

COMPLEJIDAD DEL USO LINGÜÍSTICO: ENSEÑAR UNA GRAMÁTICA ASISTIDA POR LA PRAGMÁTICA

Wan I Her, *Universidad de Tamkang, Taipéi, Taiwán*
waniher@hotmail.com

Resumen: Es bien sabido que la lengua es solo una parte componente del acto de la comunicación. Aprender una lengua no se trata meramente de adquirir la capacidad de producir e interpretar unidades lingüísticamente formuladas, ha de saber ponerlos en uso y conocer tanto su contexto como la situación en que ocurren. Esto es aún más importante en el caso de lenguas extranjeras, donde entran en juego más factores relacionados con la psicología y la cultura del pueblo y, especialmente, en ELE para aprendientes sinohablantes cuya lengua materna tiene un sistema verbal bastante simple, puesto que la selección de determinados tiempos y aspectos en español se explica a veces más por razones pragmáticas que por las gramaticales. En el presente trabajo pretendemos abrir la puerta a algunas reflexiones más generales sobre la gramática en la enseñanza de E/LE, según los resultados obtenidos de una prueba realizada a unos 60 alumnos taiwaneses de cuarto curso.

Palabras clave: enseñanza de gramática, pragmática, ELE.

INTRODUCCIÓN

A lo largo del tiempo, la enseñanza de una lengua extranjera se centra en estudiar su sistema gramatical, compuesto por diferentes elementos (el fónico, el léxico, el morfológico, el semántico, el sintáctico), que se ocupa en la codificación de significados desatendiendo al hablante, el que transmite y, muchas veces, manipula significados. La gramática suele inducirnos a pensar que sólo

hay un significado, el “estándar” o el “correcto”. Sin embargo, si reflexionamos sobre la diferencia entre preguntar, por ejemplo, “¿qué quiere decir ‘bueno?’” y “¿qué quiere decir con ‘bueno?’”, nos damos cuenta de que el primer caso se trata de un asunto semántico de la palabra consultada mientras que el segundo tiene que ver con la manera más adecuada de interpretar la palabra en cuestión, la cual depende a su vez de la intención del hablante al emitir dicha palabra en una circunstancia determinada. Es precisamente esta segunda dimensión del significado de lo expresado el causante de la complejidad de la interpretación de un enunciado. Si transmitimos significados que contienen mucho más que el valor semántico, significados que reflejan también nuestros sentimientos o emociones, percepción del mundo, actitud y relación con nuestros interlocutores, etc., tenemos que saberlos globalmente, es decir, su pleno significado, ya que el llegar a entender una oración no supone, en absoluto, lograr parafrasear esa oración cuando se trata de oraciones (completas o en fragmentos) puestas en uso, en los procesos de cambios lingüísticos. Las oraciones, una vez emitidas en un contexto comunicativo, adquieren significados nuevos, que pueden ser tan diferentes hasta contradecir los significados semánticos.

Desde hace tiempo la enseñanza de la gramática de E/LE se dedica en general a estudiar la estructura de la lengua con distintos enfoques tratando solo los aspectos que poseen una estructura, así entendida, podemos decir que la gramática es la parte organizativa de la lengua.

FORMA Y FUNCIÓN

Al enseñar / aprender una lengua no debemos interesarnos sólo por la gramática, un conjunto de reglas, sino también por el uso que se hace de dicha lengua, porque “una lengua en uso es la misma y no es la misma en cada minuto” (Reyes, *La pragmática...* 89) y varía según el emisor, quien “mantiene no romper el acuerdo de comprensión, y modifica para expresarse”. (Reyes, *La pragmática...* 89-90) Ahora cabe preguntarnos: ¿cuál es la relación entre la forma lingüística y la función comunicativa? Para tratar este problema, los estudiosos discrepan bastante en sus opiniones y se pueden distinguir dos posturas radicalmente opuestas: por un lado, están quienes defienden una *gramática a priori* y por otro los que abogan por una *gramática a posteriori*, prevaleciendo aquella sobre esta; no obstante, la suposición novedosa de una *gramática a posteriori*, está ganando cada vez más terreno entre los lingüistas. Según las observaciones del filósofo Kant, a quien se le atribuye mayormente el concepto de una *gramática a priori*, “[t]odo en la naturaleza, tanto en el mundo animado como en

el inanimado sucede conforme a reglas, aunque no siempre las conoczamos... Así p. ej. la gramática universal [...] es la forma [...] de una lengua [...] en general. Pero también uno habla sin conocer la gramática; aquél que habla sin conocerla tiene realmente una gramática y habla según regla, de las cuales sin embargo no es consciente” (Kant 11)¹ Esto da pie para la conclusión de que las reglas gramaticales nacen como resultado del uso del entendimiento o de la razón, los primeros principios de una lengua, los elementos del conocimiento humano a priori. Siguiendo esta línea de argumentación, Husserl plantea la idea de la gramática lógica pura cuyo cometido es estudiar “la constitución formal de todo el dominio del significado” (Leserre 49). Según él, “los significados están bajo leyes ‘a priori’, las cuales regulan su enlace para nuevos significados. [...] en todo enlace de significados actúan leyes esenciales a priori” (Leserre 50), esto es, en el ámbito del significado impera una legalidad a priori que determina sistemáticamente todas las formas posibles de configuraciones concretas que se producen a partir de un número limitado de formas primitivas. De acuerdo con esta perspectiva la gramática se considera como una estructura formal a priori y tiene por objeto “investigá[r] las primitivas estructuras de significado, los primitivos tipos de enlace y articulación, así como las leyes de operación de la complejión y de la modificación del significado, fundadas en ellas.” (Leserre 54).

Por otro lado, la teoría de una *gramática a posteriori*² refuta la idea de significados preexistentes, anteriores a contextos de uso; al contrario, cuestiona la estabilidad de los significados. Se presume que los significados no son invariantes, sino que se van alterando en el proceso de construcción textual, y que el sistema normativo, subyacente en todo texto, pero perceptible siempre, no es nunca completo ni definitivo sino flexible según el uso. Para esta visión de la gramática, lo que importa al usar la lengua son las convenciones para comunicarse y no las estructuras formales preestablecidas a la comunicación.

Pese a los enfoques tan diferentes en las dos extremas posiciones: o la preponderancia de la forma lingüística, o el predominio de la función comunicativa, todos estamos de acuerdo en que aprender una lengua no debe reducirse a memorizar sus reglas gramaticales, sino tener por objeto poder participar adecuadamente en los intercambios sociales, en los que el enunciado es sólo un componente más entre varios, aunque es, indudablemente, el principal, pero no basta él solo para llevar a cabo con éxito la comunicación. De ahí que resulte imprescindible considerar otros componentes que influyen y conocer la

1 Cita tomada de Leserre (2007), pp. 44-65.

2 Para una definición más detallada, véase Hopper (1988).

utilidad de ellos para lograr una *comunicación feliz*. Cabe preguntar: ¿qué gramática es de interés primordial en el aula de E/LE, la gramática que se ve como un *a priori* respecto de las funciones comunicativas, o la gramática que surge *a posteriori* de los textos, la cual se basa también en un conjunto de leyes pero no inamovibles ni innatas? ¿Acaso no es necesario proporcionar a los alumnos esos recursos extralingüísticos que un hablante nativo sabe activar a través de una reflexión posterior si en realidad para un hablante nativo la reflexión grammatical es más práctica y manejable *a posteriori*?

Las formas gramaticales pueden tener muchas aplicaciones en la comunicación y sirven para presentar varios significados: transmitir información y al mismo tiempo mostrar la actitud del emisor, así como contribuir a la textualización del mensaje, etc. La producción de estos múltiples significados se debe a que el emisor introduce en la gramática su opinión personal, subjetiva desde luego, ante lo que enuncia, y esta subjetivación del enunciado conlleva la debilitación del significado literal del texto y de las formas gramaticales que lo constituyen en favor de nuevos valores pragmáticos, valores adquiridos durante el funcionamiento de la lengua, el cual depende tanto del conocimiento de dicha lengua como de los principios que explican las interacciones entre el emisor y el receptor. A continuación, exponemos brevemente las teorías más importantes sobre la relación entre la forma lingüística, el significado y el contexto.

LA PRAGMÁTICA: TEORÍA DEL CONTEXTO

A finales de los años sesenta, surgieron unos lingüistas innovadores que se interesaban por los actos de habla, el campo ya cultivado, desde hacía tiempo, por los filósofos del lenguaje. Los pioneros de esta corriente novedosa son John Austin y su discípulo, John Searle. Austin (1962) descubre que todas las oraciones sirven para cumplir actos, es decir, las palabras *dicen y hacen*. La primera dimensión se trata del acto por el que se produce significado; la segunda dimensión va más allá de lo emitido, es el acto por el que se produce fuerza, a este se puede añadir un tercer acto eventual por el que se producen ciertos efectos en el receptor. Perfeccionando y consolidando este concepto, Searle (1969) declara que hay una correlación entre la forma lingüística y el acto de habla, por ejemplo, las formas interrogativas se usan para formular preguntas; las imperativas, dar órdenes; las exclamativas, expresar cierta emoción; las enunciativas, dar una información, etc. Pero en las comunicaciones reales, abundan casos en que los emisores usan el lenguaje de manera indirecta, cuyo significado intencional no coincide con el literal del enunciado, esto queda

fuerza del alcance de la gramática, la cual no es capaz de proporcionar una explicación satisfactoria a esos fenómenos lingüísticos, se requieren otras reglas que estudian la comunicación en la complejidad del uso lingüístico para poder interpretar correctamente lo enunciado, dado que lo que pretendemos comunicar con lo que decimos no sólo depende del contenido de lo pronunciado sino también de otros factores no desdeñables.

La teoría de los actos de habla ha tenido gran influencia sobre muchos lingüistas posteriores, tales como Grice (1975), Sperber y Wilson (1986), entre otros.

En función de la teoría de Grice, conocida como el Principio de Cooperación, toda comunicación feliz debe mantenerse sobre un acuerdo previo, tácito, de colaboración entre los hablantes, dicho acuerdo es tan fuerte que si uno dice algo aparentemente incongruente, su interlocutor, en vez de considerar que eso carece de sentido, pensará que el hablante quiere decir algo diferente e intentará buscar el significado adicional, la implicatura de lo dicho, para evitar el malentendido.

En teoría, la comunicación es un acto de fe, se basa en ciertas condiciones que elabora Grice y las llama “máximas” siguiendo la idea de Kant:

“Máxima de cantidad: *Da la cantidad necesaria de información (ni más ni menos).*

1. Da tanta información como sea precisa.
2. No des más información de la que sea necesaria.

Máxima de calidad: *Intenta que tu contribución sea verdadera*

1. No digas nada que creas que es falso
2. No digas nada si no tienes pruebas suficientes de su veracidad

Máxima de pertinencia o relevancia

1. Sé relevante

Máxima de modo o de manera: *Sé perspicuo, es decir, claro*

1. Evita la oscuridad en la expresión
2. Evita la ambigüedad
3. Sé breve
4. Sé ordenado”³

Sin esta actitud de cooperación, sería imposible la comunicación. Ahora, en muchas ocasiones el emisor parece violar alguna(s) de dichas máximas deliberada y abiertamente, y de ahí se produce la implicatura que requiere ser inferida por el receptor.

3 Garachana, M. “Máximas de Grice”. (2012). Fecha de consulta 24/05/2019. <http://www.ub.edu/diccionarilinguistica/content/m%C3%A1ximas-de-grice>

Además de ser cooperativos los participantes de la comunicación, Sperber y Wilson (1986), partiendo de Grice (1975) pero llegando más lejos, proponen la Teoría de Relevancia para explicar mejor la relación entre lo dicho y lo implicado, o sea, la interpretación más plausible de los enunciados en su contexto de uso. Estos dos autores afirman que en todos los intercambios lingüísticos se busca siempre la relevancia para poder avanzar con éxito la comunicación. Entender un enunciado requiere procesamiento cognoscitivo de dos aspectos: por un lado, descodificar los signos que componen dicho enunciado; por otro, derivar el significado implicado, y esta parte no se completa mediante más descodificación, sino mediante inferencias, y las inferencias están guiadas fundamentalmente por la presunción de que los enunciados emitidos uno tras otro en una situación comunicativa están relacionados entre sí. ¿Cómo saltar del escalón de primer nivel (el significado de la oración) al del segundo nivel (el significado del emisor)? Para ponerse en el grado inicial basta el conocimiento gramatical (fonológico, morfológico, semántico, sintaxis), pero para pasar al grado siguiente, hay que recurrir a la pragmática: la otra dimensión de la lengua, donde los signos “asocian el código al uso del código”. (Reyes, Ejercicios... 15).

EXPERIMENTO Y RESULTADOS

Desde siempre la enseñanza de la gramática de E/LE en Taiwán se ha concentrado esencialmente en la explicación de las reglas normativas como lo hacen tradicionalmente en muchas partes del mundo a favor de la proposición de una gramática *a priori*, y al convertir las oraciones en ejercicios, se las descontextualiza inmediatamente para que, tras una serie de repeticiones mecánicas, se logre consolidar las normas gramaticales en la mente del aprendiente. Pero este enfoque ha traído una consecuencia conjecturable de que los alumnos no tengan suficiente conocimiento pragmático para interpretar y emitir adecuadamente enunciados en un contexto determinado. Para comprobar esta suposición e indagar el alcance que puede dar la gramática para interpretar oraciones puestas en uso, hemos diseñado el presente experimento.

El cuestionario (véase anexo) consiste en diez preguntas inspiradas en diversas fuentes,⁴ las primeras siete son de opción múltiple, las últimas tres

4 Las preguntas N° 1, N° 2, N° 3 y N° 8 se confeccionan a base de los ejercicios 14, 10, 5, respectivamente, del capítulo 1, y la pregunta N° 7, del ejercicio 11 del capítulo 4 en Reyes, *Ejercicios de pragmática I*. 2000; la pregunta N° 6, del capítulo 1 en Reyes, *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*. 1994, p. 28; la pregunta N° 5,

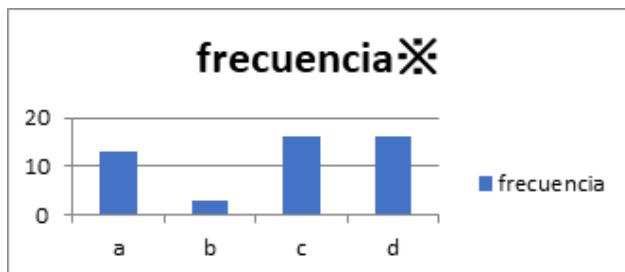
son preguntas de tipo abierto. En cada problema planteado se presenta un enunciado que puede tener distintas interpretaciones en su contexto de uso, los encuestados, según han entendido por tal enunciado, tienen que decidir cuáles de las cuatro interpretaciones puede tener ese enunciado (como las preguntas 1-5); o cómo puede continuar el diálogo según la interpretación que se pueda hacer del enunciado anterior (como las 6 y 7); o describir brevemente una situación adecuada para que ocurra dicho enunciado (como las 8-10).

Los 58 encuestados son todos de cuarto año y voluntarios, entre ellos, 21 han cursado estudios durante el tercer año por intercambio académico en España, hemos separado los cuestionarios realizados por ellos de los demás (37 alumnos) a la hora de analizar los resultados, es interesante contrastar esta colectividad con el resto porque se supone que aquellos que han sumergido en el mundo de la lengua meta tendrán mejor nivel lingüístico y pragmático por haber tenido muchas más experiencias comunicativas. Les hemos encarecido que pueden escoger más de una opción para las preguntas 1-7. De hecho, las cuatro opciones ofrecidas son válidas en todas esas preguntas. Les llevó media hora responder este cuestionario.

En las tablas de datos estadísticos marcamos este conjunto minoritario con el signo \ddagger para distinguirlo del grupo grande. A continuación, expomos el análisis de los datos recogidos y la explicación de las preguntas del cuestionario. La situación de comunicación que sugerimos para cada enunciado es sólo una de las innumerables posibilidades.

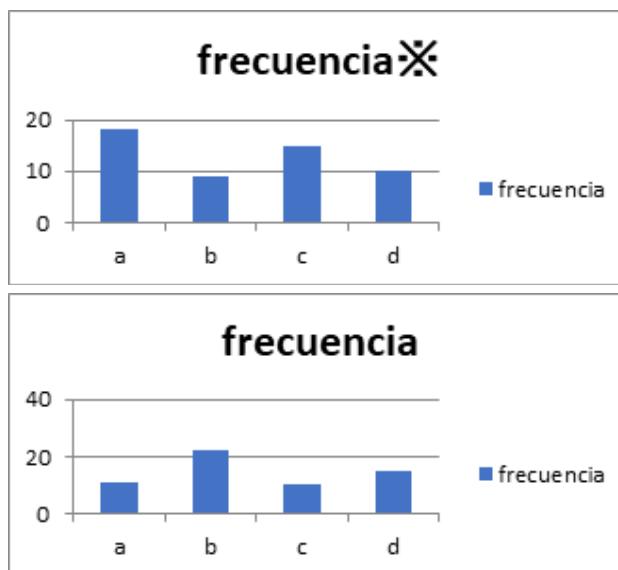
1. Cuando alguien dice “¡Qué sueño tengo!”, puede que se queje de la somnolencia causada por los nuevos medicamentos que le han recetado como en el caso de a); puede que insinúe al receptor que debe marcharse ya porque es muy tarde como en b); puede que exprese simplemente ganas de dormir a consecuencia de haber pasado la noche casi en vela como en c); o puede que proteste de la película pesada que está viendo con el receptor como en d).

del ejemplo (1) del capítulo I en Reyes, *El abecé de la pragmática*. 2002, p. 13; la pregunta N° 9, de Alonso-Cortés y Gasco, “Los principios de la pragmática como recurso explicativo en las clases de gramática”. *Actas XVI* 2005: 687; y la pregunta N° 10, del ejemplo (30), en Matte Bon, “Maneras de hablar del futuro en español entre gramática y pragmática. Futuro, ir a + infinitivo y presente de indicativo: análisis, usos y valor profundo”. *redELE 6* (2006).



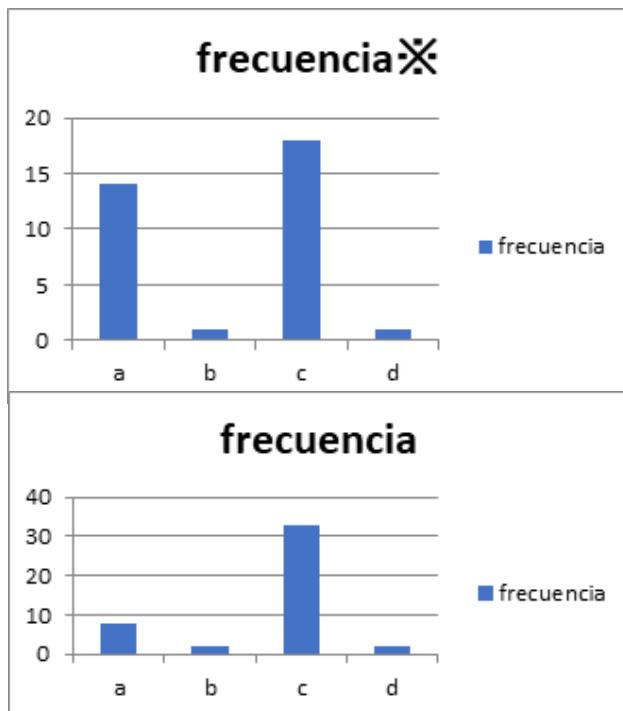
Como se puede observar, las dos tablas coinciden bastante en la configuración: la baja elección de la b). Sólo uno del grupo ☀ ha marcado todas las opciones mientras que no se ha registrado ninguno en el otro grupo.

2. Cuando alguien dice “Eres un genio, realmente.”, puede que esté reprochando al receptor por haber dicho algo importuno como en a); puede que esté elogiando al receptor, que es su hijo, por haber sacado unas notas brillantes como en b); puede que esté criticando sarcásticamente al receptor por haber metido la pata como en c); o puede que quiera expresar su admiración por la manera en que ha hecho el receptor las cosas como en d).



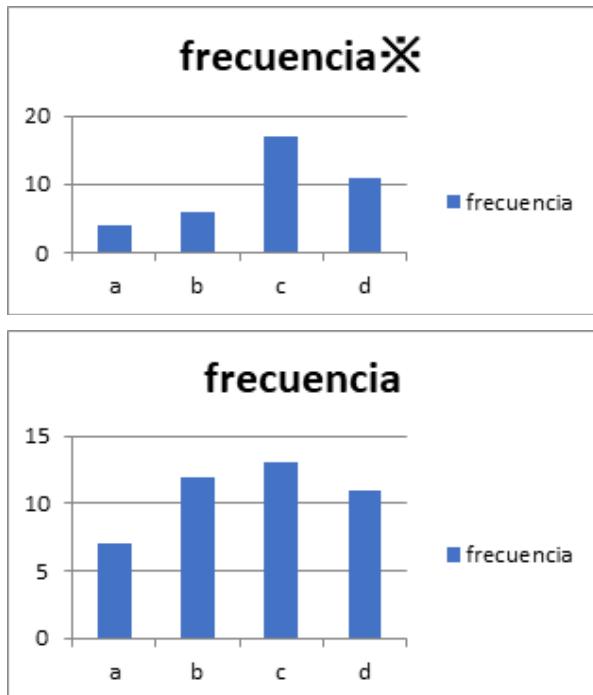
En esta pregunta se representan distribuciones opuestas entre los dos grupos: las opciones más elegidas en el uno resultan ser las más descartadas en el otro. Dos del grupo ☀ han marcado todas las opciones mientras que no se ha registrado ninguno en el otro grupo.

3. Cuando alguien dice “Me ha dado un gusto.”, puede que haya ganado un premio sorpresa por sorteo como en a); puede que haya perdido el avión por culpa de un atasco en la carretera y tenga que hacer un montón de gestiones para remediar el perjuicio causado como en b); puede que haya sido invitado a un programa televisivo y se lo haya pasado muy bien como en c); o puede que quiera expresar enfado por el trato injusto que ha recibido como en d).



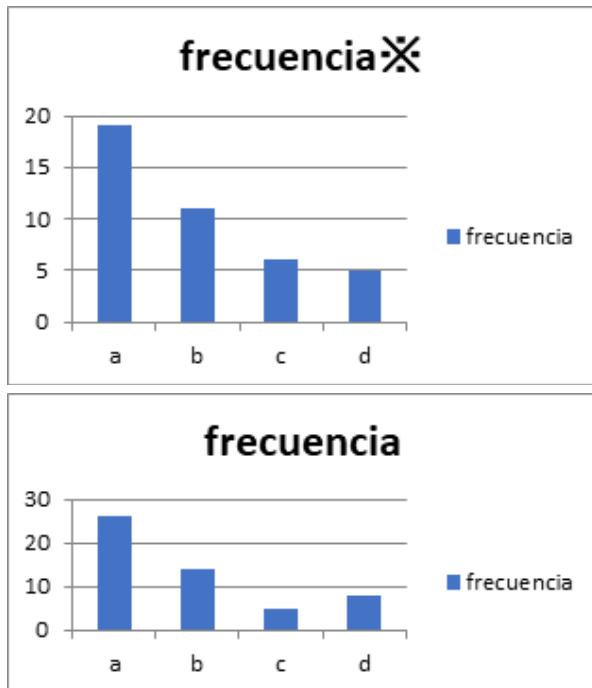
Se nota cierta semejanza gráfica en la elección en ambos grupos con diferentes grados de predilección en la opción a); aparte de esto, vale la pena prestar atención a las bajas cifras de b) y d). Sólo uno del grupo numeroso ha marcado todas las opciones mientras que no se ha registrado ninguno en el grupo ✕.

4. Cuando alguien dice “¿No te duele la garganta?”, puede que esté aconsejando a la receptora, quien es su hija adolescente, que se quite el collar aparentemente ahogador como en a); puede que, siendo médico, esté comprobando los síntomas al paciente como en b); puede que esté insinuando al receptor que se calle por estar harto de oírle tanto tiempo como en c); o puede que quiera que la receptora, maestra de guardería, beba algo que es bueno para aliviar el dolor de la garganta porque ésta ha pasado todo el día gritando a los niños como en d).



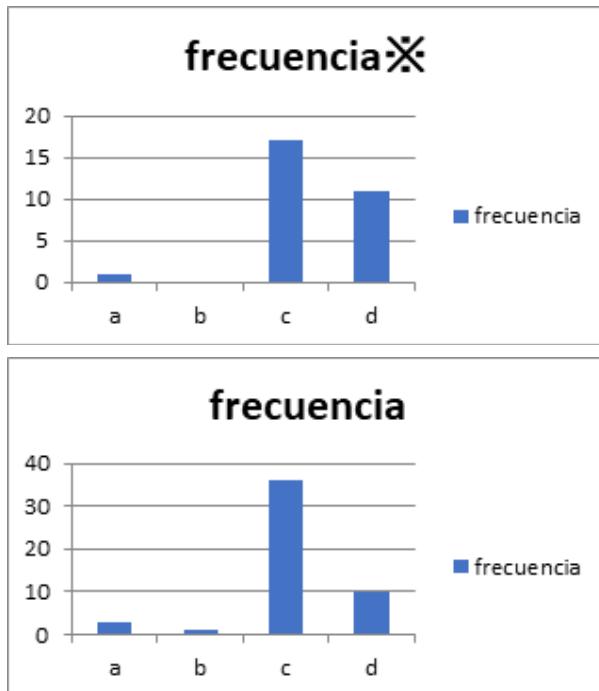
Curiosamente, en esta pregunta el grupo ✕ se vuelve más tímido en escoger otras posibilidades comparándose con el otro. Sin embargo, uno del grupo ☰ ha marcado todas las opciones mientras que ninguno del otro grupo lo ha hecho.

5. Cuando alguien dice que “La niña está enferma.”, puede que quiera rechazar una invitación no deseada con esta excusa como en a); puede que esté advirtiendo a un niño que deje de molestar a la niña y que tenga compasión de ella como en b); puede que esté discutiendo con el profesor de su hija porque éste insiste en que la niña termine los ejercicios igual que los demás como en c); o puede que sea él médico y les esté informando a los familiares de la niña sobre el diagnóstico después haberla examinado como en d).



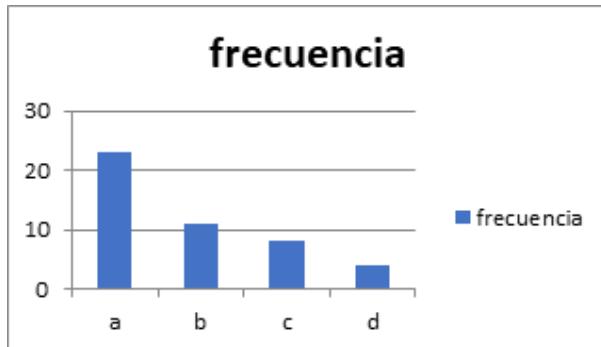
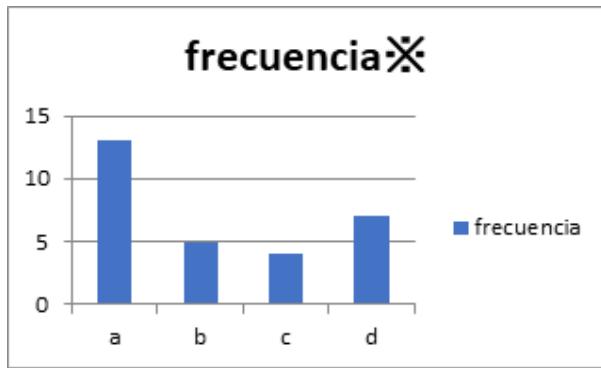
Según lo que vemos aquí, los dos grupos no discrepan mucho en su elección para esta pregunta, salvo en la opción c), se nota una proporción mayor en el grupo ☺. En ambos grupos se ha registrado uno, respectivamente, que logró reconocer los cuatro significados del enunciado.

6. Cuando alguien pregunta “¿Qué hora es?” y le contestan “Discúlpame, esta es la última vez”, puede que se trate de un diálogo ocurrido a las dos de la madrugada entre una madre y un hijo adolescente, al que tiene prohibido volver tarde a casa, y le esté recordando la hora de regreso convenida antes como en a); si le contestan “Pues depende”, puede que este diálogo tenga lugar en un vuelo internacional entre dos pasajeros, ya que en la pregunta el emisor no ha especificado de qué lugar (de partida o de llegada) quiere saber la hora como en b); es normal recibir una respuesta como “No sé. Deben de ser las cinco” si el preguntado no tiene reloj tampoco y contesta con una hora supuesta como en c); el contestar a la pregunta “¿Qué hora es?” con otra como “¿Quieres irte ya?” puede ocurrir en una fiesta entre un invitado y el anfitrión, porque el invitado le había dicho al llegar a la fiesta que tenía que marcharse a tal hora como en d).



No es de extrañar que la mayoría de ambos grupos nieguen las dos primeras opciones ya que se requiere mayor esfuerzo mental para encontrarles un contexto apropiado. Ninguno de los dos grupos ha marcado todas las opciones a la vez.

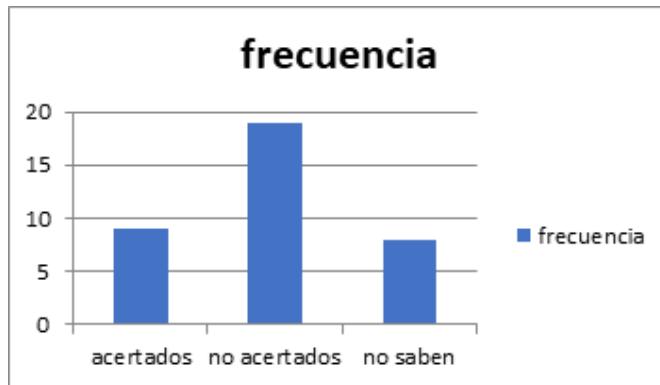
7. En este diálogo entre dos amigos que llevaban años sin verse, el receptor puede contestar al último enunciado con “¡Ay, qué bien! ¿A qué hora habéis quedado?” si lo interpreta como una invitación como en a); el receptor puede contestar con “¡Que lo paséis bien!” si lo considera una mera información como en b); el receptor puede contestar con “Gracias por decírmelo, ya sé entonces dónde no voy a ir.” para disculparse de reunirse con ellos si lo toma como un aviso como en c); o el receptor puede contestar con “¡El del siempre!” si entiende por ese enunciado un llamamiento a los viejos recuerdos como en d).



Al comparar las dos gráficas, se nota cierta semejanza entre ellas, excepto en la opción d), donde la cifra es más alta en el grupo \otimes ; como es de suponer, dos de ese mismo grupo han marcado todas las opciones, pero no se ha registrado ninguno en el otro grupo.

8. En la versión de a), la profesora no sabe el nombre del nuevo estudiante y se lo pregunta por primera vez; mientras que en la versión de b), la profesora recuerda que se lo ha preguntado antes y él se lo ha dicho, pero ella lo ha olvidado y ahora vuelve a preguntárselo.





De acuerdo con el contenido establecido para la gramática de los niveles B1 y B2 en el Plan Curricular del Instituto Cervantes,⁵ los alumnos deben aprender lo siguiente sobre el pretérito imperfecto:

“Pretérito imperfecto (B1)

- valores / significado
 - Valor descriptivo
 - Acción interrumpida o modificada por otro verbo explícito
Iba por la calle y me encontré con él.
 - Imperfecto de conato
Iba a salir cuando sonó el teléfono.
 - Coincidencia con una acción pasada
Cuando llegó, estaba afeitándose.
 - Imperfecto de cortesía
Quería un jersey rojo.

Pretérito imperfecto (B2)

- valores / significado
 - Valor descriptivo
 - Acción interrumpida o modificada implícitamente por el contexto
¿Qué os estaba diciendo?
 - Pensamiento (o creencia) interrumpido explícita o implícitamente
Pensaba ir al cine [pero no voy].
 - Valor lúdico y onírico

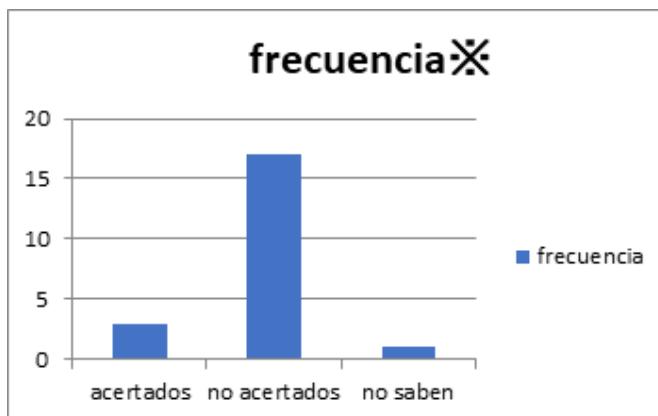
5 Fecha de consulta 25/05/2019. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_b1-b2.htm

Jugamos a que éramos novios.

Soné que estaba en una isla desierta.”

Con estos conocimientos gramaticales ya adquiridos, veamos los resultados. Las tablas son los datos obtenidos para el enunciado b), ya que ningún alumno tiene problema con el a); evidentemente, las gráficas muestran que con la mayoría no logra concebir un contexto situacional, que sea lógico y apropiado, para explicar el uso del pretérito imperfecto aquí; entre las respuestas desacertadas, la más repetida es: la profesora pregunta el nombre antiguo del nuevo alumno porque se lo ha cambiado, lo cual es una argumentación, a nuestro juicio, poco razonable, puesto que el cambiar de nombre es mucho menos frecuente en España que en Taiwán.

9. La profesora sabe muy bien quiénes son los que no le han entregado los deberes, no obstante, opta por usar **el pretérito perfecto de subjuntivo** para referirse a ellos por razón puramente pragmática: para que no se sientan directamente apuntados.



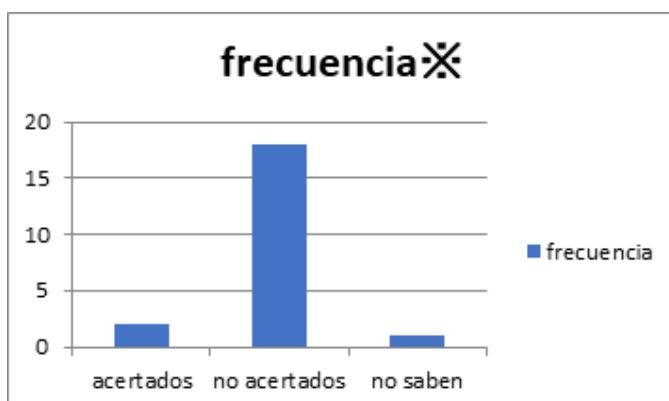
Acerca del uso del pretérito perfecto de subjuntivo, el alumno ha de saber lo siguiente:

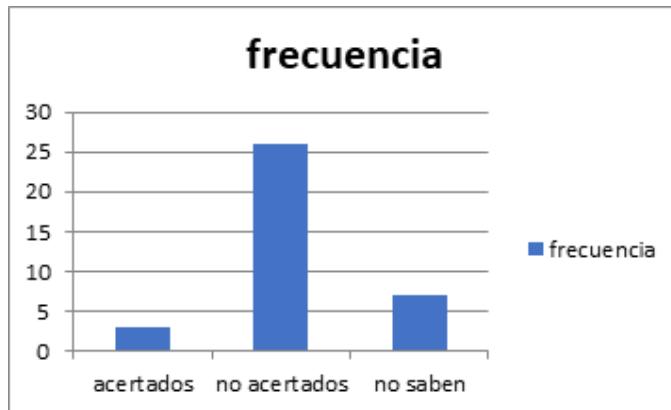
“Pretérito perfecto [de subjuntivo] (B2)

- valores / significado
 - Correspondencia con el pretérito perfecto de indicativo. Acción acabada en un tiempo pasado, pero cuya relevancia alcanza el presente
No es verdad que haya escrito esa carta.
 - Sustitución por presente de subjuntivo en oraciones temporales con valor de futuro
Cuando se haya marchado / se marche, avisamos a sus padres.”

Sin embargo, el alto índice de respuestas no acertadas evidencia la necesidad de incorporar la parte pragmática a la gramática.

10. Una situación posible para explicar este enunciado puede ser la siguiente: una madre está advirtiendo al niño que se baje de donde está porque ve que está a punto de caer, pero el niño no le hace caso y sigue subiendo, la madre, cansada de alertarlo tantas veces inútilmente sobre el peligro, deja al niño asumir las consecuencias.





Para un alumno con el nivel B2, se le exige tener conocimiento de este uso del futuro imperfecto de subjuntivo según el mencionado Plan Curricular: “Futuro imperfecto (B2)

- valores / significado
 - Futuro impreciso, acompañado de *ya* (acontecimiento sin terminar)
Ya veremos.”

Sin embargo, no le ayudaría mucho a resolver el problema planteado en la pregunta 10 el saber sólo lo siguiente: el ‘futuro imperfecto’ se usa para (1) hablar de acciones o situaciones futuras; (2) hacer predicciones; (3) referirse con *ya* a un futuro no determinado y (4) expresar probabilidad o suposición en el futuro y en el presente (Aragonés y Palencia 120); e ‘ir a + v’ se usa para (1) hablar de intenciones o planes futuros próximos y (2) referirse a algo que, por las circunstancias del presente, parece seguro que va a suceder (Aragonés y Palencia 122).

En este sentido, está claro que toda comunicación se realiza en una “situación”, la cual puede ser física y estar espacio-temporalmente definida, o también puede ser mental, previamente construida en la mente de los participantes en el acto comunicativo, en cualquier caso, la enunciación debe producirse como trasfondo en algún tipo de situación.

Por lo que respecta a la gramática, se suele suponer que los alumnos de un curso avanzado, como los participantes en la encuesta del presente estudio, son capaces de afrontar las situaciones cotidianas con los conocimientos gramaticales de la lengua adquiridos en niveles anteriores, sin embargo, los resultados de la prueba que les hicimos ponen de manifiesto que no es suficiente la enseñanza fundamentada en el análisis de muestras de lengua muy

formales y ejercicios repetitivos, aunque sí imprescindible, para el aprendizaje de una lengua. Hace falta además instruir a los alumnos el uso de las formas lingüísticas, ya que “[s]i [...] hablar es actuar y si [...] la lengua es una de las numerosas maneras de actuar en sociedad de las que dispone el hombre, se llega a la conclusión de que aprender a hablar un idioma es aprender a hacer con él todo lo que se pueda tener que hacer con el idioma considerado. Esto nos lleva, necesariamente, a definir los objetivos didácticos en función y no [sólo] en categorías morfosintácticas.” (Matte Bon, De nuevo... 113).

CONCLUSIÓN

Efectivamente, no cabe duda de que gramática y pragmática son necesarias para explicar el uso de la lengua en toda su complejidad. De hecho, hay que dedicar mucho tiempo a enseñar la lengua normativa, a la que se debe atener, pero si se enseñan sólo las normas lingüísticas, muy probablemente se corra el riesgo de separar palabras de la situación y deshacer gran parte de su expresividad que surge precisamente en determinado contexto.

Por lo tanto, en consonancia con la idea de que la lengua es un instrumento de comunicación, y que la comunicación es el objetivo prioritario del aprendizaje de una lengua, la visión de la gramática ha de ser orientada hacia el uso real que hacemos de la lengua y tener en cuenta esos “elementos extra-lingüísticos que configuran la situación de emisión”. (Escandell 270) Cuando nuestros alumnos, quienes aprenden español como lengua extranjera, puedan desenvolverse en los intercambios sociales porque ya han interiorizado las reglas gramaticales y los principios de uso de la lengua, entonces podremos asegurar: misión cumplida.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso-Cortés, M. D. y Gasco, M. J. “Los principios de la pragmática como recurso explicativo en las clases de gramática”, *Actas XVI de ASELE* (2005): 681-90.
- Aragonés L. & Palencia, R. *Gramática de uso del español. Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones SM, 2009.
- Austin, J. L. *How to do things with words*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1962.
- Escandell, M. V. *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos, 1993.
- Flores Ramírez, A. “Gramática normativa y español conversacional en la clase

- de extranjeros”, *Actas IV de ASELE* (1994): 449-58.
- Green, G. *Pragmatics and natural language understanding*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1989.
- Grice, H. P. *Logic and conversation. Syntax and Semantic Speech Acts*. (Ed. por P. Cole y J. L. Morgan). Nueva York: Academic Press, 1975.
- Hopper, P. “Discourse Analysis: grammar and critical theory in the 1980’s”. *Profession 88*. New York: Modern Language Association, 1988: 18-24.
- Husserl, E. *Logical investigation. Abingdon, UK and New York, USA*: Routledge, 2000.
- Kant, I. Lógica. *Un manual de lecciones*. (Trad. por M. J. Vázquez Lobeiras). Madrid: Akal, 2000.
- Leserre, D. “La idea de una gramática a priori en Kant y Husserl”, *Cuadernos del Sur. Filosofía 36* (2007): 43-65.
- Martínez, J. A. “Pragmática y gramática en la enseñanza del español como segunda lengua”, *Actas XVI de ASELE* (2005): 13-24.
- Matte Bon. F. “De nuevo la gramática”, *Actas. Segundas jornadas de didáctica del español como lengua extranjera* (1988): 109-24.
- Matte Bon, F. “Maneras de hablar del futuro en español entre gramática y pragmática. Futuro, ir a + infinitivo y presente de indicativo: análisis, usos y valor profundo”, *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE 6* (2006).
- Pastor, S. “De la pragmática a la práctica en el aula”, *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera 9* (2009): 221-35.
- Reyes, G. *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*. Barcelona: Montesinos Editor, 1994.
- Reyes, G., Baena, E. y Urios, E. *Ejercicios de pragmática I*. Madrid: Arco Libros, 2000.
- Reyes, G., Baena, E. y Urios, E. *Ejercicios de pragmática II*. Madrid: Arco Libros, 2000.
- Reyes, G. *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco Libros, 2002.
- Sperber, D. y Wilson, D. *Relevance. Communication and cognition*. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

ANEXO

¿Qué sentido(s) podría tener cada enunciado en un diálogo? Puedes elegir más de una respuesta.

1. – ¡Qué sueño tengo!

- a) Los medicamentos tienen un efecto secundario muy fuerte.
 - b) ¡Vete ya!
 - c) He dormido muy poco esta noche.
 - d) Esta película es muy aburrida.
2. – *Eres un genio, realmente.*
- a) Vaya tontería has dicho.
 - b) Eres un niño superdotado.
 - c) ¡Qué torpe eres!
 - d) Tienes mucha habilidad.
3. – *Me ha dado un gusto.*
- a) ¡Qué sorpresa!
 - b) ¡Qué rabia!
 - c) ¡Qué alegría!
 - d) ¡Qué ridículo!
4. – *¿No te duele la garganta?*
- a) Quítate ese collar que te aprieta.
 - b) ¿Sientes dolor en dicha parte?
 - c) ¡Cállate!
 - d) Tómate un poco de agua con miel.
5. – *La niña está enferma.*
- a) Tengo que quedarme para cuidarla.
 - b) Debes tratarla con cariño.
 - c) Es injusto exigirle tanto.
 - d) Le diagnostico cierto mal.
6. – *¿Qué hora es?*
- ... (¿Cómo puede continuar este diálogo?)
 - a) *Discúlpame, esta es la última vez.*
 - b) *Pues depende.*
 - c) *No sé. Deben de ser las cinco.*
 - d) *¿Quieres irte ya?*
7. – *¡Cuánto tiempo!*
- *Sí, mucho.*
 - *Nos vamos a juntar en Casa de Pepe esta noche.*
 - ... (¿Cómo puede continuar este diálogo?)
 - a) *¡Ay, qué bien! ¿A qué hora habéis quedado?*
 - b) *¡Que lo paséis bien!*
 - c) *Gracias por decírmelo, ya sé entonces dónde no voy a ir.*
 - d) *¡El de siempre!*

8. El profesor le pregunta el nombre al nuevo estudiante: dos versiones.

8.a) ¿Cómo te llamas?

8.b) ¿Cómo te llamabas?

Intenta describir el contexto más apropiado para 8.a) y 8.b)

9. El profesor les anuncia el siguiente criterio a los alumnos después de devolverles los deberes corregidos, él sabe muy bien quiénes no le han entregado los deberes.

Los que no me hayan entregado los deberes no podrán aprobar esta asignatura.

Explica por qué usa el pretérito perfecto del subjuntivo para referirse a ellos.

10. Imagina un contexto para este enunciado e intenta explicar por qué el uso del futuro en el último verbo.

– *Te vas a caer... Te vas a caer... Te vas a caer... Te caerás.*

