

La enseñanza de gramática del texto a estudiantes universitarios: refranes, elementos fóricos y conciencia metalingüística¹

Patricia Fernández Martín²

Recibido: 9 de febrero de 2018 / Aceptado: 9 de mayo de 2019

Resumen. El objetivo del presente trabajo es mostrar los resultados de una propuesta didáctica llevada a cabo en tres grupos de estudiantes de Magisterio durante dos cursos académicos distintos. Asumiendo que el concepto esencial que se pretende alcanzar con la asignatura es el de registro o variedad diafásica, se defiende el refrán (representante de la lengua natural) como discurso inicial de la secuencia, cuyo objeto de estudio lo constituyen ciertos mecanismos de cohesión como son los elementos fóricos. Después, se explican detalladamente las actividades impartidas, que consisten, en esencia, en el análisis de estos elementos fóricos en distintos discursos como el periodístico (entre la lengua natural y la lengua artificial) y el literario (prototípicamente artificial). La reflexión final parte no solo de la innovación que puede suponer incluir un elemento fundamentalmente oral como el refrán en la enseñanza de la lengua española, sino también de la idea que conlleva que, cuanto más artificial sea la lengua objeto de estudio, mayor será el esfuerzo que deben emplear para aprehenderla, lo que, a su vez, se traduce en un posible acercamiento metodológico en la enseñanza de primeras lenguas hacia la enseñanza de lenguas extranjeras, pues en ambos contextos la lengua objeto de aprendizaje es, en mayor o menor grado, ajena al estudiante.

Palabras clave: Refranes, Anáforas, Catáforas, Deixis textual, Español como primera lengua.

[en] Teaching Text Grammar to Undergraduate Students: Proverbs, Phoric Elements and Metalinguistic Awareness

Abstract. The aim of this paper is to show the outcomes of a didactic proposal carried out with three groups of undergraduates of Teacher Training studies. Wishing to achieve, within the subject, the essence of the concept of register, proverbs –as representative of the natural language– are used to be the first discourse in the didactic sequence, whose object of study is constituted by certain mechanisms of cohesion such as the phoric elements. Afterwards, the taught activities are explained in detail. These consist of analyzing the elements in various text genres such as the journalistic –between natural and artificial language– and the literary –prototypically artificial. The main conclusion assumes two factors. On the one hand, the innovation can be given by the kind of (speaking and listening) discourse –such as the proverbs– we use to teach the language. On the other hand, the more artificial the object language is, the bigger the effort will be to learn it. As a consequence, there is a need to make a methodological approach in first language teaching towards the teaching of foreign languages, because in both contexts the study language is, more or less, unfamiliar to the student.

Keywords: Proverbs, Anaphora, Cataphora, Textual Deixis, Spanish as a Mother Tongue.

[fr] L'enseignement de la grammaire du texte aux étudiants universitaires: des proverbes, des éléments phoriques et la conscience métalinguistique

Résumé. L'objectif du présent travail est de présenter les résultats d'une proposition didactique réalisée dans trois groupes d'étudiants de formation l'enseignement dans deux cours académiques différents. On assume que le concept essentiel qui est tenté d'atteindre avec le sujet est celui de la variation diaphasique, on défend le dicton (représentant de la langue orale) comme discours initial de la séquence, dont l'objet d'étude est constitué de certains mécanismes de cohésion tels que des éléments phoriques. Ensuite, les activités enseignées sont expliquées en détail, qui consistent essentiellement en l'analyse de ces éléments dans divers discours tels que journalistique (entre langage naturel et langage artificiel) et littéraire (prototypiquement artificiel). La réflexion finale conduit à deux idées. D'un côté, il vaut la peine de noter l'innovation du dicton comme discours fondamentalement oral. D'un autre côté, plus artificiel est le langage objet de l'étude le plus d'efforts qu'ils doivent utiliser pour l'appréhender, ce qui, à son tour, se traduit par une

¹ Este trabajo se enmarca dentro del proyecto de innovación docente *Creación de recursos digitales para la mejora de la escritura académica de los estudiantes universitarios* de la Universidad Autónoma de Madrid, coordinado por Patricia Fernández Martín y Juan Antonio Núñez Cortés (curso 2016-2017), y en el coordinado por el mencionado Juan Antonio Núñez Cortés y titulado *El centro de escritura como servicio para la enseñanza de la escritura académica en la universidad* (ref. FPE_011.17_INN [curso 2017-2018]), también de la Universidad Autónoma de Madrid. Algunas de las actividades propuestas se han retocado a partir de lo sugerido en el proyecto *Profundización en metodologías y espacios docentes innovadores* (INNOVA-UCM 209 [2017-2018; responsable: Eugenio Ramón Luján Martínez]), del que también forma parte.

² Departamento de Filologías y su Didáctica, Universidad Autónoma de Madrid
patricia.fernandez01@uam.es

approche méthodologique possible dans l'enseignement des langues premières vers l'enseignement des langues étrangères, parce que dans les deux contextes, la langue objet de l'apprentissage est étrangère à l'élève, à un degré plus ou moins élevé.

Mots-clés: Proverbs, Anaphores, Cataphores, Deixis du text, Espagnol comme langue maternelle.

Sumario: 1. Introducción. 2. Marco teórico. 2.1. El discurso: el refrán como punto de partida. 2.2. El objeto de estudio: los elementos fóricos de referencia. 3. Propuesta didáctica. 3.1. Fases de la secuencia. 3.2. Análisis crítico. 4. Conclusiones. 5. Bibliografía. 6. Anexos. Anexo I. Actividad inicial para el posible sondeo. Anexo II. A. Secuencia didáctica realizada I (presentación y muestra de lengua). B. Secuencia didáctica realizada II (práctica y producción muy controlada). Anexo III. A. Una práctica complementaria. B. Solución a la práctica. Anexo IV. Textos del examen. Anexo V. Calificaciones obtenidas en la pregunta correspondiente del examen (sobre 1).

Cómo citar: Fernández Martín, Patricia (2020): "La enseñanza de gramática del texto a estudiantes universitarios: refranes, elementos fóricos y conciencia metalingüística", en *Didáctica. Lengua y Literatura*, 32, 71-83.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se enmarca dentro de la enseñanza de la lengua española a nativos en el ámbito académico. Precisamente por ello, partimos de la necesidad de tomar un enfoque social de la enseñanza de la lengua (Moreno Fernández, 2007, 57-58; Caballero y Cuadrado, 2007; Fernández Martín, 2014a), que focalice la interrelación del hablante con los factores contextuales relevantes que permiten su desarrollo como exitoso agente social. En otras palabras, el objetivo final de la asignatura en que se enmarca la secuencia didáctica aquí propuesta es centrar toda la atención de los estudiantes en el concepto de registro (perspectiva metalingüística) con el fin último de permitirles alcanzar un adecuado uso comunicativo del idioma (perspectiva lingüística).

Si se lleva al último extremo dicho concepto de registro o variedad diafásica, entonces cobra sentido asumir la necesidad de hacer conscientes a los estudiantes de la distinción entre lengua artificial, esto es, lengua estándar, evaluable en términos de correcta/incorrecta (no confundir con los lenguajes artificiales; Tusón, 2015, 26) y lengua natural, equivalente a la lengua oral, evaluable en términos de adecuada/inadecuada (Moreno Cabrera, 2002, 50-51, 2004, 51, 2008, 55; Regueiro y Sáez, 2013, 16-17; Fernández Martín, 2014a; Bronckart, 2015).

La propuesta didáctica que presentamos y que fue llevada al aula con tres grupos diferentes durante los cursos 2016-2017 y 2017-2018, debe entenderse en este contexto, pues trabaja un amplio abanico de registros textuales (del refrán a la novela pasando por el artículo de opinión) que desde una perspectiva analítica permite al estudiante mejorar la conciencia metalingüística y, por tanto, la comunicación lingüística. En concreto, se plantea el estudio de ciertos aspectos de la cohesión textual como son los mecanismos fóricos de referencia (Cuenca, 2012).

No cabe sorprenderse, entonces, de que nos movamos en un triángulo teórico cuyos vértices están formados, por un lado, por el discurso paremiológico como punto de partida del análisis (meta)lingüístico, pues el refrán es un acto de habla pleno que contribuye a la distinción entre lengua natural y lengua artificial, porque se contrasta, en nuestra propuesta, con otros discursos elaborados en español estándar (§2.1); y, por otro lado, por los mecanismos fóricos de referencia, como objeto de estudio y reflexión metalingüística, que permiten comprender los entresijos cohesivos de los discursos, lo que a su vez ayuda al estudiante a aprender a emplear la variedad diafásica adecuada en cada situación comunicativa (§2.2). El tercer vértice supone adoptar un enfoque (en el sentido de Richards y Rodgers [2003]) esencialmente inductivo de la enseñanza de la gramática, que por medio del descubrimiento busca motivar a través de la curiosidad, mientras facilita la autonomía y la conciencia del (propio) proceso de aprendizaje (§3). Concretamente, se detalla fase a fase la experiencia docente que se ha llevado al aula (§ 3.1) y se efectúa un análisis y juicio crítico de la secuencia (§ 3.2), hasta concluir con las principales deducciones que se pueden extraer de la interrelación de los factores teóricos y prácticos vividos (§ 4).

2. MARCO TEÓRICO

Teniendo en cuenta la distinción entre lengua natural y lengua artificial anteriormente esbozada, cabe defender la necesidad de centrarse en la forma gramatical durante las clases de lengua española de una manera semejante a como entendemos que debe hacerse en las clases de español como lengua extranjera (Pinilla y Santos, 1995; Coronado González, 1998; Martín Sánchez, 2008; Doughty, 2011; Fernández Martín, 2016, 2017), pues en ambos casos la lengua que se debe aprender resulta, en mayor o menor grado, ajena al estudiante (Fernández Martín, 2014a; Bronckart, 2015), dada la distancia de registro que puede encontrarse entre los contextos puramente formales (más cercanos a la lengua artificial) y los puramente informales (más cercanos a la lengua natural).

Por ello, trabajar la conciencia metalingüística en un nivel universitario puede permitir al alumno comprender ciertos procesos gramaticales de la lengua objeto como la cohesión textual que garantizan los mecanismos fóricos de referencia (Cuenca, 2012; Duque, 2016), que son especialmente complejos de aprehender mediante la simple exposición a una muestra de lengua que los contenga (Coronado González, 1998, 82-83; Martín Sánchez, 2008; Doughty, 2010, 211; Camps, 2006; Bronckart, 2015; Tusón, 2015), pero que sin duda le son útiles para contribuir a su propia producción discursiva (Núñez Cortés, 2012; Regueiro y Sáez, 2013; Jimeno, 2015; Ribas y Verdaguer, 2006).

De ahí que sintamos la necesidad de defender la utilidad discursiva del refrán (§2.1) y la obligada simplificación de dichas cuestiones de gramática del texto (§2.2), para conseguir el éxito en el aprendizaje de nuestros estudiantes.

2.1. El discurso: el refrán como punto de partida

Conocida de sobra es la función textual del “enunciado breve, sentencioso, consabido, de forma fija y con características lingüísticas propias” (Sevilla Muñoz, 1993, 16) que es la paremia, lo que viene a implicar una autonomía gramatical y discursiva (Corpas Pastor, 1996, 132-165; Penadés Martínez, 2006; Sevilla y Cantera, 2008), que garantiza en pocas palabras el éxito comunicativo por su extraordinaria fuerza sociocognitiva (Conca, 1987; Cueto Vallverdú, 2002; Sevilla y Crida, 2013).

De todas las paremias, seguramente sean los refranes los que ofrezcan un mayor atractivo didáctico que motiva a los estudiantes no solo porque sienten que se está analizando la lengua oral (Sardelli, 2010, 2018), en la que suelen encontrarse más a gusto que en la escrita, sino también porque son breves y, por tanto, más aferrables y comprensibles que los largos textos que suelen emplearse como muestra gramatical (en tanto contiene elementos morfosintácticos que se deben estudiar) o discursiva (en tanto implica un modelo de género textual) en las clases de lengua.

Entendemos, entonces, que un acto de habla como el refrán es doblemente ventajoso: en tanto objeto de aprendizaje por sí mismo, su empleo contribuye al desarrollo de la competencia paremiológica del estudiante, siempre útil para ampliar su acervo cultural, su léxico individual y, a la larga, su competencia comunicativa (Sardelli, 2010, 2018); en tanto instrumento para aprender gramática, facilita el desarrollo de la competencia lingüística del alumno. Ambas competencias abren la posibilidad de trabajar la competencia metalingüística, fundamental a su vez para desarrollar aquellas.

2.2. El objeto de estudio: los elementos fóricos de referencia

Asumimos, pues, que resulta imprescindible centrar la atención en la forma gramatical (*focus on form*), para un exitoso aprendizaje de la lengua, que les permita desenvolverse adecuadamente en todas las situaciones comunicativas a lo largo de la vida. A través de esa reflexión explícita, además, llegar a la asimilación implícita, por medio de la consiguiente práctica, parece ser más fácil que hacerlo sin ella (Moreno García, 2005, 599-600; Camps, 2006; Jimeno, 2006; Ribas y Verdager, 2006; Cots *et al.*, 2007, 55 ss).

La forma elegida para mostrar el objeto de estudio que interesa se encuentra a caballo entre la gramática del profesor y la gramática del alumno³, esto es, una tercera perspectiva teórica, centrada en aquellas visiones eminentemente especializadas (por rigurosas) pero con un interés en simplificar lo complejo para hacerlo más accesible a quienes no pretenden dedicarse profesionalmente al estudio de la lengua, pero que necesitan conocerla con precisión para su día a día. Por este motivo, hemos seleccionado como obra de referencia el libro de Cuenca (2012, 37-47), porque permite la realización de un resumen en no más de cuatro líneas del contenido que nos interesa.

Este resumen comprende, pues, la definición de mecanismo fórico, los tipos existentes, tanto anáforas (elemento A → elemento B) y catáforas (elemento B → elemento A), como gramaticales (pronombres de tercera persona, determinantes posesivos de tercera persona, pronombres relativos y morfemas verbales en tercera persona) y léxicos (cualquier sintagma nominal que refiera al elemento A) y algunos ejemplos de muestra que ilustran el análisis (Cuenca, 2012).

Todo ello constituye el objetivo de la propuesta didáctica presentada a continuación.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

Como se ha dicho, la secuencia didáctica presentada se llevó al aula con tres grupos de la Facultad de Educación durante los cursos 2016-2017 y 2017-2018: el que nos va a servir de control (asistía a clases en turno de mañana) la trabajó durante el primer curso mencionado; los otros dos, durante el curso 2017-2018 (el grupo A en el turno de mañana; el grupo B en el turno de tarde).

La secuencia se encuentra inserta en toda una asignatura cuyo fin último consiste en la mejora de la expresión oral y escrita de los futuros maestros, con especial atención al español académico. De ahí que la estructura interna de los contenidos se divida en dos claras partes: por un lado, la lectura y escritura de ciertos textos académicos, tomando como base práctica el libro coordinado por Núñez Cortés (2012) y como guion teórico el escrito por Regueiro y Sáez (2013); y por otro lado, el estudio concienzudo de ciertos elementos de la gramática del texto, que abarca a su vez tres temas, que son estudiados en discursos paremiológicos, académicos, literarios, periodísticos y conversacionales:

³ Tomamos la distinción de Moreno García (2005, 204 ss) entre la gramática del profesor y la gramática del alumno. La primera ha de ser necesariamente teórica, abstracta, reflexiva y en constante construcción y, entendemos, puede surgir del análisis del discurso (Tusón y Calsamiglia, 1999), de una perspectiva prescriptiva (Gómez Torrego, 2004; RAE, 2009, § 16.6) o estar concebida ya desde una aplicación didáctica (López García, 2004; Borrego Nieto, 2013). La segunda es sencilla, clara y delimitada, pues se genera a partir de una simplificación y de un adecuado filtro didáctico, bien para enseñar EL1 (Gómez Torrego, 2002; Ribas Seix, 2010; Lozano Jaén, 2012; Lomas, 2015) bien para EL2 (Coronado González, 1998; Martín Sánchez, 2008).

un tema dedicado a los mecanismos fóricos (Cuenca, 2012), otro a los elementos deícticos (Pastor, 2017) y otro destinado a conocer la deixis textual (Jimeno, 2006; Ribas y Verdaguer, 2006; Duque, 2016)⁴.

El tema que aquí nos ocupa tiene por objetivo, como se ha dicho, dar a conocer a los estudiantes los principales mecanismos fóricos del español (Cuenca, 2012, 37-59), partiendo de los refranes (representantes prototípicos de la lengua natural y, por tanto, más fácil de asumir como punto de partida, por la cercanía establecida con el estudiante) y llegando a textos literarios (representantes prototípicos de la lengua artificial y, por ello, susceptibles de mayores reflexiones intradiscursivas).

Para llevar a cabo las fases que se detallan a continuación se necesitan, al menos, seis sesiones semanales de hora y media, incluyendo un sondeo inicial (anexo I), una presentación de la muestra (anexo II.A), una reflexión metalingüística (anexo II.B), una explicación teórica (§2.2) y una serie de prácticas complementarias (anexos III.A y III.B).

3.1. Fases de la secuencia

En la sesión de presentación de la asignatura, a modo de taller, se les propone realizar por grupos una actividad de sondeo, centrada en el tema de nuestro interés (anexo I), para conocer informalmente sus etiquetas metalingüísticas, sus intuiciones lingüísticas y sus naturales confusiones, con el fin de detectar sus necesidades cognoscitivas y dirigir hacia ellas las siguientes clases.

La siguiente clase se dedica, en esencia, a desarrollar su competencia paremiológica (Sardelli, 2010, 2018)⁵, pues presenta el discurso que será objeto de estudio en las dos siguientes sesiones (anexo II.A). A este respecto, cabe mencionar lo útil que puede resultar, para dinamizar el final de esta sesión, sugerir una actividad lúdica en tres grupos (act. 3), que consiste en lanzar al contrincante (A a B, B a C y C a B; cada respuesta correcta vale un punto, excepto si es de rebote, que vale la mitad) un contexto extraído del *Refranero Multilingüe* (Sevilla y Zurdo, 2009), cuyo refrán se habría eliminado, tras dejarles, naturalmente, unos minutos para que se familiaricen con los contextos y registren los que consideren oportunos a través de sus dispositivos móviles.

Posteriormente, en dichas sesiones con contenido puramente gramatical (anexo II.B), se provoca la reflexión metalingüística a partir del análisis exhaustivo de los refranes vistos anteriormente, desde lo más concreto y conocido (act. 4.c) hasta lo más abstracto y desconocido (acts. 4.d, 4.e, 4.g), lo que culmina con la creación de un nuevo refrán juntando los miembros de los vistos (act. 5). A este respecto, cabe resaltar lo motivador que resulta que los refranes creados por ellos (como los ingeniosos *Aquella ave es mala y aunque se vista de seda mona se queda*; *Aunque la mona se vista de seda, no le mires el diente* y *Agua que no has de beber en su tiempo viene* del grupo de control) sirvan para retomar la explicación gramatical en la siguiente sesión.

En efecto, en esta se explica detalladamente la teoría, se les muestran ejemplos de algunos textos analizados (anexos III.A y III.B; Cuenca, 2012, 38-39) y se les permite ejercitarse con artículos periodísticos (Gómez Peña, 2014; Blanco Valdés, 2014), más extensos, pero de especial interés para los futuros maestros⁶.

La última sesión se dedica a aclarar las dudas que queden, por ejemplo, creando grupos para hablar del tema en cuestión y poniéndolo finalmente en común con toda la clase. Se puede repasar este tema una vez se haya visto el siguiente, sobre elementos deícticos, utilizando el poema de *El ciprés de Silos* de Gerardo Diego, que mezcla hermosamente ambos recursos lingüísticos.

3.2. Análisis crítico

A la vista de la experiencia, cabe señalar las siguientes apreciaciones. En primer lugar, les cuesta entender, por ejemplo, que todo elemento B que refiera a un elemento A que no aparezca expresamente como tal (pues el elemento A se realiza, en ocasiones, en forma de anáfora léxica) se consideraría anáfora (léxica o gramatical, de acuerdo con la teoría vista) y no catáfora, pues al haber aparecido así en el enunciado se entiende que la realidad ya ha sido nombrada (Cuenca, 2012; Duque, 2016).

Otro factor que hay que aclararles es que asumimos que los verbos que tengan por sujeto explícito un elemento A (en cualquiera de sus formas B) serán anáforas/catáforas gramaticales, pues partimos de la base de que quien da la información fórica es el morfema, que no se puede separar de su raíz. De igual manera, las formas no personales del verbo (gerundio, participio e infinitivo) podrán ser o no consideradas elementos fóricos, puesto que entre los expertos caben ambas opciones: bien que sean formas no personales y por tanto no marquen ni persona ni número (por lo que no podríamos saber técnicamente a quién aluden); bien que cuenten claramente con un significado gramatical, deducible por el contexto inmediato (Alcoba, 1999; Moreno Cabrera, 2002; Gómez Torrego, 2002, 2004; Jimeno, 2006; Rodríguez Ramalle, 2008).

También suele ser necesario explicar la diferencia entre lo puramente fórico y lo puramente deíctico patente en sintagmas como *mi hija* o *mi colega catalán*, extraídos de los textos periodísticos analizados (Gómez Peña, 2014;

⁴ En el repositorio “Lengua, cultura y traducción” (coords. Julia Sevilla Muñoz y Patricia Fernández Martín) de la Facultad de Filología de la Universidad Complutense, en constante construcción, se muestran ejemplos de las actividades realizadas por los alumnos de esta asignatura a lo largo de varios cursos académicos: <http://filologia.ucm.es/repositorios-educativos-de-la-facultad-filologia> [27/01/2020].

⁵ Recuérdese que en Sevilla y Zurdo (2009) hay actividades para trabajar la competencia paremiológica de una amplia diversidad de estudiantes.

⁶ Lo que se hacía con estos textos era facilitarles un elemento A o antecedente (por ejemplo, “los alumnos”, “el padre enfadado”) a partir del cual los estudiantes debían localizar los mecanismos fóricos de referencia, como se hace en el anexo III.

Blanco Valdés, 2014). Para estos casos, se les dice que tienen un doble análisis interno. En su totalidad, *mi hija, mi colega catalán*, son anáforas/catáforas léxicas, pues aluden a un elemento A (“la hija de Rafael Arenas” y “Rafael Arenas”, respectivamente), ya que es una forma de denominarlo. Pero, a la vez, el hablante se está introduciendo en el discurso cuando dice *mi*, ya que este determinante no es ya de tercera persona (hablar DE algo) sino de primera (hablar CON alguien), es decir, ya no es un elemento fórico sino deíctico, de acuerdo con la teoría que se estudiaría en el siguiente tema. Por tanto, *mi* es deíctico pero el sintagma nominal completo *mi hija* o *mi colega catalán* son fóricos.

Finalmente, resulta interesante mencionar algunos casos ambiguos que permiten el debate metalingüístico, pues no siempre el objeto de la realidad coincide con meridiana exactitud con el significante elegido como elemento A. Por ejemplo, el referente real de *los jóvenes* o *nuestros jóvenes*, en los textos periodísticos mencionados, no tiene por qué coincidir con el referente del elemento A “los alumnos”, puesto que estos conforman un grupo más restringido que aquellos. La solución que se les suele proponer es que, en estos casos, han de interpretar el contexto de acuerdo con sus propios criterios, pero siempre teniendo claros los argumentos. Si entendemos que por “jóvenes” se refiere a los jóvenes en general, entonces no hay que tomarlos como anáforas/catáforas de “los alumnos”, pues no todos los jóvenes del mundo tienen que corresponderse con los alumnos. Si entendemos que hace alusión solo a aquellos que se encuentran en el colegio o instituto, dado el contexto en que se escribe cada uno de los textos analizados, entonces sí hay que incluirlos dentro del modo de referir a “alumnos”.

Desde la perspectiva cuantitativa que permiten las calificaciones obtenidas en la pregunta del examen (anexo V), cabe aducir que, dada la insistencia con que se explicaron durante las clases (e incluso se les dejó por escrito en el campus virtual), cualquiera de las anteriores apreciaciones se puede considerar un error que, tomado por sí solo, implica solo la pérdida de una décima del punto que vale la pregunta sobre los elementos fóricos en el examen final. Otros errores se encuentran en olvidar indicar el tipo de elemento fórico (gramatical/léxico, catáfora/anáfora); aplicar al análisis la gramática de oraciones de Bachillerato y no emplear los conceptos de gramática textual vistos en clase; o confundir elementos A (algo más común, por ejemplo, en el examen del grupo B, porque su texto contenía dos posibles elementos A [anexo IV]). La única excepción a la equivalencia entre un error y una décima se encuentra en que confundan los elementos fóricos con los deícticos (pues se les insiste en ello desde el principio) o que mezclen lo léxico con lo gramatical, en cuyos casos pueden obtener un 0 en la pregunta, independientemente de los aciertos.

Así, en el grupo de control (al que se hizo el examen modelo A en dos variantes muy similares, pues eran 70 alumnos) la media alcanzada en esta pregunta es de 0,85, similar a la del grupo A (0,88 para 71 estudiantes), a quien se le dio el mismo modelo de (doble) examen. La diferencia con los resultados del grupo B (una media de 0,5 en esa pregunta, para 65 exámenes realizados), que tuvo que enfrentarse a un texto algo más complejo en las dos variantes reseñadas, puede encontrarse, en efecto, en la dificultad del texto seleccionado, pero también se puede relacionar con el interés exclusivo de una mayoría de estudiantes que, los viernes a última hora de la tarde (las clases, precisamente, dedicadas a la gramática del texto), solo pensaban en firmar la hoja de asistencia y marcharse.

4. CONCLUSIONES

Según lo expuesto, la inmensa mayoría de los alumnos, tanto del grupo de control como de los otros dos grupos en los que se llevó a cabo la secuencia didáctica, superan con creces la tarea, independientemente de la dificultad del texto. De ahí que con una adecuada explicación y una serie de prácticas sucesivas, puedan lograr comprender el mecanismo de cohesión gramatical que son las relaciones fóricas.

No obstante, a las dificultades ya señaladas conviene añadir otras como, por ejemplo, distinguir entre la función referencial (elemento fórico) y la función descriptiva (elementos atributivos, predicativos... adjetivos en general), lo que se puede solucionar con más práctica; y, por otro, el rechazo (a veces ideológico) a diferenciar entre la lengua natural, hablada, y la lengua artificial, generalmente escrita, producto de la compleja manera de entender el concepto de registro, lo cual se puede paliar con lecturas complementarias que apunten directamente a estos contenidos.

A este respecto, resulta evidente pensar que cuanto más artificial sea el texto y, por tanto, más alejado se encuentre de la conciencia lingüística del estudiante, más esfuerzo analítico le exigirá la tarea de determinar los elementos fóricos exigidos en cada caso, si bien con la adecuada reflexión y consecuente práctica, lo impartido en esta secuencia resulta válido para prácticamente cualquier registro y género discursivo del español. El siguiente paso, naturalmente, es hacerles conscientes de su utilidad para la expresión tanto oral como escrita, como de hecho se intenta al pedírseles la entrega de determinados textos (reseñas, monografías) cuya esencia es que distingan entre la voz de los autores de las lecturas realizadas (parte expositiva, elementos fóricos, hablar *de* algo) de la voz propia (parte argumentativa, elementos deícticos, hablar *con* alguien).

Por tanto, para ser realmente rigurosos al comparar los resultados de los distintos grupos, habría que calificar el análisis del texto del grupo B hecho por algunos alumnos del grupo A y viceversa (algo éticamente cuestionable, por supuesto). De este modo, tendríamos quizá más datos para juzgar hasta qué punto los horarios, la motivación, los conocimientos previos e, incluso, el prestigio del Grado que estudia cada grupo desempeñan un papel determinante en el aprendizaje de la lengua española.

Dejando de lado, en cualquiera de los casos, cualquier limitación metodológica que se puede retocar en futuros trabajos (la relación con el resto del temario; la implicación en la expresión oral o escrita del análisis textual; la utilidad del desarrollo de la conciencia metalingüística para mejorar el discurso académico...), consideramos que este trabajo ofrece dos fortalezas. Por un lado, la perspectiva inductiva, de descubrimiento, motivación e incluso de

incorporación de las emociones en el aula, tomado todo ello del mundo de la enseñanza del español como lengua extranjera (como se deja ver en algunas referencias bibliográficas expuestas), permite entrever una manera de trasvasar formas de enseñar de una disciplina (la enseñanza de segundas lenguas) a otra (la de primeras lenguas), las cuales, en el fondo, no se diferencian tanto, si asumimos la distinción teórica entre lengua artificial y lengua natural.

Por otro lado, trabajar la competencia paremiológica *per se* se trata probablemente de una apuesta innovadora (como todo lo que implica incluir lenguaje oral en el aula), en la misma medida en que lo es su explotación discursiva, pues las paremias facilitan al estudiante el desarrollo cognitivamente estimulante de establecer funciones gramaticales y discursivas, por su brevedad y condensación semántica. Al fin y al cabo, no hay que olvidar que el objetivo de la propuesta didáctica es fomentar el análisis lingüístico como base para la producción textual, inseparable todo ello de una buena concienciación metalingüística. Los refranes, sin duda, aparecen como un material extraordinariamente rico para un empleo docente que permite la enseñanza de la lengua en cualquiera de sus niveles. Para muestra, este botón.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Alcoba, Santiago (1999): "La flexión verbal", en *Gramática descriptiva de la lengua española. Vol. 3. Entre la oración y el discurso. Morfología*, I. Bosque y V. Demonte (dirs.): Madrid, Espasa, 4915-4993.
- Blanco Valdés, Roberto L. (2014): "¿Cómo wasapearía William Shakespeare?", en *La Voz de Galicia*, 9 de marzo de 2014. http://www.lavozdegalicia.es/noticia/opinion/2014/03/09/wasapearia-william-shakespeare/0003_201403G9P18993.htm [consulta: 27 de julio de 2017]
- Borrego Nieto, Julio (dir.) (2013): *Gramática de referencia para la enseñanza de español. La combinación de oraciones*, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- Bronckart, Jean-Pierre (2015): "La enseñanza de las lenguas desde una perspectiva discursiva" en *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*, C. Lomas (coord.), Barcelona, Graó, 95-120.
- Caballero Murillo, Manuela e I. Cuadrado Gordillo (2007): "La sociolingüística y la enseñanza de la lengua y la cultura de origen", en *Revista de Educación*, 342, 503-527.
- Camps, Anna (2006): "Secuencias didácticas para aprender gramática (SDG)", en *Secuencias didácticas para aprender gramática*, A. Camps y F. Zayas (coords.), Barcelona, Graó, 31-38.
- Conca, Maria (1987): *Paremiología*, Valencia, Servei de Publicacions de la Universitat de Valencia.
- Coronado González, M^a Luisa (1998): "Últimas aportaciones a la enseñanza de la gramática: aproximación inductiva, actividades de concienciación gramatical y tareas formales", en *Carabela. Monográfico: La enseñanza de la gramática en el aula de E/LE*, Madrid, SGEL, 43, 81-94.
- Cots Caimons Cots, Josep Maria, M. Irún Chavarría, E. Llurda Giménez, L. Armengol Castells y E. Arnó Macià, (2007): *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*, Barcelona, Graó.
- Corpas Pastor, Gloria (1996): *Manual de fraseología española*, Madrid, Gredos.
- Cuenca, María Josep (2012): *Gramática del texto*, Madrid, Arco/Libros.
- Cueto Vallverdú, Natalia (2002): *Representación e inferencia. El proceso de la interpretación*, Oviedo, Departamento de Filología Española de la Universidad.
- Doughty, Catherine (2010): "Fundamentos cognitivos de la atención a la forma" en *La dimensión cognitiva en la enseñanza de lenguas*, P. Robinson (ed.), Madrid, Edinumen, 207-257.
- Duque, Eladio (2016): *Las relaciones del discurso*. Madrid, Arco/Libros.
- Fernández Martín, Patricia (2014a): "La conciencia lingüística en el aula de ELE: lengua artificial, lengua natural y diversidad sociolingüística", en *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 3, diciembre 2014, 31-61. <http://www.raco.cat/index.php/RILE/article/viewFile/292414/380948> [consulta: 31 de enero de 2018]
- Fernández Martín, Patricia (2016): "Los pronombres personales en la clase de L1 y L2: propuestas didácticas para dos contextos" en *Propuestas didácticas innovadoras sobre para la enseñanza de lenguas y gramática. Anejo núm. 9 de Normas. Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos*, M. Pérez Giménez (ed.), Valencia, Dpto. de Filología Española. http://www.uv.es/normas/2016/anejos/Anejo_9_NORMAS_2016.pdf [consulta: 31 de enero de 2018]
- Fernández Martín, Patricia (2017): "Enseñando lengua en Magisterio: una propuesta de trasvase metodológico de ELE/EL2 a ELM/EL1", en *Didáctica de la lengua y la literatura. Buenas prácticas docentes. Tomo I*, B. Peña Acuña y A. M^a Aguilar López (coords.), Madrid: Asociación Cultural y Científica Iberoamericana, 112-148. <http://hdl.handle.net/10486/678680> [consulta: 31 de enero de 2018]
- Gómez Peña, I. (2014): "Libros de texto con erratas por culpa del móvil", en *ABC*, 7 de marzo de 2014. <http://www.abc.es/familia-padres-hijos/20140307/abci-vocabulario-movil-erratas-libros-201403071334.html> [consulta: 31 de julio de 2017]
- Gómez Torrego, Leonardo (2002): *Gramática didáctica del español*, Madrid, SM.
- Gómez Torrego, Leonardo (2004): *Nuevo manual del español correcto*, 2 vols., Madrid, Arco/Libros.
- Jimeno, Pedro (2006): "La cohesión textual en la enseñanza de la lengua", en Anna Camps y Felipe Zayas (coords.): *Secuencias didácticas para aprender gramática*, Barcelona, Graó, 39-48.
- Lomas, C. (coord.) (2015): *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*, Barcelona, Graó.
- López García, Ángel (2004): *Gramática cognitiva para profesores de español L2*, Madrid, Arco/Libros.

- Lozano Jaén, Ginés (2012): *Cómo aprender y enseñar sintaxis. Modelos, teorías y prácticas según el grado de dificultad*, Madrid, Cátedra.
- Martín Sánchez, Miguel Ángel (2008): “El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE”, en *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 3, enero de 2008, 29-41.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos (2002): *Curso universitario de Lingüística General. Tomo I: Teoría de la gramática y sintaxis general*, Madrid, Síntesis.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos (2004). *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*, Madrid, Alianza Editorial.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos (2008): *El nacionalismo lingüístico. Una ideología destructiva*, Barcelona, Península.
- Moreno Fernández, Francisco (2007). “Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística”, en *Revista de Educación*, 343, 55-70.
- Moreno García, Concha (2005): “Gramática para el profesorado; gramática para el aula: gramática para mejorar la competencia comunicativa”, en *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, M^a. A. Castillo Carballo (coord.), Sevilla, Universidad de Sevilla y ASELE, pp. 599-611. [Http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0597.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0597.pdf) [consulta: 31 de julio de 2017].
- Núñez Cortés, Juan Antonio (coord.) (2012): *Escritura académica. De la teoría a la práctica*, Madrid, Pirámide.
- Pastor, Pilar (2017): *La deixis locativa y el sistema de los demostrativos*, Madrid, Arco/Libros.
- Penadés Martínez, Inmaculada (2006): “El valor discursivo de los refranes”, en *ELUA*, 20, 287-304.
- Pinilla Gómez, Raquel e I. Santos Gargallo (1995): “Sobre la incorporación de los datos del aprendizaje del español como lengua extranjera en la enseñanza del español como lengua materna”, en *Didáctica. Lengua y Literatura*, 7, 107-118.
- Regueiro Rodríguez, M^a Luisa y Daniel M. Sáez Rivera (2013): *El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos*, Madrid, Arco/Libros.
- Ribas Seix, Teresa (2010): *Libros de texto y enseñanza de la gramática*, Barcelona, Graó.
- Ribas, Teresa y M^a. T. Verdaguer (2006): “Gramática y uso: los conectores en los textos argumentativos”, en *Secuencias didácticas para aprender gramática*, Anna Camps y Felipe Zayas (coords.), Barcelona, Graó, 49-72.
- Richards, J. C. y T. S. Rogers (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press.
- Rodríguez Ramalle, María Teresa (2008): *Las formas no personales del verbo*, Madrid, Arco/Libros.
- Sardelli, Antonella (2010): “Los refranes en la clase de ELE”, en *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 22, 325-350. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA1010110325A/18756>
- Sardelli, Antonella (2018): “Las paremias en las canciones: enfoque didáctico”, en *Paremia*, 27, pp. 117-126. https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/027/011_sardelli.pdf.
- Sevilla Muñoz, Julia (1993): “Las paremias españolas: clasificación, función y correspondencia francesa”, en *Paremia*, 2, 15-20.
- Sevilla, Julia y Jesús Cantera (2008): *Pocas palabras bastan. Vida e interculturalidad del refrán*, Salamanca, Diputación/Centro cultural.
- Sevilla Muñoz, Julia y Carlos Alberto Crida Álvarez (2013): “Las paremias y su clasificación”, en *Paremia*, 22, 105-114.
- Sevilla Muñoz, Julia y M^a. I. Teresa Zurdo Ruiz-Ayúcar (dir., 2009): *Refranero multilingüe*, Madrid, Instituto Cervantes (Centro Virtual Cervantes). [Http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/](http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/)
- Tusón Valls, Amparo y H. Calsamiglia Blancáfort (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel.
- Tusón, Amparo (2015): “El estudio del uso lingüístico” en *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*, C. Lomas (coord.), Barcelona, Graó, pp. 25-74.

6. ANEXOS

Anexo I. Actividad inicial para el posible sondeo

- Extrae del texto todas aquellas palabras que hagan referencia a Sancho o a don Quijote.
- Analízalas como en el ejemplo, prestando atención al tipo de sintagma que conforman y a su descripción morfológica.

A) Sancho

Ejemplo	Tipo de sintagma	Análisis morfológico
su fiel escudero Sancho	nominal	determinante posesivo + adjetivo + sustantivo + antropónimo

B) Don Quijote

Ejemplo	Tipo de sintagma	Análisis morfológico
el hidalgo Alonso Quijano	nominal	Sustantivo (hidalgo) + antropónimo (Alonso Quijano)

Querida lectora:

Si tuviera que recomendarte un libro hermoso para este año tan cervantino sin duda alguna me quedaría con *Don Quijote de la Mancha*.

Esta monumental obra narra las aventuras y desventuras del hidalgo Alonso Quijano, por la(s) España(s) de la época, a lomos de su caballo Rocinante y en compañía, casi siempre, de su fiel escudero Sancho.

Como ya sabrás, este pobre chalado sale de su casa para recorrer el mundo, creyéndose un héroe ficticio como Amadís de Gaula o real como Rodrigo Díaz de Vivar. Se hace llamar Don Quijote de la Mancha y, como todo buen gentilhomme, ha de comenzar su nueva vida convirtiéndose en todo un caballero, según las normas sociales de sus libros, lo que viene a conseguir, más o menos, en una venta que confunde con un castillo, gracias a un posadero al que confunde con un señor.

Inserto en su mundo y, por tanto, de forma paralela a él, nuestro protagonista, a caballo entre la locura y el amor, idealiza a una labradora, Aldonza Lorenzo, a la que transforma en la dama por la que luchar que todo caballero ha de tener: Dulcinea del Toboso.

Según va avanzando el relato, a ti, curiosa lectora, te dolerá en el alma ver cómo don Quijote se equivoca una y otra vez, a pesar de los constantes avisos de su amigo; cómo parece incapaz de entender qué ocurre a su alrededor o por qué no comprende la sociedad en la que vive. El ingenioso hidalgo se vuelve una figura trágica que no diferencia la realidad de la ficción.

Y sin embargo, la transformación que opera en su inolvidable compañero, cada vez más idealista y quijotesco, va también haciendo mella en el protagonista de la historia, que cada vez se va volviendo más realista y “sanchesco”.

Estoy completamente segura de que, en el caso de que decidas leer la novela española por antonomasia, si tomas una buena edición, no podrás dejarla hasta el final.

¡Tú decides!

Anexo II

A. Secuencia didáctica realizada I (presentación y muestra de lengua)

Se presentan las actividades directamente con las soluciones.

1.a) ¿Conoces estos refranes españoles? Une con flechas las partes de la columna de la izquierda con las de la derecha para descubrirlos:

- | | |
|-----------------------------------|-------------------------------|
| 1. ¿Quién le pone | el cascabel al gato? |
| 2. Buena es la nieve | que en su tiempo viene. |
| 3. A la bestia cargada | el sobornal la mata. |
| 4. A quien Dios quiere bien, | la perra le pare lechones. |
| 5. Aquella ave es mala | que en su nido se ensucia. |
| 6. Agua que no has de beber, | déjala correr. |
| 7. A caballo regalado | no le mires el diente. |
| 8. El consejo de la mujer es poco | y el que no lo toma es loco. |
| 9. Camarón que se duerme | se lo lleva la corriente |
| 10. El que ley establece, | guardarla debe. |
| 11. A nadie le amarga | un dulce. |
| 12. Becerrilla mansa, | a su madre y a la ajena mama. |

1.b) Los siguientes refranes son tal vez más conocidos... pero se han mezclado. ¿Podrías encontrar los seis que hay y escribirlos bajo la tabla? ¡Atención! Hay seis palabras que no tienen refrán...

A	chocolate	le	de	se	ayuda	libro	le	cerdo
merluza	de	gusta	habla	nidillo	uno	A	llega	seda
Cada	los	feria	la	cada	queda	sopa	Dios	Madruga
los	su	como	Aunque	cuidarlos	A	la	mona	Pajarillo
san	amigos	mona	le	que	en	ella	le	A
quien	vista	hay	se	va	cada	leche	Martín	Su

Los refranes encontrados son los siguientes:

1. A cada cerdo le llega su san Martín.
2. Cada uno habla de la feria como le va en ella.
3. Aunque la mona se vista de seda mona se queda.
4. A los amigos hay que cuidarlos.
5. A quien madruga Dios le ayuda.
6. A cada pajarillo le gusta su nidillo.

Se señalan en cursiva las palabras de las celdas que sobran.

2.a) Ahora busca entre los refranes de la actividad 1.a aquellos que signifiquen lo que indica el texto de la columna de la derecha:

Refrán nº.	Significado
¿Quién le pone el cascabel al gato? (1)	Alude a la dificultad o imposibilidad de realizar algo por ser peligroso.
El que ley establece, guardarla debe (10)	Da a entender que las leyes están para cumplirlas, empezando por quienes las legislan, pues ellos deben ser los primeros que deben cumplirlas.
Aquella ave es mala que en su nido se ensucia (5)	Recomienda desconfiar de quien no respeta lo suyo.
A caballo regalado no le mires el diente (7)	Este refrán recomienda aceptar los regalos de buen grado y sin poner reparo alguno, pues se considera descortés el analizar exhaustivamente la calidad del obsequio, así como resaltar sus defectos o fallos.
A la bestia cargada el sobornal la mata (3).	Igual que la resistencia de un animal de carga como la mula tiene un límite, hay que medir las fuerzas propias o ajenas para no excederse y echarlo todo a perder.

2.b) Completa estos contextos con tres de los refranes de 1.a. Las palabras subrayadas son la clave para elegirlos. Se incluye la solución en cursiva:

Contexto 1

«¿Deseaba ver algo más que eso? ¡Psh!... por desear propiamente, no. Ahora, alegrarse de tener ocasión de conocerlo un poco, puede que sí, porque *a nadie le amarga un dulce*; pero de todas suertes, a ella se le figuraba que no había de encontrarse a gusto entre tanto y ‘tan pomposo’ revoltijo» (José María de Pereda, *Peñas arriba*).

Pista: es un refrán con número impar.

Contexto 2

«-Teresa dice -dijo Sancho- que ate bien mi dedo con vuestra merced, y que hablen cartas y callen barbas, porque quien destaja no baraja, pues más vale un toma que dos te daré. Y yo digo que *el consejo de la mujer es poco, y el que no le toma es loco*» (Miguel de Cervantes Saavedra, *Segunda parte del ingenioso caballero don Quijote de la Mancha*).

Pista: es un refrán con número par.

Contexto 3

«Y no te apartes de su puerta sin rezar por sus difuntos y rogar a Dios que le encamine sus cosas en bien. Responde con humildad a las malas palabras y con blandas a las ásperas, que eres español y por nuestra soberbia siendo malquistos, en toda parte somos aborrecidos, y quien ha de sacar dinero de ajena bolsa, más conviene rogar que reñir, orar que renegar, y *la becerra mansa mama de madre ajena y de la suya*» (Mateo Alemán, *Primera parte del Guzmán de Alfarache*).

Pista: es un refrán con número par.⁷

2.c) Ahora tú. Crea sendos contextos para dos refranes de los vistos, como en el ejemplo. Luego, muéstralos a tu compañero/a para que los adivine. Puedes escribirlos aquí, dejando un espacio en blanco para el refrán como en la actividad anterior:

Ejemplo

-Yo, tía, sinceramente... ahí no me metería mucho... si está con otra... Es mejor olvidarle y buscar a otro... Como dice mi abuela, *agua que no vas a beber, déjala correr...*

Contexto 4	Contexto 5
------------	------------

Respuesta libre

3) Selecciona un refrán de 1.a o 1.b que no haya aparecido en 2. Búscalo en la página web del *Refranero Multilingüe* del Instituto Cervantes (<http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/>). Lee a tu grupo el contexto sin decir el refrán... ¡y deja que lo adivinen!

Respuesta libre

⁷ Estos contextos han sido extraídos de la página web del Refranero multilingüe del Instituto Cervantes (Sevilla y Zurdo, 2009)

B. *Secuencia didáctica realizada II (práctica y producción muy controlada)*

Se presentan las actividades directamente con las soluciones.

4.a) ¿Recuerdas los refranes de 1.a y 1.b? Aquí los tienes de nuevo:

1. ¿Quién le pone el cascabel al gato?	9. Camarón que se duerme se lo lleva la corriente.
2. Buena es la nieve que en su tiempo viene.	10. El que ley establece, guardar la debe.
3. A la bestia cargada el sobornal la mata.	11. A nadie le amarga un dulce.
4. A quien Dios quiere bien, la perra le pare lechones.	12. Becerrilla mansa, a su madre y a la ajena mama.
5. Aquella ave es mala que en su nido se ensucia.	13. A cada cerdo le llega su san Martín.
6. Agua que no has de beber, déj ala correr.	14. Cada uno habla de la feria como le va en ella.
7. A caballo regalado no le mires el diente.	15. Aunque la mona se vista de seda mona se queda.
8. El consejo de la mujer es poco y el que no lo toma es loco.	16. A los amigos hay que cuidar los .
	17. A quien madruga Dios le ayuda.

4.b) Fíjate en cada palabra detenidamente. ¿Tienes pinturas...? ¡Pues a utilizarlas! Colorea:

- de rosa los determinantes posesivos;
- de verde los pronombres personales con función de complemento indirecto;
- de azul los pronombres personales masculinos con función de complemento directo;
- de rojo los pronombres personales femeninos con función de complemento directo;
- de amarillo otros pronombres personales de tercera persona (por ejemplo, *se*);
- de gris los morfemas verbales que se encuentren en tercera persona del singular.

Se señalan los elementos coloreados directamente en los refranes de 4.a.

Conviene indicarles, en algún momento posterior, que no todos los morfemas verbales coloreados en gris hacen referencia a los elementos a los que hacen referencia los pronombres. Por ejemplo, en 9, el sujeto de *lleva* es *la corriente*, por lo que no tiene ninguna relación con el *camarón que se duerme*, que es representado por *lo* en la misma paremia (véase actividad 4.f). En el refrán 17, *A quien madruga Dios le ayuda*, *le* está en azul y verde porque es un pronombre de complemento indirecto con función de complemento directo, lo que da pie a explicar (revisándolos, se entiende) los fenómenos de leísmo, laísmo y loísmo (ampliable en Fernández Martín, 2016).

4.c) Ahora completa la columna derecha de la tabla fijándote en los refranes 1, 7, 11, 13 y 14:

En el refrán...	...le alude a...
¿Quién <i>le</i> pone el cascabel al gato?	<i>al gato</i> (función sintáctica de complemento indirecto)
A caballo regalado no <i>le</i> mires el diente.	<i>a caballo regalado</i> (función sintáctica de complemento indirecto)
A nadie <i>le</i> amarga un dulce.	<i>a nadie</i> (función sintáctica de complemento indirecto)
A cada cerdo <i>le</i> llega su san Martín.	<i>a cada cerdo</i> (función sintáctica de complemento indirecto)
Cada uno habla de la feria como <i>le</i> va en ella.	<i>(a) cada uno</i> (función sintáctica de complemento indirecto)

4.d) Localiza el refrán correspondiente y reflexiona sobre él respondiendo a estas dos preguntas:

- A) Según la sabiduría popular, ¿a quién ayuda Dios? A quien madruga. ¿Cuál es la palabra exacta que alude al que recibe esa ayuda? Es le. A quien madruga Dios le ayuda (si no se ha hecho en la actividad anterior, puede explicárseles aquí que *ayudar* es transitivo y que exige un complemento directo, por lo que se trata de un leísmo, aunque aceptado por la RAE por referirse a persona. Por este motivo se encuentra en azul y verde en la actividad 4.b).
- B) Según el refrán, ¿a quién pare lechones la perra? A quien Dios quiere bien. ¿Qué palabra exacta te da esa información? La palabra le en “A quien Dios quiere bien la perra le pare lechones” ¿A qué hace referencia esa palabra? A quien Dios quiere bien.

4.e) Completa la siguiente tabla, localizando las anáforas correspondientes como en el ejemplo o los elementos a los que estas aluden. ¡Atención! Un mismo elemento A puede tener más de una anáfora:

Refrán	Elemento A (tema)	Anáfora	Tipo de anáfora
3	<i>la bestia cargada</i>	la	gramatical (pron. pers. 3ª p. fem. sg.)
8	<i>el consejo de la mujer</i>	lo	gramatical (pron. pers. 3ª p. masc. sg.)
12	<i>becerrilla mansa</i>	su mam <u>a</u>	gramaticales ambas (det. posesivo 3ª p. sg, un solo poseedor; 3ª p. sg. pres. ind. verbo. <i>mamar</i>)
10	“precepto dictado por la autoridad competente, en que se manda o prohíbe algo en consonancia con la justicia y para el bien de los gobernados” (DLE)	ley	Léxica
9	<i>Camarón que se duerme</i>	lo	gramatical (pron. pers. 3ª p. masc. sg.)
16	<i>amigos</i>	los	gramatical (pron. pers. 3ª p. masc. pl.)
2	<i>la nieve</i>	es que su	gramaticales (3ª p. sg. pres. ind. verbo. <i>ser</i> ; pronombre relativo; det. posesivo 3ª p. sg, un solo poseedor)
5	<i>aquella ave</i>	es que su se ensucia	gramaticales todas (3ª p. sg. pres. ind. verbo <i>ser</i> ; pronombre relativo; det. posesivo 3ª p. sg, un solo poseedor; pron. personal 3ª p. sg., valor reflexivo; 3ª p. sg. pres. ind. verbo <i>ensuciar</i>)
6	“líquido transparente incoloro, inodoro e insípido en estado puro” (DLE)	Agua que la	léxica; gramatical (pronombre relativo; pron. pers. 3ª p. fem. sg.).

En esta tabla, se recomienda dejar la primera línea completa a modo de ejemplo; y, después, jugar con las ausencias según el nivel de dificultad que se pretenda conseguir. Lo normal es darles el número de refrán y el pronombre (puesto en la columna “anáfora”) o escribir la definición del elemento A y no poner nada más en toda la línea.

En el caso del refrán 5, se les puede dar por buena la ausencia de *que* si justifican su valor causal, similar a *porque*, en cuyo caso sería una conjunción (nexo) y no un pronombre relativo, por lo que carecería de función anafórica.

En el refrán 6, *la* se refiere en realidad al *agua que vas a dejar beber*, no al agua en tanto nombre incontable general, como se define en el DLE, pero se les puede dar por correcto dependiendo del nivel de los estudiantes y de su conocimiento previo.

4.f) Antes de continuar, vuelve a mirar los refranes... ¿hay algún caso en que el pronombre se encuentre ANTES de la palabra a la que refiere (catáfora)? Indícalo aquí: _____

Solamente hay una catáfora en el refrán 1, porque aparece primero *le* y luego el elemento al que refiere (*el gato*).

4.g) Acepta el reto y di si estas afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F):

	V	F
En el refrán 9, <i>lleva</i> contiene una anáfora que alude a la misma palabra que <i>lo</i> .		X
En ese mismo refrán, el segundo <i>se</i> se refiere al camarón.		X
En el refrán 14, el antecedente (elemento A) de <i>ella</i> no existe.		X
En el refrán 6, <i>la</i> alude, en realidad, al agua que vas a dejar correr, no a toda el agua del mundo.	X	

5) Construye ahora tu propio refrán a partir de los vistos, como en el ejemplo, pero modificando conectores, si lo crees necesario. Y presta atención a los mecanismos fóricos de referencia en cada caso, pues cambiarán el referente y, por tanto, el significado.

Ejemplo

A quien madruga le llega su san Martín. Le y su ya no refieren a a cada cerdo, como en el refrán original, sino a a quien madruga.

Visto así, es mejor no madrugar...

Es muy importante que hagan esta actividad (aunque sea como deberes), pues les ayuda a entender el cambio de significado pragmático que conlleva la semántica de las anáforas.

Anexo III

A. Una práctica complementaria

Localiza en el siguiente texto los distintos procedimientos de denominar al protagonista de la novela y señala si es una anáfora léxica o gramatical y, en este segundo caso, de qué tipo.

Aunque ninguno de los hombres de su familia hubiera sido guerrero, Musa aprendió como cualquier niño de su tiempo que el valor es una virtud suprema. [...] sintiendo su propia nostalgia del coraje, siempre fue especialmente consciente de los peligros que hay en cualquier parte [...] sabía el ministro que se sentiría un hombre libre si no estuviera constantemente tan asustado [...]⁸

B. Solución a la práctica

Extracto del texto	Tipo de mecanismo fórico
<i>Su (familia)</i>	Catáfora gramatical (determinante posesivo de 3ª p. sg., un solo poseedor)
<i>Musa</i>	Anáfora léxica
<i>Aprendió</i>	Anáfora gramatical (morfema verbal)
<i>su (tiempo); su (propia nostalgia)</i>	Anáfora gramatical (determinante posesivo de 3ª p. sg., un solo poseedor)
<i> fue</i>	Anáfora gramatical (verbo)
<i> sabía</i>	Anáfora gramatical (morfema verbal)
<i>El ministro</i>	Anáfora léxica
<i> se</i>	Anáfora gramatical (pronombre <i>que</i> forma parte del verbo)
<i>Sentiría</i>	Anáfora gramatical (morfema <i>verbal</i>)
<i> estuviera</i>	Anáfora gramatical (morfema verbal)

Anexo IV. Textos del examen

Modelo A. Examen realizado por el grupo de control y el grupo A.

Marca en el siguiente texto los elementos fóricos referidos a BURGOS (elemento A) e indica de qué tipo son (1 punto) (El otro submodelo es muy parecido, aunque se modifica ligeramente el elemento A):

La antigua capital castellana lleva un par de décadas cambiando a una velocidad vertiginosa. No es sencillo dar a conocer sus nuevos museos, sus nuevos yacimientos, su creciente industria... Tampoco es fácil propagar la riqueza de sus pueblos, escondidos en lo más recóndito de las montañas castellanoleonésas. Y, sin embargo, la joya histórica más valiosa que nos ofrece Burgos es su grandiosa catedral gótica, que sin duda alguna durante este año será de las más visitadas de España.

Modelo B. Examen realizado por el grupo B.

Marca en el siguiente texto los elementos fóricos referidos al DUQUE (elemento A) e indica de qué tipo son (1 punto). (Una variante de este modelo pasa por pedirles los elementos fóricos referidos al REY):

En las materias que el Rey habla en la carta antecedente de los delincuentes, me sucedió que el duque de Híjar me escribió insinuándome algo de lo que se intentaba contra la Corona y preguntándome qué pensaba hacer Felipe IV. Respondíle lamentándome de lo mal servido que era Su Majestad y le recomendé hablara con él. Y como el Duque había tenido correspondencia privada con dichos delincuentes, creí que lo que me decía el de Híjar era por sus profecías, pues en ellas mi señor Felipe salía muy mal parado.⁹

Nota del manuscrito de M^a Jesús de Ágreda adaptada y extraída de la Correspondencia con Felipe IV. Religión y razón de Estado (ed. Consolación Baranda), Madrid: Instituto de la Mujer/Castalia, p. 148.

⁸ Jesús Sánchez Adalid (2014): *El camino mozárabe*, Madrid, MR, p. 204.

⁹ *Nota del manuscrito de M^a Jesús de Ágreda adaptada y extraída de la Correspondencia con Felipe IV. Religión y razón de Estado (ed. Consolación Baranda), Madrid, Instituto de la Mujer y Castalia, p. 148.*

Anexo V. Calificaciones obtenidas en la pregunta correspondiente del examen (sobre 1)

Grupo de control	Grupo A	Grupo B
1	0,6	0,4
0,9	1	0,8
0,8	0,65	0
0,9	1	0,5
1	0,7	0,25
1	1	0
1	1	1
1	1	0,9
0,9	0,9	0,6
0	0,8	0,4
1	0,9	0
1	1	0,5
1	0,9	0
1	1	0,7
1	1	0,1
1	0,9	1
0	0,2	0,5
1	0,7	0,5
1	1	1
1	1	0,5
1	1	0,2
1	1	0,5
1	0,5	0,7
1	1	0,5
1	1	0,25
0,5	1	0,4
0,5	1	0,9
1	1	0,5
0,6	0,9	0,5
1	1	0
0,5	1	0,2
0,9	0,9	0,5
0,4	0,8	0,9
0,9	0,9	1
0,5	0,9	0,8
1	0,8	0,1
1	1	0,9
0,9	0,9	0,9
0,9	0,8	0,9
0,9	1	0,8
0,6	0,9	0,8
0,7	0,9	0,1
0,5	1	0,3
0,5	0,9	0,7
0,5	0,9	1
1	0,8	0,25
1	1	0,9
1	1	0,4
1	0,9	0,7
0,9	1	0,7
1	1	0,8
1	1	0,9
1	0,8	0,5
1	0,7	0,5
1	0,9	0,25
1	0,2	1
0,9	0,9	0,7
1	0,8	0
0,5	1	0,4
1	0,4	0,4
0,9	1	0,3
1	0,7	1
1	1	0,1
1	0,9	0
0,8	0,9	0,8
0,9	1	
1	0,9	
0	0,8	
0,8	0,9	
1	1	
1	1	

