



marcoELE. Revista de Didáctica Español
Lengua Extranjera

E-ISSN: 1885-2211

redaccionmarcoele@gmail.com

MarcoELE

España

IBORRA JIMÉNEZ, GUILLERMO

LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO ESTRUCTURADO EN LOS NIVELES B1-B2

marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, núm. 11, julio-diciembre,
2010, pp. 2-97

MarcoELE

València, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152537014>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

QUILLERMO IBORRA

MEMORIA DE MÁSTER
UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

LA ENSEÑANZA
DEL LEXICO
ESTRUCTURADO
EN EL NIVEL
INTERMEDIO

JULIO
DICIEMBRE
2010

11

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ
Máster en Enseñanza del Español y su Cultura:
desarrollos profesionales y académicos

GUILLERMO IBORRA JIMÉNEZ

LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO
ESTRUCTURADO EN LOS NIVELES B1-B2

Memoria de investigación dirigida por
Dra. D^a M^a ÁNGELES ÁLVAREZ

Alcalá de Henares
2009

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. Introducción

2. El léxico estructurado

2.1. Semántica estructural. Teoría del campo léxico

2.2. El significado de las palabras

2.3. Estructuración semántica del léxico

2.3.1. Distinción entre "cosas" y lenguaje

2.3.2. Distinción entre "lenguaje primario" y "metalenguaje"

2.3.3. Sincronía y diacronía

2.3.4. "Técnica del discurso" y discurso repetido"

2.3.5. "Arquitectura" y "estructura" de la lengua

2.3.6. "Sistema" y "norma" de la lengua

2.3.7. Relaciones de "designación" y "significación"

2.3.8. Algunos elementos de lexicología estructural

2.4. Las estructuras lexemáticas

2.4.1. Estructuras paradigmáticas

2.4.2. Estructuras sintagmáticas

2.5. Diferencias conceptuales entre léxico estructurado y léxico nomenclador. Significación y designación

2.5.1. Consideraciones generales

2.5.2. Algunas implicaciones

2.6. Tipología de campos léxicos

3. El campo semántico de los sentimientos (según el *Diccionario ideológico de la Lengua Española de J. Casares*)

3.1. Introducción

3.2. Cuadro sinóptico

3.3. *Sentimientos*

3.3.1. *Alegría*

3.3.2. *Vergüenza*

3.3.3. *Deseo*

3.3.4. *Sorpresa*

3.3.5. *Orgullo*

3.3.6. *Amor*

4. La enseñanza del léxico estructurado

1. EL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES

4.1. Enfoque adoptado en los niveles de referencia para el español

4.1.1. Los niveles de referencia del PCIC

- 4.1.2. Enfoque adoptado en los niveles de referencia para el español
- 4.2. Funciones (nivel B1-B2)
 - 4.2.1. Expresar alegría y satisfacción
 - 4.2.2. Expresar vergüenza
 - 4.2.3. Expresar deseo
 - 4.2.4. Expresar sorpresa y extrañeza
 - 4.2.5. Expresar admiración y orgullo
 - 4.2.6. Expresar afecto

5. La enseñanza del léxico estructurado

2. ANÁLISIS DE MATERIALES DIDÁCTICOS

- 5.1. Introducción
- 5.2. Análisis de materiales didácticos
 - 5.2.1. *Aula 3 Internacional*
 - 5.2.2. *Gente 2*
 - 5.2.3. *Caminos 3 neu*
 - 5.2.4. *Sueña 2*
 - 5.2.5. *Abanico*

6. Propuesta de actividades

7. Conclusiones

8. Bibliografía

1. INTRODUCCIÓN

OBJETIVOS DEL PRESENTE TRABAJO

En el presente trabajo dirigiremos la atención hacia el léxico estructurado (lingüístico, arbitrario, sin dependencia de la realidad objetiva), y más concretamente hacia su enseñanza en un nivel intermedio [nivel B1-B2, de acuerdo con la clasificación establecida por el Marco Común Europeo de Referencia (en adelante, MCER)].

La presentación teórica del asunto que nos ocupa está basada en la obra de Eugenio Coseriu "Principios de semántica estructural". A continuación, con ayuda del *Diccionario ideológico de la lengua española* de Julio Casares -obra fundamental de la lexicografía en lengua castellana-, se examinan algunos lexemas (*alegría, sorpresa, orgullo, vergüenza, deseo, amor*) que forman parte del campo léxico de los *sentimientos*.

Observaremos el tratamiento que al referido campo léxico le dedica el Plan Curricular del Instituto Cervantes (en adelante, PCIR) en los niveles de enseñanza indicados. El PCIR contiene las pautas y contenidos sistematizados para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (en adelante, ELE), estructurados en los seis niveles con arreglo a los que se evalúan los conocimientos de lengua española.

Analizaremos algunos manuales de enseñanza de ELE (*Caminos 3 neu, Gente 2, Sueña 3, Aula Internacional 3, Abanico*) atendiendo a la tipología de ejercicios implementados para trabajar el léxico estructurado seleccionado. Por último, propondremos una serie de actividades para llevar al aula.

2.1. EL LÉXICO ESTRUCTURADO

2.1. SEMÁNTICA ESTRUCTURAL. TEORÍA DEL CAMPO LÉXICO

La semántica ha sido durante siglos la "hija pobre" de la lingüística. Mientras que la etimología es una disciplina establecida desde la antigüedad, no ha sido hasta el siglo XIX cuando la semántica pasa a ser considerada una parte importante de la lingüística. En esa segunda fase en la historia de la semántica, que comienza a partir de 1880, el interés primordial de los semanticistas era estudiar los cambios de significado, sus causas, y elaborar una posterior clasificación de las mismas atendiendo a criterios lógicos o psicológicos. El filólogo francés Michel Bréal¹ publicó en 1883 un artículo sobre las "leyes intelectuales" del lenguaje, argumentando que junto a la fonética y la morfología (estudio de los elementos formales del habla humana), debía haber también una ciencia del significado, que propuso denominar *la sémantique*.

¹ M. Bréal, *Les lois intellectuelles du langage fragment de sémantique*, 1883

A partir de comienzos del siglo XX, el estudio de los cambios de significado experimenta un extraordinario avance, y los semantistas acuden a disciplinas adyacentes -sociología, filosofía, psicología...- para comprender mejor los procesos semánticos. Saussure revoluciona en 1916 la teoría y la práctica de los estudios lingüísticos con una visión más moderna de la lengua. La lengua como un sistema de elementos interdependientes. Es el germen de la lingüística estructural. Es mérito de la lingüística saussuriana el haber apuntado que la lengua es una estructura, un sistema en el que cada palabra es el centro de una constelación asociativa. En el esquema saussuriano, la palabra *enseñanza* está relacionada, por su forma y sus sonidos, con *enseñar*, *enseñante*, etc, por su contenido con *aprendizaje*, *educación*, y por su forma fonética con *alabanza*, *matanza*, etc. En los Estados Unidos, la reflexión sobre la estructura fundamental del lenguaje se desarrolló en direcciones semejantes, y este nuevo enfoque es codificado en la obra de Leonard Bloomfield *Language* (1933), asimismo una de las obras publicadas, más influyentes, de la Lingüística del siglo XX.

En ese mismo momento, a principios de los años treinta del siglo pasado, J. Trier elaboró la teoría del campo léxico, considerada fundamental para la semántica moderna. Fue también la primera tentativa seria de introducir los principios de Saussure en la semántica.

Unos años antes de la teoría trieriana, G. Ipsen había formulado la idea de que las palabras se encuentran reunidas en grupos semánticos, formando campos semánticos estructurados en sí mismos². Ipsen recurre, para ejemplificar la manera en que las palabras forman los campos semánticos, a la imagen del mosaico en el que las palabras se unen y los contornos se acoplan, quedando todas juntas englobadas en una unidad semántica de orden superior. Esta imagen del mosaico fue posteriormente utilizada por Trier.

Trier adoptó la idea, acuñada por Saussure, de la lengua como sistema. Y concibe el vocabulario como una totalidad semánticamente estructurada en campos léxicos. A su vez, el campo léxico representa "un todo articulado, una estructura"³. Además, y este es otro gran logro de la teoría del campo, aborda la cuestión de la influencia que ejerce el lenguaje sobre el pensamiento. Un campo semántico no refleja meramente las ideas, los valores y las perspectivas de la sociedad contemporánea, sino que los cristaliza y perpetúa, transmitiendo a las siguientes generaciones un análisis de la experiencia a través del cual se verá el mundo, hasta que la inadecuación y la obsolescencia sugieran un nuevo análisis y la revisión del campo.

Una vez Trier deja de hablar sobre los campos léxicos, L. Weisberger continuó trabajando en la misma dirección, hasta el punto de que hoy podemos hablar del concepto de campo Trier-Weisberger como de una concepción unitaria. Pero probablemente el mérito principal de Weisberger ha sido incluir la teoría del campo

² G. Ipsen, *Der Alte Orient und die Indogermanen*, Heidelberg, 1924.

³ J. Trier, *Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes*, Heidelberg, 1931, pág. 25.

léxico dentro de una amplia teoría lingüística, basada en la frase de Wilhelm von Humboldt:

La lengua, concebida en su esencia real, es algo pasajero constantemente y en todo momento... no es una obra (ergon) sino una actividad (energeia).

En esta línea, Weisberger distingue un análisis lingüístico "estático" y otro "energético", caracterizando el primero como método gramatical y al segundo como método plenamente lingüístico.

Weisberger concibe el campo lingüístico como una sección de la lengua materna constituida por la totalidad de un grupo de signos lingüísticos articulados. Y argumenta que *"la tarea fundamental de la lexicología aplicada al contenido está en señalar la existencia y la estructura de los campos léxicos existentes en una lengua"*⁴. A diferencia del análisis lingüístico tradicional, más centrado en la gramática, Weisberger valora especialmente el vocabulario, como algo especialmente característico de una lengua. Ha trabajado de manera teórica y práctica los campos léxicos, a los que clasifica en tres tipos, según su dominio:

- campos léxicos del dominio de los "fenómenos naturales"
- campos léxicos del dominio de la "cultura material"
- campos léxicos del dominio de "lo espiritual", adquiriendo éstos una especial importancia.

La teoría del campo Trier-Weisberger ha sido objeto de numerosas críticas, que atañen tanto a determinadas características del concepto de "campo" (totalidad, ordenación, determinación recíproca, integridad, diferenciación y ausencia de lagunas) como a la concepción general de la teoría. Entre estas últimas, las críticas de U. Ricken y W. Bahner coinciden al señalar la inobservancia de los supuestos históricos en la teoría de Trier, quien sólo después de captar la estructura total del campo lingüístico atiende los factores extralingüísticos⁵. Se discute, asimismo, la conveniencia de utilizar la teoría del campo para investigar el denominado vocabulario abstracto (crítica a su vez más que discutible, puesto que, en principio, la aplicación de la teoría del campo no debería quedar restringida a una determinada zona del vocabulario).

Para concluir las opiniones críticas al respecto de la teoría del campo, nos hacemos eco de lo manifestado por Eugenio Coseriu (autor al que más adelante dedicaremos nuestra atención)⁶:

Se puede dudar de la exactitud de las descripciones históricas del Sr. Trier y se pueden no aceptar sus inferencias de naturaleza socio-cultural, pero no puede

⁴ L. Weisberger, *Die vier Stufen in der Erforschung der Sprachen*, Düsseldorf, 1963, pág. 70.

⁵ W. Bahner, *Strukturalische Bestrebungen in der gegenwärtigen Sprachwissenschaft im Hinblick auf die romanische Sprachwissenschaft*, Berlín, 1962, pág. 477

⁶ E. Coseriu, *Pour une sémantique diachronique structurale*, 1964, pág. 157

dudarse del carácter propiamente lingüístico de su teoría a nivel de identificación de los hechos semánticos y sus relaciones.

De cualquier forma, y habida cuenta del paréntesis que supuso la Segunda Guerra Mundial, la difusión de estas ideas no cuajó hasta aproximadamente 1950. A partir de ese momento, la semántica moderna se distancia de los métodos tradicionales, fundamentalmente en dos aspectos. Por un lado, y si bien los cambios de significado continúan siendo importantes, se dirige hacia una semántica descriptiva. Por otro lado, y esto nos incumbe especialmente en el presente trabajo, se dirige al estudio de la estructura interna del vocabulario. La semántica moderna se interesa también por las lenguas particulares, y por la relación entre lenguaje y pensamiento.

Uno de los posteriores desarrollos de la semántica estructural corresponde a G. Matoré, sociólogo de la escuela francesa ilustrada. Acuña el término "lexicología", disciplina sociológica que emplea las palabras, y lo diferencia claramente de la semántica. A diferencia de Trier, que estudia la vida espiritual y moral de una sociedad para captar el "espíritu" (Geist) de una nación y una época, Matoré se interesa por el sustrato material, económico, político, del léxico. Su concepción de "campo nocional"⁷ ha sido criticado por cuanto no analiza semánticamente los lexemas, sino que investiga la situación de las palabras dentro de la totalidad del vocabulario.

No obstante las críticas a Matoré, podemos afirmar que la semántica, entre todas las ramas de la lingüística, es la que tiene más contacto con otras disciplinas (sociología, psicología, antropología), y cualquier descubrimiento en esta área tendría su repercusión en las esferas adyacentes. El estudio de los campos léxicos y la estructura del vocabulario nos serviría, por ejemplo, para ahondar en el impacto del lenguaje sobre el pensamiento, uno de los temas principales de la filosofía contemporánea.

2.2. EL SIGNIFICADO DE LAS PALABRAS

En 1960, Buysens decía que *"el estudio del significado es la parte más difícil de la lingüística"*⁸. Y Ullmann afirmaba que *"el 'significado' es uno de los términos más ambiguos y controvertidos del lenguaje"*⁹.

Muchas palabras no tienen un significado preciso, y no resulta fácil interpretarlas cuando las aislamos de su contexto. Esta imprecisión del significado es resultante de una serie de causas, más o menos generales.

El proceso de abstracción propio de la lengua deviene en cierto grado de imprecisión. Esta abstracción se manifiesta incluso en los nombres propios, en los que resulta a veces difícil conseguir una identificación. La abstracción es aún más obvia cuando se

⁷ G. Matoré, *Le vocabulaire et la société sous Louis-Philippe*, Ginebra-Lille, 1951

⁸ E. Buysens, *Problèmes de sémantique*, 1960

⁹ S. Ullmann, 1962, p.62

trata de cualidades, objetos, acciones o individuos. La palabra *casa* se aplica a muchos edificios particulares comprendidos entre el palacio y la choza. Pero no dice nada de su tamaño, características, materiales utilizados, etc. Es al contexto a quien corresponde la tarea de precisarla.

El significado de las palabras se limita, pues, a los elementos comunes de las cosas, prescindiendo de sus diferencias. El vocabulario es un sistema de clasificación en el que intervienen procesos de elección y de abstracción: elegimos un denominador común, y hacemos abstracción de las particularidades individuales. Todas las palabras son "abstractas", en mayor o menor medida. Pero hay diferencias sensibles en el grado de abstracción.

Palabras como *caballo*, *rojo*, *lámpara*, surgen de experiencias concretas, y su significación puede demostrarse de forma tangible y directa. Pueden, naturalmente, evocar una imagen en la conciencia del hablante. Por el contrario, las abstracciones puras, términos como *libertad*, *belleza*, *razón*, no son susceptibles de evocar imágenes, no tienen fundamentos tangibles. No se les ilustra sino que se les define. Y todo sistema lingüístico, incluso las lenguas de los pueblos primitivos, participan de este proceso de abstracción. A nivel individual, la abstracción se efectúa de forma inconsciente. Los niños aprenden el significado de las palabras a través de experiencias prácticas, aislándolas del contexto en que aparecen. Además, la discontinuidad en la transmisión del lenguaje es fuente de numerosos cambios semánticos, difíciles de identificar.

Las hablas técnicas intentan delimitar la extensión de sus términos, pero incluso en los casos en los que el significado nuclear es claro y preciso, los "contornos" están poco definidos. En el ámbito legal, por ejemplo, se distingue entre *robo*, *hurto*, *apropiación indebida*, etc. Pero la experiencia demuestra lo escurridizas que son a veces las palabras. En el lenguaje ordinario, los límites son aún más imprecisos. ¿En qué momento acaba la *juventud*? ¿Cuándo empieza la *madurez*? ¿Y la *vejez*? La frontera se establece en base a ideas subjetivas más o menos conscientes y aceptadas. La profusión de matices favorece la heterogeneidad del significado.

Se esgrimen, asimismo, causas históricas, por cuanto el lenguaje es más conservador que la civilización, y mientras los objetos, las instituciones, las ideas, cambian con el transcurso del tiempo, a menudo el nombre se conserva. Podríamos decir que son cambios debidos al conservadurismo lingüístico.

La especialización y la generalización del significado son denominadas causas sociales del cambio de significado. Una palabra pasa del lenguaje ordinario a una nomenclatura especializada (restringiendo entonces su sentido), o al revés, palabras pertenecientes a un grupo pasan a ser de uso común, ensanchando su significado.

A las causas generales de imprecisión del significado pueden añadirse algunas otras, más acotadas. Jaberger propone una distinción entre incertidumbre objetiva y

subjetiva¹⁰. La primera comprende los casos en los que las cosas designadas por las palabras no tienen perfiles claros. La incertidumbre subjetiva atiende a varias causas, como las condiciones geográficas, o los casos en que las palabras técnicas son comprendidas de forma imprecisa. Los habitantes de la ciudad evidenciamos esa imprecisión al referirnos al universo rural. Las plantas, los animales o los objetos que para un campesino son familiares, constituyen casi un enigma para la población urbana. Y una mayoría aplastante de los usuarios de palabras como *psicoanálisis*, *surrealismo*, *existencialismo*, tendría problemas para encontrar una definición más o menos coherente de las mismas.

Por último, enumeramos algunos de los elementos directos que la propia lengua posee para evocar esa idea de imprecisión:

- Palabras como *vago*, *equivoco*, *confuso*, etc.

- Adverbios como *poco*, *algo*, *tal vez*, *quizá*.

- Sufijos: -ado, en palabras como *anaranjado*
 -ento, en palabras como *amarillento*
 -uzco, en palabras como *negruzco*
 -aceo, en palabras como *grisáceo*

En el lenguaje familiar, palabras como *cosa*, *aparato*, *máquina*, adquieren la categoría de "multifuncionales". En otro plano, el eufemismo, el circunloquio y la perifrasis se zafan del término propio por cuestiones de cortesía o educación. Cambios de significado que brotan de una tendencia profunda del espíritu, como el *tabú*.

Tabú es una palabra polinesia introducida por el capitán Cook en el inglés. El propio Cook afirmaba que el término "*tiene un significado muy amplio; pero, en general, quiere decir que una cosa está prohibida*".

En la mayoría de los casos, la palabra sometida al tabú es abandonada, siendo sustituida por un eufemismo. Esto supondrá un ajuste en el significado del "sustituto". Ahí radica la consideración del tabú como causa del cambio de significado. Los tabús del lenguaje, dependiendo de la motivación psicológica que los mueve, se deben al miedo, la delicadeza, o el decoro. El primero se refiere al miedo reverencial a los seres sobrenaturales, que impone circunloquios para superar el tabú sobre sus nombres. O incluso los nombres de objetos inanimados han sido vedados. La voz latina *sinister* ha sobrevivido en el italiano *sinistro*, pero el español recurre al euskera para encontrar un sustituto (*izquierdo*). El tabú de la delicadeza obedece a la tendencia humana generalizada de evitar la referencia directa a los asuntos desagradables (enfermedades, muerte, defectos físicos y mentales, etc). Y el tabú de la decencia afecta básicamente al sexo, determinadas partes y funciones del cuerpo, y los juramentos.

¹⁰ K. Jaberg, "Sprache als Äusserung und Sprache als Mitteilung", *Sprachwissenschaftliche Forschungen und Ergebnisse (Romanica Helvética, VI, París-Zurich-Leipzig, 1937)*

Una de las muchas formas en que una lengua puede influir en otra es cambiando el significado de una palabra existente. Este préstamo semántico es más frecuente en el contacto íntimo entre dos lenguas, una de las cuales sirve de modelo a otra, como en la primitiva Iglesia cristiana, en la que el hebreo influyó sobre el griego, y éste sobre el latín. En otro orden de cosas, en la antigüedad se utilizaba la palabra *Ursa* para referirse a las constelaciones. Es la base de la palabra *osa* para designar dos constelaciones, la Osa mayor y la Osa menor.

Para terminar esta breve relación de causas del cambio de significado, nos referiremos a la exigencia de un nuevo nombre para designar un objeto o idea nuevos. El progreso científico y tecnológico requiere constantemente nuevos recursos lingüísticos, y la historia de los descubrimientos científicos y tecnológicos nos lo demuestra. Kepler empleó la palabra *satélite* para describir un planeta pequeño girando alrededor de otro mayor. Con el tiempo, *satélite* ha adquirido diversos significados técnicos en urbanismo (se habla de *ciudad satélite*) o política (un *estado satélite*). Y el lanzamiento de *satélites artificiales* ha ampliado aún más el alcance de la palabra.

2.3. ESTRUCTURACIÓN SEMÁNTICA DEL LÉXICO

Debido al carácter abierto e ilimitado del léxico, previsiblemente ajeno a toda estructura, podríamos afirmar que resulta difícil estructurar los contenidos léxicos. La diferencia entre léxico estructurado y léxico nomenclador disipa las dudas acerca de la posibilidad de una estructuración del léxico. La moderna lexicología estructural ha demostrado que la dificultad de estructurar el léxico no es tal, en contra de la opinión de autores como Mounin y Martinet. De este modo, si bien hoy continuamos hablando de ese carácter abierto e ilimitado del léxico, se van imponiendo las investigaciones parciales de campos léxicos, y la estructuración de los mismos.

Ese escepticismo histórico de mediados del siglo XX podría obedecer al desconocimiento de la diferencia entre léxico estructurado y léxico nomenclador. El tratamiento estructural del léxico ha quedado sin embargo evidenciado a través de numerosos estudios, teóricos y prácticos. Es necesario distinguir entre el léxico estructurado desde la lengua, y el que está simplemente ordenado.

Los conjuntos de palabras rigurosamente definidas, que constituyen las terminologías, pertenecen al denominado léxico ordenado y quedan, como apunta Coseriu, fuera de una lexicología estructural. El principal objetivo de la lexicología estructural es el de estudiar las estructuras léxicas lingüísticas. La realidad objetiva delimita el léxico ordenado. La intuición de esa realidad delimita las estructuraciones lingüísticas.

No es fácil distinguir entre uno y otro, teniendo en cuenta que muchos tecnicismos pasan a la lengua común. Hay una zona fronteriza, difusa a veces, en la que el vocabulario general convive con el técnico. En palabras de Menéndez Pidal, son los

"tecnicismos populares". Y por otro lado, como ya hemos apuntado en la introducción del presente trabajo, la ciencia (y con ella, los tecnicismos científicos) es una fuente de innovación léxica constante, y no son pocos los tecnicismos que trascienden el ámbito de la especialidad para extenderse entre una masa general de lectores.

En definitiva, y ese será nuestro propósito en las páginas que siguen, lo importante es reconocer que hay, como afirma Coseriu, un léxico estructurado lingüísticamente, y un léxico nomenclador.

Existen consideraciones apriorísticas que, desde el escepticismo más o menos comprensible, cuestionan la posibilidad de una descripción estructural del léxico. Las estructuras léxicas son, efectivamente, imprecisas y complicadas, la subjetividad desempeña un papel importante, y la organización del léxico puede ser diferente en cada individuo de una comunidad lingüística.

Por un lado, cabe argumentar que las acepciones de una palabra son tan numerosas como las posibles variantes contextuales en la gramática o en la fonología. Por otro, que la imprecisión incide también en la gramática y la fonología, en tanto hay estructuras que no son claras. Respecto a la organización diferente en los distintos individuos, ello afectaría a la unidad del léxico, no a su estructuración interna. Ciertamente es que la variedad del léxico es mucho mayor que la fonológica o la gramatical, pero la comprensión recíproca implica que las lenguas correspondientes presentan una organización más o menos homogénea. De este modo, podremos establecer en el léxico de una lengua estructuras primarias o comunes, y otras secundarias, no comunes.

Es cierto que las relaciones léxicas son complejas, y son posibles muchas clasificaciones semánticas de las palabras, dependiendo del criterio. A.A. Ufimceva distingue los siguientes tipos de agrupaciones léxico-semánticas:

- a) agrupaciones objetivas o temáticas (nomenclaturas)
- b) agrupaciones terminológicas
- c) agrupaciones etimológicas
- d) agrupaciones léxico-gramaticales
- e) agrupaciones formacionales
- f) agrupaciones ideológicas
- g) agrupaciones semántico-sintácticas
- h) agrupaciones fono-semánticas

Una palabra puede figurar en varias agrupaciones a la vez. Y podrían añadirse aún otras agrupaciones. Por eso algunos campos asociativos podrían prolongarse indefinidamente. Pero lo importante no es sino determinar lo que es lingüístico y lo que es extralingüístico, lo que está estructurado y lo que es facultativo y más o menos fluctuante. Coseriu establece una serie de distinciones previas al examen de cualquier estructura léxica.

2.3.1. Distinción entre "cosas" y lenguaje

En la ciencia y la técnica, las palabras son sustitutos de las cosas, la significación coincide con la designación, lo que no ocurre en el lenguaje como tal. Las terminologías científicas y técnicas no pertenecen al lenguaje ni a las estructuraciones léxicas, no están en absoluto estructuradas. En el léxico de una lengua hay, por tanto, un léxico estructurado, lingüístico, y un léxico nomenclador y terminológico.

Las estructuras de la realidad objetiva se definen por criterios reales, los valores lingüísticos se definen por sus oposiciones y su funcionamiento. Las diferencias en la sensibilidad física de las personas o la diversidad de opiniones provoca desacuerdos (lo que para mí es *frío* para otro puede resultar *tibio*) que no son lingüísticos. El lenguaje clasifica la realidad según actitudes humanas, por lo que para la ciencia el gato se clasifica como "mamífero carnívoro de la familia de los félidos", pero las lenguas lo clasifican de otro modo, basándose en otro criterio, la relación humana con él. El conocimiento de las cosas y las opiniones acerca de las mismas influyen en el funcionamiento del léxico, tanto en las palabras compuestas, como en un ámbito más limitado (interpretamos *batidora* como "instrumento para batir" antes que como "persona que bate"). Dicho conocimiento de las cosas es asimismo importante en la fraseología metafórica, por lo que *más vale pájaro en mano que ciento volando* es mucho más probable que *más vale perro en mano que ciento corriendo*.

2.3.2. Distinción entre "lenguaje primario" y "metalenguaje"

Coseriu define el "lenguaje primario" como "aquel cuyo objeto es la realidad no lingüística", y lo diferencia del "metalenguaje", que es "un lenguaje cuyo objeto es, a su vez, un lenguaje"; las cosas designadas por el metalenguaje son elementos del lenguaje primario. Todo significante (una palabra, una expresión entera) puede convertirse en un sustantivo en el plano del metalenguaje ("*rojo* es un adjetivo").

2.3.3. Sincronía y diacronía

La distinción entre sincronía y diacronía es la distinción entre descripción e historia, la oposición entre funcionamiento y desarrollo histórico. Y cada estructura de la lengua debe establecerse en su funcionamiento, y no en un estado de lengua histórico en el que se aprecian continuamente diferencias diacrónicas (palabras que ciertos hablantes "ya no emplean", o que otros hablantes "emplean todavía").

2.3.4. "Técnica del discurso" y discurso repetido"

Dentro de la sincronía se distingue entre la "técnica del discurso" y el "discurso repetido". La primera abarca las palabras y los instrumentos y procedimientos léxicos y gramaticales. El segundo abarca lo que tradicionalmente está fijado como "expresión", "giro", "frase" o "locución".

Sólo las manifestaciones de la técnica del discurso son estructurables. Los elementos de las expresiones fijas no lo son, puesto que no son conmutables, no pueden ser analizadas en el sentido propio del término, no se oponen libremente a otras expresiones, funcionan "en bloque". En la frase *por la noche todos los gatos son pardos* el sentido no es deducible de los significados. El nexo entre los lexemas *gato*, *pardo* y esa expresión es un nexo diacrónico.

2.3.5. "Arquitectura" y "estructura" de la lengua

En la "técnica sincrónica del discurso" se registran tres tipos de diferencias internas: diferencias en el espacio geográfico (hablas locales, lenguas regionales) o *diferencias diatópicas*; diferencias entre los estratos socio-culturales de la comunidad lingüística (lenguaje popular, lenguaje culto) o *diferencias diastráticas*; y diferencias en los tipos de modalidad expresiva (lenguaje formal, lenguaje familiar) o *diferencias diafásicas*.

Con el propósito de ilustrar este apartado transcribimos el poema del autor argentino Daniel Garibaldi "El suicida", en el que podemos observar las diferencias diatópicas entre un español que pudiéramos denominar estándar, y una variedad diatópica propia de Argentina:

EL SUICIDA

*Quiso morir de pronto y en lunfardo
no ceder por costumbre, como un desplazado
cualquiera que se arroja al azar
por no acabar sus días de improviso.*

*Estaba harto de llevar el peso
de una vida de vago miserable,
de tanta mala suerte y tanta pobreza
de tanto esfuerzo por ganar algún dinero.*

*Manténía este recuerdo tierno:
había requemado, en la cabeza,
un cielo, un purgatorio y un infierno.*

*Pasado de todo, se metió en el río.
Vagaba por los muelles el invierno, menos solo que el punto, menos frío...*

EL SUICIDA

*Quiso espichar de un saque y en lunfardo
por no hocicar de vicio, como un chanta*

*cualunque, revoleado a la marchanta.
Por no clavar la guampa tan al bardo.*

*Estaba esgunfio de cargar el fardo
de una vida terraja y atorrante,
de tanta mufa y mishiadura tanta
y de tanto cinchar por un sopardo.*

*Acamalaba este recuerdo tierno;
había requemado ya en el pío
un Cielo, un Purgatorio y un Infierno.*

*Bandeado del todo, se metió en el río.
(Yiraba por los muelles el invierno,
menos solo que el punto, menos frío...)*

La arquitectura de una lengua es el conjunto de relaciones entre los dialectos, los niveles y los estilos de lengua. No debe confundirse con la estructura de una lengua, que corresponde a las relaciones entre los términos de una "técnica del discurso" determinada, la "lengua funcional". En la primera hay *diversidad* entre los términos diferentes, en la segunda hay *oposición*.

2.3.6. "Sistema" y "norma" de la lengua

En la técnica del discurso, la norma abarca todo lo que está tradicionalmente fijado y constituye uso común de la comunidad lingüística, lo que ya existe. La norma corresponde a la lengua como "institución social".

El sistema abarca todo lo que dentro de lo tradicional es, al mismo tiempo, distintivo. El sistema es un conjunto de posibilidades de realización de la lengua, puesto que abarca lo que aún no se ha realizado, pero es "posible".

2.3.7. Relaciones de "designación" y relaciones de "significación"

Las relaciones de "significación" son las relaciones entre los significados de los signos lingüísticos. Las relaciones de "designación" son las relaciones entre los signos lingüísticos y la realidad a la que representan en el discurso.

Sólo las relaciones de designación son estructurables, no así las relaciones de significación. La designación es un hecho de "discurso" (vid 2.3.4), la significación es un hecho de "lengua" (técnica del discurso). Las relaciones de significación son sincrónicamente constantes, las relaciones de designación son variables. Además, la designación puede ser metafórica, mientras que la significación no lo es (al menos, no desde el punto de vista sincrónico y distintivo).

2.3.8. Algunos elementos de lexicología estructural

Existe la posibilidad de estructurar el léxico de forma coherente. Las unidades léxicas constan de dos "caras", expresión y contenido. En lo relativo a las relaciones de contenido, distinguimos cinco tipos de "estructuras" posibles (*campo léxico, modificación, desarrollo, derivación y solidaridad*), que llamamos *estructuras lexemáticas*. A ellas se añaden las determinaciones gramaticales de los lexemas (género, número, persona, etc.).

En el presente trabajo nos interesa especialmente el campo léxico, que es un conjunto de lexemas unidos por un valor léxico común (valor del campo). Ese valor léxico común es subdividido en valores más determinados que se oponen entre sí por diferencias mínimas de contenido léxico (rasgos distintivos lexemáticos o *semas*). *Gélido-frío-tibio-caliente-ardiente* es un campo léxico del español, por ejemplo.

Las relaciones entre los términos de un campo léxico son análogas a las relaciones entre los fonemas de un sistema vocálico o consonántico. Pero existen diferencias, la principal de las cuales es que en el léxico hay neutralizaciones (archilexemas), que en ocasiones se entrecruzan.

Como características generales de los campos léxicos podemos citar las siguientes:

- a) No están necesariamente organizados por sus subdivisiones. Los campos léxicos pueden estar representados sólo por archilexemas.
- b) Entre los campo léxicos hay interferencias; no representan una clasificación homogénea.
- c) Los campos léxicos no son campos de objetos.
- d) No coinciden con los "campos conceptuales".
- e) No son campos asociativos.

Por último, Coseriu advierte que un análisis estructural debe basarse en criterios objetivos, siendo los métodos aplicables el de la conmutación y el método distribucional. La conmutación no es aplicable a ciertos lexemas organizados en el mismo nivel de los rasgos distintivos (los colores, por ejemplo) y no tiene sentido en relación con la nomenclatura.

2.4. LAS ESTRUCTURAS LEXEMÁTICAS

Antes de exponer de manera sucinta los distintos tipos de estructuras lexemáticas que

podemos encontrar en una lengua, es preciso hacer algunas aclaraciones previas, para distinguir lo que pertenece y lo que no pertenece a la *estructura semántica* en cuanto *estructura del significado*. Toda cuestión relativa al significado es de alguna forma semántico, pero no toda cuestión semántica es lexemática.

Vamos a examinar la estructura del contenido léxico. Esto trae una vez más a colación los conceptos ya apuntados (y sobre los que volveremos a hablar más adelante) de "significación" y "designación". Las relaciones de significación son relaciones entre significados, las relaciones de designación son relaciones entre signos enteros y las realidades extralingüísticas por ellos designadas.

A este respecto, debe distinguirse entre el punto de vista lexemático, y el semasiológico, ya que en la semasiología se estudian las relaciones entre un significante y los distintos significados que puede expresar. El punto de partida del enfoque semasiológico es un significante léxico, y el problema planteado es el de su interpretación, su identificación con un determinado significado. Esta "semántica" no sirve cuando lo que queremos es describir estructuras y oposiciones semánticas, ya que se limita a ordenar significados y acepciones de un significante, más orientado por tanto a la lexicografía.

Tampoco se corresponden las estructuras lexemáticas con los denominados "campos asociativos", que establecen asociaciones por similitud o contigüidad, tanto de los significantes como de los significados. No estructuran el significado por medio de oposiciones semánticas.

Identificamos dos tipos de estructuras en el léxico de una lengua, las *paradigmáticas* y las *sintagmáticas*, de acuerdo con el siguiente esquema:

ESTRUCTURAS PARADIGMÁTICAS (opositivas)	ESTRUCTURAS SINTAGMÁTICAS (combinatorias)
--	--



PRIMARIAS	SECUNDARIAS	
campo léxico	modificación	afinidad
clase léxica	desarrollo	selección
	composición	implicación

2.4.1. Estructuras paradigmáticas

Son estructuras constituidas por unidades léxicas en oposición ("bueno" - "malo"). Son estructuras primarias cuando los términos se implican recíprocamente ("joven" - "viejo"), sin que ninguno de ellos sea primario respecta al otro. Son *secundarias* cuando uno de los términos implica al otro, pero no al revés. Así, "cocinar" - "cocinero" es una estructura secundaria, el primer término está implicado por el segundo, pero no a la inversa. La definición de "cocinar" ("guisar, aderezar los alimentos") es independiente del contenido "cocinero", mientras que a la inversa, la definición de "cocinero" ("persona que tiene por oficio guisar y aderezar los alimentos") implica necesariamente el contenido "cocinar".

Dentro de las estructuras primarias, reconocemos el *campo léxico* y la *clase léxica*. Algunos autores (Lyons, Greimas)¹¹ conciben el campo léxico como una estructura paradigmática constituida por unidades léxicas que comparten un espacio de significación común, y que se encuentran en oposición entre sí. En este sentido, los campos léxicos son análogos a los sistemas de vocales y consonantes de la fonología, y pueden analizarse por rasgos distintivos. Una unidad de contenido léxico es un *lexema*. Una unidad cuyo contenido es idéntico al de dos o más unidades es un *archilexema*. Y a los rasgos distintivos de los lexemas se les denomina *semas*.

Pero el léxico de una lengua no obedece a una clasificación ordenada y unitaria, sino más bien a una serie de clasificaciones simultáneas, hechas desde diferentes criterios. Y esa analogía con la fonología, de la que ya hemos hablado, no debe confundirse con *identidad*. En el sistema fonológico no hay archifonemas correspondientes a todas las vocales o consonantes, pero en los campos léxicos puede efectivamente haber archilexemas en varios niveles. Por ejemplo, "caballo" pertenece en español al archilexema "mamífero", y éste a su vez al archilexema "animal", incluido en el archilexema "ser orgánico".

Por otro lado, y profundizando en las diferencias existentes entre los campos léxicos y la fonología, debemos considerar que en la fonología, cada lengua se organiza fónicamente de una forma determinada, lo que explica que algunas sustancias fónicas (por ejemplo, [ü]) no pertenezcan a ningún fonema español. Y al revés, la sustancia fónica ñ no pertenece a ningún fonema en otras lenguas, como el italiano o el alemán. Un campo léxico puede no estar estructurado por unidades lexemáticas, pero sí a través de perfrasis ocasionales o tradicionales.

Otra diferencia la encontramos en el hecho de que un lexema pueda funcionar en varios campos léxicos al mismo tiempo. El adjetivo "fresco" funciona por un lado en el campo de los adjetivos como *nuevo*, *viejo*, pero también cuando hablamos de la temperatura (*frío*, *caliente*). En la fonología, este fenómeno es posible pero no

¹¹ A.J. Greimas, *Semántica estructural*, 1976
J. Lyons, *Semántica*, 1980

frecuente.

Por último, podemos apuntar que en el léxico pueden producirse neutralizaciones entre campos diferentes. La palabra *vivo*, en una dimensión espacial (*despierto*, *despabilado*) y en una dimensión vital (*vivo -sin morir-* por oposición a *muerto*).

La *clase léxica* es una clase de lexemas determinados por un *clasema*, rasgo distintivo independiente de los campos léxicos que funciona en toda una categoría verbal. Pertenecen a la misma clase los lexemas que permiten las mismas combinaciones léxicas o gramaticales. Para los sustantivos, pueden establecerse clases como "seres vivos", "cosas". Para los adjetivos, clases como "positivo" o negativo". En los verbos, de movimiento, de pensamiento, etc.

Las clases léxicas pertenecen, en ocasiones (no siempre), al léxico, implicando combinaciones propias que las distinguen de las clasificaciones gramaticales. En alemán, puede observarse mejor esta circunstancia, en palabras como *Mädchen* (*chica*, en español), neutro en la gramática, pero femenino en el léxico.

Para terminar con el análisis de las clases léxicas, distinguimos entre clases determinantes y clases determinadas. Las clases determinantes vienen caracterizadas por los clasemas, mientras que las clases determinadas se caracterizan por determinados rasgos distintivos ("para la clase x"). Por ejemplo, *boca - hocico* pertenecen a clases determinadas por los rasgos distintivos "para los seres humanos" y "para animales". En los adjetivos, *inteligente* pertenece al rasgo distintivo "seres vivos", dado que no se aplica a cosas, salvo que se trate de una expresión de la actividad humana. No obstante, en la actualidad hablamos de *inteligencia artificial* ("es una tarjeta inteligente").

Las estructuras *secundarias* corresponden al dominio de la formación de las palabras. Distinguimos tres tipos, la *modificación*, el *desarrollo* y la *composición*.

La modificación es, a menudo, una cuantificación del término primario. A esta estructura corresponden los diminutivos (*árbol - arbolito*) y los verbos formados con prefijos (*ver - prever*, *seguir - perseguir - proseguir*).

El desarrollo implica un cambio de categoría verbal del término primario desarrollado, como cuando un sustantivo se vuelve verbo o adjetivo (*pobre - empobrecer*), un verbo se vuelve adjetivo o sustantivo (*abrir - apertura*), etc. La modificación y el desarrollo pueden combinarse, por ejemplo *pasear - paseo* (desarrollo) - *paseíto* (modificación).

La composición supone la presencia de dos elementos básicos unidos por una relación gramatical. Puede ser *genérica* o pronominal, cuando uno de los elementos es de naturaleza pronominal, (*balanza - balancero*) o *específica*, cuando los elementos implicados son lexemas (*tapaídos: tapa + oídos*).

2.4.2. Estructuras sintagmáticas

Son solidaridades entre los lexemas, motivadas por su valor de lengua. Pueden distinguirse tres tipos: la *afinidad*, la *selección* y la *implicación*.

En la *afinidad* es la clase del término determinante la que funciona como rasgo distintivo del término determinado (la relación, por ejemplo, entre la clase "animales" y los verbos *relinchar*, *mugir*, *balar*).

En la *selección*, el archilexema del término determinante funciona como rasgo distintivo en el término determinado ("coche", "avión" y el verbo *pilotar* pertenecen al archilexema "vehículo").

En la *implicación*, es todo el lexema el que funciona como rasgo distintivo en el lexema determinado. Los adjetivos *alazán*, *bayo*, se aplican solamente a los caballos.

2.5. DIFERENCIAS CONCEPTUALES ENTRE LÉXICO ESTRUCTURADO Y LÉXICO NOMENCLADOR. SIGNIFICACIÓN Y DESIGNACIÓN

2.5.1. Consideraciones generales

Volvemos a referirnos a la distinción entre *significado*, como contenido de un signo o de una construcción, y *designación*, como referencia a un estado de cosas extralingüístico. Se trata, como también hemos apuntado anteriormente, de una distinción fundamental en la semántica estructural, puesto que sólo el significado es propiamente lingüístico, pertenece a la lengua, y puede ser estructurado por la lingüística, mientras que la designación depende de lo extralingüístico.

Conceptualmente, la diferencia entre léxico nomenclador y léxico estructurado es precisamente la diferencia entre designación y significación. En los tecnicismos, los conceptos (*oxígeno*, *esquizofrenia*) son un calco de la realidad, y la significación coincide con la designación. Las delimitaciones terminológicas son precisas, y definibles por criterios objetivos. Los términos técnicos cambian con los avances científicos, independientemente de la presión del sistema lingüístico.

La importancia que puede tener la aportación de la experiencia extralingüística no es en absoluto desdeñable. Para confirmar su alcance vamos, desde el punto de vista funcional (o de la lengua misma), a observar dos fenómenos generales: la interpretación "normal" de lo que se dice, y el hecho de que numerosas expresiones posibles "no se dicen". Así:

- Expresiones como "es pesado como un buey" están justificadas extralingüísticamente. Las expresiones contrarias, desde el punto de vista lingüístico no se interpretan como lo opuesto sino como sinónimas. Si decimos "es ligero como un

buey", se entenderá como una expresión irónica, y el contenido comunicado será el mismo, a pesar de tratarse de la expresión lingüísticamente contraria.

- Los diminutivos significan una aminoración objetiva de lo designado. *Casita* es interpretado como "casa pequeña". En ocasiones, lo designado no puede ser aminorado objetivamente, o la aminoración es negada por las cosas que se designan (y que no son "pequeñas"). Así, hablar de *una cervecita* cuando tenemos delante una jarra enorme de cerveza, no implica aminoración objetiva alguna.

- Un verbo reflexivo en plural puede interpretarse como reflexivo, o como recíproco, si el verbo en cuestión lo permite. En algunos casos, el significado reflexivo es el habitual (*nos peinamos*), mientras que en otros casos es el significado recíproco (*nos escribimos*). Esto no pertenece al significado de lengua de estas construcciones, puesto que podemos encontrar situaciones y contextos en los que la acepción es la contraria a la "usual".

- La interpretación de las palabras compuestas no está fijada por la norma de la lengua, y depende del conocimiento de las cosas. En alemán, *Hauptstadt* no se entiende como "ciudad principal" sino como *capital*. Esta, y otras determinaciones, no están dadas por la lengua, sino por las cosas designadas.

- El verbo *escribir*, en la oración "este escritor escribe bien" significa algo diferente de lo que entendemos en la oración "este bolígrafo escribe bien". Esta diferencia de interpretación no tiene que ver con la lengua (española, en este caso), sino con la experiencia humana del mundo extralingüístico.

- El empleo absoluto de los verbos se relaciona con la designación, tomando como objeto de la acción designada, lo que de acuerdo con la experiencia es más usual. *Me peino* significa "me peino el cabello", ya que de otro modo debería especificarse (por ejemplo, *me peino la barba*).

Hay, además, expresiones que simplemente "no se dicen". La exclusión de ciertas expresiones no obedece a una imposibilidad lingüística, sino que no se presentan en el hablar porque, desde el punto de vista de la experiencia de las cosas, son expresiones vacías. Expresiones como *una mano con dedos*, *un libro con hojas*, *un río con agua* no son expresiones "normales" porque no dicen más que lo supuesto de antemano para las cosas designadas, son informativamente redundantes. *Una mano con dedos largos*, *un libro con hojas transparentes*, *un río de aguas claras* son expresiones "normales", porque dicen algo que no se supone por anticipado.

Otras expresiones, por razones extralingüísticas sólo aparecen en la forma activa. Son expresiones como "muevo el pie" (no decimos "el pie es movido por mí"), referidas a acciones que se supone son ejecutadas por el organismo correspondiente. Aparentemente similar es el caso de la "inexistencia" de los participios de ciertos verbos como, "venir", "llegar", "marcharse". Normalmente decimos "el tren viene",

"el tren llega", "el tren se marcha" frente al sentido extraño de "el tren venido", "el tren llegado" o "el tren marchado"). Son verbos que necesitan un complemento de lugar o de tiempo, y siempre presuponen estos complementos. Pero en el empleo situacional, estos complementos se omiten si vienen dados por la situación ("el tren llega", es un tren que llega *aquí y ahora*).

2.5.2. Algunas implicaciones

Gracias a la distinción entre significado y designación resulta evidente que la lengua no puede justificar todo lo que aparece en el hablar real, ya que se habla no sólo con la lengua, sino también con el conocimiento del mundo.

Respecto a la comprobación y delimitación de los significados, las combinaciones pueden estar motivadas tanto lingüística como extralingüísticamente. En la interpretación de los compuestos, se distinguen tres fases sucesivas: la aportación del sistema de la lengua, el conocimiento general y el conocimiento actual de las cosas y los estados de cosas extralingüísticos.

También en otros supuestos, la distinción entre significado y designación nos aporta algo de luz. Por ejemplo, en la teoría de la metáfora, en la que debe distinguirse entre las metáforas motivadas lingüísticamente, y las metáforas motivadas extralingüísticamente. Asimismo, en la teoría de los "universales lingüísticos", en los que se distingue los "universales" de la designación, que corresponden al conocimiento general que el hombre tiene del mundo (*contexto natural*), y los "universales" del significado, que son lingüísticos.

Designación y significado son igualmente importantes en la teoría y práctica de la traducción. Sólo se traducen significaciones de habla (acepciones), ya que los significados (significaciones de lengua) como tales no se traducen ni pueden traducirse, como tampoco se traducen los "estados de cosas". Respecto del conocimiento de las cosas supuesto por el texto que debe traducirse. Si no es el mismo que el conocimiento correspondiente en la lengua a la que se traduce, el texto no podrá ser traducido con exactitud y deberá complementarse con un comentario. Sobre esta base, algunos autores de "ciencia-ficción" consiguen una visión fantástica al presentar cosas de nuestro mundo desde el punto de vista de otros mundos posibles.

Podemos afirmar que todo término importado es, en principio, una nomenclatura. En español, los tecnicismos proceden de significantes griegos o latinos (*teléfono, video, televisión*). Estas palabras no pertenecen a un campo léxico, y son tan usuales para el hablante como *casa, piso, mansión, palacio*, que sí forman una estructura léxica (perteneciente al campo léxico "habitación").

Por último, y no obstante lo anterior, el lenguaje pertenece también a la realidad. En un texto puede emplearse el lenguaje como realidad y puede hablarse sobre el lenguaje. Un texto español puede ser traducido al francés, pero no podría traducirse lo que en

español suponga un modo de hablar determinado en una región para, por ejemplo, caracterizar a una persona. En estos casos, más que traducciones, cabría hablar de adaptaciones, lo cual habitualmente queda al arbitrio del traductor.

Por el contrario, las nomenclaturas son susceptibles de ser traducidas a cualquier idioma, sin que cambie su valor (*conjuntivitis, otitis, gastritis*). Es decir, son interlingüísticas, hay traducción, pero no transposición de los significados de una lengua en los significados de otra lengua. Las estructuras son más difíciles de traducir, dado que se trata precisamente de TRANSPONER. En Lingüística, después de A. Bello, Ch. Bally y A. Martinet, transponer significa cambiar de categoría gramatical - sintáctica. Nunca cambio en el significado.

2.6. TIPOLOGÍA DE CAMPOS LÉXICOS

En el marco teórico del presente trabajo nos hemos acercado brevemente a la teoría del campo léxico y las tesis de Trier y Weisberger. En este punto es nuestra intención esbozar los primeros elementos de una tipología de los campos.

El campo léxico constituye la estructura paradigmática por excelencia. Coseriu lo define como *"paradigma constituido por unidades léxicas de contenido que se reparten una zona de significación continua común y se encuentran en oposición inmediata unas con otras"*¹².

El campo léxico presenta, en cuanto paradigma, analogías con los micro- y macrosistemas de la fonología y la gramática. Un campo léxico corresponde a una categoría de la gramática, y las oposiciones internas de un campo se corresponden a las oposiciones dentro de una categoría gramatical, pero sólo si se constituyen desde el punto de vista de la gramática (esto es, una selección realizada en el léxico para funciones gramaticales, no para funciones léxicas). En lo relativo al léxico estructurado, la selección léxica se realiza dentro de paradigmas limitados y delimitables, como los de la gramática. Para calificar una temperatura determinada con un adjetivo, seleccionamos *frío, fresco, templado, caliente*, etc., de la misma forma que para el número gramatical escogemos entre singular y plural.

En el campo léxico, las relaciones internas vienen determinadas por las oposiciones semánticas, por lo que una tipología de los campos debería fundarse en una clasificación de las oposiciones lexemáticas. La identificación de los tipos formales de oposiciones que pueden encontrarse en los campos léxicos.

A continuación, presentamos una serie de esquemas en los que se resume de manera bastante concisa la clasificación de campos léxicos propuesta por E. Coseriu.

¹² E. Coseriu, "Les structures lexématiques", en *Probleme der Semantik*, Wiesbaden, 1968

CRITERIOS	→→→→→→→	a) NÚMERO DE DIMENSIONES MANIFESTADO POR LAS OPOSICIONES DE UN CAMPO
	→→→→→→→	b) Modo de combinación de las dimensiones en el interior del campo
	→→→→→→→	c) Tipo "óptico" de las oposiciones lexemáticas
	→→→→→→→	d) Tipo de relación entre el contenido y la expresión de los lexemas

CLASIFICACIÓN

Aplicando estos criterios y combinándolos con el criterio inicial de la forma de las oposiciones, distinguiríamos una clasificación de los campos léxicos, desde tres puntos de vista diferentes:

↓↓	↓↓	↓↓
Configuración	Sentido objetivo	Expresión

Clasificación de los campos léxicos, según su configuración:

- Dependiendo del número de dimensiones semánticas (y su combinación)
- Dependiendo de los tipos formales de oposiciones

Clasificación, según el NÚMERO DE DIMENSIONES:

- a) Una dimensión (campos simples) →→→→ *frío - calor, grande - pequeño, largo - corto.*
- a. 1.) campos antonímicos (se fundan en oposiciones privativas). *Vacío - lleno, ancho - estrecho.*
 - a. 2.) campos graduales (constituidos por oposiciones graduales). *Frío - tibio - caliente.*
 - a. 3) campos seriales (ordenados como "series", todos los términos tienen el mismo "status" semántico).
 - a. 3. 1.) ordinales (oposiciones de índole "relacional"). *Lunes - martes - miércoles - jueves - ...*
 - a. 3. 2.) no ordinales (oposiciones de índole "sustantiva"). Los nombres de aves, peces, árboles, etc.
- b) Más de una dimensión (campos complejos) →→→→ *padre - hijo - abuelo - tío - ...*
- b. 1.) campos bidimensionales
 - b. 1.1) campos correlativos [(combinación de dos oposiciones "polares" (sinonímica - antonímica)]

fácil / difícil
liviano / pesado
 - b. 1.2.) campos no correlativos (las dos dimensiones son paralelas o contiguas, no hay correlaciones)

"color" (*rojo, verde, amarillo*)- "no color" (*blanco, gris, negro*).

b.2.) campos pluridimensionales (pertenecen todos al léxico estructurado de las lenguas)

b.2.1.) campos jerarquizantes (las dimensiones se aplican de forma sucesiva)

b.2.1.1.) correlativos → *pedir / preguntar - recibir / saber*

b.2.1.2.) no correlativos

b.2.2.) campos selectivos (todas las dimensiones funcionan a la vez)

b.2.2.1.) simples (un solo archilexema)

b.2.2.2.) compuestos (varios archilexemas)

Clasificación, según el TIPO "ÓNTICO" DE LAS OPOSICIONES:

a) campos sustantivos

Oposiciones "sustantivas" (sus términos son nociones "sustantivas", que designan propiedades)
Ej.: piedra, árbol, río, ...

b) campos relacionales

Oposiciones "relacionales" (sus términos son nociones "relacionales", designan relaciones)
Ej.: tío, sobrino, hermano, ...

b.1.) campos posicionales (una serie fija, p.ej. los días de la semana, los meses)

b.2.) campos no posicionales (relaciones reales, fundadas objetivamente) → nombres de parentesco

Clasificación, según SU EXPRESIÓN:

a) regularidad (concordancia entre las relaciones de contenido y las relaciones de expresión)

a.1.) regulares (p.ej., nombres de parentesco)

a.2.) irregulares

b) recursividad (reutilización de una expresión en dos zonas del mismo paradigma). Propia de las nomenclaturas populares (p.ej., nombres de aves y nombres de plantas)

b.1) continuos (homogéneos). No hay recursividad. Es el caso más frecuente

b.2) recursivos (homólogos) → *abuelo, bisabuelo, tatarabuelo, nieto, bisnieto...*

3. EL CAMPO SEMÁNTICO DE LOS SENTIMIENTOS, SEGÚN EL *DICCIONARIO IDEOLÓGICO DE LA LENGUA ESPAÑOLA* DE J. CASARES

3.1. INTRODUCCIÓN

En el presente apartado nos proponemos analizar de forma algo más detallada algunos lexemas correspondientes al campo semántico de los *sentimientos*. Para ello, hemos escogido una de las obras lexicográficas más importantes en lengua española, el *Diccionario Ideológico de la Lengua Española*, publicado por primera vez en 1942. Su autor, Julio Casares, realizó durante veinticinco años un minucioso trabajo de clasificación e inventario del léxico español. Esta obra -comparable al Thesaurus de Peter Roget en inglés-, a diferencia de los diccionarios convencionales, permite obtener el significante a partir del significado. Esto es así porque se trata de un diccionario onomasiológico (el único existente en español)

En la primera parte (sinóptica) ofrece un Plan general de clasificación, distribuyendo el vocabulario correspondiente a la totalidad de los conocimientos humanos en 38 clases. A su vez, se subdividen en unidades de orden inferior, constituidas por grupos de vocablos homogéneos. La contraposición de los grupos tiene como finalidad establecer "rutas" complementarias de las que ofrece la asociación de conceptos, sin limitarse, por tanto, a oponer términos estrictamente antónimos.

La segunda parte (analógica) está formada por la serie de los grupos de palabras afines, ordenados alfabéticamente por la palabra que les sirve de enunciado (en nuestro ejemplo, las palabras *alegría, vergüenza, deseo, sorpresa, orgullo* y *amor*). Los grupos de palabras están estructurados internamente, de forma que se presentan por separado las series de sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, incluso locuciones y frases. No se incluyen los aumentativos y diminutivos de formación regular, ni los adverbios en *-mente* que no tienen una acepción especial. Tampoco se incluyen los derivados y compuestos que pudieran eventualmente formarse con prefijos y desinencias. En las series de adjetivos se omiten los participios.

La tercera parte, alfabética, reúne las referencias (más de 100.000) que definen los significados agrupados en la parte analógica, agrupando los términos en listas de palabras afines de significado homogéneo separadas en una escala de sinonimia más o menos completa y añadiendo algunos antónimos. En esta última parte, más parecida a un diccionario convencional, se explican las acepciones de cada palabra y se explican locuciones, modismos, frases y proverbios.

En el presente trabajo reflejamos en primer lugar el cuadro sinóptico correspondiente a los *sentimientos* (parte sinóptica). A continuación desgranamos los grupos de palabras afines a cada uno de los lexemas escogidos (parte analógica), previa definición (parte alfabética) de los mismos.

3.2. Cuadro sinóptico del *sentimiento*

Sensibilidad	
Insensibilidad	
Alma, espíritu	
Disposición (de ánimo), temple	
Tranquilidad	
Desasosiego	Turbación
Apacibilidad	Excitación
	Exaltación
	Violencia
	Vehemencia
	Pasión
Paciencia	
Impaciencia	Ira
Alegría	Aflicción
Impenitencia	
Arrepentimiento	Vergüenza
Diversión	Fastidio
Esperanza	
Desesperanza	
Confianza	
Desconfianza	
Valor	Cobardía
	Temor
	Desaliento
	Sospecha
Deseo	
Indiferencia	Saciedad
	Cansancio
Agrado	
Desagrado	
Atracción, atractivo	
Propensión	
Repugnancia	Asco
	Delicadeza
	Melindre
Sorpresa	
Admiración	
Enajenamiento, éxtasis	
Honor	Vileza
Orgullo	
Humildad	

Caridad (v. altruismo)

Envidia
Celos

Amistad
Enemistad
Adhesión
Amor
Aborrecimiento
Compasión
Gratitud
Ingratitud
Respeto
Irreverencia

Crueldad

Placer, dolor, etc
Belleza
Elegancia
Inelegancia

Desprecio

Fealdad

Extravagancia
Ridiculez
Ironía

Exclamación, interjección ¡!
Risa

Llanto

3.3. SENTIMIENTOS

3.3.1. *Alegría*

ALEGRÍA¹³. f. Animación y sentimiento grato que produce la posesión o esperanza de algún bien. || Palabras u otros signos con que se manifiesta.

alegría

dicha	alboroto
felicidad	consuelo
contento	exultación
contentamiento	júbilo
recontento	regocijo
satisfacción	hilaridad
alegrón	aleluya
alegranza	fiesta
alegreza	jovialidad

¹³ Las definiciones contenidas en el presente apartado han sido extraídas del *Diccionario de la Real Academia Española* (22ª edición).

esparcimiento	jocundidad
diversión	animación
placer	entusiasmo
agrado	optimismo
gozo	alegraderas
alborozo	godeo
alborozamiento	regodeo
juego	buen humor
travesura	buen temple
risa	euforia

alegrar

glorificarse	estar en la gloria
gratularse	estar como unas pascuas
gozar	estar como unas castañuelas
exultar	dar saltos de alegría
retozar	volverse loco
chotear	estar de fiesta
letificar	echar las campanas al vuelo
	bailarle los ojos
	no caber de contento

alegre

contento	animado
jubiloso	optimista
ufano	risueño
radiante	hilarante
animado	lozano
eufórico	gente alegre
festivo	gozoso
jovial	vivaracho
juguetón	

3.3.2. Vergüenza

VERGÜENZA. f. Sentimiento penoso a consecuencia de algún acto que rebaja al hombre ante sus propios ojos o a juicio de los demás, y que suele encender el color del rostro. Il Pundonor, estimación de la propia honra. Il Timidez o cortedad para ejecutar una cosa. Il Acción que envuelve deshonor para el que la ejecuta. Il Pena o castigo que consistía en exponer al reo a la afrenta pública. Il pl. Partes pudendas.

vergüenza

verecundia dignidad honor avergonzamiento empacho timidez modestia humildad confusión turbación arrepentimiento corrimiento	rubor sonrojo sonroseo erubescencia bochorno pavor pavo soflama llamarada fogaje abochornamiento pudor
--	---

avergonzar

humillar reprender acusar zaherir despreciar abochornar correr confundir abroncar soflamar sofocar abrasar sonrojar	dejar feo avergonzarse empacharse afrentarse ruborizarse sonrojarse enrojecerse encenderse bajar los ojos caerse la cara de vergüenza no saber dónde meterse ponerse de mil colores quedar pegado a la pared atravesarse un nudo en la garganta poner colorado sacar los colores
---	--

vergonzoso

ruboroso pudoroso pudibundo verecundo avergonzado	confuso confundido abochornado escurrido con las orejas gachas
---	--

3.3.3. Deseo

DESEO. m. Movimiento del ánimo hacia el conocimiento, posesión o disfrute de una cosa.

deseo

voluntad pujo voto esperanza ambición curiosidad ambiciones pretensiones candidatura sueño dorado apetito concupiscencia lujuria apetencia gana propensión afición pasión vehemencia manía	talante agrado ansia suspiro anhelo empeño afán agonía avidez codicia envidia hambre sed ardor comezón quemazón prurito vicio capricho antojo
---	--

desear

querer apetecer ambicionar aspirar a pretender anhelar ansiar codiciar acuciar demandar envidiar pedirle el cuerpo	pedir acariciar satisfacer cumplir saciar hartar gustar de aspirar a rabiarse por suspirar por penar por beber los vientos por
---	---

deseoso

voluntario desiderativo ganoso ávido hambriento sediento apetecedor codiciante candidato candidata apetitivo apetitoso ambicioso ansioso hidrópico	aspirante anhelante anheloso acuciador acucioso desalado goloso morrudo golmajo golimbro golimbrón galamero lisiado antojadizo antojado insaciable
--	---

3.3.4 Sorpresa

SORPRESA. f. Acción y efecto de sorprender y sorprenderse. || Cosa que da motivo para que alguien se sorprenda.

SORPRENDER. tr. Coger desprevenido. || Conmover o maravillar con algo imprevisto o incomprendible || Descubrir lo que otro ocultaba o disimulaba.

sorpesa

extrañeza admiración sensación asombro admiración confusión desconcierto consternación estupor enajenamiento imprevisión	desengaño sobresalto sobrevienta repullo ruido golpe trabucazo ramalazo campanada chasco exclamación
--	--

sorprender

admirar pasmarse	sobrecoger asombrar
---------------------	------------------------

maravillar apresar conmover turbar desconcertar enajenar chocar dar golpe meter ruido hacer ruido desengañar enchilar	saltear coger cazar pillar pescar interpretar buscar las vueltas coger con las manos en la masa coger en la trampa coger in fraganti coger en flagrante tirar de espaldas causar admiración
--	---

sorprendente

sensacional chocante extraño extraordinario admirable	sobrenatural inesperado repentino imprevisto flagrante
---	--

¡ah! ¡oh! ¡o! ¡cómo! ¡cómo así! ¡calle! ¡zape! ¡hola! ¡cáspita! ¡hombre! ¡demonio!	¡demonios! ¡demontre! ¡diantre! ¡diablo! ¡caramba! ¡caray! ¡canario! ¡cáscaras! ¡carape! ¡canastos! ¡caracoles!
--	---

3.3.5. *Orgullo*

ORGULLO. m. Exceso de estimación propia, que a veces es disimulable por nacer de causas nobles.

orgullo

soberbia inmodestia elación altivez	pescuezo descuello tramontana ínfulas
--	--

altiveza	fueros
altanería	tufos
elevación	aires
arrogancia	humos
ufanía	humillos
imperio	flato
vanidad	alas
presunción	barreno
lozanía	toldo
vanistorio	porra
fantasía	copete
fatuidad	penacho
hinchazón	postín
ventolera	jactancia
quijotismo	fausto
entono	satisfacción
entonación	confianza
pedantería	amor propio
suficiencia	engreimiento
afectación	envanecimiento

enorgullecer

altivecer	infatuar
ensoberbecer	halagar
enfurecer	coquetear
envanecer	adular
desvanecer	ensoberbecerse
engreír	enorgullecerse

orgullosa

arrogante	hueco
insolente	entonado
encastillado	vanidoso
encrestado	vano
patitioso	fantasioso
hinchado	fantástico
vacio	fatuo
fantasma	ufano
fantasmón	satisfecho
inmodesto	orondo
orgullosa	estirado
soberbio	confiado
elato	presumido

altivo altanero alentado dominante	presuntuoso fanfarrón pedante
---	-------------------------------------

3.3.6. Amor

AMOR. m. Sentimiento afectivo que nos mueve a buscar lo que consideramos bueno para poseerlo o gozarlo. || Sentimiento altruista que nos impulsa a procurar la felicidad de otra persona. || Pasión que atrae un sexo hacia el otro. || Blandura, suavidad, condescendencia. || Persona amada. || Cuidado con que se trabaja una obra deleitándose en ella. || Voluntad, consentimiento. || pl. Relaciones amorosas. || Objeto de cariño especial para alguno.

amor

amor platónico piedad caridad cariño querer dilección cordialidad	afectuosidad querencia bienquerencia bienquerer estimación amistad ley
---	--

amar

querer bienquerer querer bien mirar bien adorar en mirarse en idolatrar adorar suspirar por chochear morirse por una persona	encariñarse aficionarse prendarse interesarse apegarse empadrarse enmadrarse apasionarse pagarse desvivirse despulsarse
--	---

amante

amador amantes coamante adorador	caritativo filántropo enamorado fino
---	---

cariñoso	encelado
afectuoso	endeotado
afecto	esclavo
devoto	idólatra
queriente	tórtolo
bienqueriente	chocho
amoroso	chalado

amado

dilecto	amor
bienquisto	quebradero de cabeza
adoptivo	pedazo del alma
caro	pedazo de las entrañas
carillo	dama
ídolo	dulcinea

4. LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO ESTRUCTURADO

1. EL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES

4. 1. ENFOQUE ADOPTADO EN LOS NIVELES DE REFERENCIA PARA EL ESPAÑOL

4. 1. 1. Los niveles de referencia del PCIC

Una vez examinados los argumentos teóricos, en el presente apartado nos proponemos iniciar una suerte de andadura práctica en relación con el léxico estructurado, y más concretamente con el ya apuntado campo semántico de los *sentimientos*. Para profundizar en la enseñanza del léxico estructurado, hemos analizado en primer lugar los contenidos del Plan Curricular del Instituto Cervantes (en adelante, PCIC) en un nivel de enseñanza intermedio (B1-B2).

El PCIC desarrolla los niveles comunes (A1-A2, B1-B2, C1-C2) de referencia para el español. Estos niveles de referencia fueron establecidos por el Consejo de Europa en 2001, quedando plasmados en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER, en adelante). Los materiales elaborados en el PCIC siguen las directrices del Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa, al objeto de garantizar la coherencia con las descripciones desarrolladas para otras lenguas europeas.

Los mencionados niveles de referencia para el español se presentan en tres volúmenes que tienen un mismo esquema. En primer lugar, una serie de objetivos generales de la enseñanza y aprendizaje por niveles y, a continuación, un total de doce inventarios que

recogen las descripciones del material necesario para realizar las actividades comunicativas (dichas descripciones incluyen tanto el material lingüístico como el material no lingüístico). Estos materiales no son una simple traducción de los inventarios desarrollados para otras lenguas, sino que derivan de un análisis específico del MCER en relación con las características propias del español, conformando una visión amplia y matizada de la lengua desde la perspectiva de la comunicación.

Con todo ello, se pretende situar los niveles de referencia para el español en el modelo científico que se ha ido consolidando en el campo de la enseñanza de lenguas a lo largo de los últimos treinta años.

Los niveles de referencia para el español responden a una serie de principios generales establecidos en la *Guía para la elaboración de descripción de niveles de referencia para las lenguas nacionales y regionales* del Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa (en adelante, la *Guía*), que resumimos a continuación:

- las descripciones de los distintos niveles y el desarrollo de los inventarios se ha llevado a cabo, como ya hemos señalado anteriormente, atendiendo a las características específicas del español.
- en las introducciones a cada inventario se especifican las indicaciones necesarias sobre el enfoque adoptado¹⁴ y los criterios que deben observarse para la interpretación adecuada del material.
- los materiales van dirigidos no sólo a los profesores del Instituto Cervantes, sino a todos los profesionales de ELE que deseen utilizarlos.
- se garantiza la coherencia interna en el conjunto del material, para lo cual se disponen de numerosas referencias cruzadas dentro de un mismo inventario.
- las descripciones de los niveles ajustan los materiales, según las características de las distintas situaciones de enseñanza y aprendizaje.

¹⁴ Entre estos destacamos el ENFOQUE POR TAREAS, basado fundamentalmente en actividades de usos interpersonales, informativos y estéticos de la lengua, con ejercicios dirigidos al dominio de los contenidos (estructuras, muestras lingüísticas, etc.) necesarios para realizar las actividades. Por tanto la programación se basa en el análisis de los contenidos necesarios para la realización de las actividades de uso de la lengua derivadas de las necesidades lingüísticas de los alumnos. Los contenidos son utilizados a medida que van siendo necesarios para la realización de actividades comunicativas y son reciclados permanentemente. Las unidades didácticas se organizan sobre centros de interés y actividades comunicativas que reproducen los usos de la lengua extranjera derivados de las necesidades lingüísticas de los alumnos. Aprender una lengua extranjera equivale a ser capaz de utilizar la lengua para satisfacer las necesidades lingüísticas propias del entorno vital de los alumnos y estos son considerados como individuos con necesidades, intereses y ritmos propios. En consecuencia, los alumnos participan en conversaciones y modos de discurso propios de sus necesidades, producen creativamente textos, leen por placer y describen las formas lingüísticas con relación a sus usos en situaciones de comunicación.

Asimismo, respecto de los rasgos comunes que deben presentar las descripciones para las lenguas nacionales, los niveles de referencia del español se hacen eco de las indicaciones establecidas en la *Guía*:

- se incluyen los inventarios del material lingüístico necesario para desarrollar las competencias definidas en los distintos niveles del MCER.
- descripción del enfoque adoptado para realizar los inventarios
- se incluyen los inventarios mínimos, exigidos por la *Guía*, de funciones, nociones generales, nociones específicas y elementos gramaticales en todos los niveles descritos.

4. 1. 2. Enfoque adoptado en los niveles de referencia para el español

Los niveles de referencia para el español se organizan en torno a un esquema conceptual enfocado desde dos perspectivas: La primera perspectiva es la del alumno como sujeto de aprendizaje, en la que se distinguen, a su vez, tres dimensiones:

- a) el alumno como agente social
- b) el alumno como hablante intercultural
- c) el alumno como aprendiente autónomo

La segunda perspectiva, centrada en la lengua como objeto de aprendizaje, permite distinguir una serie de componentes -gramatical, pragmático-discursivo, nocional, cultural y de aprendizaje-, a cada uno de los cuales corresponden inventarios de descripciones, tanto del material lingüístico como del material que, sin ser propiamente lingüístico, está relacionado con la lengua.

El esquema propuesto por los niveles de referencia para el español está basado en cinco componentes:

Componente gramatical	Componente pragmático-discursivo	Componente nocional	Componente cultural	Componente de aprendizaje
Inventarios				
Gramática	Funciones	Nociones generales	Referentes culturales	Procedimientos de aprendizaje
Pronunciación y prosodia	Tácticas y estrategias pragmáticas	Nociones específicas	Saberes y comportamientos socioculturales	
Ortografía	Géneros discursivos y productos textuales		Habilidades y actitudes interculturales	

Nos interesa especialmente aquí el componente pragmático-discursivo. Parte de la idea de que, para participar eficazmente en intercambios comunicativos, es necesario el uso de tácticas y estrategias pragmáticas, así como un análisis adecuado de la correspondencia entre las funciones (actos de habla) y las nociones generales y específicas. Hace hincapié en la importancia de los factores de naturaleza extralingüística (creencias, expectativas, conocimientos sobre el mundo, etc.) en el intercambio comunicativo.

Desde esta perspectiva, además de producir enunciados correctos desde el punto de vista gramatical, el dominio de la lengua implica asimismo el reconocimiento y producción de enunciados que funcionen desde un punto de vista pragmático, mediante un análisis de las funciones comunicativas, el registro, el estilo, las variedades de lengua, etc.

Desde una dimensión sociológica, este enfoque incluye también las relaciones entre la lengua y el entorno social, y la importancia de hacer consciente al alumno de las variaciones en el uso de la lengua relacionadas con los papeles sociales, las situaciones, los temas y los géneros que conforman los significados sociales.

4.2. FUNCIONES (NIVEL B1-B2)

El inventario denominado *funciones* hace referencia a lo que el MCER denomina *funciones de la lengua* o *microfunciones*. Como se ha indicado anteriormente, el desarrollo de los inventarios atiende las directrices del MCER.

Las funciones se presentan mediante categorías y subcategorías, con los correspondientes exponentes y los ejemplos ilustrativos de cada exponente. Dichos exponentes y ejemplos tienen el carácter de unidades acumulables y son productivos por parte del alumno.

La mayor parte de los exponentes responde a muestras de lengua oral, optando por un registro neutro o estándar hasta el nivel B1. La presentación de las marcas de registro (coloquial, formal) se inicia en el nivel B2. En cualquier caso, no se recogen exponentes ni léxico pertenecientes al registro vulgar. En cuanto a la variación diatópica, no se recogen exponentes que reflejen las distintas variedades del español en Hispanoamérica, ante la imposibilidad de reflejar de forma completa estos fenómenos.

Nuestro trabajo se centra en el capítulo tercero, que trata de los deseos, planes y sentimientos (la volición y las emociones).

4.2.1. Expresar alegría y satisfacción

- ¡Estupendo! / ¡Fantástico! / ¡Perfecto!

- Estoy (+ cuantificador) + contento
Estoy bastante contento
Estamos contentísimos

- Estoy de (muy) buen humor

- Estoy contento / encantado...
 - + con...
Pablo está muy contento con su coche

 - + de...
Estoy encantado de estar aquí con todos vosotros

 - + de que + presente subjuntivo
Tu madre está contenta de que vengas en Navidad

- Me pongo contento / de buen humor...
 - + cuando / si / al...
Me pongo contento cuando te veo
Me pongo de muy buen humor si consigo lo que quiero
Me pongo contento al escuchar tu voz

- Me alegro
 - + cuantificador
Me alegro mucho

 - + cuando / si...
Me alegro cuando me pagan puntualmente
Me alegro si la comida es buena

 - + de que + presente subjuntivo
Me alegro de que consigas el trabajo

- Es estupendo / fantástico que + presente subjuntivo
Es estupendo que estés sano
Es fantástico que podamos vernos mañana

- ¡Qué bien que + subjuntivo!
¡Qué bien que ya no llueva!
¡Qué bien que estés aquí!

- ¡Qué alegría / felicidad!

- ¡Qué contento estoy!

- ¡Cuánto / Cómo me alegro!
- Soy / Estoy muy feliz
- Estoy animado / ilusionado
Ana está muy animada siempre que bebe alcohol
Estoy ilusionado con mi viaje a Argentina
- Estoy contento / encantado de que + subjuntivo
Estamos encantados de que vengáis
Estoy contento de que hayas podido venir
- Me siento muy feliz / contento / satisfecho + de...
Me siento muy feliz de que hayas ganado el premio
No sentimos satisfechos de que el proyecto siga adelante
- Me alegro de que + subjuntivo
Me alegro de que hayas superado la prueba
- Me pone muy contento / de buen humor...
Se pone de buen humor cuando hace sol
El verano me pone contento
- Me hace ilusión...
Me hace ilusión veros mañana
- Es estupendo / es fantástico que + subjuntivo
Es fantástico que podamos ir en avión
Es estupendo que hayas conseguido el trabajo

4.2.2. Expresar vergüenza

- Me da vergüenza
+ sustantivo / infinitivo
Me da vergüenza hablar en público
Me da vergüenza la desnudez

+ que + presente de subjuntivo
Me da vergüenza que vayas así
- ¡Qué vergüenza!
Han vuelto a subir los impuestos. ¡Qué vergüenza!
- Me da vergüenza que + subjuntivo
Me daría vergüenza que me vieran desnudo

- Tengo (+ cuantificador) + vergüenza (de)...
Esta mujer no tiene vergüenza
No tengo vergüenza de afirmar que lo hago siempre
- Estoy avergonzado (de)...
Está avergonzado de lo que ha hecho
- Me avergüenzo (de)...
No me avergüenzo de nada
- Me avergüenza...
Me avergüenza que te hayas enterado
- Paso vergüenza
No había pasado tanta vergüenza en mi vida
- Me pongo rojo / como un tomate
Me pongo rojo cuando me preguntan algo
Cuando me llamó por mi nombre, me puse como un tomate

4.2.3. Expresar deseo

- Quiero que + presente de subjuntivo
Quiero que vengas conmigo
- Tengo ganas de / me apetece...
+ sustantivo / infinitivo
Tengo ganas de jugar al fútbol
No me apetece la carne

+ que + presente de subjuntivo
No tengo ganas de que me cuentes eso ahora
No me apetece que venga
- Me apetecería(n) + sustantivo / infinitivo
Me apetecerían ahora unas patatas fritas
Me apetecería verte
- Quería / Querría / Me encantaría + infinitivo
Ana quería venir
Pablo querría estar aquí
Me encantaría visitar Chile
- Espero...

+ infinitivo
Espero llegar a tiempo

+ que + presente de subjuntivo
Espero que llegues a tiempo

• Sueño con...

+ sustantivo / infinitivo
Sueño con un trabajo digno
Sueño con ir de vacaciones

+ que + presente de subjuntivo
Sueño con que me toque la quiniela

• Quería / Querría / Quisiera que + subjuntivo

Quería que fuera con ella al cine
Querría que lo vieras
Quisiera que vinieras a mi fiesta

• Me gustaría / Me apetecería / Me encantaría que + subjuntivo

Me gustaría que estuvieras conmigo
Me apetecería que fuéramos juntos al circo
Me encantaría que la vida fuera más sencilla

• Espero que + subjuntivo

Esperaba que viniera

• Me hace ilusión...

Me hace ilusión comer en ese restaurante
Me haría ilusión que me enviaras las fotos

• Tengo unas ganas (enormes / inmensas) de...

Tengo unas ganas enormes de beber una cerveza
Tengo unas ganas inmensas de llegar a casa

• Deseo / Desearía...

+ sustantivo / infinitivo
Deseo una ciudad limpia
Desearía volver allí

+ que...

Deseo que me lo envíen a casa
Desearía que me informara al llegar

• Mi sueño es...

+ infinitivo

Mi sueño es conseguir ese trabajo

+ que + presente de subjuntivo

Mi sueño es que acaben las guerras en el mundo

- ¡A ver si...!

¡A ver si tenemos suerte!

- Ojalá (que) + presente de subjuntivo

¡Ojalá que llueva café en el campo!

- Que + presente de subjuntivo

Que no sea nada

Que te vaya bien

- Lo que más deseo / quiero / me gustaría / me apetecería (en el mundo) es...

Lo que más deseo en el mundo es que no haya hambre

Tú eres lo que más quiero en el mundo

Lo que más me gustaría es viajar a la luna

- Ojalá (que) + subjuntivo

Ojalá dejara de llover

Ojalá supiera qué decir

- Condicional

Hoy me quedaría en casa

Ahora me tomaría un café

- Sueño con...

Sueño con la próxima fiesta

Soñaba que vivía en una isla

4.2.4. Expresar sorpresa y extrañeza

- Me sorprende / Me extraña

+ sustantivo / infinitivo

Me sorprende su sentido del humor

Me extraña verte así

+ que + presente de subjuntivo

Me sorprende que digas eso

Me extraña que te quedes en casa

- Es increíble / raro / extraño...

+ sustantivo / infinitivo
Es increíble que haya llegado tan pronto
Es raro ver el sol aquí

+ que + presente de subjuntivo
Es extraño que llames a estas horas
Es increíble que tenga tan poca vergüenza

- ¡Qué sorpresa!
- ¡Qué raro / extraño!
+ que + presente de subjuntivo
¡Qué raro que no esté aquí!
¡Qué extraño que no diga nada!
- ¡No me lo puedo creer!
- ¿De verdad?
- ¿En serio?
- ¿Ah sí?
- Me sorprende / Me extraña / Me asombra (+ cuantificador) + que + subjuntivo
Me sorprende bastante que digas eso
Me extraña mucho que no lo viera
- Estoy (+ cuantificador) sorprendido / extrañado / asombrado
Estoy muy sorprendido de su capacidad creativa
- Es increíble / raro / extraño / sorprendente / asombroso / alucinante...
Es increíble lo guapa que eres
Es extraño salir a estas horas
Es sorprendente lo rápida que es esta moto
Es alucinante lo que pueden llegar a ganar
- Qué raro / extraño que + subjuntivo
Qué raro que no venga
Qué extraño que se fuera tan pronto
- No me lo esperaba
- ¡Qué casualidad / coincidencia!
- ¡No me digas!

- ¡No puede ser!
- ¡(Pero) qué dices!
- ¡Qué cosa tan rara!
- ¡Anda, (+ enunciado)!
¡Anda, si me he equivocado!
- ¿Quééé? / ¿Cóóóomo? / ¿Dóóonde?

4.2.5. Expresar admiración y orgullo

- ¡Qué guapo / grande...!
¡Qué mayor estás!
¡Qué guapa es!
¡Qué sucio está todo!
- ¡Qué maravilla!
- ¡Es increíble / impresionante + Oración interrogativa indirecta!
¡Es increíble cómo puedes aguantar tanto!
¡Es impresionante cómo conduce!
- Estoy impresionado
+ con...
Estoy impresionado con tu dominio de la técnica
- ¡Qué belleza / inteligencia...!
- ¡Es una maravilla / belleza...!
- ¡Qué + sustantivo + tan + adjetivo!
¡Qué casa tan grande!
¡Qué película tan bonita!
¡Qué vino tan caro!
- ¡(Es) increíble / impresionante / admirable / fascinante / alucinante + sustantivo / infinitivo / subjuntivo!
¡Es alucinante el tamaño del avión!
¡Es impresionante la humedad que hace!
¡Es admirable que hagas eso!
- Admiro...

*Ella admiraba la forma en que sus padres se esforzaban por parecer felices
Admiro su fuerza de voluntad*

- Estoy fascinado / impresionado...
*Estoy fascinado por la amabilidad del personal
Estoy impresionado por lo que acabo de ver*
- Estoy orgulloso (de...)
*Estoy orgulloso de trabajar aquí
Estaban muy orgullosos de su hija*

4.2.6. Expresar afecto

- Me caes bien / mal / fatal
*La amiga de mi novia no me cae bien, es una estúpida
Los compañeros me caen fatal, son muy antipáticos
Al principio me cayó bien, pero luego...*
- Te adoro
*Adoraba a su mujer
Te adoro a pesar de tu mal aliento*
- Me vuelves loco
*No sé cómo, pero me vuelves loco
Los médicos la vuelven loca*
- Me gustas / me atraes
Me atraes mucho, eres irresistible
- Te quiero... (+ cuantificador)
*La quiere mucho
Cada día te quiero más*
- Estoy enamorado (de)...
*Está enamorado de una actriz
La aprecio mucho, pero no estoy enamorado de ella*
- Me enamoro (de)...
*Se enamoró de ella enseguida
Me enamoro de mis vecinas en cuanto las veo*
- Cariño
Cariño, ¿vienes a cenar?
- Me importas

*No sabes lo mucho que me importas
Su opinión nos importa*

- Te deseo
Te deseo tanto que no lo puedo explicar
- Te echo de menos
Te echo de menos, aunque no lo creas
- (Mi) vida / amor / cielo / tesoro / corazón...
*Buenas noches cielo. Dulces sueños
Mi hijo es un tesoro*

5. LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO ESTRUCTURADO

2. ANÁLISIS DE MATERIALES DIDÁCTICOS

5.1. INTRODUCCIÓN

En el presente apartado nos proponemos analizar diferentes materiales didácticos de ELE, para un nivel intermedio. Concretamente, nos centraremos en el análisis de actividades dirigidas a la enseñanza de las funciones relacionadas en el punto 4 del presente trabajo, esto es, la expresión de los sentimientos (alegría, sorpresa, vergüenza, deseo, afecto, orgullo).

Antes de comenzar el análisis propiamente dicho, creemos procedente efectuar algunas consideraciones al respecto de los manuales y materiales didácticos.

La enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera es un fenómeno reciente que a pesar de su bisonñez ha experimentado una importante evolución. No es hasta mediados del siglo XX cuando comienzan a aparecer métodos de español en España. A mediados de los ochenta tiene lugar la "explosión" productiva de manuales de ELE, creándose incluso editoriales con el único propósito de publicar este tipo de materiales. Desde entonces y hasta la fecha, han surgido multitud de materiales, y la oferta se ha visto incrementada con la aparición, primero, de nuevos formatos, y después, de las nuevas tecnologías. Por todo ello, es muy difícil tener constancia de todo lo que se publica.

Es siempre preciso observar nuestros objetivos y algunos condicionantes externos (carácter monolingüe o plurilingüe, homogéneo o heterogéneo del grupo, nivel cultural, lengua materna, motivaciones personales, país, etc) en el momento de seleccionar un material. Además, desde el punto de vista metodológico hay diversas opciones. Desde una metodología tradicional (y en cierto modo denostada), fundamentada en la práctica y aprendizaje de reglas gramaticales y de vocabulario,

pasando por la metodología situacional (elevado número de niveles, profusión de materiales complementarios) y la metodología nocional-funcional (programación de contenidos organizados en torno a funciones comunicativas) hasta la metodología comunicativa, en la que prima un equilibrio en el desarrollo de las macrodestrezas.

El último avance en esta evolución es el enfoque por tareas, tendencia recomendada desde el Diseño Curricular del Instituto Cervantes. Este nuevo enfoque propone una interacción en el aula, a través de un programa organizado en torno a elementos gramaticales que son trabajados por medio de juegos y actividades diversas.

No obstante lo anterior, son los "medios" los que, por encima de enfoques lingüísticos, determinan la tendencia en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Superadas las cintas (casetes), llegó el vídeo, luego el cd-rom, ahora Internet y los "multimedia". No es extraño, por ejemplo, el alumno que escucha las grabaciones en su reproductor mp3.

Por otro lado, el mundo profesional de los negocios, la economía, el comercio, demandan insistentemente materiales para aprender español con fines específicos (EFE), en un ámbito dominado por los nuevos medios de comunicación. Y los recursos digitales y telemáticos pueden fomentar la motivación en el autoaprendizaje, promueven la reflexión en las actividades de autocorrección y permiten una mayor contextualización, abordando cuestiones más determinantes para un uso competente de la lengua.

Como hemos comentado anteriormente, la elaboración de materiales didácticos debe ser coherente con los objetivos de aprendizaje, el contenido, las necesidades de los alumnos, la metodología, el medio social en que se utilizan, etc. Los requisitos para dicha elaboración, y su posterior selección, podrían resumirse de la siguiente forma:

- a) coherencia con el proyecto educativo
- b) adecuación a las necesidades
- c) significatividad (consideración de los conocimientos, intereses y valores de los estudiantes)
- d) promover la autonomía, en la enseñanza y el aprendizaje
- e) flexibilidad y adaptabilidad a la diversidad de aprendientes
- f) equilibrio en el tratamiento de las destrezas y contenidos
- g) gradación didáctica del material
- h) autenticidad

i) contextualización

j) claridad

Además, y como última apreciación introductoria, debemos mencionar el papel fundamental que en el aprendizaje de idiomas viene adquiriendo la profusión de situaciones interculturales. Y en este ámbito, salvar las fronteras culturales es muy importante. El reconocimiento de lo propio y la comparación con otras culturas ayuda a entender y superar los retos y problemas con mayor éxito. En lo que a la producción de materiales didácticos se refiere, sería recomendable la integración de la cultura en el curso, la inclusión de actividades que posibiliten el análisis de contenidos culturales y promuevan la participación activa de los alumnos, la oferta de perspectivas alternativas que faciliten la reflexión y favorezcan un adecuado comportamiento en situaciones de contacto cultural, el énfasis de lo normal y cotidiano en las culturas, etc.

5.2. ANÁLISIS DE MATERIALES DIDÁCTICOS

Proponemos un análisis desde la observación, primero, de los siguientes criterios:

1. Desde el punto de vista del método, atenderemos

a) el nivel de español del público al que se dirige

b) las áreas temáticas relevantes (expresar sentimientos)

c) la estructuración de los contenidos: syllabus (temático, situacional, funcional, por tareas...)

d) los componentes del método (libro del alumno, libro cuaderno de ejercicios, libro del profesor, casetes del libro del alumno y del libro del profesor, vídeo, etc.)

e) la presentación y grafismo

2. Respecto de las características de las actividades, prestando especial atención a:

a) el tratamiento y proporción del léxico

b) la contextualización

c) la integración de modelos de lengua (reales, auténticos), para que el estudiantes pueda realizar cómodamente y de manera "rentable" una actividad

d) la presencia / ausencia de modelos de lengua que recojan diferentes

variedades de lengua (registro formal e informal, variantes de Hispanoamérica, etc.)

e) proporción y tratamiento de la gramática

f) la ejercitación formal

g) el equilibrio de las cuatro destrezas

h) la inclusión de materiales auténticos y su relevancia

i) la integración de cuestiones socio-culturales

j) la adecuación de los contenidos al PCIC

5.2.1. *Aula 3 Internacional*

Aula 3 Internacional (Difusión, 2006) es un manual correspondiente al nivel B1, dirigido a jóvenes y adultos. El Libro del alumno se complementa con el Libro del profesor. Las funciones para nosotros relevantes las encontramos básicamente en las siguientes unidades:

- Unidad 5. *¡Basta ya!*

(Función: Expresar deseos)

- Unidad 7. *Tenemos que hablar*

(Función: Expresar sentimientos)

- Unidad 11. *Yo nunca lo haría*

(Función: Expresar deseos)

El syllabus es ecléctico, dado que las unidades vienen estructuradas por temas y funciones, si bien se observa asimismo la realización de una tarea final (enfoque por tareas). El Libro del alumno se complementa con un cd, así como con una sección adicional de ejercicios, otra sección en la que se tratan aspectos culturales y una última en la que se trabaja de manera más detallada la gramática contenida en las diferentes unidades. La presentación es atractiva, con soporte gráfico abundante relacionado con los temas tratados en cada unidad.

Este manual consta de doce unidades. Cada unidad tiene una fase de presentación en la que se contextualizan los contenidos lingüísticos y comunicativos a tratar, con actividades de comprensión para el alumno. En el segundo bloque se ofrecen nuevas muestras de lengua; se trabaja el conocimiento de las reglas a través de herramientas alternativas y esquemas gramaticales. El tercer bloque está dedicado a la práctica lingüística y comunicativa de los contenidos de la unidad a través de "microtareas

comunicativas"; al final de proponen una o varias tareas " finales que implican diversas destrezas. El último bloque de cada unidad incluye materiales complementarios con contenidos culturales (canciones, juegos, etc.), vinculados temáticamente con la unidad.

UNIDAD 5

El objetivo de la lección es proporcionar al alumno instrumentos comunicativos para redactar un manifiesto a favor de la igualdad de la mujer. Entre los contenidos de la unidad se propone la expresión de deseos, reclamaciones y necesidad. La tarea final, consecuentemente, consiste en la elaboración, en grupos, de un manifiesto y una pancarta en la que exponer sus puntos de vista sobre la igualdad de la mujer.

Actividad 2. *Manifestaciones*

En esta actividad, el alumno escucha una grabación en la que un periodista informa sobre tres manifestaciones, recabando opiniones de los manifestantes, que expresan sus reivindicaciones (trabajando, por tanto, la comprensión oral). El material es auténtico y ofrece variedades de lengua diatópicas (los entrevistados). A continuación deben identificar el contenido de esas reclamaciones, escogiendo entre dos opciones que se le proponen. Se presentan construcciones gramaticales para expresar deseos (quiero + que + presente de subjuntivo).

La segunda parte del ejercicio propone el trabajo de la expresión oral a través de un debate en el grupo sobre los contenidos de la grabación. En esta y otras cuestiones del ejercicio se incide en el uso de la forma *tú* (variedad diafásica). La tercera y última parte del ejercicio ofrece las opiniones de tres expertos sobre los conflictos tratados en la audición. El alumno debe leerlas (comprensión escrita) y escoger el punto de vista que le parece más acertado, para comentarlo en el grupo (expresión oral).

Trata aspectos socioculturales (la igualdad de la mujer) y está relacionado con la realidad social del alumno, dada su vigencia y actualidad. La presentación de aspectos gramaticales es clara y proporcionada, suficiente para que el alumno infiera el funcionamiento de la lengua. La práctica de la lengua está contextualizada y supone un reto factible para alumnos de nivel intermedio. El vocabulario que propone el ejercicio es adecuado (*viviendas, inmigrantes, gobierno, desertización...*). Respecto de su adecuación al PCIC, recogemos los siguientes ejemplos:

Quiero + que + presente de subjuntivo
Quieren que bajen los precios de la vivienda
Quieren que los agricultores aumenten la producción

Actividad 6. *¿Quién quiere que el profesor... ?*

En esta actividad se requiere la interacción de los alumnos para buscar en el aula algún compañero que responda afirmativamente al cuestionario propuesto, con preguntas del tipo: *¿Quieres que el profesor hable más despacio / pregunte más cosas / sea menos exigente / ponga más deberes?* Se trabajan por tanto las destrezas orales. El

léxico está relacionado con el aula (*pizarra, deberes, clase, gramática,...*). Para el estudiante, esta actividad supone un reto proporcional a su nivel de conocimientos y susceptible de ser realizado con éxito. Se incide en la expresión de deseos (quiero + que + presente de subjuntivo). De su adecuación al PCIC, extraemos el siguiente ejemplo:

Quiero + que + presente de subjuntivo
¿Quieres que el profesor te corrija más?

Actividad 7. *Tres deseos*

En la primera fase del ejercicio se trabaja la expresión escrita, con el objetivo de expresar deseos. Los alumnos deben escribir tres deseos en un papel. Las instrucciones integran muestras de lengua real hablada ("*Quiero hablar español perfectamente*" / "*Quiero que se acaben las guerras*" / ...), proponiendo un modelo a seguir para el estudiante.

En la segunda parte del ejercicio, el profesor lee los deseos de los alumnos. El grupo debe adivinar a quién corresponde cada deseo, expresando su opinión sobre la posibilidad de realización de los mismos (trabajando por tanto las destrezas orales). Se proponen fórmulas a tal efecto (*Me parece imposible que...* / *pues yo creo que...*). En el enunciado de la actividad se intenta implicar al oyente ("*¿Sabes quién los ha escrito?*").

La última parte del ejercicio invita al alumno a formular hipótesis respecto del momento temporal en que se cumplirán sus deseos. Es un ejercicio de expresión oral en el que deberán utilizar oraciones subordinadas temporales bajo el esquema *cuando + subjuntivo*. La actividad está debidamente contextualizada y la introducción del mencionado aspecto gramatical no debería suponer un problema para el alumno. De su adecuación al PCIC, extraemos el siguiente ejemplo:

Quiero + que + presente de subjuntivo
Quiero que se acaben las guerras

En el apartado *Más ejercicios* correspondiente a la unidad 5, el ejercicio 2 trabaja la expresión escrita, con el objetivo de presentar reivindicaciones utilizando para ello la estructura *quiero / exijo / reclamo / necesito / + que + presente de subjuntivo*.

UNIDAD 7

El objetivo de la lección es proporcionar al alumno instrumentos comunicativos para simular una discusión de pareja. Entre los contenidos de la unidad se propone la expresión de intereses y sentimientos. La tarea final consiste en la simulación de una crisis de pareja, el planteamiento de los problemas, la búsqueda de posibles soluciones y la posterior representación de la conversación ante el grupo.

Actividad 3. *Odio mentir a mis amigos*

En la primera fase del ejercicio se muestra un cuestionario sobre intereses y sentimientos en el que el alumno debe marcar aquellas afirmaciones con las que se

identifica. Se presentan estructuras del tipo *me encanta / molesta / interesa / hace ilusión / da rabia / pone contento /...* . Esta ejercitación formal no mecánica ayuda al alumno en la reflexión sobre la lengua. A continuación (en el tercer apartado) se le facilitará la explicación pertinente de la regla de funcionamiento.

Una vez cumplimentado el cuestionario, los alumnos comparan sus respuestas con las del compañero, al objeto de poner en práctica la expresión de los sentimientos (*a Pedro y a mí nos encantan las fiestas*). Como hemos indicado, en el tercer apartado se observa la regla gramatical, incidiendo en la construcción "verbo + que + presente de subjuntivo".

Por último, un ejercicio de expresión escrita en el que se precisa la utilización de lo aprendido en el ejercicio, al objeto de aportar puntos de vista y actitudes propias, en el ámbito de las relaciones familiares y de amistad.

En este ejercicio se trabajan, de forma equilibrada, las cuatro destrezas. El vocabulario es suficiente y representativo, y el contenido gramatical constituye un repaso de algunas estructuras aprendidas en el nivel inicial (*me encanta*). El material (cuestionario) no es auténtico. De su adecuación al PCIC mencionamos la posible producción de estructuras como:

Me hace ilusión + que + presente de subjuntivo
me hace ilusión que me regalen flores

Actividad 6. *Parejas*

Como el ejercicio indica, los alumnos trabajan en parejas, haciéndose un cuestionario relativo a la expresión de sentimientos en situaciones de convivencia con otra persona. Se incide en la utilización de las expresiones ya introducidas y en el uso de la tercera persona del singular (*le irrita que su pareja quiera saber dónde está en cada momento*). En esta primera fase se trabajan la comprensión escrita y las destrezas orales. La segunda fase del ejercicio es una puesta en común en la que se vierten las opiniones expresadas por el compañero en la fase anterior.

Al igual que en la actividad precedente, la práctica formal está contextualizada (dentro del tema "relaciones de amistad") y propicia el uso de estrategias para ayudar al alumno a descubrir el funcionamiento de los mecanismos lingüísticos para interiorizar las leyes de funcionamiento de la lengua. Supone un reto para el estudiante, proporcional a su nivel de conocimientos y factible de ser realizado con éxito. De su adecuación al PCIC,

Me da vergüenza + sustantivo / infinitivo
Le da vergüenza ir a casa de la familia de su pareja

Actividad 7. *¡Pero qué dices!*

Una actividad de comprensión auditiva al objeto de explorar los matices que la

entonación del hablante nos sugiere. Se escuchan tres pequeñas discusiones, cada una de ellas en dos versiones diferentes. El alumno intenta percibir el diferente grado de enfado en la persona que responde. En nuestra opinión, el alumno puede acertar en sus apreciaciones por una mera cuestión de probabilidad, dado que sólo hay dos opciones (*no muy enfadado/a - muy enfadado/a*). En la audición, las diferencias en el tono de la persona que responde no son apreciables para un alumno de nivel intermedio.

Especialmente interesante, e ilustrativo de la versatilidad y riqueza del léxico estructurado de los sentimientos, resulta el uso de la construcción *¡Pero qué dices!* en este ejercicio como ejemplo graduable (según la entonación) para expresar enfado. Asimismo podríamos encontrarla adecuada al PCIC en cuanto expresión de sorpresa.

¡Pero qué dices! ¡Si la semana pasada me quedé en la oficina hasta las tres de la mañana casi todos los días!

La segunda parte del ejercicio es otra audición en la que se escuchan una serie de reproches que el profesor, de manera supuestamente benévola y amigable, dirigirá a sus alumnos. No se aprecian diferentes registros de lengua.

Dentro del material complementario, en el apartado *Más ejercicios* correspondiente a la unidad 7, el ejercicio 6 trabaja la expresión escrita, con el objetivo de expresar sentimientos a partir de una matriz del tipo *le gusta / le hace mucha ilusión / le horroriza / + que + presente de subjuntivo*, en el marco de las relaciones de pareja.

UNIDAD 11

La lección está organizada en torno a una tarea final (decidir qué compañeros pueden participar en un reality-show), proponiendo el aprendizaje de las estructuras necesarias para dar consejos, opinar sobre acciones y conductas, expresar desconocimiento y expresar deseos.

Actividad 3. *El condicional*

El objetivo del ejercicio es descubrir la formación del Condicional y algunos de sus usos, entre los que se apunta la expresión de deseos difíciles de realizar. La primera mitad del ejercicio consiste en la introducción teórica del Condicional y su regla de formación, además de la presentación de algunos verbos irregulares en Condicional muy frecuentes. Utiliza una estrategia que ayuda a inferir las leyes de funcionamiento de la lengua (explicando la formación del Condicional a partir de las formas del Futuro).

En la segunda parte del ejercicio se propone, en parejas, la contextualización (*¿en qué situación podrían emplearse?*) de una serie de frases que presentan algunas diferencias o matices. Entre ellas, la expresión de deseos más o menos difíciles de realizar (según su adecuación al PCIC):

Condicional

¡Qué hambre tengo! Me comería un bocadillo.

Por último, también en parejas se propone la discusión sobre el uso del Condicional que refleja cada frase.

Es un ejercicio en el que se trabajan la comprensión escrita así como las destrezas orales. El vocabulario propuesto es acorde con el nivel (verbos como *sugerir / proponer / aconsejar / opinar / expresar / ...*, relacionados con los usos del Condicional) y los contenidos gramaticales son asequibles (para algunos alumnos puede ser un repaso del Condicional).

Actividad 6. El hombre invisible

Se pide a los estudiantes que digan qué harían si pudieran ser invisibles durante un día, al objeto de reforzar el uso del Condicional para expresar deseos difíciles de realizar. El ejercicio presenta el dibujo de un "hombre invisible" con el que los alumnos podrían asociar el personaje de ficción. De forma individual, escriben las cosas que harían (*Primero, iría a un banco y...*). En la segunda fase del ejercicio, se trabajan las destrezas orales en una puesta en común tras la cual deben decidir quién aprovecharía mejor el día. El ejercicio es proporcional al nivel de conocimientos del alumno y por tanto factible de ser realizado con éxito. Al igual que la actividad anterior, no integra elementos socio-culturales.

En esta unidad se presentan asimismo algunas expresiones utilizadas para expresar desconocimiento (o extrañeza), aunque no tiene actividades para su práctica. En dicha presentación teórica se ofrecen algunos ejemplos, entre los que apreciamos la expresión de sorpresa / extrañeza de acuerdo con el PCIC:

¡Qué sorpresa!

¡Alberto! ¡Qué sorpresa! No sabía que estabas aquí.

En el apartado *Más ejercicios*, el ejercicio 3 refuerza el uso del Condicional para expresar deseos. Propone modelos de lengua tales como *Me iría de vacaciones con / me casaría con / le pediría consejos a / ...*, a partir de los cuales el alumno debe explotar su imaginación para escribir el nombre de una persona famosa (o algún compañero de clase) con la que haría todas esas cosas. Es un ejercicio en el que se trabaja únicamente la expresión escrita (el alumno debe, además, escribir la razón de su elección), aunque podría plantearse una posterior puesta en común para propiciar la expresión oral.

5.2.2. Gente 2

Gente 2 (Difusión, 2004) es un manual correspondiente al nivel B1, dirigido a jóvenes y adultos. Desde el punto de vista del diseño y la estructura del método, los contenidos están estructurados en torno a un syllabus en el que se atiende básicamente al enfoque por tareas (cada lección está orientada hacia la realización de una tarea final).

Consta de once unidades, cada una de las cuales tiene una primera fase de presentación del tema y el vocabulario. En la segunda fase se promueve la interacción a través de actividades escritas u orales en situaciones similares a las reales (contextualización). En la tercera parte de la unidad, se fijan y trabajan los aspectos gramaticales con actividades significativas para el alumno. En la última fase se realizan tareas o proyectos (resolver un problema, elaborar un texto, negociar con los compañeros), reproduciendo procesos de comunicación auténticos (organizar un fin de semana en una ciudad española, elaborar un cuestionario para conocer la personalidad de un compañero, etc).

La presentación es atractiva, con soporte gráfico abundante relacionado con los temas tratados en cada unidad. Las áreas temáticas (ocio, salud, hábitos cotidianos, problemas, evolución, ...) son actuales y relevantes para el alumno. En las páginas centrales de cada unidad hay un resumen gramatical (ampliado en el consultorio al final del libro). La unidad se completa con dos páginas de contenidos socio-culturales (documentos que invitan a la reflexión sobre la realidad española e hispanoamericana).

Al libro del alumno se acompaña un libro de ejercicios con actividades de reflexión y ejercitación formal que refuerzan el aprendizaje de los contenidos trabajados en cada unidad, un libro del profesor con pautas generales de utilización del manual, y las correspondientes audiciones, en las cuales se aprecian diferentes registros de lengua.

Las funciones para nosotros relevantes las encontramos básicamente en las siguientes unidades:

- Unidad 1. *Gente que se conoce*
(Función: Expresar sentimientos)

- Unidad 3. *Gente que lo pasa bien*
(Función: Expresar deseos)

- Unidad 9. *Gente con carácter*
(Función: Expresar sentimientos y estados de ánimo)

UNIDAD 1

El objetivo principal de la unidad (tratándose la primera de un manual en consecuencia nuevo para el alumno), es el de dar y pedir información sobre personas, elaborando un cuestionario a tal efecto para saber cómo son los otros compañeros de clase. Se introduce el Condicional y sus usos, entre ellos la expresión de deseos y la manifestación de deseos espontáneos difíciles de realizar o bien planteados como proposición. Además se amplía la expresión de sentimientos, gustos y aficiones, ya conocida básicamente por los alumnos. El vocabulario de la lección es muy abundante dada la profusión de palabras relacionadas con el tema de la unidad, a lo que se suma la introducción de sustantivos derivados de adjetivos.

Actividad 1. *La primera impresión*

Es una actividad de "precalentamiento" en la que el alumno trabaja individualmente, observando las fotografías de algunas personas para, a continuación, expresar hipótesis y deseos difíciles de realizar (introduciendo los usos del Condicional). Es un ejercicio de expresión escrita. Se presentan además adjetivos relacionados con el carácter (*amable / agradable / divertido /...*) que el alumno debe atribuir a las personas de las fotos. El contenido léxico y gramatical es adecuado al nivel y no representa una especial dificultad para el alumno. El material gráfico (las fotos) es moderno y atractivo para el alumno. Aparecen, de acuerdo con el PCIC, estructuras como:

Me gustaría + infinitivo

Me gustaría conocer a María

Condicional

Yo iría a cenar con Asun y Jordi porque parecen muy simpáticos

Pues yo iría con Toni, es muy guapo

Actividad 1 (Libro de ejercicios)

Para practicar y afianzar los contenidos del ejercicio anterior, el alumno escucha una grabación en la que seis personas cuentan lo que les gustaría hacer con una serie de personas conocidas (Antonio Banderas / Isabel Allende / ...) y relacionadas con la actualidad cultural en español. A continuación debe completar un cuadro recogiendo las opiniones vertidas (en respuesta a las preguntas *¿Qué haría? / ¿Con quién? / ¿Por qué?*). En esta primera fase se ejercitan la comprensión oral y la expresión escrita.

Se trabaja también la expresión oral, puesto que la segunda fase del ejercicio, el alumno debe expresar sus propios deseos, utilizando para ello el Condicional. En la audición se aprecian diversos registros de lengua. La integración de las cuestiones culturales podría explotarse adicionalmente.

Actividad 3. *Una bailaora muy especial*

El ejercicio muestra una imagen y una corta biografía de la bailaora Antonia Moya, (a modo de presentación, dado que la mayoría de los alumnos desconoce al personaje). A continuación leen dos cuestionarios en los que a través de preguntas personales se introducen expresiones utilizadas para describir gustos, sentimientos y estados de ánimo (*le preocupa / le gustaría conocer a / le da vergüenza / le pone nerviosa / prefiere /...*). Se incide en el uso de la tercera persona.

Se propone, en primer lugar, un ejercicio para trabajar el léxico. El alumno debe asignar a la bailaora Antonia Moya los adjetivos de una serie (*optimista / pesimista / complicada / tranquila / nerviosa / sociable / tímida /...*) que crea oportunos (para lo cual ha debido entender los textos leídos). El vocabulario es proporcionado y en buena parte debería ser ya conocido por un alumno de nivel intermedio.

Después, en parejas deben agrupar los adjetivos (positivo / negativo). Tras haber

ejercitado la comprensión escrita se desarrollan las destrezas orales con dos actividades que refuerzan el vocabulario y las estructuras gramaticales introducidas, puesto que cada alumno debe exponer al grupo sus puntos en común con Antonia Moya. Por último, eligen tres temas del cuestionario para hacer las preguntas correspondientes a su compañero (ejercicio en parejas).

Se trata de un ejercicio que profundiza en el conocimiento de la realidad cultural española en el que la práctica de la lengua está contextualizada y es factible para alumnos de este nivel. Encontramos varios ejemplos de adecuación a las funciones descritas en el PCIC:

Me da vergüenza + sustantivo / infinitivo
Le da vergüenza hablar en público

Condicional
Le dedicaría unas bulerías a ... Lula da Silva
A una isla desierta se llevaría ... una tortilla de patatas y un buen vino tinto
Si no fuera bailaora sería ... cantaora

Me gustaría + infinitivo
Le gustaría conocer a ... Mario Benedetti

UNIDAD 3

El objetivo de la unidad consiste en planificar un fin de semana en una ciudad española, para lo cual el alumno deberá informarse sobre actividades de ocio a partir de la publicidad, aprenderá a expresar preferencias sobre espectáculos y géneros de cine (y a valorarlos), y a describir sus propios hábitos en el tiempo libre. Trabaja el vocabulario relacionado con los lugares y actividades de ocio, y las funciones descritas son, entre otras, expresar preferencias, expresar deseos de hacer algo, concertar citas, proponer y rechazar una invitación.

Actividad 1. *Para pasarlo bien*

La primera parte del ejercicio invita al alumno a reflexionar sobre una serie de anuncios publicitarios, todos relacionados con ofertas de ocio, que se le presentan en las primeras páginas. Debe determinar qué es lo que anuncian, asociando el vocabulario introducido (*película / concierto / mercadillo / festival / ...*). En la segunda fase del ejercicio, el alumno escucha las opiniones de cinco personas sobre sus preferencias para el fin de semana. En la audición se recogen diferentes registros de lengua. El material de la actividad es auténtico, lo que resulta más atractivo para el alumno. Se utilizan muestras reales de lengua, y la información que se le facilita es útil y valiosa.

En la última secuencia del ejercicio se ejercita la expresión escrita. A partir del modelo presentado, el alumno escoge la alternativa de ocio que le parece más interesante. El ejercicio podría completarse con una puesta en común en la que ejercitar las destrezas orales mediante la aportación al grupo de lo escrito individualmente.

La expresión de deseos se presenta de acuerdo con el PCIC:
Me apetece + sustantivo / infinitivo
Hoy me apetece ir al cine

Me gustaría + infinitivo
A mí me gustaría cenar en el restaurante Salsitas

Condicional
Después me quedaría ahí mismo para bailar y tomar una copa

Actividad 3. *Los planes de Valentín*

El ejercicio plantea la incertidumbre de Valentín ante el fin de semana. Con el propósito de introducir los recursos necesarios para expresar el deseo de hacer algo, proponer una cita o una actividad y rechazar una invitación, los alumnos escuchan una audición en la que los compañeros de trabajo hacen planes. Al igual que en el ejercicio anterior, se recogen diferentes registros de lengua, y la práctica de la lengua está contextualizada. El material gráfico se compone de una serie de viñetas que escenifican a los personajes y sus diálogos. Se proporciona asimismo información sobre los gustos, preferencias y estado de ánimo de Valentín con construcciones como *no soporta / está un poco triste*.

Tras haber identificado las conversaciones y en base a las mismas y la información sobre Valentín, el alumno establece posibles combinaciones para resolver adecuadamente su salida nocturna. En la última secuencia del ejercicio se invita al alumno a la observación -que supone asimismo una reflexión- del funcionamiento de la lengua, mediante la anotación de los recursos que aparecen en el ejercicio para expresar el deseo de hacer algo, proponer una cita o una actividad y rechazar una invitación.

Como información complementaria se utilizan anuncios publicitarios en consonancia con las preferencias descritas en la audición. Dichos anuncios publicitarios no son originales, aunque el material, sin ser tan auténtico como el original, parte de una información que conserva (o debiera conservar) las características del original. Las destrezas ejercitadas básicamente son la comprensión oral y la comprensión y expresión escritas. Las muestras de lengua adecuadas al PCIC que hemos encontrado son:

Quería + infinitivo
Quería reservar una mesa para esta noche

Me apetece + sustantivo / infinitivo
Me apetece ir al cine o salir a tomar algo
¿Qué te apetece hacer?

Actividad 10. *¿Qué queréis hacer?*

Es la tarea final de la unidad, desarrollada en tres secuencias. En la primera, el alumno expresa sus preferencias para el fin de semana (que ha escrito en el ejercicio anterior). Después busca un compañero para hacerlas y, en la secuencia final, en grupos deben organizar las citas correspondientes. La tarea se completa con un ejercicio de expresión escrita en el que resumen los datos de las citas acordadas (*he quedado con / a las / hemos quedado en / ...*).

Para ello, se requiere la utilización de los recursos aprendidos en la lección. El vocabulario relacionado con propuestas de ocio y entretenimiento, las expresiones de sentimientos, sensaciones y estados de ánimo, expresiones para proponer, aceptar, rechazar una cita, etc. Es un reto asequible para el alumno y factible de ser realizado con éxito, además de propiciar el uso de estrategias que ayudan al alumno a descubrir el funcionamiento de los mecanismos lingüísticos para interiorizar las leyes de funcionamiento de la lengua.

Se reproduce un modelo de comunicación auténtico. La actividad es significativa, útil y atractiva para el alumno. Las expresiones que corresponden a funciones designadas en el PCIC son:

Me apetece + sustantivo / infinitivo
¿A alguien más le apetece?

Me gustaría + infinitivo
Pues a mí, el sábado por la mañana me gustaría ir de compras

Condicional
Preferiría un poco más tarde

UNIDAD 9

Esta unidad está organizada en torno a la realización de una tarea final consistente en analizar las relaciones, conflictos y problemas de una serie de personas, proponiendo soluciones. El objetivo de la lección es proporcionar al alumno los elementos de comunicación necesarios para desarrollar funciones tales como expresar sentimientos y estados de ánimo, describir relaciones entre personas, dar consejos y hacer valoraciones, etc.

Actividad 1. *Todo el mundo tiene problemas*

La actividad ofrece un primer contacto con los temas y el vocabulario de la unidad (este último, proporcionado y representativo). Se apoya en las imágenes de una serie de personas, a partir de las cuales el alumno debe escoger una, e imaginar qué problemas puede tener esa persona. A modo de ayuda e introducción de los contenidos de la lección, se presenta una lista extensa de posibles sentimientos y estados de ánimo (*En el trabajo nadie valora lo que hace. Y lo pasa fatal / Sus padres no le entienden. Y se enfadan por cualquier cosa / No soporta a la familia de su pareja / ...*), contextualizando

el uso de la lengua.

La exposición de los problemas (sin revelar el nombre de la persona escogida) en el grupo suscita la interactividad, puesto que el resto intenta adivinar de quién se trata. Se proponen como ejemplo declaraciones del tipo *Yo creo que tiene problemas de comunicación con sus padres. ...*

En la segunda secuencia del ejercicio, un alumno simula ser una de las personas de las imágenes, y explica sus problemas. Se incide en el uso de la primera persona singular. El resto del grupo interactúa dando consejos (para desarrollar esta función, no se introducen todavía nuevas estructuras sino que el alumno puede utilizar estructuras ya aprendidas).

Trabaja la comprensión escrita así como las destrezas orales. Es una actividad que invita a la participación del alumno mediante la exposición de hipotéticos problemas ajenos y, al igual que en actividades anteriores, las instrucciones son lo suficientemente precisas como para no suponer un obstáculo en su realización. De su adecuación al PCIC extraemos las siguientes muestras:

Me da vergüenza + sustantivo / infinitivo
Le da vergüenza hablar en público

Me enamoro de
Cree que su pareja se ha enamorado de otra persona

Te quiero... (+ cuantificador)
Se quieren pero están siempre peleándose

Actividad 4. *¿Qué le pasa?*

Esta actividad se apoya nuevamente en el uso de las imágenes. En esta ocasión, el ejercicio nos presenta seis imágenes de un chico. En cada una de ellas, Guillermo (que así se llama supuestamente el chico de las fotos) muestra una expresión diferente en su rostro, evidenciando un determinado estado de ánimo.

El ejercicio amplía el vocabulario ya introducido al principio de la unidad (*decepcionado / contento / de buen humor / sorprendido / enfadado / triste / ...*). El alumno debe relacionar ese vocabulario con cada una de las fotos y comentarlo con el resto del grupo. En la segunda secuencia, es el propio alumno el que debe simular un estado de ánimo, teniendo el resto del grupo que adivinar qué le pasa. Se intenta captar la atención del alumno con frases del tipo *Y tú, ¿eres muy expresivo?* (variedad diafásica).

La actividad en su conjunto desarrolla las destrezas orales, y la comprensión escrita. Es una actividad asequible para el alumno, las instrucciones son claras y el material gráfico es indicado y promueve la participación. Las muestras de lengua se corresponden con las funciones descritas en el PCIC, de las cuales hemos seleccionado las siguientes:

Estoy de (muy) buen humor
Yo creo que aquí está de buen humor

Estoy contento
Yo creo que aquí está contento

Estoy sorprendido
Yo creo que aquí está sorprendido

Actividad 16 (Libro de ejercicios)

En general, el libro de ejercicios contiene material adicional que parece estar destinado a la práctica individual del alumno, en casa. La mayoría de ejercicios trabajan la expresión escrita, quizá desde el convencimiento (erróneo) de que dicha destreza supone emplear un tiempo demasiado precioso en el aula de ELE.

La actividad que nos ocupa refuerza la gramática y el vocabulario presentados y ejercitados en la unidad, con lo que su realización no resulta difícil para el alumno. Es la continuación al ejercicio 15, en el que se repasa el vocabulario relacionado con la expresión de cambios en las personas (hacerse millonario / ponerse triste / volverse egoísta / ...). En el enunciado se llama la atención del alumno (*¿Y tú? ¿Recuerdas la última vez que te pasó algo así? Escríbelo*) y se le proponen seis enunciados-modelo (*ponerse muy nervioso / enfadarse mucho con alguien / quedarse muy preocupado / ponerse muy contento / ...*) que debe utilizar para escribir experiencias similares propias. Encontramos las siguientes funciones descritas en el PCIC:

Me pongo contento / de buen humor + cuando / si / al..
Yo, hace poco, me puse muy contento cuando me regalaron la moto

Paso vergüenza
Ayer pasé mucha vergüenza cuando el profesor me preguntó

5.2.3. Caminos 3

Caminos 3 (Klett, 2006) es un manual de ELE para un nivel intermedio (B1), dirigido a jóvenes y adultos. Desde el punto de vista del diseño y la estructura del método, los contenidos están estructurados en torno a un syllabus ecléctico, dado que las unidades vienen estructuradas por temas y funciones, si bien cada lección está orientada hacia la realización de una tarea final (enfoque por tareas). Está programado para cubrir unas noventa horas de clase.

Consta de doce unidades, cada una dividida en dos secciones. En cada una de las secciones se observa una primera fase de presentación y contextualización de la lengua, y una segunda fase en la que el alumno realiza diferentes ejercicios, enfocados hacia una tarea final. Los contenidos gramaticales se van presentando de forma

paulatina y proporcionada, invitando al alumno a completar tablas y reglas con las que inferir el funcionamiento de la lengua. Al final de cada unidad se realizan tareas o proyectos, habitualmente en parejas o grupos (elaborar un texto en el que proponer mejoras para la educación, o una campaña en favor del medio ambiente), reproduciendo procesos de comunicación auténticos (organizar unas vacaciones...).

La presentación es atractiva, con soporte gráfico abundante relacionado con los temas tratados en cada unidad. Las áreas temáticas (lengua, comunicación, naturaleza, tradiciones, ocio y cultura...) son actuales y relevantes para el alumno. Al final de cada unidad hay un resumen gramatical (ampliado al final del libro) y una relación de los elementos comunicativos más significativos. El material se completa con un cd que contiene las correspondientes audiciones, en las cuales se aprecian variedades diatópicas y diafásicas de lengua. Hay tres lecciones de repaso (llamadas *Revuelto*) en las que se refuerzan las estrategias de aprendizaje mediante juegos, y se introducen contenidos socioculturales.

El libro de ejercicios está integrado en el manual, proporcionando una media de quince actividades adicionales por unidad, al objeto de reforzar los fenómenos gramaticales y comunicativos.

El manual se completa con un *Rincón profesional*, sección dedicada al español con fines específicos (EFE). Asimismo se proporciona al alumno la opción de medir sus conocimientos con un test de nivelación -a realizar al principio-, y un test de autoevaluación correspondiente al nivel B1 del MCER, al final del manual.

Las funciones para nosotros relevantes las encontramos básicamente en las siguientes unidades:

- Unidad 2. *Paraísos naturales*
(Función: Expresar sentimientos y sensaciones)

- Unidad 5. *Comunicación*
(Función: Expresar sorpresa)

- Unidad 7. *Un mundo mejor*
(Función: Expresar deseos)

- Unidad 11. Ocio y cultura
(Función: expresar deseos)

UNIDAD 2

Esta unidad está organizada en torno a la realización de una tarea final consistente en la organización de unas vacaciones en Costa Rica. El objetivo de la lección es proporcionar al alumno los elementos de comunicación necesarios para desarrollar funciones tales como expresar sentimientos y sensaciones, contar una fábula, dejar la

decisión a otra persona, etc.

2a. Actividad 4

El ejercicio tiene por finalidad la introducción de determinadas expresiones que sirven para expresar sentimientos y sensaciones (+ sustantivo / infinitivo / que + subjuntivo). En la primera fase de la actividad se presenta un texto sobre las alergias y las fobias a los animales. El material no es auténtico aunque suponemos que es una adaptación del original. No recoge variedades de lengua diatópicas. En la segunda fase del ejercicio se introduce la regla de funcionamiento de la lengua. A continuación el alumno debe reconocer y subrayar esas expresiones en el texto. Se pide asimismo al alumno que traduzca dichas expresiones a su lengua materna.

Es un ejercicio de comprensión escrita que invita al alumno a reflexionar sobre el funcionamiento de los mecanismos lingüísticos (mismo sujeto = infinitivo / distinto sujeto = subjuntivo). El vocabulario es proporcionado y no supone una especial dificultad para el alumno. Se recogen algunas muestras de lengua acordes con las funciones descritas en el PCIC:

Me pone de buen humor

Me pone de buen humor que los animales se acerquen a mí

Quiero que + presente de subjuntivo

Quiere que Alberto haga una terapia para tratar su fobia

Me hace ilusión

Me hace ilusión poder tener un animal algún día

La actividad anterior se complementa con un ejercicio más práctico (actividad 5), para ejercitar las destrezas orales y reforzar las estructuras recién aprendidas. El alumno debe buscar entre los compañeros hasta encontrar una persona que responda afirmativamente a alguno de los enunciados propuestos (*¿A quién... le pone de mal humor... / le preocupa... / no le importa... / le da igual... / no le gusta... ?*).

2b. Actividad 4

El objetivo de esta actividad consiste en repasar el uso del subjuntivo en determinadas expresiones de deseo. La primera secuencia es una audición en la que varias personas expresan sus expectativas ante las vacaciones. Se recogen variedades diatópicas de lengua. El desarrollo de las destrezas orales se completa con una segunda secuencia en la que el alumno expresa sus propias expectativas. El tema es atractivo y refleja la realidad del alumno (en un país donde la mayoría de las personas gozan de seis semanas de vacaciones al año).

En la última secuencia de la actividad, se trabaja la expresión escrita a través de un pequeño texto que el alumno debe escribir sobre sus vacaciones ideales. En esta última fase se incide en el uso de expresiones impersonales (*lo ideal / interesante / importante*

es + que + subjuntivo).

Las instrucciones del ejercicio son claras y el alumno puede inferir el funcionamiento de la lengua a partir de la regla y los ejemplos que se le proporcionan, resolviendo satisfactoriamente el reto planteado. Las funciones descritas en el PCIC:

Espero que + subjuntivo
Espero que el lugar sea tranquilo

Deseo + que...
Deseo que se hable mi idioma

Ojalá (que) + presente de subjuntivo
Ojalá que no haga demasiado calor

Que + presente de subjuntivo
Que tengas suerte

UNIDAD 5

Esta unidad tiene como tema central la comunicación y pretende proporcionar al alumno los elementos necesarios para poder presentar una noticia y reaccionar ante la misma, expresar condiciones probables, formular suposiciones en el pasado y hablar sobre medios de comunicación. La tarea final consiste en escribir, en grupos, una noticia (verdadera o falsa) para el 28 de diciembre (incluyendo por tanto un aspecto sociocultural).

5A. ACTIVIDAD 5

El objetivo de la actividad consiste en la introducción de determinadas expresiones utilizadas para presentar una noticia, y reaccionar ante ella. La primera secuencia muestra varios titulares de periódico (el material no es auténtico), desarrollando por tanto la comprensión escrita. Después se propone un ejercicio de comprensión oral. El alumno escucha una grabación en la que se vierten varios comentarios, que debe relacionar con los titulares expuestos. Hay variedades diatópicas de la lengua. En la segunda audición debe reconocer las expresiones para presentar una noticia (*Dicen que... / Aquí pone que... / ¡Imagínate! / ...*), y para reaccionar. En este último bloque encontramos expresiones de sorpresa contenidas en las funciones del PCIC:

¡Qué raro!
¿De verdad?
¿En serio?
¡No puede ser!
¡No me digas!

La última fase del ejercicio propone una actividad en parejas para trabajar las destrezas orales y la comprensión escrita. Cada alumno lee tres noticias (no es material auténtico

sino resúmenes adaptados, lo que puede resultar más asequible aunque quizá no tan interesante) y las comenta con su compañero.

En su conjunto, el vocabulario y la gramática de la actividad son proporcionados. Las instrucciones integran muestras de lengua real hablada (*¿Te has enterado de que...?*), proponiendo un modelo a seguir para el estudiante. Está relacionado con la realidad del alumno, y la práctica de la lengua está contextualizada.

En la sección del manual dedicada a los ejercicios adicionales, el número 11 refuerza la práctica de las expresiones utilizadas para expresar deseos con una actividad en la que se desarrolla la expresión escrita (vacíos de información a completar con el vocabulario propuesto). Se pretende la ejercitación formal (no mecánica) de las siguientes estructuras (contenidas en el inventario de funciones del PCIC):

Ojalá (que) + presente de subjuntivo

Ojalá llegue bien

Ojalá no tenga ningún problema con la moto

Espero + que + presente de subjuntivo

Espero que conduzcas con precaución

Espero que sigas todos nuestros consejos

UNIDAD 7

La unidad tiene como objetivo la reflexión sobre la situación del mundo, el sistema educativo de un país, problemas y posibles soluciones. Para ello propone hablar de proyectos solidarios, cambios y transformaciones, experiencias en la escuela, etc. En el aspecto gramatical, presenta el Imperfecto de subjuntivo y la traducción del verbo alemán *werden* (con el que expresamos cambios o transformaciones), particularidad que añade a la lección una dificultad notable para el alumno, aunque susceptible de ser superada. En las instrucciones (precisas) de las actividades, se incide en el empleo de la forma *usted* (variedad diafásica).

Actividad final

La estructura de la unidad gira en torno a esta tarea, en la que los alumnos, en grupos, preparan una lista con lo que les gustaría cambiar en el sistema educativo de su país. Deben proponer proyectos para ayudar a las personas más necesitadas (discapacitados, personas con pocos recursos) y explicar su propia disposición a colaborar en aras de una mejor educación. En la primera secuencia desarrolla la expresión escrita, puesto que los alumnos deben escribir una lista de propuestas, y las destrezas orales, dado que en la discusión previa a la confección de la lista, los alumnos debieran comunicarse en español.

Con las propuestas, en la segunda parte del ejercicio deben elaborar una carta al Ministro de Educación (expresión escrita), utilizando a tal efecto las estructuras

aprendidas en la lección (la correspondencia de tiempos en subjuntivo, el Imperfecto de subjuntivo, etc.). Por último, la presentación de los resultados al grupo (desarrollando las destrezas orales). El tema elegido es -en Alemania o países de habla alemana, a los que está dirigido este manual-, absolutamente actual y forma parte de la realidad cotidiana de un número considerable de alumnos, lo que resulta especialmente motivador y fomenta la participación del grupo. La integración de las cuestiones socio-culturales está presente en los textos que los alumnos deben leer, así como en la puesta en común final, en la que el alumno puede aportar información. Parece, en resumen, un reto interesante y asequible para el alumno.

Las muestras de adecuación al PCIC:

Me gustaría + que + subjuntivo

Nos gustaría que la calidad de la enseñanza fuera mejor

Me gustaría que me ayudara a encontrar un colegio para el niño

Desearía + que...

Desearíamos que se la oferta de plazas escolares fuera mayor

En la sección del manual dedicada a los ejercicios adicionales, el número 8 refuerza la práctica de la correspondencia de tiempos en subjuntivo (con la oración principal en condicional / imperfecto / indefinido), con una actividad en la que se desarrolla la expresión escrita (vacíos de información). Es una ejercitación formal mecánica de, entre otras, las siguientes estructuras (contenidas en el inventario de funciones del PCIC en cuanto expresiones de deseo):

Me gustaría que + subjuntivo

Me gustaría que la mudanza se hiciese durante el fin de semana

Me gustaría que en la oficina me dieran el viernes libre

Condicional

Sería ideal que viniera un electricista el sábado para instalar las lámparas

UNIDAD 11

Esta unidad trata algunos temas relacionados con el ocio y la cultura. El objetivo es que el alumno sea capaz de hablar sobre actividades culturales, pueda recomendar y valorar actividades de ocio, comentar programas de televisión o contar el argumento de una película. Integra cuestiones socioculturales. Aunque los materiales de apoyo que ofrece no son auténticos, la información es valiosa.

El vocabulario es abundante y la gramática (ser o estar con adjetivos, posición de los adjetivos) es proporcionada al nivel. La tarea final consiste en hacer una película sobre la clase de español, debiendo los alumnos escoger el género, escribir el argumento, caracterizar a los personajes, etc.. Al igual que en las lecciones anteriores, en las instrucciones de las actividades se incide en la forma *usted*.

11a. Actividad 1

Tras una actividad de precalentamiento en la que el alumno relaciona los temas a tratar en la unidad con el material gráfico de apoyo (fotografías), expresa por escrito sus gustos o preferencias culturales, dentro de las posibilidades que su ciudad o pueblo ofrece.

A continuación se introduce la regla gramatical al objeto de desarrollar la función *proponer una cita y quedar* con una muestra de lengua que sirve de ejemplo al alumno (*¿Te apetece...? / ¿A qué hora...?*), solicitando la interacción del grupo para buscar una persona con la que concertar una cita. Por último cuentan al grupo adónde y con quién van a ir. Se trabajan las destrezas orales. Las instrucciones del ejercicio son claras y la actividad implica una ejercitación formal no mecánica que ayuda al alumno en la reflexión sobre la lengua. La práctica de la lengua está contextualizada.

Entre las estructuras que se presentan, adecuadas al PCIC:

Tengo ganas / Me apetece

+ infinitivo

¿Te apetece ir al cine?

¿Tienes ganas de bailar?

+ que + presente de subjuntivo

¿Te apetece que vayamos a tomar un vino?

En la sección del manual dedicada a los ejercicios adicionales, el número 8 refuerza la práctica de la expresión de deseos más o menos difíciles de realizar. Es una actividad en la que se desarrolla la expresión escrita. El alumno debe responder, según sus gustos personales, a preguntas del tipo *Si fuera director de cine, ¿qué tipo de películas haría?* A pesar de ser una actividad en principio pensada para su realización en casa, no se trata ya de una ejercitación formal mecánica en cuanto sistemática repetición de una regla, sino que en este caso se apela a la creatividad del alumno. La utilización del Condicional, según el PCIC:

¿Qué tipo de libro escribiría?

¿A qué actriz le gustaría conocer?

5.2.4. Sueña 2

Sueña 2 (Anaya, 2000) es un manual de ELE para un nivel intermedio (B1), dirigido a jóvenes y adultos. Es anterior al MCER y consiguientemente al PCIC. Desde el punto de vista del diseño y la estructura del método, los contenidos están estructurados en torno a un syllabus ecléctico, dado que las unidades vienen estructuradas por funciones, temas y gramática.

El manual consta de diez lecciones, cada una de las cuales está dividida en dos secciones o *ámbitos* (el primero, con contenidos funcionales, gramaticales y léxicos, y el segundo dedicado a la escritura y la fonética). La gramática se presenta en fichas, a partir de las cuales el alumno debe inferir el funcionamiento de la lengua. Al final de cada unidad hay un apartado con contenidos culturales (*A nuestra manera*) y un test de repaso de los contenidos introducidos en la lección (*Recapitulación*). La presentación gráfica es atractiva y los temas están relacionados con la realidad cotidiana del alumno. Quizá debido a su ya larga trayectoria en el mercado, en ocasiones puede parecer que abundan en exceso las actividades en las que el alumno debe rellenar vacíos de información. El método utilizado no contempla el enfoque por tareas. Al final del manual se ofrece un glosario de términos y las transcripciones de las audiciones.

En todo momento se fomenta la participación del alumno (aprendizaje activo). Al libro del alumno se acompaña un libro de ejercicios con actividades de reflexión y ejercitación formal, juegos y pasatiempos que refuerzan el aprendizaje de los contenidos trabajados en cada unidad, un libro del profesor con pautas generales de utilización del manual, y las correspondientes audiciones (casete). A lo largo del manual se incide en el uso de la forma tú (variedad diafásica)

Si bien la publicación del manual es, como ya se ha apuntado, muy anterior al PCIC, encontramos no obstante funciones recogidas en el mismo, en las siguientes unidades:

- Unidad 7. *Cuidar el cuerpo y el espíritu*
(Función: Expresar estados de ánimo y sentimientos)

- Unidad 8. *Hoy ceno con mi jefe*
(Función: Expresar deseo y petición)

- Unidad 9. *¿Habrá alguien en casa?*
(Función: Expresar sorpresa, alegría y contrariedad)

UNIDAD 7 (ÁMBITO 1)

Esta unidad trata temas relacionados con los deportes y espectáculos. El contenido gramatical (oraciones subordinadas sustantivas, concesivas y finales, por / para, etc.) es muy abundante, así como el léxico (relacionado con la música, deportes y espectáculos). Se trabaja la pronunciación de diptongos, triptongos e hiatos en la sección dedicada a la fonética. Integra contenidos socioculturales en algunas actividades, y en el apartado *A nuestra manera*, al final de la unidad. La presentación gráfica es atractiva para el alumno, y algunos de los materiales empleados son auténticos (extracto del diario El País).

Actividad 2

El objetivo de la actividad es la interiorización de las estructuras presentadas en la primera actividad para expresar sentimientos y estados de ánimo (*me pone alegre /*

contento / triste + infinitivo, me alegra / entristece / satisface + que + presente de subjuntivo). El ejercicio está ambientado en el estreno de una película de un conocido director español (contenido cultural). El alumno escucha las opiniones de algunas personas que han visto la película, debiendo clasificar dichas opiniones según sean positivas y negativas. No se aprecian variedades diatópicas de la lengua en la audición. La actividad, cuyas instrucciones son precisas, desarrolla por tanto casi exclusivamente la comprensión oral. La práctica de la lengua está contextualizada. Como muestras de lengua para la expresión de sentimientos (alegría) encontramos las siguientes (alguna de las cuales resulta exagerada e inapropiada en el contexto):

Me alegra + que + presente de subjuntivo

Me alegra que Pedro Almodóvar comprenda tan bien los sentimientos de las mujeres

Me vuelve loca + que + presente de subjuntivo

Me vuelve loca que el argumento sea el de una obra de teatro dentro de una película

Me entusiasma + que + presente de subjuntivo

Me entusiasma que Almodóvar conserve esa originalidad especial

Libro de ejercicios. Actividad 4

Dentro del material adicional para trabajar en el aula o en casa, se propone una actividad en la que se ejercita la expresión escrita, reforzando la práctica de la expresión de sentimientos. El ejercicio está contextualizado en el ámbito de una competición deportiva, y el alumno debe imaginar y escribir lo que pudieron decir los protagonistas del evento. Resulta atractivo para los amantes del fútbol. No se trata de una ejercitación formal mecánica en cuanto sistemática repetición de una regla [las muestras de lengua propuestas en la unidad (*me entristece... / me alegra...*)], sino que en este caso se apela a la creatividad del alumno.

UNIDAD 8 (ÁMBITO 1)

La unidad *Hoy cenó con mi jefe*, al igual que la anterior, es profusa en contenidos gramaticales (Condicional, Imperativo, oraciones subordinadas de relativo, etc.) y léxico (relacionado con hoteles, tiendas y servicios públicos, así como el mundo laboral). ambos proporcionados al nivel intermedio. Se desarrollan funciones como expresar deseos y peticiones, órdenes y mandatos, pedir permiso, solicitar un servicio o dar instrucciones. Los contenidos socioculturales integrados en la unidad están relacionados con el mercado laboral en España. En el apartado de fonética se trabajan los esquemas tonales básicos.

Actividades 4 y 5

Con el objetivo de practicar el uso del Presente e Imperfecto de Indicativo, así como el Condicional en las expresiones de cortesía (variedad diafásica), cuya regla se ha presentado previamente, la actividad propone una serie de viñetas en las que se

muestran diálogos cortos que tienen lugar en un centro comercial. Se pide al alumno, en primer lugar, la utilización del vocabulario (tiendas y espacios de un centro comercial, diversos productos), que es proporcionado, asequible e introducido asimismo previamente; en segundo lugar, debe escoger el tiempo verbal adecuado para expresar cortesía, en cada una de las situaciones que se escenifican. Es un ejercicio en el que se desarrollan las destrezas escritas.

La actividad 4 se complementa con la siguiente, en la que se propone la ejercitación de las destrezas orales. Para ello, el alumno debe pedir, utilizando primero el Presente y después el Imperfecto, los productos que aparecen en un ejercicio anterior (practicando por tanto el léxico recién introducido, así como las fórmulas de cortesía).

En estas actividades encontramos muestras de lengua adecuadas a las funciones descritas en el PCIC para expresar deseo:

Deseo / desearía + sustantivo / infinitivo
¿Qué desea la señora?

Quería / querría / me encantaría + infinitivo
Quería reservar una habitación con vistas a la playa

Libro de ejercicios. Actividad 3

Con el objetivo de reforzar los contenidos presentados en el Libro del Alumno, esta actividad propone el uso del Condicional, así como el vocabulario de la unidad, para completar una serie de oraciones en las que se pretende expresar cortesía, existiendo un vacío de información. Se ejercitan por tanto las destrezas escritas. Hay muestras de lengua adecuadas al PCIC:

Condicional
Me gustaría que llamaras al hotel

Quería / querría / me encantaría + infinitivo
Querría informarme sobre lo que cuesta renovar el pasaporte

UNIDAD 9 (ÁMBITO 2)

La unidad *¿Habrá alguien en casa?* tiene como objetivos funcionales, entre otros, la expresión de sorpresa, extrañeza, satisfacción, alegría, insatisfacción y contrariedad. El contenido gramatical propone, por un lado, los elementos lingüísticos para la expresión de dichos sentimientos, además de introducir el pretérito perfecto de subjuntivo, etc. El léxico está relacionado con la casa y sus elementos, así como la calle, el mobiliario urbano y los edificios. Los contenidos socioculturales integrados en la unidad están relacionados con las fiestas y celebraciones españolas. En el apartado de fonética se trabajan los esquemas tonales de las oraciones interrogativas y exclamativas.

Actividades 3 y 4

Tras la presentación de la regla de lengua (forma y usos del pretérito perfecto de subjuntivo), el ejercicio 3 tiene como finalidad la práctica de dicha regla desarrollando la comprensión y expresión escritas, dado que el alumno debe leer los enunciados propuestos y reaccionar, escribiendo textos cortos y utilizando a tal efecto verbos o expresiones de deseo + pretérito perfecto de subjuntivo. Para ello se le facilita un ejemplo que corresponde a una muestra real de lengua.

Después de este ejercicio se le facilita la regla de uso de algunas expresiones de extrañeza / alegría / contrariedad + subjuntivo. La actividad siguiente es una ejercitación formal de dicha regla. El alumno debe completar cuatro frases que comienzan del siguiente modo: *me extraña que / me alegro de que / siento que / lamento que*. Desarrolla la expresión escrita

En estas dos actividades encontramos numerosas muestras de lengua identificables con las funciones descritas en el PCIC:

Espero + que + subjuntivo
Espero que Marisa y Ana se hayan divertido

Ojalá (que) + presente de subjuntivo
Ojalá le vaya bien

Me extraña + que + subjuntivo
Me extraña que venga

Qué raro + subjuntivo
¡Qué raro que haya venido!

Me alegro + de que + presente de subjuntivo
Me alegro de que hayas ganado

¡Qué bien que + subjuntivo!
¡Qué bien que haya venido!

Libro de ejercicios. Actividad 11

Esta actividad propone la aplicación y repaso de una de las estructuras aprendidas en la lección, concretamente la expresión de sentimientos, deseos y esperanzas (la utilización de ¡ojalá! + presente / imperfecto de subjuntivo, verbos de sentimiento + infinitivo / subjuntivo) y sus reglas de funcionamiento. A partir de la observación de la regla (mismo sujeto en oración principal y subordinada = infinitivo / distintos sujetos = subjuntivo), el alumno debe completar los enunciados que se le proponen (ejercitación formal mecánica), escogiendo entre el infinitivo o el subjuntivo. Las muestras de lengua coinciden con las funciones descritas en el PCIC:

Ojalá (que) + presente de subjuntivo
Ojalá vengas a visitarnos pronto

Espero + que + subjuntivo
Espero que regresen antes del martes a casa

Quiero + que + presente de subjuntivo
Quiero que salgáis inmediatamente de mi casa

5.2.5. *Abanico*

Abanico (Difusión, 1995) es un manual correspondiente al nivel B2, dirigido a jóvenes y adultos. Desde el punto de vista del diseño y la estructura del método, los contenidos están estructurados en torno a un syllabus en el que se atiende básicamente al enfoque por tareas (cada lección está orientada hacia la realización de una tarea final).

Es un manual en el que se aprecia el paso del tiempo. No ya por la adecuación (o no) al PCIC -al cual este manual es muy anterior-, sino especialmente por la presentación gráfica de los contenidos, en absoluto atractiva para el alumno (ni en 1995, fecha de publicación del libro, ni ahora). Se trata de un manual en blanco y negro con contadas imágenes (dibujos, fotografías) en color. La integración de contenidos socioculturales abarca diferentes áreas (arte, literatura, costumbres y comportamientos sociales, etc). Al final de cada lección se presenta un texto literario, con la correspondiente explotación didáctica. No utiliza materiales auténticos, sino adaptaciones bastante aburridas y no excesivamente motivadoras para el alumno. Las audiciones (el libro se acompaña de un cd) no presentan, por lo general, variedades diatópicas de la lengua (únicamente se escucha la variante septentrional). En las instrucciones se incide en el uso de la forma *tú* (variedad diafásica).

El libro consta de doce unidades, diferentes entre sí dado que es el contenido de la unidad el que determina su estructura, presentación y tipología de actividades, que incluyen asimismo juegos, simulaciones, ejercicios individuales y prácticas en grupo. Se alternan los cuadros gramaticales con los ejercicios a través de los cuales poner en práctica dichos cuadros. Cada lección tiene una primera fase de presentación de lengua y una segunda en la que el alumno realiza diferentes ejercicios, enfocados hacia una tarea final. La explicación de las reglas gramaticales aparece en sucesivos cuadros. Las áreas temáticas son relevantes para el alumno.

El Libro del Alumno se completa con un Cuaderno de Ejercicios (con actividades concebidas para el trabajo individual que inciden en la fijación de los contenidos del libro) y un Libro del Profesor (este último, una guía con propuestas de funcionamiento de cada actividad, evaluaciones variadas y las transcripciones del cd).

Las funciones para nosotros relevantes las encontramos básicamente en la unidad 8 (titulada *Las cosas del querer*), en la que se trabaja la expresión de gustos, deseos y

sentimientos.

UNIDAD 8

El objetivo de la lección es proporcionar al alumno los elementos de comunicación necesarios para dar consejos, expresar gustos, deseos u sentimientos. La tarea final consiste en elaborar una carta personal en respuesta al anuncio de una agencia matrimonial. El léxico de la unidad es muy abundante y se integra en las actividades de forma que el alumno pueda asimilarlas. El contenido gramatical es también abundante, presentado en cuadros con un modelo a seguir para el estudiante, y las correspondientes actividades. La práctica de la lengua está contextualizada. En las instrucciones de las actividades se emplea la forma *tú* (variedad diafásica), implicando constantemente al alumno (*¿Sabes jugar al "pictionary"? ¿Qué piensas de esta visión del amor?*). Asimismo se observan variedades diastráticas de la lengua. Los materiales no son auténticos, sino adaptaciones. El contenido cultural de la unidad es la adaptación del fragmento final de *La Celestina* como pretexto para el debate acerca de las relaciones amorosas.

Actividad 4

Esta actividad se presenta como introducción a la sección de la unidad en la que se presentan recursos para expresar sentimientos (la primera parte de la unidad ofrece recursos para dar consejos). Es una actividad "de calentamiento", con el objetivo de trabajar el vocabulario relacionado con las relaciones personales, se muestra una lista de palabras y expresiones (*amante / (tener) un querido/a / historia / media naranja / ...*) que el alumno debe clasificar atendiendo a cuatro categorías [*amistad / relaciones de amor (todavía no pasadas por la ley) / matrimonio / extraconyugales (fuera de la pareja)*]. En las instrucciones del ejercicio se invita al alumno, en caso de no conocer el significado de algunas de las palabras, a imaginarlo. El léxico muestra variedades diastráticas por cuanto algunos de los términos son utilizados por una determinada capa de la comunidad lingüística (*parienta / pana / ...*), pero se circunscribe al español peninsular, sin mostrar otras variedades geográficas. Se ejercitan la comprensión y expresión escritas. El ejercicio se adecua a los objetivos gramaticales descritos para este nivel en el PCIC (género y número de los sustantivos, etc.).

Aunque el manual no contempla esta posibilidad, quedaría al arbitrio del profesor la continuación del ejercicio, tal vez con un debate posterior en el que tratar aspectos socioculturales (estadísticas sobre separaciones y divorcios, etc.) y con ello provocar la interacción y la ejercitación de las destrezas orales.

Actividad 6

Esta actividad tiene como objetivo presentar estructuras gramaticales para expresar sentimientos y estados de ánimo. En un contexto ya introducido en la actividad anterior (relaciones personales, crisis de pareja), se propone en primer lugar un debate sobre las agencias matrimoniales en el que se invita al alumno a expresar su opinión personal. A continuación se presenta la regla gramatical para la expresión de sentimientos, gustos y estados de ánimo. La práctica formal está contextualizada y

propicia el uso de dichos mecanismos lingüísticos, asimilables para un alumno de nivel intermedio. El enunciado del ejercicio solicita directamente la participación del alumno (*Ya ti, ¿qué te gusta?*) para utilizar la regla gramatical presentada.

La segunda parte del ejercicio presenta, de forma asimismo clara para el alumno, más recursos para la expresión de sentimientos (*me da pena / rabia / vergüenza / ... + sustantivo / infinitivo / que + subjuntivo*). La práctica formal de la lengua está contextualizada a través de varias ilustraciones en blanco y negro. Se trabaja únicamente la expresión escrita, puesto que el alumno debe escribir frases expresando los sentimientos que asocia a las ilustraciones.

Por último, se propone una actividad en grupo para reforzar las estructuras aprendidas. Los alumnos juegan al "pictionary", dibujando en la pizarra la frase escrita por el equipo contrario (frases que aluden a la expresión de sentimientos y estados de ánimo).

En la presentación de las funciones encontramos algunos ejemplos de adecuación al PCIC:

Me pone contento / de buen humor ...
El chocolate me pone de buen humor

Me da vergüenza + sustantivo / infinitivo
Me da vergüenza entrar en la sauna

Actividad 7

La insistencia en el escenario de las agencias matrimoniales como contexto de presentación de algunos recursos para la expresión de sentimientos, puede resultar aburrida para el alumno. Esta actividad incide en ello con el objetivo de introducir estructuras con las que expresar deseos. En primer lugar se presenta un texto en el que la protagonista de la historia escribe las cualidades que le gustaría encontrar en su futura pareja. El material no es auténtico puesto que no se trata de la ficha de una agencia matrimonial. A través de su lectura, los alumnos observan las estructuras gramaticales (*quiero encontrar / conocer / ... / a alguien + que + presente de subjuntivo / ...*), que se introducen a continuación mediante el pertinente cuadro.

La segunda secuencia plantea un complicado juego de "agencias matrimoniales", en el que los alumnos deben, en primer lugar, escribir unas fichas con sus preferencias en cuanto a las cualidades que desearía encontrar en su pareja. A continuación, se organizan en grupos (agencias matrimoniales) con el objetivo de buscar afinidades propias en las fichas de la "agencia" contraria. Para ello se introducen nuevos recursos gramaticales, a utilizar en la búsqueda de dichas afinidades.

En esta actividad se ejercitan las cuatro macrodestrezas, pero el contenido gramatical es desproporcionado y difícilmente asimilable para el alumno. Es un ejercicio complejo

en sus instrucciones y en su consecución. Es pesado, muy extenso y, en definitiva, poco atractivo y motivador.

Las muestras de lengua adecuadas a las funciones descritas en el PCIC son las siguientes:

Quiero que + presente de subjuntivo
Quiero que no le gusten ni el fútbol ni los gatos

Me gustaría que + subjuntivo
Me gustaría que no fuera rubio ni bajito

Deseo + sustantivo / infinitivo
Deseo encontrar a un hombre que tenga coche

Querría + infinitivo
Querría salir con una mujer negra

Libro de ejercicios. Actividad 7

El objetivo de esta actividad -pensada para el trabajo del alumno en casa- es la repetición de las estructuras gramaticales aprendidas y ejercitadas en la lección, para expresar sentimientos y estados de ánimo. Es un ejercicio en el que se trabaja la expresión escrita. El alumno debe pensar en otros compañeros de clase, escribir sus nombres y relacionarlos con cada una de las expresiones propuestas (del tipo *Me gustaría muchísimo que / Me podría un poco nervioso/a que / ...*) para, finalmente, terminar las frases de forma espontánea. Encontramos ejemplos de adecuación al PCIC:

Me gustaría que + subjuntivo
Me gustaría muchísimo que Berta aprobara el examen

Me da vergüenza que + subjuntivo
Creo que me daría mucha vergüenza que la profesora me preguntara

Me alegro de que + subjuntivo
Seguro que me alegraría bastante que Petra encontrara un buen trabajo

6. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

Por último, y una vez efectuado el análisis de diversos materiales didácticos para el nivel intermedio, nos disponemos a presentar algunas propuestas didácticas, para llevar al aula, intentando que las actividades sean, ante todo, útiles y significativas para el alumno.

ACTIVIDAD 1

Y TÚ, ¿QUÉ ESPERAS DE LA VIDA?

Nivel: Intermedio (B1)

Destinatario: Jóvenes y adultos

Contenido: Funcional y gramatical

Destrezas: Comprensión y expresión escrita, comprensión y expresión oral

Organización en clase: Individual y en parejas o grupos

Material: Grabación de la encuesta o transcripción de la misma.

Duración aproximada de la actividad en clase: 45 minutos

El objetivo de esta actividad es proporcionar al alumno algunos elementos para la expresión de deseos, tanto en estructuras con infinitivo (*espero tener buena salud*) como en estructuras con subjuntivo (*espero que la guerra acabe pronto*). El contenido gramatical es asequible al nivel (puede ser también una actividad de repaso).

En primer lugar, los alumnos ven un pequeño reportaje de pocos minutos de duración, en el que se pregunta de forma espontánea en la calle *¿Qué espera usted de la vida?*. (Otra opción es escuchar la encuesta -sin imágenes- o, en defecto de todo lo anterior, repartir fotocopias con la transcripción de la encuesta). Reproducimos a continuación el contenido del reportaje.

(Entrevistador)

Nos encontramos en el Paseo de la Castellana en Madrid, este caluroso día de julio, para preguntarle a la gente *qué espera de la vida*. Y esto es lo que nos han contestado.

(Entrevistado 1)

¿Que qué espero yo de la vida (ríe)? A mi edad no se puede esperar mucho más... no sé... espero... ¡que me toque la lotería antes de morirme!

(Entrevistado 2)

Mmm... pues... espero poder irme de vacaciones ¡Cuanto antes! En estos momentos no espero nada más, con eso ya está bien, ¿no?

(Entrevistado 3)

No sé, así de pronto... no sé que decirte... ¡ah, sí! espero que me suban el sueldo después de verano.

(Entrevistado 4)

¡Todo! ¡Lo espero todo en la vida! Las cosas buenas y las malas, hay que cargar con todo. Son las reglas del juego. ¡Y espero poder contarle mucho tiempo!

(Entrevistado 5)

Espero que mi vida continúe como hasta ahora, espero que nada cambie.

(Entrevistado 6)

¿En la vida? Bueno, espero encontrar un buen trabajo, y eso...

(Entrevistado 7)

Me he quedado sin trabajo, ¿Qué voy a esperar? Pues encontrar otro.

(Entrevistado 8)

Espero un poco más de justicia para todos. Espero que se acaben las guerras en el mundo. Pero es un poco difícil, ya lo sé..

(Entrevistado 9)

Espero que mi novia apruebe el examen de Historia.

Si es necesario, se puede escuchar una segunda vez, para que los alumnos puedan identificar y escribir en su cuaderno las estructuras utilizadas por los hablantes para expresar deseos. Si son estructuras completamente nuevas para la clase, se puede escribir uno de los ejemplos en la pizarra. Se pueden asimismo señalar las diferentes (en su caso) variedades geográficas que acaban de escuchar.

Podemos organizar una pequeña puesta en común sobre las respuestas que esgrimen los entrevistados, invitando a los alumnos a reflexionar sobre los posibles anhelos de los habitantes de su país.

Una vez identificadas todas las expresiones de deseo que aparecen en la audición, y presentada la regla gramatical, los alumnos se agrupan en parejas, teniendo cada uno que formular al otro componente la pregunta *¿Qué esperas de la vida?*, anotando sus respuestas. Después se hace una puesta en común en la que se leen las informaciones recabadas.

ACTIVIDAD 2 EL AMOR (SEGÚN QUIM MONZÓ)

Nivel: Intermedio (B2)

Destinatario: Jóvenes y adultos

Contenido: Funcional

Destrezas: Comprensión y expresión escrita, comprensión y expresión oral

Organización en clase: Individual y en parejas o grupos

Material: *El porqué de las cosas* (Quim Monzó), páginas 14 - 16.

Duración aproximada de la actividad en clase: 90 minutos

Esta actividad plantea una posible explotación didáctica del relato titulado *El amor*, dentro del libro de Quim Monzó *El porqué de las cosas* (Barcelona, Anagrama, 1994). Otra posibilidad es el visionado del fragmento correspondiente de la película del mismo

título, dirigida por Ventura Pons en 1995.

En primer lugar se pide a los alumnos que lean el relato. A continuación se les llama la atención sobre las siguientes frases que aparecen en el mismo, y que se pueden escribir en la pizarra:

- *La archivera trata al futbolista con desdén*
- *La archivera se muestra seca, displicente*
- *El futbolista llama siempre a la archivera*
- *La archivera no llama nunca al futbolista*
- *La archivera no tiene nada que hacer*
- *La archivera le dice al futbolista que ese día no le va bien que se vean*
- *La archivera da a entender que tiene otros amantes*
- *La archivera pretende que el futbolista no se crea con ningún derecho*

Trabajando en parejas, los alumnos intentan escribir un texto en el que cuentan esta historia, sustituyendo las palabras que se repiten, para que no suene redundante, y teniendo en cuenta los conectores del discurso (de causa, de oposición, etc.). Al terminar pueden comparar sus resultados con el original (en la página 14 del libro). Se pueden comentar los cambios en el grupo.

En segundo lugar, se les propone de nuevo la lectura del siguiente fragmento:

"Un día (una tarde, mientras la archivera fuma y lo observa desvestirse), el futbolista se decide y le habla. Le dice que no debería ser tan seca, tan huraña, que él la quiere tanto que no debe tener miedo de mostrarse tal como es. Que no se aprovecharía de ninguna debilidad de ella. Que si fuese tierna (y él sabe que lo es, y que finge no serlo) la querría aún más. Airada, ella le dice que quién se ha creído que es para decirle lo que tiene que hacer y lo que no; le dice que se siente y lo abofetea. Esa tarde, el futbolista disfruta más que nunca. "

Se pide a los alumnos que imaginen cómo serían las palabras originales del futbolista y la archivera. Trabajando en parejas, deben escribir el diálogo original (para lo cual pueden, si tienen problemas, repasar los contenidos del curso anterior). Por último, van a representar el diálogo en clase, para lo cual tendrán que prestar atención al estado de ánimo de los personajes.

En una tercera secuencia, pueden establecerse semejanzas entre esta historia y la figura del donjuán. Además, en grupos tienen que intentar relacionar el siguiente vocabulario, con la historia:

- engañar
- seducir
- abandonar
- burlarse

- temer
- retar
- arrepentirse

Por último, puede plantearse un debate en grupo preguntando a los alumnos cuál ha sido su reacción al leer este relato, y si les parece real.

ACTIVIDAD 3 SENTIMIENTOS

Nivel: Intermedio (B2)

Destinatario: Jóvenes y adultos

Contenido: Léxico

Destrezas: Comprensión escrita

Organización en clase: Individual

Material: Fichas recortables

Duración aproximada de la actividad en clase: 15 minutos

Esta actividad puede desarrollarse en clase, o dejar como trabajo individual del alumno para casa, en la línea de los libros de ejercicios que en el apartado anterior se mencionaron. Tiene como finalidad la presentación o recordatorio de algunas palabras correspondientes al campo semántico de los sentimientos, mediante la asociación de la palabra con su definición. También se pueden confeccionar fichas recortables con las palabras y las definiciones, que se les entregan a los alumnos (en esta variante, organizados en parejas o grupos) para que encuentren las asociaciones:

- euforia
- anhelo
- extrañeza
- dignidad
- afecto
- soberbia
- placer
- vanidad

Sensación de bienestar, resultado de una perfecta salud o de la administración de medicamentos o drogas.
Estado de ánimo propenso al optimismo.

Arrogancia, presunción, envanecimiento.

Altivez y apetito desordenado de ser preferido a otros.
Satisfacción y envanecimiento por la contemplación de las propias prendas con menosprecio de los demás.

Gravedad y decoro de las personas en la manera de comportarse.

Cualidad de raro, extraño, extraordinario.
Cosa rara, extraña, extraordinaria.
Admiración, novedad.

Deseo vehemente.

Cada una de las pasiones del ánimo, como la ira, el amor, el odio, etc., y especialmente el amor o el cariño.

Goce, disfrute espiritual.
Satisfacción, sensación agradable producida por la realización o suscepción de algo que gusta o complace.
Voluntad, consentimiento, beneplácito.
Diversión, entretenimiento

ACTIVIDAD 4 DESEOS

Nivel: Intermedio (B1)

Destinatario: Jóvenes y adultos

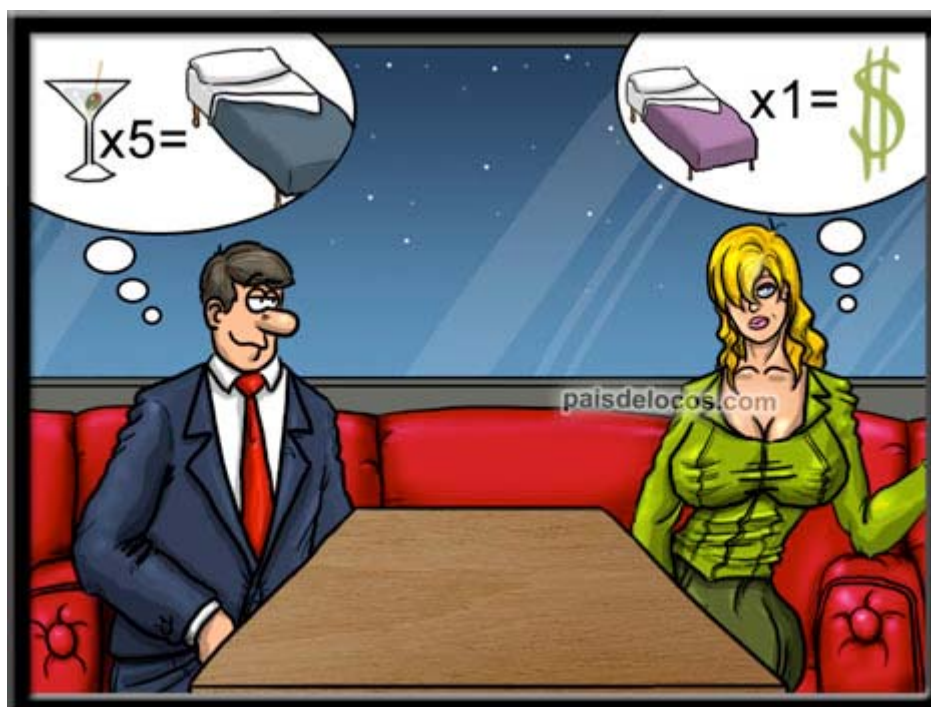
Contenido: Funcional

Destrezas: Expresión escrita, comprensión y expresión oral

Organización en clase: Individual y en parejas o grupos

Material: Viñeta extraída de *www.paisdelocos.com*

Duración aproximada de la actividad en clase: 30 minutos



El objetivo de esta actividad es el de practicar estructuras gramaticales para expresar deseos (*quiere + infinitivo / + que + presente de subjuntivo, le gustaría + infinitivo / + que + subjuntivo, etc.*). Asimismo, el alumno deberá describir, partiendo de su imaginación, el perfil psicológico de los personajes.

En la primera secuencia del ejercicio, y tras haber observado con detenimiento la viñeta, se pide a los alumnos que, individualmente, imaginen cuál puede ser la situación. Deben escribir sus especulaciones, atendiendo especialmente al perfil psicológico de los personajes. A continuación exponen sus conclusiones, que son debatidas en el grupo, hasta consensuar una imagen aproximada. Podría incidirse en la presunta conducta o intención de los personajes, lo cual es susceptible de provocar un interesante debate sobre la (a)moralidad de ciertos comportamientos.

La segunda secuencia del ejercicio tiene como finalidad la ejercitación de las estructuras gramaticales que se presentan para expresar deseos, las cuales escribe el profesor en la pizarra, a modo de ejemplo (*él quiere beber alcohol / ella quiere el dinero / él quiere que ella beba alcohol / ...*) y guía para los alumnos, que ahora trabajan en parejas. Deben escribir tres deseos que imaginan en la cabeza de cada uno de los personajes de la viñeta, utilizando a tal efecto la regla presentada. Cuando hayan consensuado sus hipótesis, se hace una puesta en común para contrastar las diferentes opiniones.

ACTIVIDAD 5 NOVEDADES

Nivel: Intermedio (B1)

Destinatario: Jóvenes y adultos

Contenido: Funcional

Destrezas: Comprensión escrita, comprensión y expresión oral

Organización en clase: Individual y en parejas o grupos

Material: Grabación del diálogo o transcripción del mismo

Duración aproximada de la actividad en clase: 20 minutos

Esta actividad se puede utilizar para practicar la expresión de sentimientos.

Puede comenzarse recordando a los alumnos que los hablantes nativos acostumbran a ser bastante expresivos, también en el lenguaje. Podemos poner un ejemplo en la pizarra (*¡Hombre! / ¡Qué bien! / ...*) y anunciarles que van a escuchar una grabación en la que dos personas (Laura y Fernando) dialogan sobre varios temas. Tienen, en una primera audición, que concentrarse únicamente en el contenido del diálogo:

(Fernando)

¡Laura!

(Laura)

¡Hooombreee! ¡Fernando! ¡Qué sorpresa!... ¿Cómo vas?

(Fernando)

Bien... precisamente quería llamarte por teléfono un día de estos.. y tú, ¿Qué tal? ¿Qué me cuentas?

(Laura)

Yo bien... bueno... sabrás ya lo de mi hermano, ¿no?

(Fernando)

No...

(Laura)

Pues.. bueno, ya sabes que quería cambiar de trabajo porque no estaba muy contento...

(Fernando)

Sí, eso sí...

(Laura)

Bueno, pues.. que le han ofrecido un trabajo en Sudáfrica, y lo ha aceptado. Se marcha dentro de dos semanas.

(Fernando)

¿Qué? ¿Qué me dices? ¿Que tu hermano se va a vivir a África?

(Laura)

Sí. Tiene una amiga o algo así... que conoce gente allí. Por eso le llamaron. No sé mucho más.

(Fernando)

Pero... ¿Qué es exactamente lo que va a hacer allí?

(Laura)

Va a trabajar en una escuela, enseñando a los niños a leer y escribir. A mí me parece admirable lo que hace. Estoy muy orgullosa de él, la verdad.

(Fernando)

Es increíble... tu hermano, en una escuela en Sudáfrica...

(Laura)

Bueno, ¿y tú? ¿Tienes alguna novedad?

(Fernando)

No... bueno, sí. Me cambio de piso el mes que viene.

(Laura)

¿Ah, sí? ¡Por fin!

(Fernando)

Sí, sí, la verdad es que tengo muchísimas ganas. Es un piso precioso, grande, luminoso... ¡hasta tiene chimenea!

(Laura)

¡Qué bien! ¿Harás una fiesta de inauguración?

(Fernando)

Mmm... no sé. Me lo tengo que pensar. ¡Oye! si tienes tiempo te lo puedo enseñar ahora. Está muy cerca de aquí.

(Laura)

¡Sí! ¡Estupendo! Pero piensa de todos modos en la fiesta...

Se pide a los alumnos que digan de qué hablan estas dos personas, y si se les pregunta si, en su opinión, estas personas son expresivas en su forma de hablar. ¿Es la gente en su país tan expresiva?

En una segunda audición deben centrar su atención en las expresiones que utilizan estas personas para expresar sus sentimientos, anotando las que hayan entendido. Por último, se les puede proporcionar la transcripción del diálogo con las expresiones marcadas en negrita, para que individualmente corrijan sus resultados. A continuación, los alumnos deben clasificar dichas expresiones, asociándolas con un sentimiento determinado (*deseo / alegría / ...*). Los resultados de esa clasificación (y sus correcciones, pueden escribirse en la pizarra a modo de resumen final del ejercicio.

ACTIVIDAD 6

NO TE PIDO LA LUNA

Nivel: Intermedio (B1)

Destinatario: Jóvenes y adultos

Contenido: Funcional y gramatical

Destrezas: Comprensión y expresión escrita, comprensión y expresión oral

Organización en clase: Individual y en parejas o grupos

Material: Letra de la canción *Lunas rotas*, de Rosana, vídeo de la misma, fotos de

parejas famosas.

Duración aproximada de la actividad en clase: 60 minutos

El objetivo de esta actividad es trabajar la expresión de sentimientos (concretamente, el amor) a través de una popular canción de finales de los años noventa. Antes de escuchar la canción se puede trabajar el significado de las palabras "luna" y "cristales", escribiendo en la pizarra alguna expresión idiomática (*estar en la luna, luna de miel, la luna de Valencia, etc*) e invitando a los alumnos a buscar expresiones similares en su L1. Asimismo, entre las tareas a realizar antes de escuchar la canción, preguntamos a los alumnos qué asocian con la expresión "cristales rotos". ¿Qué imagen les sugiere el título de la canción, "lunas rotas"?

A modo de introducción presentamos una pequeña biografía de la autora, indicando el éxito de crítica y público que obtuvo el álbum en el que se contiene la canción que van a escuchar.

Se les entrega la letra de la canción, de la que se eliminan las palabras (aquí entre paréntesis) que expresan contraste, para que los alumnos establezcan las asociaciones que crean oportunas.

*Te doy lo que soy y lo que tengo
Un jardín en flor en pleno (invierno)
Unas manos vacías si no están en tu (cuerpo)
Una boca sombría sin la tuya y la mía....sumergida en (besos)*

*Pero no me pidas que te dé la luna
Porque no la tengo cuando estoy a oscuras
Quitársela al cielo no tiene (perdón)
Y no te amo menos si te digo no*

*No te doy la luna llena porque es la eterna (rosa)
Que regalan los (amantes) con el aire de la boca
Y si el amor se nos rompe porque el amor (se equivoca)
El mundo amanecería repleto de lunas rotas*

*Te doy lo que soy y lo que (siento)
Un (océano) azul en un desierto
Unas alas que vuelan más allá de los vientos
Un diluvio de gotas de (sudor)... de amantes que de amor (se mueren)*

*Pero no me pidas que te dé la luna
Porque no la tengo cuando estoy a oscuras
Quitársela al cielo no tiene (perdón)
Y no te amo menos si te digo no*

*No te doy la luna llena porque es la eterna (rosa)..
Que regalan los (amantes) con el aire de la boca
Y si el amor se nos rompe porque el amor (se equivoca)
El mundo amanecería repleto de lunas rotas*

A continuación vemos el vídeo de la canción

<http://de.youtube.com/watch?v=h7VDTdD2O7g>

Los alumnos comparan sus asociaciones con lo que canta Rosana. Se analiza el contenido en el grupo. ¿Se trata de una canción de amor, o de desamor? ¿Cómo se siente ella?. A continuación se introducen algunas estructuras para la expresión de sentimientos (*me encanta / me fastidia / me da miedo / me da vergüenza / + que + subjuntivo*). ¿Qué cosas te gustan / encantan / fastidian / ... en una relación de pareja? ¿Qué cosas puede pedir de ti una pareja?. Individualmente, los alumnos escriben varias frases contestando a esas preguntas, utilizando las estructuras presentadas. Puesta en común en el grupo.

Para completar la explotación de la canción, se plantea un tema de debate en el grupo: errores comunes que acaban con una relación (por ejemplo: *pedir la luna*).

Por último, se divide la clase en grupos y se entrega a cada grupo dos fotos, cada una de ellas muestra a una pareja famosa. Los alumnos deben escribir un texto para comentar las fotos. Uno de los grupos "trabaja" para una revista de la prensa rosa, otro grupo para una revista de divulgación seria, otro grupo lo tiene que presentar en las noticias de la televisión, otro grupo elabora una noticia para un programa de cotilleos, etc.

ACTIVIDAD 7 TACONES LEJANOS

Nivel: Intermedio (B1)

Destinatario: Jóvenes y adultos

Contenido: Funcional y gramatical

Destrezas: Comprensión y expresión escrita, comprensión y expresión oral

Organización en clase: Individual y en parejas o grupos

Material: Vídeo de la película *Tacones lejanos*, de Pedro Almodóvar. Letra de la canción *Un año de amor*, de Luz Casal.

Duración aproximada de la actividad en clase: 60 minutos

En primer lugar se presenta la película, que algunos alumnos probablemente conocen. En cualquier caso, Pedro Almodóvar probablemente sea conocido para la mayoría de los alumnos adultos, lo que quizá pueda resultar especialmente atractivo, haciendo que los alumnos tengan más ganas de escuchar la canción.

Entre las tareas a realizar antes de ver el extracto de la película en el que Miguel Bosé interpreta la canción de Luz Casal, y con el objetivo de facilitar la comprensión, podemos comenzar dando una idea del tema o del contexto de la canción, que se titula *Un año de amor*, preguntando a los alumnos si imaginan que la relación continúa, o ya ha terminado, a modo de "lluvia de ideas". Asimismo pueden establecerse hipótesis sobre el posible tema de la canción. Para trabajar el vocabulario podemos pedir a los alumnos que busquen en el diccionario algunos sinónimos de la palabra *amor*.

A continuación ponemos el vídeo

<http://de.youtube.com/watch?v=AN9ZEYiXWtA>

¿Qué palabras han reconocido en esta primera audición?. Se les entregan fichas con las estrofas de la canción, para que las ordenen (aquí transcribimos la letra de la canción ordenada). Además, se eliminan las formas de futuro:

*Lo nuestro se acabó
y te (arrepentirás) de haberle puesto fin
a un año de amor*

*Si ahora tú te vas
pronto descubrirás
que los días son eternos y vacíos sin mí.*

*Y de noche, por la noche,
por no sentirte solo
(recordarás)
nuestros días felices,
(recordarás) el sabor de mis besos
y (entenderás)
en un solo momento
qué significa
un año de amor*

*Te has parado a pensar
lo que (sucederá),
todo lo que perdemos
y lo que (sufrirás)?*

*Y de noche, por la noche,
por no sentirte solo
(recordarás) el sabor de mis besos
y (entenderás)
en un solo momento
qué significa
un año de amor.*

*Y (entenderás)
en un solo momento
qué significa
un año de amor.*

En el segundo visionado, los alumnos comprueban el orden de las estrofas, y completan los huecos con las formas de futuro correspondientes. Después se pregunta a los alumnos si pueden imaginar cómo se conocieron los personajes de la canción, cómo se enamoraron. Por último, en parejas, y ahora que conocen el desenlace de la relación, se les pide que escriban los que, en su opinión, pudieran haber sido los motivos del fin de esa relación.

ACTIVIDAD 8 A DIOS LE PIDO

Nivel: Intermedio (B2)

Destinatario: Jóvenes y adultos

Contenido: Funcional y gramatical

Destrezas: Comprensión y expresión escrita, comprensión y expresión oral

Organización en clase: Individual y en parejas o grupos

Material: Vídeo de la canción *A Dios le pido*, de Juanes y artículo del diario *El País*

http://www.elpais.com/articulo/madrid/Publicidad/enganosa/elpepiespmad/20090127elpmad_2/Tes?print=1

Duración aproximada de la actividad en clase: 75 minutos

El objetivo de la actividad es múltiple. Por un lado, la integración del componente lúdico y sociocultural. Por otro, el aprendizaje de algunas estructuras gramaticales para expresar deseos, y algunas expresiones idiomáticas.

En primer lugar, para introducir el tema se pregunta a los alumnos si conocen al cantante Juanes (lo cual es bastante probable, dada la repercusión global de su música). Se les dice que van a ver el vídeo de una canción de este artista colombiano.

Dado que la canción se titula *A Dios le pido*, se pregunta a los alumnos qué creen que pide Juanes en la canción. ¿Qué sinónimos del verbo *pedir* conocen?

¿Se menciona a Dios en tu lengua? ¿Existen en tu lengua expresiones idiomáticas nombrando a Dios? En grupos de alumnos con diversidad de credos puede resultar especialmente interesante. Con delicadeza (dado lo susceptible del tema), puede plantearse un debate al respecto (*¿Utilizas normalmente expresiones en las que se nombra a Dios? ¿Qué opinas sobre las personas que lo hacen?*). La popularidad de la religión católica en América Latina es otra posibilidad para el debate (pudiendo aportar estadísticas al respecto), introduciendo así un elemento sociocultural adicional.

A continuación se les pide que escriban, en parejas, las expresiones que recuerden en las que se nombra a Dios (el profesor puede escribir en la pizarra alguna, a modo de ejemplo: *¡Dios mío!* / *¡Por Dios!*), pudiendo recurrir para ello al diccionario.

Después presentamos el vídeo: <http://de.youtube.com/watch?v=Yj51nEyRuN8>

Repartimos una fotocopia con la letra de la canción, en la que hay algunos huecos. Deben rellenarlos con las siguientes palabras (aquí, señaladas entre paréntesis).

*Que mis ojos se (despierten)
Con la luz de tu mirada
Yo, a Dios le pido
Que mi madre no se (muera)
Y que mi padre me recuerde
A Dios le pido
Que te quedes a mi (lado)
Y que más nunca te me (vayas), mi vida
A Dios le pido
Que mi alma no descansa
Cuando de amarte se trate, mi (cielo)
A Dios le pido*

*Por los días que me quedan
Y las noches que aún no llegan
Yo, a Dios le pido
Por los hijos de mis hijos
Y los hijos de tus hijos
A Dios le pido
Que mi pueblo no (derrame) tanta sangre
Y se levante mi gente,
A Dios le pido
Que mi alma no descansa
Cuando de amarte se trate, mi cielo,
A Dios le pido*

*Un segundo más de vida para darte
Y mi corazón (entero) entregarte
Un segundo más de vida para darte
Y a tu lado para siempre yo quedarme
Un segundo más de vida yo a Dios le pido*

*Que si me muero sea de amor
Y si me enamoro sea de vos
Y que de tu voz sea este corazón
Todos los días a Dios le pido
Y que si me muero sea de amor
Y si me enamoro sea de vos
Y que de tu voz sea este corazón
Todos los días a Dios le pido,
A Dios le pido*

*Que mis ojos se (despierten)
Con la luz de tu mirada, yo
A Dios le pido
Que mi madre no se (muera)
Y que mi padre me (recuerde)
A Dios le pido
Que te quedes a mi lado
Y que más nunca te me vayas, mi (vida)
A Dios le pido
Que mi alma no descansa
Cuando de amarte se trate, mi cielo
A Dios le pido*

*Un segundo más de vida para darte
Y mi corazón entero entregarte
Un segundo más de vida para darte
Y a tu lado para siempre yo quedarme
Un segundo más de vida yo a Dios le pido*

*Que si me muero sea de amor
Y si me enamoro sea de vos
Y quede tu voz sea este corazón
Todos los días a Dios le pido
Y que si me muero sea de amor
Y si me enamoro sea de vos
Y que de tu voz sea este corazón
Todos los días a Dios le pido,
Yo, a Dios le pido*

Después se proyecta el vídeo nuevamente y comparan los resultados. Se les llama la atención sobre la estructura *pedir + que + presente de subjuntivo* para la expresión de deseos, cuyos ejemplos deben localizar en el texto de la canción. Además se les llama la atención sobre dos expresiones, *mi vida / mi cielo*. ¿Qué otras expresiones similares conocen?

Por último se les reparte fotocopia de un artículo del diario *El País* titulado *Comienza la guerra de eslóganes sobre los autobuses*, relacionado con la publicidad "agnóstica" en los autobuses urbanos que circulan por algunas ciudades españolas. Su lectura puede ser el trabajo para casa y un pretexto para recapitular, en la siguiente sesión, sobre los contenidos de la presente actividad.

COMIENZA LA GUERRA DE ESLÓGANES EN AUTOBUSES

PILAR ÁLVAREZ - Madrid - 26/01/2009

Un mensaje y el opuesto. Con Dios o dándole la espalda. Ambos subidos al autobús. La guerra de los lemas anti y pro religión se recrudece mañana martes en Madrid en cuatro líneas de la Empresa Municipal de Transportes (EMT). La Asociación Madrileña de Ateos y Librepensadores (AMAL) pasará en dos autobuses una invitación que ya han visto los viajeros de Londres o Barcelona. Probablemente será este: "Dios no existe. Deja de preocuparte y disfruta de la vida".

E-cristians, un grupo católico, replica con otro mensaje que ya muestran en Barcelona desde hace una semana y que han tomado prestado de Gandhi: "Cuando todos te abandonan, Dios permanece contigo".

El bus ateo cubrirá las líneas 3 (Puerta de Toledo-Plaza de San Amaro) y 5 (Sol-Chamartín). El católico, la número 20 (Puerta del Sol-Pavones) y la 147 (Callao-Barrio del Pilar). Los itinerarios de unos y otros coinciden en Callao, Nuevos Ministerios, Plaza de Castilla, Sol o la calle de Alcalá. Además de las cuatro nuevas líneas, mañana sigue circulando el autobús cristiano que llegó primero a Madrid. Una parroquia evangélica de Fuenlabrada tiene contratada desde el día 14 una línea de Hortaleza a Ventas con el lema "Dios sí existe. Disfruta de la vida en Cristo".

El bus ateo pasará además por delante de la catedral de la Almudena o el Arzobispado de Madrid. Para la Conferencia Episcopal, la campaña atea es "una blasfemia y una ofensa a los que creen", según manifiestan los obispos en un comunicado.

Instalar publicidad en el exterior de un autobús urbano durante un mes cuesta unos 4.000 euros. Es lo que ha pagado AMAL. Tanto los ateos como los católicos se financian de manera similar, con dinero de donaciones y campañas en la Red.

ACTIVIDAD 9

SENTIMIENTOS EN LA WEB

Nivel: Intermedio (B1)

Destinatario: Jóvenes y adultos

Contenido: Funcional

Destrezas: Comprensión y expresión escrita, comprensión y expresión oral

Organización en clase: Individual y en parejas o grupos

Material: Fotocopia del texto.

Duración aproximada de la actividad en clase: 60 minutos

El objetivo de esta actividad es reforzar las estructuras para la expresión de sentimientos, con infinitivo y con subjuntivo, dar consejos, así como la descripción de personas.

En la primera secuencia del ejercicio se trabajan, además, algunos adjetivos relacionados con los sentimientos. Se preparan tantas tarjetas como alumnos haya en clase. En cada una de las tarjetas aparece un adjetivo (*juguetón, dominante, cariñoso, celoso, infiel, respetuoso, etc.*). Pueden consultar el diccionario si desconocen el significado del adjetivo que les ha tocado. Se trata de que cada alumno describa el adjetivo que le ha correspondido utilizando los verbos de sentimiento, y que el resto de la clase descubra de cuál se trata. Para aclarar la dinámica, se puede poner un ejemplo:

ALUMNO A: *Le gusta tener varias relaciones al mismo tiempo. No soporta estar con una sola persona. Miente con facilidad.*

ALUMNO B: *Infiel*

En la segunda secuencia se les entrega el siguiente texto, explicando que es la carta de presentación que un hombre ha colgado en una página web de contactos. :

¡Hola a tod@s!

Soy Genaro, tengo 38 años y estoy divorciado. No tengo hijos, aunque no me importaría tenerlos. Trabajo en una empresa de alimentación, soy contable. Aunque mi trabajo suena aburrido (lo es), yo no lo soy. Me gusta hacer deporte, ir al cine, leer y cuidar las plantas del jardín. Me encanta la cocina asiática, sobre todo los rollitos de primavera (puedo comerme diez seguidos :-). Soy tranquilo, simpático y económicamente independiente. No soporto el ruido y me molesta que me toquen las personas desconocidas. No soy nada celoso. Me encanta la Fórmula 1, odio el fútbol y las fiestas populares. Físicamente, como se ve en la foto, soy normal, no estoy gordo. Soy alérgico a muchos animales. Fumo en pipa y no bebo alcohol. Me huelen un poco los pies, pero estoy sometiéndome a tratamiento.

*Me gustaría encontrar una mujer que fuera buena, simpática y respetuosa, para una amistad y, quién sabe, quizá una relación estable. Sobre todo, quiero que mi pareja sea fiel. En el pasado he tenido alguna mala experiencia. Mi mujer me era infiel (me da vergüenza reconocerlo) y mi relación se convirtió en un infierno. No me gustaría tener el mismo problema otra vez.
¡Escribidme!
Vuestro,*

Genarete

Los alumnos leen individualmente el texto durante unos minutos y después comentan en parejas los consejos que podrían darle a la persona que firma la carta, y cómo podría ser su mujer ideal. Para recordar algunas estructuras utilizadas para dar consejos y recomendaciones, el profesor las escribe en la pizarra (*deber + infinitivo, es importante / necesario / aconsejable / ... + infinitivo / + que + presente subjuntivo, ...*). Después se organiza una puesta en común para comentar las propuestas de los alumnos.

Finalmente, deben escribir un mensaje de respuesta al de Genaro, asumiendo el papel de una mujer. Pueden servirse del modelo y deben utilizar las estructuras presentadas para la expresión de gustos y sentimientos.

Podemos terminar viendo el vídeo *Atrapados en la red* de Tam-Tam Go (<http://de.youtube.com/watch?v=T1JU8REdcWg>), y continuar trabajando este tema en la sesión siguiente con la correspondiente didactización de la canción.

7. CONCLUSIONES

Como hemos visto, la semántica parece no haber sido objeto de tanta atención, por parte de los lingüistas, como otras disciplinas. La pretendida dificultad para organizar el léxico existe, es cierto; pero es igualmente cierto que las similitudes con la fonética y la gramática (disciplinas en cuyo estudio se ha profundizado más) también existen, y que la posibilidad de ordenar las palabras en campos léxicos es una realidad. En el presente trabajo hemos observado la evolución reciente en el estudio de los campos léxicos, que nos permite afirmar esa posibilidad de agrupar los lexemas.

¿Qué queremos decir cuando decimos algo? Hablamos no solo con la lengua sino también con nuestro conocimiento del mundo. La terminología nos ofrece una representación universal, precisa e inequívoca de la realidad. La complicación surge con el léxico estructurado, el cual, al contrario del léxico nomenclador, es lingüístico, arbitrario e independiente de la realidad objetiva. No obstante lo anterior, podemos organizar ese léxico estructurado. Incluso conceptos tan abstractos como los que usamos para designar sentimientos, son susceptibles de ser agrupados.

¿Y cómo se enseña ese léxico estructurado a un estudiante de ELE? Los avances didácticos nos ofrecen actualmente una considerable regulación en el ámbito europeo. El Instituto Cervantes ha llevado a cabo la apreciable tarea de adaptar los niveles y objetivos del MCER a la enseñanza de ELE. Con ello disponemos de una herramienta que pretende unificar criterios y establecer unas bases de contenido en los distintos niveles. Además, la abundancia de materiales didácticos proporciona instrumentos con los que enseñar el léxico estructurado, reflejando la profusión editorial que ha respondido a la demanda de ELE en los últimos años.

Todo lo anterior nos llama, de alguna forma, a seguir reflexionando, sin temor alguno, sobre la semántica, acercándonos a la enseñanza de un léxico abstracto y lleno de vida, de matices, de interpretaciones, de formas diversas.

8. BIBLIOGRAFÍA

1. LIBROS

BAHNER, W., *Einführung in die Geschichte und Methoden der romanischen Sprachwissenschaft*, Berlin, 1962

CASARES, Julio, *Diccionario ideológico de la lengua española: desde la idea a la palabra, desde la palabra a la idea*, 2ª ed., Barcelona, Gustavo Gili, 1997

CONSEJO DE EUROPA, Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, Instituto Cervantes, Alcalá de Henares, 2001.

COSERIU, Eugenio, *Principios de semántica estructural*, Madrid, Gredos, 1991.

COSERIU, Eugenio, *Pour une sémantique diachronique structurale*, 1964

FERNÁNDEZ SEVILLA, J., *Problemas de lexicografía actual*, Bogotá, Publicaciones del Instituto Caro y Cuervo, 1974

GECKELER, Horst, *Semántica estructural y teoría del campo léxico*, Madrid, Gredos, 1976

GELABERT, M^a.J.; NUESO, I. y BENÍTEZ, P., *Producción de materiales para la enseñanza del español*, Madrid, Arco Libros, 2002

GRAY, John, *Los hombres son de Marte y las mujeres son de Venus*, Barcelona, Grijalbo, 1999

GUIRAUD, Pierre, *La semántica*, Madrid, Ediciones F. C. E., 1960

- LYONS, John, *Semántica*, Barcelona, Teide, 1980
- MATORÉ, G., *La méthode en lexicologie. Domain français*, E. Didier, París, 1953
- MONZÓ, Quim, *El porqué de las cosas*, Barcelona, Anagrama, 1994
- MOUNIN, Georges, *Claves para la semántica*, Barcelona, Anagrama, 1974
- PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES, Instituto Cervantes, Madrid, Biblioteca Nueva, 2006
- SAUSSURE, Ferdinand de, *Curso de lingüística general*, Buenos Aires, Losada, 1965.
- TRIER, J., *Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes. Die Geschichte eines sprachlichen Feldes*, tomo I: *Von den Anfängen bis zum Beginn des 13. Jahrhunderts*, Heidelberg, 1931
- ULLMANN, Stephen, *Lenguaje y estilo*, Madrid, Aguilar, 1977
- ULLMANN, Stephen, *Significado y estilo*, Madrid, Aguilar, 1978
- ULLMANN, Stephen, *Introducción a la semántica francesa*, Madrid, C.S.I.C., 1974.
- ULLMAN, Stephen, *Semántica (Introducción a la ciencia del significado)*, Madrid, Aguilar, 1965
- VARIOS AUTORES, *Abanico, Curso avanzado de español lengua extranjera*, Barcelona, Difusión, 1995
- VARIOS AUTORES, *Gente 2*, Barcelona, Difusión, 1997
- VARIOS AUTORES, *Sueña 2*, Madrid, Grupo Anaya, 2000
- VARIOS AUTORES, *Caminos neu 3*, Stuttgart, Klett, 2006
- VARIOS AUTORES, *Aula Internacional 3*, Barcelona, Difusión, 2006
- WEISBERGER, L., *Die vier Stufen in der Erforschung der Sprachen*, Düsseldorf, 1963

2. ARTÍCULOS

- ESCOBEDO, Antonio, "Léxico estructurado y léxico nomenclador" en *Lengua y discurso. Estudios dedicados al profesor Vidal Lamíquiz*, Madrid, Arco Libros, 2000, págs. 279-286.

GILI GAYA, S., "Características de este diccionario" en *Prólogos al Diccionario general ilustrado de la lengua española*, Barcelona, Biblograf, 1990, pág. XXXII.

GARCÍA PADRÓN, Dolores, "Variaciones gramaticales y denotativas de la familia de palabras de PART- en su manifestación categorial verbal", en *Algunos problemas específicos de la descripción sintáctico-semántica*, Leipzig, Frank&Timme, 2005, págs. 145-158.

TRUJILLO, R., "El lenguaje de la técnica" en *Doce ensayos sobre el lenguaje*, Madrid, Publicaciones de la Fundación Juan March, 1974, págs. 197-211.

3. INTERNET

CRUZ PIÑOL, M. C., "La World Wide Web en la clase de ELE", 1997
http://www.ucm.es/info/especulo/numero5/m_cruz.htm

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M^a. C., *Selección de manuales y materiales didácticos*, 2008
http://www.cuadernos cervantes.com/ele_27_materiales.html

MARTÍN PERIS, E., *Las actividades de aprendizaje en la clase de ELE*, 2004
<http://www.educacion.es/redele/biblioteca/martin.shtml>