



VNiVERSiDAD
D SALAMANCA



*La enseñanza del español
como lengua extranjera*

Máster Oficial
Universidad de Salamanca

Quien algo quiere algo le cuesta

La enseñanza/aprendizaje de los relativos en
los manuales de español lengua extranjera

AUTORA: Lorena Domínguez García

DIRECTOR: Julio Borrego Nieto

Trabajo Fin de Máster
Máster “La enseñanza del español como LE”
Departamento de Lengua Española
Facultad de Filología
Universidad de Salamanca
Junio de 2011

Vº Bº
El director del trabajo

La Autora

Fdo.: Julio Borrego Nieto

Fdo.: Lorena Domínguez García

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. BREVES PINCELADAS SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DE LOS RELATIVOS EN ESPAÑOL	5
2.1. <i>Que</i>	7
2.2. <i>Art + que</i>	7
2.3. <i>Quien</i>	8
2.4. <i>Art + cual</i>	8
2.5. <i>Cuyo</i>	9
3. LOS PRONOMBRES RELATIVOS EN LA CLASE DE ELE: ANÁLISIS DE MATERIALES.....	10
3.1. La presencia o ausencia de los relativos en los manuales y su distribución según niveles.....	11
3.2. La enseñanza implícita o explícita de los relativos.....	14
3.3. La enseñanza explícita: la corrección o incorrección de las reglas gramaticales.....	17
3.3. a) Errores de imprecisión.....	19
3.3. b) Errores de omisión de información.....	21
3.3. c) Errores por exceso de información y/o terminología gramatical.....	24
3.3. d) Errores de incorrección gramatical.....	26
3.4. Las funciones comunicativas a las que se asocian los relativos.....	30
3.5. Las actividades propuestas para trabajar los relativos en el aula.....	35
3.6. Otro tipo de información que aparece o debería aparecer en los manuales.....	40
3.6.1 La frecuencia de uso y el estilo.....	41
3.6.2. Las construcciones coloquiales.....	42
4. CONCLUSIONES GENERALES.....	44
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	46

1. INTRODUCCIÓN

Los relativos en español han sido objeto de estudio de muchos lingüistas a lo largo del tiempo, pero, a pesar de ello, el carácter poliédrico de estos elementos ha impedido aclarar definitivamente todas las incógnitas que suscitan tanto ellos como las oraciones que encabezan. Dejando de lado el punto de vista diacrónico, muchos de los estudios que tratan este tema se han ocupado de algunas de las siguientes cuestiones: la naturaleza y la localización del antecedente, la estructura idéntica o distinta de las oraciones de relativo especificativas y explicativas, la elección del pronombre adecuado o el uso de la preposición. Estos trabajos han puesto de manifiesto las irregularidades y asimetrías existentes en el comportamiento sintáctico y funcional de muchos de los elementos que componen este paradigma. En el nuestro vamos a centrarnos, únicamente, en algunas de estas unidades: los pronombres *que*, *art+ que*, *art+ cual* y *quien*; y el adjetivo *cuyo*. Dejamos de lado, por tanto, los adverbios relativos, cuyo funcionamiento difiere del de las unidades presentadas; el pronombre *cual*, que para muchos gramáticos ha perdido hoy en día su estatus de pronombre relativo y se ve relegado a algunas frases fosilizadas; y el pronombre o adverbio *cuanto*, en desuso en la lengua oral y utilizado en la lengua escrita de forma muy específica en determinados niveles de lengua.

Nuestro objetivo no es sentar definitivamente las bases que rigen el funcionamiento de estas unidades o modificar algunas de las reglas propuestas por otros. Todo lo contrario: partimos de la teoría ya expuesta y nos fijamos una meta mucho más modesta: analizar cómo se presenta en la clase de ELE, concretamente en los manuales, el funcionamiento de los nexos enunciados, el cual se ve sometido a múltiples restricciones sintácticas y semánticas, así como a variaciones desde el punto de vista diacrónico, diastrático y dialectal. Es decir, ponemos el foco en el paso de la pura teoría gramatical a la gramática que se enseña en una lengua extranjera, para examinar si ese proceso de simplificación y de doble adaptación de reglas –a una persona que no tiene por qué manejar la terminología gramatical y, después, a su nivel en ELE– se ha realizado con éxito y da una buena muestra del funcionamiento real de estos exponentes. Por ello, este trabajo va en la línea de las publicaciones más recientes que aúnan el estudio de la gramática y la enseñanza de español para extranjeros porque, como ya afirmaba Victoria Romero (1994: 61), el reto para el profesor hoy en día no es dilucidar sobre si hay o no que enseñar gramática sino “cómo hacerlo e incluso *qué* enseñar jerarquizando los contenidos para que [...] no se dejen fuera las cuestiones que contribuyan a una mejor comprensión y expresión, comunicación en suma, del hablante”. Por lo tanto, la pregunta no es si hay o no que enseñar los relativos en español, porque damos por hecho que su alta rentabilidad en

la comunicación cotidiana justifica su enseñanza en el aula, sino cuáles enseñó, cómo – presentación y actividades– y en qué nivel.

En relación a esto último, al nivel, la alta frecuencia de uso de estas unidades, tanto en el español hablado como en el escrito, nos obliga a introducirlas muy tempranamente en nuestra programación (García Asensio, 2000) y, sin embargo, esto choca con la extremada dificultad de manejo de dichos nexos desde el punto de vista gramatical que acabamos de presentar. Todas estas cuestiones nos permiten lanzar la siguiente hipótesis: si los relativos son considerados uno de los temas más complejos de la gramática española, pero al mismo tiempo su manejo resulta altamente rentable, debería hacerse un gran esfuerzo por incorporarlos desde los primeros niveles de aprendizaje del español de manera que el estudiante, a través de una enseñanza implícita o explícita y un buen diseño de actividades, vaya asimilando dicho funcionamiento progresivamente. Veamos si esta hipótesis se cumple y, si no es así, cuáles son los principales escollos con los que se encuentran los docentes y los autores de manuales de español lengua extranjera para llevar a cabo esta tarea.

2. BREVES PINCELADAS SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DE LOS RELATIVOS EN ESPAÑOL

Los relativos son unidades que desempeñan, desde un punto de vista sintáctico, tres papeles en la oración: son nexos de subordinación, poseen naturaleza anafórica y cumplen una función sintáctica en la subordinada, que no tiene por qué coincidir con la del elemento al que se refieren. Estas tres características son fundamentales a la hora de escoger en nuestro discurso un nexo relativo u otro. Por relacionar oraciones, siempre encabezan la subordinada y, debido a su valor anafórico, deben colocarse inmediatamente después del elemento al cual remiten y modifican: el antecedente¹. Habitualmente, el antecedente de un relativo es un nombre, pero también pueden ocupar esta posición los pronombres personales, los adverbios pronominales, las oraciones y –para algunos gramáticos– los sintagmas preposicionales. Aunque la existencia del antecedente es algo consustancial a la propia existencia del relativo, existen oraciones en que este no está explícito. Estas han sido clasificadas en dos grupos atendiendo a las características que presentan: las relativas semilibres –encabezadas por *que*– y las relativas libres, cuyos nexos son *quien*, *cuanto* o los adverbios relativos. En las primeras, nos encontramos con un

¹ Hay algunos usos, aunque algo alambicados, en los que el relativo no se coloca inmediatamente detrás de su antecedente. Se trata de los casos en los que *el cual* funciona como complemento del nombre como en “Era un líder la simpatía del cual arrastraba a las masas”.

artículo definido que precede al relativo y que nos proporciona los rasgos gramaticales del “supuesto” antecedente. En el segundo tipo expuesto, el de las libres, la única forma de identificar el antecedente son los rasgos léxicos del relativo. Podría parecer que estas cuestiones que acabamos de exponer son ajenas a una clase de español LE y, evidentemente, no resultaría pertinente explicárselas a los alumnos ni utilizar esta terminología en el aula. Sin embargo, se incluyen aquí porque muchos de los errores que se cometen en las explicaciones gramaticales sobre los relativos en español provienen del desconocimiento de estas diferencias. El pronombre que aparece en *El chico al que vimos ayer era su hermano* no es el mismo del de *El que nos saludó ayer era su hermano*. El primero es el relativo complejo *art+que* y, el segundo, el pronombre *que* precedido de un artículo que no forma parte del relativo. Esta diferenciación es fundamental, ya que tanto dichos pronombres en sí como las oraciones que encabezan poseen características totalmente distintas en relación con el funcionamiento sintáctico. Por mencionar una de estas, el relativo complejo lleva antecedente expreso y el otro no, pues forma las relativas semilibres de las que acabamos de hablar. En una explicación exhaustiva de cómo funcionan estos elementos debemos tener en cuenta estas cuestiones.

Por otro lado, existen dos tipos de oraciones de relativo: las especificativas o restrictivas y las explicativas o no restrictivas. Como su nombre indica, en las primeras se restringe el alcance del antecedente como, usando un ejemplo muy común en las aulas, en *Los niños que llegaron cansados de la excursión se fueron a dormir*. En esta, no todos los niños se fueron a dormir, mientras que en una oración como *Los niños, que llegaron cansados, se fueron a dormir* se dice expresamente que todos ellos se acostaron. Esta última es una oración de relativo explicativa que nos proporciona una información añadida sin restringir el alcance del antecedente. En realidad, las explicativas son una especie de complemento adjunto en aposición, de ahí su separación por pausas en la lengua hablada y por comas en la escrita. Estas diferencias también influyen notablemente en el funcionamiento de los relativos. Por ejemplo, no todos pueden encabezar estos dos tipos de oraciones y algunos de ellos ven restringida su posible aparición en alguna de ellas a los casos en que les precede una preposición. Además, existe una relación directa entre los tipos de oraciones de relativo y los posibles antecedentes: los nombres propios, los pronombres personales y las oraciones no pueden funcionar como antecedentes de una oración restrictiva.

Después de estas cuestiones de carácter general, vamos a presentar de forma muy esquemática las principales características de los relativos que son objeto de estudio en este trabajo para que tengamos, así, una breve muestra de la complejidad de la que

venimos hablando. Nótese que esta exposición no está pensada para presentarse a un estudiante de español como L2, sino para servir de base al docente o al autor de materiales a la hora de elaborar las explicaciones sobre los relativos. Además, nos servirán a nosotros para comprobar la validez de las reglas gramaticales que se exponen en los manuales de ELE sobre este tema.

2.1. Que

- Es el más frecuente en español y no está marcado desde el punto de vista estilístico.

Sin artículo

- Forma invariable en género y número.
- Siempre con antecedente. Este puede ser de persona, animal o cosa, e incluso una oración: *Se fue, que es lo que a ti te dolió.*
- Funciona en su oración como sujeto, objeto directo o término de preposición.
- Con preposición, suele usarse con antecedente de cosa, no de persona. Solo se usa (y de forma restringida y estilísticamente marcada) tras las preposiciones *a, con, de, en y por*. Para ello, además, la oración debe ser especificativa.
- Encabeza oraciones especificativas y explicativas.

Con artículo

- Encabeza relativas semilibres.
- *Que* se mantiene invariable, pero el artículo concuerda con el “supuesto” antecedente.
- No hay antecedente explícito.
- Puede construirse sin preposición. Cuando la lleva, esta viene exigida por algún elemento de la oración principal o de la principal y la subordinada al mismo tiempo.

2.2. Art+que

- Es un relativo complejo.

- La primera parte de este relativo, el artículo, concuerda con su antecedente en género y número, mientras que *que* se mantiene invariable: *el/la/los/las/ que*.
- También posee una forma neutra, *lo que*, usada cuando el antecedente es o bien toda una oración o bien un demostrativo neutro o un sustantivo neutro indefinido como *algo* o *nada* siempre y cuando el relativo vaya precedido de preposición: *No tienen nada de lo que hablar*.
- Siempre lleva antecedente expreso.
- No puede emplearse sin preposición, excepto cuando está en forma neutra y el antecedente es toda la oración que le precede.
- Puede usarse en oraciones especificativas y explicativas.

2.3. Quien

- Es invariable respecto al género, pero no respecto al número: *quien, quienes*.
- Concuerda con su antecedente en género –aunque no lo marque en la flexión–, número y persona, pero posee rasgos de 3ª persona, por lo que no se construye con antecedentes de 1ª o 2ª persona.
- Posee el rasgo léxico [+humano], por lo que solo se utiliza con antecedente de persona o entes personificados.
- Nunca lleva artículo.
- Se construye con un antecedente explícito o implícito. En este último caso, encabeza una relativa libre.
- Puede usarse en relativas explicativas y especificativas, pero en estas últimas necesariamente debe ir precedido de preposición. Esto supone que nunca desempeña en ellas la función de sujeto.
- No es de uso muy frecuente, fundamentalmente en la lengua hablada.

2.4. Art+cual

- Es un relativo complejo.
- Es el único pronombre relativo tónico. Esto tiene repercusiones sintácticas.
- Posee flexión de género y de número en su primer miembro y solo de número en el segundo: *el/la/los/las cual/es*.

- Concuerda con su antecedente en género, número y persona; pero, al igual que *quien*, posee rasgos de 3ª persona.
- Siempre tiene un antecedente expreso, que puede ser de persona, animal o cosa.
- Tiene una forma neutra, *lo cual*, usada en las mismas condiciones que *lo que* neutro.
- Por su tonicidad, es el único que puede integrarse en grupos preposicionales o adverbiales encabezados, por ejemplo, por *gracias a*, *dentro de*, *a partir de*, *antes de*, etc.; en construcciones partitivas como *la mayoría de* o en grupos relativos complejos que son, en realidad, complementos de alguno de los elementos de la subordinada como *en el centro del cual* o *en la mitad del cual*.
- Es muy frecuente en construcciones absolutas como *Jaime aseguró que no volverían a verle por allí. Dicho lo cual, salió corriendo sin mediar palabra.*
- Puede ir en oraciones explicativas y especificativas. Al igual que *quien*, en las especificativas es necesario que le preceda una preposición.
- Es propio del lenguaje escrito formal.

2.5. *Cuyo*

- Es un adjetivo posesivo relativo. Por ello siempre indica una relación de posesión entre dos sustantivos: el antecedente, de persona o cosa, que le precede –el poseedor– y la cosa poseída que va tras él.
- Concuerda en género y número con el núcleo de su sintagma, con el nombre que designa la cosa poseída. Es decir, es el único que no concuerda con su antecedente, excepto en la persona.
- Si la cosa poseída es una parte del cuerpo, una prenda de ropa o una posesión personal, no se usa *cuyo*, sino *quien* y un pronombre reflexivo o de objeto indirecto. Por ejemplo: **María, cuya cabeza duele con frecuencia, debería ver a un especialista; María, a quien le duele la cabeza con frecuencia, debería ver a un especialista* (Yolanda Solé y Carlos Solé, 1977: 119)
- Se usa en oraciones especificativas y explicativas.
- Su uso se ve restringido al lenguaje culto escrito. En el lenguaje oral se sustituye por expresiones coloquiales y desaconsejadas por la norma “académica” como *Es un chico que su/el padre tiene mucho dinero.*

3. LOS PRONOMBRES RELATIVOS EN LA CLASE DE ELE: ANÁLISIS DE MANUALES

En este trabajo se ha intentado analizar una muestra representativa de los manuales más recientes de español LE. Por ello, hemos escogido dieciséis de estos –cinco para los niveles principiantes, seis para los intermedios y cinco para los superiores– publicados del 2007 al 2011. Por estas fechas de publicación, todos ellos han tenido la oportunidad de adecuarse a las directrices del *Marco Común Europeo* y del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes. Además, no aparecen más de tres de una misma editorial ni más de dos de la misma colección para representar, de esta forma, distintas ideas y perspectivas sobre la manera más rentable de guiar el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. Los manuales con los que se ha trabajado son:

- *Embarque 1*. Nivel A1 (Edelsa, 2011)
- *Prisma comienza*. Nivel A1 (Edinumen, 2007)
- *Hablamos español*. Niveles A1 y A2 (Everest e Instituto Castellano y Leonés de la Lengua, 2010)
- *Nuevo Avance 2*. Nivel A2 (SGEL, 2009)
- *Nos vemos 2*. Nivel A2 (Difusión, 2010)
- *Español lengua viva 2*. Nivel B1 (Santillana, 2007)
- *Protagonistas*. Nivel B1 (SM-ELE, 2010)
- *Nuevo avance 3*. Nivel B1.1 (SGEL, 2010)
- *Aula 5. Curso de español*. Nivel B2 (Difusión, 2007)
- *Prisma avanza*. Nivel B2 (Edinumen, 2007)
- *Español lengua viva 3*. Nivel B2 (Santillana y Eds. Universidad de Salamanca, 2007)
- *Sueña 4, nueva edición*. Nivel C1 (Grupo Anaya, 2007)
- *A fondo 2. Curso de español lengua extranjera nivel superior*. Nivel C1 (SGEL, 2007)
- *En acción 4*. Nivel C1 (Enclave ELE, 2010)
- *Dominio. Curso de perfeccionamiento*. Nivel C (Edelsa, 2008)
- *Hablamos español. Método de español lengua extranjera*. Niveles C1 y C2 (Everest e Instituto Castellano y Leonés de la Lengua, 2010)

Los autores de estos métodos afirman en el prólogo que los han elaborado pensando en un aprendiz joven o adulto y siguiendo o bien un enfoque comunicativo o bien un enfoque orientado a la acción. En cualquier caso, de una forma u otra se hace

explícita en ellos la idea de que el manual de hoy en día debe ser un manual de uso del español donde prime por encima de todo la comunicación. A pesar de que cada manual sigue sus propios criterios de organización, estas ideas generales nos predisponen a pensar en presentaciones de funciones comunicativas y ejercicios en los que se desarrollan todas las subcompetencias que forman parte de la competencia comunicativa y se fomenta la interacción entre los aprendices. Centrándonos en el tema que nos interesa, los relativos, suponemos que nos encontraremos con una enseñanza implícita o explícita de estos, bajo una o varias funciones comunicativas que se lleven a cabo con ellos. La enseñanza explícita se concretaría en una exposición de una serie de reglas gramaticales muy simples y sin tecnicismos lingüísticos para que el estudiante pudiera asimilarlas fácilmente y ponerlas en práctica en los ejercicios que se le proponen. En una enseñanza implícita, por su parte, esperamos encontrar actividades en las que el aprendiz reflexione sobre el funcionamiento de estos elementos y los utilice hasta llegar a una fijación más o menos firme de las reglas de uso sin necesidad de explicitar estas en un cuadro gramatical. Esta es más o menos la hipotética situación ideal de partida.

Por otro lado, el análisis realizado ha partido siempre del prólogo y el índice, en el que se indica en cuáles de las unidades didácticas se encuentra la enseñanza de los relativos. Estas unidades se han examinado poniendo el foco en cuántos de los relativos se presentan, cómo es esta presentación, con qué funciones comunicativas se asocian los relativos, qué ejercicios se proponen para trabajarlos y, por último, qué otro tipo de información se da al respecto. Siempre que en una unidad determinada se nos remite a un anexo gramatical o bien a un apartado de repaso, se ha procedido de la misma forma que se acaba de exponer. A continuación presentamos los resultados generales de este análisis.

3.1. La presencia o ausencia de los relativos en los manuales y su distribución según niveles

Solo en un manual de los niveles principiantes, A1 y A2 según el *MCER*, no aparece ninguna referencia a los pronombres relativos ni se incluyen en la mayoría de los textos presentados. Este es *Prisma comienza* (A1), en el que se percibe, en general, una ausencia de elementos cohesivos, ya sean conjunciones, marcadores discursivos propiamente dichos o relativos. Además, tampoco hay elementos con referencias anafóricas, por lo que en los textos, poco reales por otro lado, se repiten continuamente los mismos sintagmas nominales. En *Nos vemos 2* (A2), por su parte, no se menciona nunca el término “relativo” ni se dedica ninguna sección del libro a explicar qué son o cómo funcionan. Sin embargo, incluyen frecuentemente el relativo *que* en los textos y de forma explícita se trabaja con la

forma neutra *lo (que)* –formando relativas semilibres– bajo las funciones comunicativas “Expresar preferencias o dificultades” o “Resaltar algo”.

En el resto de los manuales de estos niveles se trabaja con el pronombre relativo *que*. Tanto *Embarque 1*(A1) como *Nuevo Avance 2* (A2) siguen las directrices del *Plan Curricular*, es decir, incluyen el pronombre *que* solo en relativas especificativas con antecedente expreso en función de sujeto u objeto directo. Esto quiere decir que en estos niveles aún no se presenta el otro tipo de oraciones de relativo, las explicativas, ni ejemplos de este pronombre con preposición. Solo *Hablamos español* (A1 y A2) se aleja un poco de estos parámetros, incluyendo las relativas semilibres, las cuales, según el *Plan Curricular*, no deberían aparecer hasta un B2. Eso sí, hay que destacar que este manual es uno de los pocos que no manifiestan seguir las orientaciones de dicha obra de referencia. En definitiva, en los primeros niveles del aprendizaje el único pronombre relativo que tiene cabida en los manuales es *que*, ya sea con o sin antecedente expreso. Exceptuando el caso de *Nos vemos 2* (A2) en el que se incluye *lo que* en la primera unidad, los relativos suelen quedar relegados, en A1 y en A2, a las últimas páginas del método. El manual que reúne ambos niveles los coloca en la mitad de este, por lo que si establecemos una división en este punto, podemos afirmar que, de nuevo, aparecen al final de uno de ellos, en este caso, del A1.

El panorama cambia notablemente en los niveles intermedios, porque aumenta la nómina de relativos presentados y, además, se hace mucho más hincapié en el trabajo con estos desde las primeras unidades. Excepto en *Nuevo Avance 3*, en el que no se mencionan, en el resto de los manuales no solo se presentan los relativos en una unidad sino que estos se retoman en varios momentos, dos o tres, a lo largo de este. Esta situación se acerca mucho más a nuestra hipótesis inicial en la que establecíamos la necesidad de llevar a cabo una enseñanza progresiva y cíclica de estos recursos para facilitar, así, la fijación de su funcionamiento.

En relación a cuáles se incluyen en estos niveles, en *Español lengua viva 2* (B1) se trabaja con *que* en oraciones especificativas y explicativas y *el que*² precedido de dos preposiciones: *en* y *con*. En *Protagonistas* (B1) se añade a la nómina *quien*, aunque el verdadero salto cuantitativo se produce en el B2 con los manuales *Aula 5* y *Prisma avanza*, en los que se trabaja, además, con *el cual*, *cuyo* y algunos adverbios relativos. Por su parte, el otro manual de B2, *Español lengua viva 3*, sigue en la línea de los del nivel anterior,

² A partir de este momento vamos a referirnos siempre al relativo complejo *art+que* y al pronombre *que* precedido de un artículo con la forma no marcada *el que*, siendo conscientes de que existe variación de género y número en el artículo.

incluyendo solo *que*, *el que* y *quien*. En conclusión, en los niveles intermedios la lista de relativos presentados aumenta considerablemente, incorporando en algunos manuales todos los que vamos a tratar en este trabajo. Además, estos se exponen al estudiante desde el principio del método y en varios momentos a lo largo de este. En estos niveles se percibe a simple vista que los manuales se alejan notablemente de las especificaciones del *Plan Curricular*, el cual aconsejaba trabajar solo con *que* en B1 –aunque en muchos más contextos y añadiendo matices– e incluir el relativo complejo *el que* y *quien* en el B2.

En los niveles C se nota un claro descenso en el número de unidades que se dedican a trabajar los relativos. Los manuales *Sueña 4* (C1), *Dominio* (C) y *En acción 4* (C1) siguen la misma tónica que los métodos de B2, incluyendo todos los relativos ya nombrados y añadiendo, en el caso de *Sueña 4*, a *cuanto*. Por su parte, los autores de *A fondo 2* (C1) y *Hablamos español* (C1 y C2) han preferido dar por supuesto el manejo de algunos relativos ya presentados en niveles inferiores y centrarse en otros que se han introducido más tarde y que, por ello, merecerían una mayor atención. Como muestra de ello, el primero de estos manuales solo hace referencia a *cuyo* y *el cual*; y el segundo a *cuyo*, los adverbios relativos y los relativos compuestos *dondequiera*, *comoquiera*, *cuandoquiera* e incluso a la expresión *por doquier*; todos ellos de escasa rentabilidad, a nuestro juicio, para los estudiantes de ELE. Si nos fijamos en las recomendaciones del *Plan Curricular* para los niveles superiores, notaremos que estas se cumplen a la perfección en el manual que incluye todos los pronombres relativos, *Sueña 4*, y que el resto no se aleja demasiado de la situación ideal que nos ofrece esta obra. Sin embargo, en la mayoría de los manuales, por no decir en todos, no se presentan todos los datos y reglas que a los ojos de los autores del *Plan* debería conocer un alumno de estos niveles.

En suma, parece que existen unas directrices generales que rigen la secuenciación de los relativos en los manuales de español: normalmente todos parten del pronombre *que* y van introduciendo otros de forma progresiva hasta llegar a presentar en B2 o en C1 a *cuyo*, *el cual* y *cuanto*. Sin embargo, no se siguen las escalas que propone el *Plan Curricular* para cada uno de los niveles, a pesar de que todos los manuales, excepto dos, declaraban en el prólogo haberlas tenido muy en cuenta. En relación a cuántas unidades se dedican al trabajo de los relativos, parece que los niveles en los que se pone más hincapié en su aprendizaje son los intermedios, mientras que en los primeros se incluyen los relativos de forma anecdótica al final de los manuales y en los superiores se da por consabido el funcionamiento de la mayoría de estos.

En este punto, podemos preguntarnos cuál es el criterio por el cual se establece esta secuenciación por niveles. En manuales comunicativos como estos, “la ordenación y presentación de los materiales no vienen marcados [o no deberían venir marcados, añadimos] por la complejidad o grado de dificultad de los elementos gramaticales, sino por las necesidades de comunicación” (García Santos, 1994: 70). Esto parece cumplirse en líneas generales, ya que en los primeros niveles se trabaja con los relativos más usados del español, *que* y *el que*, aunque su uso resulte en muchos casos el más complejo, por cuestiones que tienen que ver con el uso de la preposición, fundamentalmente. Quizás la temprana incorporación de *quien*, poco usado en nuestros días, choca con este principio y se debe, más bien, a nuestra concepción mental del paradigma de los relativos y al orden en el que estos se introducen en las gramáticas para nativos. Además, a pesar de que el uso de *el cual* queda restringido a un contexto formal, ya sea en español escrito u oral, creemos que podría presentarse antes de este último si atendemos a necesidades comunicativas, pues hay más contextos en que solo *el cual* es posible, a diferencia de lo que sucede con *quien*, que es sustituido por *el que* prácticamente siempre³.

3.2. La enseñanza implícita o explícita de los relativos

En la hipótesis sobre qué nos encontraríamos en cada uno de los manuales partiendo solo de las indicaciones que estos nos ofrecían en su introducción, establecimos a grandes rasgos qué entendemos por una enseñanza implícita o explícita de un elemento gramatical. Existen otros dos tipos de procesos de aprendizaje que pueden combinarse con estos: la enseñanza inductiva en la que se parte de los ejemplos, de las actividades, para llegar a la regla; y la deductiva, en la que se recorre el camino inverso, de la regla a las actividades.

En los niveles A1 y A2 apenas existen reglas explícitas de uso de los relativos, solo aparecen cuadros funcionales o ejemplos en las actividades que el estudiante debe seguir o “copiar”. Sin embargo, existen dos formas, fundamentalmente, de llevar a cabo este proceso de enseñanza implícita. Por ejemplo, en *Embarque 1 (A1)* se propone la siguiente actividad (p. 138):

1. Escribe frases según el modelo explicando qué ropa llevas en estas situaciones y cómo es (color y características).

³ *Quien* no alterna con *el que* cuando la relativa es complemento de *haber*, *tener* y algunos verbos más. Realmente, *tener* es más restrictivo que *haber* y toma con mayor facilidad *el que* [NGRALE, cap. 22.4]

Ej.: *A la montaña llevo pantalones. Los pantalones que llevo a la montaña son marrones y largos.*

- | | |
|-----------------------------------|------------------------------|
| 1. Al trabajo... | 4. A la cena de Navidad... |
| 2. A un partido de fútbol... | 5. Al cine... |
| 3. A una entrevista de trabajo... | 6. A un concierto de rock... |

Comparemos este ejercicio con este otro que aparece en *Hablamos español*, niveles A1 y A2 (p.89):

08. Observa los siguientes diálogos y fíjate en el uso de los pronombres relativos *que* y *el que*.

- ¿Quién es Carlos?
- El chico **que** lleva gafas y una gorra roja

- ¿Cuál es tu abrigo?
- **El que** está sobre la silla

En la actividad de *Embarque 1*, el estudiante solo debe seguir al pie de la letra el ejemplo sin pararse a pensar en la función del relativo y en los elementos que lo rodean. Por el contrario, en *Hablamos español* se propone algo bien distinto: yo no le proporciono una regla gramatical, pero mi alumno se ve obligado a deducirla a partir de los ejemplos que le doy. No hace falta en este nivel hablar de antecedentes ni explicar qué son, pero con esos ejemplos el aprendiz comprenderá que **que** lleva algo delante, mientras que **el que** no lo necesita y lo tendrá en cuenta en los ejercicios siguientes. Esta forma de hacer reflexionar al estudiante sobre las reglas antes de proporcionárselas y sin tener que utilizar la terminología gramatical parece la idónea para estos primeros niveles.

El único manual de A1 o A2 en el que hay reglas explícitas del funcionamiento de los relativos es *Nuevo avance 2* (A2). Realmente, en este hay un proceso de aprendizaje híbrido: primero se reflexiona sobre el concepto de antecedente de manera muy semejante al ejemplo que acabamos de examinar, para ofrecer posteriormente la regla y ponerla en práctica. Muchos manuales de B1 presentan este mismo método partiendo siempre del uso de estos exponentes gramaticales en textos antes de llegar a la regla. Ya en el B2 solo *Aula 5* retoma este tipo de procedimiento volviendo a la reflexión previa sobre algunos conceptos difíciles de asimilar por parte del estudiante. Por ejemplo, se ofrecen una oración especificativa y otra explicativa sin mencionar estos términos y se pregunta por las diferencias de significado que hay entre ellas. El resto de manuales del B2, así como *Dominio*, *Sueña 4* y *Hablamos español*, de los niveles superiores, se decantan por explicitar las reglas gramaticales. Da la sensación de que se da por

supuesto que a mayor nivel en español, mayor capacidad para comprender y asimilar una instrucción gramatical.

Por el contrario, hay dos manuales de nivel C1 que difieren mucho de este último tipo de aprendizaje. Son *A fondo 2* y *En acción 4*, en los que volvemos de nuevo a lo inductivo. Los autores de *A fondo 2* ya manifestaban en el prólogo que en este manual la gramática se trabaja, en líneas generales, de forma inductiva. Y, efectivamente, la enseñanza de los pronombres relativos en este método da buena muestra de ello. Para ver qué procedimiento se lleva a cabo, tomemos, por ejemplo, el trabajo que se realiza con *cuyo*. En primer lugar, se pide al estudiante que busque en unos fragmentos los recursos que expresan posesión. Después, se le pregunta por el referente de *cuyo* y por el elemento con el que este concuerda. En todo momento se evitan los términos “antecedente” o “concordancia”, planteando estas cuestiones como ejercicios de huecos o de unir columnas. Por último, el alumno es el encargado de elegir la opción correcta en cada uno de los siguientes paréntesis (p. 187):

El pronombre relativo cuyo/a/os/as, de uso formal, relaciona dos sustantivos que mantienen una relación de (condición/posesión/causa).El género y el número de este pronombre dependen de (la palabra anterior a la que se refiere/la palabra a la que acompaña).

Como puede observarse, sí hay reglas, pero estas se completan por el alumno que ha tenido que llevar a cabo un proceso de reflexión previo.

En definitiva, en los primeros niveles del aprendizaje de español se prefiere no ofrecer al alumno reglas explícitas sobre el comportamiento de los relativos, sino que realice ejercicios sencillos partiendo de ejemplos o cuadros funcionales. En el nivel B1 se ha optado por una enseñanza híbrida, que parte de breves ejercicios de reflexión unidos a textos donde aparecen estos exponentes para pasar a la regla gramatical. A partir del B2, en la mayoría de los manuales se prefiere dar una gran cantidad de reglas que en algunos casos, como se verá en el siguiente apartado, incluso se acercan mucho a las que se expusieron al principio de este trabajo. Por último, solo dos manuales del nivel C1 optan por un proceso inductivo en el que el propio aprendiz completa las reglas de uso.

Aunque este no sea el tema general de nuestro trabajo, estas primeras consideraciones generales nos demuestran que la gramática, trabajada de forma explícita o implícita, tiene una importante presencia en los manuales más recientes del español, de modo que es evidente que en la época actual el enfoque comunicativo que preconizaban seguir estos en sus prólogos se refiere más a los objetivos que se pretenden alcanzar que a los propios medios para alcanzarlos (García Santos, 1994: 69).

3.3. La enseñanza explícita: la corrección o incorrección de las reglas gramaticales

Como hemos visto, de los dieciséis manuales examinados, once de ellos contienen reglas en el desarrollo de la unidad, en un apéndice gramatical o en ambos lugares. Estas pueden aparecer completas o requerir la colaboración del alumno en su redacción. Pues bien, en este punto podríamos preguntarnos qué entendemos por “regla gramatical” o cómo son estas en un manual de español. En términos generales, con la mayoría de los exponentes lingüísticos que deben aprender nuestros estudiantes basta con incluir una breve indicación del funcionamiento de estos y algunos ejemplos bajo una función comunicativa, como sucede con estas reglas de *Hablamos español*, nivel A (p. 14):

PARA EXPRESAR OBJETIVOS

¿Para qué? + frase – ¿Para qué estudias español?

Para + verbo en infinitivo – Para trabajar en España

Normalmente, esto es suficiente para que un fenómeno lingüístico se comprenda, que es el principal objetivo de la explicación gramatical: no pretendo que mi alumno se aprenda de memoria la regla, sino que la comprenda y sea capaz de usar correctamente dichos recursos. Parece que si tenemos que establecer unos principios generales para la formulación de una regla ideal, diríamos de esta que debe ser breve, simple y rentable. A la rentabilidad Concha Moreno (2009) suma dos características fundamentales: que sean lo más generales posibles y no contradictorias, de manera que aclaren la duda y no la compliquen. En la misma línea, podemos afirmar que debería evitarse “la casuística y explicar la regla o reglas que den cuenta del mayor número de casos” (Gómez Torrego, 1994: 83) y hacer un esfuerzo por no “recurrir a una ontología gramatical demasiado técnica” (Brucart, 1996:33) que no tiene mucho sentido para el público al que va dirigida nuestra explicación.

Sin embargo, este tipo de formulación de una regla gramatical no es fácil de aplicar a los pronombres relativos. Como vimos al principio, en el uso de estos se ven implicadas diversas cuestiones, como la aparición o no aparición del antecedente o la posibilidad de inclusión de un relativo en una oración especificativa o explicativa, que nos obligan a introducir en las reglas gramaticales términos demasiado técnicos y explicaciones que se alejan, en la mayoría de los casos, de la simplicidad por la que abogamos. Por ello, muchas de las reglas que se incluyen en los manuales se convierten en simples explicaciones o incluso podemos decir “definiciones” de estos conceptos y se alejan notablemente de lo que

entendemos por una “regla de uso”. Un ejemplo de ello es este cuadro gramatical del manual *Español lengua viva 2* (p.37):

GRAMÁTICA

Oraciones de relativo

Explicativas: explican algo del sustantivo al que se refieren.

- Los amigos de Manuel, que llegaron tarde, le regalaron un móvil. (Todos llegaron tarde)

Especificativas: precisan o limitan al sustantivo al que se refieren.

- Los amigos de Manuel que llegaron tarde le regalaron un móvil. (Solo algunos llegaron tarde)

A esta especie de definiciones se suman, en la instrucción gramatical de los relativos, las consideraciones puramente sintácticas y semánticas. Estas últimas están relacionadas con los rasgos léxicos que contienen estas unidades y, por lo tanto, con el tipo de antecedente que pueden llevar. Las primeras, por su parte, son las que nos muestran el funcionamiento sintáctico propiamente dicho: la colocación, los elementos que le acompañan o a los que modifica, etc. Por último, nos encontramos con informaciones que parecen complementarias, como las que se refieren al estilo⁴ y a la acentuación, pero que en muchos casos no son menos interesantes que las anteriores para conocer el funcionamiento real de estas unidades. Recordemos que en algunos contextos las diferencias que hay entre el uso de unos relativos u otros son simplemente de estilo. A todas estas cuestiones se dedicará un comentario posteriormente.

Pues bien, tras realizar un análisis exhaustivo de dichos apartados teóricos sobre los relativos, nos parece que solo tres de los once manuales presentan reglas sin ningún tipo de error. En el resto, percibimos errores muy diversos, por lo que, a fin de presentarlos de una forma sistemática, establecemos la siguiente tipología:

- a) Errores de imprecisión
- b) Errores de omisión de información
- c) Errores por exceso de información y/o terminología gramatical
- d) Errores de incorrección gramatical

⁴ En este trabajo entendemos por “estilo” una escala gradual, un *continuum* de variedades que se relacionan con niveles de menor o mayor formalidad; a diferencia del término “registro”, que denota una variedad propia de un grupo de hablantes o de una situación comunicativa muy concreta. Así, hablamos de un registro radiofónico, por ejemplo, en el que el estilo que predomina es el formal.

3.3. a) Errores de imprecisión

Existen dos tipos de errores de imprecisión: aquellos en los que la regla de uso o parte de ella no es muy clara y los que presentan una imprecisión gramatical propiamente dicha, de manera que lo que allí se expresa no es exactamente así gramaticalmente hablando, pero los autores de los manuales se toman la “licencia” de modificarlo para exponer una regla de uso más simple al estudiante. Veamos este ejemplo de *Protagonistas B1* (p. 100):

IDENTIFICAR A PERSONAS O COSAS

Sin preposición: QUE

Con preposición: (a, para, con...) QUIEN / el, la, los, las QUE

Es un deportista ha corrido 150 maratones. Es un deportista al..... admiro.

Es un atleta me gusta mucho y para el..... no hay retos imposibles.

A la luz de esta presentación, la primera pregunta que nos hacemos es ¿tanto *que* como *quien* y *el que* remiten a personas o cosas? Nosotros sabemos que no es así: *quien* contiene el rasgo léxico [+humano] y solo remite a personas o entes personificados. Excepcionalmente puede llevar antecedentes no personales en construcciones de relieve como *Es... quien...* (NGRALE, cap. 22.4); pero esto no es lo normal. Como vemos, la regla expuesta no deja muy claro este asunto, incluyendo todos los relativos bajo el mismo epígrafe. Esto nos parece un error de imprecisión⁵ en términos generales.

Dentro de la idea de la rentabilidad, Concha Moreno (2009) especifica que las reglas deben ser claras y contextualizadas. Esta contextualización suele venir dada por el uso de ejemplos como los que aquí se presentan. Sin embargo, estos parecen desempeñar una función de relleno, ya que no dan cuenta de todas las opciones expuestas en la regla: solo son posibles en ellos *que* y *el que*, y en los casos en que este último puede alternar con *quien* se le da al alumno la preposición y el artículo de manera que ni esta alternancia es posible ni ellos tienen que rellenar con ninguna otra forma que no sea *que*. Como vemos, ni dan cuenta de las posibles variaciones ni hacen pensar al alumno.

Por otro lado, sabemos que hay casos en que utilizamos el relativo *que* sin artículo precedido de una preposición, a diferencia de lo que aquí se indica. Esto se considera una imprecisión gramatical: no es del todo cierto que con preposición no aparezca el relativo *que*, puesto que con *a, de, en, con* y de forma esporádica *por* es posible omitir el artículo en las oraciones especificativas; sin embargo, no se considera necesario explicar esto en un nivel B1, ya que la alternancia siempre es posible y este hecho lo convierte en un simple matiz de

⁵ Hay que destacar que en el apéndice gramatical de esta manual (p.200) se subsana este error.

perfeccionamiento. Esto va en la línea de la siguiente afirmación de Leech (cit. en Concha Moreno, 2009):

Es fácil a veces ofrecer reglas sencillas, pero siempre si sacrificamos algún matiz o detalle. Este sacrificio debe aceptarse, ya que siempre puede ser añadido posteriormente, cuando el aprendiente esté en un nivel más alto y su consciencia de la lengua haya madurado. Estas simplificaciones deberían, según mi opinión, ser asumidas completamente por los profesores, quienes no deberían sentirse mal ni decepcionados por sus propias supersimplificaciones.

Esta imprecisión gramatical está, por tanto, justificada. Del mismo tipo es el error que se comete con esta afirmación: “*Quien* va acompañado de preposición y sin artículo” (p. 200). Esta regla no es válida siempre, pues en oraciones explicativas y cuando forma relativas libres puede ir sin preposición, pero en este manual se limitan a trabajar con las especificativas. En realidad, detrás del uso de este pronombre se esconde una compleja explicación gramatical que no quiero o no puedo dar en este nivel. Esto obliga a los autores de manuales y a los docentes a llevar a cabo una generalización del uso del relativo que es claramente imprecisa, pero quizás válida para lo que mi alumno necesita en estos momentos.

Podría parecer que este tipo de imprecisiones que surgen con un afán de simplificación solo tienen lugar en los niveles más bajos, pero no es así. Fijémonos ahora en el siguiente cuadro gramatical que se ofrece para un nivel C1 en *En acción 4* (p.162):

Antecedente (+ preposición)	(algo, cosa, hecho) que	Me preguntó por ti, cosa que te interesará
	el/la/los/las que	[Omitimos el resto de ejemplos que se ofrecen para cada relativo]
	el/la cual, los/las cuales	
	lo cual	
	cuyo, cuya, cuyos, cuyas	
donde		

En este cuadro hay varios ejemplos de imprecisión. En primer lugar, se indica al estudiante que el antecedente puede ir seguido de preposición, pero no se le dice cuándo sí o cuándo no, de dónde procede esta o si todos los relativos que ahí aparecen pueden ir precedidos de preposición. En segundo lugar, no sabemos muy bien por qué se incluyen ante *que* los sustantivos *algo*, *cosa* y *hecho* entre paréntesis. ¿*Que* solo puede llevar esos antecedentes? ¿Estos son los antecedentes más frecuentes? Como puede observarse, son imprecisiones de la regla que indican falta de claridad, aunque también podrían incluirse dentro de los errores de omisión de información. Estarían, más bien, a caballo entre unos y otros. Por último, colocar la forma *lo cual* al mismo nivel que el resto es darle un estatus de

pronombre relativo independiente que no tiene: *lo cual* es la forma neutra del relativo complejo *art+cual*. Sin embargo, son muchos los manuales que optan por separarla de este y entendemos que sucede así porque se impone en ellos el afán de didactismo antes que la corrección gramatical. Por ello, calificamos este error de impreciso gramaticalmente hablando, pero válido si se persigue una mejor comprensión por parte del aprendiz.

3.3. b) Errores de omisión de información

Existe un error de omisión de información cuando no incluir ciertas características de un relativo en la instrucción gramatical puede hacer que mi alumno se equivoque. Esto es lo que se dice a propósito de *quien* en *Prisma Avanza* nivel B2 (p. 40):

QUIEN/QUIENES: se refiere solo a personas. Equivale a el/la/los/las que.

Quienes leen viven más.

Él es quien me robó la cartera.

Ese es el hombre con quien le vi.

- **Se usa tras *haber* y *tener*:**

No hay quien te entienda.

“El coronel no tiene quien le escriba” es el título de una famosa novela de García Márquez.

Para empezar, no es del todo cierto que solo se refiera a personas y que siempre equivalga a *el que*⁶, pero esto no es lo que nos interesa en este punto. Pensamos que aquí hay una omisión de información porque no se dice expresamente a nuestros estudiantes que en las oraciones especificativas *quien* debe llevar preposición. Este es uno de los grandes errores en los que incurren los alumnos extranjeros continuamente, ya que en muchas de sus lenguas maternas, como en inglés o francés, *quien* funciona sin preposición en las especificativas. Parece que los autores del manual son conscientes de esta omisión y la solucionan en los ejercicios del siguiente modo: en un *cloze* cerrado (p. 39) no nos proporcionan la opción *quien* sino directamente *a quien*. Esto sería válido si queremos que el alumno automatice que *quien* siempre lleva preposición, pero esto tampoco es cierto.

En la misma actividad, otra de las opciones que se nos proporcionan es *en que*. Sin embargo, en la explicación gramatical no se menciona la posibilidad de omitir el artículo tras ciertas preposiciones. Si la alternancia entre ambas formas es posible y como autor del manual considero que la omisión del artículo no es propia de este nivel –idea que defendemos en este

⁶ En la mayoría de las reglas analizadas se incurre en errores de distinto tipo. Nosotros hemos elegido algunos ejemplos para ilustrar nuestra tipología, pero esto no significa que no haya en una misma regla otros errores de los ya mencionados o de los que aún no se han explicado.

trabajo-, no tiene mucho sentido proponer *en que* en un ejercicio. Quizás la razón de esta incongruencia es que en realidad este *cloze* cerrado está compuesto por greguerías de Gómez de la Serna y estas formas aparecen aquí por seguir al pie de la letra las palabras del autor. La pregunta que queda en el aire es, entonces, si esta –mediante greguerías– es la mejor forma de aprender los relativos en español.

La siguiente cuestión que nos planteamos en relación a esta instrucción gramatical es si no decir que *quien* puede tener un antecedente expreso o tácito es también un error de omisión de información. Realmente, si comparamos lo que se dice de *quien* con la información que se da sobre otros relativos como *el cual*, veremos que en estos sí se da una indicación precisa sobre el antecedente. A pesar de ello, creemos que esta omisión no está al mismo nivel que la anterior ya que no induce, de manera tan directa al menos, al error. Analicemos estos dos ejemplos:

- (A) _____ no vayan a la reunión estarán despedidos.
(B) El chico _____ vive con Marta es noruego.

Con la información que se le ha proporcionado al aprendiz en este manual, en (A) podría colocar sin problemas *quien* y *el que*, ya que de ambos se ha dicho que pueden ir con antecedentes de persona y no consideramos que la no presencia del antecedente dificulte la elección del relativo⁷. Por el contrario, es más que probable que en (B) se utilice *quien*: el alumno ve un antecedente personal y al no dársele instrucciones acerca de la incorrección de esta construcción podría decantarse por este relativo. El mismo error de omisión se produce en la explicación del relativo *el cual*, que presenta las mismas asimetrías que *quien* en las oraciones especificativas y explicativas. La idea que aquí se viene defendiendo ha sido también expuesta por autores de renombre como Gómez Torrego (1994: 82), el cual afirma que

el estudiante o estudioso extranjero tendrá que aprender, por ejemplo, que el relativo *el cual* sólo es equivalente a *que* cuando se usa en oraciones de relativo explicativas o bien en especificativas siempre que vaya precedido de preposición. Si no se le dice esto, puede crear oraciones agramaticales como «los alumnos los cuales sacan buenas notas irán de excursión».

⁷ Podría pensarse que existe la posibilidad de que los alumnos utilicen en esta oración otros relativos como *que* o *el cual*, por ejemplo. Sin embargo, de estos sí se ha dicho que siempre llevan antecedente expreso. Para ser más exactos, en el caso de *que* se ha indicado que cuando no lo lleva el artículo es obligatorio. Como puede observarse, en este manual se integran *que* y *el que* –tanto relativo complejo como relativa semilibre– en el mismo apéndice.

La mejor forma de saber si nos estamos refiriendo o no a un verdadero error de omisión, según se entiende en este trabajo, es comprobar si con la información recibida se pueden llevar a cabo las actividades que se proponen correctamente. Presentamos a continuación una explicación gramatical y un ejercicio de *Español lengua viva 3*, del nivel B2 (p. 31):

GRAMÁTICA

Oraciones de relativo: *que, quien, quienes*

El relativo *que* puede combinarse con preposiciones (preposición + *el/la/los/las* + *que*) según el verbo del que dependa.

- *Estos son los temas **de los que** se ocupan los concejos.*

Quien, quienes se refieren solo a personas, y se emplean más en registros cultos.

- *El alcalde mayor es **quien/el que** nombra a los alcaldes de las Juntas Administradoras Locales.*

b. G En parejas, completad estas oraciones con el relativo correspondiente. Tened en cuenta que en algunos casos puede haber más de una opción posible.

1. El alcalde mayor, a _____ elige el pueblo mediante votación democrática, es el jefe del Gobierno de la administración del distrito.
2. El alcalde mayor es el _____ dirige el Concejo.
3. Los municipios son las organizaciones político-administrativas _____ se divide el país.[...]
5. El Concejo de Bogotá está representado por el alcalde mayor, _____ elige el pueblo por votación.

Con la información que el estudiante tiene, es muy posible que en 1. utilice el relativo *que* precedido de un artículo, pues solo sabe que este puede llevar preposición pero no se le ha dicho lo mismo de *quien*, a pesar de que esta opción también es posible. El lector habrá podido comprobar que el relativo que en esta oración se utiliza no es, en realidad, *que*, sino el relativo complejo *el que*. Sucede lo mismo con el ejemplo que se da en el cuadro gramatical. Son muchos los manuales que integran ambos cometiendo, así, una imprecisión gramatical, válida siempre y cuando la integración sea correcta, es decir, si no se dan bajo el mismo epígrafe características que solo sean de uno de los dos. En ese caso, las reglas serían contradictorias y se cometería una verdadera incorrección gramatical. En definitiva, es muy posible que en la frase 1. nuestros aprendices no utilicen *quien*, aunque es una opción válida.

En 2., por el contrario, el aprendiz se encuentra con un antecedente personal y como le hemos indicado que *quien* lleva este tipo de antecedente y, además, hemos omitido que nunca va precedido de artículo y que siempre lleva preposición en estas oraciones, es más que posible que esta sea su elección. Esta omisión de la información nos lleva al error, a diferencia de la anterior que nos privaba de una de las posibilidades.

En 3. y 5. nos preguntamos algo bien distinto: ¿por qué en 1. se ha dado la preposición *a* al estudiante y en estos no? En realidad, la última frase es un calco de la primera y lo único que las diferencia es la no aparición de la preposición. ¿Esto no puede inducir a error? Si el estudiante ve en una frase la preposición, ¿no inferirá que cuando esta sea necesaria se la proporcionaremos? Parece que se podría abrir otro apartado denominado “errores de coherencia” en relación a los ejercicios.

3.3. c) Errores por exceso de información y/o terminología gramatical

Volvemos aquí a la idea ya señalada de que en una regla gramatical para un alumno extranjero deberíamos evitar tanto los conceptos como la terminología puramente gramatical. Esta no es tarea sencilla en la enseñanza/aprendizaje de los relativos en español, pero por ello no debemos resignarnos y reproducir en los manuales de ELE las mismas reglas que se dan en una gramática general del español.

En el manual *Aula 5* (B2) se da muchísima importancia a la instrucción gramatical. Por ejemplo, en la unidad 7 se dedican prácticamente dos páginas (pp. 74-75) a explicar qué es una oración especificativa y explicativa y cómo funcionan los relativos –llamados allí “partículas relativas”– *que, el cual, quien, cuyo* y *donde*. En concreto, esta es la información que nos proporcionan sobre *que*:

QUE

- **La alcaldesa de Bueu, que ocupaba el puesto** desde hace ocho años, anunció su retirada de la política (que→ Sujeto)
- Estoy buscando un **restaurante que me recomendó un amigo** (que→ Objeto Directo)
- ¿Recuerdas el hotel en el **que** nos quedamos cuando fuimos a Lima? (que → Complemento Circunstancial de Lugar)

Recuerda que el artículo concuerda en género y número con el sustantivo al que se refiere.
[ejemplos]

Muchas veces, se omite el artículo con las preposiciones **a, con, de** y **en**.

- Iremos a una fiesta en el **colegio en (el) que estudiamos**.

- Este es Juan, uno de los **chicos con (los) que trabajo**.

En un registro coloquial, son frecuentes las construcciones agramaticales en las que se elimina la preposición y el artículo.

- ¿Por qué no vamos al **restaurante (en el) que comimos** ayer?

Si hojearmos una gramática del español en la que se expliquen los pronombres relativos, es muy probable que se nos indique qué funciones sintácticas pueden desempeñar cada uno de estos en su oración, ya que muchas de las restricciones de uso de dichos recursos se deben a esta cuestión. Es más, nosotros mismos las incluimos en el caso de *que* en el apartado dedicado a este asunto. Por el contrario, nos parece que en la explicación que acabamos de presentar –y en cualquier explicación para un alumno extranjero– debería omitirse esta información. ¿Una persona sin formación gramatical está obligada a entender esto? O, mejor dicho, ¿es necesario saber qué función desempeña *que* en estas oraciones para usarlo correctamente? Parece que no. Se supone que una regla gramatical de una L2 debe ser una regla de uso e incluir la función sintáctica no da información al estudiante acerca de cuándo y cómo debe usar este pronombre. En muchas ocasiones, nos parece preferible cometer un fallo de imprecisión gramatical que incluir información totalmente innecesaria. Por último, en relación a este manual, es de valorar que se presenten construcciones coloquiales.

Fijémonos ahora en esta instrucción sobre *cuyo* en *Hablamos español* niveles C1 y C2 (p. 117):

¡ATENCIÓN! CRUCE DE FUNCIONES Y DE VALORES

Una de las palabras más complejas en sus significados y usos es la palabra ***cuyo***. Tiene flexión de género y número, marca una referencia anafórica, es decir, un antecedente, pero no concuerda con él. Funciona como una palabra nexiva o conjuntiva pero concuerda, como adyacente, con un elemento de su propia estructura oracional. Es una forma con evidente función gramatical pero tiene además un significado de posesión.

Esta instrucción dista mucho de la sencillez, brevedad y rentabilidad de las que hablábamos al principio. No se necesita utilizar términos como *referencia anafórica*, *palabra nexiva o conjuntiva*; o *adyacente* para explicar lo que aquí se expresa. Lo normal es que nuestros estudiantes de español no conozcan esta terminología y tampoco tienen por qué hacerlo. Esto nos permite introducir la siguiente idea: nuestras explicaciones deberán tener siempre en cuenta al aprendiz, sus conocimientos previos, sus necesidades, los diferentes estilos de aprendizaje, etc. Si damos clase de ELE a un grupo de profesores de lenguas que

tengan una formación gramatical, este tipo de formulación estaría justificado. Sin embargo, estos manuales no están destinados a un público específico, sino a cualquier joven o adulto, tenga la formación que tenga, que quiera aprender español; por lo que consideramos que incluir esta terminología es un error. Por otro lado, tampoco es cierto que el significado y el uso de *cuyo* sea tan complejo como aquí se dice; es más, “su funcionamiento sintáctico es totalmente regular y no muestra las asimetrías que caracterizan al resto de los relativos” (Brucart, 1994 : 444).

3.3. d) Errores de incorrección gramatical

Dentro de este apartado incluimos las reglas gramaticales en las que aparecen errores propiamente dichos, es decir, información que no es correcta desde el punto de vista gramatical. La diferencia entre estos errores y los de imprecisión radica en que estos no están justificados basándonos en criterios metodológicos. Lo que en estas reglas se defiende es a todas luces incorrecto y debe subsanarse. En los de imprecisión, por su parte, se proponía un hecho que no es exactamente cierto pero tampoco falso, simplemente incompleto o impreciso.

En el manual del nivel C1 *Sueña 4* se incluye un cuadro de reglas sobre los relativos en el que se expone lo siguiente sobre *que* y *el que* (p.90):

que	- Con antecedente.	<i>Devuelve el dinero que te he dado.</i>
el que	- Sin antecedente. - Tras preposición. - Doble especificación. - En las estructuras enfáticas con el verbo <i>ser</i> .	<i>El que tenga algo que decir, que lo diga ahora.</i> <i>La chica con la que vino era su prima.</i> <i>Prefiero el otro, el que te enseñó primero.</i> <i>Yo fui la que lo vio primero.</i>

Parece evidente que dentro de *que* no se contemplan las relativas semilibres, ya que se indica que este relativo siempre lleva antecedente expreso. En el apartado de *el que*, por su parte, se afirma que no lleva antecedente, por lo que entendemos que el manual se refiere, ahora sí, a las relativas semilibres, obviando en su clasificación al relativo complejo *el que*. Sin embargo, el segundo ejemplo que nos ofrecen es un ejemplo de relativo complejo con antecedente expreso, es decir, no hay una correspondencia lógica entre la regla y los ejemplos propuestos. Si seguimos con el análisis de características de *el que* –ya no sabemos si relativo complejo o relativa semilibre o ambos–, se nos dice que va tras preposición y, como bien sabemos, esta es una característica propia del relativo complejo. En las relativas semilibres *que* puede ir precedido de preposición, pero también puede sin ella. Además, de nuevo los

ejemplos propuestos –*El que tenga algo que decir...; Yo fui la que lo vio primero*– desmienten la regla. En resumen, si agrupo *el que* complejo y el relativo *que* precedido de artículo bajo un mismo epígrafe a sabiendas de que cometo una imprecisión gramatical, debo ser coherente con ello y no proporcionar características y ejemplos aleatoriamente de uno u otro. En estas reglas se percibe una gran confusión por parte de los autores del manual entre los dos relativos, como ya enunciábamos al principio de este trabajo.

Examinando el ejercicio que se propone tras dicha tabla en el que los aprendices tienen que completar frases con *que* o *el que* (*Ibid.*), nos damos cuenta de que en la parte teórica se ha omitido información relevante para hacer la actividad, como la existencia de la forma neutra *lo que*, totalmente necesaria para rellenar frases como “¿Entiendes algo de..... pone?” o “¿Qué fue pediste la otra vez?” Además, no podemos dejar de señalar un error, quizás más grave que los precedentes: la confusión entre un pronombre relativo y un pronombre interrogativo en la frase “¿Y no podrías preguntar y que nos explicaran en consiste cada uno?” Como vemos, aquí el alumno no tiene que utilizar ningún relativo, sino el interrogativo *qué*.

La incoherencia existente entre las reglas gramaticales y los ejemplos de *el que*, se mantiene también en la instrucción sobre *quien*. De este se nos dice que “Se refiere a persona, pero no a colectivos” y, después, el ejemplo propuesto es “*Es el Gobierno quien tiene que decidirlo* (mejor *el que*)”. Para empezar, *Gobierno* puede ser considerado un colectivo porque designa un conjunto de personas. En sentido estricto, los nombres colectivos son “aquellos que, estando en singular, denotan un conjunto de entidades homogéneas (*policía, ejército, colmena, rebaño, etc.*)” (Alcaraz Varó y Martínez Linares, 2004). Además, *quien* puede referirse no solo a personas, sino también a entes personificados como *Gobierno, empresa* o *ministerio*, aunque en estos casos se prefiera el uso de *que, el que* o *el cual* en registros formales (NGRALE, 2009: cap. 22.4). A pesar de todo esto, la mayor incoherencia de esta regla y su ejemplo correspondiente es elegir para este una construcción de relieve en la que es posible que *quien* vaya precedido de un antecedente no personal (NGRALE, 2009: cap. 22.4), como por ejemplo en “No es el e-book, **es** el cambio climático **quien** amenaza a la industria editorial [la negrita es nuestra]”⁸.

Este cuadro gramatical no es el único que merece un comentario en *Sueña 4*. Vamos a fijarnos ahora en este otro (p. 91):

⁸ Para verificar la existencia y el uso de esta construcción enfática de *quien* con antecedente no personal, el ejemplo no se ha inventado, sino que se ha tomado de la publicación del 3 de junio del 2010 del *Blog de Greenpeace en España* en la web <<https://greenpeaceblong.wordpress.com/page/20/>> [30/05/2011]. En la versión original existe una errata, ya que escriben *quien* con tilde.

SUPRESIÓN DE LA PREPOSICIÓN ANTE RELATIVO

En las oraciones especificativas, la preposición que precede al relativo puede suprimirse en los siguientes casos:

- **a**, cuando el relativo es CD de persona; se prefiere sin *a* cuando no hay antecedente y la oración de relativo va delante y cumple la función de sujeto.

El ladrón (al) que detuvieron el otro día ha confesado.

Al/ El que detuvieron el otro día ha confesado.

- **en**, cuando el antecedente y el relativo poseen valor temporal y el antecedente no la necesita. [ejemplo]

La regla que nos interesa es la de la omisión de la preposición *a*. Es cierto que esta puede omitirse cuando el relativo es complemento directo de persona, aunque esta omisión es más frecuente con los verbos que admiten complementos de persona y de cosa. La regla sería válida si se quedase ahí, pero no, también se afirma que “se prefiere sin *a* cuando no hay antecedente y la oración de relativo va delante y cumple la función de sujeto”. Si no hay antecedente, estamos hablando del relativo *que* precedido de artículo formando una relativa semilibre. Ya hemos comentado que cuando estas llevan preposición, dicha preposición depende de un elemento de la principal o de la principal y la subordinada a la vez⁹. En el ejemplo que aquí se propone, la preposición viene regida únicamente por el verbo de la subordinada, por lo que la oración no es viable en español. No es que tengamos la posibilidad de omitir la preposición, es que esa oración no se da nunca tal cual en español (al menos en el español culto formal)¹⁰, sino que los hablantes realizan una especie de readaptación (Porto Dapena, 1997). En muchas ocasiones, dicha readaptación se lleva a cabo incluyendo un demostrativo como antecedente como en ***Aquel*** *al que detuvieron el otro día ha confesado*. De nuevo, la regla que se nos da vuelve a no ser correcta.

Este tipo de errores no son propios únicamente de este manual. En *Dominio* (C) encontramos casos muy semejantes a estos y, curiosamente, de nuevo tienen que ver con la distinción de las relativas semilibres y el pronombre complejo *el que*. En el apartado dedicado a *que* (p.40) se incluyen los casos en que este se construye con artículo y sin antecedente. Sin embargo, hay una característica que no casa con el resto: “Si va con preposición suele llevar artículo para relacionarlo con su antecedente: *Estos son los amigos con los que voy de vacaciones todos los años*”. El relativo que aquí se está describiendo es *el que* y no *que* más artículo, pues este no lleva nunca antecedente. Como vemos, en esta oración *el que* podría

⁹ Existe una excepción a esta regla: las construcciones copulativas de relieve o perífrasis de relativo como *Con él es con el que sueño* en las que la preposición depende únicamente del verbo de la subordinada.

¹⁰ Si el manual decidiera recogerlas como muestra del español oral coloquial, debería indicar a qué registro o estilo pertenecen.

sustituirse por *el cual* –aunque “suene” distinto por las diferencias de estilo–; hecho que demuestra, de nuevo, que estamos ante el relativo complejo. Podemos pensar que incluir esta característica dentro del apartado de *que* es fruto de un despiste de los autores. Pero fijémonos en el cuadro que se da para *el que* –ahora sí, relativo complejo, porque la relativa semilibre ya ha sido tratada –:

EL / LA / LOS / LAS QUE
<p>- Se refiere a personas o cosas ya nombradas. Aparece con preposición: <i>Esta es la chica con la que salgo desde hace un año.</i></p> <p>- Se refiere a personas o cosas que no nombramos porque ya se conocen por el contexto: <i>De los (libros) que he leído hasta ahora, éste es el que más me ha gustado.</i></p> <p>- Se usa cuando generalizamos sobre personas, no de forma explícita. Alterna con <i>quien</i>: <i>El que diga eso, no sabe lo que está diciendo.</i></p> <p>- En frases del tipo: cuantificador + <i>de</i> + relativo especificativas: <i>Muchos de los que vinieron eran amigos de Luna.</i></p> <p>- Se refiere a personas en construcciones del tipo : <i>todo</i> + relativo: <i>Todo el que quiera participar, tendrá que apuntarse en la lista</i></p>

Solo la primera de estas características se refiere, en realidad, al relativo complejo. El resto, así como los ejemplos que nos ofrecen, son propios de las relativas semilibres. Entonces, ¿por qué aparecen aquí? ¿Por qué se ha abierto este nuevo apartado para decir lo mismo que en el anterior que se refería a *que*? Como vemos, la respuesta a todas estas preguntas y a muchas otras que nos podemos plantear es que estas reglas manifiestan problemas de distinción entre las relativas semilibres y el relativo complejo. Si bien es cierto que las diferencias entre unos y otros no deben presentarse en el aula al igual que en una gramática general del español, los docentes y los autores de materiales están obligados a conocerlas porque, de lo contrario, se formulan reglas contradictorias como las que aquí se presentan. Si quiero que mi alumno aprenda a manejar bien los relativos, el primer paso que debo dar es conocer bien su funcionamiento, a pesar de que este sea más complejo que el de otros recursos gramaticales de nuestra lengua.

Este último tipo de errores nos lleva a abrir un nuevo debate: en las últimas décadas se ha hablado mucho en el mundo de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras acerca de qué tipo de gramática hay que enseñar a un alumno –aunque el caso de los relativos se aleja notablemente de las directrices generales marcadas al respecto–; pero no nos hemos

planteado del mismo modo qué gramática o cuánta gramática debe saber un especialista de ELE, ya sea profesor o creador de materiales. Que una regla gramatical para enseñar una L2 deba ser simple, breve, rentable, etc. no significa que no deba estar formulada a partir de una base teórica sólida. El caso de los relativos da buena muestra de ello y nos permite afirmar que el camino de la enseñanza de la gramática en ELE no debe partir de la simplicidad, sino al revés: el punto de partida real es un aparato teórico más o menos complejo, dependiendo de los recursos estudiados, que debe adaptarse al aula. Dentro de esa adaptación incluimos los errores (o, si se quiere, las estrategias) de imprecisión, válidos siempre y cuando estén fundamentados en un criterio metodológico.

En conclusión, el análisis de las reglas gramaticales sobre los relativos nos demuestra que se ha hecho un claro esfuerzo por incluirlos en los manuales, pero que no debemos conformarnos con eso, ya que en 8 de los 11 manuales que las contienen existen errores de muy diversos tipos: hay reglas que no son claras o en las que se utiliza demasiada terminología gramatical y otras que son a todas luces incompletas o directamente incorrectas. Nos atrevemos a afirmar que la mayoría de estos errores deben ser fruto de uno de estos factores o de varios al mismo tiempo: la poca atención prestada a las instrucciones gramaticales, la incapacidad para simplificar la teoría o el desconocimiento del funcionamiento real de los relativos en español.

3.4. Las funciones comunicativas a las que se asocian los relativos

A ningún experto en la materia le extrañará que en un trabajo actual sobre uno o varios elementos gramaticales en la clase de ELE se dedique una sección a las funciones comunicativas, ya que en el enfoque adoptado por los manuales analizados, el comunicativo, la gramática “pierde su independencia y no aparece sino ligada a una función comunicativa determinada, con lo que a la gramática se le da su verdadero sentido: el de una estructura formal al servicio de unos fines de comunicación” (García Santos, 1994:70). Por ello, nos interesa saber bajo qué funciones comunicativas se presentan los relativos estudiados, es decir, qué objetivos comunicativos alcanzan o van a alcanzar nuestros aprendices al estudiar los relativos en español.

De los 14 manuales analizados en los que se incluyen los relativos, solo en 6 aparecen directamente ligados a una función comunicativa, es decir, en menos de la mitad no se cumple el principio expuesto de la presentación funcional de la gramática. En el resto, o bien no hay mención al uso de estos elementos o bien los objetivos comunicativos se incluyen brevemente dentro de un apartado gramatical. Esto último es lo que sucede, por ejemplo, en *Embarque 1* (A1) y *Nuevo avance* (A2), en los que se afirma que el pronombre relativo *que* “da información

detallada sobre algo o alguien” (p.150) o “sirve para especificar o concretar el significado de las palabras a las que se refiere por medio de una oración” (p. 107), respectivamente. Veamos en el siguiente cuadro todas funciones comunicativas a las que se asocian los relativos en estos 6 manuales:

FUNCIONES EN LAS QUE APARECEN SOLO RELATIVOS		
Manual	FUNCIÓN COMUNICATIVA	RELATIVOS
<i>Protagonistas</i> (B1)	Identificar a personas o cosas	<i>Que, el que</i> [relat. complejo], <i>quien</i>
<i>Prisma Avanza</i> (B2)	Precisar más las definiciones	<i>Prep + art + que</i>
FUNCIONES COMUNICATIVAS EN LAS QUE APARECEN RELATIVOS JUNTO A OTROS EXONENTES		
<i>Hablamos español</i> (A1 y A2)	Identificar	<i>El que</i> [relat. semilibre]
<i>Español lengua viva 2</i> (B1)	Identificar a una persona dentro de un grupo	<i>El que</i> [relat. semilibre]
<i>Español lengua viva 3</i> (B2)	Identificar a alguien dentro de un grupo	<i>El que</i> [relat. semilibre], <i>que</i>
<i>Nos vemos 2</i> (A2)	Expresar preferencias y dificultades	<i>Lo que</i> [relat. semilibre]
<i>Nos vemos 2</i> (A2)	Resaltar algo	<i>Lo que</i> [relat. semilibre]
<i>Protagonistas</i> (B1)	Referirme a un tema	<i>Lo que</i> [relat. semilibre]
<i>Aula 5</i> (B2)	Hablar de una cualidad	<i>Que, el que</i> [relat. complejo], <i>quien</i>
<i>Prisma Avanza</i> (B2)	Rectificar una información	Relativas libres y semilibres (<i>el que, cuando, donde</i>) en frases como <i>No, las zanahorias no se fríen, las que se fríen son las cebollas</i> (p. 141)
<i>Prisma Avanza</i> (B2)	Reaccionar ante lo que una persona hace, ha hecho o hizo	<i>Lo que</i> [relat. semilibre]
<i>Prisma Avanza</i> (B2)	Expresar valoración	<i>Lo que</i> [relat. semilibre]

Son muchas las conclusiones que pueden extraerse a partir de esta tabla. En primer lugar, no hay una función comunicativa que englobe a todos los relativos que estamos estudiando. Es más, solo *que, el que* y *quien* se enmarcan a veces bajo alguna de estas; aunque,

en la mayoría de los casos, para estos se propone simplemente una explicación gramatical, al igual que sucede con otros relativos como *el cual* y *cuyo*, y la función comunicativa aparece como un mero apéndice dentro de la unidad.

En segundo lugar, no existen funciones comunicativas en los niveles superiores. Esto puede hacernos pensar que en estos niveles se abandona el enfoque comunicativo para adoptar un enfoque mucho más estructural en el que predomina la gramática. Pero esto no es cierto o, al menos, no lo es en todos los casos. Fijémonos en esta imagen del manual *En acción 4* del nivel C1 (p. 21):

The image shows a page from a manual titled "LENGUA Y COMUNICACIÓN" with a page number "ver p. 162". It contains four boxes of communicative functions for relative clauses:

- EXPRESAR DUDA Y ESCEPTICISMO**
 - No sé qué decirte
 - Tengo mis dudas
 - No me convence del todo...
 - En eso me has convencido...
 - Yo no digo que (no)...
 - No te falta razón...
- EXPRESAR ACUERDO Y DESACUERDO**
 - Estoy contigo/coincido (totalmente) contigo
 - + en lo de/en que + infinitivo
 - Yo no estoy de acuerdo/no coincido contigo
 - + en (lo de) que/en lo que...
 - ¡Sí, señor!
 - ¡Eso es!
 - ¡Bien dicho!
 - Yo soy de la misma opinión
 - ¡Algo de razón tienes!
 - No me convence
 - Yo no lo veo así
 - Para mí no es así
 - (Sí, no), yo también/
 - tampoco diría que...
 - Yo (no) diría lo mismo
- ORACIONES DE RELATIVO**
 - Antecedente + que
 - preposición + el, la, los, las que
 - el, la, lo cual
 - los, las cuales
 - cuyo, cuya, cuyos, cuyas
 - donde
 - pero/ sin embargo/ ahora bien
- EXPRESAR POSIBILIDAD Y FALTA DE CERTEZA**
 - No tengo (tan) claro que...
 - No tengo la seguridad de que...
 - Sospecho que...
 - Juraría que...
 - (Me) da la impresión de que...
 - Intuyo/presiento que...
 - Pudiera ser que...
 - Para mí que...
 - Cabe la posibilidad de que...

Dentro del apartado de *Lengua y comunicación* incluyen tres funciones comunicativas y, además, un cuadro gramatical de los relativos. Esto nos demuestra que este manual sigue abogando por las presentaciones funcionales de los recursos de la lengua, pero que al mismo tiempo se ha tomado la decisión de no realizar esta presentación para los relativos. ¿Por qué estas diferencias entre unos exponentes lingüísticos y otros? Pues bien, en los niveles superiores se presentan a los alumnos más relativos y más características de estos. Como hemos visto, ningún manual es capaz de enmarcarlos a todos en una misma función y creemos que la idea de paradigma gramatical pesa más que el comunicativismo, de manera que se prefiere proponer un cuadro de gramática antes que disgregar los relativos por funciones. De todos modos, esta disgregación quizás tampoco sería posible, porque hay relativos que muestran muchos problemas a la hora de asociarse a una función determinada.

Volviendo a la tabla que hemos elaborado, hay una función que se repite en varios manuales y cuya exposición nos parece acertada: identificar, ya sea a personas o a cosas. Por otro lado, se nos dice que los relativos sirven para reaccionar, rectificar, valorar, etc. En realidad, no es que los relativos en sí mismos sirvan para realizar estas funciones, sino que se

insertan en estructuras con las que las llevamos a cabo. Por ejemplo, *lo que* no expresa por sí mismo nunca valoración, pero sí forma parte de expresiones de valoración como *lo que más/ menos me gusta*. Por ello, creemos que sería posible agrupar todas estas subfunciones restantes bajo una más amplia que dé muestras de un objetivo comunicativo, esta vez, propio de los relativos. Tal función, tomando como referencia una de las expuestas por Matte Bon en su *Gramática comunicativa del español* (1992: 5), sería “Referirnos a una persona, cosa, idea, etc. que no queremos o podemos mencionar (para reaccionar, valorarla, rectificar, etc.)” Por lo tanto, ya tenemos dos objetivos comunicativos que llevamos a cabo con estos exponentes.

Sin embargo, aún nos quedan por comentar dos funciones expuestas en los manuales: hablar de una cualidad y precisar más las definiciones. Estas están íntimamente relacionadas con una estrategia que se menciona en *Español lengua viva 2*: usamos los relativos cuando no sabemos o no recordamos una palabra o un nombre, es decir, los usamos para definir o describir como, por ejemplo, en *Es una cosa que sirve para...*, *Es un actor que vive en...*, etc. Si nos ponemos a pensar en nuestro día a día quizás esta sea la función que más frecuentemente llevamos a cabo con estos recursos. Además, constituye una de las primeras estrategias comunicativas que, según nuestra opinión, debería enseñarse a los aprendices de español. Estos se encontrarán en muchas más ocasiones en las que desconozcan la palabra que deben utilizar, el nombre de un objeto, etc. y tengan que echar mano de los relativos (García Santos, 1993). Sin embargo, solo un manual la incluye y, como decimos, no la presenta como una función comunicativa sino dentro del componente estratégico.

Según lo que hemos dicho, en este trabajo contamos ya con tres funciones principales. Pero estas se llevan a cabo en la mayoría de los casos bien con *que*, bien con *el que* cuando introduce relativas semilibres. Necesitamos, por lo tanto, una función que incluya también a *quien*, *el cual*, *el que* y *cuyo* y por ello proponemos incluir en esta clasificación la función “Añadir información sobre una persona o una cosa”, porque es la que se lleva a cabo en oraciones como: *El presidente de la asociación, quien fue reelegido por mayoría absoluta, agradeció la confianza depositada en él.*

En suma, existen muchas dificultades para aplicar de un modo estricto el enfoque comunicativo a los relativos, pues estos se resisten a una presentación funcional. Esta resistencia parece deberse a la multiplicidad de ocasiones y estructuras en las que los usamos, lo cual imposibilita la sistematización; y a una concepción asentada de que estos elementos forman un paradigma gramatical, la cual nos induce a exponerlos juntos y a rechazar una presentación de tipo funcional si esta nos obliga a disgregar a los elementos del paradigma. Al igual que en relación con las reglas gramaticales, podríamos criticar el poco esfuerzo realizado

por los autores de manuales para presentar estos recursos funcionalmente; pero quizás, en este caso, no se trate de esfuerzo o desconocimiento sino de imposibilidad. Francisco Matte Bon es uno de los grandes defensores de que la exposición de cualquier elemento gramatical en la clase de ELE tenga en cuenta los usos comunicativos de este. Para expresarlo de forma clara mediante un par de ejemplos, la presentación gramatical ideal que él propone

se preocupará más de ver cómo se habla del futuro cronológico que cómo se emplea el tiempo gramatical futuro [...], estudiará más las distintas maneras de dar órdenes (con todos los matices de cada una de ellas respecto de las demás), que los usos del imperativo o las maneras de expresar condiciones, más que los usos del subjuntivo. (Matte Bon, 2010:110).

Como vemos, para este autor el objeto de análisis son esos objetivos comunicativos de los que hablábamos al principio y no los recursos gramaticales presentados de forma inconexa y sin especificar a nuestros estudiantes para qué se usan en español. A pesar de esto, en la parte “De la idea a la lengua” de su *Gramática comunicativa* en la que “se exploran distintas áreas nociofuncionales y se van presentando los distintos operadores que en ellas intervienen [...]” (Matte Bon, 1992:11) los relativos son los grandes ausentes. Estos solo aparecen en tres ocasiones: en la función ya expuesta (*Referirnos a...*), con antecedentes indefinidos “para hablar de una persona o una cosa/concepto/abstracción/etc. de identidad indefinida [...]” (Matte Bon, 1992: 8); y, por último, al ponerlos en relación con el superlativo relativo. De aquí puede concluirse que, pese a que su autor cree que es la forma más adecuada de llevar cualquier elemento gramatical al aula, en esta obra tampoco se hace una presentación funcional completa de los relativos.

En definitiva, a pesar de la resistencia de los relativos a este tipo de presentación propia del enfoque comunicativo que ha quedado totalmente demostrada en el análisis de manuales y de la obra de Matte Bon, no nos resistimos a afirmar que debe haber un nuevo intento de sistematización de estos elementos para que mejoren sus condiciones de enseñanza/aprendizaje en el aula de ELE. Dicha sistematización podría tomar como punto de partida las cuatro funciones comunicativas ya expuestas y que volvemos a recoger a continuación:

- Identificar a personas o cosas
- Referirnos a una persona, cosa, idea, etc. que no queremos o podemos mencionar directamente.
- Describir o definir
- Añadir información sobre una persona o una cosa

3.5. Las actividades propuestas para trabajar los relativos en el aula

Todo profesor que enseña una L2 sabe que no vale de nada presentar a los alumnos una lista de recursos si luego no se trabajan, ya sea en el aula o en casa, para que el aprendiz comprenda y asimile su funcionamiento. Este trabajo se lleva a cabo mediante actividades en las que los alumnos extranjeros deben usar de forma correcta dichos elementos en situaciones determinadas. En general, existen dos tipos de actividades que proponen los manuales y los docentes de español a sus estudiantes: actividades lingüísticas o de reflexión formal, cuya última finalidad es “la consecución de un objetivo centrado en el sistema lingüístico (formal) como tal” (Aquilino Sánchez, 1999: 81); y las comunicativas, “que pretenden fines comunicativos de manera prioritaria o primordial” (*Ibid.*). Dentro del primer grupo, incluiríamos las actividades más tradicionales, por llamarlas de algún modo, como los *drill* o los *cloze*; mientras que las segundas son aquellas en las que predomina una interacción con “vacío comunicativo” y no con propósitos metalingüísticos. A esta clasificación podemos sumar lo que Concha Moreno (2009) denomina “actividades posibilitadoras”, dentro de las cuales entran los juegos o cualquier actividad en la que esté muy presente el carácter lúdico.

Consideramos que lo ideal es que en un manual de español existan actividades de todos los tipos a la hora de trabajar con un recurso determinado. En la actualidad, parece evidente que para enseñar cualquier contenido gramatical no podemos dejar de lado las actividades comunicativas, pues nuestro objetivo último no es que el alumno aprenda gramática, sino que aprenda a usar la gramática para comunicarse mejor. Pero tampoco debemos dejarnos llevar demasiado por la moda y eliminar las actividades de práctica controlada (Brucart, 1996), pues estas también tienen una función importante dentro del aula, sobre todo en relación con la fijación de estructuras y del funcionamiento sintáctico de los recursos.

Por otro lado, si hemos dicho desde el principio que los relativos en español presentan un funcionamiento complejo, suponemos que en los manuales se propondrán muchas actividades que faciliten al estudiante la tarea de aprendizaje de estos. Pues bien, lo primero que nos llama la atención en este análisis es que hay muchos menos ejercicios para trabajar los relativos de los que pensábamos: en 8 de los 14 manuales se proponen 3 o menos de 3 actividades a lo largo de todo el método. Es cierto que si un manual solo ha incorporado unas cuantas características de un relativo determinado, no tiene por qué incluir muchas actividades; pero hay varios en los que la desproporción entre la explicación gramatical y las actividades propuestas salta a la vista. Por ejemplo, en *Dominio* (C) existe una instrucción gramatical para los relativos *que, el que, quien, cuyo y el cual*; y, después, solo le proporcionan al aprendiz dos ejercicios para fijar el funcionamiento de todos estos: uno para completar

huecos con el pronombre adecuado y otro para unir dos oraciones mediante un relativo (p.31). Estas actividades propuestas nos parecen a todas luces insuficientes para asimilar con éxito el funcionamiento de tantos relativos en un manual del nivel C en el que se dan muchísimos datos sobre cómo se usan en español estos recursos.

Curiosamente el manual *Embarque 1* (A1) presenta a sus estudiantes otras dos actividades del mismo tipo de las que acabamos de exponer, de manera que parece que la tipología de ejercicios para trabajar los relativos en la clase de ELE no varía en función del nivel. Observando con detenimiento el resto de manuales, comprobamos que esta hipótesis es cierta y que ambas actividades son las más frecuentes en todos ellos: 10 manuales recurren a los ejercicios de huecos *-cloze* abierto o cerrado- y 6 se decantan por incluir entre sus actividades la de unir frases mediante un relativo. Además de estos, los ejercicios más utilizados son: relacionar columnas, elegir opciones y sustituir unos relativos por otros.

Como puede observarse, nos movemos, fundamentalmente, en el terreno de las actividades lingüísticas más tradicionales. Hay que destacar que en este apartado estamos dejando de lado las actividades que denominamos anteriormente “de reflexión” y que son previas a la instrucción gramatical explícita o forman parte de ella. Estas nos servían para que el alumno entendiera las características de los relativos o bien conceptos complejos como el de antecedente u oración especificativa o explicativa. En esta sección, por tanto, nos fijamos únicamente en las actividades de puesta en práctica, ya sean de fijación o de consolidación.

En este punto, podemos hacernos la siguiente pregunta: este tipo de actividades formales que proliferan en los manuales a la hora de trabajar con los relativos, ¿qué aportan al estudiante? Vamos a intentar dar respuesta a esta cuestión a partir de una actividad del manual del nivel superior *Domino* (p.31):

2. Transforma las siguientes frases en relativas.

Ejemplo: Uno de esos chicos se acerca sonriente a nosotras.

¿Lo conoces?

¿Conoces a ese chico que se acerca sonriente a nosotras?

1. Acaba de decir algo. Yo no he entendido nada.
2. Algunos de los trabajadores del puerto fueron despedidos. Esos trabajadores habían participado en la huelga.
3. Ana ha dicho muchas cosas interesantes. Estoy de acuerdo con Ana.
4. El cantante llegó en un coche último modelo. El coche se paró delante del hotel.[...]

8. No veo a menudo a mis antiguos compañeros. Solo a Juan. [...]

10. Quiero que seáis felices. Nada más.

[...]

Suponemos que la frase resultante en 1. es *Acaba de decir algo que yo no he entendido*, pero esta nos parece poco natural en español. En realidad, la forma más normal de relacionar esas dos frases sería mediante la conjunción adversativa *pero*. Por otro lado, tenemos serias dificultades para resolver varios de los apartados propuestos, por ejemplo, el 8. y el 10. ¿Es necesario o, al menos, resulta natural unir esas oraciones mediante un relativo? En la primera, el estudiante tendría que decir algo como *Al único compañero que veo a menudo es a Juan*, pero no es fácil llegar a esta respuesta a partir de las frases dadas o, por lo menos, la dificultad en este apartado es mucho mayor que la dificultad de 2. o 3, por ejemplo. En definitiva, parece que este no es el mejor ejercicio para trabajar algunas de las estructuras que en él se proponen. Esta actividad de unir oraciones tiene sentido cuando en ambas aparece el mismo referente, el cual se convertirá en el antecedente de la oración de relativo. Al igual que hicimos con las reglas gramaticales, podríamos establecer una tipología de errores en los ejercicios para trabajar con los relativos en español y, de nuevo, nos sorprenderíamos con los resultados del análisis.

Sin embargo, volvamos a la pregunta que nos hemos planteado. En ejercicios de este tipo nuestros estudiantes aprenden que estas unidades sirven para unir oraciones y dónde debe colocarse el relativo. Además, eligen uno u otro dependiendo de las condiciones de cada frase propuesta, principalmente del tipo de antecedente y su aparición explícita o no en la oración; y del carácter especificativo o explicativo de esta. Pero relacionando frases sueltas sin relación entre ellas y sin un contexto previo o posterior, ¿qué no está aprendiendo mi alumno? Pues, en general, no aprende cuándo, en qué condiciones – no sintácticas sino de uso real del idioma– debe recurrir a estos elementos. Es decir, si afirmábamos al principio que el funcionamiento de los relativos se ve sometido a múltiples restricciones sintácticas y semánticas y a variaciones desde el punto de vista diacrónico, diastrático y dialectal, estas actividades lingüísticas solo cubren parte de las restricciones sin atender a la variación y, lo que es aún más importante, sin permitir que el estudiante use realmente estos recursos, con todo lo que la palabra “uso” conlleva. Usar correctamente los relativos en español supone también poseer un “conjunto de conocimientos *pragmáticos* que hacen que el discente sepa cuándo, dónde y cómo una estructura determinada es o no adecuada. No basta, por tanto, sólo con aprender a construir oraciones y textos impecablemente correctos en su sintaxis; hay que saber, además, usarlos en las situaciones apropiadas, ante el interlocutor apropiado, etc.” (Gómez Torrego, 1994:81).

Pero no todos los manuales se quedan en lo estrictamente formal, sino que algunos intentan plantear actividades que, si bien no cumplen todos los requisitos que nos propone Aquilino Sánchez (1999) para las actividades comunicativas, se acercan a estas o están a medio camino entre unas y otras. Vamos a analizar únicamente dos de estas para ver esa gradación que existe entre lo puramente formal y lo comunicativo. La primera pertenece al manual *Hablamos español*, niveles A1 y A2 (p.89): “10. Identifica a alguno de tus compañeros utilizando alguna de las estructuras del cuadro <<para identificar>>¹¹.” Esta actividad es participativa y existe un intercambio de información. Por el contrario, la forma no se subordina al contenido, sino que se imponen una o varias estructuras gramaticales. Además, no hay un problema concreto que solucionar, el vacío de información no es real y no se recrea una situación cercana a la realidad comunicativa. En suma, podemos decir que en este ejercicio hay cierto objetivo comunicativo o, al menos, existe una interacción entre los aprendices en la que se incluyen los relativos y se trabaja con una función comunicativa concreta, pero la actividad está más cerca de lo puramente formal que de lo comunicativo. Veamos ahora esta otra actividad de *En acción 4*, nivel C1 (p.21):

12.a. ¿Te acuerdas de los estudiantes de la actividad 10? Vamos a ayudarles a diseñar las preguntas para su Trivial. Estas son algunas categorías, ¿podéis completarlas?

[Tabla con categorías y espacios para que la rellene el alumno]

b. Formad dos grupos. Recoged las notas que habéis tomado y escribir preguntas para cada uno de los temas en las tarjetas que os da vuestro profesor. La dificultad de la pregunta dependerá, en gran medida, de cómo la formuléis.

Ejemplo:

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Nombre de un famoso río sudamericano, el cual tiene el nombre de un metal precioso.2. Río de Hispanoamérica desde el que puedes entrar en Uruguay.3. Río que divide Argentina y Uruguay. <p>[También hay una fotografía y la solución]</p> |
|---|

c. Repasad las preguntas para ver si están correctamente escritas.

d. ¿Recordáis las instrucciones del juego? Entonces ¡A jugar! No olvidéis apuntar aquellas respuestas a las que no habéis sabido contestar o aquellas en las que habéis dudado.

¹¹ En este cuadro (p. 88) se incluyen las siguientes frases: “**El de** la derecha, El verde, La pequeña y cuadrada, **La que tiene** el cuello redondo”.

Esta actividad también es participativa pero, además, existe un problema concreto o una tarea que realizar: escribir preguntas para un Trivial. Aunque se proporcione un ejemplo y un cuadro gramatical en el desarrollo de la actividad, creemos que la forma se subordina al contenido y que los estudiantes, sin pensar excesivamente en la estructura gramatical, pondrán en marcha la estrategia que comentábamos en el apartado de funciones: describir o definir. La situación que se plantea aquí se acerca mucho más a una situación comunicativa real, a pesar de que aparece ligada a un juego. Además, esta actividad nos proporciona, al menos, una doble exposición al *input*: al escribir las preguntas y al formularlas. Desde nuestro punto de vista, este ejercicio es más comunicativo que el anterior, aunque también es cierto que el primero es, más bien, un ejercicio de fijación y en este nos movemos en el terreno de la consolidación.

Normalmente el gran inconveniente de las actividades comunicativas es que no podemos asegurarnos de que el alumno utilice las estructuras formales que queremos que asimile. Pero en este ejercicio, en concreto, sí hay cierto control sobre este asunto, principalmente porque es muy complicado definir en español sin usar los relativos. Por otro lado, esta es la única actividad de todos los manuales analizados en la que juega un papel fundamental el componente lúdico.

Por último, como ya hemos comentado, la tipología de ejercicios no varía de unos niveles a otros: en todos los manuales predominan las actividades que ponen el foco únicamente en la forma y en muy pocos estas se combinan con ejercicios más interactivos. Creemos que esto es un error y que ha de buscarse un equilibrio no solo entre ambos tipos de actividades, sino también entre el componente gramatical presentado en el aula y los ejercicios que ayudan al estudiante a asimilar su funcionamiento. Además, las actividades más comunicativas deberían intentar recrear situaciones reales de comunicación, pues no basta con crear una actividad más novedosa y participativa en la que el objetivo siga siendo la forma. Para mejorar es necesario que nos esforcemos por incluir en los ejercicios otros elementos fundamentales en todo intercambio, como el interlocutor y la propia situación comunicativa; pues, si bien estos siempre son importantes, lo son mucho más en el caso de los relativos, ya que influyen notablemente en la elección de uno u otro. En definitiva, el cambio que creemos que debe llevarse a cabo no parte de eliminar las actividades formales, sino de mantener estas siempre y cuando se mejoren e incorporar otras que recreen situaciones comunicativas más cercanas a la realidad.

3.6. Otro tipo de información que aparece o debería aparecer en los manuales

Ya hemos comentado en varias ocasiones que en el funcionamiento de los relativos se ven implicadas algunas cuestiones que no aparecen con frecuencia de manera explícita en los manuales de español como LE¹². En este apartado vamos a señalar de manera muy breve algunas de estas y, por último, dedicaremos dos secciones a las que tienen que ver directamente con la adecuación pragmática: el uso y el estilo, por un lado; y, directamente relacionadas con este último, las construcciones relativas más coloquiales o informales.

Para empezar, solo un manual, *Protagonistas B1*, nos proporciona información acerca de la prosodia y la acentuación de los relativos. En este se dice al estudiante que los relativos *que* y *quien* nunca llevan tilde. Así se evitaría la confusión con los interrogativos que, como comprobamos en un ejercicio, no solo es propia de los aprendices de español sino que también lo es de los nativos, aunque en contadas ocasiones. En relación a la prosodia, podríamos indicar a nuestros alumnos las diferencias de entonación que existen entre las relativas especificativas y explicativas, aunque estas a veces son imperceptibles para los hablantes de español como lengua materna. Por otro lado, como docentes, sabemos que el carácter tónico de *el cual*¹³ tiene repercusiones sintácticas, pero esto no es necesario explicarlo en clase, sino simplemente tenerlo en cuenta a la hora de formular las reglas.

Más importante parece la cuestión de la concordancia. Normalmente los relativos concuerdan en género, número y persona con su antecedente y aunque no manifiesten morfológicamente estos rasgos, sí están presentes de manera encubierta (*NGRALE*, 2009) y esto se demuestra en la concordancia del verbo y de otros elementos de la frase subordinada. Por ejemplo, en *Ideas que ya están anticuadas* (*Ibid.*: cap.22.1), el verbo y el adjetivo no concuerdan con el antecedente *ideas* sino con el relativo *que* en el que se encuentran latentes estos rasgos. Nuestros estudiantes de español no necesitan una explicación de este tipo, pero sí deben conocer con qué concuerdan esos elementos de la oración de relativo. Para nosotros esto puede ser obvio, pero para los aprendices no lo es tanto. La excepción a esta regla general de concordancia es *cuyo*, que toma la persona de su antecedente y el género y el número del núcleo de su sintagma. Curiosamente, esta excepción es la única que aparece en algunos manuales de los niveles superiores como *Domino* (C) o *Sueña 4* (C1).

¹² El lector habrá observado que en este trabajo no se hace ninguna referencia a la cuestión del modo verbal de las oraciones de relativo. Esta aparece en casi todos los manuales de español desde los niveles intermedios, pero no está ligada a lo que aquí se está tratando. Por ello, ni siquiera se le dedica un comentario en este apartado de información complementaria.

¹³ Realmente, existen algunos usos indefinidos de *quien* en los que este también es tónico. Es más, llega a acentuarse.

Además, en el caso de los relativos existen algunos detalles en relación con la concordancia que pasan desapercibidos tanto en manuales como en gramáticas. Por ejemplo, existen casos de silepsis en los que el pronombre *quien* posee un antecedente plural y, sin embargo, se mantiene en singular: *A todos aquellos a quien les han dicho que...*¹⁴ En este caso, nos referimos a la concordancia del relativo y de su antecedente. También son especialmente complejas las estructuras ecuacionales¹⁵ con el verbo *ser* y un relativo cuyo referente está en primera o segunda persona del singular. Así, en *Los que lo hicimos fuimos nosotros*, el verbo de la subordinada manifiesta los rasgos del referente del relativo, mientras que en *El que lo hizo fui yo*¹⁶ o *El que lo hizo fuiste tú* recoge los de su antecedente. Estas últimas cuestiones expuestas no solo son propias de los niveles de perfeccionamiento, sino que pertenecerían al dominio pasivo de los estudiantes. Su inclusión en este trabajo se justifica porque dan muestras, de nuevo, de la complejidad que rodea a estas unidades.

3.6.1 La frecuencia de uso y el estilo

Si bien las informaciones que acabamos de exponer parecen complementarias, no lo son tanto las que tratamos a continuación, pues incluir la frecuencia de uso de los relativos y el estilo de los textos o intercambios en que estos se usan puede evitar que nuestros alumnos cometan muchos errores de tipo pragmático.

Exceptuando los casos en los que el uso de *el cual* es obligatorio, la elección de este relativo o *el que* en una situación determinada depende directamente del estilo¹⁷. Las oraciones *El chico al que vimos el otro día* y *El chico al cual vimos el otro día* son perfectas desde el punto de vista gramatical, pero cualquier nativo optará por la primera. Si no le damos esta información al aprendiz, puede caer en el error de utilizar *el cual* en contextos en que un hablante de español como L1 nunca lo usaría. Si además de esta información sobre el estilo le indicamos que este pronombre posee una escasa vitalidad en español, nuestro estudiante extranjero tendrá una información completa sobre el funcionamiento de este relativo, pues le estaremos facilitando datos sobre su contexto de uso.

Otro error pragmático que cometen nuestros estudiantes es utilizar *quien* de manera excesiva, pues en español este se usa muy poco, principalmente en la lengua hablada. Por ello,

¹⁴ En la lengua formal es recomendable el uso de *quien* en plural (NGRALE, 2009).

¹⁵ En realidad, las oraciones ecuacionales merecerían un apartado especial en los manuales en los que se presentaran sus peculiaridades formales y su función comunicativa (focalizadora).

¹⁶ La oración *El que lo hice fui yo* parece ser de carácter dialectal según la opinión de Salvador Gutiérrez Ordóñez.

¹⁷ También existen casos marginales en los que se dan diferencias de significado y de sintaxis entre *el cual* y *el que* (NGRALE, 2009), pero, como hemos dicho, son marginales y no merecen un comentario al hilo de esta explicación.

creemos necesario incluir este tipo de información en los manuales, pero no solo incluirla, sino tenerla presente a la hora de introducir los relativos en el aula. Es decir, consideramos que uno de los criterios que debe guiar la secuenciación de los relativos en la clase de ELE es la frecuencia de uso de estos en español. Partiendo de esto, aconsejamos a los aprendices que utilicen siempre que puedan el relativo *que*, pues es el más usado por los nativos.

De todos modos, hay que destacar que no todos los manuales omiten este tipo de información. *Prisma Avanza* (B2) indica que el relativo *que* es el más usado en español, mientras que *Hablamos español* (C) establece que *cuyo* es un relativo en desuso. Por su lado, *Aula 5* (B2), *En acción 4* (C1), *Español lengua viva 3* (B2), *Dominio* (C) y *A fondo 2* (C1) incluyen información sobre el tipo de textos en los que se insertan algunos relativos como *cuyo*, *el cual* y *quien*. Como vemos, solo los manuales de los niveles más avanzados se hacen eco de estas cuestiones. El gran problema que plantean es que esta información no se incluye de manera sistemática, sino que se da, por ejemplo, de un relativo y se omite en el resto.

En conclusión, estas dos variables que presentamos son importantes a la hora de usar un relativo u otro en nuestro discurso y por ello consideramos necesario prestarles más atención, tanto incluyendo esta información de manera explícita en los manuales –en la teoría y en las actividades– como utilizándola para realizar una correcta secuenciación didáctica de estos elementos.

3.6.2. Las construcciones coloquiales

En el año 2000 M^a Ángeles García Asensio escribió un artículo en el que denunciaba que en los manuales de ELE no se incluían algunas variantes muy usuales de las estructuras relativas por ser extranormativas. En concreto, ella defendía que los manuales debían incorporar paulatinamente, a partir de los niveles intermedios, tres fenómenos: la omisión de la preposición ante *que*, la posible presencia de un pronombre reasuntivo y los sustitutos coloquiales de *cuyo*, donde entra el fenómeno conocido como *quesuismo*. Según su opinión, no presentar estos fenómenos en el aula supone alejar al estudiante de la realidad del idioma, pues los nativos los utilizamos continuamente sin advertir que, hoy en día, siguen considerándose incorrectas. Decimos “hoy en día”, porque esta autora manejaba los datos del *Esbozo* (1973), mientras que nosotros nos hacemos eco de lo que se dice en la *Nueva Gramática* (2009).

En nuestro análisis de los manuales, hemos podido comprobar que la situación a este respecto no ha cambiado en estos diez años: solo dos manuales presentan la posibilidad de omitir la preposición ante *que* y ninguno incluye las otras dos variantes coloquiales. En

concreto, estos manuales son *Sueña 4* (C1) –cuya explicación ya ha sido comentada por la falta de rigor que presenta– y *Aula 5* (C1), en el que se dice expresamente:

En un registro coloquial, son frecuentes las construcciones agramaticales en las que se elimina la preposición y el artículo.

- ¿Por qué no vamos al **restaurante (en el) que comimos** ayer?

Como vemos, se incluye esta construcción indicando que es propia del registro coloquial, indicando, así, el tipo de situación en la que el estudiante la va a oír y la podrá utilizar.

Por su lado, denominamos “quesuismo” a la tendencia en la lengua coloquial a sustituir *cuyo* por *que* más un posesivo o un artículo determinado. Según la *NGRALE*, dicha tendencia “se asocia de modo característico con la lengua descuidada, por lo que se recomienda evitarla” (*Ibid.* : cap. 44.9). De la misma opinión es Gómez Torrego, quien afirma que una buena instrucción sobre los relativos evitará que el estudiante incurra, “por ejemplo, en «quesuismos» o en otros errores como el mal uso de «cuyo»”(1994: 79). Sin embargo, tanto la autora ya mencionada como García Santos (1993) afirman que en el lenguaje coloquial el uso de *cuyo* extraña notablemente a los nativos e incluso resulta afectado, por lo que se aconseja sustituirlo por las variantes ya expuestas u otras como la conjunción copulativa *y* o *que+tener*, por ejemplo.

Parece evidente que los manuales más recientes del español siguen optando por la primera de las opiniones esbozadas a riesgo de presentar en el aula recursos que raramente escucharán nuestros estudiantes en su día a día en un país hispanohablante.

Lo mismo sucede con los pronombres reasuntivos. En este caso, en la oración de relativo aparece un elemento pronominal o incluso nominal que reproduce el antecedente y realiza en la subordinada la función que le correspondería al relativo. Así, este último se convierte en un mero elemento nexivo. Esto es lo que sucede, por ejemplo, en la oración *Una persona que nadie se fía de ella*, en la que se mezclan dos fenómenos: la caída de la preposición y la aparición del reasuntivo. De nuevo, parece que este fenómeno es cada vez más corriente en nuestro español coloquial, pero los manuales no lo mencionan. Ni siquiera se recogen aquellos casos en que esta duplicación pronominal sí está permitida como con el objeto indirecto: *El joven al que le tocó la lotería se marchó del pueblo para siempre*.

En definitiva, no vamos a establecer aquí si estas variables deben abrirse un hueco en los manuales de ELE o no, ya que otros trabajos han abordado esta cuestión y no es uno de los

objetivo del nuestro. Simplemente hemos expuesto de manera muy general la situación que se da en los manuales para corroborar que esta no ha variado mucho en los últimos tiempos; y, para finalizar, solo vamos a plantear una última cuestión. En el manual *Hablamos español* (C) se presentan y se trabajan mediante actividades los relativos compuestos cultos *dondequiera*, *comoquiera* y *cuandoquiera*. Además, se incluye la expresión propia del registro literario *por doquier*. Reflexionando sobre el uso que hacemos cada uno de nosotros de los relativos en español y pensando en términos de rentabilidad, ¿no sería más lógico incluir en los manuales las variedades coloquiales a pesar de su extranormativismo y olvidar estas cultas que apenas tienen presencia en el español de hoy en día? Basta con recordar lo que entendemos por “competencia comunicativa” para dar una respuesta coherente a esta pregunta.

4. CONCLUSIONES GENERALES

A lo largo de las distintas secciones de este trabajo hemos expresado nuestra opinión sobre qué puntos positivos presenta la enseñanza de los relativos en los manuales de ELE, qué debería mejorarse y cuáles son los criterios que deben guiar esta mejora. Por ello, esta conclusión sirve, simplemente, para recopilar de una forma muy general dichas opiniones.

Como hemos visto, no es una tarea sencilla enseñar los relativos en español siguiendo las pautas que impone el enfoque comunicativo para la enseñanza de la gramática de una L2. Para empezar, estos se resisten a una presentación funcional y en las reglas de uso nos vemos obligados a introducir conceptos como el de antecedente o los tipos de oraciones de relativo que requieren una explicación previa. Además, estas reglas no son tan simples ni breves como deberían y están llenas –en los niveles superiores, principalmente– de diversos matices que pueden resultar complejos para el alumno extranjero. Asimismo, los autores de manuales, en general, tampoco saben cómo plantear actividades más comunicativas para trabajar estos recursos, por lo que el verdadero peso de la enseñanza de un uso real de los relativos que incluya los aspectos pragmáticos recae sobre el docente.

Volviendo a la hipótesis de partida, aquella que establecía que había que hacer un esfuerzo por incorporar y trabajar los relativos desde los primeros niveles, vemos que esta solo se cumple “a medias”. Los manuales de los niveles principiantes ya los incluyen, pero ni en estos –en los que su presencia es casi anecdótica– ni en el resto se trabajan lo suficiente. En la mayoría de los casos, nos encontramos con una explicación gramatical que carece del rigor necesario y que pretende asimilarse a través de ejercicios en los que solo se atiende a la forma y no al uso de estos recursos. A esto se suma que tanto las actividades como la instrucción gramatical se encuentran plagadas de errores de distinto tipo que denotan, en muchas ocasiones, el desconocimiento del funcionamiento real de los relativos en español o la

imposibilidad de adaptar los principios que rigen dicho funcionamiento a una clase de un idioma extranjero.

Por otro lado, para exponer su opinión sobre cómo debe enseñarse la gramática en ELE, Concha Moreno (2009) recurre a la siguiente metáfora: un elemento gramatical cualquiera es como un aparato nuevo y para comprender su funcionamiento necesitamos unas claras instrucciones de uso, pero, sobre todo, ponernos a usarlo. Nos sumamos a esta opinión, pero nos gustaría añadir que los relativos no son un aparato cualquiera, sino uno complejo de difícil manejo. Pensemos, por ejemplo, en una cámara réflex, con multitud de mecanismos cuyo funcionamiento difiere de unos a otros pero cuyo objetivo final –donde enmarcamos todos los posibles objetivos comunicativos– es siempre el mismo: hacer una buena fotografía. Al principio, lo único que necesitamos saber es cómo se hace una foto, aunque esta sea imperfecta; mientras que poco a poco nos interesará manejar el diafragma, la luz, la exposición, etc. empezando por lo más útil, por aquello que necesitemos utilizar en más ocasiones. Sucede lo mismo con los relativos: en los primeros niveles debemos enseñar lo más básico, el relativo más frecuente en nuestro idioma, para ir aumentando progresivamente los contextos de aparición de este y la nómina de relativos en español. Es decir, para nosotros lo que debe guiar la secuenciación didáctica de los relativos es, sin lugar a dudas, el criterio de rentabilidad, tanto en relación con los relativos en sí mismos como con las funciones comunicativas que estos desempeñan.

Por último, cerramos este trabajo con la esperanza de que este análisis y los principios metodológicos que lo acompañan no se queden aquí, sino que sirvan como punto de partida para nuevos estudios que se marquen como objetivo principal una mejora en la enseñanza/aprendizaje de los relativos en los manuales de español, para hacer que este proceso, aunque costoso para el docente y para el alumno, sea mucho más eficaz.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

a) Obras y artículos de gramática y de enseñanza de español como LE

- ALCINA J. y J. M. BLECUA (1991). *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- RAE y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009). *Nueva Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- BORREGO NIETO, J. et al. (2007). *Aspectos de sintaxis del español*. Madrid: Santillana, Universidad de Salamanca.
- BRUCART, J. M. (1994). "El funcionamiento sintáctico de los relativos en español", en *II Encuentro de lingüistas y filólogos de España y México*. Valladolid: Junta de Castilla y León, Consejería de cultura y turismo, pp. 443-469.
- BRUCART, J. M. (1996). "Gramática y adquisición en la enseñanza del español como lengua extranjera", en *Actas del VII Congreso de ASELE*. Consultado en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0015.pdf> [2 de mayo de 2011]
- CORTÉS RODRÍGUEZ, L. (1988). "Los relativos *cual, quien, cuyo, cuando* y *como* en el español hablado: un ejemplo de discordancia en la enseñanza del español", en *Actas del I Congreso de ASELE*. Consultado en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0227.pdf> [3 de mayo de 2011]
- DE MELLO, G (ed.) (1974). *Español contemporáneo*. Nueva York: Harper and Row.
- GARCÍA ASENSIO, M^a. A. (2000). "Di *que su* en vez de *cuyo* y *que* mejor que *el cual*: norma y uso de los relativos en los manuales de español para extranjeros", en *Actas de XI Congreso de ASELE*. Consultado en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0339.pdf> [3 de mayo de 2011]
- GARCÍA SANTOS, J. F.(1993). *Sintaxis del español. Nivel de perfeccionamiento*. Madrid: Santillana.
- GARCÍA SANTOS, J. F. (1994). "¿Qué gramática? La enseñanza de la gramática (III)", en *Actas del IV Congreso de ASELE*. Consultado en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0069.pdf> [20 de mayo de 2011]
- GÓMEZ TORREGO, L. (1994). "La enseñanza de la gramática del español como segunda lengua (IV)", en *Actas del IV Congreso de ASELE*. Consultado en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0079.pdf> [24 de mayo de 2011]
- INSTITUTO CERVANTES (2007²). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes, Edelsa, Biblioteca Nueva, 3 vol.
- MARTÍNEZ ARBELÁIZ, A. (2004). "Otro caso de prescriptivismo: los pronombres relativos tras preposición", en *Actas del XV Congreso de ASELE*. Consultado en

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0564.pdf> [4 de mayo de 2011]

MATTE BON, F. (1992). *Gramática comunicativa del español*. Tomos I y II. Madrid: Difusión.

MATTE BON, F. (2010). "Implicaciones de un enfoque comunicativo en el análisis gramatical", en *MarcoELE*, número 11. Consultado en <<http://marcoele.com/descargas/navas/04.matte.pdf>> [20 de mayo de 2011]

MORENO GARCÍA, C. (2009). "Gramática y contexto. La estructura y el significado", en *MarcoELE*, número 9. Consultado en <http://www.marcoele.com/descargas/expolingua_1999.moreno-concha.pdf> [19 de mayo de 2011]

PORTO DAPENA, J.A. (1997). *Relativos e interrogativos*. Madrid: Arco libros.

R. SOLÉ, Y. y A. SOLÉ, C. (1977). *Modern spanish syntax*. Lexington, Massachusetts: D. C. Heath and company.

b) Manuales de enseñanza/aprendizaje de español LE

ALONSO CUENCA, M. y PRIETO PRIETO, R. (2011). *Embarque 1. Curso de español lengua extranjera (A1)*. Madrid: Edelsa, Grupo Didascalía.

ÁLVAREZ TEJEDOR, A. et al. (2010). *Hablamos español. Método de español para extranjeros (C)*. León: Everest e Instituto Castellano y Leonés de la Lengua.

BUESO, I. et al. (2007). *Prisma comienza A1*. Madrid: Edinumen

BUITRAGO, A. et al. (2007). *Español lengua viva 2 (B1)*. Madrid: Santillana.

CABALLERO, G. M. et al. (2007). *Prisma Avanza (B2)*. Madrid: Edinumen.

CORDAS, J. et al. (2007). *Aula 5. Curso de español (B2)*. Barcelona: Difusión

CORONADO GONZÁLEZ, M. L. et al. (2007). *A fondo 2. Curso de español lengua extranjera. Nivel superior (C1)*. Madrid: SGEL.

GAÍNZA, A. et al. (2007). *Español lengua viva 3 (B2)*. Madrid: Santillana y Ed. Universidad de Salamanca.

GÁLVEZ, D. et al. (2008). *Dominio. Curso de perfeccionamiento (C)*. Madrid: Edelsa.

GÓMEZ ASENCIO, J.J. et al. (2010). *Hablamos español. Método de español para extranjeros (A)*. León: Everest e Instituto Castellano y Leonés de la Lengua.

GUTIÉRREZ, E. (coord.) (2010). *En acción 4 (C1)*. Madrid: EnclaveELE.

LLORET IBORRA, E. M. et al. (2010). *Nos vemos 2 (A2)*. Barcelona: Difusión.

MELERO, P. et al. (2010). *Protagonistas B1*. Madrid: SM-ELE.

MORENO, C. *et al.* (2009). *Nuevo Avance 2 (A2)*. Madrid: SGEL.

MORENO, C. *et al.* (2010). *Nuevo Avance 3 (B1.1)*. Madrid: SGEL.

TORRENS ÁLVAREZ, M. J. (coord.) (2007). *Sueña 4, Nueva edición (C1)*. Madrid: Grupo Anaya.