

RECURSOS GRAMATICALES AL SERVICIO DE LAS EXIGENCIAS DEL DISCURSO: ALGUNOS USOS DE PRONOMBRES PERSONALES

MERCEDES ROLDÁN VENDRELL

1. LA EXPLICACIÓN GRAMATICAL EN LA CLASE DE ELE: EL ENFOQUE PRAGMÁTICO-DISCURSIVO

De todos es sabido que muchas de las descripciones gramaticales de las que disponemos resultan claramente insuficientes para dar cuenta de forma satisfactoria del funcionamiento de determinados recursos del español. Pero cuando el ámbito en el que se aborda la explicación gramatical es la clase de ELE, donde el interesado carece del conocimiento implícito de la lengua propio de los hablantes nativos, las carencias son aún más evidentes. Esto se debe en gran parte a que muchas descripciones se han limitado al nivel morfosintáctico olvidando la función de éste con respecto a otros niveles lingüísticos, así como su relación con los aspectos discursivos y contextuales que intervienen en la comunicación. El enfoque pragmático dentro de los estudios de lingüística surge en gran medida de la necesidad de superar estas deficiencias. El nivel morfosintáctico pasa a considerarse como un nivel intermedio entre el nivel semántico (nivel del significado, determinado en gran medida por el léxico) y el contexto, tanto discursivo como extralingüístico. Las estructuras gramaticales son interpretadas como resultado de un proceso que consiste en expresar las relaciones semánticas según las exigencias y los condicionamientos del discurso.

En este marco de descripción de los procesos sintácticos tienen cabida muchos mecanismos relacionados directamente con el tratamiento otorgado por el hablante a la información aportada al discurso y con el proceso de descifrar mensajes, identificar el referente de cada una de las expresiones, resolver la ambigüedad de las mismas, inferir los significados implicados y adecuar las palabras al contexto en el que se utilizan, cuestiones todas básicas en el enfoque pragmático-discursivo.

Una vez alcanzada la explicación de un fenómeno particular dentro de este marco teórico, para el profesor de ELE comprometido con una enseñanza destinada a desarrollar la habilidad comunicativa de los alumnos quedan todavía por resolver múltiples cuestiones: ¿cómo y en qué momento plantear la explicación gramatical en clase para facilitar al aprendiz la adquisición de un determinado mecanismo discursivo así como la comprensión de sus funciones y de los factores que determinan su utilización o su ausencia?; ¿cómo promover en el aula la práctica de un recurso gramatical concreto con objeto de facilitar un uso espontáneo y significativo de ese mecanismo por parte del aprendiz fuera del aula?; ¿qué tipo de material seleccionar y qué

actividades elaborar para controlar y favorecer el aprendizaje?; ¿hasta qué punto permitir o limitar la libertad de respuesta de los estudiantes a las actividades propuestas para que funcionen como pretende el profesor?

2. UN EJEMPLO EN ALGUNAS ESTRUCTURAS CON PRONOMBRES PERSONALES

Para dar respuesta a las anteriores preguntas proponemos el ejemplo de un recurso del español cuyo uso es debido siempre a exigencias discursivas y a la intención comunicativa del hablante al formular el enunciado. Se trata concretamente de presentar y practicar en clase el mecanismo sintáctico de la reduplicación de objeto directo e indirecto (RE de OD / OI) que consiste en utilizar, en el marco de la oración, dos formas (una de las cuales es un pronombre átono correferente con la otra) para la realización de la misma función. Las funciones que pueden ser reduplicadas son las de OD y OI: *A Jesús lo vi ayer; Dale el fax a la secretaria.*

Para posibilitar la adquisición de los distintos tipos de RE (No todos los casos de RE de OD, por un lado, y de OI, por otro, son equivalentes ni responden a las mismas causas. Lo que sí es común a todos ellos es el carácter pragmático del fenómeno, en la medida en que depende siempre de factores discursivos y de las intenciones comunicativas de los hablantes. Atendiendo a los distintos valores discursivos del fenómeno de la RE en cada uno de sus contextos, se pueden establecer varios tipos fundamentales de reduplicación. Para una clasificación de los diferentes tipos de RE de OD y OI en español, ver M. ROLDÁN VENDRELL, *La reduplicación de objeto directo e indirecto en el español de hablantes nativos y en la interlengua de hablantes no nativos*, Granada: Universidad de Granada, 1994, ISBN: 84338-2094-X.), la comprensión de los factores que determinan su presencia o ausencia y de sus funciones discursivas, conviene presentar y practicar por separado cada una de esas funciones. Para ello empezamos facilitando muestras de lengua convenientemente contextualizadas (textual y extratextualmente) que ejemplifiquen un valor discursivo concreto. En esta ocasión vamos a ocuparnos de dos de los principales tipos de RE de OD y OI que responden principalmente a dos funciones discursivas: en primer lugar, contextos de RE como mecanismo que contribuye a la cohesión del discurso; en segundo lugar, como recurso para garantizar la transparencia déctica de ciertos enunciados.

2.1. REDUPLICACIÓN Y COHESIÓN DISCURSIVA

Comenzamos por contextos en los que la RE constituye un mecanismo de cohesión discursiva. Sabemos que la RE de OD / OI es obligatoria cuando, por razones de organización de la información en el discurso, el OD en forma de / (a) + SN / se antepone al verbo de la oración (*La furgoneta la he aparcado en la puerta*). En estos casos puede tratarse de un elemento que acaba de aparecer en el contexto justamente anterior o de una entidad concreta conocida e identificable por ambos interlocutores en el universo del discurso mediante una expresión referencial específica. En el plano del discurso, esto equivale generalmente a un proceso de tematización, en el que el hablante retoma la expresión adelantándola en su forma explícita y recogiendo a continuación como pronombre átono, y para que todo ello se produzca tiene que tratarse o bien de un elemento que ya haya aparecido previamente en el contexto (por lo que se hallaría en su segunda mención) o de un elemento que pertenezca al conocimiento previo de la realidad compartido por el hablante y el oyente. Por esa razón, en estas estructuras, el OD / OI es siempre un nombre propio de persona o un elemento introducido por un determinante (artículo el / la / los / las, posesivo, demostrativo). Y por eso no se reduplican los OODD / II que no hacen referencia a una entidad concreta, es decir, que no establecen una referencia específica, como los SSNN inespecíficos (*A nadie mira con buenos ojos*) o los SSNN de referencia genérica (*Yo coche no tengo*).

En la clase de ELE no nos interesa que la reflexión se lleve a cabo en los anteriores términos de discurso metalingüístico, puesto que la explicación teórica no es nuestro objetivo en el contexto del aula. Utilizaremos únicamente el metalenguaje imprescindible, ampliándolo sólo en caso de que algún estudiante lo demande y de manera personalizada. Explicaremos estos contextos de RE en términos de funciones discursivas, es decir, como recurso para ayudar al interlocutor a seguir el hilo de una argumentación estableciendo claramente el

tópico que se va a tratar, para reformular, y para corregir o modificar información del discurso previo con la que no se está de acuerdo. Pero esto será después de haber cubierto otra serie de fases previas a la explicación.

Empezaremos utilizando muestras de lengua auténticas si disponemos de textos que se ajusten a las necesidades concretas de la clase y al estadio de aprendizaje. De no ser así, la mejor opción es la creación de textos verosímiles que, al excluir factores ajenos a nuestro interés didáctico particular y mostrar con claridad las exigencias del discurso que han ocasionado la utilización del recurso, garanticen la rentabilidad de su explotación:

1. [Un cocinero explicando una receta de arroz]

Hoy vamos a hacerlo con alcachofas y chorizo. *Las alcachofas* las ponemos junto con el resto de la verdura (zanahorias, cebolla, habicholillas y pimientos). Pero *el chorizo lo* añadimos al final para que no domine demasiado el sabor.

2. [Una mujer que se dispone a salir y su marido]

△ Me voy, que llego tarde, ¡hasta luego!

● Oye, *el coche lo* aparqué esta mañana a la vuelta y *las llaves* creo que *las* dejé encima de la mesa del despacho.

3. [Dos amigos hablando de una pareja conocida]

△ ¿Y hace mucho que no los ves?

● A *Michel lo* vi el jueves, pero *a ella* por lo menos hace un mes que no *la* veo.

4. [Unas amigas hablan de ropa]

△ ¡Qué conjunto tan mono! ¿Es nuevo?

● ¿Nuevo?: *La falda* me *la* compré hace dos veranos y *la blusa* me *la* había regalado mi hermana el año anterior...

5. [Un paciente hablando de su médico]

Es que siempre tiene que desanimar a la gente, ¡hombre!, y yo creo que *a la gente* hay que *darle* ánimo en vez de desmoralizarla.

6. [Una pareja que ha salido a cenar]

△ Yo pago la cena y tú pagas las copas...

● Ni hablar, *la cena la* pago yo que soy el que dijo de venir aquí. Tú si quieres me invitas a la copa.

Las muestras de lengua son analizadas por los estudiantes a los que el profesor puede ayudar a tomar conciencia sobre este nuevo mecanismo y a formular cada uno sus primeras hipótesis sobre su regla de uso. El objetivo es que el estudiante incorpore a su mente, a la luz de un buen número de ejemplos perfectamente contextualizados una regla no prefigurada. La labor del profesor en una primera fase de aprendizaje consistirá en fomentar y facilitar la reflexión consciente, explícita y verbalizada por parte de los estudiantes que conduzca a la elaboración de las primeras hipótesis. Lo que nos interesa es que el alumno sea capaz de verbalizar qué tiene este esquema de novedoso respecto de otros que alternan con él, en qué circunstancias de la comunicación real podría hacer uso de él y con qué resultados para lo que está comunicando.

A continuación el profesor puede ir incorporando prácticas comunicativas adecuadas al nivel de interlengua de los estudiantes para familiarizarlos con la función de este mecanismo en los contextos que se están analizando. Éstas han de ser prácticas dirigidas que garanticen la aparición del fenómeno que nos interesa, al mismo tiempo que se mantiene un contenido comunicativo aceptable. Veamos los ejemplos de las actividades 7, 8 y 9:

7. SEGURAMENTE EN TU CASA TIENES LOS SIGUIENTES OBJETOS:

televisión, equipo de música, coche, cama, batería de cocina, cuadros, plantas, marcos para fotos, secador de pelo, cámara de fotos.

CUENTA, FORMANDO UNA FASE CON CADA PALABRA, DÓNDE LOS HAS COMPRADO, QUIÉN TE LOS HA REGALADO O CÓMO HAN LLEGADO A TI.

8. Acabas de leer estos textos:

“El español será hablado por 400 millones de personas en el año 2000”

“Amedo ha sido condenado a más de 108 años de prisión”

“Fraga ha sido recibido en Cuba con todos los honores”

“Cela fue galardonado con el Nobel de Literatura en el 89”

“Jesús Gil ha sido visto en Marbella en compañía de Isabel Preysler”

TRANSMÍTELE ESTAS CINCO NOTICIAS A UN AMIGO CON TUS PROPIAS PALABRAS.

9. REACCIONA ANTE LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES CON LAS QUE NO ESTÁS DE ACUERDO. COMPLETA LOS DIÁLOGOS CORRIGIÉNDOLAS, MODIFICÁNDOLAS, O AÑADIENDO LA INFORMACIÓN QUE DESEES:

△ Tú siempre le pones azúcar al café, ¿no?



△ Creo que Edison inventó la radio



△ En Roma conociste a tu marido / mujer, ¿verdad?



△ Yo pago la cena y tú pagas las copas



△ Los españoles inventaron la pasta



△ Vaya fregar los platos



△ Vosotros siempre compráis la leche y el pan del día, ¿no?



La actividad 7 está elaborada para facilitar la práctica de la RE como recurso del interlocutor para establecer claramente el tópico que se va a tratar. Sitúa al alumno en un contexto gramatical de esquema transitivo claramente delimitado. Se le hacen preguntas sobre los elementos cuya función en la oración es la de OD de verbos típicamente transitivos como comprar o regalar con lo que se favorece la tematización de los mismos y, por tanto, su RE mediante pronombres átonos, es decir, las exigencias del intercambio lingüístico que se plantea con esta actividad hacen al alumno retornar un elemento mencionado en el contexto previo situándolo al comienzo de un nuevo enunciado, lo que conllevará su RE. Para que la actividad funcione como prevé el profesor es inevitable sacrificar un cierto grado de libertad en las repuestas de los estudiantes. El profesor deberá negociar con ellos la dirección que debe tomar la actividad, una vez presentadas convenientemente otras opciones posibles del sistema que por motivos metodológicos no interesa practicar en esos momentos. En 7, por ejemplo, la RE no es el único recurso posible dentro del contexto, por lo que conviene presentar otras alternativas posibles, aunque haciendo hincapié en la práctica del fenómeno que nos ocupa:

LA TELEVISIÓN LA compramos nosotros / La televisión fue un regalo de mis padres

En 8 se presenta una serie de enunciados procedentes de textos periodísticos en los que aparecen estructuras pasivas plenas y se pide al estudiante que transmita esas informaciones de forma oral y en un nivel de habla informal. Se trata de practicar la RE como recurso del español para reformular o transformar información que comporta un cierto grado de formalidad (como son las oraciones pasivas) en enunciados adecuados a un registro más coloquial de lengua. Como estructura alternativa a la RE en este tipo de contextos pueden presentarse a los alumnos las construcciones impersonales con verbos en tercera persona del plural:

A JESÚS GIL LO han visto con Isabel Preysler en Marbella / Han visto a Jesús Gil con Isabel Preysler en Marbella

Por último 9 es una actividad concebida para la práctica de la RE como uno de los recursos que se utilizan en español para corregir, añadir o modificar información con la que se está en desacuerdo. También para realizar esta función discursiva es frecuente en nuestra lengua cambiar el orden de la frase adelantando el OD / OI y reduplicándolo mediante un pronombre átono:

△ *Creo que Edison inventó la radio.*

● *No, la radio la inventó Marconi.*

Como en las anteriores actividades, si la fase de interlengua de los estudiantes lo permite, el profesor puede propiciar la práctica de otros paradigmas formales diferentes con similar función discursiva, como es el caso de las fórmulas perifrásticas de relativo que entre otras funciones comparten con la RE la de corregir o reformular información:

△ *Creo que Edison inventó la radio.*

● *No, fue Marconi quien la inventó.*

En fases posteriores de aprendizaje el profesor puede facilitar nuevo input, mediante nuevas actividades dirigidas y enmarcadas en situaciones comunicativas distintas a las anteriores, en las que el estudiante puede comprobar la validez de su regla inicial e ir reformulándola, si lo cree necesario. Una vez comprobada la validez de la regla, el profesor puede considerar la posibilidad de facilitar nuevas muestras de lengua que, por constituir excepciones a la regla general alcanzada, la contradicen de algún modo. Así podrá comprobar el grado de asimilación de la misma por parte de los estudiantes y ejemplificar a partir de la nueva muestra la excepción correspondiente. En 7, por ejemplo, es interesante comentar la posibilidad de construir oraciones con OD antepuesto y no reduplicado del tipo *Equipo de música todavía no tengo* o *Secador de pelo no uso*, en las que se trata de sintagmas nominales genéricos, que no desempeñan función referencial alguna, por lo que no son susceptibles de un mecanismo estrechamente ligado a referencias específicas como la RE.

2.2. REDUPLICACIÓN Y TRANSPARENCIA DEÍCTICA

Existe otro tipo de estructuras en las que el mecanismo de la RE de OI es una redundancia necesaria en el uso coloquial de la lengua para garantizar la transparencia deíctica de enunciados que presentan estructuras de tres argumentos del tipo dar / decir / poner algo a algo / alguien. El mecanismo aparece cuando al clítico (le / les), que funciona como morfema flexivo imprescindible, se le suma un sintagma con a que ocupa la posición argumental de OI y aporta la información léxica necesaria para establecer una referencia precisa (*Le di la factura a la secretaria y me fui*). Si este tipo de oraciones aparecen incrustadas en un texto de carácter coloquial o informal, lo correcto es reduplicar el OI, dado que la ausencia del clítico correferente se percibe como algo anómalo, extraño o, cuando menos, inadecuado al estilo y momento de la elocución (**Di la factura a la secretaria y me fui*).

El hecho de que en estas estructuras aparezca un clítico a la vez que otro elemento que guarda la misma relación (OI) con el verbo es percibido de alguna manera como redundancia, atendiendo a la máxima de información según la cual nuestro interlocutor no dará ni más ni menos información que la estrictamente pertinente a la situación de comunicación (Grice, 1975). La percepción de estas estructuras como redundantes tiene importantes repercusiones en la interlengua de hablantes no nativos que a menudo consideran innecesaria la utilización del clítico si concurre con un pronombre pleno o con un sustantivo, guiados por el principio básico de 'una sola forma para cada función', o bien por el hecho de que la RE es un procedimiento inexistente en sus respectivas lenguas maternas. La posibilidad de reduplicar el OD y el OI no existe, por ejemplo, en otras lenguas románicas en las que la posición argumental en una construcción con un clítico debe estar vacía obligatoriamente (*Michel a donné le livre à David*), y menos aún en otras lenguas que, como el inglés, carecen de clíticos (*Michael told the story to John*). De ahí que la tendencia natural a realizar la función de OI mediante un solo elemento en posición canónica sea una de las características de la interlengua española de hablantes no nativos (**Por favor, da esto a Lola de mi parte*), (**¿No has puesto el bañador al niño?*). Por su parte, los manuales de español para extranjeros suelen limitarse a presentar el fenómeno de la reduplicación de OI como mera redundancia. No se advierte al aprendiz que la opción sin el pronombre átono no es aceptable en determinados contextos y, lógicamente, éste considera que la información transmitida o bien por la forma explícita o por el clítico es suficiente, por lo que puede prescindir del otro elemento.

Para facilitar la adquisición de este tipo de RE en nuestra clase de ELE, procederemos de la misma forma descrita más arriba. En primer lugar, facilitaremos muestras de lengua contextualizadas que ilustren estas estructuras y que al ser analizadas por los estudiantes les permitan tomar conciencia de ellas y empezar a formular las primeras hipótesis sobre su regla de uso:

10. [Dos compañeros en la Facultad]

¿Sabes?, ¿le han dado el premio a Andrés!

11. [Un amigo le comenta a otro un artículo de periódico]

Aquí dice que Pujol le va a dar muy pronto la espalda a Felipe González.

12. "Muchas veces, en situaciones tan sencillas como la de una pareja sentada en un café, podemos observar que si la mujer ha pedido una cerveza y el hombre un zumo de frutas, el camarero le sirve el zumo de frutas *a la mujer* y la cerveza *al hombre*. También sucede con frecuencia que al proceder a redactar algún tipo de documento legal sólo se le pregunta la profesión *al hombre*, mientras que a la mujer se la supone dedicada a "sus labores". Si en una reunión de trabajo que incluye hombres y mujeres se hace una interrupción para comer unos bocadillos o para preparar un café, se da por supuesto que quienes van a prepararlo todo serán las mujeres [...]."

13. [Dos amigas, hablando de amigos comunes]

Luis le ha dicho a Mamen que le quedan siete días de "asuntos propios".

14. a) [En la consulta de un médico]

Tengo que ponerte un régimen.

b) [El médico, algún tiempo después]

¿Que yo te dije que tenía que ponerte un régimen?

c) [El paciente]

Sí, sí; tú me dijiste que tenía que ponerme un régimen.

d) [La mujer del paciente a una amiga]

El médico le ha dicho a Antonio que tiene que ponerle un régimen. Y que lo primero que le va a prohibir es el tabaco. Claro que, para que sirva de algo, además de prohibírselo a él, tendría que prohibírselo a su mujer, que esa sí que fuma, y con una persona así al lado no hay quien lo deje.

e) * El médico ha dicho a Antonio que tiene que ponerle un régimen. Y que lo primero que le va a prohibir es el tabaco. Claro que, para que sirva de algo, además de prohibirlo a él, tendría que prohibirlo a su mujer, que esa sí que fuma, y con una persona así al lado no hay quien lo deje.

15. El alcalde preguntó a SS.MM. los Reyes si deseaban saludar a los ciudadanos desde el balcón del edificio consistorial.

16. Si tienen algún problema, por favor comuníquenlo al Sr. Torres, que les atenderá encantado.

17. El tribunal concede el premio a D. Andrés Neuman.

18. Pujol dará en breve la espalda a González.

El profesor trabajará a partir de estas muestras con los alumnos fomentando la reflexión consciente entre ellos y planteando cuestiones centrales como qué estructura se repite en la mayoría de esos enunciados, qué diferencia presenta el contexto de los enunciados 14 a-b-c frente al de 14d o por qué el pronombre *le / les / se* no aparecen en los enunciados 15, 16, 17 y 18. Les animará a discutir sus hipótesis con el resto de la clase y a decidir qué factores determinan el uso de una o dos formas para efectuar la misma referencia. Todas las sugerencias irán encaminadas a ayudar a los estudiantes a alcanzar la explicación final de la RE del clítico *le / les* como un recurso que no será necesario en tanto en cuanto el sistema de referencias deícticas personales del enunciado continúe siendo transparente dentro del discurso. Explicaremos que siempre que no haya un

nuevo dato que indique lo contrario, la referencia del pronombre en la frase presente será la misma de la frase previa. Pero si, por el contrario, se introduce un nuevo participante con función de OI, habrá que recurrir a la RE para indicar que el pronombre hace referencia a una nueva entidad.

Pero antes de discutir y acordar con los alumnos la explicación final, el profesor puede proponer actividades comunicativas adecuadas al nivel de interlengua de los estudiantes que garanticen la aparición y práctica de estas estructuras y les ayuden a ir reformulando o confirmando su regla inicial. Dado que se trata de construcciones de tres argumentos, el fenómeno es muy frecuente en contextos con verbos de los campos semánticos de decir (verbos de comunicación verbal) y dar. Proponemos dos actividades que garantizan el uso de estos verbos y, por tanto, la aparición de este tipo de RE:

A) La primera de ellas consiste en una actividad de estilo o discurso indirecto, uno de los procedimientos discursivos de que dispone el español para reproducir un enunciado verbal. El profesor reparte tarjetas entre los alumnos y les indica que escriban un pequeño diálogo en el que intervienen al menos dos compañeros de clase y en el que uno le pide algo al otro u otros; puede tratarse de una simple tarea a realizar dentro del aula o algo para lo que sea preciso salir pero de fácil y rápida realización, de manera que no se altere demasiado el ritmo de la clase. Una vez que todos los alumnos han realizado individualmente esta primera tarea, el profesor les pide que entreguen su tarjeta a un compañero que no sea de los que intervienen en su diálogo. Por último cada alumno reproducirá para el resto de la clase, indicando con claridad de qué interlocutores se trata, el intercambio comunicativo de la tarjeta que ha recibido, y los alumnos aludidos llevarán a cabo lo que amablemente se les pide. De esta manera garantizamos que el destinatario de la situación de habla reproductora sea un participante distinto de los interlocutores de la situación de habla reproducida, con lo que los deícticos personales que señalan al interlocutor en el texto original se trasponen al discurso indirecto como pronombres átonos de tercera persona que son los que crean la necesidad de aportar paralelamente información léxica que permita la completa identificación del referente aludido. Es lo que ocurría en 14d respecto de 14a, convirtiendo a la reduplicación en el mecanismo adecuado en este tipo de enunciado, por lo que 14e resulta anómalo.

B) En segundo lugar, proponemos trabajar con una actividad elaborada en torno al famoso juego de *El amigo secreto*. En este caso el profesor invita a los alumnos a participar en el juego por todos conocido. Se escriben los papeles con los nombres de todos los alumnos del grupo y una vez mezclados se reparten. Los estudiantes se encargarán de hacer un pequeño obsequio a su amigo en la siguiente clase, en la que cada alumno contará al resto de la clase qué regalo ha recibido y revelará a quién ha obsequiado él.

Con esta actividad aseguramos la práctica de verbos como *regalar*, *dar* o *comprar* que conllevan la estructura de tres argumentos que hace necesaria la RE para aportar información léxica que permita la completa identificación del referente con función de OI.

En clases posteriores, profesor y estudiantes podrán ir comprobando el grado de automatización de este tipo de RE que han alcanzado, para lo que puede resultar muy útil algún ejercicio como 19 que consiste en una encuesta en la que se trabaja con variadas estructuras de tres argumentos cuya práctica puede ayudar en buena medida a la adquisición y automatización del mecanismo.

19. ENCUESTA:

A CONTINUACIÓN TE PRESENTAMOS UNA SERIE DE MICRODIÁLOGOS. COMO PUEDES VER, HAY QUE ELABORAR LAS PREGUNTAS PORQUE SÓLO APARECEN LAS RESPUESTAS. LEE ATENTAMENTE CADA UNA DE ESTAS RESPUESTAS Y, DE ACUERDO CON ELLAS Y UTILIZANDO LOS ELEMENTOS QUE INCLUIMOS ENTRE CORCHETES, FORMULA LAS PREGUNTAS CORRESPONDIENTES. EJEMPLO:

△ ¿_____?

● CREO QUE MAÑANA.

○ [tú / saber / cuándo / venir / Pepe]

Solución: ¿Tú sabes cuándo viene Pepe?

1. Δ ¿_____?
 SÍ, A ÉL SIEMPRE Y A MÍ TAMBIÉN A VECES.
 [tu madre / comprar / la ropa / tu padre]
2. Δ ¿_____?
 SÍ, SOBRE TODO A LOS QUE TIENEN MENOS PRÁCTICA.
 [tú / hacerla veces / el trabajo / tus compañeros]
3. Δ ¿_____?
 TODAVÍA NO, PERO LO VOY A HACER HOY MISMO.
 [tú / enseñar / ya / las fotos / tu madre]
4. Δ ¿_____?
 NO, A MÍ POR LO MENOS NO.
 [vosotros / parecer / eso / estar / bien]
5. Δ ¿_____?
 NO, SÓLO AL TÉ.
 [tú / poner / limón / el té / el café]
6. Δ ¿_____?
 SÍ, PORQUE ÉL DICE QUE CON LOS ERRORES SE APRENDE MUCHO.
 [tu jefe / perdonar / los errores / vosotros]
7. Δ ¿_____?
 SIEMPRE, MENOS EN NOCHE VIEJA.
 [tú / quitar / normalmente / los huesos / las uvas]
8. Δ ¿_____?
 SÍ, PERO LO RECHAZÓ.
 [la empresa / ofrecer / el puesto / él]
9. Δ ¿_____?
 NO, NUNCA. NO ME GUSTA QUE NADIE SE PONGA MI ROPA.
 [tú / dejar / alguna vez / tu ropa / otras personas]
10. Δ ¿_____?
 SÍ, PORQUE LE DIJO QUE QUÉ DIENTES MÁS GRANDES TENÍA.
 [Caperucita roja / ver / los dientes / lobo]
11. Δ ¿_____?
 LE CONTESTÓ QUE ERAN PARA COMÉRSELA MEJOR.
 [qué / contestar / lobo / caperucita roja]
12. Δ ¿_____?
 SÍ, A ÉL Y A TODOS SUS LECTORES.
 [Cela / gustar / recibir el Premio Nobel / en el 89]
13. Δ ¿_____?
 A LUIS.
 [quién / romperse / las gafas]
14. Δ ¿_____?

● PORQUE MI PADRE LE PRESTÓ DINERO.

○ [por qué / solucionarse / los problemas / tu hermano]

Una vez que se ha comprobado la validez de la regla en diferentes contextos, el profesor puede examinar con los alumnos muestras de lengua que contradigan la regla general alcanzada, como son los casos de 15, 16, 17 y 18 que muestran cómo, cuando se trata de registros formales, la ausencia del pronombre átono no se percibe como inadecuada al estilo o al tipo de texto, sino que la no RE es la opción más habitual en el uso actual, aunque ambas (RE y no RE) se consideran aceptables. La RE de OI en estructuras de doble transitividad constituye, por tanto, un mecanismo sintáctico que contribuye a otorgar a un texto carácter coloquial; dicho de otro modo, la no RE es un recurso para adecuar un texto a un nivel formal de discurso.

3. CONCLUSIONES

Los dos tipos de RE que acabamos de describir son utilizados en situaciones de enunciación en las que se hace necesaria la aportación de elementos redundantes para la correcta comprensión del enunciado. Su uso está siempre ligado a referencias específicas, mientras que su ausencia puede deberse a que el usuario de la lengua no puede o no desea establecer una referencia específica a esos participantes, o bien a que la categorización de la situación de enunciación en cuanto al grado de formalidad hace innecesaria la aportación de elementos redundantes para la correcta comprensión del enunciado.

A la hora de presentar estos dos tipos de RE en la clase de ELE, conviene hacerlo en términos de funciones discursivas, es decir, explicar que la RE es un recurso gramatical para, en el primer caso, contribuir a la cohesión discursiva y, en el segundo, para precisar la referencia realizada por los pronombres *le / les* (que normalmente son el elemento imprescindible) aportando la información léxica necesaria. La combinación de la reflexión consciente sobre las funciones discursivas implicadas en cada caso y prácticas comunicativas que favorezcan la interacción puede resultar muy útil en la práctica pedagógica. Todo ello en niveles en los que el aprendiz se encuentra en situación de asimilar estructuras del español cada vez más complejas y en los que, al mismo tiempo, su nivel de interlengua demanda ya recursos con mayores posibilidades expresivas.

BIBLIOGRAFÍA

Cano Aguilar, R. (1987): *Estructuras sintácticas transitivas en el español actual*.

Grice, H.P. (1975): "Logic and Conversation", en P. Cole & J. Morgan (eds.), *Speech Acts (Syntax and Semantics, Volume 3)*, New York, Academic Press, pp. 41-58.

Hernanz, M. L., Brucart, J. M. (1987): *La Sintaxis*, Barcelona, Crítica.

Maldonado, C. (1991): *Discurso directo y discurso indirecto*, Madrid, Taurus.

Marcos Marín, F. (1972): *Aproximación a la gramática española*, Madrid, Cincel.

Marcos Marín, F. (1978): *Estudios sobre el pronombre*, Madrid, Gredos.

Matte Bon, F. (1992): *Gramática comunicativa del español. I: De la lengua a la idea. II: De la idea a la lengua*, Madrid, Difusión.

Roldán Vendrell, M. (1994): *La reduplicación de objeto directo e indirecto en el español de hablantes nativos y en la interlengua de hablantes no nativos*, tesis doctoral, Granada, Universidad de Granada, ISBN: 84-338-2094-X.

Suñer R. M. (1988): "The Role of Agreement in Clitic Doubled Constructions", *Natural Language and Linguistic Theory*, 6: 391-434.

Terrell, T. D. (1979): *Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español a Anglohablantes*, New York, John Wiley & Sons.

Van Patten, B. (1984): "Learners' comprehension of clitic pronouns: more evidence for a word order strategy", *Hispanic Linguistics*. 1. 1: 57-67.

Van Patten, B. (1990): "The acquisition of clitic pronouns in Spanish: two case studies", en Van Patten et al., pp. 118-139.