ En la enseñanza de lenguas, Esta competencia es entendida como “la capacidad de oyentes y hablantes reales para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas, en comunidades de habla concretas en las que inciden factores lingüísticos y no lingüísticos que regulan el sentido de las interacciones comunicativas.” (Lomas y Osorio, 2003: 95)

Marco teórico

El origen del método por proyectos en la Pedagogía se remonta quizá al siglo XVI. Surge en las escuelas de arquitectura e ingeniería italianas en donde los profesores les daban a los alumnos tareas desafiantes como el diseño de una iglesia, monumentos o palacios. Con estas tareas se pretendía que “los alumnos aplicaran de forma independiente y creativa las reglas y principios de composición y construcción que ya habían adquirido en las lecciones y los talleres”. (Knoll, 1997)²⁴ Los diseños que los alumnos presentaban, formaban parte de una competición y las tareas eran hipotéticas, por esta razón se les llamó: “*progetti*”.

El filósofo educativo norteamericano *John Dewey* y su seguidor *William Heard Kilpatrick* traerían de nuevo a primer plano el método de proyectos a principios del siglo XX. Tanto Dewey como Kilpatrick fueron reaccionarios al movimiento enciclopedista de su época y como miembros de la escuela nueva, postulan una metodología en donde “el hacer” es el centro del proceso de aprendizaje.

Más adelante, el método de proyectos es respaldado por la visión constructivista del aprendizaje planteada por *Jean Piaget* y *David Ausubel* y después enriquecida por *Leif Vigotsky* quien añade la importancia del aprendizaje cooperativo y del ambiente de aprendizaje.

En las últimas décadas, la aparición de la teoría de las inteligencias múltiples, desarrollada por el psicólogo norteamericano *Howard Gardner* y el auge de las Tecnologías de Información y Comunicación: TICs han hecho que esta metodología sea nuevamente relevante en la educación a casi un siglo de su resurgimiento en el mundo anglosajón.

¿Qué es el aprendizaje por proyectos?

Según *John Thomas*, “Los proyectos son tareas complejas, basadas en cuestionamientos desafiantes o problemas que involucran a los alumnos en actividades de diseño, resolución de problemas, toma de decisiones o actividades de investigación, y que les da

²⁴ Texto original: “...enabled them to apply, independently and creatively , the rules and principles of composition and construction that had been acquired in lectures and workshops.”

la oportunidad de trabajar relativamente de forma autónoma durante períodos extensos de tiempo y que culmina en la presentación de un producto real.” (Thomas, 2000:1)²⁵

Las características del método²⁶ por proyectos incluyen:

- El aprendizaje activo, participativo y la cooperación.
- La motivación y la implicación de los aprendientes.
- La globalidad del aprendizaje y la transversalidad de los contenidos.
- El desarrollo de conocimientos declarativos e instrumentales.
- La relación con el contexto social en que tiene lugar el aprendizaje²⁷

El método por proyectos requiere proveer a los alumnos de un ambiente actual, significativo, relacionado con su hoy y ahora, es por ello que el **“ethos”** en el **ambiente de aprendizaje** será la creación de un clima de respeto y cooperación, en donde la diversidad, el origen y las aportaciones de todos son importantes.

El papel del alumno en esta metodología es de eje y protagonista de su propia experiencia de aprendizaje; sin embargo, la experiencia se comparte con otros con el fin de hacerla participativa. La participación es una forma de aprendizaje, “el método por proyectos hace énfasis en la participación activa de los niños en la planeación, desarrollo y evaluación de su propio trabajo, los alumnos son incentivados a tomar la iniciativa y ser responsables del trabajo a desarrollar.” (Katz & Chard, 2000: 3,4)²⁸

²⁵ Cfr. El texto original: projects are complex tasks, based on challenging questions or problems, that involve students in design, problem-solving, decision making, or investigative activities; give students the opportunity to work relatively autonomously over extended periods of time; and culminate in realistic products or presentations.

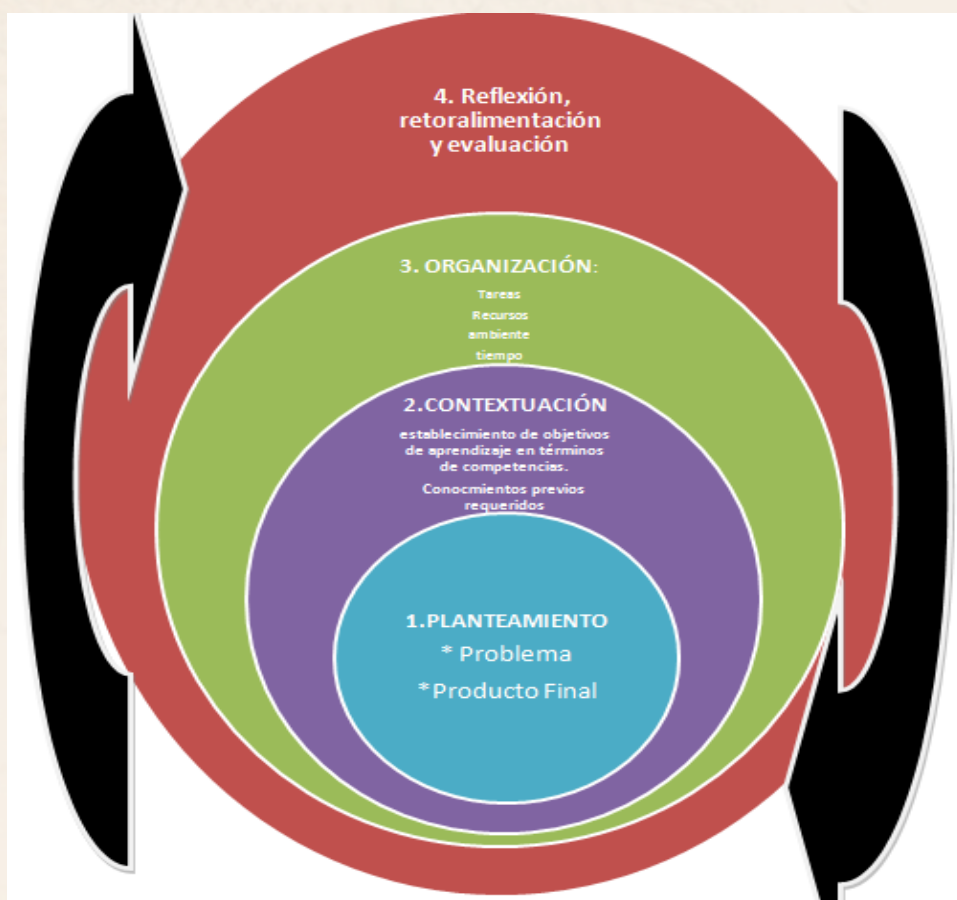
²⁶ Por **método** se concuerda con la definición dada por (Sánchez, 1997:29):“Por método (en la enseñanza de idiomas) se entiende el conjunto integrado por: a) una base teórica que deriva de convicciones y creencias coherentes capaces de empujar a actuar de una u otra manera. b)Un elenco de elementos (lingüísticos) seleccionados de acuerdo con la base teórica anterior. Estos elementos constituirán los objetivos de enseñanza y aprendizaje. c) Un conjunto de técnicas adecuadas para lograr los objetivos propuestos.”

²⁷ Página del Centro Virtual Cervantes: <http://cvc.cervantes.es>

²⁸ Texto original: “As a way of learning, the project approach emphasizes children’s active participations in the planning, development and assessment of their own work; children are encouraged to take initiative and responsibility for the work that is undertaken.”

El papel del docente puede describirse como “de diseñador de ambientes y experiencias de aprendizaje que contribuyan a la apropiación de los saberes, ejercitación de los procedimientos y reflexión crítica sobre todos los procesos”. (Villalobos & etal, 2010: 69)

Los objetivos que se persiguen con el método por proyectos son la comprensión significativa de aprendizajes, habilidades y actitudes; el desarrollo y evaluación de competencias, la convivencia y aprendizaje cooperativo, y la transposición de la realidad del educando en el ambiente de aprendizaje.



Un modelo para el diseño de proyectos en la enseñanza de lenguas.

En la tesis se propone un modelo de planeación didáctica de proyectos;

El planteamiento es el eje central del proyecto. Aquí se conjugan la intencionalidad del educador con la

motivación para aprender del educando. El educando y el educador plantean un problema cognitivo, por ejemplo:

¿Cómo podemos hacer el diseño de un zoológico en un país de habla hispana?

Enseguida, se planea a través de una negociación entre el discente y el docente, un **producto final** con el cual se dé respuesta al problema que se ha planteado en el grupo

y, que considere los objetivos y metas de aprendizaje estipulados en los planes y programas de estudios a los que se esté sujeto en el contexto educativo al que se pertenece. Esta labor de adaptación curricular requiere un conocimiento amplio y profundo del currículo.

La **contextualización** del proyecto implica considerar qué competencias se pretenden desarrollar en el educando, atendiendo a los conocimientos y experiencias previas de los alumnos.

La **organización** requiere realizar una planeación de las **tareas** que orientarán a los alumnos en la elaboración del producto final. También es necesario considerar qué tipo de acceso podrán tener los alumnos al material didáctico y de información.

El siguiente paso será plantear la creación del **ambiente de aprendizaje**, que incluye garantizar un buen lugar de trabajo a todos los educandos en la consecución de los objetivos de aprendizaje. Finalmente, a manera de guía, se realiza una **agenda** de elaboración del proyecto. Esta guía será auxiliar para que los educandos puedan planificar sus actividades.

La última etapa en la planeación es un elemento continuo y consiste en propiciar la **reflexión** del alumno en el proceso de aprendizaje, quien a su vez recibe **retroalimentación** continua acerca de su trabajo.

La **evaluación** se realiza en tres planos conforme a los criterios definidos en el planteamiento del proyecto.

- a) **Autoevaluación.** El educando juzga su propio trabajo.
- b) **Evaluación entre iguales:** los alumnos presentan y evalúan los trabajos de sus propios compañeros.
- c) **Hetero-evaluación:** El educador emite un juicio de valor conforme a los criterios establecidos con anterioridad.

La derivación práctica de la tesis consiste en una investigación educativa realizada en una institución de enseñanza media-básica al sur de Suecia. En esta investigación, participan principiantes en el aprendizaje del español de sexto grado.

El cuestionamiento científico que se propone es el siguiente:

¿Qué tan pertinente es utilizar el método por proyectos en la enseñanza del español como segunda lengua para desarrollar competencias lingüísticas?

Se han dividido a los educandos en dos grupos; el grupo experimental ha sido expuesto a la metodología por proyectos durante un semestre escolar y el grupo de control sólo ha seguido el currículo propuesto por el libro de texto. Como instrumentos de análisis se han utilizado: un diario de observaciones de clase, videograbaciones, entrevistas a los alumnos y una prueba de conocimientos.

En esta tesis de investigación educativa se trabajó con la siguiente hipótesis:

“El método por proyectos motiva y beneficia el aprendizaje de los estudiantes de español como segunda lengua, y esto se ve reflejado en el interés de los mismos por la materia y en las evidencias específicas de aprendizaje de la competencia global comunicativa.”

Los alumnos trabajaron durante un semestre con el proyecto: **Diseña un zoológico.**

A continuación se describe la planeación de este proyecto conforme al modelo descrito anteriormente:

1. PLANTEAMIENTO

a) problema:

¿Cómo diseñamos un zoológico en un país de habla hispana?

b) Producto final y Reglas del juego:

Diseña el mapa de un zoológico junto con algunos compañeros de clase en el que especifiques por lo menos cinco animales presentando información básica acerca de cada uno de ellos. Cada grupo de trabajo deberá estar conformado por un máximo de 3 personas.²⁹El zoológico deberá estar ubicado imaginariamente en algún país de habla hispana por lo tanto, el contenido lingüístico deberá ser exclusivamente en español.

²⁹ “Es importante que quienes trabajan en parejas o en grupos sean compatibles. Conviene que los grupos no sean excesivamente grandes, ya que en tal caso algunos miembros del mismo no participarán y seguirán amparándose en un tipo de anonimato similar al que puede imperar en la enseñanza globalizada.” (Sánchez A. , Enseñanza y aprendizaje en la clase de idiomas, 2004, s. 25)

2. CONTEXTUACIÓN

a) Objetivos de aprendizaje en términos de competencias:

- Aprender a descubrir nuevas formas de adquirir vocabulario y contextualizar lo aprendido en las primeras sesiones de clase.
- Reflexionar acerca de la propia capacidad para resolver dudas de aprendizaje.
- Compartir conocimientos con sus compañeros.
- Aprender a negociar contenidos y a proponer ideas en el trabajo de equipo.

b) Conocimientos previos requeridos:

Para garantizar la elaboración del proyecto, los alumnos requieren conocer y comprender el significado de las preguntas básicas de presentación en español: *¿Cómo te llamas?, ¿Tienes animales?, ¿Dónde vives?, ¿Tienes hermanos?, ¿Cuántos años tienes?, ¿Qué color te gusta más?*

3. ORGANIZACIÓN

a) Ambiente de aprendizaje

Se siguen las normas de respeto y cooperación en concordancia con el reglamento de la escuela. También en la medida de lo posible, se busca encontrar que las personas que conforman los grupos sean lo más posible compatibles unas con otras.

También el profesor prevé con antelación el despliegue de los materiales didácticos para que estén al alcance de los alumnos.

b) Recursos materiales:

Se muestra el mapa del zoológico de Copenhague y de Chapultepec para que los alumnos comprendan de qué se trata diseñar un zoológico y puedan crear un puente entre la tarea y las experiencias previas que puedan tener. A manera de ayuda, se colocan en la pizarra distintas tarjetas con animales y sus nombres en español, se distribuyen hojas grandes de papel, lápices de colores y diccionarios, también se recogen algunas experiencias que los alumnos ya hayan tenido de la visita a diferentes zoológicos, esto con el fin de establecer un puente de referencia a los conocimientos previos de los alumnos sobre este tema.

c) **Actividades:**

1 Se les pide a los alumnos que hagan una ficha de planeación de lo que van a realizar tomando como guía las siguientes preguntas: ¿Cómo se llama el zoológico?, ¿En dónde está?, ¿Cuánto cuesta la entrada?, ¿Está abierto todos los días?, ¿Qué horarios tiene?, ¿Qué servicios tiene?

2 Los alumnos eligen como mínimo 5 animales que estarán representados en el mapa del zoológico, para cada uno de ellos, tendrán que hacer una ficha de información que responda a las siguientes preguntas: ¿Cómo se llama el animal?, ¿Dónde vive?, ¿Cuál es su hábitat natural?, ¿Cuántos años tiene?, ¿Tiene hermanos?, ¿Qué le gusta comer?

3 Los alumnos dibujan el mapa en donde tendrán que añadir algunos servicios que existen en el zoológico: un restaurante, sanitarios, enfermería, tienda de recuerdos, entre otros. Estos servicios, podrán ser más adelante motivo de otros proyectos.

4. REFLEXIÓN, RETROALIMENTACIÓN Y EVALUACIÓN

Se realiza a través de una hoja de reporte de actividades en donde el profesor podrá ir retroalimentando el trabajo del alumno.

La evaluación por parte de los alumnos es llevada a cabo mediante la técnica: *dos estrellas y un deseo*. Las estrellas serán aspectos positivos a resaltar en el trabajo de cada equipo y los deseos serán recomendaciones para la mejora del desempeño en el siguiente proyecto de trabajo.

La evaluación de profesor se realiza a través de una rúbrica en donde se estipula la calidad con la que el alumno ha desarrollado su trabajo. Finalmente, cada alumno responde a un cuestionario de **autoevaluación**.

Resultados de la investigación.

En el diario de observaciones de clase se percibió la primera diferencia notable entre el grupo experimental y el grupo de control, durante la realización del estudio, el grupo de control no abarcó más contenido que el grupo experimental, siendo que tuvieron mucho más tiempo para trabajar con su libro de textos.

El grupo experimental abarcó mucho más contenido durante la realización del proyecto que el grupo de control, ya que tuvieron acceso a la adquisición de nuevas competencias comunicativas y de trabajo de equipo. Adquirieron nuevo vocabulario en torno a los

zoológicos y tuvieron la oportunidad de poner en práctica lo que habían aprendido hasta ese momento. Su trabajo fue mucho más eficaz. Lo anterior puede ser resultado de una mayor motivación en el aprendizaje de una nueva lengua.

En las videograbaciones se pudo observar cómo conforme avanzaban las sesiones, el grupo aumentaba su capacidad de cooperación después de haber recibido retroalimentación al respecto.

Las entrevistas a los alumnos proporcionan evidencias del proceso de reflexión acerca del propio proceso de aprendizaje. También son evidencia de que la metodología es una fuente de motivación para el aprendizaje de los alumnos y para el desarrollo de competencias lingüísticas y de colaboración.

El papel del profesor, para los alumnos, se convierte en algo mucho más positivo. En la entrevista mencionan cómo el trabajar en equipos le da al docente la oportunidad de acercarse más a los educandos, a proponer en vez de dictar los contenidos del trabajo. Los alumnos perciben una mayor atención por parte del profesor aunque en realidad realizan trabajos más autónomos.

Los dos grupos realizaron una prueba con 50 preguntas concernientes a los primeros ocho capítulos del libro de textos. La diferencia de los promedios grupales fue de 1.8 puntos. En realidad muy baja, por lo que no se puede considerar que haya una diferencia marcada entre los resultados del grupo de control y del grupo experimental. Esto supone que el trabajo del grupo experimental en la adquisición de conocimientos lingüísticos no sólo fue eficaz, sino también eficiente. Además de abarcar los contenidos del libro de texto, pudieron poner en práctica conocimientos adquiridos y desarrollar competencias comunicativas en el aprendizaje del español.

Conclusiones

- Los proyectos de trabajo en la clase de lengua son una herramienta de variación curricular que permite una motivación sustentable de los alumnos en el aula escolar.
- El método por proyectos beneficia el aprendizaje de los alumnos.
- El método por proyectos coadyuva a la evaluación de competencias de convivencia y de aprendizaje cooperativo.

- El método por proyectos favorece la individualización de la enseñanza, involucra a los educandos en la construcción de sus propios aprendizajes. Se crea un puente entre los intereses de los alumnos, sus capacidades y los objetivos curriculares.
- El método por proyectos incorpora la tecnología al aula, en el estudio, los educandos utilizaron sus teléfonos móviles a la par de los diccionarios convencionales. El acceso a las nuevas tecnologías se introduce en el aula dentro de un marco pedagógico y con objetivos de aprendizaje específicos.
- Los proyectos de trabajo proporcionan experiencias de significado contextualizadas que son centrales para el desarrollo del lenguaje. Al poner en práctica los conocimientos adquiridos, los alumnos acceden a la utilización de la lengua como herramienta de pensamiento.
- El papel del educador en esta metodología es percibido por los educandos como el de guía y acompañante durante el proceso y es un factor más de motivación para el aprendizaje.
- El método por proyectos puede favorecer el aprovechamiento académico de los varones en el aula. El grupo experimental tiene una proporción mucho mayor de varones que el grupo de control³⁰, sin embargo, los resultados de la prueba de conocimientos no arrojan diferencias en términos de aprovechamiento con respecto al grupo de control.

Bibliografía

Littlewood, W. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Reino Unido: Cambridge University Press.

Lomas, C., & Osorio, A. (2003). *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua*. España: Paidós.

Consejo Europeo. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Ministerio de educación cultura y deporte.

Badia, A., & etal. (2005). *Internet y competencias básicas*. España: Graó.

³⁰ Grupo experimental: 19:5 Grupo de control 11:10

- Beyer, L. E. (1997). William Heard Kilpatrick. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* , 503-521.
- Global School net. (13 de 01 de 2010). *Net PBL and Education Reform*. Recuperado el 2010, de <http://www.globalschoolnet.org/web/pbl/pedagog.htm>
- Hernández, F. (26 de 2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educación* , págs. 39-51.
- Houghton Mifflin's. (13 de 01 de 2010). *Project-based learning space*. Obtenido de <http://college.cengage.com/education/pbl/background.html>
- Ivici, I. (1999). Lev Semionovich Vygotsky. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* , 773-799.
- Katz, L., & Chard, S. (2000). *Engaging children's minds: The project approach*. Estados Unidos: Ablex Publishing corporation.
- Knoll, M. (1997). The project method: Its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education* , 59-80.
- Marcos, F. (1991). *Lingüística aplicada*. España: Síntesis.
- Marcos, F., & Sánchez, J. (1996). *Lingüística aplicada*. Madrid: Síntesis.
- Martín, E. (2006). *Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?* Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Montemayor, R. (16 de enero de 2007). Método de proyectos: otra alternativa educativa. *El Provenir* .
- Moreira, M. A. (2000). *Aprendizaje Significativo: teoría y práctica*. Madrid: Antonio Machado libros.
- Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas en la clase comunicativa*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Partanen, P. (2008). *Från Vygotskij till lärande samtal*. Sweden: Bonnier.
- Pérez, P., & Zayas, F. (2009). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Reyzabal, M. V. (2002). *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. España: Comunidad de Madrid.
- Roca, J., Valcarcel, M., & Verdú, M. (1990). Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza de idiomas modernos: el enfoque por tareas. *Revista interuniversitaria del profesorado* , 25-46.

- Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años*. España: Sociedad General Española de librería.
- Sánchez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Sociedad general de librerías.
- Sánchez, A. (2004). *Enseñanza y aprendizaje en la clase de idiomas*. España: Sociedad General Española de Librería.
- Thomas, W. J. (March de 2000). *A review of research on Project-based learning*. Obtenido de BIE: http://www.bie.org/index.php/site/RE/pbl_research/29
- Vez, J. (2002). *Didáctica de la lengua extranjera en educación infantil y primaria*. España: Síntesis.
- Villalobos Pérez-Cortés, M. (2002). *Educación comparada*. Mexico: Publicaciones Cruz.
- Villalobos, M. (2009). *Evaluación del aprendizaje basado en competencia*. Mexico: MInos.
- Villalobos, M., García, M. G., & Baptista, P. (2010). *Competencias para la acción educativa*. México: Minnos III milenio.
- Westbrook, R. (1999). John Dewey. *Perpectivas: revista trimestral de educación comparada*. , 289-305.

Una breve narración de proyectos escolares internacionales en Lund

Dina Bern

Desde que empecé a trabajar en la municipalidad de Lund en 2002 he tenido el privilegio de viajar con muchos alumnos a tres países: Guatemala, Estados Unidos, y por supuesto España. El primer viaje que hicimos fue a Galicia. Éramos dos colegas y 31 alumnos de entre 16 y 19 años. Los gallegos reciprocaron con una visita a Lund. Este intercambio resultó en una amistad de larga duración entre algunos de mis alumnos y sus familias y jóvenes gallegos y sus familias.

El segundo viaje fue a Guatemala, mi país natal. Esta vez una colega y yo viajamos con 4 alumnos que habían elegido hacer su proyecto de graduación de bachillerato trabajando en una escuela y en una clínica localizadas en una pequeña aldea llamada Nuevo Horizonte, en el departamento de El Petén al norte del país. El programa incluía también una visita al departamento de Sololá, en el altiplano, para entablar contacto con una organización de mujeres mayas de base, una escuela maya y una visita al área más afectada por el huracán Stan, que causó grandes estragos a finales del 2005.

Antes del viaje los alumnos enviaron cartas a empresas y personas privadas solicitando materiales y artículos que los habitantes de Nuevo Horizonte habían expresado necesitar. Los jóvenes tuvieron mucho éxito. Entre las donaciones obtenidas había bicicletas, sillas dentales, ropa, calzado, juguetes, materiales escolares y mucho más.

El siguiente paso fue adquirir fondos para enviar las donaciones en dos contenedores pues carecíamos de los recursos para cubrir estos gastos. Los alumnos contactaron a las empresas Tetra Pak y Briggen y estas empresas financiaron el envío de los contenedores.

En la capital guatemalteca la primera visita fue a la embajada sueca, para reportarnos como visitantes y para solicitar información de una fuente sueca y local sobre el estado de cosas en Guatemala. De la embajada nos dirigimos al congreso, donde visitamos a la diputada Blanca Estela Maldonado del partido URNG³¹.

Para que los alumnos pudieran sacar sus propias conclusiones sobre la situación política en Guatemala decidimos entrevistar también a dos diputados de la derecha. Visitamos entonces al General Otto Pérez Molina y a Roxana Baldetti, actuales presidente y vice presidenta de la república. Los alumnos visitaron también la Universidad Nacional San Carlos, donde fueron recibidos por estudiantes que nos instruyeron sobre la historia del país. Realizamos también visitas a varias organizaciones de derechos humanos.

Después de cumplir con nuestros compromisos en la capital nos dirigimos al interior, a Sololá, donde fuimos amablemente recibidos por Doña Dominga Vásquez, presidenta de la Organización de Mujeres Mayas Oxlajuji-È y por una comitiva de mujeres mayas representantes de 40 comunidades.

31 URNG=Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca. Organización guerrillera que depuso las armas en 1996 después de la firma de los Acuerdos de Paz. Partido político legal desde 1998.

La señora Vásquez, primera mujer elegida a la alcaldía indígena de la municipalidad de Sololá, es una personalidad internacional. A finales del año 2006 le fue otorgado el premio "International Service Human Rights Award" en el parlamento inglés en Londres por su trabajo por la defensa de los derechos de las comunidades indígenas. Esto, después del acompañamiento que le brindaran las Brigadas Internacionales de Paz por todo un año debido a las constantes amenazas de muerte que recibía por su activismo. Participó también en la Tercera Plataforma para los Defensores de los Derechos Humanos de Dublín y ha viajado a Japón para obtener apoyo para su trabajo con los derechos de los pueblos mayas. Nuestra visita resultó en un acuerdo de futura cooperación con Oxlajuuj-É.

De Sololá partimos hacia Petén, donde nos recibió Don Gerardo García Franco, quien explicó que Nuevo Horizonte funcionaba como una cooperativa y que tenía (en ese entonces, el año 2006) sólo 8 años de haberse fundado. Sus habitantes eran en su totalidad ex-combatientes guerrilleros y sus familias. Nuevo Horizonte había sido una finca que el gobierno acordó ceder a sus residentes en 1998, después de la firma de los acuerdos de paz. Les fue dada la tierra sin ningún recurso para empezar a trabajarla o para iniciar la construcción de viviendas básicas para establecerse. El progreso de Nuevo Horizonte en su corto tiempo de existencia se debía a proyectos de la comunidad internacional, provenientes en su mayoría del área francoparlante de Canadá, y a la diligencia y disciplina militar de sus habitantes, sobre todo sus mujeres.

Hoy en día Nuevo Horizonte es un lugar apto para turismo ecológico y turismo solidario. No hay meses del año en que no se encuentren por lo menos 10 voluntarios y un número mayor de turistas de diferentes partes del mundo. Cuenta con hospedajes limpios y cómodos, pequeños restaurantes (llamados "comedores"), un museo de la guerrilla y excursiones a la selva cercana, donde los residentes vivieron en los tiempos del conflicto armado. Las excursiones a la bella Isla de Flores y a las famosas ruinas mayas de Tikal, que están a menos de una hora de distancia, también están incluidas en el programa de turismo de Nuevo Horizonte.

Incluyo una dirección de Internet en la que el lector podrá encontrar más información sobre Nuevo Horizonte: <http://tscnh.codigosur.net/indice.php/30>

Otros contactos derivados de nuestra visita

Nuestra visita se publicó en los medios noticiosos de Guatemala, lo que hizo posible para otros actores sociales contactarnos en Suecia. Unas semanas después de nuestro regreso recibimos una carta de la Organización de Mujeres Mayas Lemá, localizada en el pequeño y acogedor pueblo de San Juan La Laguna, muy cercano al Lago Atitlán en Sololá. La presidenta de Lemá, Doña Rosalinda Tay, solicitaba en su misiva apoyo para plantar árboles en áreas que los habitantes habían deforestado para satisfacer sus necesidades. La pobreza obliga a los habitantes a cortar los árboles para usarlos como leña y para la construcción de sus viviendas. La deforestación resultante contribuye a que elementos naturales como huracanes y tormentas sean devastadores.

El carácter de Lemá, una "organización de mujeres tejedoras con tinte natural", nos dio la idea de obtener fondos para comprar solamente árboles que pudieran usarse para teñir los tejidos producidos por las señoras, de esta manera los habitantes los respetarían pues representarían la posibilidad de una mejor economía. Árboles frutales también formaron parte del plan. Los árboles frutales representan la posibilidad de una mejor economía ya que

las frutas pueden venderse para comprar otros productos. También representan un complemento – y a veces son el único elemento – de la alimentación de los niños.

Un detalle que nos pareció interesante fue que Lemá quería trabajar en coordinación con un instituto local, el Liceo Sistemático Integral (LISI). Por eso decidimos que parte de los árboles frutales iban a plantarse en el patio del instituto.

El trabajo con Lemá fue planeado a grandes rasgos con los alumnos que recién habían vuelto de Guatemala. Teníamos ahora dos organizaciones de mujeres mayas con las que podíamos trabajar. La decisión sobre la que sería elegida quedaba en manos de los alumnos de tercero bachillerato del año siguiente.

Al inicio del nuevo año escolar, como esperábamos, 4 alumnos expresaron su deseo de hacer su proyecto de graduación en Guatemala. Al grupo le fue imposible elegir entre Oxlajuj-É y la coalición Lemá-LISI, por lo que decidieron trabajar con ambas organizaciones. Por mi parte, pensando que cada organización podría beneficiarse más si pudiera trabajar con un instituto sueco cada una, opté por invitar a una colega de otro instituto de Lund a acompañarnos. Esta colega (Lotta Trulsson) observaría y evaluaría las condiciones del viaje y la cooperación con las organizaciones para ver si eran apropiadas para los alumnos de su instituto (donde también trabajo yo desde el año 2006).

De nuevo a Guate

Antes de llegar a Sololá hicimos las mismas rondas en la capital: La embajada sueca, el congreso, diputados de partidos políticos y algunas ONG's. De mucho interés fue nuestro encuentro con el diputado Pablo Monsanto, ex-comandante de la organización guerrillera URNG, quien se convirtió en una figura histórica al firmar los Acuerdos de Paz en representación de la guerrilla y de organizaciones de la sociedad civil el 26 de diciembre de 1996. Al momento de nuestra visita el Comandante Monsanto era diputado por el partido ANN (Alianza Nueva Nación).

En Oxlajuj-É dejamos fondos para la compra de pollos y la construcción de un corral para el inicio de una pequeña granja avícola. Al mismo tiempo fuimos informados de la necesidad de plantar árboles también en esta área de Sololá, lo que le interesó a mi colega Lotta.

En Lemá

Nos recibió la presidenta Doña Rosalinda Tay acompañada de varias mujeres de la organización. Seguidamente nos mostraron el trabajo de teñido natural que hacen con sus tejidos. Luego, los esposos e hijos de algunas de las mujeres de la organización nos llevaron a lo alto de una montaña para mostrarnos el área donde serían plantados los árboles, alrededor de una fuente de agua en proceso de secarse. Querían aprovechar la reforestación no sólo para el beneficio humano sino también para el beneficio del medioambiente (que a la larga resulta en el beneficio de los humanos). Visitamos también el instituto LISI.

Un viaje con 16 alumnos

De vuelta en Suecia empezamos a preparar el viaje para el año siguiente. Los interesados en dos institutos de Lund ascendían a 16, más tres profesores y una de las directoras del centro. Un instituto tenía a Oxlajuj-É como contraparte y el otro tenía a Lemá. Esta vez también nos fue posible pasar por las Naciones Unidas en Nueva York para recibir una charla sobre el medioambiente a nivel global. La charla fue preparada exclusivamente para nosotros gracias a contactos en la ONU. Y asistimos a una conferencia de información sobre el trabajo de la

Asociación de las Naciones Unidas en Nueva York (UNA/USA). A una alumna le fue posible hacer una práctica en el departamento de prensa de las Naciones Unidas en Nueva York después de esta visita.

Además del trabajo voluntario que nuestros estudiantes donaron a sus respectivas organizaciones le fue entregada a cada organización una determinada cantidad de dinero, resultado del trabajo que nuestros alumnos realizaron en Suecia. El instituto LISI también fue beneficiado al recibir seis ordenadores y una impresora.

Estos proyectos han influenciado a varios de los alumnos participantes respecto a las carreras que han elegido para el futuro. Algunos han elegido el campo del derecho internacional, otros las ciencias políticas o carreras diplomáticas. Lo importante para ellos ha sido seguir en contacto con el mundo exterior y seguir trabajando para mejorar las condiciones de vida de los más necesitados.

Es mi esperanza que en el futuro mis antiguos alumnos también puedan publicar algún informe sobre su proyecto con las Naciones Unidas en Colombia. Dicho proyecto tiene como beneficiarios a los cuatro millones de refugiados internos en ese país. Estos jóvenes, ahora estudiantes universitarios (y designados por mí “ciudadanos del mundo” por el número de países que han visitado), me han informado que su continuo interés en América Latina es gracias al proyecto que implementaron en Guatemala.

Nuestro trabajo de solidaridad con los pueblos mayas de Guatemala también nos ha dado la oportunidad de visitar lugares maravillosos, por ejemplo las ruinas de Tikal. Hemos disfrutado nuestros cortos descansos turísticos con gran satisfacción por nuestros intentos de mejorar el mundo tanto como nos ha sido posible. Por lo menos hemos hecho sonreír a gente que ha sido oprimida por siglos, porque se han enterado de que están en las mentes de muchos jóvenes que aún poseen ese raro idealismo que llena de alegría cuando se hace feliz a otro ser humano.

Los proyectos con Oxlajuj-É, Lemá, el Instituto Sistemático Integral (LISI) y Nuevo Horizonte continúan pero se encuentran ahora a cargo de la Asociación Guatemalteca de Lund:

guatemalanska@gmail.com

En esta dirección electrónica con gusto daremos información al interesado en contactar las organizaciones en este artículo u otras en cualquier parte de Guatemala.



© Revista Hispanista Escandinava