

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

MÁSTER La enseñanza de E.L.E.



**La subordinación causal: una propuesta didáctica para
extranjeros.**

Autora:

Carmen Balletero de Celis.

Director:

Juan Felipe García Santos.

Junio de 2006.

ÍNDICE

1. La enseñanza de la gramática a extranjeros: qué gramática enseñar. 1

1.1. Una gramática dirigida hacia la competencia comunicativa. 1

1.2. De una gramática normativa a una gramática descriptiva. 1

1.3. Gramática para el aprendizaje y gramática para la adquisición. 6

2. La gramática de las subordinadas causales. 9

2.1. El concepto de “causa”. 9

2.2. ¿Una explicación conjunta? 10

2.3. Función comunicativa genérica de las subordinadas causales. 11

2.4. Las expresiones causales. 11

2.5. Las subordinadas causales: 12

- Los nexos causales. 14

- El modo. 15

3. Análisis crítico de materiales didácticos. 20

3.1. Manuales de español para extranjeros. 20

3.2. Gramáticas del español escritas en francés. 39

4. Una propuesta didáctica, por niveles, de la subordinación causal. 59

4.1. De la ciencia a su didáctica. 59

4.2. El enfoque adoptado. 61

- Competencias generales que debería desarrollar toda explicación y ejercitación gramatical. 61

- La competencia comunicativa. 63

- La explicación de la gramática. 65

- Las actividades de lengua. 66

4.3. El uso de la lengua y el usuario o alumno. 69

- El contexto comunicativo del uso de la lengua. 69

- El contexto lingüístico. 70

- Propósitos comunicativos. 71

4.4. Niveles propuestos. 71

4.5. Propuesta didáctica. 72

5. Estudio contrastivo de la subordinación causal en español y en francés. Propuesta didáctica para francófonos. 108

5.1. Justificación. 108

5.2. Estudio contrastivo. 109

5.3. Propuesta didáctica. 116

6. Bibliografía. 123

6.1. Orden alfabético. 123

6.2. Agrupación temática. 128

1. LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA A EXTRANJEROS: QUÉ GRAMÁTICA ENSEÑAR.

1.1. Una gramática dirigida hacia la competencia comunicativa.

No hace mucho, en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas se entendía por gramática únicamente la didáctica de la morfología y la sintaxis, e incluso sólo la sintaxis. Pero si aquello que se pretende, al enseñar una lengua, es que el alumno¹ consiga comunicarse, entonces la enseñanza de la gramática no puede en ningún caso restringirse a la enseñanza de la sintaxis. La gramática debe considerarse como un instrumento para conseguir la denominada *competencia comunicativa*. Y para comunicarnos necesitamos no sólo reglas gramaticales, también nociones que nos permitan adecuar y adaptar estas reglas a situaciones comunicativas concretas. El profesor de gramática no puede enseñar sólo reglas gramaticales sino que sus explicaciones han de estar vinculadas a disciplinas como la semántica, la sociolingüística o el análisis del discurso. La clase de gramática no puede así restringirse a la enseñanza de la gramática, pues ésta exige la consideración de otras disciplinas a las que siempre ha estado estrechamente unida. La gramática se convierte así en un todo difícil de abarcar, es ahí donde está nuestro reto.

1.2. De una gramática normativa a una gramática descriptiva.

Una clara oposición entre una gramática que enseña la norma y otra que se centra en el uso ha creado en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas dos

¹ Utilizamos en esta memoria tres términos: “alumno”, “aprendiente” y “estudiante”, como propone E. M. Peris

el primero cuando en la referencia a los protagonistas del aprendizaje pesan más las relaciones de orden interpersonal e institucional (relación profesor-alumnos, clases de alumnos adultos, etc.); el segundo, cuando pesan más las relaciones de orden discente (relaciones aprendiente - L1 ó L2, los factores del aprendiente, etc.) MARTÍN PERIS, E. (1997: 68)

Y “estudiante” en ambos sentidos.

tendencias didácticas casi antagónicas. En su *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera* A. Sánchez lo expresa así:

Han existido y siguen existiendo dos tendencias fundamentales, claras y contrapuestas o, al menos, esto es cuanto nos es posible conocer en nuestros días a través de los documentos y materiales que han llegado hasta nosotros. Estas dos tendencias pueden identificarse, precisamente, como gramatical, la una, y como conversacional la otra. La primera está basada en la preeminencia de la gramática; la segunda se fundamenta en la utilización prioritaria de materiales lingüísticos extractados de la realidad comunicativa².

Actualmente se tiende a superar esta oposición y a integrar el estudio normativo y el descriptivo. En esta memoria defenderemos la necesidad de una gramática normativa, pues el no-normativismo puede ser válido desde una perspectiva teórica o metodológica pero no en la clase de gramática. Una norma que distinga lo correcto de lo incorrecto es necesaria, pues es imposible aceptar la igualdad de los códigos cuando los propios hablantes tienen una competencia lingüística y gramatical que implica una capacidad de autocorrección y mejora. Si el profesor de gramática tiene como finalidad conseguir que sus alumnos adquieran una competencia gramatical debe explicarla en su globalidad, con sus normas y sus usos. Como señala Emilio Prieto de los Mozos la afirmación de que la lingüística científica es necesariamente no prescriptiva es, cuando menos, inquietante. Un lingüista profesional ante una pregunta sobre si algo “se puede o no decir” intentará explicar las causas de los llamados “errores” y siguiendo la ruta que le marca el anti-prescriptivismo no contestará preguntas normativas. Pero, como sigue diciendo Prieto de los Mozos, el lingüista es con frecuencia profesor y, entonces, está en la obligación de valorar y calificar determinados usos lingüísticos, es decir, de establecer normas. No debemos olvidar que el normativismo no sólo se manifiesta en las prescripciones y procripciones que pueda hacer un profesor, también en la ausencia de la explicación de determinados usos. Decía Alarcos, con toda la razón, que “toda gramática termina, o empieza, por ser normativa”³. El profesor no puede así escapar de cierto normativismo. En esta memoria presentaremos una descripción normativa de la subordinación causal, una descripción en el sentido más estricto del término, esto es, en el sentido en que describir significa mostrar o representar un objeto *explicando sus*

² SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992: 2)

³ ALARCOS, E. (1994: 20)

distintas partes, cualidades o circunstancias (DRAE). Y esta descripción se hará de acuerdo a la norma, pues explicaremos aquellos nexos y aquellas estructuras que son considerados como correctos. En palabras de E. Prieto de los Mozos:

tanto las normas de corrección como las normas de prestigio (...) forman múltiples modelos, que, en aspectos sustanciales, son conocidos y respetados por los hablantes (...) Es ilusorio pensar que puedan explicarse esos conocimientos desde una teoría gramatical que se desentienda de la existencia de esos modelos y normas (...) Es posible que sea preciso tener en cuenta ciertos aspectos normativos del lenguaje para entender el idioma tal y como realmente se utiliza⁴.

Normas y modelos que tal vez el profesor deba deducir de su propio idiolecto y de otras muestras de lengua pues la sintaxis de la lengua española carece de gramáticas normativas y las prescripciones que de ella encontramos suelen venir de disciplinas un tanto alejadas de la lingüística. El profesor se enfrenta así a la siguiente pregunta: ¿Qué lengua enseñar?

Como explica Prieto de los Mozos, los hablantes de una misma lengua no nos expresamos de la misma manera y lo hacemos de manera consciente, de esta manera el lenguaje debe entenderse siempre como un sistema dinámico en el que la variación es una cualidad innata. Pero los hablantes somos también conscientes de la necesidad de superar las distintas variedades y de encontrar el llamado “buen uso convencional”.

El español, como otras lenguas de cultura, ha elegido la modalidad de lengua que considera más adecuada para que sea ésta y no otras variedades sociales o locales la que se difunda en escuelas y se use en los diferentes medios de comunicación. El profesor de español como lengua extranjera debe siempre tener como modelo en sus clases esta misma “modalidad adecuada” y sólo en los niveles más elevados de lengua hará referencia al resto de variedades. El hecho de calificar a esta modalidad como “adecuada” no implica una valoración por parte del profesor del resto de variantes. No es el profesor de español quien prestigia o condena determinada variante, la valoración viene sin duda de factores extralingüísticos. En los niveles iniciales el profesor está en la obligación de presentar esta “modalidad adecuada”, variedad con la que los alumnos deben empezar a comunicarse, en los niveles más elevados el profesor debe también

⁴ PRIETO DE LOS MOZOS, E. (1999: 256-257)

referirse a otras modalidades del español, de esta manera los alumnos podrán elegir la variante con la que prefieren comunicarse.

Esa “modalidad adecuada” a la que nos referimos no debe ser la propia del profesor, es decir, los profesores de español no debemos pensar que nuestra realidad coincide con la de los demás y creer que nuestra modalidad de lengua es la adecuada, esto es presentar nuestro idiolecto como modelo. Aunque en algunas ocasiones, las menos posibles, podemos recurrir a él siempre que haya una justificación pedagógica.

La verdadera finalidad de esta “modalidad adecuada” o variedad estándar de la lengua ha de ser la de presentarse como modelo de aprendizaje, y no como instrumento o fin de éste, porque no va a ser esa modalidad la que nuestros alumnos van a encontrar en la calle. Por lo tanto, si lo que pretendemos es llevar al aula “pedazos vivos de lengua”, aquello que nuestros estudiantes esperan y que nosotros estamos en la obligación de enseñarles es la realidad: un “oral real” del que, como señala E. Prieto de los Mozos, parecen haberse olvidado muchos gramáticos de este siglo. De esta manera, como apunta Llobera,

El discurso aportado al aula idealmente tendría que ser el resultado de investigaciones lingüísticas fiables que describan de la manera más fidedigna posible la actuación real de los hablantes fuera del contexto de aula y de las modificaciones didácticas mínimas para que se adaptase al uso pedagógico adecuado⁵.

Junto a este “oral real” el profesor de español debe también valerse de la variedad estándar del español que, aunque no es ni común ni general entre los nativos, servirá a nuestros alumnos no tanto para comunicarse oralmente como para desarrollar las destrezas escritas, puesto que el español escrito suele estar más próximo al estándar. Ciertamente, el español escrito difiere enormemente, como en otras lenguas, del español hablado, como se comprueba fácilmente si comparamos, por ejemplo, la transcripción escrita de una justificación de una falta de asistencia y su correspondiente expresión oral. Pensar que el estándar es la única variedad que un profesor debe llevar al aula es, cuando menos, limitado, pues la mayoría de los ciudadanos o no usa o no puede usar esta variante. Por tanto, no es cierto que los nativos nos acomodemos al estándar con fidelidad, esta identidad entre el estándar y el español usado es, como afirma Prieto de

⁵ LIOBERA, M. (1995: 7)

los Mozos, más un deseo que una realidad. Y no podemos olvidar que el verdadero propósito de un profesor de E/LE⁶ es enseñar la realidad. Pero ello no ha de impedirnos que utilicemos la variedad estándar como un modelo que, en palabras de J. A. Pascual Rodríguez y E. Prieto de los Mozos “no se puede imponer a los hablantes sino que se conforma e implanta lentamente, y el pueblo hablante la va adoptando cuando la considera útil, rentable, rica y beneficiosa”⁷. Esto es, el estándar tal vez se adquiera. De esta manera, la lengua que ha de ser instrumento y fin del aprendizaje en la clase de gramática es un “oral real” que debe respetar la norma. No obstante la “modalidad adecuada” del español, el “buen uso convencional” de nuestra lengua, la llamada variedad estándar deberá estar presente en la clase de gramática como modelo de lengua.

Bien mediante un oral real que respeta la norma, bien a través de la modalidad adecuada del español, lo que el profesor de gramática tiene que enseñar es la norma, un concepto que en palabras de L. Gómez Torrego,

entendido como corrección idiomática, presenta dos caras bien distintas en la enseñanza de una lengua a extranjeros. En efecto, en lo que al español se refiere, éstos suelen cometer incorrecciones que nunca cometería un hablante que tiene como lengua nativa la española.(...)Para éstos, esos usos anómalos no son incorrecciones, sino agramaticalidades. Y es que para que un fenómeno gramatical pueda ser tildado de ‘incorrecto’ debe detectarse en sectores más o menos amplios de una comunidad⁸.

La norma que llevaremos a clase será, por supuesto, la gramatical y la correcta. Pero no podemos explicar únicamente la lengua en su sistema, el uso debe estar también presente y en consecuencia también la contextualización de esos usos y la variación que en ellos se manifiesta. La gramática deberá ser así una explicación de las reglas del sistema y de las reglas de uso, siempre teniendo en cuenta el nivel de lengua de nuestros estudiantes. La norma deberá enseñarse en todos los niveles, pero los usos

⁶ Según Stern, el término “lengua extranjera” (y sus sinónimos L2, lengua segunda, lengua no nativa, lengua secundaria o lengua más débil) se opone al de “lengua materna” (y los correlativos L1, lengua primera, lengua nativa, lengua primaria o lengua más fuerte) en que aquella es aprendida después de que ya ha sido aprendida una L1, y en que quien la habla posee sobre ella “un nivel inferior de suficiencia en comparación con la lengua primaria” STERN, H. H. (1983: 12)

⁷ PASCUAL RODRÍGUEZ, J. A. y E. PRIETO DE LOS MOZOS (1998: 81)

⁸ GÓMEZ TORREGO, L. (1997: 179)

no normativos del español deberán explicarse únicamente en niveles elevados de lengua, aquellos que corresponden a los de un usuario competente.

1.3. Gramática para el aprendizaje y gramática para la adquisición.

Aprendizaje y adquisición suponen dos tipos distintos de conocimiento lingüístico que Rod Ellis denomina conocimiento explícito y conocimiento implícito⁹. El primero de ellos es el resultado de una conceptualización y de una ejercitación centrada en la forma; el segundo, en cambio, es el resultado de un planteamiento didáctico centrado en el significado. El conocimiento explícito de una lengua permite a nuestros aprendientes construir de manera correcta su interlengua¹⁰, desechando las formas que son incorrectas. Esto provoca aparentes recaídas que en realidad son reestructuraciones del propio sistema de la interlengua. El implícito dota a nuestros aprendientes de intuición lingüística.

De esta manera deberemos proponer en el aula un planteamiento didáctico que trabaje ambos conocimientos. Es lo que Ellis denomina una intervención didáctica directa y una intervención didáctica indirecta. La primera plantea una ejercitación centrada en la forma a través de la práctica repetitiva heredada del estructuralismo y de la sensibilización lingüística que, aunque no produce un conocimiento implícito, lo favorece. Esta sensibilización lingüística es lo que se ha denominado “gramática por descubrimiento”. Ellis nos explica las consecuencias didácticas de esta intervención didáctica directa:

Aceptando que el desarrollo de la interlengua es demasiado complejo para verse influido directamente por la enseñanza, y que se les debe permitir a los aprendientes hacerse cargo de aquél, definiendo que la evidencia suministrada por los estudios de ASL indica que la enseñanza formal puede facilitar el desarrollo natural. Sin embargo, por una serie de razones la enseñanza formal

⁹ Consideramos así que existen dos procesos o formas diferentes de llegar a dominar una lengua: la adquisición y el aprendizaje, distinción conceptual aceptada por algunos autores pero también rechazada por otros.

¹⁰ La hipótesis de la interlengua supone atribuir un estatuto de lengua a cada uno de los estadios sucesivos de competencia que tienen los aprendientes de una L2. La independencia de este sistema se evidencia en la posibilidad de explicar y analizar sus producciones sin necesidad de recurrir a reglas de la L1 ni de la L2, pues la interlengua posee sus propias reglas.

tendrá sobre la adquisición un efecto retardado más que inmediato. El aprendizaje derivado de la enseñanza formal, por tanto, repercutirá al principio únicamente en el uso cuidado de la lengua y solo pasado el tiempo, cuando se proporcionen oportunidades para comunicarse en la L2, se manifestará en estilos más espontáneos¹¹.

Presentamos así en nuestra propuesta didáctica ejercicios esencialmente formales, pues consideramos absolutamente necesaria la práctica formal de la gramática.

La segunda intervención didáctica, la indirecta, combina dos tipos de discurso: el espontáneo y el planificado. El discurso planificado utilizado por el profesor en el aula es fundamental para el desarrollo de la intuición lingüística, por esto debe estar cuidadosamente preparado. El espontáneo es generado por el profesor y los alumnos, y no debe someterse a corrección, con el fin de que éstos no sean interrumpidos y su producción lingüística sea totalmente libre. Se pretende así la implicación y el interés de los estudiantes permitiéndoles tomar la iniciativa y controlar el desarrollo de la ejercitación. Por su parte el profesor deberá hacerse entender para poder interactuar con el aprendiente y estimularle para que llegue a producir enunciados lingüísticos que no ha trabajado de una manera directa, es decir, que no posee en su conocimiento explícito. Las actividades para trabajar este conocimiento implícito son las comunicativas, en las que la gramática deja de ser un fin en sí misma y se convierte en instrumento para la comunicación.

Nuestra propuesta didáctica incluye también actividades comunicativas en las que el aprendiente realiza una práctica comunicativa de la gramática.

En el aula debemos así llevar a cabo estas dos intervenciones didácticas para conseguir que nuestros estudiantes aprendan y, en lo posible, adquieran, la lengua que nos esforzamos en enseñarles. No debemos así desechar la enseñanza explícita de la gramática porque esta enseñanza genera un conocimiento implícito siempre que se derive de situaciones naturales de comunicación. La gramática se aprende y su aprendizaje, si es significativo¹², favorece la adquisición. Compartimos así la hipótesis

¹¹ ELLIS, R. (1992: 192)

¹² El concepto de aprendizaje significativo es una de las aportaciones más relevantes a una teoría general del aprendizaje realizada desde el campo de la psicología, en concreto de la psicología cognitiva. E. Martín Peris, resumiendo los principios básicos compartidos por las diferentes teorías de esta disciplina, explica

de la diferencia entre adquisición y aprendizaje propuesta por Krashen según la cual la adquisición es un proceso inconsciente mediante el cual se desarrolla la competencia lingüística como consecuencia del uso de la lengua para una comunicación real, y el aprendizaje un proceso consciente en el cual se desarrolla, mediante el estudio, el conocimiento metalingüístico de una lengua. Sin embargo no compartimos la afirmación de que el conocimiento adquirido y el aprendido se almacenen por separado y que éste no pueda convertirse en aquel.

La idea de aprendizaje significativo, frente a aprendizaje repetitivo, memorístico o mecánico se refiere a la creación de un vínculo (substantivo y no arbitrario) entre el nuevo material de aprendizaje y los nuevos conocimientos previos del alumno. Mediante la realización de aprendizajes significativos, el alumno construye la realidad atribuyéndoles significados. El factor más importante que influye sobre el aprendizaje es la cantidad, claridad y organización de los conocimientos que ya tiene el alumno. Para que el aprendizaje sea significativo deben cumplirse dos condiciones: la primera, que el contenido sea potencialmente significativo (tanto desde el punto de vista de su estructura interna –significatividad lógica, no debería ser arbitrario ni confuso- como de su posible asimilación –significatividad psicológica: tiene que haber, en la estructura cognoscitiva del alumno elementos pertinentes y relacionables). En segundo lugar, tiene que darse en el alumno una actitud favorable para aprender significativamente, es decir, motivación para relacionar lo que se aprende con lo que se sabe. De ahí, el papel importante de la motivación: si el alumno está predispuesto para un aprendizaje memorístico, los resultados carecerán de significado y tendrán escaso valor educativo. MARTÍN PERIS, E. (1997: 108).

2. LA GRAMÁTICA DE LAS SUBORDINADAS CAUSALES.

2.1. El concepto de “causa”.

El concepto de “causa” se enmarca dentro de uno más amplio, el de “causalidad”, concepto que designa la relación existente entre una causa y un efecto. A diferencia de lo que sucede con el concepto de “causa”, conocido y empleado en la filosofía antigua, el de “causalidad” surge mucho más tarde, en concreto en la Escolástica: “causalitas” fue la denominación empleada para traducir del árabe un término abstracto que también empleó Averroes (*Anima igitur precedit omnia elementa causalitate et nobilitate*: El alma precede a todas las cosas en causalidad y nobleza).

No son sólo las oraciones causales las que remiten a este concepto de causalidad, también las consecutivas, finales, condicionales y concesivas, pues en todas ellas está presente esta relación de causa-efecto. Causales, condicionales y concesivas expresan la causa, y finales y consecutivas el efecto. Las oraciones causales se centran en la causa, las consecutivas en el efecto, las finales expresan una causa intencional, las condicionales una causa hipotética, y por último, las concesivas una causa inefectiva, esto es, que no produce efecto. Esta vinculación común al concepto de causalidad hace que muchos manuales presenten una explicación conjunta de estas subordinadas. En los métodos más gramaticales es muy frecuente que aparezcan juntas las subordinadas que expresan finalidad, causa o consecuencia. Pero esto también ocurre en metodologías con un claro enfoque comunicativo. Es pues evidente que su presentación conjunta no se debe a perspectivas metodológicas sino a su vinculación filosófica al concepto de causalidad.

De los cuatro aspectos de la relación causal que había formulado Aristóteles, sólo se mantiene en la actualidad el de “causa eficiente”. Una causa es así el evento o conjunto de eventos que de una forma u otra dan lugar a otro evento denominado efecto. Este “dar lugar”, “ocasionar” o “causar” es el punto sobre el que difieren las diferentes escuelas y autores, debate que dejaremos de lado. El concepto de causa que utilizaremos será siempre el de causa eficiente, aquella que produce un efecto.

2.2. ¿Una explicación conjunta?

Muchos son los autores que proponen una explicación conjunta de causales, finales y consecutivas. Ciertamente la relación existente entre estas estructuras subordinadas puede justificar una presentación conjunta, pero creo que esta amalgama de nexos y reglas en nada beneficia al estudiante extranjero. Somos así partidarios de una explicación aislada de las subordinadas causales, aislada respecto de estas otras estructuras subordinadas pero no de aquellas expresiones que también nos sirven para expresar una causa, pues su presentación deberá siempre derivar de una función comunicativa, como puede ser *expresar la causa de algo*. Es así la derivación de una función comunicativa (o funciones), y no su vinculación al concepto de causalidad, lo que motiva la presentación de las subordinadas causales en nuestra propuesta didáctica. Adoptamos de esta manera el modelo teórico propuesto por Wilkins. Su planteamiento, que parte del estudio de los significados presentes en los usos comunicativos de la lengua, propone dos categorías fundamentales: las nocionales y las funcionales. Éstas últimas, de naturaleza esencialmente pragmática, responden a las intenciones del hablante, es decir, a aquello que quiere hacer con la lengua. La adopción de este modelo se justifica por su capacidad para responder a las necesidades de los estudiantes, pues su formulación pragmática (en los dos sentidos del término) promete un aprendizaje significativo y útil. De esta manera el modelo nocional-funcional será en nuestra propuesta más una forma de descripción y organización que un método o enfoque de enseñanza, pues, en efecto, como señala García Santa-Cecilia

ha sido habitual en los últimos años la confusión terminológica entre la idea de nociofuncionalismo y la de enfoque comunicativo. Muchos autores han empleado y siguen empleando ambos términos indistintamente. En los últimos años, sin embargo, ha habido una tendencia hacia la diferenciación de ambos términos, en la medida en que el nociofuncionalismo se ha asociado a una forma de descripción y organización de los contenidos de los programas, que se presentó como alternativa a los tradicionales programas gramaticales, mientras que lo que se conoce como “enfoque comunicativo” comprende un conjunto de principios que fundamenta una concepción particular de lo que significa enseñar y aprender una lengua extranjera. [...]Es posible imaginar un curso nociofuncional que, debido a su metodología, no podamos denominar comunicativo; o, al contrario, un curso organizado sobre una base gramatical cuya metodología potencie el desarrollo de capacidades comunicativas, con lo que podría ser denominado, propiamente comunicativo. En definitiva, se puede

*ser nocional-funcional sin ser comunicativo y comunicativo sin ser nocional-funcional*¹³.

2.3. Función comunicativa genérica de las subordinadas causales.

Las circunstancias por las que un hablante produce un enunciado causal son muy variadas. Francisco Matte Bon¹⁴ distingue al menos cuatro: explicar explícitamente la causa de algo, presentar una explicación como pretexto, presentar la situación previa y presentar la causa de algo bien / mal aceptado. En nuestra opinión, estas diferentes funciones pueden agruparse en dos fundamentales: especificar la causa de algo y presentar la situación que explica la causa. Y desde esta perspectiva funcional dos son los tipos de expresiones causales: las especificativas y las explicativas. Creo que para el estudiante extranjero es suficiente esta distinción para saber qué está haciendo con la lengua, para ser consciente del uso comunicativo de las subordinadas que aprende. El resto de funciones que se derivan de estas dos fundamentales no son sino apreciaciones que deberán irse presentando junto a los diferentes nexos. Con *por culpa de que* estamos especificando una causa, bien es cierto que de algo mal aceptado, pero esto, creemos, constituye un rasgo semántico de este nexo y no debe, como propone Matte Bon, adquirir la categoría de función, pues en ese caso éstas serían infinitas.

2.4. Las expresiones causales.

Una expresión causal es todo enunciado lingüístico que expresa una causa. Estos enunciados pueden estar contruidos por sintagmas nominales, adjetivos y adverbiales; por infinitivos y gerundios; y también por oraciones subordinadas. En esta memoria estudiaremos estas últimas, pero creemos necesaria una explicación relacionada de todas estas expresiones causales, puesto que se estudiarán subordinadas a una misma función genérica: *expresar la causa de algo*. De esta manera, al explicar una oración como “Se alegró mucho porque al final aprobó”, debemos hacer referencia a las diferentes maneras que posee nuestra lengua para expresar esta causa: “Se alegró por su

¹³ GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (1995: 40-41)

¹⁴ MATTE BON, F. (1992: 220-227)

aprobado”, “Se alegró por lo de su aprobado”, “Se alegró por haber aprobado”... Teniendo en cuenta siempre, evidentemente, el nivel de nuestros alumnos.

2.5. Las subordinadas causales.

La mayoría de los gramáticos aceptan la distinción que establecía la gramática latina entre causa real y causa lógica. La causa real expresa el fundamento de una acción, ya sea causa externa (*La flores se han secado porque nunca las riegas*) o interna (relación entre un motivo y un resultado: *Se quedó porque quería ayudarnos*). La causa lógica, por su parte, justifica una opinión o un juicio previamente conocido (*Puesto que somos humanos, podemos equivocarnos*). Esta distinción latina es enunciada por Bello en términos más concretos “causa de lo dicho” (real) y “causa del decir” (lógica). Oposición que Marcos Marín hace corresponder con las “causales del enunciado” y las “causales de la enunciación”. Esta diferenciación entre causa real y lógica no será parte de nuestra explicación, pues como afirma Emilio Alarcos Llorach

siendo diferentes estos dos sentidos, es, sin embargo, la misma su estructura sintáctica, según ocurre también cuando en este tipo de oraciones las que están traspuestas son sustituidas en su función de adyacente circunstancial por grupos nominales, como al decir: Está enfermo por su mala vida. Está enfermo por su mal aspecto¹⁵.

Si no enseñamos la diferencia entre estos dos sintagmas no vemos razón para explicar la distinción de las causales en reales y lógicas. Esta diferenciación es una reflexión sobre la lengua que no creemos necesaria en una clase de español como lengua extranjera.

Desde un punto de vista semántico las oraciones causales se dividen en **causales especificativas** y **causales explicativas**. En las primeras se expresa la causa, en las segundas se da una explicación razonable. Dentro de éstas últimas la gramática ha distinguido las **causales explicativas propias** (circunstancias favorables o habituales, conocidas o presupuestas, de una acción) y **causales hipotéticas** (deducciones que realiza un interlocutor basándose en su conocimiento de los hechos). En esta ocasión la diferenciación es fundamental para nuestros estudiantes. Deberán conocer la distinción

¹⁵ ALARCOS LLORACH, E. (1994: 365)

existente entre las “especificativas” y las “explicativas”, es decir, entre expresar una causa y explicar. Que la explicación derive de una circunstancia o de una deducción no influye en la elección delnexo y su aprendizaje no es así necesario para la formulación de una estructura sintáctica correcta.

Por último, desde una perspectiva sintáctica podemos diferenciar las **causales integradas**, aquellas que expresan una relación causal, y las **causales periféricas**, aquellas que presentan un hecho como explicación más o menos razonable de otro hecho. Consideramos que tanto las integradas como las periféricas son subordinadas, como lo afirma la Real Academia española: “Las causales y consecutivas se dividían en coordinadas y subordinadas, siguiendo la pauta de la Gramática latina. Ahora forman sendos grupos de subordinadas circunstanciales”¹⁶. Las causales integradas se corresponden con las especificativas y las periféricas con las explicativas. La diferencia fundamental entre integradas y periféricas radica en la naturaleza de la información: las integradas introducen información nueva y las periféricas o bien introducen también información nueva o bien información ya conocida. La explicación a nuestros estudiantes de la diferenciación entre integradas y periféricas es necesaria para que sean conscientes de que la doble posibilidad de las causales en español (expresar una causa y presentar un hecho como explicación) determina su relación con la oración principal. Esta relación tendrá consecuencias ortográficas (la presencia de una coma) y prosódicas (una diferente entonación). La distinción entre información nueva y conocida es así también fundamental porque les llevará a seleccionar unos nexos u otros cuando quieran formular una causal explicativa.

En nuestra explicación de las oraciones causales deberemos partir de la doble función de estas oraciones y, una vez establecidas las funciones, tendremos que diferenciar aquellas oraciones que aportan información nueva de las que nos ofrecen una información ya conocida. De esta manera nuestros estudiantes podrán seleccionar adecuadamente los nexos.

¹⁶ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1973: 536)

- Los nexos causales

Para la presentación de los nexos de las subordinadas causales seguiremos la descripción que Carmen Galán Rodríguez propone en el capítulo 56, *La subordinación causal y final*, de la *Gramática descriptiva de la lengua española*¹⁷ por su adecuación y claridad. Utilizamos la denominación general de *nexo*, pues como señala M^a Victoria Pavón Lucero en esta misma gramática:

*las conjunciones subordinantes y, concretamente, las que establecen relaciones del tipo “adverbial” en sentido amplio presentan una particularidad destacable: existen muy pocos elementos léxicos simples que podamos incluir dentro de esta clase: la partícula “si”, la causal “como”, la concesiva “aunque” y, tal vez, la causal “porque” (al menos unitaria respecto a la grafía). Además la mayoría de las conjunciones subordinantes que introducen oraciones de este tipo son locuciones conjuntivas con diversos orígenes (...). En todos estos casos, cabe preguntarse si realmente podemos decir que esas locuciones son conjunciones o, por el contrario, la preposición, el adverbio u otros elementos que las encabezan son realmente el núcleo de la construcción*¹⁸.

Por esta razón las partículas causales que vamos a explicar son presentadas bajo el título de “nexos causales” y no bajo la denominación de “conjunciones y locuciones conjuntivas causales” propuesta por muchos manuales y gramáticas.

El nexo fundamental de las oraciones **causales integradas**, esto es, de aquellas que expresan una causa y aportan información nueva, es *porque*.

Aunque este nexo es el más frecuente existen otros que por su carácter preciso poseen un empleo limitado. *Por causa de que* y *a causa de que* mas formales que *porque*.

Por razón de que y *debido a que* son propios de un registro más elevado. El primero se utiliza para presentar la causa como única y *debido a que* es el equivalente culto de *por causa de que* y *a causa de que*.

Gracias a que, *por culpa de que* y *por aquello de que* tienen mayor amplitud de registro, pero su precisión hace que su uso sea muy restringido. *Gracias a que* sólo puede emplearse si la causa es una circunstancia favorable o positiva, a no ser que se utilice en un contexto irónico (en este caso la entonación marcaría su diferente

¹⁷ BOSQUE, I. y V. DEMONTE (1999: 3597-3643)

¹⁸ BOSQUE, I. y V. DEMONTE (1999: 623)

naturaleza). *Por culpa de que* se utiliza, en cambio, cuando la causa es desfavorable o negativa. Y por último, *por aquello de que* exige que la causa sea una información conocida o un hecho ya demostrado.

Las causales periféricas utilizan una mayor variedad de nexos. Entre ellos de nuevo *porque*, pero ahora precedido de una coma en la escritura y entonado con descenso. Este *porque* va siempre pospuesto.

El resto de los nexos de las causales periféricas podemos dividirlos en dos grupos:

1.- Aquellos que aportan información nueva: *porque, pues y que*. Éste último suele utilizarse con imperativos y su uso es muy frecuente en la lengua coloquial. Se utiliza también para evitar la repetición del primer nexo causal en una secuencia de subordinadas causales. Todos ellos aparecen pospuestos.

2.- Aquellos que ofrecen una información ya conocida: *como, ya que, puesto que y dado que*. *Como* presenta la causa como una explicación y va obligatoriamente antepuesto. *Ya que, puesto que y dado que* presentan la causa como una explicación favorable, de esta manera son más precisos que *como*. Su ubicación puede ser antepuesta o pospuesta. *Ya que* puede utilizarse tanto en un registro coloquial como culto, *puesto que* es propio de un registro de lengua cuidado y *dado que* es sin duda el más culto.

Para la selección de estos nexos es fundamental que nuestros estudiantes comprendan la diferencia entre expresar una causa y explicar; y que diferencien la información nueva de la presupuesta o ya conocida.

- El modo

En términos generales, las oraciones causales exigen el modo indicativo independientemente del nexo que las introduzca y del valor concreto que asuman. El indicativo se utiliza tanto en las causales especificativas como en las causales explicativas, y dentro de éstas últimas, tanto en las explicativas propias (las que remiten

a circunstancias favorables o habituales, generalmente conocidas o presupuestas) como en las explicativas hipotéticas (las causales de enunciación):

Las flores se han marchitado porque no tenían agua suficiente: **causal especificativa.**

Ya que hemos acabado, podemos irnos: **explicativa circunstancial.**

Como hace frío, las carreteras están heladas: **explicativa habitual.**

No se ha ido, porque la luz está todavía encendida: **explicativa hipotética.**

Como ocurre en las oraciones subordinadas sustantivas, el uso del modo subjuntivo no depende de la conjunción (o del verbo principal en las oraciones sustantivas) sino de operadores oracionales como **la negación** o **la interrogación**. Ciertamente la negación puede seleccionar focos diferentes o afectar al conjunto de la oración, lo que puede tener un reflejo formal en la selección de un modo u otro.

Así, en una secuencia del tipo *...no...V...porque...*, donde la negación precede al verbo de la oración principal, son posibles al menos tres interpretaciones diferentes, ya que la negación puede incidir sobre:

- 1.- el predicado de la oración principal.
- 2.- la causa designada por la oración subordinada / el efecto designado por la principal.

1.- En el primer caso, la negación selecciona como foco el predicado de la oración principal y no afecta la relación causal establecida entre la oración principal y la subordinada, que tiene un valor factual y asertivo. La subordinada causal se construye con **INDICATIVO**.

Ejemplo: *Marie no vino a clase porque ESTABA resfriada.*

2.- El modo **SUBJUNTIVO**, por el contrario, se puede utilizar en la oración subordinada en los otros dos casos; concretamente, cuando la negación incide sobre la relación causal y esta relación causal no es concebida como verdadera o efectiva. En este caso, son posibles dos situaciones diferentes, ya que la negación puede afectar al

hecho que se señala como causa (el que designa la oración subordinada) o el hecho que se señala como efecto (el que designa la oración principal). En el siguiente ejemplo la negación afecta al hecho que se señala como causa.

Ejemplo: *Marie no vino a clase porque le INTERESARA la explicación.*

En estos contextos negativos el hablante no niega ni afirma el contenido de la subordinada, no se compromete con la verdad o la falsedad de su contenido sino simplemente con la idea de que este contenido queda excluido como causa efectiva. Es por lo tanto esa falta de compromiso y, sobre todo, el valor de causa no efectiva lo que justifica el uso del subjuntivo. Pero aunque el subjuntivo es el modo más utilizado en estos contextos, también el indicativo es posible. En estos casos, como explica Manuel Pérez Saldanya:

a pesar de negar la efectividad de la causa es posible utilizar el indicativo sobre todo si se repite un enunciado previo sin cuestionarlo o si el hablante desea realzar el carácter verdadero del contenido de la subordinada y otorgarle una cierta relevancia informativa. Mucho más normal resulta el uso de este modo, cuando la subordinada aparece precedida por un adverbio enfático de exclusión (sólo, únicamente, etc.)¹⁹

El **SUBJUNTIVO** también es posible cuando la negación incide sobre el efecto designado por la oración principal y, concretamente, cuando se afirma que no se trata de un efecto ni adecuado ni verdadero respecto a la idea contenida en la oración subordinada, que asume así un marcado valor concesivo.

Ejemplo: *No tienes que venir a clase porque te lo HAYAN PEDIDO = Aunque te lo hayan pedido no tienes que venir a clase.*

Este último uso del subjuntivo no formará parte de nuestra explicación, pues los propios hablantes nativos solemos utilizar en este caso subordinadas concesivas.

¹⁹ BOSQUE, I. y V. DEMONTE (1999: 3290)

Bajo el operador oracional de **la negación** la selección modal se realizará así en función de la efectividad o ineffectividad de la causa. Si la causa es efectiva, es decir, provoca un determinado efecto, utilizaremos el indicativo; si la causa es ineffectiva, esto es no provoca el efecto enunciado, utilizaremos el subjuntivo. Esta explicación deberá completarse con un esquema gramatical:

Oración principal + NO + porque + SUBJUNTIVO.

NO + oración principal + porque + INDICATIVO o SUBJUNTIVO. El modo depende de la parte de la oración que se vea afectada por la negación: si se niega la oración principal utilizaremos el indicativo, si se niega la subordinada utilizaremos el subjuntivo. Es en esta estructura donde se hace necesaria la distinción de causa efectiva e ineffectiva.

Bajo el operador oracional de **la interrogación** el criterio para la selección del modo deja de ser la efectividad o ineffectividad de la causa, pues este criterio puede ser en sí mismo cuestionado. Cuando una oración principal y su subordinada causal se encuentran bajo el signo de la interrogación y el hablante pregunta por la efectividad de la relación causa efecto, utilizaremos el indicativo.

Ejemplo: *¿Marie faltó a clase porque ESTABA resfriada?*

El hablante pregunta por la efectividad de la causa, esto es, quiere saber si el resfriado de Marie es la causa por la que no fue a clase.

En cambio, cuando una oración principal y su subordinada causal se encuentran bajo el signo de la interrogación y el hablante pregunta para mostrar su falta de compromiso con la verdad o el cumplimiento de la causa formulada, entonces utilizaremos el subjuntivo. Bien es cierto que si el hablante duda de la verdad o el cumplimiento de la causa, la considera como ineffectiva respecto al efecto formulado en la principal. Pero, como hemos señalado, el criterio de la efectividad no es válido en estas estructuras interrogativas, puesto que es cuestionado en sí mismo en aquellas en las que utilizamos el indicativo.

Ejemplo: *¿Marie faltó a clase porque ESTUVIERA resfriada?*

El hablante no pregunta sobre la relación causa efecto, sino que muestra su duda respecto a la verdad o al cumplimiento de la causa.

Utilizamos también el **SUBJUNTIVO** cuando presentamos varias causas como posibles mediante **conjunciones disyuntivas** (*o...o, bien...bien, ya...ya, sea...sea, fuera...fuera*) sin decidimos por ninguna de ellas como causa efectiva.

Ejemplo: - *¿Y al final por qué no consiguió el trabajo?*

-*Pues no sé... Bien porque no SUPIERA español, bien porque no TUVIERA suficiente experiencia...*

3. ANÁLISIS CRÍTICO DE MATERIALES DIDÁCTICOS.

3.1. Manuales de español para extranjeros.

Adoptamos la definición de Martín Peris y llamamos *manual*

*al juego completo de materiales que, publicados en uno solo o varios soportes físicos (impreso, sonoro, informático, visual, audiovisual...), forman un conjunto didáctico que se comercializa como único paquete, y libro de texto al libro que sirve de eje de todo el conjunto*²⁰.

En este análisis nos centraremos en el libro de texto o libro del alumno y haremos en ocasiones referencia a otros componentes adicionales como el libro de ejercicios o la gramática de referencias.

Los manuales han sido seleccionados de acuerdo a cuatro criterios:

- 1.-Su contenido es el español general. No hemos así incluido aquellos manuales elaborados para fines específicos.
- 2.-Sus destinatarios son grupos de adolescentes o de adultos. Por ello no hemos incluido aquellos manuales dirigidos a un público infantil.
- 3.-El tipo de enseñanza es convencional, es decir, con profesor y presencial.
- 4.-Por último, los manuales seleccionados pretenden ser muestra de las diferentes metodologías con las que el español lengua extranjera se ha ido enseñando. Su agrupación se realiza así en función de los métodos. Lamentablemente no hemos podido encontrar los manuales representativos²¹ de los dos primeros métodos, el de gramática y traducción y el método directo. En el último apartado no es un método sino la institución que propone los manuales la que le da título.

²⁰ MARTÍN PERIS, E. (1997: 8)

²¹ *Español para extranjeros* de Martín Alonso, *Curso breve de español para extranjeros* De Francisco de Borja Moll y el *Método Berlitz-Parte Española*.

- El método audiolingual y el audiovisual. El enfoque situacional.

Después de la Segunda Guerra Mundial se desarrollaron dos corrientes metodológicas muy próximas: al mismo tiempo que surgía en los Estados Unidos el método Audiolingual, nacía en Francia el método Audiovisual y en Gran Bretaña el Enfoque Situacional. El método audio-oral o audiolingualismo parte de los principios de la lingüística estructural, desarrollados por L. Bloomfield en su obra *Language*, y está influido por la teoría conductista procedente de la psicología del aprendizaje, representada por B. F. Skinner en su obra *Verbal Behavior*. Este método Audiolingual adquiere rasgos propios en su versión británica: a la base estructural se añade el concepto de situación. La enseñanza de lenguas extranjeras en Europa evoluciona influida por la escuela lingüística británica, es así esta variante británica del Método Audiolingual, el Enfoque Situacional, la que sirve de modelo al primer manual de enseñanza del español para extranjeros que se elabora en España siguiendo la nueva corriente metodológica: se trata de *Español en directo, nivel 1A*, de A. Sánchez, M. Ríos y J. Domínguez, publicado por SGEL. Este manual no presenta ninguna explicación de la subordinación causal, pues se centra fundamentalmente en la enseñanza de la morfología. El nivel 1B tampoco presenta una explicación de las subordinadas causales, tal vez porque, como se indica en el prólogo, el objetivo es que el alumno sea capaz de “expresarse con corrección en frases no complejas”²². Pero en cambio sí se explican subordinadas como las relativas (unidad 29), las temporales (unidad 38), o las concesivas (unidad 38). No comprendemos así lo que quiere significar la expresión “frases no complejas”. Únicamente aparecen en un recuadro bajo el título de *RECUERDE* dos oraciones con *porque*, como respuesta a dos interrogaciones con *¿Por qué?*, en la unidad 23.

Español 2000 de Nieves García Fernández y Jesús Sánchez Lobato se presenta como un método que pretende “proporcionar los mecanismos necesarios para acceder a la lengua española y, por ende, a su cultura”²³. Está estructurado en tres niveles, el primero de ellos, el elemental, presenta un contenido fundamentalmente morfológico, la subordinación causal no aparece así en este primer nivel.

²² SÁNCHEZ, A., M. RÍOS y J. DOMÍNGUEZ (1992: V)

²³ SÁNCHEZ LOBATO, J. y N. GARCÍA FERNÁNDEZ (1999: 5)

En el siguiente nivel, el medio, sí aparece ya una lección dedicada a la *Expresión de la causa* junto a la *Expresión de la consecuencia* y a la *Expresión del tiempo*. Para explicar la expresión de la causa se proporciona al estudiante un esquema gramatical en el que se ofrece una lista de conjunciones (*porque, pues, puesto que, ya que, como*) y de locuciones (*a causa de que, por cuanto, en vista de que*). Ninguno de estos nexos se explica y sólo algunos de ellos se ejemplifican. Se presentan otras maneras de expresar la causa como: *por, a causa de + sustantivo y por + infinitivo*. El esquema gramatical se reduce así a un listado y a unos cuantos ejemplos.

El ejercicio 1 *Forme la oración causal* presenta dos frases independientes que el estudiante debe unir con las conjunciones, locuciones y expresiones causales del esquema. Cuando el verbo de la segunda frase está conjugado la unión no presenta problemas aunque el estudiante tenderá a utilizar siempre *porque*, porque es el nexo más conocido y porque no se han explicado otros. En cambio, cuando la segunda frase se construye con un infinitivo la unión resulta a veces agramatical, pues al no exigirse la conjugación del infinitivo, secuencias como *Estuvieron en el circo. Invitar;* o *Id de viaje. Pasarlo bien* dan lugar a construcciones agramaticales pues la única opción es su unión mediante la preposición *por*: *Estuvieron en el circo por invitar e Id de viaje por pasarlo bien*.

La causa se presenta relacionada con la consecuencia, como su estructura inversa. Así, el ejercicio 2 propone transformar oraciones causales en consecutivas invirtiendo el orden de las frases. No somos partidarios de una presentación conjunta, pero de hacerse, debería acompañarse de una explicación.

En el nivel superior es la Lección 10 la que hace referencia a la subordinación causal. Un esquema gramatical presenta los diferentes tipos de subordinadas y los ejemplifica. Dentro de las subordinadas adverbiales aparecen las causales, de las que se afirma que “explican algo que lógicamente puede ser la causa y que vacilan entre las coordinadas y las subordinadas; entre el grupo sustantivo y el adverbial”²⁴. Ciertamente las subordinadas causales explican, pero también expresan la causa, sin explicar. También es cierto que su relación sintáctica con la oración principal es una cuestión debatida, pero únicamente cuando se trata de causales explicativas, pues las causales especificativas son siempre subordinadas. Por último, el hecho de que una subordinada

²⁴ SÁNCHEZ LOBATO, J. y N. GARCÍA FERNÁNDEZ (1998: 185)

causal pueda en una oración simple expresarse mediante un sustantivo o mediante un adverbio, y viceversa, que un sustantivo o un adverbio puedan expresarse con una construcción subordinada causal, no creemos que sea razón para hablar de vacilación.

En el ejercicio 6 se pretende que el estudiante sustituya diferentes oraciones causales por sustantivos, una práctica que tendría sentido si sirviera para reflejar que la causa puede expresarse de diferentes maneras (*porque* + verbo conjugado, *por* + infinitivo o sustantivo). Pero en este ejercicio la transformación consiste únicamente en encontrar el sustantivo que corresponde a un determinado verbo y formular una oración que no ha de tener necesariamente un sentido causal: *Llegué a tiempo porque el tren se retrasó: El retraso del tren me permitió llegar a tiempo.* Más interesante sería esta transformación: *Llegué a tiempo por el retraso del tren.* En cualquier caso no creemos que ésta sea una práctica de un nivel superior.

Del 7 al 12 todos los ejercicios presentan la misma instrucción: *Sustituya por formas verbales correctas*, cometido complicado cuando no se han explicado cuáles son éstas. Al menos en lo que se refiere a la subordinación causal no se ha explicado cuál es el modo o los modos con los que deben construirse. De esta manera una frase como la 6 del ejercicio 12, *Las secretarias, ya porque (estar).....cansadas, ya porque les (pagar).....poco, apenas si trabajan*, no podrá ser formulada de manera correcta a menos que el profesor explique sobre la marcha los diferentes usos del subjuntivo y del indicativo en la subordinación causal. Y lo mismo deberá hacer con el uso de los modos en el resto de subordinadas, pues estos ejercicios practican toda la subordinación de forma desordenada y sin explicación previa.

La *Gramática* que se ofrece como guía y complemento a este manual apenas si hace referencia a la subordinación causal, en escasas dos líneas nos dice que “expresan la causa, razón o motivo por el cual acontece la acción principal y que los nexos usuales son: *porque, pues, puesto que, ya que*”. De ellos no se explica absolutamente nada y sólo se ejemplifican *porque* y *ya que*. A la selección modal ni se hace referencia.

El *Curso Intensivo de español*, de J. Fernández, R. Fente y J. Siles, consta de una serie compuesta de tres libros de Ejercicios graduados, por orden de dificultad, a partir del nivel cero de conocimientos hasta el superior avanzado, y una gramática que

pretende completar esta ejercitación. El aprendizaje propuesto es inductivo, pues como se afirma en la introducción

*el principio guía que ha dirigido toda la serie, y naturalmente también este libro, es facilitar la enseñanza y aprendizaje de la teoría gramatical mediante la presentación graduada de una profusión de ejercicios que den pautas y claves precisas para preparar la teoría correspondiente*²⁵.

Esta división en diferentes niveles y la abundancia de materiales complementarios es una característica común de los manuales concebidos según el método audio-oral. La *Gramática* dedica un capítulo a la *Oración adverbial*, en el de las subordinadas causales únicamente se enumeran los nexos (mezclados con los nexos consecutivos): *porque, como, puesto que, ya que, dado que* y se afirma equivocadamente que estas partículas causales sólo admiten el indicativo, “por lo que carecen de especial dificultad”²⁶.

El primer libro de la serie *Curso intensivo de español (Iniciación. Elemental)* se ciñe a la oración simple, no encontramos así una explicación de la subordinación causal. El segundo libro de ejercicios (*Elemental. Intermedio*) presenta dos índices; uno por unidades temáticas y otro alfabético. Nada más ver la distribución del primero de ellos nos damos cuenta de que ciertamente se trata de un manual heredero del Método audio-oral. La progresión de la materia gira, como en el Método de Gramática y Traducción, en torno al eje gramatical. Pero hay una gran diferencia, ahora la progresión gramatical está ordenada según el grado de dificultad: “En este segundo libro de la serie se abordan ya decididamente todos los problemas sintácticos pertenecientes al campo de la oración compuesta”²⁷.

Las unidades carecen de título y su contenido es exclusivamente gramatical. En la unidad 26 podemos leer *Uso del indicativo en oraciones causales y consecutivas. Morfosintaxis*, seguido de dos cifras, una el número del ejercicio y otra la página. Se vuelven así a trabajar de manera conjunta subordinadas causales y consecutivas. A pesar de la relación de causalidad existente entre ellas no creemos que deban explicarse conjuntamente y de hacerse debería explicarse esta relación. Aunque somos partidarios de una explicación aislada de la subordinación causal consideramos que de presentarse

²⁵ FERNÁNDEZ, J., R. FENTE y J. SILES (1990: 7)

²⁶ FERNÁNDEZ, J., R. FENTE y J. SILES (1990: 74)

²⁷ FERNÁNDEZ, J., R. FENTE y J. SILES (1990: 7)

junto a otras subordinadas, éstas deberían ser las finales, pues, como señala Carmen Galán, causales y finales están muy unidas:

Ya en la concepción aristotélica de la causa se expresa la intuición tradicional de que las finales son la versión invertida de un tipo de causales. La interpretación del proceso causa-efecto dependería, por tanto, de la percepción cronológica de los hechos: si el emisor se sitúa en el 'antes' (el motivo), expresa la realidad de la causa y la presuposición o certeza del cumplimiento. Si se sitúa en el 'después' la causa es una virtualidad cuyo efecto no puede enjuiciarse con valores de verdad²⁸.

El ejercicio al que se nos remite en el índice se presenta con el siguiente enunciado: *Dé la persona y tiempo adecuados del indicativo*. De esta manera lo que debe hacer el estudiante es completar los huecos con una forma del indicativo. Ese es todo el trabajo que se hace con las oraciones causales. Un estudiante con interés puede deducir del enunciado que las causales (al menos las de este ejercicio) se construyen con indicativo y que *como* exige aparecer antepuesto (al menos en este ejercicio) pero eso es todo. La ejercitación es escasa y carente de significación comunicativa y lo que es más grave, no trabaja la subordinación sino la morfología del indicativo (y sólo del presente). Difícilmente se facilita así la enseñanza y el aprendizaje de una teoría gramatical.

El tercer libro de la serie (*Intermedio. Superior*) dedica la unidad 11 a la selección modal en la subordinación adverbial. Tres ejercicios en los que el estudiante debe completar con el tiempo y el modo adecuados las diferentes subordinadas adverbiales son la única práctica de la selección modal. Oraciones causales sólo hay una: *Como no (ellos) conocer.....bien el camino, se perdieron*, pues la segunda presenta no un *como* causal, sino un *como* condicional de amenaza: *Le dije que como no (él) ser.....puntual, le dejaría plantado*. La selección modal de la subordinación causal no se explica en la gramática, pues se afirma equivocadamente que las partículas causales sólo admiten el indicativo. Y el libro de ejercicios no la practica, pues la única oración propuesta se completa con una forma del indicativo.

²⁸ BOSQUE, I. y V. DEMONTE (1999: 3599-3600)

- La enseñanza comunicativa de la lengua.

Los siguientes manuales se enmarcan dentro de la enseñanza comunicativa que a mediados de los años sesenta en EEUU comenzó a rechazar la teoría lingüística estructural y el aprendizaje de la lengua reducido a la adquisición de un conjunto de hábitos. Surge así un nuevo concepto de lengua: ya no es sólo un sistema, la lengua empieza a ser también comunicación. Se pretende enseñar la llamada competencia comunicativa. El primer manual que representa un cambio metodológico es *Para Empezar*, un curso comunicativo de español para extranjeros en dos niveles: *Para Empezar A* y *Para Empezar B*. En el A nada se dice de la subordinación causal. En el B la explicación de la causalidad aparece en la unidad 11. Dos son los nexos que nos presenta este manual: *como* y *porque*. De ellos únicamente se muestra, mediante dos ejemplos, su diferente posición en la oración. Aunque ciertamente en muchas estructuras estos dos nexos son intercambiables, *porque* y *como* poseen diferencias semánticas que deberían explicarse.

Junto a *Para Empezar*, *Intercambio* es para Pilar Melero Abadía, “uno de los manuales representantes del Enfoque Comunicativo que más se ha utilizado (y se sigue utilizando) en España (y en otros países europeos). Ambos parten de un tema enclavado en una situación comunicativa de la vida cotidiana”²⁹. *Intercambio 1* presenta ya en su primer ámbito las frases causales con *porque* como respuesta a las frases interrogativas con *por qué*. Para responder a la pregunta de *¿Por qué estudias español?* este manual nos propone tres estructuras sintácticas: *para* + *infinitivo*, *para* + *nombre* y *porque* + *frase*. Creemos, como las autoras de *Intercambio*, que las frases causales deben presentarse en las primeras lecciones, pues su utilidad comunicativa es más que evidente. El ejercicio que practica estas estructuras trabaja con la misma pregunta de la presentación gramatical: *Pregúntales a tres de tus compañeros por qué estudian español, toma notas y, después, explícaselo al resto de la clase*.

En *Intercambio 2* las oraciones causales vuelven a aparecer en el primer ámbito, esta vez para justificar gustos y preferencias. A la pregunta de *¿Cuál te gusta más y por qué?* la presentación gramatical nos propone dos estructuras: *por* + *nombre* y *porque* +

²⁹ MELERO ABADÍA, P. (2000: 87)

frase. Se ha introducido así una nueva manera de contestar a una pregunta con *¿Por qué?* pero nada nuevo se dice de las oraciones causales. En los dos libros de *Intercambio* aparece un solonexo y de él únicamente se dice que va seguido de una frase. En el segundo libro creemos que se podría introducir algún nexomás y especificar que el modo con el que se construye *porque* es generalmente el indicativo, pues en otros ámbitos se especifican los modos de otro tipo de subordinadas.

El manual de español para extranjeros *Gente*, basado en una enseñanza mediante tareas, surge como una propuesta innovadora en el marco de la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras. Esta enseñanza mediante tareas no es, como apunta Pilar Melero Abadía,³⁰ ni un método ni un enfoque aunque, como señala la autora, el término “enfoque por tareas” se utilice ampliamente. De esta manera tendremos en cuenta que estamos analizando una de las muchas versiones o interpretaciones de la Enseñanza Comunicativa. El enfoque de esta enseñanza parte de diferentes teorías y todas ven la lengua como un instrumento para la comunicación, así en *Gente* no vamos a encontrar una explicación y una práctica aislada de la subordinación causal sino que tendremos que rastrear la expresión lingüística de la causa en diferentes procesos comunicativos de la vida real. En *Gente 1* la segunda secuencia, *Gente con gente*, que pretende, como tarea globalizadora, *entender información, opiniones y valoraciones sobre las personas* incluye en el sistema formal de su tercera lección el nexo *porque*, junto a *también* y *el mismo /la misma*. Este sistema formal viene dado por la necesidad comunicativa de *entender y dar información sobre personas y razonar una decisión*, de esta manera la subordinación causal aparece como una expresión gracias a la que podemos razonar una decisión. Un cuadro pequeño y de otro color bajo el título de *Os será útil* ofrece una oración con *porque*, eso es todo.

La secuencia *Gente de vacaciones* vuelve a incluir este nexomás, pero ahora en el modelo de una actividad en la que se pretende que el estudiante muestre una preferencia

³⁰ La autora recurre a la obra *Approaches and Methods in Language Teaching* de J. C. Richards y Th. S. Rodgers para adoptar un modelo base, según el cual todo método de enseñanza de lenguas extranjeras puede ser descrito a partir del análisis de sus tres elementos constitutivos: el enfoque, el diseño y el procedimiento. Así, afirma que “según este modelo, un método está relacionado con un enfoque determinado por las teorías subyacentes, su organización está condicionada por un diseño particular y se lleva a la práctica por medio del procedimiento”. MELERO ABADÍA, P. (2000: 14 -15)

por un viaje y la justifique. En nuestra opinión esta manera de enseñar a razonar una decisión o a justificar una opinión infravalora el contenido gramatical.

En *Gente 2* aparecen distintos nexos causales subordinados a diferentes funciones y por tanto en diferentes secuencias. En *Gente que lo pasa bien* aparece el nexo *es que* subordinado a la función comunicativa de excusarse. De él no se explica nada, simplemente se ofrecen algunos ejemplos. En *Gente sana* se presenta el nexo *ya que* como una partícula útil para relacionar ideas, no se especifica ni su valor causal ni se ejemplifica correctamente, pues cuando aparece pospuesto debe ir precedido de una coma, de la que se olvida el ejemplo: **Muchas personas luchan contra el tabaco ya que saben que es peligroso*. En *Gente de novela* se presenta el nexo *porque* para valorar hipótesis sobre sucesos pasados. En un recuadro de diferente color se ejemplifica este uso: *No puede ser porque...Ciertamente porque* puede servir para valorar, pero no creemos que ésta sea su función principal, antes deberían haberse explicado, o al menos enunciado, otras como expresar la causa, explicar, justificarse...

En *Gente 3* es la segunda secuencia, *Gente y productos*, que presenta entre sus propósitos comunicativos *relacionar causas y consecuencias*, la que incluye en su sistema formal las construcciones causales. A pesar de ser ya un curso comunicativo para un nivel avanzado, sólo presenta las siguientes estructuras: *por* + sustantivo y *porque* + verbo. De ellas el recuadro gramatical de la secuencia no explica absolutamente nada, simplemente se presentan unos cuantos ejemplos, en los que se aprecia la equivalencia semántica de estas estructuras: *Tiene un gran éxito por su sabor/ porque sabe muy bien*. Consideramos así que la enseñanza mediante tareas infravalora la explicación de la gramática, pues cuando la explica lo hace de manera desordenada y reducida a ejemplos.

- Metodologías eclécticas.

El manual *Sueña* sigue el modelo nocional-funcional. Desde su índice vemos cómo son las nociones (que dan título a las unidades) y las funciones las que determinan los contenidos gramaticales y léxicos. No así los apartados de escritura y fonética, cuyos contenidos son arbitrarios. Si nos remitimos a la definición de función dada por

Wilkins³¹, “la intención del/ de la hablante en el uso de la lengua”, nos llama la atención la enunciación de ciertas funciones como: *expresar futuro de formas diferentes, emplear recursos para transmitir las palabras de otros...*, puesto que las categorías funcionales son de naturaleza pragmática, esto es, la función debe corresponder a lo que el hablante *hace* con la lengua, no a lo que necesita para *hacer* con la lengua.

En la lección 5 se enuncia la función de *hablar de la causa o de la consecuencia de un suceso*, pero la gramática propuesta para trabajar esta función no incluye las oraciones causales, en nuestra opinión imprescindibles. En su lugar el índice propone contenidos gramaticales como “la expresión del recorrido en el tiempo: *después de... hasta que... desde que...*” y otros que parecen más bien léxicos: “verbos de cambio; verbos con preposición; durar, llevar, tardar + cantidad de tiempo...” Es difícil saber con cuál de estos contenidos nuestros estudiantes aprenderán a hablar de la causa y de la consecuencia de un suceso. En la oración *Hasta que dejó de llover no salí de casa* apreciamos antes la idea de punto de llegada que la de causa, pues la causa de salir de casa más que seguramente no es que dejara de llover. De esta manera, al menos una de las funciones anunciadas no se trabaja y los estudiantes tendrán que esperar cuatro lecciones para aprender a *hablar de la causa o de la consecuencia de un suceso*. Es en la lección 9 donde se enuncia y se trabaja la función de *hablar de las circunstancias que rodean un suceso o hecho (finalidad, causa, consecuencia, condición y concesión)*. Los exponentes gramaticales que se utilizan para trabajar la expresión de la causa son cuatro: *por, porque, como* y *es que*. De cada uno de ellos se nos dice el modo con el que se construyen (todos con indicativo excepto *por* que se construye con infinitivo) y su ubicación en la oración; también se da un ejemplo. De esta breve explicación la única diferencia que ve un estudiante de nivel medio entre *porque* y *como* es su ubicación en la oración: *porque* detrás de la oración principal y *como* delante. Además, del nexo *es que* se da una ubicación incorrecta, se dice que se coloca al comienzo, cuando en realidad, como muestra el ejemplo, este nexo no se sitúa al comienzo sino detrás de la oración principal (generalmente implícita).

La ejercitación de esta explicación se hace en tres ejercicios. El primero de ellos totalmente estructural y carente de significación comunicativa, en el que los estudiantes

³¹ MELERO ABADÍA, P (2000: 84)

tienen que completar con el tiempo y modo adecuados. El segundo trata de acercar al estudiante al concepto de causa y consecuencia sin exigirle la utilización de determinadas estructuras gramaticales, al ser el más libre, creemos que debería ser el último en realizarse. Y por último, el tercero, nos propone dar una *respuesta lógica* a una serie de preguntas a las que es presumible se conteste con *porque*, puesto que todas preguntan con *por qué*, y porque las estructuras causales con *como* o con *es que* serán probablemente evitadas por los estudiantes. La información gramatical es así escasa e incluso puede llevar a confusión, y la ejercitación es insuficiente y está mal planteada.

El manual *Así me gusta* presenta un modelo nocional-funcional, es dentro de la sección dedicada a la gramática, bajo el título de *Así hablamos* donde encontramos la enunciación de las funciones que se van a enseñar. Éstas vuelven a aparecer en la parte inferior de la primera página de cada unidad, proponiéndose como el eje sobre el que debe girar la lección. Fijándonos en las funciones comunicativas del índice no encontramos ninguna con la formulación de justificar una opinión, expresar la causa o dar una explicación... pero sí podemos leer, dentro de una sección gramatical: “*Por qué para preguntar por la causa*”. Es de esperar que si nos enseñan a preguntar por la causa nos enseñen también a responder. Y así es, un cuadro de *Formas y funciones* nos dice que a la pregunta de *¿Por qué estudias español?* podemos contestar *Porque quiero viajar o para viajar y para conocer gente*. La expresión de la causa y de la finalidad aparecen así estrechamente unidas, pues ciertamente la vinculación existente entre estos dos conceptos hace que ambas sean válidas para responder a una pregunta con *por qué*. La explicación de la construcción causal viene dada entre paréntesis: (*porque* + presente). Creo que indicar el tiempo en el que conjugamos el verbo es innecesario y además puede llevar a error porque el/ la aprendiente puede llegar a establecer una regla errónea: “*porque* se utiliza con el tiempo presente”. Más adecuado hubiera sido indicar el modo. Además creo necesaria la presentación de otras expresiones causales, al menos las construidas con la preposición *por*, de la misma manera que se presenta la estructura final con *para*.

Avance se presenta como un manual basado en una metodología ecléctica “que se sirve de todo lo positivo de los diferentes enfoques y persigue una completa

integración de la civilización y la cultura hispanas”³². Ni el nivel elemental ni el básico-intermedio de este manual presentan en el apartado *Contenidos gramaticales* de su índice el estudio de las oraciones causales. Aunque aparecen en diferentes unidades no se considera la necesidad de su estudio específico. Estas oraciones aparecen en la unidad 4 del nivel intermedio-avanzado bajo el enunciado de *La expresión de la causa*. Las subordinadas causales se explican junto a otras expresiones causales (*a causa de, gracias a, por, debido a*) y junto a la expresión de la consecuencia (de nuevo sin explicar la relación existente entre este tipo de subordinadas). Este manual distingue los siguientes conectores: *es que, que, puesto que, ya que, como y en vista de que*. De todos ellos sólo se explican dos: “*Es que* expresa la causa y una justificación o excusa. *Que* suele ir precedido de un imperativo para justificar la petición o la orden”³³. Se especifica que todos se construyen con indicativo. A continuación se presenta el uso del subjuntivo “*No porque / no es que + subjuntivo*” acompañado de dos ejemplos. El segundo ejemplifica efectivamente la estructura presentada: *No es que no me interese este tema, es que ya hemos hablado de él un montón de veces*. Pero no el primero, pues la negación no precede a *porque* sino a la oración principal: *No se marcha porque esté enfadado, sino porque se siente fatal*. El primer ejercicio que practica la subordinación causal se centra en los nexos: *Escribe diálogos utilizando conectores causales y consecutivos*. Aunque la explicación gramatical ha presentado varios nexos causales, el estudiante no podrá utilizar aquí más que *porque* y *es que*, pues las subordinadas causales responden en este ejercicio a preguntas con *por qué*. El segundo ejercicio se centra en la selección modal: *Conjuga el verbo entre paréntesis en el tiempo y modo adecuados y termina la pregunta o el comentario propuestos*. El ejercicio no plantea problemas, pues se practican las estructuras presentadas: *no es que* y *no porque*. En el apartado dedicado al *VOCABULARIO* el tercer ejercicio pretende practicar también la expresión de la causa, *Explica a tus compañeros qué arte te gusta más y por qué*, aunque el ejemplo que lo acompaña no presente ninguna estructura causal: *A mí me encanta la pintura. Cada vez que voy a una ciudad nueva, una de las primeras cosas que hago es visitar una pinacoteca. Las paredes de mi dormitorio están llenas de reproducciones de mis cuadros favoritos*³⁴. Este texto podría presentar algún nexo

³² MORENO, C., V. MORENO y P. ZURITA (2004: 3)

³³ MORENO, C., V. MORENO y P. ZURITA (2004: 59)

³⁴ MORENO, C., V. MORENO y P. ZURITA (2004: 63)

causal y así invitar al estudiante a que en su justificación utilice otros: *A mí me encanta la pintura, pues cada vez que voy a una ciudad nueva...* En el apartado que trabaja la **INTERACCIÓN ORAL** el tercer ejercicio propone una serie de preguntas con *por qué* a las que el estudiante debe contestar, primero valiéndose de su imaginación y después con la ayuda de una enciclopedia. El ejercicio presentado como un *concurso* es sin duda curioso pero creemos que demasiado simple para un nivel intermedio-avanzado.

Las subordinadas causales vuelven a presentarse en el nivel intermedio-superior bajo el rótulo de “Subjuntivo IV: *Aunque, para que, porque, por eso* y sus sinónimos”, la enseñanza de estos nexos se condiciona a la explicación del modo subjuntivo, ofreciendo así una explicación conjunta de oraciones concesivas, finales, causales y consecutivas.

La función a la que se subordina la explicación de las oraciones causales es la de responder a una interrogativa en la que se pregunta por la causa. De *porque* sólo se nos dice que es el más neutro y de *como* que debe empezar la frase, aunque en la ejemplificación *porque* y *como* empiezan la frase. Esto se debe a haber subordinado la explicación de las causales únicamente a la función de responder a una interrogativa con *¿Por qué?* No hay así en un nivel superior una diferenciación entre la causa introducida con *porque* y la introducida con *como* y tampoco una explicación clara de su ubicación en la oración. Lo que se explica sobre *es que* es demasiado concreto pues sólo hace referencia a dos situaciones (“lo usamos para explicar o justificar por qué rechazamos una invitación o por qué llegamos tarde, por ejemplo”³⁵) en las que podemos, o no, utilizar este nexo. De estos tres nexos se dice que se construyen con indicativo. A continuación aparecen *puesto que* y *ya que* sin ninguna explicación, únicamente se presentan dos ejemplos de los que el estudiante puede deducir sólo una de sus posibles ubicaciones. Por último se presenta el uso del subjuntivo. Cuando *porque* y *es que* van precedidos del adverbio de negación *no* debemos utilizar subjuntivo. De esta manera oraciones como: *No vino porque estuviera resfriado, sino porque no le apetecía* quedan fuera de una explicación que es ya para un nivel superior.

El primero de los ejercicios trabaja con todos los nexos estudiados (concesivos, finales, causales y consecutivos), de esta manera se pretende que el estudiante diferencie qué tipo de relación subordinada se establece en cada frase y no tanto que practique el

³⁵ MORENO, C., V. MORENO y P. ZURITA (2003: 190)

uso de los diferentes nexos. El segundo ejercicio practica la selección modal de las diferentes subordinadas estudiadas, la única frase causal que debe construirse con subjuntivo no plantea problemas, pues se marca claramente la modalidad negativa: *¿No lo has comprado? ¿Te ha parecido muy caro? No es que....., es que no me gustaba.* El tercer ejercicio sigue practicando la selección modal, el estudiante debe completar un texto transformando los infinitivos en el tiempo y modo adecuados. De nuevo, la correcta selección de la forma verbal adecuada en las subordinadas causales no plantea ningún problema. Es una vez más el nexo *es que* precedido del adverbio de negación el que exige el modo subjuntivo: *No es que no (tener, yo)..... ganas de hacer cosas, es que no (tener).....fuerzas.* El cuarto ejercicio pretende que el estudiante reaccione a diferentes afirmaciones y preguntas utilizando las subordinadas estudiadas, las que exigen la realización de una subordinada causal (*¿Por qué no confías en los médicos? y ¿Por qué no hay muchas mujeres boxeadoras?)* trabajan únicamente la capacidad creativa o imaginativa del estudiante, pues la subordinada se construirá seguramente con *porque*.

Prisma es un método de español para extranjeros realizado según los requerimientos del *Marco de referencia europeo* y del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Su propósito es atender a la diversidad de discentes y docentes aunando diferentes tendencias metodológicas desde una perspectiva comunicativa.

Los dos primeros niveles *Comienza A1* y *Continúa A2* no presentan ninguna explicación de la subordinación causal. Es en el siguiente nivel, *Progresá B1*, donde encontramos una explicación de las subordinadas causales. La unidad 10 subordina el contenido gramatical de las oraciones causales a cuatro funciones comunicativas: “explicar el motivo o la causa de una acción, explicar la verdadera causa de algo negando otra explicación, justificar una opinión negando otra anterior y dar explicaciones o disculparse por algo”³⁶. Creemos que las oraciones causales además de para todo esto también sirven simplemente para expresar la causa de algo, pues no siempre son una explicación o una justificación. Distinción fundamental para diferenciar los nexos que expresan una causa activa y aquellos que expresan una causa pasiva.

³⁶ EQUIPO PRISMA (2003: 7)

La explicación gramatical incluye la preposición *por* como otra partícula más que nos permite expresar la causa, a pesar de que en los contenidos gramaticales del índice sólo aparecieran las “conjunciones causales”. De estas, *Prisma* presenta las siguientes: *porque*, *debido a que*, *a causa de que*, *ya que*, *dado que*, *puesto que*, *como*. No se explican los diferentes usos de *porque*, *debido a que*, *a causa de que*, y *como*; únicamente se recuerda la posición antepuesta de *como*. Pero sí se especifica que *ya que*, *dado que* y *puesto que* presuponen que la causa que introducen es conocida por el interlocutor. A continuación se explica de forma clara y concisa la selección modal: *porque* se construye con indicativo cuando “explica el verdadero motivo de la acción”³⁷, con subjuntivo cuando “desecha otra posible interpretación o justificación de la acción”³⁸. Unas páginas más adelante se completa esta explicación: “Cuando quieras negar algo para dar una opinión nueva o explicar algo con más detalle, usa: *no es que...sino que*; cuando quieras negar algo para dar una justificación nueva, puedes usar: *no porque...sino porque*”³⁹. Toda la explicación se acompaña de acertados ejemplos.

Los textos que sirven de presentación a la unidad son además de curiosos y originales una buena muestra lingüística de diferentes subordinadas causales. Los ejercicios son muy variados, pues trabajan la subordinación causal de maneras diferentes. Los ejercicios 1 y 3 pretenden que los estudiantes respondan a diferentes preguntas y enigmas con subordinadas causales, la producción es así libre. La originalidad de las preguntas y la curiosidad por resolver un enigma hacen de estas actividades una práctica gramatical además de comunicativa, divertida y amena. El ejercicio 2, más gramatical, pretende que el estudiante relacione las frases de dos columnas uniéndolas con un nexo causal. Los blancos indican claramente dos posiciones diferentes, al comienzo de la construcción causal (que tendrá que completarse con *como*) y en el medio (donde tendrá que utilizarse *porque*). La diferenciación de estos dos nexos en la explicación gramatical fue únicamente posicional, y así es consecuentemente su práctica. Consideramos sin embargo que podría explicarse ya en este nivel la diferencia entre *porque* y *como*. El ejercicio 4 propone al estudiante *explicar a diferentes personas las causas de tu despido*; las causas las aporta el ejercicio y el estudiante debe introducirlas adecuadamente con los nexos

³⁷ EQUIPO PRISMA (2003: 121)

³⁸ EQUIPO PRISMA (2003: 121)

³⁹ EQUIPO PRISMA (2003: 126)

explicados. La segunda parte del ejercicio propone una simulación real en la que el estudiante debe explicar a uno de sus compañeros la causa de su despido y este debe reaccionar utilizando alguna de las expresiones que le proporciona el ejercicio. La rentabilidad comunicativa de esta actividad es evidente. El ejercicio 5 trabaja con cuatro diálogos partidos que deben completarse. Cada uno de ellos presenta una construcción causal, su objetivo es así la relación semántica y pragmática entre una estructura y su correspondiente explicación o justificación.

En la segunda parte de la unidad, *Prisma* ofrece otra muestra de lengua: un texto en el que se ejemplifican los diferentes nexos causales explicados. El texto se trabaja semánticamente y es pretexto para plantear un tema de conversación.

En la tercera parte los ejercicios 1 y 2 practican la selección modal, en el primero el estudiante debe desmentir ciertas informaciones dadas sobre una famosa actriz (*no es que sea muy ambiciosa, sino que es muy trabajadora*); en el segundo, debe rechazar las proposiciones que va a hacerle un compañero (*No, gracias. No porque no pueda sino porque ya he estado. Estuve el mes pasado y me encantó*). La frecuencia de los desmentidos en determinado periodismo y la necesidad de saber rechazar proposiciones hacen de estas dos actividades una práctica de evidente actualidad y utilidad comunicativa.

La unidad termina con una original actividad en la que los estudiantes deben elegir a las personas que van a salvarse de una catástrofe nuclear, la argumentación y justificación de su decisión hace necesaria la utilización de las estructuras causales estudiadas.

Prisma trabaja la expresión de la causa con una explicación gramatical acertada, aunque pudiera completarse, y con una batería de ejercicios variados, originales y de evidente rentabilidad comunicativa.

- Los manuales de Cursos Internacionales.

Pasamos a analizar ahora los libros que se proponen en Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca como material didáctico. En *Así es el español básico*,

“libro destinado a las personas que se inician en el aprendizaje de la lengua española”⁴⁰, la explicación de la subordinación causal aparece bajo la función de *decir la causa*. El nexo que se presenta es *porque*, naturalmente con indicativo. Los dos ejercicios que practican las oraciones con *porque* son en realidad un solo ejercicio. En el primero el alumno debe contestar una serie de preguntas al profesor, en el segundo deberá formular él esas preguntas a un compañero. Las dos primeras preguntas (*¿Por qué estás en España?* y *¿Por qué estudias español?*) poseen una utilidad comunicativa evidente, no así preguntas como *¿Por qué lees una novela?*, *¿Por qué comes pasteles?* o *¿Por qué hablas inglés?*, pues presuponen que los alumnos desarrollan esas actividades. Las preguntas de este ejercicio, salvo las dos primeras, nos parecen así forzadas.

En *Progresos*, el libro que se utiliza para un nivel intermedio, la expresión de la causa aparece en dos unidades, la 2 y la 24, en la primera de forma aislada y en la segunda junto a la explicación de la finalidad. En la unidad 2 su explicación se subordina a la pregunta *¿Por qué?*, la función que se presenta al estudiante es así preguntar y decir la causa de algo. Creo que sería interesante desde una perspectiva comunicativa matizarle al alumno que no siempre esta pregunta pretende una respuesta que explique una causa, pues en muchas ocasiones la utilizamos simplemente para hacer una sugerencia o proponer algo. La explicación de la causa se subordina así a una pregunta y se especifica que la respuesta puede ser, bien utilizando *porque* (si necesitamos especificar el sujeto del verbo), o con *por* (cuando de la pregunta o respuesta podemos deducir el sujeto). Creo que la explicación gramatical presentada, que yo reflejo entre paréntesis, no es adecuada para este nivel porque supone una reflexión sobre la lengua sin utilidad comunicativa. En nuestra opinión es suficiente una explicación sintagmática: *porque* se utiliza con un verbo conjugado y *por* con un infinitivo o un sustantivo. Creo que es más interesante el cómo funcionan que el porqué. Además se incluye una estructura que considero de un nivel más elevado: *por + lo + adjetivo (o adverbio) + que + verbo*. En lo referente al modo se indica que *porque* se utiliza con indicativo, de esta manera el alumno no debe realizar aún ninguna selección modal.

⁴⁰ BORREGO NIETO, J., J. J. GÓMEZ ASENCIO, M^a J. MANCHO DUQUE, M^a M. MARCOS SÁNCHEZ y E. PRIETO DE LOS MOZOS (1982: 7)

En la unidad 24 la explicación de la causa reaparece junto a la explicación de la finalidad. Para diferenciar causa de propósito la información gramatical se remite a su ordenación temporal (causa-anterioridad y propósito-posterioridad) y a las partículas que en español utilizamos para su expresión: *por* y *porque* para la causa, y *para* y *para que* para la finalidad.

Por lo tanto, en el nivel intermedio no se trata todavía la subordinación causal en subjuntivo y el único nexo subordinado causal que se explica es *porque*, explicación que consideramos adecuada para este nivel.

En el libro correspondiente al nivel avanzado, *Aspectos de sintaxis del español*, la explicación de las subordinadas que expresan causa aparece en la unidad 13 junto a las finales y consecutivas. En este nivel ya son dos las funciones a las que se subordina la explicación, la primera *expresar la razón o motivo*, la segunda *justificar algo*.

Aparecen algunos nexos nuevos, entre ellos *como* y *que* de los que sólo se especifica su posición. Los demás sólo aparecen citados, sin ejemplos. Considero que es necesario al introducir *como* explicar la diferencia semántica que tiene con *porque*, además de indicar su diferente posición. Debemos ya en un nivel avanzado empezar a explicar la diferencia existente entre motivo y circunstancia, entre causa activa y pasiva. También creemos que se debe relacionar el nexo *que* con este concepto de causa pasiva, especificando su diferencia con *como*. Por otra parte consideramos que en un nivel avanzado debería ya aparecer la selección modal indicativo-subjuntivo.

El libro dedicado al nivel superior, *Sintaxis del español. Nivel de perfeccionamiento*, dedica un tema exclusivamente a la explicación de la subordinación causal. En él aparecen ya de forma detallada la explicación de los usos de los nexos y la formulación de la regla gramatical para la selección del modo. Las funciones a las que aparecen subordinados los nexos son dos: expresar una causa activa y expresar una causa pasiva, funciones que adoptaremos en nuestra propuesta didáctica. Así para expresar la causa activa se presentan los nexos *porque* y *que* y la estructura causal *por + infinitivo*. Y para la expresión de la causa pasiva *puesto que*, *ya que*, *dado que*, *pues* y *como*. Creo que el nexo *que* no expresa una causa activa, sino que introduce una explicación o una justificación, considero así que este nexo es fundamentalmente

explicativo y por esto lo incluiré en la propuesta didáctica entre aquellos que expresan una causa pasiva. Concretamente de este nexo el autor ofrece una detallada explicación en la que se especifican sus diferentes usos. Todos estos nexos se acompañan de acertados ejemplos. Más adelante en *Particularidades de algunas conjunciones* se especifican y explican la posición o posiciones que éstas ocupan en la oración. En este apartado se podrían también matizar el registro o los registros de lengua en los que se usan habitualmente estas conjunciones.

La explicación de la selección modal se divide en tres puntos, en el primero se explica el uso del infinitivo con *por (no)* y *no por (no)*, en el segundo el uso del indicativo con *porque (no)*, *puesto que (no)*, *ya que (no)*, *dado que (no)*, *pues (no)*, *como (no)*, *a causa de que (no)*, *gracias a que (no)*, *merced a que (no)*, *en vista de que (no)*, *a la vista de que (no)*. A esta regla se añaden dos ampliaciones: el uso del subjuntivo en una estructura disyuntiva, ampliación que consideraré en la propuesta didáctica como una especificación del uso del subjuntivo y no como una excepción del uso del indicativo⁴¹; y las llamadas excepciones universales⁴². En el tercer punto se presenta el uso del subjuntivo con *no porque (no)* y *no es que (no)*. Esta regla que explica el uso del subjuntivo incorpora también una ampliación: “detrás de *no porque (no)*, sobre todo en la lengua coloquial, no es extraño oír el indicativo”⁴³. Ampliación que no incluiré en la propuesta didáctica, pues siempre es posible el subjuntivo. A continuación se especifican diferentes esquemas de la estructura *no porque (no)*. A uno de ellos, cuando la negación aparece *dislocada* o *disfrazada*, se le dedica más adelante una explicación aparte, porque ciertamente crea problemas al hablante extranjero. Creo que esta explicación gramatical expresada a través de formulas casi matemáticas podría completarse con otra en la que se verbalice la regla. De esta manera, una vez presentada la regla de forma esquemática podemos verbalizarla diciendo que las oraciones causales se construyen con subjuntivo cuando negamos la efectividad de la causa.

Los ejercicios practican fundamentalmente la selección modal, únicamente el ejercicio VI. 1, *¿Causa o circunstancia? Complete con las partículas adecuadas,*

⁴¹ Considero que pedagógicamente es más sencillo estudiar una regla con especificaciones que una regla con excepciones, además desde una perspectiva teórica es coherente considerar que el hecho de presentar varias causas como posibles implica el desconocimiento de la efectividad de esas causas. Criterio fundamental, el de la efectividad, para expresar la selección modal en las subordinadas causales.

⁴² Las hipótesis en el pasado y determinadas partículas como *tal vez*, *quizá(s)*, *posiblemente...* llevan al uso del subjuntivo.

⁴³ GARCÍA SANTOS, J. F. (1993: 109)

trabaja los nexos causales. Una ejercitación que considero insuficiente, pues ciertamente, como apunta el autor, “una vez más, ofrece más dificultades el uso de las partículas que el de los modos”⁴⁴. Estos ejercicios deberían así acompañarse de otros en los que el estudiante practique el uso de los diferentes nexos estudiados.

3.2. Gramáticas del español escritas en francés.

Los criterios de selección de las gramáticas analizadas han sido tres: la lengua, el espacio y el tiempo. Todas las gramáticas seleccionadas están redactadas en francés, es decir, se dirigen a un usuario francófono. Todas se encuentran en la sección de lengua española de la biblioteca de la Universidad de *La Sorbonne Nouvelle*, un espacio real de consulta y de estudio. Y finalmente, todas han sido editadas (o reeditadas) a partir de 1990, fecha que garantiza una cierta actualidad.

La *Syntaxe de l'espagnol moderne*, de Jean Coste y Augustín Redondo, es una gramática dirigida a estudiantes de enseñanza superior. Este destinatario hace que los autores den por aprendidas nociones puramente morfológicas y que se centren fundamentalmente en la sintaxis. Además, consideran necesario tratar *certaines questions traditionnelles* sintácticas que no habían estudiado antes, como *les propositions subordonnées circonstancielles*.

Puesto que la presente obra está dirigida a estudiantes franceses, los autores han decidido emplear un método de exposición en el que

*plusieurs questions sont abordées à partir du français parce qu'elles posent des problèmes délicats d'équivalence lorsqu'on passe d'une langue à l'autre. Dans des nombreux cas, au contraire, nous avons choisi d'étudier le système espagnol en lui-même pour mieux en faire apparaître la cohérence*⁴⁵.

Consideramos que este método de exposición no es didácticamente adecuado, pues el constante cambio de lengua de partida puede confundir al estudiante. De

⁴⁴ GARCÍA SANTOS, J. F. (1993: 112)

⁴⁵ COSTE, J. y A. REDONDO (1990: avant-propos)

cualquier manera, la explicación del modo en la subordinación causal que ofrece esta gramática no parte del francés ni hace ninguna referencia a la lengua francesa.

A pesar del interés de esta gramática por la sintaxis, y particularmente por las *propositions subordonnées circonstancielles*, su índice no ofrece ningún capítulo dedicado a la subordinación causal. Debemos así dirigirnos al capítulo dedicado al verbo, a su apartado *Les modes*, para encontrar una explicación de la selección modal en la subordinación causal.

Desde el prólogo suponemos que la explicación de las subordinadas causales se verá reducida a la selección modal, pues los autores manifiestan ya en estas primeras líneas que “dans ce type de proposition, l'étude de l'opposition modale entre l'indicatif et le subjonctif était plus intéressante et plus profitable que le simple choix d'un mot subordonnant”⁴⁶. Una afirmación que, al menos en lo que concierne a la subordinación causal, no compartimos, pues la selección del modo puede ser explicada con unas pocas reglas, mientras que la elección del elemento de unión es más complicada, puesto que hay bastantes y casi cada uno presenta particularidades en su uso.

Como imaginábamos, la explicación de la subordinación causal no trata los elementos de unión y, en lo que se refiere a la selección modal, la selección en sí misma no es explicada, pues únicamente se presenta el uso del subjuntivo. El apartado *Emplois du mode indicatif* no hace ninguna referencia a la subordinación causal aunque el modo más general y frecuente de este tipo de subordinadas sea el indicativo. Es en el apartado dedicado a los usos del subjuntivo donde encontramos una explicación que hace referencia a las proposiciones causales.

Dans une proposition subordonnée introduite par « parce », en corrélation avec la négation « no » dans la proposition principale, ainsi que dans une proposition subordonnée de conséquence introduite par « No...tan...que », l'emploi du subjonctif se justifie, dans un cas comme dans l'autre, par la négation d'un rapport de cause ou de conséquence, qui, éventuellement, aurait pu être envisagé entre le fait principal et le fait subordonné⁴⁷.

Por una parte creemos que la selección del modo en causales y consecutivas debe separarse y abordarse de forma aislada, pues consideramos que una presentación independiente es didácticamente más clara. Por otra parte, la explicación olvida el

⁴⁶ COSTE, J. y A. REDONDO (1990: avant-propos)

⁴⁷ COSTE, J y A. REDONDO (1990: 449)

contexto lingüístico básico bajo el operador de la negación, *no porque*, además de otras situaciones comunicativas en las que la subordinada causal debe también construirse con subjuntivo (cuando ponemos en duda la verdad o cumplimiento de la causa o cuando presentamos varias causas como posibles).

La *Grammaire espagnole contemporaine*, de Marie-France Bruegel y Mariette Grelier, se presenta como un manual cuyo objeto de descripción es la lengua española contemporánea. El autor del prólogo afirma que esta gramática está adaptada a las necesidades de los alumnos francófonos, pero que las autoras han decidido abordar los problemas de traducción partiendo únicamente del español, pues

constatant d'abord que les grammaires « traditionnelles » qui ont rendu de précieux services à des générations d'hispanistes, réclamaient un vigoureux dépoussiérage et présentaient le grave défaut d'aborder les problèmes de traduction tantôt en partant du français, tantôt en partant de l'Espagnol, elles ont décidé d'unifier leur démarche en partant exclusivement de l'Espagnol. Le lecteur ne sera pas soumis à un perpétuel changement d'optique. Cette simplification est gage de clarté⁴⁸.

Decisión con la que estamos absolutamente de acuerdo, pues, en efecto, la explicación de la gramática española debe hacerse partiendo exclusivamente de la lengua española.

El índice no ofrece ninguna parte dedicada a la sintaxis; es en el apartado *Emploi des modes et des temps* del capítulo dedicado al verbo donde se hace referencia a *les propositions causales*. De esta manera no encontraremos tampoco en esta gramática una explicación de los nexos subordinados causales.

Por otra parte, la explicación de los modos presentada por esta gramática está ampliamente superada⁴⁹, pues el indicativo es todavía “le mode du fait constaté dans la réalité”⁵⁰, y el subjuntivo aquel de “l’anticipation, de la projection dans l’avenir, du possible. Il traduira, donc, le fait non encore effectué dont l’exécution est seulement

⁴⁸ BRUEGEL, M. F. y M. GRELIER (1992: 3)

⁴⁹ Ya Bello, en su *Gramática de la lengua castellana*, comprendía por modos “las inflexiones del verbo en cuanto provienen de la influencia o régimen de una palabra o frase a que esté o pueda estar subordinado”, y no de criterios tan poco lingüísticos como la irrealidad o la subjetividad. BELLO, A. y R. J. CUERVO (1958: 164)

⁵⁰ BRUEGEL, M. F. y M. GRELIER (1992: 152)

envisagée”⁵¹. Es en esta explicación general del subjuntivo donde encontramos una referencia a la lengua francesa: “L’emploi du subjonctif, à divers temps, est beaucoup plus répandu qu’en français”⁵². Pero es la única, porque la explicación del subjuntivo en las subordinadas causales no hace ninguna alusión a la lengua materna de los posibles usuarios.

El apartado dedicado al modo indicativo no hace ninguna referencia a la subordinación, aunque el modo más general y frecuente de este tipo de subordinadas sea, como ya hemos señalado, el indicativo. Por su parte, la explicación dedicada al subjuntivo en la subordinación causal se despacha en apenas cinco líneas en las que se dice que *como* puede construirse con indicativo y con subjuntivo, aunque este último uso es característico de la literatura y debe conjugarse exclusivamente en pasado⁵³. De *porque* no se explica nada, simplemente se ofrece un ejemplo en el que se construye con subjuntivo. Este ejemplo de *porque* es traducido, pero no el de *como*, una falta de coherencia evidente. Esta gramática explica así un uso literario y residual del subjuntivo y obvia lo que comunicativamente interesa.

La *Grammaire espagnole*, de Jean Bouzet, dirigida a « des élèves qui ont déjà une certaine connaissance de l’espagnol »⁵⁴, se propone como una obra completa que privilegia la sintaxis, « partie sur laquelle il était difficile jusqu’à présent de trouver des renseignements sûrs et précis »⁵⁵. Las dos gramáticas anteriormente analizadas no presentaban en efecto ninguna parte dedicada a la sintaxis.

La explicación de la gramática de una lengua extranjera según este autor no debe contentarse con presentar las relaciones existentes entre el pensamiento y la expresión, porque en su opinión

⁵¹ BRUEGEL, M. F. y M. GRELIER (1992: 162)

⁵² BRUEGEL, M. F. y M. GRELIER (1992: 162)

⁵³ Aunque lo habitual es que se construya en indicativo, ciertamente *como* puede servirse del subjuntivo, en cuyo caso el empleo de un tiempo verbal u otro en la oración principal determinará la interpretación del enunciado como condicional o como causal. Si la oración principal se construye con tiempos de futuro o con el presente e imperfecto de indicativo (tiempos que pueden interpretarse como futuros) el enunciado adquiere un matiz condicional, pues hace referencia a una hipótesis no realizada. El valor causal aparece cuando se neutraliza la oposición entre el subjuntivo de la subordinada introducida por *como* y el indicativo no futuro de la principal.

⁵⁴ BOUZET, J. (1992; préface)

⁵⁵ BOUZET, J. (1992; préface)

Il était souvent plus utile d'établir un parallèle entre le mode d'expression français et le mode d'expression espagnol d'une même pensée ; aussi verra-t-on parfois dans le cours d'un exposé se succéder ces deux points de vue différents qui se complètent l'un l'autre : certains paragraphes auront comme point de départ un hispanisme à expliquer, d'autres, un gallicisme à traduire⁵⁶.

Un modo de presentación con el que no estamos de acuerdo, pues creemos que puede confundir al estudiante. Creemos que lo ideal es partir siempre de la lengua que se pretende enseñar y completar la explicación con las conclusiones derivadas de un análisis contrastivo entre la lengua meta y la materna.

Esta gramática presenta una parte dedicada a la sintaxis donde podemos encontrar un capítulo dedicado aux *propositions causales*. De esta manera, al contrario de las anteriores gramáticas analizadas, ésta sí nos ofrece elementos de unión causales. Según esta gramática

*Les propositions causales peuvent être introduites par les conjonctions: **porque**, parce que, car ; **como que**, étant donné que ; **puesto que**, attendu que ; **ya que**, puisque, du moment que ; **en vista de que**, vu que ; **pues**, car ; **cuando**, du moment que ; **como**, **como quiera**, comme⁵⁷.*

La denominación de *conjonctions* bajo la que se presentan estos elementos es inexacta, pues todos los elementos incluidos no son conjunciones (únicamente *porque*⁵⁸, *pues*, y *como* lo son), y ni siquiera locuciones conjuntivas (*como quiera* es una simple expresión causal). Esta enumeración se acompaña de cuatro ejemplos: solamente *porque*, *ya que*, *cuando* y *como que* son ejemplificados. Además, de estos elementos de unión, esta gramática no señala ni sus propiedades semánticas, ni los niveles de lengua en los que deben ser empleados, ni para qué tipo de subordinación causal deben ser utilizados. Una información muy importante para el estudiante porque es la correcta selección del nexos causal lo que plantea más problemas en la formulación de una proposición causal.

A continuación, a modo de análisis contrastivo, se explican diferentes elementos de unión causales, algunos son *hispanismes*, otros *gallicismes*. La presentación carece

⁵⁶ BOUZET, J. (1992; préface)

⁵⁷ BOUZET, J. (1992: 391)

⁵⁸ Incluso *porque* ha sido considerado como una locución conjuntiva (preposición + *que*) y no como conjunción.

de coherencia y de orden, pues los elementos de unión explicados parecen estar elegidos y ordenados al azar, y además de cada uno de ellos se explican aspectos distintos. De todos ellos nos centraremos en los que parten de *un hispanisme à expliquer* y expresan una relación de subordinación. Es decir: *como que*, *por cuanto*, y *que*⁵⁹. De *como que* se señala su valor no causal con el verbo *parecer*, en lugar de explicar su uso como locución conjuntiva causal, mucho más interesante teniendo en cuenta que se encuentra en el capítulo dedicado a la subordinación causal. De *por cuanto*, se apunta su equivalencia con *por lo mismo que*, en lugar de señalar su uso literario, registro que lo diferencia precisamente de expresiones causales como *por lo mismo que*. El valor causal y explicativo de *que* es en cambio explicado de manera concisa y acertada. Los contextos comunicativos en los que debe utilizarse esta partícula son en efecto, entre otros, “après l’énoncé d’un ordre, d’un conseil ou d’une décision”⁶⁰. Los ejemplos que acompañan la explicación clarifican adecuadamente estos diferentes usos.

La selección modal se explica en apenas una línea: “ces prépositions⁶¹ sont suivies du verbe à l’indicatif, sauf **como** et **como quiera**, dans le sens causal”⁶². Una explicación sin duda equivocada, pues una subordinada causal puede construirse tanto en indicativo como en subjuntivo. Seguidamente aparece una referencia a otro capítulo en el que se explica este uso del subjuntivo con las partículas *como* y *como quiera que*: «La conjonction **como** (ou **como quiera**) est souvent accompagné d’une idée de causalité ; dans ce cas, le verbe qui suit peut, comme en latin, être mis au subjonctif ; ce changement de mode n’a lieu, qu’aux temps du passé et reste tout à fait facultatif »⁶³. Esta gramática explica así de nuevo un uso raro y literario del subjuntivo y vuelve a prescindir de lo que comunicativamente interesa.

La *Grammaire de l’espagnol courant*, de Dolores Ligatto y Béatrice Salazar, se propone explicar al estudiante extranjero, prioritariamente francófono, el funcionamiento real de la lengua española. Las autoras manifiestan que

⁵⁹ De esta manera no incluimos en nuestro análisis las explicaciones dedicadas a *c’est que*, *à force de*, *tellement*, *tant*, *de...que*, *por lo...que*, *según*, *tal* y *tanto*.

⁶⁰ BOUZET, J. (1992: 392)

⁶¹ Suponemos que se trata de una errata, pues sólo unas líneas antes estos elementos de unión eran presentados bajo la denominación de *conjonctions*, cuya imprecisión ya hemos señalado.

⁶² BOUZET, J. (1992: 391)

⁶³ BOUZET, J. (1992: 390)

*tout en tenant compte du fait que cet ouvrage s'adresse en priorité à des étudiants francophones, nous n'avons pas voulu expliquer les structures espagnoles à partir du français. C'est la langue espagnole qui fournira le point de départ et le point d'arrivée de cette grammaire*⁶⁴.

Una decisión con la que ya hemos mostrado nuestro total acuerdo. A continuación las autoras exponen la razón que les ha llevado a adoptar este modo de presentación: « bien qu'il s'avère souvent très utile, le passage d'une langue à l'autre devra faire objet d'un ouvrage spécialisé, car les techniques de traduction posent des problèmes que la grammaire ne peut pas résoudre à elle seule »⁶⁵.

Esta gramática ofrece un capítulo dedicado a las proposiciones subordinadas y en él encontramos un apartado en el que se explican los diferentes tipos. Las proposiciones causales se definen como “celles qui expliquent le contenu de la proposition principale ou justifient son énonciation”⁶⁶, haciendo clara referencia a su división en causales reales y lógicas, distinción no pertinente para un estudiante extranjero, pues, aunque siendo diferentes estos dos sentidos, es sin embargo la misma su estructura sintáctica.

A continuación se ofrece un escueto repertorio de nexos (*porque, puesto que, ya que, dado que, como*) acompañado de las correspondientes ejemplificaciones. De nuevo esta gramática no especifica de ellos ni sus propiedades semánticas, ni los registros en los que deben emplearse, ni para qué tipo de causales deben utilizarse. La única explicación de uso que se ofrece es que “les subordonnées causales introduites par « como » précèdent toujours la principale”⁶⁷.

Se pasa entonces a la selección del modo: *porque* deberá construirse con subjuntivo cuando “est précédé par un énoncé négatif ou par la négation”⁶⁸. En el segundo contexto lingüístico el subjuntivo es sin duda el modo correcto, pero no en el primero, pues es posible negar la proposición principal y construir el verbo subordinado en indicativo. El hecho de afirmar que la proposición subordinada selecciona el modo subjuntivo cuando está precedida de un enunciado negativo lleva a malentendidos de

⁶⁴ LIGATTO, D. y B. SALAZAR (1993: X)

⁶⁵ LIGATTO, D y B. SALAZAR (1993: X)

⁶⁶ LIGATTO, D. y B. SALAZAR (1993: 288)

⁶⁷ LIGATTO, D. y B. SALAZAR (1993: 289)

⁶⁸ LIGATTO, D. y B. SALAZAR (1993: 289)

importancia, pues como señalan J. Borrego, J. G. Asencio y E. Prieto, “el uso del subjuntivo cuando se precisa indicativo produce secuencias inaceptables o, con ciertos nexos y si el contexto lo permite, secuencias de significado diferente”⁶⁹. La información ofrecida puede así confundir al estudiante, pues un enunciado negativo no implica siempre la aparición del modo subjuntivo en la subordinada. Un enunciado negativo exige únicamente el modo subjuntivo en la subordinada cuando la negación afecta a la subordinada y en consecuencia la causa expresada por ésta no es concebida como efectiva.

La última información que se ofrece: “*porque* suivi du subjonctif a une valeur finale”⁷⁰, es también confusa, porque es cierta únicamente cuando el subjuntivo no se debe a la ineffectividad de la causa o a la falta de compromiso del hablante respecto a la verdad o cumplimiento de ésta.

La *Grammaire de l'espagnol moderne*, de Jean Coste y Monique Baqué, se propone como un manual para aquellos que comienzan a estudiar español. Imaginamos así que las explicaciones serán sencillas y básicas, pero no que estén totalmente superadas⁷¹.

El hecho de dirigirse a usuarios francófonos implica para esta gramática proporcionar a los estudiantes “modèles de traduction et des listes de mots dont la construction diffère d'une langue à l'autre”⁷². Pero la explicación del modo en las subordinadas causales no presenta ni estos modelos ni estas listas.

El índice no presenta ninguna parte dedicada a la sintaxis, aunque sí podemos encontrar en la sección *Problèmes particulières* la explicación de algunas construcciones sintácticas, entre las que no se encuentran las subordinadas causales. No esperamos así encontrar una explicación de los nexos causales. Acudimos entonces al apartado dedicado al verbo, más concretamente a la parte de *Les modes et les temps* para buscar una explicación de la selección modal en la subordinación causal, pero el modo es explicado separadamente, primero el indicativo y luego el subjuntivo. De cada uno de

⁶⁹ BORREGO, J., J.J. GÓMEZ ASECIO y E. PRIETO DE LOS MOZOS (1998: 147)

⁷⁰ LIGATTO, D. y B. SALAZAR (1993: 290)

⁷¹ Al igual que la *Grammaire espagnole contemporaine* de Marie-France Bruegel y Mariette Grelier, esta gramática presenta una explicación del modo basada en criterios tan poco lingüísticos como la irrealidad o la subjetividad.

⁷² COSTE, J. y M. BAQUÉ (1993: III)

ellos se especifican sus formas, valores y usos. En el apartado dedicado a los valores nos encontramos con una explicación del modo ampliamente superada. Para Coste y Baqué el indicativo sigue siendo el modo de la realidad y la objetividad:

*L'indicatif est le mode du réel. Il indique qu'une action est réalisée au moment où l'on parle, ou qu'elle est en cours de réalisation. Il est aussi le mode de l'objectivité, puisque son rôle se limite à constater un fait, à transmettre une information*⁷³.

De esta manera, según esta gramática, un enunciado como *No quiere intentarlo porque le parece muy difícil* sería agramatical, pues el verbo de la subordinada no puede utilizar el indicativo debido a que la proposición causal expresa una razón subjetiva.

El subjuntivo es para estos autores el modo que debe expresar la irrealidad y la subjetividad:

*Le subjonctif est le mode de l'irréel. Il indique qu'une action même réalisable en soi, n'est pas concrétisée au moment où l'on parle, ou bien que sa réalisation, même probable ou certaine, est niée par avant au moyen du verbe, subordonnant à la forme négative. Il est aussi le mode de la subjectivité, celui qui exprime un fait voulu ou souhaité, pensé ou imaginé, mais qui, pour autant, n'est pas réalisé*⁷⁴.

Según esta explicación un enunciado como *Debemos ayudarle no sólo porque seamos sus amigos sino porque nos necesita*, presentaría la amistad como una relación irreal y subjetiva.

Pero aún más desconcertante es la explicación del uso de los modos en las construcciones subordinadas. En el apartado titulado *Les emplois des modes* se afirma que:

*Dans les propositions subordonnées, l'espagnol fait de l'indicatif un usage plus restreint que le français. En effet, il ne peut l'employer, en raison de sa valeur profonde, que si l'action secondaire est menée à bien ou sur le point de l'être, et donc, si le verbe qui l'exprime est employé soit au présent, soit à un temps du passé*⁷⁵.

⁷³ COSTE, J. y M. BAQUÉ (1993: 179)

⁷⁴ COSTE, J. y M. BAQUÉ (1993: 191)

⁷⁵ COSTE, J. y M. BAQUÉ (1993: 179)

De acuerdo a lo afirmado en este párrafo un enunciado como *No me llames esta tarde porque no estaré en casa* sería totalmente agramatical.

Del uso del subjuntivo se afirma que « il n'apparaît, à quelques rares exceptions près, que dans les subordonnés circonstanciels, relatifs et complétives, où, conformément à sa valeur profonde, il indique la non-réalité du fait secondaire »⁷⁶. Conforme a lo expuesto en estas líneas deberíamos entender del siguiente enunciado *Fernando Savater es conocido no sólo porque sea escritor sino porque es también un gran filósofo*, que la profesión de escritor de Savater es irreal o ficticia.

Una subordinada causal aparece entre los ejemplos que apoyan la explicación del subjuntivo: *Sí, me he cortado el pelo, no porque reniegue de mi fiera melena, sino porque en estos meses de verano da mucho calor*. El subjuntivo *reniegue* se debería así según esta gramática a la irrealidad o subjetividad de la causa formulada, cuando ésta puede ser totalmente real y objetiva, pues es posible producir el siguiente enunciado: *Sí, me he cortado el pelo, no porque reniegue (que reniego)⁷⁷ de mi fiera melena, sino porque en estos meses de verano da mucho calor*. En este contexto se ha seleccionado así el subjuntivo porque se trata de una causa no lo suficientemente efectiva como para producir por sí sola el efecto referido, y no porque sea una causa irreal o subjetiva.

La *Grammaire d'usage de l'espagnol contemporain*, de Pierre Gerboin y Christine Leroy, se plantea como propósito enseñar a organizar en español la expresión del pensamiento. Para ello se propone, entre otras cosas, « expliquer les phénomènes grammaticaux français auxquels on souhaite apporter une traduction espagnole »⁷⁸. De nuevo el constante cambio de lengua de partida con el que no estamos en absoluto de acuerdo.

La proposition subordonnée de cause se presenta en el capítulo 50 y su explicación se divide en sus dos apartados fundamentales: *Les conjonctions de la subordonnée de cause* y *Le mode dans la subordonnée de cause*.

Les principales conjonctions ou locutions conjonctives se presentan junto a su traducción en francés, y su explicación vuelve a reducirse a la ejemplificación y su correspondiente traducción al francés. De los nexos propuestos por esta gramática

⁷⁶ COSTE, J. y M. BAQUÉ (1993: 191)

⁷⁷ El paréntesis es un añadido mío.

⁷⁸ GERBOIN, P. y C. LEROY (1994: 3)

(*porque, como, ya que, puesto que, por lo mismo que, dado que, visto que, en vista de que, con el pretexto de que, si*) no incluimos en nuestra propuesta didáctica las locuciones conjuntivas *en vista de que* y *visto que* ni las expresiones causales *con el pretexto de que* y *por lo mismo que*. El único argumento que tenemos para no presentar estas locuciones y expresiones es la voluntad de no querer recargar al estudiante con grandes listas de nexos. Por otra parte no incluimos la conjunción *si* porque desconocemos su valor causal. En el estudio que sobre esta partícula realiza M^a Victoria Pavón Lucero se explican su valor condicional, exclamativo, interrogativo y concesivo, pero no el causal⁷⁹.

De nuevo el título con el que se presenta este apartado no responde al contenido ofrecido, pues la conjunción *si* no es causal y nexos como *por lo mismo que* y *con el pretexto de que* no son ni conjunciones ni locuciones conjuntivas, sino simples expresiones causales.

A continuación un apartado titulado *Observations sur certaines conjonctions espagnoles* nos presenta dos nuevas conjunciones (nuevas porque no habían aparecido en el cuadro principal): *que* y *pues*. De *que* se dice que reemplaza a menudo a *porque* y a *ya que* principalmente en la lengua hablada. De esta manera esta gramática hace ya matizaciones acerca del uso de los nexos que ha presentado. Bien es cierto que esta explicación sería más adecuada si se describiera la partícula en sí misma y no por su capacidad de sustituir a otras. Ciertamente *que* puede reemplazar a *porque* en la lengua hablada, pero no a *ya que*, pues aunque ambas partículas se utilizan para expresar una causa pasiva, entre ellas hay una diferencia fundamental: *que* introduce información nueva mientras que *ya que* presenta como causa una información ya conocida o presupuesta.

De *pues*, en cambio, no se da ninguna explicación acerca de su uso, información que sin duda sería más interesante que la reflexión ofrecida sobre la capacidad de este nexo de transformar la subordinada causal en proposición coordinada⁸⁰.

⁷⁹ Según esta autora hay una construcción, frecuente sólo en el lenguaje literario, en la cual *si* puede aparecer seguida de cualquier tipo de constituyente, sobreentendiéndose el resto de la oración. Generalmente esta construcción con *si* aparece en correlación con un interrogativo y es la explicación de una oración interrogativa indirecta. Pero este uso es para la autora muy cercano al *si* interrogativo y no es considerado como causal.

⁸⁰ Como señala Carmen Galán Rodríguez, la presencia obligatoria de la pausa, y de ahí la menor vinculación sintáctica entre la oración introducida por *pues* y la principal, ha motivado a algunos gramáticos a incluir este nexo en el grupo de las conjunciones coordinantes.

La explicación de la selección modal se divide en dos grandes apartados:

- *La subordonnée de cause est au mode indicatif*: donde se justifica el uso del indicativo con criterios ya superados: « la subordonnée de cause est au mode indicatif parce qu'elle présente un fait réel, une action réalisée ou considérée comme telle »⁸¹. El indicativo se debe a que el hablante no niega la efectividad de la causa ni pone en duda su verdad o cumplimiento. No importa así que sea una causa real, una acción realizada o considerada como tal, lo que importa es que produzca el efecto formulado en la principal.

- *La subordonnée de cause est au mode subjonctif* en los siguientes tres contextos:

1. « La subordonnée dépend d'une principale négative », afirmación correcta pues se matiza : « le locuteur veut refuter d'emblée la cause qu'il propose »⁸². Es decir, la negación de la principal afecta a la subordinada.

2. La secuencia *no porque*, que lleva ciertamente al uso del subjuntivo.

3. El subjuntivo en imperfecto utilizado con *como*, del que sin embargo no se señala su uso residual y principalmente literario.

Por último, esta gramática presenta otras estructuras que también expresan causa (*por* + infinitivo y el gerundio con valor causal) manifestando una evidente voluntad de subordinar la explicación gramatical a una función comunicativa.

La *Grammaire explicative de l'espagnol*, de Bernard Pottier, Bernard Darbord y Patrick Charaudeau, propone un método de explicación completamente diferente al de las gramáticas precedentes. Para explicar la subordinación esta gramática utiliza cuatro *systèmes de représentation*. Estos sistemas se establecen « en fonction des repères

⁸¹ GERBOIN, P. y C. LEROY (1994: 473)

⁸² GERBOIN, P. y C. LEROY (1994: 474)

choisis et des visées retenues »⁸³. La subordinación causal se explica en el primero de estos sistemas, aquel que representa « un point de visée central par rapport à des éléments antérieurs et postérieurs saisis sur un temps continu »⁸⁴. Más concretamente en dos dominios de este sistema: el dominio temporal y el dominio nocional.

Le domaine temporel⁸⁵

<p><i>I</i></p> <p><i>Como muy mal</i></p> <p><i>(passé)</i></p>	<p><i>II</i></p> <p><i>me quejo</i></p> <p><i>(présent)</i></p>	<p><i>III</i></p> <p><i>no se ha de repetir</i></p> <p><i>(futur)</i></p>
--	--	---

Según esta gramática, es al construir un enunciado en el presente (*phase II*) cuando aparece la construcción subordinada causal:

<p style="text-align: center;"><i>me quejo</i>⁸⁶</p> <p><i>de la mala comida</i></p> <p><i>por haber comido mal</i></p> <p><i>por comer mal</i></p> <p><u><i>porque he comido mal</i></u></p>	<p><i>para que no se repita</i></p> <p><i>afin de que no se repita</i></p>
---	--

La subordinación causal es así explicada como un enunciado construido en el presente y que hace referencia al pasado. Las subordinadas causales que dependen de un verbo principal en pasado no se pueden entonces explicar desde este esquema temporal. El dominio nocional, más amplio que el temporal, es el que puede explicar esas construcciones que no aparecían reflejadas en el anterior.

⁸³ POTTIER, B., B. DARBORD y P. CHARAUDEAU (1995: 216)

⁸⁴ POTTIER, B., B. DARBORD y P. CHARAUDEAU (1995: 216)

⁸⁵ POTTIER, B., B. DARBORD y P. CHARAUDEAU (1995: 218)

⁸⁶ POTTIER, B., B. DARBORD y P. CHARAUDEAU (1995: 219)

*Domaine notionnel*⁸⁷

vendí la casa a regañadientes

porque no veía solución

para poder pagar mis deudas

De cualquier manera, en ambos dominios la causa se sitúa en la anterioridad, ubicación sin duda cierta, pero insuficiente como explicación de la subordinación causal.

La *Grammaire d'usage de l'espagnol moderne*, de Jacques de Bruyne, traducida y adaptada por Alberto Barrera-Vidal, se presenta como una obra de referencia para todos aquellos que se interesan por la lengua española, y en particular para hablantes de lengua francesa. En el prólogo se anuncia así que muchos fenómenos serán tratados de una manera contrastiva señalando tanto las similitudes como las diferencias que presentan las estructuras de una y otra lengua, pero este análisis contrastivo se reduce, en la selección modal de la subordinación causal, a la traducción de algunos nexos y de los ejemplos. Únicamente hay una referencia al francés a propósito de una locución en concreto: “Comme en français, le verbe qui suit cette locution négative (*no es que no*) est alors au subjonctif”⁸⁸. Afirmación que no nos permite saber si en francés la negación de unnexo causal lleva al uso del subjuntivo o si éste aparece exclusivamente tras la negación de esta partícula en concreto.

El índice aparece dividido en capítulos dedicados a las diferentes categorías gramaticales. El planteamiento es así evidentemente morfológico, pues la sintaxis no es tratada específicamente en ningún capítulo. Es en el capítulo dedicado a los usos del verbo donde se presenta una sub-sección en la que se trata el empleo de los modos. De esta manera volvemos a encontrarnos con una gramática que explica la selección modal pero no los nexos.

En el apartado dedicado a la subordinación causal se afirma que “normalement, le verbe d'une subordonnée introduite par la conjonction à sens causal *porque* est à

⁸⁷ POTTIER, B., B. DARBORD y P. CHARAUDEAU (1995: 220)

⁸⁸ DE BRUYNE, J. (1998: 516)

l'indicatif. Cependant, il est au subjonctif lorsque la conjonction est précédée d'un *no* et lorsque la principale est à la forme négative »⁸⁹. En el primer contexto el subjuntivo es sin duda el modo correcto, pero no en el segundo, pues es posible negar la oración principal y mantener el modo indicativo en el verbo subordinado. El hecho de afirmar que la oración subordinada selecciona el modo subjuntivo cuando la principal es negativa conduce, como ya hemos señalado, a equívocos de importancia.

El mismo ejemplo que se ofrece para justificar esta selección modal nos sirve para demostrar que la segunda regla es cuanto menos incompleta, pues la oración causal puede formularse tanto en indicativo como en subjuntivo: *No era sólomente porque Dizzy (sentía)⁹⁰ / sintiese la muerte del ser más querido del mundo...* Si se construye con indicativo irá normalmente seguida de otra causa que junto a la ya enunciada provoca el efecto referido, ambas formuladas en indicativo: *No era solamente porque Dizzy sentía la muerte del ser más querido del mundo, (sino también porque atravesaba un momento difícil)...* Si por el contrario se construye con subjuntivo, lo que siga será la causa efectiva, que se expresará en indicativo: *No era solamente porque Dizzy sintiese la muerte del ser más querido del mundo, (sino porque atravesaba un momento difícil).* La información ofrecida puede así confundir y equivocar al estudiante, pues la negación de la oración principal no implica siempre la aparición del subjuntivo en la subordinada.

A continuación esta gramática presenta las partículas *como*, *como que* y *como quiera que* de las que se señala su posible construcción en modo condicional. La selección modal se realiza así entre tres modos (indicativo, subjuntivo y condicional), una división anacrónica y evidentemente superada, pues hace ya mucho tiempo, tanto en español como en francés, que el condicional no es considerado como modo. Estas partículas son los únicos nexos causales que se ofrecen y, además, de ellos no se da ninguna explicación. De *como* deberíamos señalar que su posición es obligatoriamente antepuesta y que se utiliza para expresar una causa pasiva. De *como que* deberíamos explicar que se trata de un nexo utilizado para enfatizar la causa y que a menudo se emplea en la lengua hablada. *Como quiera que* es una expresión causal de tan poca rentabilidad comunicativa que su explicación a un estudiante extranjero no merece la pena.

⁸⁹ DE BRUYNE, J. (1998: 516)

⁹⁰ Los paréntesis son añadido mío.

La *Grammaire de l'espagnol moderne*, de Jean-Marc Bedel, se ofrece como una obra que, a medio camino entre lo descriptivo y lo normativo, expone una explicación de los mecanismos sintácticos de la lengua española. Su destinatario es el estudiante francés, especialista o no de la lengua española, lo que hace que se traduzcan los nexos y los ejemplos.

Esta gramática trata tanto la morfología como la sintaxis; podemos encontrar así un capítulo en el que se explican las oraciones causales, finales, consecutivas, condicionales y concesivas. A estas dos últimas se les reserva un mayor espacio por presentar diferencias significativas con las construcciones francesas.

La explicación de la subordinación causal se divide en sus dos apartados fundamentales:

1) *Principales conjonctions causales*, donde se ofrece un listado de nexos y su traducción al francés. De los nexos propuestos por esta gramática: *que, porque, puesto que, ya que, supuesto que, por cuanto, pues que, toda vez que, como (que), como quiera que, cuando, en vista de que, dado que, so pretexto de que*, no incluimos en nuestra propuesta didáctica los siguientes: *supuesto que* y *por cuanto* porque, como apunta el Diccionario de uso de Manuel Seco, son nexos propios de un registro literario cuyo uso es equivalente a *puesto que* y a *porque* respectivamente, dos nexos que por supuesto incluimos en nuestra explicación. Tampoco incluimos *toda vez que* porque su uso es específico del lenguaje administrativo y porque en su lugar podemos utilizar un nexo que sí explicamos, *puesto que*. *Cuando* tiene ciertamente un valor causal pero nosotros no lo presentaremos como nexo porque éste no es uno de sus valores más característicos⁹¹. *Pues que* tampoco aparecerá en nuestra propuesta didáctica, aunque sí explicamos *pues* y *que*. Las expresiones causales *en vista de que* y *so pretexto de que* no están tampoco presentes en nuestra explicación simplemente por no agrandar una batería de nexos que consideramos ya variada y abundante. Además la expresión *so pretexto de que* es muy poco frecuente en el español actual.

El contenido de este apartado responde así muy de lejos al título con el que se presentaba: *Principales conjonctions causales*, pues algunos de los elementos propuestos no son los principales (*cundo*), muchos no son conjunciones sino locuciones conjuntivas (*puesto que, ya que, supuesto que, en vista de que, dado que*) y

⁹¹ El Diccionario de Seco presenta en la quinta acepción.

algunos (*como quiera que, so pretexto de que, toda vez que*), son simples expresiones causales.

Por otra parte, de ellos no se señalan ni sus propiedades semánticas, ni los registros en los que deben emplearse, ni para qué tipo de causales deben utilizarse. Una información importantísima para el estudiante porque es la correcta selección del nexo lo que más problemas plantea a la hora de formular una subordinada causal.

2) *Constructions causales*, un apartado en el que se explica fundamentalmente la selección modal. Después de recordar el empleo del subjuntivo raro, literario y residual de las partículas *como* y *como quiera que*, se trata la selección modal que de verdad interesa a los estudiantes. Pero la explicación propuesta vuelve a ser confusa. Según esta gramática:

le subjonctif s'emploie après la conjonction « porque » pour exprimer une cause hypothétique, éventuelle ou irréaliste. C'est souvent le cas après le verbe « poder » ; lorsque la principale est négative, interrogative, lorsque son verbe est au subjonctif ; o bien lorsque « porque » est répété après chaque terme d'une conjonction marquant l'alternance comme « sea...sea », « bien...bien », « o...o »⁹².

Ciertamente el subjuntivo puede emplearse cuando expresamos una causa *hypothétique, éventuelle, ou irréaliste* pero esta afirmación es válida sólo en niveles de abstracción muy lejanos de cualquier operatividad práctica, y no siempre. El subjuntivo debe explicarse siempre que sea posible mediante reglas concretas y precisas, adaptadas evidentemente al nivel de lengua de nuestros estudiantes. Y si no podemos formular reglas operativas deberemos al menos justificar su uso con criterios, aunque generales, acertados.

Por otra parte, los contextos lingüísticos propuestos por esta gramática son, con la excepción del último, vagos y confusos. La afirmación de que el uso del subjuntivo es frecuente después del verbo “poder” es en primer lugar incompleta, pues no se especifica el valor que éste debe tener. Ciertamente cuando el verbo “poder” indica posibilidad el subjuntivo puede ser el modo adecuado, aunque el indicativo sigue siendo posible (*Puede suspenderte porque faltas/faltas a clase*). En segundo lugar este contexto lingüístico es uno de tantos en los que el subjuntivo se debe a la falta de compromiso

⁹² BEDEL, J-M. (2000: 586)

por parte del hablante, una falta de compromiso derivada en parte de ese valor de posibilidad. De esta manera el subjuntivo no aparece condicionado por el verbo “poder” sino por el hecho de que el hablante no se compromete con la verdad o con el cumplimiento de la subordinada. En la oración que se ofrece para ejemplificar este uso, *El Señor oye siempre a los pecadores, y puede castigarte porque dudas de su bondad infinita para con nosotros*, el subjuntivo se debe al hecho de que el hablante no afirma ni niega la verdad o el cumplimiento de la subordinada: el hablante no sabe, y si lo sabe no nos informa, si su interlocutor duda o no de la bondad infinita de Dios.

Lorsque la principale est négative ou interrogative el subjuntivo es uno de los modos posibles, pero no el único como se deduce de la explicación de esta gramática. Los mismos ejemplos utilizados nos permiten demostrar que la formulación de la explicación presentada vuelve a ser cuando menos incompleta. En el ejemplo *Nada ha de cambiar porque tú estés vivo o muerto* no es necesariamente el sustantivo “nada” el que exige el uso del subjuntivo que también puede deberse al atributo disyuntivo “vivo o muerto”, pues es totalmente gramatical la siguiente construcción: *Nada ha de cambiar porque tú estés vivo*. Podríamos así considerar que el subjuntivo se debe al hecho de que varias causas son presentadas como posibles: *Nada ha de cambiar porque tú estés vivo o porque tú estés muerto*. Creemos en cambio que es más fácil explicar este subjuntivo como consecuencia de la negación. Esto es, la negación de la principal exige el modo subjuntivo en la subordinada cuando la negación afecta a ésta también y por tanto la causa no es considerada como efectiva. Manuel Pérez Saldanya⁹³ ofrece una serie de pruebas sintácticas que muestran el carácter focal de la oración subordinada respecto a la negación. A un alumno que posea un nivel de usuario competente podemos enseñarle al menos las dos primeras pruebas. La primera consiste en continuar la oración con el nexos adversativo *sino*: *Nada ha de cambiar porque tú estés vivo o muerto (sino porque es demasiado tarde)*, la segunda es la posibilidad de colocar la negación delante del nexos causal: *Nada ha de cambiar **no** porque tú estés vivo o muerto*. Las otras dos pruebas que aporta Saldanya son más complicadas, pues trabajan con conceptos gramaticales más específicos⁹⁴.

⁹³ BOSQUE, I. y V. DEMONTE (1999: 3289-3290)

⁹⁴ Las otras dos pruebas que nos propone Saldanya son la posibilidad de focalizar la oración subordinada por medio de construcciones pseudoescindidas y la imposibilidad de tematizar la oración causal.

No se puede así formular una regla en la que se afirma que cuando la principal está negada la subordinada debe construirse con subjuntivo, porque es incorrecto.

La siguiente oración *¿Perdería algo el estanque del Retiro porque se sacara de él una gota de agua?* pretende mostrar que cuando la principal es interrogativa se utiliza el subjuntivo. Por una parte la interrogación abarca tanto a la principal como a la subordinada, cuestión diferente es qué proposición es la que se ve afectada. Es decir, principal y subordinada se encuentran bajo el signo de la interrogación, por lo tanto no se puede formular una regla en la que sólo se hace referencia a la principal. Por otra parte el subjuntivo aquí parece responder a la *consecutio tempore* de la subordinada condicional de su estructura profunda. Pero si entendemos la subordinación como causal el subjuntivo se debe en este caso al hecho de que el hablante no se compromete con el valor de verdad de la oración subordinada. Podemos así afirmar que cuando principal y subordinada se encuentran bajo el signo de interrogación, la subordinada se construye con indicativo cuando el hablante no duda del valor de verdad de la oración subordinada ni de la oración principal sino de la relación causal establecida entre estas oraciones. La subordinada se construirá con subjuntivo cuando el hablante además de no comprometerse con el valor de verdad de esta oración, duda de que el hecho que designa sea una causa efectiva del hecho recogido en la oración principal. Bajo el signo de la interrogación, una oración principal y su subordinada causal pueden preguntar por la efectividad o ineffectividad de la causa, por esto la selección modal no puede depender de este criterio, puesto que puede ser en sí mismo cuestionado. El indicativo o el subjuntivo dependerán así de la creencia o duda del hablante en el valor de verdad de la subordinada y no, como afirma esta gramática, de que la principal sea interrogativa.

Para ejemplificar el uso del subjuntivo en la subordinada *lorsque le verbe de la principal est au subjontif* se presenta la siguiente oración *Y en el caso de que surja el conflicto porque una gran nación quiera comerse a otra pequeña...* Se muestra así el uso del subjuntivo como dependiente del verbo *surja* cuando en realidad éste no condiciona su aparición pues es igualmente gramatical la construcción con indicativo: *Y en el caso de que surja el conflicto porque una gran nación quiere comerse a otra pequeña...* En este contexto el subjuntivo de la oración subordinada se debe de nuevo a que el hablante no se compromete con la verdad o el cumplimiento de la causa expresada en la subordinada. El otro ejemplo presentado *Es curioso que un hombre se*

horrorice porque vea grandes ventanales, aceras limpias y calefacción encuentra su explicación en la misma falta de compromiso.

El último contexto lingüístico presentado, *lorsque “porque” est répété après chaque terme d’une conjonction marquant l’alternative*, condiciona ciertamente el uso del subjuntivo, pues las causas propuestas se ofrecen como posibles y no como efectivas.

De esta manera la regla general y los contextos lingüísticos presentados por esta gramática, con la excepción de este último, necesitan una evidente reformulación.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA.

4.1. De la ciencia a su didáctica.

En el capítulo dos de esta memoria intentamos explicar desde la lingüística la subordinación causal en español, en este capítulo cuarto queremos trasponer didácticamente esta explicación. Fue Chevalard quien en 1985 introdujo el concepto de “transposición didáctica” en un trabajo sobre la didáctica de las matemáticas. Para este autor hay determinados riesgos en este proceso de transposición didáctica, de los cuales los más graves están relacionados con la pureza del objeto que se quiere trasponer. Autores como Bronckart continúan interrogándose sobre la eficiencia de la transposición didáctica de los conceptos lingüísticos y se dan una respuesta parcialmente negativa, E. Martín Peris resume las razones:

- La heterogeneidad de modelos lingüísticos y la inconclusión de los saberes lingüísticos.*
- La diferencia de fuentes entre la didáctica de L2 y los saberes científicos lingüísticos.*
- La especificidad del objetivo de la didáctica de L2 como relativa a capacidades (saber hacer) más que a conocimientos (saber).*
- La legitimación de la acción didáctica, enraizada siempre en la respectiva tradición educativa histórica⁹⁵.*

Ciertamente los modelos lingüísticos a partir de los que podíamos estudiar la subordinación causal eran muchos y muy diferentes, y ninguno de ellos se presentaba como definitivo. Elegimos el estudio que Carmen Galán propone en la *Gramática descriptiva de la lengua española* por su claridad y precisión.

Las fuentes han sido, en efecto, diferentes. Para la explicación de la subordinación causal recurrimos al estudio propuesto por la *Gramática descriptiva*; para su didáctica nos servimos fundamentalmente de las líneas de enseñanza y aprendizaje marcadas por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*.

La especificidad del objetivo de la didáctica de L2 como relativa a capacidades (saber hacer) más que a conocimientos (saber) justifica decisiones como la no inclusión

⁹⁵ MARTÍN PERIS, E. (1997: 28-29)

en nuestra explicación de la diferenciación de las causales en reales y lógicas, pues consideramos que se trata de una reflexión lingüística sin utilidad práctica, de un *saber* y no de un *saber hacer*. S. P. Corder lo explica así:

*Los criterios para juzgar la validez de una descripción lingüística son internos de la lingüística. (...) Es necesario establecer una distinción entre validez con respecto a objetivos teóricos y validez para fines prácticos o aplicados. A esta última "validez" la llamaré utilidad (utility). Entonces, la prueba de la utilidad de una descripción está en ver si promueve un aprendizaje más eficiente de la lengua. (...) El maestro tendrá que evaluar las descripciones en términos de su utilidad práctica, más que de su validez lingüística*⁹⁶.

En efecto, la lingüística y la didáctica son disciplinas diferentes que aunque comparten determinados campos de interés poseen objetivos e intereses distintos. Stern lo expresa con las siguientes palabras:

*En ciertos aspectos la perspectiva de la lingüística y la de la didáctica son diferentes. Una de las grandes aspiraciones de la lingüística es el desarrollo de una teoría de la lengua. Otra, la creación de herramientas conceptuales para la descripción de las lenguas naturales en general. La didáctica de la lengua tiene un objetivo práctico, cual es el aprendizaje efectivo de la lengua, y se propone enseñar lenguas concretas. Por tanto hay una diferencia de propósito y de intención entre el papel del lingüista y el de profesor de lengua, y debemos tener presente que las necesidades prácticas de la enseñanza de lenguas, en cuanto actividad aplicada, y los intereses teóricos de la lingüística en cuanto ciencia no siempre serán coincidentes*⁹⁷.

En esta propuesta hemos pretendido trasponer didácticamente una descripción lingüística con la intención de hacer de los conocimientos capacidades. La propuesta didáctica de este capítulo cuarto intenta así aplicar la teoría presentada en el capítulo dos.

⁹⁶ CORDER, S. P. (1973: 195)

⁹⁷ STERN, H. H. (1983: 147)

4.2. El enfoque adoptado.

- Competencias generales que debería desarrollar toda explicación y ejercitación gramatical.

Las competencias generales que distinguiré son las señaladas por el *Marco común de referencia para las lenguas*, esto es, conocimientos, destrezas, competencia existencial y capacidad de aprender.

Conocimientos: *savoir*

Los conocimientos ya adquiridos por nuestros alumnos condicionan su aprendizaje de una lengua extranjera y al mismo tiempo los nuevos conocimientos que les transmitimos se añaden a estos y en algunas ocasiones los reestructuran. Aunque los seres humanos podemos comunicarnos gracias a un conocimiento compartido del mundo, es cierto que cada lengua proporciona una visión diferente del mismo mundo. No debemos así presuponer el conocimiento del mundo que nos ofrece la lengua española sino enseñarlo al mismo tiempo que explicamos y practicamos la gramática. Al enseñar una lengua debemos comunicar así esa visión propia. En ningún caso debemos presuponerla, tampoco en contextos de inmersión donde su adquisición es mucho más sencilla.

Destrezas y habilidades: *savoir faire*

En la propuesta didáctica que defendemos debe haber una separación explícita entre la explicación de las reglas y su ejercitación, entre lo consciente y lo que deberá llegar a ser inconsciente mediante la repetición y la experiencia. Fue J. R. Anderson quien introdujo la distinción entre conocimiento declarativo y procedimental. E. Martín Peris explica:

El conocimiento declarativo es el que nos permite decir “Yo sé que...”, y consiste en la información relativa a hechos tales como las definiciones de las palabras, las reglas, y el recuerdo de imágenes y secuencias de acontecimientos. El conocimiento procedimental es el que nos permite decir “Yo sé cómo...” y se representa en la memoria en términos de “sistemas de producción”, consistentes en una condición y una acción. (...) Mientras que el conocimiento declarativo de la información factual puede adquirirse rápidamente, el conocimiento procedimental se adquiere gradualmente y sólo mediante muchas

oportunidades de práctica. La forma más efectiva de adquirir conocimiento declarativo es construyendo sobre el conocimiento previo, mientras que el procedimental se aprende más efectivamente mediante una práctica guiada; esta práctica puede realizarse ejercitando la habilidad completa, o bien ejercitando fragmentos de la misma susceptibles de ser compilados⁹⁸.

Pretendemos así un aprendizaje de las reglas en forma de conocimiento declarativo que se convertirá en conocimiento procedimental mediante la práctica.

La competencia existencial: *savoir être*

La enseñanza de la gramática de una lengua, como cualquier enseñanza, debe proponerse también como objetivo la formación de actitudes en la medida en que los rasgos, actitudes e idiosincrasia de la personalidad pueden ser adquiridos y aprendidos. Si consideramos además que la actitud de una persona se relaciona directamente con la cultura y que enseñar una lengua supone enseñar su cultura es evidente que la formación de actitudes debe aparecer como un objetivo más. Creemos que son la forma de trabajar del profesor y su relación con los alumnos las que determinan esta formación de actitudes. La forma de preguntar del profesor, la respuesta que ésta exige del alumno, el orden de respuesta cuando se trata de una ejercitación en la que participa toda la clase, la manera de organizar los grupos de trabajo; en general, la manera de llevar la gramática a clase es sin duda fundamental en el desarrollo de la competencia existencial.

La capacidad de aprender: *savoir apprendre*

Si tenemos en cuenta que la diversidad de experiencias permite al ser humano ampliar su capacidad de aprendizaje, debemos presentar una ejercitación en la que tengan cabida el mayor número posible de actividades diferentes. Incluso actividades de metodologías diferentes, puesto que aunque teóricamente se ha argumentado que ciertos métodos son más adecuados que otros, no podemos a priori demostrar que para un determinado individuo un método en concreto no sea válido. Creemos así que no existe un método único y válido en todas las situaciones y circunstancias, esto es un método cuya correcta y eficiente aplicación garantice el aprendizaje de una lengua. En nuestra

⁹⁸ MARTÍN PERIS E. (1997: 112)

propuesta didáctica la ejercitación presentará actividades de diferentes metodologías de tal manera que la gramática se trabaje desde diferentes perspectivas.

La enseñanza de estrategias de aprendizaje contribuye sin duda a esta capacidad de aprender y debe por ello ser un objetivo más de nuestra propuesta didáctica. Entendemos por estrategias “las técnicas o procedimientos que puede utilizar el aprendiente para adquirir conocimientos de una segunda lengua”⁹⁹. Esta enseñanza de estrategias de aprendizaje tiene como objetivo fundamental la consecución de aprendientes más autónomos. En palabras de E. Martín Peris:

El concepto de autonomía (Holec, 1980) se refiere fundamentalmente a la toma de responsabilidad, por parte del aprendiente, del desarrollo de su aprendizaje; por tanto, como el propio Holec resalta, es un concepto distinto al de enseñanza personalizada o individualizada, así como también el de enseñanza a distancia. Dos son las fuentes principales de las que nace este concepto pedagógico: por un lado, la coherencia entre los objetivos de un sistema de enseñanza que se propone la consecución de ciudadanos adultos, críticos y responsables y las prácticas docentes de este sistema, que deben incorporar procedimientos de participación y toma de decisiones responsables (Van Ek, 1986); y por otro lado, la importancia psicopedagógica de un enfoque de enseñanza centrado en el alumno, que le permita ir adecuando la práctica didáctica al carácter individual y cambiante que éstas puedan adoptar (Riechterich 1977, 1983). Esta segunda fuente está directamente vinculada al estudio de las estrategias de aprendizaje y comunicación y a su aplicación al aula¹⁰⁰.

- La competencia comunicativa.

Para el lingüista norteamericano N. Chomsky la teoría lingüística que proporcionaba el estructuralismo además de no poder explicar las características fundamentales de una lengua no daba cuenta del aspecto creativo de su uso. La gramática generativa-transformacional vio así la necesidad de realizar una división entre la *competencia lingüística* y el uso individual de la lengua en situaciones concretas, la *actuación*. El concepto chomskyano de *competencia lingüística* fue ampliado años más tarde por el sociolingüista Hymes al concepto de *competencia comunicativa*. Hymes rechaza el concepto chomskyano de competencia, “el conocimiento inconsciente que el hablante tiene de las reglas del sistema”, pues para el sociolingüista la competencia debe

⁹⁹ Definición de Rubin traducida al español por MARTÍN PERIS (1997: 169)

¹⁰⁰ MARTÍN PERIS, E. (1997: 367)

ir más allá del conocimiento gramatical e incluir conceptos como la *adecuación* y la *aceptación*. La *competencia comunicativa* implica así el conocimiento del código lingüístico y su utilización adecuada y aceptada. No puede así bastarle al profesor de español con la enseñanza de la gramática. Este concepto de Hymes se ha ido enriqueciendo hasta llegar a la definición actual que nos propone Pilar Melero Abadía:

La competencia comunicativa comprende las siguientes competencias relacionadas entre sí: “competencia gramatical” (dominio de la gramática y el léxico), “competencia sociolingüística” (uso apropiado de la lengua según el contexto social en el que tiene lugar la comunicación), “competencia discursiva” (se refiere a cómo están relacionados entre sí los elementos del mensaje y el mensaje con el resto del discurso), “competencia estratégica” (dominio de estrategias de comunicación que solucionan deficiencias en ésta), “competencia sociocultural” (conocer el contexto sociocultural en el que tiene lugar la comunicación) y “competencia social” (capacidad para relacionarse con otras personas y en situaciones sociales)¹⁰¹.

De esta manera la gramática dejará de ser una disciplina aislada y su explicación se verá completada y reforzada por otros dominios lingüísticos a los que siempre ha estado estrechamente unida. Sin duda una explicación conjunta de la gramática y del contenido semántico relacionado con ella permitirá a nuestros estudiantes un aprendizaje más significativo. En la subordinación causal es imprescindible para la selección de un nexo distinguir entre motivo y circunstancia, diferenciación que es fundamentalmente semántica. De la misma manera una explicación de la gramática relacionada con la prosodia va a permitir un aprendizaje mucho más comunicativo ya que, por ejemplo, la pronunciación incorrecta de un *porque* antepuesto puede impedir un intercambio fluido de información. No se puede tampoco olvidar el aporte de la sociolingüística, puesto que las variedades diafásicas y diastráticas condicionan a menudo la selección de un nexo causal, pues no podemos andarnos con *es que*s en niveles elevados de lengua. Ciertamente una didáctica que se centra en las variedades de la lengua y en su significación social está sustituyendo a aquel modelo abstracto de lengua que proporcionó primero el estructuralismo y luego el generativismo. La consecuencia más concreta de esta evolución en la didáctica de segundas lenguas es la importancia otorgada a la práctica de la lengua en el aula, una lengua que ha de ser

¹⁰¹ MELERO ABADÍA, P. (2000: 155)

entendida como discurso. Así cuando expliquemos el nexo causal *que* señalaremos que cuando hay dos frases causales unidas por las partículas *y/o*, que generalmente pertenecen a dos hablantes diferentes, el primero usa *porque*, y el segundo con mucha frecuencia *que*. Y finalmente esta gramática interdisciplinar no puede olvidar el contexto sociocultural, pues la explicación de una causa o la justificación son hechos comunicativos que difieren según las culturas. Ciertamente, los motivos que nos llevan a justificarnos en la cultura japonesa no son los mismos que en la española.

- La explicación de la gramática.

Nuestra explicación de la gramática de la subordinación causal consiste en la descripción de los diferentes nexos causales y en la formulación de reglas que explican el funcionamiento del modo en este tipo de subordinación. La formulación de las reglas pretendemos que sea clara y sucinta. Para conseguir esta claridad utilizamos un léxico accesible¹⁰² y estructuras sintácticas sencillas. La tipografía contribuye sin duda también a esta claridad, de esta manera presentamos siempre la formulación de las reglas en negrita, las explicaciones secundarias en un tamaño de letra más pequeño, los nexos en cursiva y los modos seleccionados en mayúsculas. Las reglas operativas en las que resumimos a modo de fórmulas matemáticas la explicación de la gramática, son un ejemplo significativo de la importancia concedida a la visualización. Cuanto más breve, más fácil de retener en la memoria, al menos en la visual.

A continuación presentamos una ejemplificación, que intentamos contextualizar reproduciendo el microdiálogo del que forma parte. Bien es cierto que como el contexto lingüístico a menudo no es suficiente, el profesor deberá entonces aportar también el contexto comunicativo y situacional. Esta ejemplificación escrita debe completarse con más ejemplos orales dados no sólo por el profesor, pues la producción de ejemplos por parte de los alumnos supone ya una primera práctica de la gramática presentada.

¹⁰² Bien es cierto que en ocasiones utilizamos terminología propiamente lingüística, pero recurrimos a ella únicamente cuando la consideramos totalmente necesaria, tal es el caso de los tiempos y modos verbales.

- Las actividades de lengua.

En esta propuesta didáctica cada una de las actividades de lengua se entenderá como un instrumento para ejercitar los conocimientos aprendidos de una manera consciente y su fin ha de ser desarrollar la competencia lingüística comunicativa. No desechamos por ello actividades de lengua esencialmente formales, pues la ejercitación centrada en la forma es no sólo conveniente y deseable, sino necesaria. E. Martín Peris nos recuerda la importancia de la atención a la forma como medio para superar las limitaciones de un aprendizaje natural:

En la perspectiva de un aprendizaje instruido, que aspire a una eficacia semejante a la del naturalista, en cuanto a la utilización efectiva de la lengua, así como a la prevención de posibles fosilizaciones y de estrategias de reducción, la atención a la forma aparece como un elemento a la vez importante y fecundo¹⁰³.

Proponemos así actividades centradas en la forma, pues la ejercitación formal contribuye sin duda a un incremento en la rapidez de la adquisición. Y actividades centradas en el significado, pues el control sobre el conocimiento lingüístico se consigue mediante la actuación llevada a cabo en condiciones reales con actividades lingüísticas centradas en el significado.

R. Ellis ofrece técnicas concretas para las actividades centradas en el significado. E. Martín Peris las resume:

La intervención indirecta: práctica comunicativa en el aula.

- 1.- Para que los alumnos sientan la necesidad de comunicarse en la L2, debe haber una clara separación entre su L1 y la lengua meta.*
- 2.- Los alumnos deben verse implicados e interesados en aquello de lo que se está hablando. Para ello, hay que asegurarse de que tienen la ocasión de controlar el tema de conversación, y disponer de más posibilidades de iniciativas de lo que es común en la mayor parte de las aulas.*
- 3.- Profesores y alumnos deben hacer esfuerzos por que se les entienda. Esto comporta el uso de estrategias efectivas de interacción por ambas partes.*
- 4.- Se debe animar a los alumnos a que produzcan enunciados que ponen a prueba sus recursos lingüísticos. Para ello los profesores deberán variar el tipo de preguntas que les hacen a los alumnos (no sólo preguntas referenciales); los*

¹⁰³ MARTÍN PERIS E. (1997: 202)

alumnos deberán ser capaces de iniciar el discurso, de modo que puedan realizar una serie de actos de habla que requieren una serie de recursos lingüísticos. Los profesores deberán animarlos a que reformulen sus propios enunciados, cuando éstos causan problemas de comprensión; esto se consigue mediante peticiones de clarificación.

5.- Los alumnos deberán tener la ocasión de participar en los tipos de discurso (planificado y no planificado) que corresponden a sus necesidades comunicativas fuera del aula.

6.- En los estadios iniciales los profesores deberán proporcionar un andamiaje para la producción de estructuras que son demasiado complejas para que las produzcan los alumnos por sí mismos.

7.- En los estadios finales, los alumnos deberán tener acceso adecuado a discurso planificado rico en rasgos lingüísticos marcados.

8.- La producción del alumno no debe forzarse. Los aprendientes necesitan ser libres para elegir cuando quieren producir¹⁰⁴.

Las actividades de lengua comprenderán la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación. Es frecuente la práctica de las dos primeras, pero no así de las dos segundas; la interacción y la mediación no suelen utilizarse para la ejercitación de la gramática a pesar de todos los beneficios que pueden aportar. En la interacción, la expresión y la comprensión se alternan y llegan a superponerse, siendo así la actividad de lengua más cercana al acto de comunicación. Con el fin de que los alumnos interactúen proponemos actividades que deben realizarse en pequeños grupos, E. Martín Peris nos recuerda las ventajas del trabajo en grupo:

El trabajo en pequeños grupos se ha convertido en el medio más eficaz para establecer unas actividades de interacción que se beneficien de todas las ventajas que ésta reporta, y que se lleven a cabo en una situación de roles no asimétricos. Desde el punto de vista de las consecuencias para la práctica, uno y otro de estos dos aspectos serían relevantes en el aula de lengua extranjera: Por un lado, la interacción llevada a cabo en roles asimétricos reproduce con fidelidad los procesos de comunicación habituales fuera del aula, y permite que los alumnos ejerciten su capacidad de uso de la lengua, y mediante esta ejercitación vayan adquiriendo los esquemas de uso de la L2. Por otro lado, la situación de asimetría que se produce en el aula permite integrar al profesor como un interlocutor especialmente capacitado, que reproduce no los esquemas habituales de interacción fuera del aula, pero sí los esquemas habituales de aprendizaje, en donde el adulto puede proporcionar el andamiaje que facilite el paso a la zona de desarrollo próximo¹⁰⁵.

¹⁰⁴ MARTÍN PERIS E. (1997: 197-198)

¹⁰⁵ MARTÍN PERIS E. (1997: 156)

Un debate sobre los estereotipos de hombres y mujeres puede ser una actividad de interacción en la que de manera inconsciente la subordinación causal se utilice para argumentar la opinión. Los aprendientes necesitan interactuar en una práctica libre para que su conocimiento declarativo se convierta en procedimental.

Las actividades de mediación tampoco suelen ser utilizadas para la ejercitación de la gramática, a pesar de ser muy útiles puesto que entre estudiantes extranjeros en un contexto de inmersión (tengan o no una misma lengua materna), facilitar la comunicación entre dos personas que no pueden entenderse por cualquier motivo supone un hecho cotidiano. La traducción y la interpretación pueden así estar presentes en nuestra ejercitación gramatical. Siempre que el profesor conozca la lengua o lenguas maternas de sus estudiantes, podemos proponer como actividad la traducción, ya sea directa o inversa, por ejemplo de una carta de motivación para un trabajo. La paráfrasis, el resumen de un texto o la toma de notas pueden proponerse como actividades de interpretación, así por ejemplo podemos plantear a nuestros alumnos que resuman las razones por las que sus compañeros han elegido la Universidad de Salamanca para estudiar español.

Los usos lúdicos y estéticos de la lengua desempeñan un papel importante en el desarrollo de la competencia comunicativa y por esto pueden también estar presentes en la ejercitación de la gramática. Los juegos favorecen la interacción y la motivación¹⁰⁶, haciendo la práctica de la gramática divertida y amena. Por otra parte, la literatura no nos permite sólo un trabajo estético de la lengua, pues también podemos a partir de ella trabajar cuestiones gramaticales.

¹⁰⁶ La motivación es sin duda un factor fundamental en todo proceso de aprendizaje. Stern llega a afirmar que

el componente afectivo contribuye al aprendizaje al menos en la misma medida, y muchas veces en mayor medida, que las destrezas cognitivas (...). Schumann va más lejos, y afirma que los estados afectivos y de personalidad proporcionan el motor esencial para que entren en juego las destrezas cognitivas. STERN, H. H. (1983: 386)

4.3. El uso de la lengua y el usuario o alumno.

- El contexto comunicativo del uso de la lengua.

La lengua ha de aprenderse en un contexto apropiado, pues es evidente que el uso que se hace de la lengua difiere según las necesidades del contexto en que se utiliza. El profesor de una lengua extranjera debe así tener en cuenta los diferentes aspectos del contexto. La práctica de la gramática deberá así contextualizarse en ámbitos. Según *El Marco europeo de referencia para las lenguas*, estos ámbitos son cuatro y su manifestación en actividades donde se trabaja la subordinación causal puede ser la siguiente: el ámbito público, por ejemplo la discusión sobre un tema de actualidad como puede ser la causa de la pobreza en el mundo; el ámbito personal, por ejemplo la justificación de una falta de asistencia; el ámbito profesional, por ejemplo la preparación de una entrevista de trabajo en la que debemos plantear las razones que nos llevan a realizarla; y el ámbito educativo, por ejemplo la exposición y justificación de la metodología que consideran más adecuada para aprender una lengua extranjera.

Para los visitantes temporales que recibe Cursos Internacionales serán los ámbitos personal y público los que adquieran una mayor importancia, sin embargo para los estudiantes Erasmus que siguen las clases de español como ayuda para su integración en el sistema educativo español será el ámbito educativo aquel que deba adquirir una mayor relevancia. Para aquellos alumnos, que aun siendo visitantes temporales, eligen la opción de, por ejemplo, español de los negocios, el ámbito profesional se impondrá sin duda como el fundamental. Sin embargo, para los alumnos que estudian español para formarse como profesores de español, el ámbito educativo será el esencial. En la clase de gramática se deben tener en cuenta estas consideraciones sin olvidar que en muchas situaciones a las que deberán hacer frente nuestros alumnos entra en juego más de un ámbito, la explicación gramatical y la ejercitación que proponemos abarcará así todos los ámbitos viéndose sujeta a modificaciones si las necesidades de los alumnos lo requieren.

Al igual que la selección de ámbitos puede ayudarnos a contextualizar el uso de la lengua, una reflexión sobre las situaciones comunicativas con las que se encontrarán nuestros alumnos va a permitir una ejercitación mucho más contextualizada y por tanto

significativa. El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* señala también como parámetros a tener en cuenta el contexto mental del usuario o alumno y el contexto mental de los posibles interlocutores, dos aspectos que aunque no podremos tener en cuenta en la elaboración de esta propuesta didáctica son, sin duda, fundamentales una vez que ya conozcamos a nuestros alumnos.

- El contexto lingüístico.

Si, como señala el *Marco común europeo*, el término “texto” designa “cualquier fragmento de lengua, ya sea enunciado o una pieza escrita, que los usuarios o alumnos reciben, producen o intercambian”¹⁰⁷, no podemos entender la comunicación si no es mediante textos. De esta manera, la explicación gramatical debe ejemplificarse mediante textos y la ejercitación debe trabajar con ellos, ya sea como instrumento para la realización de la actividad, como punto de partida o como fin mismo de la actividad. Debemos evitar la utilización de frases descontextualizadas, es decir, aisladas del texto al que pertenecen, tanto en los ejemplos como en los ejercicios. El contexto de una frase debe siempre reproducirse, esto es, si queremos ejemplificar el uso del nexo causal *es que* no ha de ser suficiente la oración: *Es que tuve que ir al médico*, debemos reconstruir el texto del que forma parte esa frase: *-Marie ¿Por qué ayer no viniste a clase? -No, no vine... es que tuve que ir al médico*. En los ejercicios basados en una metodología fundamentalmente estructuralista deberemos también reproducir este contexto lingüístico de las oraciones que los integran, por ejemplo la oración *Voy a pedir por Reyes un portátil porque viajo mucho* puede integrarse en el siguiente texto: *-Ya se acerca el 6 de enero, tú... ¿qué vas a pedir? -Yo... voy a pedir por Reyes un portátil...* Esta contextualización puede parecer ingenua desde una perspectiva teórica, pero en la práctica se hace totalmente imprescindible, pues facilita enormemente la comprensión y acerca a la realidad secuencias lingüísticas que parecen carecer de significación una vez terminada la clase de gramática.

¹⁰⁷ INSTITUTO CERVANTES (2002: 91)

- Propósitos comunicativos.

Las actividades de lengua se realizarán en relación con propósitos comunicativos concretos, de tal manera que sea evidente para el estudiante la utilidad del ejercicio. Bien es cierto que los ejercicios esencialmente gramaticales, al no pretender la comunicación sino el aprendizaje de estructuras, no pueden subordinarse a propósitos comunicativos, pero en cualquier caso el profesor debe proporcionar o pedir al alumno la situación comunicativa en las que las estructuras trabajadas pueden utilizarse. De esta manera dotamos de cierta significación a una práctica tan criticada por su falta de utilidad real.

La manera de formular la instrucción de un ejercicio debe ya reflejar una intención comunicativa o un pequeño propósito para que el estudiante sea consciente de que lo que hace en ese ejercicio tiene una utilidad fuera del aula. En la ejercitación puramente gramatical podemos apoyar la instrucción con una pregunta del tipo *¿En que situación o contexto podrías formular las siguientes frases?* Así la gramática, a pesar de ser un fin en este tipo de ejercitación, puede encontrar un lugar en la producción real de la lengua.

4.4. Niveles propuestos.

Aunque cualquier división en niveles del dominio de una lengua es arbitraria y también insuficiente debido a que sólo refleja la dimensión vertical del aprendizaje es imprescindible para una propuesta didáctica asumir su arbitrariedad e insuficiencia. Los niveles que adoptaremos serán los tres niveles amplios propuestos por *El Marco de referencia*: Usuario básico, usuario independiente y usuario competente, sin considerar la subdivisión en “hipertextos”: Acceso, Plataforma, Umbral, Avanzado, Dominio operativo eficaz y Maestría. Creemos que la explicación de la subordinación causal no requiere de una mayor especificación, esto es, los niveles Acceso y Plataforma recibirán una misma explicación y ejercitación gramatical; a los niveles Umbral y Avanzado corresponderá la explicación y ejercitación propuesta para el usuario independiente; y para los niveles Dominio operativo eficaz y Maestría, aquella del usuario competente.

En la escala global que presenta el *Marco de referencia* la necesidad del aprendizaje de la subordinación causal se manifiesta en uno de los descriptores utilizados para la definición del nivel global de un usuario independiente (Umbral): *Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como **justificar brevemente sus opiniones** o explicar sus planes.* De esta manera podemos entender que el nivel adecuado para la explicación de la subordinación causal es aquel del usuario independiente, sin que ello impida su introducción en niveles inferiores de lengua, puesto que *la realización de tareas simples y cotidianas*, uno de los descriptores del nivel del usuario básico, requiere a menudo la utilización de frases con *porque*.

4.5. Propuesta didáctica.

Usuario básico

Función comunicativa: expresar la causa de algo.

Gramática: *por* + infinitivo y *porque* + indicativo

Usuario independiente

Función comunicativa: expresar la causa activa o pasiva de algo¹⁰⁸.

Negar que algo sea la causa.

Gramática: *porque, como* y *que* + indicativo

No porque + subjuntivo

Usuario competente

Función comunicativa: expresar la causa activa o pasiva de algo. Esta causa pasiva puede ser información nueva o ya conocida.

Gramática: los nexos siguientes: *porque, a causa de que, por causa de que, por razón de que, debido a que, gracias a que, por culpa de que, por aquello de que, pues, que, como, ya que, puesto que, dado que* más la correspondiente selección modal.

¹⁰⁸ La denominación de causales propias y explicativas no se utilizará en la clase de gramática, en su lugar utilizamos los conceptos de causa activa y causa pasiva que propone el profesor Juan Felipe García Santos por su mayor claridad y facilidad de comprensión.

USUARIO BÁSICO

EXPLICACIÓN GRAMATICAL

Para expresar la causa de algo en español podemos utilizar:

Porque + INDICATIVO

Por + INFINITIVO (-ar, -er, -ir)

SUSTANTIVO

Utilizamos *por* cuando el sujeto de la primera frase y el sujeto de la segunda es el mismo¹⁰⁹, utilizamos *porque* cuando son diferentes pero también cuando es el mismo. De esta manera *porque* lo podemos utilizar siempre.

Ejemplos: *-No puedes ir siempre tan deprisa... Te has caído **por** ANDAR rápido / Te has caído **porque** ANDAS rápido.*

-Y tú Sophie... ¿por qué has venido a Salamanca a estudiar español?

*-He venido **porque** ES una Universidad con muy buena reputación.*

*-Tuvo un accidente grave... Se salió de la carretera **por** LA LLUVIA.*

El sujeto es la parte de la frase que concuerda con el verbo en número y persona.

Ejemplo: *(Me dijiste que esta semana tenías visita...) Sí, **mi amigo** llega mañana.*

*Sí, **mis amigos** llegan mañana.*¹¹⁰

A veces es difícil distinguir entre causa y propósito, pero el español distingue en su lengua claramente:

¿Por qué? por... ¿Para qué? para...

porque para que...

¹⁰⁹ Creemos así que la forma verbal del infinitivo tiene sujeto.

¹¹⁰ Aprovechamos para introducir conceptos, como el de sujeto, sin duda básico para comprender esta y posteriores explicaciones gramaticales.

La causa es anterior y el propósito es posterior:

Ejemplo: *El Presidente del gobierno convocó un referéndum*

porque lo había prometido

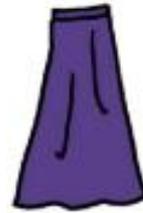
para que los ciudadanos decidiesen

EJERCITACIÓN

1.- Une las frases con *porque* o *por* e imagina una situación en la que puedas utilizarlas:

Ejemplo: No me gusta esa falda. Es demasiado larga.

No me gusta esa falda porque es demasiado larga.



- 1) He reconocido tu coche. La matrícula.
- 2) Voy a pedir por Reyes un portátil. Cada vez viajo más.
- 3) Muchas gracias. Haber llegado a la hora.
- 4) No se divorciaron. Sus hijos.
- 5) Ya puedo sacarme el carné. Tengo 18 años.
- 6) Deme su dirección por favor. Lo enviaremos por correo.

2.- Une las siguientes frases e imagina una situación en la que puedas utilizarlas:

- | | |
|-------------------------------------|------------------------------|
| 1) Estoy muy contenta porque | no has estudiado nada. |
| 2) Le han puesto una multa por | tu culpa. |
| 3) Es normal, has suspendido porque | somos muy diferentes. |
| 4) Discutimos porque | he aprobado todo. |
| 5) Siempre llego tarde por | ir demasiado rápido. |
| 6) Es conocida por | ser la mujer del Presidente. |



3.- ¿Qué frase utilizarías? ¿Por qué?

1) Llegué tarde por no sonar el despertador.

Llegué tarde porque el despertador no sonó.



2) Vine porque tu hermana me invitó.

Vine por invitarme tu hermana.

3) Siempre me equivoco por hacer las cosas rápidamente.

Siempre me equivoco porque hago las cosas rápidamente.

4.- El profesor o los compañeros de clase os pueden hacer las siguientes preguntas¹¹¹. Vamos a contestarles utilizando *por* y *porque*.

1) ¿Cómo te llamas? ¿Por qué tus padres eligieron ese nombre?

2) ¿Por qué estudias español?

3) ¿Por qué has elegido la Universidad de Salamanca?

5.- Vamos a intentar encontrar respuestas lógicas a las siguientes preguntas...

1) ¿Por qué las huchas tienen forma de cerdo?

2) ¿Por qué mojamos el cepillo antes de lavarnos los dientes?

3) ¿Por qué hay damas de honor en las bodas?



¹¹¹ En este ejercicio deberemos incluir más preguntas una vez que conozcamos los intereses de nuestros estudiantes.

6.- En el siguiente anuncio de publicidad la “Fundación Dental Española” (F.D.E.) nos aconseja visitar periódicamente al dentista... ¿Por qué deberíamos hacerles caso?

**¿Te has dado cuenta
de lo importante que es
la boca en tu vida?**



Alimentarse, sonreír, comunicarse, amar, sufrir,...

Tu boca habla de ti. Refleja tu salud, tus sentimientos...es tu primera tarjeta de presentación. Y ya que la vas a necesitar durante toda la vida, visita a tu dentista periódicamente (1-2 veces al año). Detectar a tiempo cualquier problema incipiente te puede evitar medidas más drásticas y costosas en el futuro. Depende de ti.

Ve a tu dentista. Tu salud lo nota.

Pero los ojos son también importantes...Vamos a crear utilizando las estructuras aprendidas un anuncio publicitario para aconsejar la visita periódica al oculista.

7.- ¿Puedes decir de qué país son las siguientes fotos? ¿Por qué?

Ejemplo: *Esa foto es de Méjico porque hay una pirámide.*



© Corbis Outlines. Dirección: Biblioteca de la Red

8.- En este poema Mario Benedetti expresa a su amada las razones de su amor, complétalo:

CORAZÓN CORAZA

Porque te (tener, yo)..... y no
porque te (pensar, yo).....
porque la noche (estar)..... de ojos abiertos
porque la noche (pasar)..... y digo amor
porque (venir, tú)..... a recoger tu imagen
y eres mejor que todas tus imágenes
porque (ser, tú)..... linda desde el pie hasta el alma
porque (ser, tú)..... buena desde el alma a mí
porque (esconderte, tú)..... dulce en el orgullo
pequeña y dulce
corazón coraza

porque (ser, tú)..... mía
porque no (ser, tú)..... mía
porque te (mirar, yo)..... y muero
y peor que muero
si no te miro amor
si no te miro

porque tú siempre (existir)..... dondequiera
pero existes mejor donde te quiero
porque tu boca (ser)..... sangre y tienes frío
tengo que amarte amor
tengo que amarte
aunque
esta herida duela como dos
aunque te busque y no te encuentre
y aunque
la noche pase y yo te tenga
y no.



JUSTIFICACIÓN DIDÁCTICA DE LAS ACTIVIDADES

En el primer ejercicio se pretende que el estudiante aprenda las dos construcciones enseñadas: *porque* + indicativo y *por* + infinitivo o sustantivo. Se trata así de una ejercitación esencialmente formal, aunque el hecho de reconstruir el contexto lingüístico o situacional de cada una de las frases aporta al ejercicio cierta significación comunicativa. Proponemos que su realización sea individual para que el profesor pueda comprobar qué alumnos han comprendido la regla y cuáles no.

El segundo, en cambio, busca de manera directa la comprensión del significado, pues las frases que deben unirse están desordenadas. De esta manera, el ejercicio combina lo formal y la comprensión, pues se deberá unir la forma correcta atendiendo al elemento de unión causal empleado y al significado. El ejercicio posee una única solución a pesar de que algunas frases de la columna de la izquierda encuentran continuación en más de una de la columna derecha. Este ejercicio puede realizarse individualmente y después comprobar la solución en parejas para favorecer la interacción entre los alumnos.

El tercer ejercicio pretende que el estudiante practique cuándo se debe utilizar *por* y cuándo *porque*, el criterio será siempre la necesidad o no de especificar el sujeto. En la última pareja de frases ambas son válidas, pues *porque* puede utilizarse siempre: cuando necesitamos especificar el sujeto y cuando ya lo conocemos, bien porque aparece en la oración principal o bien porque se presupone. En cambio, en las dos primeras parejas de frases, sólo es posible *porque*, puesto que el sujeto de la principal no es el mismo de la subordinada.

El cuarto ejercicio aplica la gramática aprendida a situaciones comunicativas habituales y conocidas por los alumnos para que puedan comprobar la utilidad real de las construcciones aprendidas. En este ejercicio la gramática deja así de ser un objetivo y se convierte en un instrumento para la comunicación. Su realización puede ser en parejas de tal manera que los estudiantes se pregunten entre ellos y expongan a la clase no sus respuestas sino las de su compañero. El quinto ejercicio pretende una práctica creativa de las estructuras aprendidas. La creatividad lleva a menudo a la diversión, y ésta a la motivación, objetivo fundamental de cualquier método que pretenda enseñar una lengua. Su realización ha de ser global para favorecer la capacidad creativa.

El sexto ejercicio propone trabajar a partir de un mensaje publicitario en el que los alumnos deberán reconocer las causas y reformularlas con las construcciones aprendidas (*Deberíamos visitar periódicamente al dentista porque la boca es importante para alimentarse, sonreír, comunicarse, amar, sufrir.../ Por su importancia para alimentarse, sonreír, comunicarse...Porque nuestra boca habla de nosotros...*) La segunda parte del ejercicio favorece la creación al mismo tiempo que continua trabajando la gramática. Por otra parte el hecho de incluir un mensaje publicitario de la “Fundación Dental Española” (F.D.E.) nos permite no sólo acercar a los estudiantes al mundo de la publicidad en español sino también hablar de un valor tan importante como la salud. La realización de este ejercicio se llevará a cabo en grupos para favorecer la interacción y mediación entre los alumnos.

En el séptimo ejercicio proponemos trabajar la gramática a través del contenido cultural, así al mismo tiempo que practicamos el uso de *por* y *porque* conocemos regiones, ciudades, monumentos y a habitantes de España y de diferentes países hispanoamericanos. Una vez terminado el ejercicio presentamos dos mapas, uno de España y otro de Hispanoamérica, para localizar a los habitantes, ciudades, regiones y países que aparecen en las fotos.

La ejercitación propuesta parte así de una práctica formal para terminar con una más comunicativa, creativa y cultural en la que el estudiante puede expresarse libremente y comprobar la utilidad comunicativa de las expresiones aprendidas.

Por último, el octavo ejercicio pretende, a través de un poema, la conjugación de tiempos verbales en indicativo, modo general de la subordinación causal. Una vez finalizado el ejercicio presentamos una pequeña introducción a la literatura y a la persona de Mario Benedetti, de manera que los estudiantes puedan interesarse por la literatura de este autor y en particular por su poesía, pues sintácticamente no es muy compleja. Los versos de Mario Benedetti pueden ser así una buena iniciación a la poesía en lengua española para un alumno que empieza a estudiar español.

USUARIO INDEPENDENTE

EXPLICACIÓN GRAMATICAL

Vamos a distinguir dos tipos de causa: la CAUSA ACTIVA y la CAUSA PASIVA.

La CAUSA ACTIVA es una causa directa.

Ejemplo: *Esta tarde voy al cine porque tengo muchas ganas de ver la última película de Benito Zambrano.*

La CAUSA PASIVA es una causa indirecta.

Ejemplo: *Como esta tarde no tengo nada que hacer, me voy al cine.*

Para expresar la causa **activa** de algo en español utilizamos fundamentalmente **porque** seguido de indicativo. **Porque** expresa el **motivo**.

Ejemplo: *-Y tú... ¿qué hiciste ayer?*

*-Fui al cine **porque** quería ver la última película de Benito Zambrano.*

Para expresar la causa **pasiva** utilizamos **como** y **que** también con indicativo¹¹².

Como y **que** expresan una **circunstancia** que favorece que algo ocurra. **Como** se coloca antes y **que** después de la oración principal. Las oraciones causales con **como** y **que** siempre van separadas por comas.

Que suele utilizarse después de imperativos y es propio de un registro coloquial.

Ejemplos: *-**Como** no sabía qué hacer, fui al cine.*

*-Esta tarde no tengo nada que hacer... Anda, ven conmigo al cine, **que** estoy aburrido.*

*-No, me quedo en casa, **que** tengo que estudiar.*

¹¹² Presentamos en este nivel los tres nexos causales más frecuentes en español: *porque*, *como* y *que*. El criterio ha sido así el de la rentabilidad comunicativa.

Porque se construye generalmente con **INDICATIVO**, pero también es posible el **SUBJUNTIVO**. La regla es la siguiente:

porque/ porque no... + **INDICATIVO**

NO porque + **SUBJUNTIVO**

Utilizamos así el subjuntivo para negar que algo sea la causa.

Ejemplo: -¿Por qué decidiste venir a Salamanca?

-He venido a Salamanca **no porque** haya muchas fiestas sino **porque** quiero estudiar español.

Vamos a repasar las formas del subjuntivo¹¹³:

El subjuntivo tiene cuatro tiempos:

PRESENTE

La raíz del presente de indicativo

+E (Verbos terminados en -AR)

La raíz del presente de indicativo

+ A (Verbos terminados en -ER, -IR)

PRETÉRITO PERFECTO

presente de subjuntivo del verbo HABER

+ participio

IMPERFECTO

La forma de la tercera persona del plural del pretérito indefinido sin la desinencia personal +A

PRETÉRITO PLUSCUAMPERFECTO

imperfecto de subjuntivo del verbo HABER

+ participio

¹¹³ La morfología verbal debe irse presentando a medida que se necesita para que el alumno la estudie o la repase subordinada a una función comunicativa. Bien es cierto que los nombres de los tiempos no son imprescindibles para aprender gramática, pero un consenso en la terminología ayuda tanto al profesor como a los alumnos. Como apunta E. Martín Peris resumiendo la propuesta didáctica de Larsen-Freeman:

Desde un punto de vista didáctico, parece oportuno presentar de forma cíclica las formas lingüísticas, de modo que los aprendientes puedan encontrar las distintas correspondencias entre formas y funciones. MARTÍN PERIS E. (1997: 193)

EJERCITACIÓN

1.- Completa con *porque, como y que*:

- 1) Todo el mundo quiere estudiar español.....es la tercera lengua en el mundo.
- 2).....siempre llegas tarde, no te enteras de nada.
- 3) No vayáis por El Corriño,..... está en obras.
- 4) Hoy hay fuegos artificiales.....es el último día de las ferias.
- 5).....el plazo se ha pasado ya, tendré que esperar otro año para pedir la beca.
- 6) Esta tarde iré a Correos.....he recibido un acuse de recibo.
- 7) Acompañame a casa,.....me da miedo volver sola.
- 8) No cojas el paraguas,.....ya no llueve.
- 9).....nunca tengo tiempo para salir a comer, me suelo llevar un sandwich al trabajo.
- 10) Ya no podemos fumar en la oficina.....ha salido una ley que prohíbe fumar en el sitio de trabajo.



2.- Completa las siguientes frases:

- 1) Vente conmigo de vacaciones, que...
- 2) Deja de fumar, que...
- 3) Limpia la casa, que...
- 4), que tengo mucha prisa.
- 5), que me apetece mucho.
- 6), que todavía no he acabado.



3.- Indica cuál es la causa activa y cuál la causa pasiva.

era muy vieja

- 1) La casa se ha caído

nadie la quería reconstruir



esta semana el jardinero no ha venido

2) Las flores se han secado

no tienen agua

estaba hecha un desastre

3) Me he puesto a ordenar la habitación

me aburría

estaba muy enfermo

4) Se ha muerto

nadie se acordaba de él

4.- Corazones solitarios...Intenta encontrar a dos corazones solitarios que tú crees que formarían buena pareja, también una pareja totalmente imposible, justifica tu elección.

Ejemplo: *La chica estudiosa y el músico **porque** a los dos les preocupa la naturaleza...*

Como los dos son treintañeros, el deportista liberal y la policía...



Chica joven, 25 años, seria y estudiosa. Busca chico para compartir su tiempo libre. Interesada en los últimos descubrimientos científicos y preocupada por la destrucción de la capa de ozono.



Chica joven, 22 años. Busco chico para salir de fiesta y viajar. Soy liberal y muy independiente. Me encantan los animales.

Chico de 35 años, deportista y liberal. Ofrezco compañía a mujer de cualquier edad, soy sano y discreto. Me encanta practicar deportes de riesgo y pasearme por la playa.



Periodista, 45 años. Divorciado sin hijos. Busca mujer para compartir fines de semana. Me gusta viajar. No soporto a la gente sin iniciativa.



Mujer entusiasta y decidida. Busca hombre para compartir su pasión por la vida. Me encanta experimentar nuevas sensaciones y conocer culturas diferentes. No aguanto a lo hombres vanidosos.



Hombre de 45 años, buena situación, coche y casa propios. Busco mujer formal para convivir y salir en compañía. A pesar de ser mi trabajo, me encanta cocinar.

Mujer de 30 años. Busco hombre para relación esporádica. Me gusta salir al cine, al teatro, a cenar...y los hombres que se preocupan por su aspecto. No soporto la dejadez y el desorden.



Músico. Amante de la naturaleza. Vegetariano. Me gusta disfrutar de un buen concierto y de una buena conversación. Adoro la vida tranquila.

5.- ¿Cuáles son las causas de estos fenómenos?

pobreza estrés contaminación



Si es una causa activa utilizaremos *porque*, en cambio si se trata de una causa pasiva utilizaremos *como*.

Ejemplo: *Hay pobreza **porque** hay desigualdad.*

Como la gente no es solidaria, hay pobreza.

6.- Elige una de las causas y construye una frase como en el modelo:

porque la gente no quiere trabajar.

Ejemplo: *Hay paro*

porque no hay trabajo.



*Hay paro **no porque** la gente no QUIERA trabajar sino **porque** no HAY trabajo.*

porque el tabaco es una droga que engancha.

1) Es difícil dejar de fumar

porque no nos lo proponemos en serio.

porque necesitan experimentar nuevas sensaciones.

2) Los jóvenes consumen drogas

porque son unos inconscientes.

porque nadie les presta ninguna ayuda.

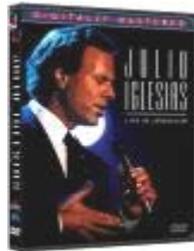
3) Cada vez hay más gente que vive en la calle

porque no se dejan ayudar.

7.- Siempre hay alguien que pregunta tonterías, vamos a contestarle nosotros...

Ejemplo: *¿Por qué tiene tanto éxito Julio Iglesias? ¿Porque cierra los ojos y se toca la tripa cuando canta?*

*Julio Iglesias tiene tanto éxito **no porque CIERRE** los ojos y **SE TOQUE** la tripa cuando canta **sino porque TIENE** un estilo muy personal.*



1) **¿Por qué el Príncipe se ha casado con una presentadora de telediario? ¿Porque así no tiene que encender la tele para escuchar las noticias?**

2) **¿Por qué los españoles suelen comer paella los domingos? ¿Porque el resto de los días está prohibido comerla?**

3) **¿Por qué Don Quijote lucha contra molinos de viento? ¿Porque prefiere los de agua?**

JUSTIFICACIÓN DIDÁCTICA DE LAS ACTIVIDADES

El primer ejercicio quiere practicar el uso de las partículas enseñadas. La ejercitación es esencialmente formal, pues sabiendo que la posición de *como* es obligatoriamente antepuesta y que *que* se utiliza después de formas imperativas se puede realizar correctamente el ejercicio.

El segundo ejercicio practica la construcción causal con *que*, en ella el estudiante debe completar con las explicaciones que prefiera una serie de órdenes o mandatos y al contrario, producir una serie de órdenes o consejos que se adecuen a las explicaciones dadas. El hecho de trabajar esta partícula en un ejercicio aparte se debe a que su uso responde en este nivel más a un hábito acústico que a una reflexión sobre su uso en contraste con las otras partículas causales. Se trata así de acostumbrar el oído de nuestros estudiantes a que detrás de una forma del imperativo la explicación de la causa se introducirá con *que*.

El tercer ejercicio trabaja la diferenciación entre motivo y circunstancia, esto es entre causa activa y causa pasiva. Diferenciación fundamental para la correcta selección de un nexo causal.

El ejercicio cuarto y quinto siguen practicando esta distinción. El segundo, más que el primero, favorece la producción libre, pues las causas serán aquellas que considere el estudiante, y el diálogo, pues no siempre estarán todos de acuerdo. Aunque la realización de estos ejercicios sea individual su corrección debe ser global para favorecer la interacción entre los alumnos.

En el sexto ejercicio se practica la selección modal, para ello el alumno debe elegir la causa que considere efectiva, y puesto que las causas se oponen, elegirá también indirectamente aquella que considera inefectiva. Después de su elección deberá construir una frase en la que se formulen ambas causas, la que considera efectiva en indicativo y la que no produce, en su opinión, el efecto referido, en subjuntivo. El tomar partido por unas causas y no por otras va a provocar sin duda opiniones diferentes en la clase que deben aprovecharse para establecer un pequeño diálogo. El ejercicio siete practica también la selección modal pero de una manera más divertida. Aunque la realización de estos dos ejercicios es individual, para que los alumnos puedan expresar sus opiniones e ideas, su corrección será de nuevo conjunta para favorecer el diálogo, la

discusión y por qué no la risa. En estos dos últimos ejercicios debemos proporcionar a los estudiantes ciertas expresiones que expresan acuerdo y desacuerdo para facilitar la conversación.

USUARIO COMPETENTE

EXPLICACIÓN GRAMATICAL

Para expresar la causa **activa** de algo en español utilizamos fundamentalmente *porque*, pero también podemos utilizar:

Por causa de que y *a causa de que* más formales que *porque*.

Ejemplo: *Lamento lacrimosamente que alguien se frustre **por causa de que**, esperando un tema de interés, le ofrezca yo una nimiedad episódica.*

Por razón de que y *debido a que* son propios de un registro más elevado. El primero se utiliza para presentar la causa como única y *debido a que* es el equivalente culto de *por causa de que* y *a causa de que*.

Ejemplos: *-¿Pero por qué no compareció el presidente del gobierno?*

*-Simplemente **por razón de que** estaba en el extranjero.*

La directora del ciclo de conferencias unos momentos antes de que comenzara la intervención del primer ponente:

*-La conferencia se pospone a la semana que viene **debido a que** no hay suficientes asistentes.*

Gracias a que, por culpa de que y *por aquello de que* tienen mayor amplitud de registro, pero su precisión hace que su uso sea muy restringido. *Gracias a que* sólo puede emplearse si la causa es una circunstancia favorable o positiva. *Por culpa de que* se utiliza en cambio cuando la causa es desfavorable o negativa. Y por último, *por aquello de que* exige que la causa sea una información conocida o un hecho ya demostrado.

Ejemplos: *-¿Y vas a poder solicitar la beca todavía?*

*-Sí, tengo tiempo **gracias a que** han prolongado una semana el plazo de entrega de solicitudes.*

-¿Al final aprobaste la cuatrimestral?

-No, no la saqué **por culpa de que** no entregué el trabajo.

- ¿Pero la vas a llamar hoy? Si su cumpleaños fue ayer...

-Pero igual la llamo **por aquello de que** más vale tarde que nunca...

Todos estos nexos se sitúan generalmente después de la oración principal, pero también pueden situarse antes de la principal, generalmente cuando se trata de una réplica. La entonación entonces es ascendente, esto es debemos elevar el tono de voz.

Ejemplo: -Eres un aburrido, nunca te piras ni una clase...

-Sí, pero **porque** no me piro ni una clase puedes fotocopiarne siempre los apuntes.

Es que se utiliza también para expresar la causa activa. Lo más frecuente es que aparezca al principio de la oración porque suele introducir una respuesta. Normalmente se utiliza para dar excusas. Es un nexo propio de un registro coloquial.

Ejemplo: - ¿Por qué entregas tan tarde el trabajo?

-**Es que** he estado enfermo...

Por +INFINITIVO se utiliza generalmente cuando el sujeto de la oración principal es el mismo que el sujeto de la subordinada. Pero también es posible cuando los sujetos son distintos, en este caso debemos especificar el sujeto del infinitivo.

Ejemplo: Nuestra relación va cada día peor **por tener tú** ese carácter.

Para expresar una causa PASIVA en español utilizamos los siguientes nexos:

.- si la causa es **información nueva** podemos utilizar **porque, pues** y **que**. Las oraciones introducidas por estos nexos aparecen después¹¹⁴ de la principal.

Ejemplos: Dos amigos paseando, uno de ellos mira al cielo y dice:

¹¹⁴ Utilizamos el adverbio *después* y no *detrás* porque creemos que su referencia es más clara. *Detrás* puede indicar tanto anteposición como posposición, mientras que *después* refiere claramente la posposición. Parece que la línea temporal es más clara que la espacial, a pesar de que muchas culturas no compartan nuestra visión lineal del tiempo.

-Parece que mañana va a hacer bueno, **porque** hay muchas estrellas.

-¿Qué tal tu curso en Salamanca?

-Los primeros días no entendía nada, **pues** no hablaba ni una palabra de español. Pero poco a poco me fui haciendo...

Que se utiliza para justificar:

- una orden, un consejo, una petición: *No te olvides el paraguas, **que** ha empezado a llover.*
- una respuesta negativa a una orden: - *Quédate un poco más...*
-*Hoy no, **que** tengo prisa.*
- una decisión: *Me voy ya mismo, **que** llego tarde.*

Cuando hay dos oraciones causales unidas por las partículas *y/o*, que generalmente pertenecen a dos hablantes diferentes, la primera utiliza *porque* y la segunda *que*:

-¿No ha venido Marie ?

-No, no ha venido **porque** tenía muchas cosas que hacer.

-Y **que** hoy empiezan las rebajas...

.- si la causa es una **información ya conocida** podemos utilizar **como, ya que, puesto que** y **dado que**. *Como* presenta la causa como una explicación y va obligatoriamente antepuesto. *Ya que, puesto que* y *dado que* presentan la causa como una explicación favorable, de esta manera son más precisos que *como*. Su ubicación puede ser antepuesta o pospuesta.

Ejemplos: -¿Pero por qué vienes tan cargado?

-**Como** me caía de paso el supermercado, he hecho ya la compra.

-¿Al final para cuándo la cena?

-**Ya que/puesto que/dado que** a todo el mundo le venía mejor hemos decidido dejarla para el próximo fin de semana.

Las oraciones causales en español se construyen normalmente con INDICATIVO pero también es posible el SUBJUNTIVO:

1.- cuando negamos la efectividad de la causa, esto es cuando la causa es inefectiva o al menos no suficiente.

Ejemplos: -Si yo ya sabía que te quedabas...

-Voy a quedarme **no porque QUIERA** sino porque no tengo otra opción (causa inefectiva)

-Está metido en un lío bien gordo...

-Debemos darle un consejo **no sólo porque SEAMOS** sus amigos sino porque nos necesita (causa no suficiente)

La regla es la siguiente:

NO porque + SUBJUNTIVO

NO + oración principal + porque + SUBJUNTIVO/INDICATIVO

Ejemplos: -Sabía que si yo te llamaba vendrías...

-He venido **no porque** me lo HAYAS PEDIDO sino porque me apetecía.

-Has venido a verme porque me sigues queriendo...

-**No** quiero verte **porque** te SIGA queriendo (/No quiero verte porque te SIGO queriendo) sino porque tenemos una conversación pendiente.

Cuando utilizamos la construcción **no porque** el subjuntivo es obligatorio. En cambio cuando colocamos el adverbio **no** antes de la principal utilizamos el subjuntivo sólo si la subordinada se ve afectada por la negación. Para saber si la subordinada se ve afectada por la negación tenemos dos pruebas:

1.- La primera consiste en continuar la oración con el nexos adversativo *sino*: *No quiero verte porque te siga queriendo **sino porque** tenemos una conversación pendiente.*

2.- La segunda es la posibilidad de colocar la negación delante del nexos causal: *Quiero verte **no porque** te siga queriendo sino porque...*

2.- cuando dudamos de la verdad o cumplimiento de la subordinada y en consecuencia también de la efectividad de la causa expresada en ella.

La regla es la siguiente:

¿Oración principal + porque + oración subordinada?

-El hablante no duda de la verdad de la subordinada **INDICATIVO**

Ejemplo: *¿Pedía limosna porque ESTABA en el paro?* El hablante no duda de que estaba en el paro sino que pregunta si esa es la causa por la que pedía limosna.

-El hablante duda de la verdad de la subordinada **SUBJUNTIVO**

Ejemplo: *¿Pedía limosna porque ESTUVIERA en el paro?* El hablante duda de que estuviera en el paro y también de que esa sea la causa de pedir limosna.

3.- cuando presentamos varias causas como posibles pero no nos decidimos por ninguna de ellas como causa efectiva.

La regla es la siguiente:

O	O
Bien	Bien
Oración principal +Ya + porque +SUBJUNTIVO + Ya + porque + SUBJUNTIVO	
Sea	Sea
Fuera	Fuera

Ejemplo: - *¿Y al final por qué no consiguió el trabajo?*

-Pues no sé... bien porque no SUPIERA español, bien porque no TUVIERA suficiente experiencia...

El **SUBJUNTIVO** también se utiliza con las llamadas *excepciones universales*¹¹⁵:

¹¹⁵ Denominación y explicación propuestas por el profesor Juan Felipe García Santos.

· Hay partículas como *tal vez, quizá(s), acaso, probablemente, seguramente, posiblemente* que llevan al uso del **SUBJUNTIVO**¹¹⁶.

Ejemplo: -¿Por qué no ha venido hoy Fred a clase?

-No ha venido **porque** está cansado.

-No ha venido **porque** posiblemente **ESTÉ** cansado. Ayer salimos hasta las tantas...

· Las hipótesis en el pasado pueden también llevar al uso del **SUBJUNTIVO**, aunque podemos también expresarlas en condicional compuesto (tiempo del indicativo).

Ejemplo: - El seminario fue muy interesante, *deberíais haber venido...*

-Sí, es una lástima **porque** **HUBIÉRAMOS APRENDIDO** mucho.

-Sí, es una lástima **porque** **HABRÍAMOS APRENDIDO** mucho.

EJERCITACIÓN

1.- Elige el nexos más adecuado:

1) No consiguió el trabajo.....no hablaba español.

gracias a que por culpa de que por aquello de que



2) Nunca se pierde.....tiene un sentido de la orientación increíble.

por culpa de que gracias a que como

3) El Gobierno se reunirá en los próximos días.....la situación ya es insostenible.

que debido a que por razón de que

4)no estaba muy lejos, me acerqué a casa de Sophie.

gracias a que como que

5) Le despidieron únicamente.....llegaba tarde.

por razón de que por aquello de que pues

¹¹⁶ Ciertamente el uso del indicativo con estas partículas se está extendiendo cada vez más pero el español cuidado sigue prefiriendo el uso del modo subjuntivo.

6) No me grites,.....sabes que no lo soporto.

porque que por culpa de que

7) Todos envejecemos,.....es ley de vida.

puesto que porque pues

8) El año que viene dejo de fumar,.....ya va siendo hora.

que dado que porque

9) Mañana es el gran día así que me levantaré temprano.....a quien madruga dios le ayuda.

por causa de que debido a que por aquello de que

10) Pensé que habías cambiado de opinión,.....no me llamaste.

puesto que por culpa de que que

2.- Completa estas oraciones con el nexos más adecuado:

1) Nadie quiere salir únicamente.....hace mucho frío.



2) Disculpen las molestias pero el Presidente no podrá asistir.....su vuelo viene con retraso.

3) Me han puesto una multa.....he dejado el coche en doble fila.

4).....me dejaste los apuntes, conseguí aprobar.

5) Supe que querías venir,.....te mostraste interesado.

6) Para un italiano aprender español es más fácil que para un japonés,.....el italiano es una lengua romance.

7) Explícame bien cómo llegar,no tengo ni idea de por dónde es.

8) No debe de haber nadie en casa,.....llamo y no contestan.

9).....siempre me queda bien, llevaré la famosa tarta de limón y mora.

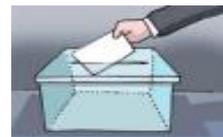
10) Decidió cambiar de trabajo solamente.....le quedaba más cerca.

11) Llegó unos diez minutos tarde,.....las novias tienen que hacerse esperar.

12)nunca me cuenta nada, no sé con quién está o deja de estar.

3.- Completa con indicativo o subjuntivo:

1) Ganó las elecciones no porque (ser, él).....un buen candidato, sino porque la gente no (saber).....a quién votar.



2) Empieza a preocuparme... Bien porque (estar, él).....cansado, bien porque no le (apetecer).....lleva casi un mes sin salir de casa.

3) No porque (estudiar, tú).....como un loco la última semana vas a aprobar.

4) Dame tu teléfono porque tal vez (necesitar, yo).....llamarte.

- 5) Me ha dejado de gustar la paella no porque no (estar, ella).....buena sino porque (aburrirse, yo).....comerla todos los domingos.
- 6) Es por el dinero... ¿O acaso crees que va a entrar en un programa de tele-realidad porque le (interesar, él o ella).....la experiencia?
- 7) Quiere aprender español no sólo porque le (gustar).....la lengua, sino porque (ser, él)..... un apasionado del cine de Fernando León.
- 8) No me gusta hacer ejercicios *de huecos* no porque no (aprender, yo).....gramática sino porque (ser, ellos).....aburridos.
- 9) En español muchas veces no decimos el sujeto de la frase no porque lo (olvidar, nosotros).....sino porque la terminación del verbo nos (indicar).....la persona.
- 10) - No fuimos porque al día siguiente (tener, nosotros).....que trabajar y porque además no (quedar).....entradas.
- Pues es una pena, porque (disfrutar, vosotros).....como niños.
- 11) ¿Cambiaría algo el mundo porque (gritar, yo).....como un loco lo que pienso?
- 12) No olvides escribir una carta de motivación porque posiblemente te la (pedir, ellos).....
- 13) No te llamé porque (olvidarse, yo).....sino porque (quedarse, yo).....sin saldo en el móvil.
- 14) Fernando Savater es conocido no sólo porque (escribir, él).....libros, sino también porque (ser, él).....un gran filósofo.

15) Utilizamos el término *español* y no *castellano* porque *castellano* (hacer referencia).....a una denominación histórica y no porque no (ser).....una lengua originaria de Castilla.

16) ¿De verdad piensas que va a perdonarte porque (aparecer, tú).....con un inmenso ramo de flores?

17) No me gusta la música de los participantes de *Operación triunfo* no porque no (cantar, ellos).....bien sino porque sus canciones (ser).....demasiado comerciales.

18) España apoyó la guerra de Irak no porque el gobierno (tener).....el apoyo de la población española sino porque lo (decidir).....el Presidente.

19) Fuera porque no le (avisar, ellos)....., fuera porque no (enterarse, él).....bien del cambio de fecha, no asistió a la reunión.

20) Va a ser difícil conseguir que los próximos Juegos Olímpicos se celebren en España no porque Madrid no (ser).....un buen candidato, sino porque (tener, él)..... rivales como París o Londres.



4.-El escritor uruguayo Eduardo Galeano nos describe en los siguientes versos un sistema corrupto, pero sólo en uno de ellos expresa la causa: *Los policías no combaten los crímenes, porque están ocupados en cometerlos*. Imaginemos las causas que le han llevado a escribir el resto de los versos expresándolas con los diferentes nexos que hemos aprendido.

El sistema

Los funcionarios no funcionan.

Los políticos hablan pero no dicen.

Los votantes votan pero no eligen.

Los medios de información desinforman.

Los centros de enseñanza enseñan a ignorar.

Los jueces condenan a las víctimas.

Los militares están en guerra contra sus compatriotas.

Los policías no combaten los crímenes, porque están ocupados en cometerlos.

Las bancarrotas se socializan, las ganancias se privatizan.

Es más libre el dinero que la gente.

La gente está al servicio de las cosas.

(El libro de los abrazos, 1989)



5.- En una de las últimas escenas de *Todo sobre mi madre* Manuela, la protagonista, nos explica por qué la obra *Un tranvía llamado deseo* ha marcado su vida. Vamos a escucharla para conocer sus razones. Después, tú a tu manera exprésalas con los nexos que consideres más adecuados.

(Transcripción de la escena: Se abre la puerta, desde dentro. En el camerino de Huma el ambiente es frío.

MANUELA: ¡Hola, buenas tardes!

NINA: ...Aquí llega la mosquita muerta...

M: ¿Qué pasa?

N: Lo tenías todo planeado, ¡hija de puta!...

HUMA: ¡Nina, no insultes!

N: ¡Tú eres igualita que Eva Harrington! ¡Te aprendiste el texto de memoria a propósito! Es imposible aprendérselo sólo oyéndolo por los altavoces. ¿Por quién me has tomado, por gilipollas?

M: Los altavoces me ayudaron a recordarlo. El papel de Stella me lo sé desde hace años.

N: ¿Ah, sí? ¡Qué casualidad!

M: Bueno, no os molesto más, recojo mis cosas y me voy.

H: Manuela, creo que deberías darnos una explicación.

M: “Un tranvía llamado deseo” ha marcado mi vida...

Hace veinte años hice de Stella, con un grupo de aficionados. Allí conocí a mi marido, él hacía de Kowalski. Hace dos meses vi vuestra versión en Madrid... Fui con mi hijo, era la noche de su cumpleaños... Y a pesar de que llovía a mares os esperamos en la calle, porque él quería un autógrafo tuyo, Huma... Era una locura esperar bajo la lluvia, pero como era su cumpleaños no me atreví a decirle que no... Vosotras cogisteis un taxi y él corrió detrás. Un coche que venía por Alcalá lo atropelló y lo mató. Ésa es la explicación, ésa es la explicación, Huma.)



6.- Si no tenemos trabajo, vamos a buscarlo, y si ya lo tenemos, seguro que tenemos en la cabeza uno mejor... Vamos a escribir una carta de motivación en la que exponamos las razones y las explicaciones que hacen de nosotros los candidatos perfectos para ese puesto. Como modelo os presentamos una carta de motivación real de un chico francés que busca trabajo en España.

Jose ARRIAZA
SP/SBU6/Sect. 757
HILTI France
TEL: +33 660 30 40 29
Jose.Arriaza@hilti.com

Señor Eiving SLAÆN

Paris, 18 de Octubre 2004

Estimado Señor Eiving SLAÆN:

*En primer lugar querría agradecerle la reunión que me ha concedido el próximo martes, **pues** sé de su apretada agenda. También pretendo en esta carta explicarle las razones que me han llevado a solicitar un traslado a una filial de la empresa en España.*

*A pesar de que mi trabajo desde hace más de doce años en este sector me ha permitido adquirir una buena y además satisfactoria experiencia, **porque** tanto la empresa como mis superiores inmediatos han favorecido un aprendizaje continuo y una motivación constante, siento la necesidad de completar mi formación y de aportar mi experiencia a una nueva empresa.*

***Porque** soy hijo de españoles y **porque** he nacido en Francia he podido además de obtener la doble nacionalidad, sentirme muy cercano a ambos países. Esta es la principal razón por la que he decidido solicitar el traslado a una filial española.*

***Como** ha podido percibir durante nuestra última entrevista telefónica, mi nivel oral de inglés es evidentemente mejorable por lo que si es necesario podría seguir un curso de perfeccionamiento, **puesto que** tengo ya un cierto nivel. Por lo que respecta al español mi dominio es absoluto, **pues** es la lengua en la que realicé mis estudios de secundaria y es en español como me comunico con mi familia.*

*Personalmente también estaría muy interesado, **pues** a mi pareja, de origen peruano, la idea de tener una experiencia profesional y cultural en un país hispanohablante le fascina tanto como a mí.*

Me considero así totalmente motivado y capacitado para realizar un proyecto profesional en una filial española, ya que mi conocimiento del español es absolutamente competente y ya que me avala una gran experiencia en el sector.

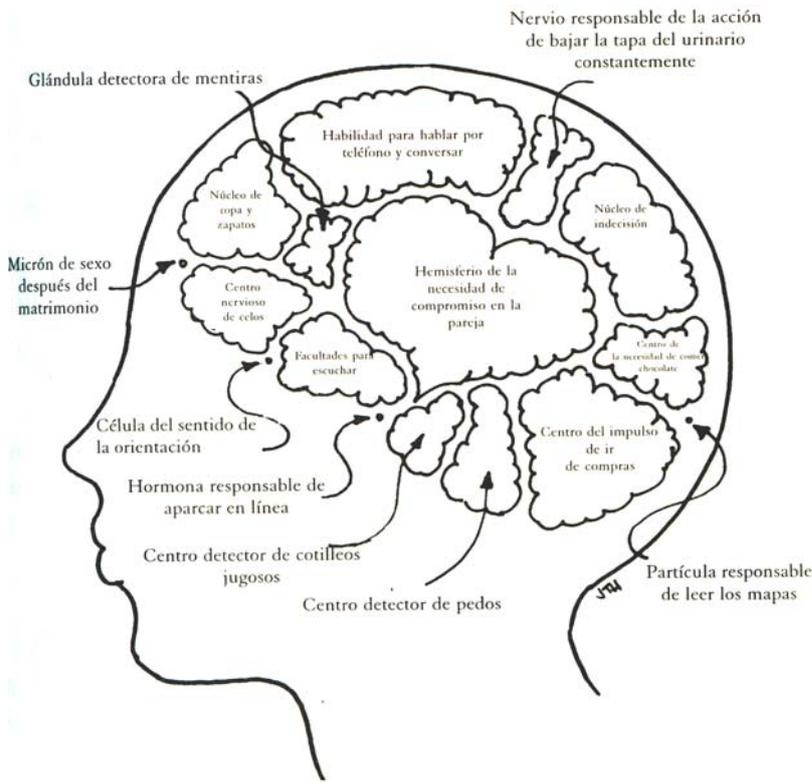
Espero que la reunión prevista sirva además de para conocernos personalmente para demostrarle que ciertamente soy la persona adecuada para ese puesto. Con el propósito de facilitar nuestro diálogo llevaré conmigo documentos concretos que ilustran mis conocimientos y experiencia. Además, mis colegas y superiores estarán si duda dispuestos a ayudarle en su evaluación.

En espera de reunirme con usted, un cordial saludo.

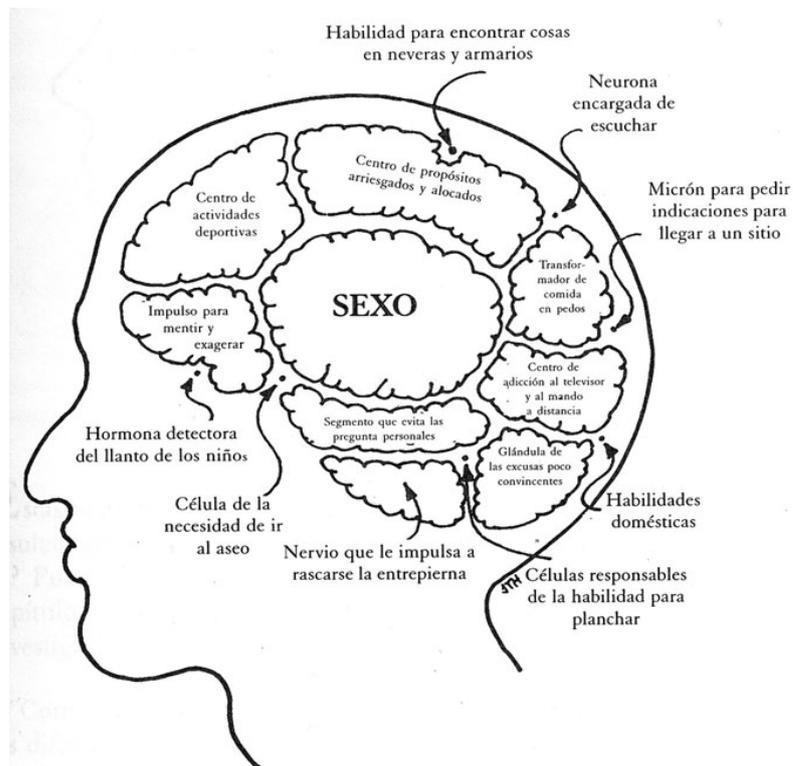
Atentamente.

Fdo: José ARRIZAZA

7.- La palabra tabú es *porque...* ¿Estás de acuerdo con lo que dicen estos cerebros? Justifica tu opinión utilizando cualquier nexo causal excepto *porque*.



El cerebro femenino



El cerebro masculino

JUSTIFICACIÓN DIDÁCTICA DE LAS ACTIVIDADES

El primer ejercicio y el segundo trabajan los elementos de unión causales considerando la distinción entre causa activa y causa pasiva, la diferencia entre información nueva e información ya conocida cuando se trata de una causa pasiva, el nivel de lengua utilizado y las características semánticas de los diferentes nexos. Las respuestas del primer ejercicio son: 1) *por culpa de que*, pues se trata de una causa desfavorable o negativa, 2) *gracias a que*, causa favorable o positiva, 3) *debido a que*, por ser el nexo propio de un registro elevado, 4) *como*, pues presenta la causa como una explicación, 5) *por razón de que*, pues la causa se presenta como única, 6) *que*, pues es el nexo que se utiliza generalmente para justificar una orden, 7) *puesto que*, pues la causa es una información conocida (envejecer es ley de vida), 8) *que*, pues se trata de una justificación a una decisión (también es posible *porque*), 9) *por aquello de que*, pues se trata de una causa activa que presenta una información ya conocida (un refrán), 10) *puesto que*, pues se trata de una información conocida por ambos interlocutores.

El tercer ejercicio practica la selección modal teniendo en cuenta los conceptos de causa ineficaz e insuficiente, el criterio de compromiso en la verdad o cumplimiento de la subordinada, y la posibilidad de expresar varias causas como posibles. En las frases propuestas, se encuentran las diferentes estructuras aprendidas:

1. *no + porque*
2. *no + proposición principal + porque*
3. ¿proposición principal + *porque* + proposición subordinada?
4. proposición principal + conjunción distributiva + *porque* + proposición subordinada + conjunción distributiva + *porque* + proposición subordinada.

También se incluyen las excepciones universales.

Estos primeros ejercicios, aunque son puramente formales, presentan en algunas de sus frases consideraciones y evaluaciones sobre diferentes aspectos de la cultura española que deberán ser explicados y discutidos.

El cuarto ejercicio propone una práctica de la subordinación causal a partir de un poema, trabajando así al mismo tiempo la gramática y la creatividad. Presentamos una pequeña introducción a la literatura y a la persona de Eduardo Galeano, de manera que

los estudiantes puedan comprender el sentido poético de los versos e interesarse por la literatura de este autor.

El quinto ejercicio trabaja la gramática a partir de la escena de una película. La utilización del video en la clase de gramática puede aportarnos muchos beneficios, pues ofrece no solamente la voz, como un magnetofón, sino también la imagen, y gracias a ella la expresión gestual, tan importante para expresarse y hacerse comprender en una lengua extranjera.

En el sexto ejercicio proponemos trabajar la subordinación causal mediante la realización de una carta de motivación, una actividad cuya utilidad real es más que evidente. Para su realización podemos proporcionar a los alumnos las características fundamentales de una carta de motivación y algunos consejos para escribirla.

Finalmente, en el último ejercicio queremos, mediante un debate sobre los estereotipos sexuales, repasar de una manera interactiva y amena la gramática aprendida. El hecho de no poder utilizar el nexos causal más general en español, *porque*, va a obligar a nuestros alumnos a usar otros de los que frecuentemente prescinden. Podemos plantear la actividad como un juego, aquel estudiante al que se le escape la palabra tabú pierde y no puede seguir jugando.

5. ESTUDIO CONTRASTIVO DE LA SUBORDINACIÓN CAUSAL EN ESPAÑOL Y EN FRANCÉS. PROPUESTA DIDÁCTICA.

5.1. Justificación.

Este estudio contrastivo se justifica por la convicción de que la lengua meta puede aprenderse y adquirirse de forma más eficaz si se ponen de relieve las similitudes y diferencias que median entre ésta y la lengua materna. Consideramos que la lengua de partida ha de ser siempre la lengua meta y que la lengua materna debe servir sólo como referencia comparativa. En palabras de De Kock:

Más de una vez hemos mantenido que no interesa enseñar una lengua extranjera partiendo de la primera lengua del estudiante. Esto no excluye que el profesor sea consciente de las diferencias que median y que, posteriormente, si el caso lo exige, subraye tales diferencias para poner en guardia contra la transposición o traducción literal de estructuras de la lengua materna. Lo esencial es que los paradigmas, las fórmulas y los usos de la lengua extranjera hayan sido previa y plenamente adquiridos, de manera autónoma, independientemente de cualquier otro paradigma, fórmula o uso. Ni que decir tiene que, al margen de preocupaciones didácticas, puede ser interesante o útil para el lingüista, el profesor de lengua o cualquier otro espíritu curioso adentrarse en la similitudes y diferencias entre lenguas¹¹⁷.

En una clase de español lengua extranjera para alumnos francófonos explicaremos la subordinación causal como se la explicaríamos a un estudiante de cualquier otra lengua. Esto es, mediante la explicación y la ejercitación propuestas en el capítulo cuarto de esta memoria. Sólo una vez aprendida y practicada esta explicación, presentaremos las similitudes y diferencias que la subordinación causal presenta en la lengua francesa.

¹¹⁷ DE KOCK (1996: 13)

5.2. Estudio contrastivo.

De la misma manera que el español, la lengua francesa distingue entre causa real, aquella que expresa el fundamento de una acción, ya sea causa externa (*La maison s'est écroulée parce qu'elle était vieille*) o interna (relación entre un motivo y un resultado: *Il est parti parce qu'il était triste*) y causa lógica, aquella que justifica una opinión o un juicio previamente conocidos (*Puisque on est mortels, on doit mourir*).

Como en español, desde un punto de vista semántico, las subordinadas causales se dividen también en causales especificativas y causales explicativas. Las primeras expresan la causa, las segundas dan una explicación razonable. Entre estas últimas la lengua francesa diferencia también las explicativas propias (circunstancias favorables o habituales, conocidas o presupuestas, de una acción: *Puisque ils m'ont invité, j'irai*) de las hipotéticas (deducciones que realiza un interlocutor basándose en su conocimiento de los hechos: *Il doit être déjà couché, parce que il a éteint la lumière*).

Finalmente, desde un punto de vista semántico podemos también en francés diferenciar las causales integradas, aquellas que expresan una relación causal (*Marie est partie parce qu'elle était fatiguée*), de las causales periféricas, aquellas que presentan un hecho como explicación más o menos razonable de otro hecho (*Marie n'est pas partie, parce qu'elle a les clefs sur la table*). La diferencia fundamental entre integradas y periféricas radica, al igual que en español, en la naturaleza de la información: las integradas introducen información nueva y las periféricas, bien introducen también información nueva, bien información ya conocida.

- Los nexos causales¹¹⁸.

El nexo fundamental de las oraciones causales integradas en francés, esto es, de aquellas que expresan una causa y aportan información nueva, es el equivalente al *porque* español, *parce que*. A diferencia del español, el francés permite la realización aislada de este nexo como respuesta a una pregunta con *Pour quoi?*, sobrentendiéndose, según el contexto, *porque sí* o *porque no*. Como explica Arrivé: «Parce que peut

¹¹⁸ Los nexos causales que vamos a presentar son los equivalentes a los que propusimos para el español.

constituer à lui seul une réponse (pourquoi l'a-t-il fait? parce que); c'est d'ailleurs la seule conjonction à avoir cette propriété »¹¹⁹.

No encontramos en el francés actual un uso general de las locuciones conjuntivas equivalentes a: *a causa de que, por causa de que, por razón de que, debido a que, gracias a que, por culpa de que y por aquello de que*¹²⁰. La lengua francesa muestra preferencia por las locuciones prepositivas: *à cause de, en raison de, du fait de, grâce à, par la faute de*. La locución conjuntiva *à cause que* ha ciertamente existido, pero es considerada actualmente como popular y anticuada:

« À cause que » est resté vivant à Paris (comme populaire) et dans divers régions. Des écrivains s'en servent, tantôt en souvenir des classiques tantôt sous des influences régionales, conscientes ou non:
Écrire, c'est un plus gros effort, À CAUSE QUE la main est déjà lassée par toutes les polygraphies courantes¹²¹.

También *pour ce que*, que podríamos traducir por la locución española *por aquello de que*, actualmente literaria y propia de un registro escrito:

« Pour ce que » garde des positions dans la langue littéraire, et même, depuis peu, dans la langue écrite :
Le charbon : ce terme occupe une des plus vastes rubriques du dictionnaire, POUR CE QU'il est usité dans les vocabulaires de l'économie domestique, de l'industrie, de la géologie, de la pathologie¹²².

Finalmente, *faute que*, locución apenas utilizada, que puede ser traducida por *por culpa de que*. Presentamos como ejemplos dos oraciones que Grevisse propone como ejemplificaciones del valor de *fausse cause* de esta locución. Creemos así que en estos dos ejemplos *faute que* expresa una causa desfavorable o negativa y no una causa inefectiva: *S'ils la negligent, c'est en partie faute qu'on leur ait montré l'interet. On se quittait sur des sommations, faute que nous ayons cédé*¹²³.

¹¹⁹ ARRIVÉ, M. (1986: 111)

¹²⁰ Las gramáticas consultadas (*Le bon usage* de Grevisse, *La Grammaire* de Gardes-Tamine y la *Grammaire du français contemporain* de Chevalier) no presentan locuciones equivalentes a las españolas, con la excepción de *à cause que* presentada por Grevisse y Chevalier, y de *pour ce que* y *faute que* también por Grevisse.

¹²¹ GREVISSE, M. (1986: 1658)

¹²² GREVISSE, M. (1986: 1659)

¹²³ GREVISSE, M. (1986: 1660)

En realidad, los sintagmas preposicionales que funcionan como complementos circunstanciales de causa corresponden a menudo a la nominalización de subordinadas causales. Describen la causa, no bajo la forma de una proposición construida alrededor de un verbo, sino a través de un sintagma preposicional cuyo núcleo es un sustantivo. Pero aunque estas locuciones prepositivas se asemejen a los nexos subordinantes, existe una diferencia importante: las locuciones prepositivas no representan la causa de la misma manera. Los nexos subordinantes introducen una proposición, esto es la descripción de una causa con sus diferentes actantes, mientras que la locución prepositiva introduce bien un solo actante, omitiendo la función que éste desempeña, bien una descripción nominalizada de la causa. Aunque estas descripciones nominalizadas de la causa y las subordinadas causales pueden ser paráfrasis las unas de las otras, no son estrictamente equivalentes, pues nominalizar una proposición supone simplificarla. El sintagma preposicional supone la selección de un elemento, aquel que evidentemente consideramos fundamental.

Al igual que en español, las causales periféricas utilizan una mayor variedad de nexos. Entre ellos de nuevo *parce que*, pero esta vez precedido de una coma en la escritura y entonado con descenso. Este *parce que*, al igual que su equivalente en español, va siempre pospuesto.

El resto de los nexos de las causales periféricas pueden dividirse, como en español, en dos grupos:

1.- Aquellos que aportan información nueva: *parce que*, *car*¹²⁴ y *que*. Los tres situados después de la proposición principal, separados en la escritura por una coma y pronunciados con una entonación descendente. *Que* es, como en español, muy frecuente en la lengua coloquial. Y también, como en español, se utiliza para evitar la repetición del primer nexo causal en una secuencia de subordinadas causales. Como explica Grevisse:

Au lieu de répéter ces conjonctions ou locutions conjonctives dans une suite de subordonnées compléments circonstanciels de cause, on peut les remplacer

¹²⁴ Al igual que *pues*, este nexo ha sido tradicionalmente considerado como una conjunción de coordinación. Podemos señalar, como anécdota, que *car* fue en el siglo XVII motivo de una curiosa polémica: ciertos gramáticos prohibían el uso de esta palabra considerada como anticuada, otros la defendían.

*par le simple que: Puisque'elle avoue sa faute et qu'elle la regrette, je lui pardonne*¹²⁵.

2.- Aquellos que ofrecen una información ya conocida: *comme, puisque et étant donné que*. *Comme*, al igual que su equivalente español (*como*), presenta la causa como una explicación y va obligatoriamente antepuesto. *Puisque* (equivalente de *puesto que*) y *étant donné que* (equivalente de *dado que*) presentan ambos la causa como una explicación favorable. Su ubicación puede ser antepuesta o pospuesta.

Podemos así concluir que la repartición de los nexos causales es la misma en las dos lenguas, pues ambas distinguen entre los nexos subordinantes que aportan información nueva de los que ofrecen una información ya conocida. Sin embargo, debemos constatar que la lengua francesa no presenta la variedad de locuciones conjuntivas causales de las que se sirve el español.

- El modo.

En francés, al igual que en español, en términos generales, las oraciones causales exigen el modo indicativo independientemente del nexo que las introduzca y del valor concreto que asuman. El indicativo se utiliza tanto en las causales especificativas como en las causales explicativas y, dentro de éstas últimas, tanto en las explicativas propias como en las explicativas hipotéticas:

Les fleurs se sont fanées parce qu'elles n'AVAIENT pas suffisamment d'eau:
causale spécifique.

Étant donné qu'on A tout RÉVISÉ, je propose de nous en aller: **explicative circonstancielle.**

Comme il FAIT froid, les routes sont gelées: **explicative habituelle.**

Il n'est pas parti, parce qu'il A son portefeuille là: **explicative hypothétique.**

Como ocurre en español, el uso del subjuntivo en francés no depende siempre del verbo principal o de la conjunción utilizada sino de operadores oracionales como la

¹²⁵ GREVISSE, M. (1990: 90)

negación o la interrogación. En francés, al igual que en español, la negación puede seleccionar focos diferentes o afectar al conjunto de la oración, lo que puede tener un reflejo formal en la selección de un modo u otro. Así, en una secuencia del tipo *...ne verbe pas...parce que...*, donde la negación precede al verbo de la oración principal, las tres interpretaciones diferentes que distinguimos en español son posibles, puesto que también en francés la negación puede incidir sobre:

1.- El predicado de la oración principal: *Marie n'est pas venue en cours parce qu'elle ÉTAIT enrhumée.*

2.- La causa designada por la oración subordinada: *Marie n'est pas venue en cours parce qu'elle FÛT INTÉRESSÉE par l'explication (mais parce qu'elle voulait voir une copine).* Al igual que en español, es el valor de causa no efectiva el que justifica el uso del subjuntivo. Sin embargo, la lengua francesa utiliza de forma más general que el español el modo indicativo¹²⁶: *Marie n'est pas venue en cours parce qu'elle ÉTAIT INTÉRESSÉE par l'explication (mais parce qu'elle voulait voir une copine).* Este uso del indicativo hace que la utilización del subjuntivo implique además de la negación de la relación causa efecto la negación del contenido de verdad de la subordinada, a diferencia del español, donde el subjuntivo no implica la negación del contenido de la subordinada sino simplemente una falta de compromiso. La lengua francesa utiliza pues el indicativo para negar la efectividad de la causa y para mostrar el valor asertivo de la subordinada; el subjuntivo para negar la efectividad de la causa y el valor de verdad de la subordinada. Con el indicativo, la negación incide sobre la relación causal pero deja entender que *l'intérêt* existe. Contrariamente, con el subjuntivo este *intérêt* es también negado. Dicho de otra manera, en la frase con indicativo lo que se niega no es la existencia de interés por la explicación, sino que éste sea la causa de la asistencia a clase; sin embargo, en la frase con subjuntivo, no sólo se niega la relación causa efecto, sino además el interés mismo. La subordinada en indicativo debe ir seguida de otra que exprese la causa real, pues si no completamos esta información, la secuencia es semánticamente contradictoria: *Marie n'est pas venue en cours parce qu'elle était*

¹²⁶ En español, como explica Manuel Pérez Saldanya “Aunque el subjuntivo es, con mucha diferencia, el modo menos marcado en estos contextos donde la causa está focalizada por la negación, también es posible el indicativo”. BOSQUE, I. y V. DEMONTE (1999: 3289)

intéressée par l'explication. Debemos así completar esta información con una subordinada que exprese la causa real: *Marie n'est pas venue en cours parce qu'elle était intéressée à l'explication, mais parce qu'elle voulait voir une copine.* Sin embargo, si utilizamos el subjuntivo no es necesario especificar la causa real: *Marie n'est pas venue en cours parce qu'elle fût intéressée.* Pero como señala Adeline Nazarenko « cette différence n'est pas toujours significative : nombre de formes conjuguées sont en fait identiques à l'indicatif et au subjonctif »¹²⁷.

3.- El efecto designado por la principal: *Tu ne dois pas venir en cours parce que quelqu'un te l'AIT DEMANDÉ (mais parce que tu en a besoin) = Bien que quelqu'un te l'ait demandé, tu ne dois pas venir en cours pour ça.* Parece que en francés la estructura concesiva es también más frecuente.

Bajo el operador de la negación, la selección modal se realiza al igual que en español en función de la efectividad o ineffectividad de la causa, pero, a diferencia del español, la utilización del indicativo, cuando la causa es ineffectiva, es más frecuente. Si la causa es efectiva, la lengua francesa utiliza el indicativo; si es ineffectiva, ambos modos, según el hablante quiera o no manifestar el carácter asertivo de la subordinada.

Bajo el operador de la interrogación, al igual que en español, el criterio utilizado para la selección del modo verbal de la subordinada causal no es ya el de la efectividad de la causa. Cuando una oración principal y su subordinada causal se encuentran bajo el signo de la interrogación y el hablante pregunta por la efectividad de la relación causa efecto, utilizaremos el indicativo.

Ejemplo: *¿Marie était absente parce qu'elle ÉTAIT ENRHUMÉE ?*

En cambio, cuando una oración principal y su subordinada causal se encuentran bajo el signo de la interrogación y el hablante pregunta para mostrar su falta de compromiso con la verdad o el cumplimiento de la causa formulada, entonces utilizaremos el subjuntivo.

¹²⁷ NAZARENKO, A. (2000: 90)

Ejemplo: *¿Marie était absente parce qu'elle FÛT ENRHUMÉE?*

El hablante no pregunta sobre la relación causa efecto, sino que muestra su duda respecto a la verdad o al cumplimiento de la causa.

Las dos lenguas utilizan el mismo nexo para las estructuras negativas e interrogativas: *porque* y *parce que*. El español utiliza *no porque*, la lengua francesa reparte el uso entre: *non (pas) parce que* y *non (pas) que*. También ha utilizado en este contexto la locución *faute que*, hoy en día poco o nada usada. De esta locución Grevisse explica:

La locution faute que (venue en usage dans le deuxième tiers du XXème siècle et ignorée de la plupart des dictionnaires), est parfois considérée comme marquant une fausse cause. Elle est suivie du subjonctif¹²⁸.

De los tres ejemplos que da sólo en el último la causa puede ser interpretada como infectiva (en los dos primeros *faute que* equivale, como ya hemos señalado, a *por culpa de que*): *Faute que la Chine ait pu s'acclimater au monde par un processus progressif d'acculturation, elle se trouve soudain plongée par la domination étrangère, dans un processus brutal de déculturation.*

En las estructuras interrogativas el nexo es *porque* en español y *parce que* en francés.

Podemos así concluir que las reglas que llevan en español al uso del subjuntivo en las subordinadas causales explican también el uso del subjuntivo en francés. Sin embargo, la lengua francesa muestra una mayor utilización del indicativo en contextos en los que el español prefiere el subjuntivo.

¹²⁸ GREVISSE, M. (1988: 1660)

5.3. Propuesta didáctica.

EXPLICACIÓN GRAMATICAL CONTRASTIVA.

- Los nexos de las subordinadas causales.

Podemos establecer una equivalencia entre los nexos causales del **español** y del **francés**:

Entre los nexos que expresan una causa activa:

Porque = parce que.

A causa de que = à cause que (anticuada y popular).

Por aquello de que = pour ce que (literaria).

Por culpa de que = faute que (apenas utilizada).

Las locuciones conjuntivas *a causa de que, por causa de que, debido a que, por razón de que, gracias a que, por culpa de que y por aquello de que* no tienen un equivalente en el francés actual general. Esta lengua utiliza en su lugar locuciones prepositivas: *à cause de, du fait de, en raison de, grâce à, par la faute de.*

Entre aquellos que expresan una causa pasiva:

Como = comme.

Puesto que = puisque.

Ya que = puisque.

Dado que = étant donné que.

Pues = car.

Que = que.

No porque = non (pas) parce que, non (pas) que, faute que (apenas utilizada).

- El modo de las subordinadas causales.

Las subordinadas causales tanto en español como en francés se construyen de forma general con **INDICATIVO**. Sin embargo también es posible el **SUBJUNTIVO**:

1.- Cuando negamos la efectividad de la causa, esto es, cuando la causa es inefectiva o al menos no suficiente. El **español** utiliza generalmente el subjuntivo, sin embargo el **francés** reparte el uso entre ambos modos:

- el indicativo cuando el hablante asume el valor de verdad de la subordinada.

Ejemplo: *Marie n'est pas venue en cours parce qu'elle ÉTAIT intéressée par l'explication, mais parce qu'elle voulait voir une copine* : María estaba interesada por la explicación.

- el subjuntivo cuando el hablante niega el valor de verdad de la subordinada.

Ejemplo: *Marie n'est pas venue en cours parce qu'elle FÛT intéressée*: María no estaba interesada por la explicación.

2.- Cuando dudamos de la verdad o cumplimiento de la subordinada y en consecuencia también de la efectividad de la causa expresada en ella. Tanto el **español** como el **francés** utilizan el subjuntivo.

Ejemplo: *¿María no ha venido a clase porque ESTUVIERA resfriada?*

Marie était absente parce qu'elle FÛT enrhumée?

3.- Cuando presentamos varias causas como posibles pero no nos decidimos por ninguna de ellas como causa efectiva. Tanto el **español** como el **francés** utilizan el subjuntivo.

Ejemplo: *-¿Y al final por qué no consiguió el trabajo?*

-Pues no sé... Bien **porque** no SUPIERA español, bien **porque** no TUVIERA suficiente experiencia...

-Et finalement pourquoi il n'a pas réussi à avoir le travail ?

-Je ne sais pas... Bien **parce qu'il** ne SÛT pas parler l'espagnol, bien **parce qu'il** n'ÊT pas suffisamment d'expérience.

El **español** también utiliza el **SUBJUNTIVO** con las llamadas *excepciones universales*:

· Partículas como *tal vez, quizá(s), acaso, probablemente, seguramente, posiblemente* llevan al uso del **SUBJUNTIVO**.

Ejemplo: -¿Por qué no ha venido hoy Fred a clase?

-No ha venido **porque** estaba cansado.

-No ha venido **porque** tal vez ESTUVIERA cansado. Ayer salimos hasta las tantas...

A diferencia del español, el **francés** utiliza con estas partículas el **INDICATIVO**.

Ejemplo: -Pourquoi Fred n'est pas venu en cours?

-Il n'est pas venu **parce qu'il** était fatigué.

-Il n'est pas venu **parce qu'il** SERAIT peut-être fatigué. Hier on est arrivé très tard...

· Las hipótesis en el pasado pueden también llevar al uso del **SUBJUNTIVO**, aunque podemos también expresarla en condicional compuesto (tiempo del indicativo).

Ejemplo: - El seminario fue muy interesante, *deberíais haber venido...*

-Sí, es una lástima **porque** HUBIÉRAMOS APRENDIDO mucho.

-Sí, es una lástima **porque** HABRÍAMOS APRENDIDO mucho.

El francés utiliza también estos dos tiempos:

Ejemplo : -Le séminaire a été très intéressant, *vous auriez du venir...*

-Oui, c'est dommage **parce que** on AURAIT beaucoup APPRIS.

-Oui, c'est dommage **parce que** on EÛT beaucoup APPRIS.

EJERCITACIÓN.

1.- Traduce al español las siguientes frases:

1) Puisque tu continues à arriver en retard chaque soir, tu n'auras pas d'argent de poche.



2) Comme je suis arrivé en retard hier soir, mes parents m'ont puni.

3) Ils se sont séparés, car ils ne s'entendaient plus.

4) La question du financement est importante, étant donné que les infrastructures scolaires sont souvent dans un état lamentable.

5) -Pour quoi tu ne veux pas venir avec nous ?

-Parce que.

6) Il ne répond pas au téléphone parce probablement il l'aurait laissé chez lui.

2.- Traduce al francés las siguientes frases:

1) No ha venido porque posiblemente ya haya visto la película.



2) Como hacía malo, decidí quedarme en casa.

3) No va a conseguir integrarse tan rápidamente, pues no conoce el idioma.

4) Vámonos ya, que se hace tarde.

5) -¿Por qué insistes si sabes que no tienes razón?

-Porque sí.

6) Todos nos equivocamos, puesto que somos humanos.

3.- Traduce al español las siguientes frases:



1) Il n'a pas appelé, bien parce qu'il ait perdu ton numéro, bien parce qu'il ait complètement oublié.

2) On est d'accord, non parce que tu m'ais convancu mais parce que j'ai toujours pensé comme ça.

3) Charlotte est arrivée en retard non parce qu'il y avait une grève mais parce qu'elle s'est réveillée trop tard.

4) Clément parle très bien l'espagnol, non pas qu'il a beaucoup étudié, mais parce que sa mère est cubaine.

5) Aurély n'est pas venue en cours parce qu'elle fût en grève ?

6) Elle ne voulait pas venir, non que elle n'eusse pas envie mais parce qu'elle était trop fatiguée.

4.- Traduce al francés las siguientes frases:

1) Ramona esté todavía en la cama no porque esté enferma (que no lo está) sino porque anoche se acostó muy tarde.



2) François no quiso venir, no porque no le gustara nuestra compañía (que le gusta), sino porque le aburre la Opera.

3) Claire no vino a la cena, no porque no le gustara la comida japonesa (que no le gusta) sino porque esa misma noche tenía entradas para un concierto.

4) Es la tercera vez que suspende el diploma de español no porque no haya estudiado (que ha estudiado mucho) sino porque se puso muy nervioso.

5) Sea porque no esté motivado, sea porque le cueste mucho concentrarse, nunca presta atención.

6) ¿María faltó a clase porque estuviera enferma o porque prefirió quedarse en la cama?

JUSTIFICACIÓN DIDÁCTICA DE LAS ACTIVIDADES.

Los dos primeros ejercicios trabajan los nexos subordinantes causales, pretenden que el estudiante establezca equivalencias entre los nexos españoles y franceses y traduzca así las oraciones propuestas. En una de las frases propuestas deberá realizar también un cambio de modo, pues con determinadas partículas mientras que el español prefiere el subjuntivo el francés utiliza el indicativo.

Los dos ejercicios siguientes practican la selección modal en una lengua y otra, algunas de las oraciones propuestas muestran la diferente preferencia del español y el francés cuando la subordinada causal expresa una causa inefectiva, otras cómo la selección modal se rige en ambas lenguas por un mismo criterio.

La traducción se propone primero inversa y luego directa, pues consideramos que la primera traducción debe realizarse a la lengua que se quiere aprender.

6. Bibliografía.

6.1. Orden alfabético.

ALARCOS LLORACH, E. (1994): *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

ANDRÉS, O., G. RAMOS y M. SECO (1999): *Diccionario del español actual*. Madrid: Aguilar.

ARBONÉS, C., V. GONZÁLEZ, E. LÓPEZ y M. LLOBERA (2003): *Así me gusta I (Libro del alumno)*. Madrid: Cambridge University Press.

ARRIVÉ, M. (1986): *La grammaire d'aujourd'hui: Guide alphabétique de linguistique française*. Paris: Flammarion.

BEDEL, J. M. (1997) : *Grammaire de l'espagnol moderne*. Paris : Presses Universitaires de France, 2ème ed. 2000.

BELLO, A. y R. J. CUERVO (1945): *Gramática de lengua castellana*. Buenos Aires: Sopena Argentina, 5ª ed. 1958.

BORREGO NIETO, J., J. J. GÓMEZ ASENCIO, Mª J. MANCHO DUQUE, Mª M. MARCOS SÁNCHEZ y E. PRIETO DE LOS MOZOS (1982): *Así es el español básico*. Salamanca: ediciones Universidad de Salamanca.

BORREGO NIETO, J., J. J. GÓMEZ ASENCIO y E. PRIETO DE LOS MOZOS (1997): *Progresos. Curso intermedio de español*. Salamanca: ediciones Universidad de Salamanca.

BORREGO, J., J. J. GÓMEZ ASENCIO y E. PRIETO DE LOS MOZOS, (1986): *El subjuntivo. Valores y usos*. Madrid: SGEL-Educación, 7ª ed. 1998.

BORREGO NIETO, J., J. J. GÓMEZ ASENCIO y E. PRIETO DE LOS MOZOS (2000): *Aspectos de sintaxis del español*. Madrid: Grupo Santillana de ediciones.

BOSQUE, I. et V. DEMONTE (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

BOUZET, J. (1992) : *Grammaire espagnole*. Paris : Belin.

BRUEGEL, M. F. y M. GRELIER (1985) : *Grammaire espagnole contemporaine*. Paris : Casteilla, Nouvelle Édition 1992.

CHEVALIER, J.-C. (2002) : *Grammaire du français contemporain*. Paris : Larousse.

CORDER, S. P. (1973) : *Introducing Applied Linguistics*. (Versión en español: *Introducción a la lingüística aplicada*. México: Grupo Noriega Editores, 1992)

COSTE, J. y A. REDONDO (1965) : *Syntaxe de l'espagnol moderne*. Paris : Sedes, 8^{ème}ed. 1990.

COSTE, J y M. BAQUÉ (1993) : *Grammaire de l'espagnol moderne*. Paris : Sedes.

DE BRUYNE, J (1998) : *Grammaire d'usage de l'espagnol moderne*. Paris : Duculot.

DE KOCK (1996): *Gramática española. Enseñanza e investigación. I: Apuntes metodológicos. 4. Lingüística contrastiva*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

ELLIS, R. (1992): *Understanding Second language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

ELLIS, R. (2002): “Grammar teaching – Practice or Consciousness-Raising?”, en RICHARDS, J. C. y RENANDYA, W. A. (eds.): *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

EQUIPO DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ (2000): *Sueña 2*. Madrid: Anaya.

EQUIPO PRAGMA (1984): *Para empezar*. Madrid: Edi 6.

EQUIPO PRISMA (2003): *Prisma continúa*. Madrid: Edinumen.

EQUIPO PRISMA (2003): *Prisma progresa*. Madrid: Edinumen.

FERNÁNDEZ, J., R. FENTE y J. SILES (1990): *Curso intensivo de español. Gramática*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

FERNÁNDEZ, J., R. FENTE y J. SILES (1999): *Curso intensivo de español. (Iniciación. Elemental)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

FERNÁNDEZ, J., R. FENTE y J. SILES (1999): *Curso intensivo de español. (Elemental. Intermedio)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

FERNÁNDEZ, J., R. FENTE y J. SILES (1999): *Curso intensivo de español. (Intermedio. Superior)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (1995): *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

GARCÍA SANTOS, J. F. (1993): *Sintaxis del español. Nivel de perfeccionamiento*. Madrid: Grupo Santillana de ediciones.

GARDES-TAMINE, J. (1990) : *La Grammaire. Syntaxe*. Paris : Armand Colin, 3ème ed. 1998.

GERBOIN, P y C. LEROY (1991) : *Grammaire D'usage de l'espagnol contemporaine*. Paris : Hachette Livre, ed. de1994.

GÓMEZ TORREGO, L. (1997): *Actas IV Jornadas de metodología y didáctica de la lengua española. Sintaxis y norma*. Cáceres: Universidad de Extremadura, servicio de Publicaciones.

GREVISSE, M. (1986): *Le bon usage*. Paris: Duculot, 12ème ed. 1988.

GREVISSE, M. (1990): *Précis de grammaire française*. Paris: Duculot.

INSTITUTO CERVANTES (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.

LIGATTO, D y B. SALAZAR (1993) : *Grammaire de l'espagnol courant*. Paris : Collection Español moderno. Masson.

LLOBERA, M. (1995): “Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras”, en: Siguán, M. (Coord.): *La enseñanza de la lengua por tareas*. XVIII Seminario sobre “Lenguas y educación”. Barcelona: Horsori.

MARTÍN PERIS, E. (1997): *Las actividades de aprendizaje en los manuales de ELE*. Tesis Doctoral. Universitat Pompeu Fabra de Barcelona.

MARTÍN PERIS, E y N. SANS BAULENAS (1997): *Gente 1. Curso de español para extranjeros*. Barcelona: Difusión.

MARTÍN PERIS, E y N. SANS BAULENAS (1998): *Gente 2. Curso de español para extranjeros*. Barcelona: Difusión.

MARTÍN PERIS, E., N. SÁNCHEZ QUINTANA y N. SANS BAULENAS (2001): *Gente 3. Curso de español para extranjeros*. Barcelona: Difusión.

MATTE BON, F. (1992): *Gramática comunicativa del español, vol II*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

MELERO ABADÍA, P. (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

MIQUEL, N. y N. SANS (1989): *Intercambio 1*. Madrid: Difusión.

MIQUEL, N. y N. SANS (1990): *Intercambio 2*. Madrid: Difusión.

MORENO, C., V. MORENO y P. ZURITA (2003): *Avance. Curso de español. Nivel intermedio-avanzado*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 2ª ed. 2004.

MORENO, C., V. MORENO y P. ZURITA (1995): *Avance. Curso de español. Nivel intermedio-superior*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 8ª ed. 2003.

NAZARENKO, A. (2000): *La cause et son expression en français*. Paris: Ophrys.

PASCUAL RODRÍGUEZ, J. A. y PRIETO DE LOS MOZOS, E. (1998): «Sobre el estándar y la norma», en Kent, C. y M. D. de la Calle (eds.): *Visiones salmantinas*. Salamanca: Universidad de Salamanca / Ohio Wesleyan University.

POTTIER, B., B. DARBORD y P. CHARAUDEAU (1994) : *Grammaire explicative de l'espagnol*. Tours : Éditions Nathan, 2^{ème} ed. 1995.

PRIETO DE LOS MOZOS, E. (1999): «Sobre las gramáticas normativas y las gramáticas no normativas», en *Homenatge a J. Tusón*. Barcelona: Empúries.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1973): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

SÁNCHEZ, A., M. RÍOS y J. DOMÍNGUEZ (1975): *Español en directo, nivel 1B*. Madrid: Sociedad General Española de Librería., 15ª ed. 1992.

SÁNCHEZ LOBATO, J. y N. GARCÍA FERNÁNDEZ (1981): *Español 2000 (Nivel medio)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 19ª ed. 1999.

SÁNCHEZ LOBATO, J. y GARCÍA FERNÁNDEZ N. (1987): *Español 2000 (Nivel superior)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería., 9ª ed. 1998.

SÁNCHEZ LOBATO, J. y GARCÍA FERNÁNDEZ N. (1996): *Español 2000. Gramática*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

STERN, H. H. (1983): *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

WILKINS, D.A. (1976): *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

6.2. Agrupación temática.

- La enseñanza de una lengua extranjera.

CORDER, S. P. (1973): *Introducing Applied Linguistics*. (Versión en español: *Introducción a la lingüística aplicada*. México: Grupo Noriega Editores, 1992).

DE KOCK (1996): *Gramática española. Enseñanza e investigación. I: Apuntes metodológicos. 4. Lingüística contrastiva*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

ELLIS, R. (1992): *Understanding Second language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

ELLIS, R. (2002): “Grammar teaching – Practice or Consciousness-Raising?”, en RICHARDS, J. C. y RENANDYA, W. A. (eds.): *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (1995): *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

GÓMEZ TORREGO, L. (1997): *Actas IV Jornadas de metodología y didáctica de la lengua española. Sintaxis y norma*. Cáceres: Universidad de Extremadura, servicio de Publicaciones.

INSTITUTO CERVANTES (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.

LLOBERA, M. (1995): “Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras”, en: Siguán, M. (Coord.): *La enseñanza de la lengua por tareas*. XVIII Seminario sobre “Lenguas y educación”. Barcelona: Horsori.

MARTÍN PERIS, E. (1997): *Las actividades de aprendizaje en los manuales de ELE*. Tesis Doctoral. Universitat Pompeu Fabra de Barcelona.

MELERO ABADÍA, P. (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

STERN, H. H. (1983): *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

WILKINS, D.A. (1976): *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

- Gramáticas y estudios de la lengua española.

ALARCOS LLORACH, E. (1994): *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

BELLO, A. y R. J. CUERVO (1945): *Gramática de lengua castellana*. Buenos Aires: Sopena Argentina, 5ª ed. 1958.

BORREGO, J., J. J. GÓMEZ ASENCIO y E. PRIETO DE LOS MOZOS, (1986): *El subjuntivo. Valores y usos*. Madrid: SGEL-Educación, 7ª ed. 1998.

BOSQUE, I. et V. DEMONTE (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

MATTE BON, F. (1992): *Gramática comunicativa del español, vol II*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

PASCUAL RODRÍGUEZ, J. A. y PRIETO DE LOS MOZOS, E. (1998): «Sobre el estándar y la norma», en Kent, C. y M. D. de la Calle (eds.): *Visiones salmantinas*. Salamanca: Universidad de Salamanca / Ohio Wesleyan University.

PRIETO DE LOS MOZOS, E. (1999): «Sobre las gramáticas normativas y las gramáticas no normativas», en *Homenatge a J. Tusón*. Barcelona: Empúries.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1973): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

- Gramáticas y estudios de la lengua francesa.

ARRIVÉ, M. (1986) : *La grammaire d'aujourd'hui : Guide alphabétique de linguistique française*. Paris : Flammarion.

CHEVALIER, J.-C. (2002) : *Grammaire du français contemporain*. Paris : Larousse.

GARDES-TAMINE, J. (1990) : *La Grammaire. Syntaxe*. Paris : Armand Colin, 3ème ed. 1998.

GREVISSE, M. (1986) : *Le bon usage*. Paris : Duculot, 12ème ed. 1988.

GREVISSE, M. (1990) : *Précis de grammaire française*. Paris : Duculot.

NAZARENKO, A. (2000) : *La cause et son expression en français*. Paris : Ophrys.

- Manuales de español para extranjeros.

ARBONÉS, C., V. GONZÁLEZ, E. LÓPEZ y M. LLOBERA (2003): *Así me gusta I (Libro del alumno)*. Madrid: Cambridge University Press.

BORREGO NIETO, J., J. J. GÓMEZ ASENCIO, M^a J. MANCHO DUQUE, M^a M. MARCOS SÁNCHEZ y E. PRIETO DE LOS MOZOS (1982): *Así es el español básico*. Salamanca: ediciones Universidad de Salamanca.

BORREGO NIETO, J., J. J. GÓMEZ ASENCIO y E. PRIETO DE LOS MOZOS (1997): *Progresos. Curso intermedio de español*. Salamanca: ediciones Universidad de Salamanca.

BORREGO NIETO, J., J. J. GÓMEZ ASENCIO y E. PRIETO DE LOS MOZOS (2000): *Aspectos de sintaxis del español*. Madrid: Grupo Santillana de ediciones.

EQUIPO DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ (2000): *Sueña 2*. Madrid: Anaya.

EQUIPO PRAGMA (1984): *Para empezar*. Madrid: Edi 6.

EQUIPO PRISMA (2003): *Prisma continúa*. Madrid: Edinumen.

EQUIPO PRISMA (2003): *Prisma progresa*. Madrid: Edinumen.

FERNÁNDEZ, J., R. FENTE y J. SILES (1990): *Curso intensivo de español. Gramática*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

FERNÁNDEZ, J., R. FENTE y J. SILES (1999): *Curso intensivo de español. (Iniciación. Elemental)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

FERNÁNDEZ, J., R. FENTE y J. SILES (1999): *Curso intensivo de español. (Elemental. Intermedio)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

FERNÁNDEZ, J., R. FENTE y J. SILES (1999): *Curso intensivo de español. (Intermedio. Superior)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

GARCÍA SANTOS, J. F. (1993): *Sintaxis del español. Nivel de perfeccionamiento*. Madrid: Grupo Santillana de ediciones.

MARTÍN PERIS, E y N. SANS BAULENAS (1997): *Gente 1. Curso de español para extranjeros*. Barcelona: Difusión.

MARTÍN PERIS, E y N. SANS BAULENAS (1998): *Gente 2. Curso de español para extranjeros*. Barcelona: Difusión.

MARTÍN PERIS, E., N. SÁNCHEZ QUINTANA y N. SANS BAULENAS (2001): *Gente 3. Curso de español para extranjeros*. Barcelona: Difusión.

MIQUEL, N. y N. SANS (1989): *Intercambio 1*. Madrid: Difusión.

MIQUEL, N. y N. SANS (1990): *Intercambio 2*. Madrid: Difusión.

MORENO, C., V. MORENO y P. ZURITA (2003): *Avance. Curso de español. Nivel intermedio-avanzado*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 2ª ed. 2004.

MORENO, C., V. MORENO y P. ZURITA (1995): *Avance. Curso de español. Nivel intermedio-superior*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 8ª ed. 2003.

SÁNCHEZ, A., M. RÍOS y J. DOMÍNGUEZ (1975): *Español en directo, nivel 1B*. Madrid: Sociedad General Española de Librería., 15ª ed. 1992.

SÁNCHEZ LOBATO, J. y N. GARCÍA FERNÁNDEZ (1981): *Español 2000 (Nivel medio)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 19ª ed. 1999.

SÁNCHEZ LOBATO, J. y GARCÍA FERNÁNDEZ N. (1987): *Español 2000 (Nivel superior)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería., 9ª ed. 1998.

SÁNCHEZ LOBATO, J. y GARCÍA FERNÁNDEZ N. (1996): *Español 2000. Gramática*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

- Gramáticas del español escritas en francés.

BEDEL, J. M. (1997) : *Grammaire de l'espagnol moderne*. Paris : Presses Universitaires de France, 2ème ed. 2000.

BOUZET, J. (1992) : *Grammaire espagnole*. Paris : Belin.

BRUEGEL, M. F. y M. GRELIER (1985) : *Grammaire espagnole contemporaine*. Paris : Casteilla, Nouvelle Édition 1992.

COSTE, J. y A. REDONDO (1965) : *Syntaxe de l'espagnol moderne*. Paris : Sedes, 8ème ed. 1990.

COSTE, J y M. BAQUÉ (1993) : *Grammaire de l'espagnol moderne*. Paris : Sedes.

DE BRUYNE, J (1998) : *Grammaire d'usage de l'espagnol moderne*. Paris : Duculot.

GERBOIN, P y C. LEROY (1991) : *Grammaire D'usage de l'espagnol contemporaine*. Paris : Hachette Livre, ed. de1994.

LIGATTO, D y B. SALAZAR (1993) : *Grammaire de l'espagnol courant*. Paris : Collection Español moderno. Masson.

POTTIER, B., B. DARBORD y P. CHARAUDEAU (1994) : *Grammaire explicative de l'espagnol*. Tours : Éditions Nathan, 2ème ed. 1995.

- Dictionarios.

ANDRÉS, O., G. RAMOS y M. SECO (1999): *Diccionario del español actual*. Madrid: Aguilar.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la lengua española*. Madrid:
Espasa Calpe.

