

APROXIMACIÓN PRAGMALINGÜÍSTICA A TRES HITOS DIFÍCILES DEL SISTEMA VERBAL EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

A Pragmalinguistic Approach to Three Issues in the Verbal System in the Teaching of Spanish as a Second Language

Gloria Toledo Vega¹ y Sonia Toledo Azócar²

Pontificia Universidad Católica de Chile

Facultad de Letras

Avenida Vicuña Mackenna 4860

Santiago, Chile

¹ gtoledo@uc.cl

² stoledo@uc.cl

RESUMEN

Este artículo presenta una revisión del papel del componente pragmático en la enseñanza de segundas lenguas. Sobre esta base formulamos una propuesta didáctica para que los profesores de español como segunda lengua puedan aplicar criterios pragmalingüísticos en la enseñanza de tres estructuras marcadas o periféricas de nuestra lengua: *ser* y *estar*, pasados del modo indicativo y la discriminación modal subjuntivo/indicativo. Estas estructuras presentan un principio de doble selección y muchas veces no exhiben una relación clara entre forma y significado, lo que las convierte en ítemes de difícil adquisición para los hablantes no nativos.

Palabras clave: pragmalingüística, marcado, doble selección, intención del hablante, funciones comunicativas

ABSTRACT

In this article we present a revision of the role of the pragmatic constituent in teaching second languages. This revision is the starting point to set up a didactic proposal which aims at applying pragmalinguistic criteria when teaching three features with a high degree of markedness in Spanish: *ser* and *estar*, the past of the indicative mode, and the modal discrimination between the subjunctive and the indicative.

These features also present double selection and do not exhibit a clear relationship between meaning and form, which makes them difficult structures to acquire by non native speakers.

Key words: pragmalinguistics, marked, double selection, intention of the speaker, communicative functions

Approche pragmalinguistique à trois éléments difficiles du système verbal lors de l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère

RÉSUMÉ

Cet article présente une évaluation du rôle du composant pragmatique dans l'enseignement de langues étrangères. Le travail comporte une proposition didactique pour que les professeurs d'espagnol comme langue étrangère puissent mettre en œuvre certains critères pragmalinguistiques pour enseigner trois structures marquées ou périphériques de la langue espagnole : le verbe être (*ser* et *estar*), certains temps du passé du mode indicatif et la discrimination modale subjonctif/indicatif. Ces structures comportent un principe de double sélection et, dans beaucoup de cas, il n'y a pas un rapport clair entre forme et sens, ce qui rend difficile leur appréhension par des locuteurs non natifs.

Mots clés : pragmalinguistique, marqué, double sélection, intention du locuteur, fonctions communicatives

Aproximação pragmalingüística a três estruturas difíceis do sistema verbal no ensino do espanhol como língua estrangeira

RESUMO

Este artigo apresenta uma revisão do papel do componente pragmático no ensino de segundas línguas. Partindo desta base fazemos uma proposta didática para que os professores de espanhol como segunda língua possam incluir critérios pragmalingüísticos no ensino de três estruturas marcadas ou periféricas de nossa língua: *ser* e *estar*, passados do modo indicativo e a discriminação modal

subjuntivo/indicativo. Estas estruturas apresentam um princípio de dupla seleção e, muitas vezes, não existe uma relação clara entre a forma e o significado, tornando-as itens de difícil aquisição para os falantes não nativos de espanhol.

Palavras-chave: pragmalinguística, marcado, dupla seleção, intenção do falante, funções comunicativas

APROXIMACIÓN PRAGMALINGÜÍSTICA A TRES HITOS DIFÍCILES DEL SISTEMA VERBAL EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

I. INTRODUCCIÓN

Desde hace algunas décadas los programas de enseñanza de segundas lenguas¹ se han modelado de acuerdo con el paradigma comunicativo. Este concepto, concebido como una ampliación de la noción chomskiana de *competencia lingüística*, considera el uso social e intencionado de la lengua como un complemento imprescindible dentro de la descripción gramatical:

Hay normas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles. Del mismo modo que las reglas sintácticas pueden controlar aspectos de la fonología y las reglas semánticas quizás controlan aspectos de la sintaxis, las reglas de los actos de habla actúan como factores que controlan la forma lingüística en su totalidad. (Hymes, 1995: 278).

Gracias a la reconsideración de las teorías socioculturales de las décadas de los sesenta (Vygotsky, 1964) y ochenta (Atkinson y Heritage, 1984; Gumperz, 1982; Leóntiev, 1981 y Schieffelin y Ochs, 1986), la idea de la comunicación trasciende su carácter de actividad individual para declarar algo y se entiende como un ejercicio interactivo, en que el hablante oyente real se manifiesta como una entidad sociocultural guiada por el entorno, con miras a lograr sus propósitos ilocutivos. Al respecto, Gumperz y Hymes (1972, en Pastor Cesteros, 2006: 173) señalan que “los estudiosos de la competencia comunicativa tratan a los hablantes como miembros de unas comunidades, que desempeñan ciertos papeles y tratan de explicar su uso lingüístico para autoidentificarse y para guiar sus actividades”.

El resultado de la consideración del contexto, la interacción y la meta ilocutiva apunta a la incorporación de la pragmática en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. Bachman (1990) reconoce dos ámbitos interconectados de la competencia pragmática: por un lado, la competencia ilocutiva, que alude a la relación entre los actos de habla y los enunciados realizados para efectos ilocutivos, y por otro, la

¹ En este artículo empleamos los conceptos de segunda lengua (SL o L2) y lengua extranjera (LE) indistintamente, si bien una LE supone un aprendizaje en un contexto formal (de instrucción) y la L2 se asocia a la adquisición natural de una lengua que no es la materna.

competencia sociolingüística, que se refiere a la caracterización del contexto de uso de la lengua, el cual determina el carácter adecuado de los enunciados.



Gráfico 1. Visión comunicativa de la lengua (basada en Bachman, 1990)

El gráfico 1 muestra el uso comunicativo de la lengua como dos ámbitos de subcompetencias interconectadas. La lengua, considerada globalmente, supone la puesta en marcha de la competencia lingüística —entendida como conocimiento y aplicación de reglas gramaticales y lógico-semánticas— y la activación de la competencia pragmática, que supone que los hablantes no nativos consideren el contexto en la realización de sus enunciados. Al respecto, Thomas (1983, en Byram y Fleming, 2001: 31) señala que “los estudiantes deberán desarrollar la competencia pragmalingüística propia de los hablantes nativos, esto es, asignar a las estructuras lingüísticas la misma fuerza pragmática que los hablantes nativos”, a objeto de usar el lenguaje para propósitos específicos. Esta competencia se explica en términos de que un hablante es capaz de adaptar sus enunciados, en forma y en contenido, a los efectos que intenta, a la situación contextual y a su interlocutor; tomando en cuenta sus características sociales e interpersonales. Se trata, en otras palabras, de lograr la adecuación del conocimiento lingüístico al propósito comunicativo del hablante. Al reconocer los procesos y productos de la comunicación en contextos socioculturales reales, la pragmática abre una nueva dimensión, identificando “los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan el empleo de enunciados concretos emitidos por hablantes concretos en situaciones comunicativas concretas” (Escandell, 1993: 16).

Desde sus orígenes, la pragmática se entiende como la relación de los signos con sus usuarios (Morris, 1938), como se observa más abajo en el gráfico 2. En efecto, la enseñanza de una segunda lengua, desde una perspectiva global, incluye los ámbitos gramaticales, semánticos y pragmáticos. El fuerte desarrollo y predominio de las dos primeras dimensiones es conocido; no obstante, aún queda mucho por considerar en el terreno de la pragmática, especialmente en lo que se refiere a la enseñanza de una L2.

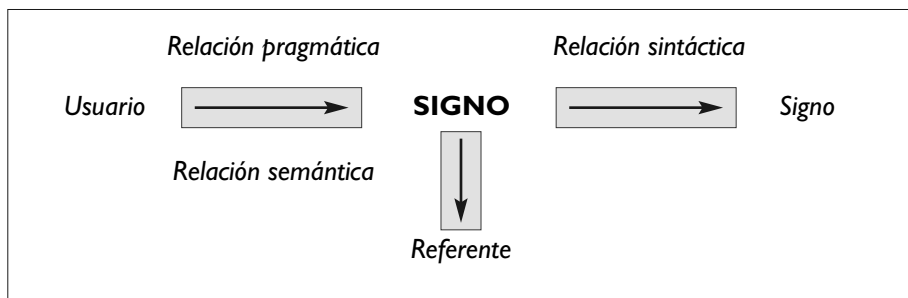


Gráfico 2. Relación signo – usuario según Morris (1938)

Respecto a la importancia que tiene la pragmática en el aprendizaje de una segunda lengua, Blum-Kulka (1996) indica que los desvíos de las normas gramaticales que regulan la lengua objeto son de fácil identificación por parte de los interlocutores hablantes nativos de la L2, a diferencia de los fallos pragmáticos, que pueden interpretarse como problemas de personalidad o de origen etnocultural.

Schumann (1978) incorporó las nociones de distancia psicológica y social para explicar el eventual éxito o fracaso de un aprendiente de SL y, aunque este autor entendía estos conceptos como condiciones preexistentes, cabe considerar que los desvíos de orden pragmático pueden actuar como generadores de este tipo de condicionamientos. De forma consecuente, el desconocimiento pragmático puede generar frustración en el aprendiente, repercusiones en las interacciones interculturales y la formación de un filtro afectivo alto (Schumann, 1978) que impide la relación fluida entre el hablante no nativo y los interactuantes nativos de la lengua meta. Por otro lado, una inadecuación pragmática por parte de usuarios no nativos puede generar consecuencias serias en la comunicación, que devienen en estereotipos negativos concebidos por la cultura meta (Escandell, 1993).

En definitiva, el hablante tiene que considerar la adaptación de sus enunciados y articular el empleo de normas gramaticales de acuerdo con sus intenciones y con

los factores sociales y contextuales que lo circundan. Esta doble dificultad para los hablantes no nativos del español supone, por una parte, un obstáculo para la identificación del aprendiente respecto a cómo quiere ser percibido y cómo es considerado realmente por los hablantes nativos de la comunidad meta y, por otro lado, implica el control de una mayor carga de procesamiento (Bialystok, 1978) para un individuo, ya complicado con la selección correcta de un determinado ítem gramatical.

2. PROPUESTA DIDÁCTICA

En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua (L2), la inclusión del contexto supone que la gramática por sí sola no es suficiente para la interpretación y producción eficaz de enunciados, pues también deben tomarse en cuenta convenciones culturales, intenciones y tipos de relación entre los participantes, entre otros factores. De acuerdo con esto, el currículo de español como lengua extranjera (ELE) debe relacionar la pragmática (en cuanto convenciones socioculturales y objetivos ilocutivos) con el plano lingüístico, sin descuidar la enseñanza de este último. Nuestra propuesta es considerar ítemes que presentan dificultad para la adquisición en hablantes no nativos (HNN) de español y que a la vez ofrecen una doble selección, la cual un hablante nativo (HN) pone en marcha con relativa facilidad —conforme a sus intenciones ilocutivas y al contexto— pero que, para un aprendiente de nuestra lengua, suponen una pesada carga de procesamiento. Considerando esto, el presente trabajo evidencia la relación pragmalingüística en *ser* y *estar*, los pasados del modo indicativo y la discriminación modal subjuntivo/indicativo, enfocándose, especialmente, en las intenciones del hablante al momento de la enunciación, vale decir, en la competencia ilocutiva.

La variabilidad que exhiben *ser* y *estar* en el uso depende de si la intención del hablante es referirse a cualidades o a estados, dependiendo del contexto discursivo y de sus propias metas comunicativas. En el caso de los pasados del modo indicativo, el criterio pragmático comprende dos nociones de uso: contar o describir. Finalmente, la activación de subjuntivo o indicativo supone que el hablante puede privilegiar las formas del subjuntivo si entiende que sus realizaciones están intervenidas por la intención de expresar virtualidad o emoción.

Un sílabo que contemple la enseñanza-aprendizaje de la pragmática debiera tomar en cuenta que los aprendientes conozcan el significado de las formas en su contexto de uso. En el presente artículo, las estructuras que ofrecen doble selección y que aquí tratamos plantean una discriminación en el uso, que podrían llevar a cabo

de forma más exitosa aprendientes de niveles más avanzados (B2 – C1)², pues revisten complejidades asociadas al hecho mismo de ser aspectos marcados de nuestra lengua. En lo que respecta a la enseñanza de la pragmática, la mayor parte de las investigaciones realizadas sobre el efecto de la instrucción evidencian resultados exitosos. La enseñanza explícita parece funcionar especialmente bien en el aumento de la conciencia pragmática, aunque no tanto en su producción (ver Muñoz, 2000); sin embargo, no debe descartarse el hecho de que este aumento en la conciencia pueda llevar a un *intake* de las nociones pragmáticas —de acuerdo con el modelo de procesamiento de Schmidt (1993)³— que luego puede traducirse en producciones concretas y adecuadas.

Nos centramos en tres estructuras gramaticales⁴, tomándolas en cuenta como ejes articuladores de intenciones comunicativas, para entender la dimensión pragmática y su repercusión en la competencia ilocutiva en cada una de ellas. Hemos partido de la base de que la gramática, como punto de partida para el conocimiento pragmático, abarca contextos más amplios de uso que la enseñanza de convenciones socioculturales aisladas. De esta forma, nuestra propuesta es aplicable a buena parte de la comunidad de habla hispana, pues reemplaza la inclusión de elementos socioculturales específicos —lo cual suele limitar la instrucción pragmática a convenciones de comunidades restringidas— por aspectos pragmalingüísticos más abarcadores. Esto, a su vez, lleva a la sobrextensión de componentes socioculturales de comunidades particulares a otras colectividades muy distintas, entre las cuales solo existe la lengua como rasgo común. Consecutivamente, ello puede generar estigmatizaciones culturales, que no siempre reflejan la realidad de una localidad determinada⁵.

² El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* establece seis niveles de competencia: A1 – A2; B1 – B2 y C1 – C2. Grosso modo, los niveles A corresponden a los básicos, los B a los intermedios y los C a avanzado y superior.

³ Schmidt (1993) propone un modelo de procesamiento en el cual el aprendiente de L2 debe percibir conscientemente el *input* para que este llegue a convertirse en *intake* y luego genere producciones.

⁴ Téngase en cuenta que la propuesta que aquí presentamos se relaciona más con aspectos pragmalingüísticos que con la inclusión de nociones socioculturales aisladas. Por esta misma razón, nuestra propuesta se relaciona más con la competencia ilocutiva.

⁵ Así, por ejemplo, la idea de los latinos como personas muy “relajadas”, alegres, proclives a las fiestas; cariñosos, poco tecnologizados y tan apegados a la familia que viven con sus padres hasta bien adultos, por una cuestión de simple comodidad o apego.

El orden que hemos propuesto para el tratamiento de las estructuras gramaticales parte con la distinción entre *ser* y *estar*, continúa con los pasados del modo indicativo y termina con la discriminación modal. Esta sistematización responde al orden que aborda la mayoría de los programas en ELE y, si bien no existen patrones establecidos en el desarrollo adquisitivo de los hablantes no nativos (HNN) de español, el carácter más o menos complejo de cada ítem y el grado de control de procesamiento que requiere cada uno (Bialystok, 1978) determina el ordenamiento más clásico que aquí hemos seguido.

2.1 Criterio pragmático en ser y estar

En general, la división entre los criterios semántico y pragmático no parece tan evidente en un primer momento. Desde el punto de vista del significado, podría decirse que esta dimensión es la que hace posible la posterior disquisición pragmática; sin embargo, en un sílabo que considere la interacción como foco principal, será la intencionalidad del hablante la que determine una u otra forma. Lo importante es que nuestros alumnos comprendan el significado y sean capaces de ponerlo en uso con atención al contexto. Evidentemente, la enseñanza de nuestra lengua debe ofrecer oportunidades suficientes para activar el uso de las estructuras conforme a una meta ilocutiva. La tarea será, entonces, motivar a que los aprendientes se enfrenten a actividades significativas que les muestren variables en el uso, diferentes contextos discursivos y distintas y variadas intenciones de un hablante, para determinar, en última instancia, la selección verbal.

Una aproximación pragmática a *ser* y *estar* nos muestra que, para las mismas funciones —que precisamos más abajo— es posible activar enunciados con uno u otro verbo. Como ya mencionamos, el aprendiente ha de entender que el verbo *ser* se asocia a una cualidad, inherente al sujeto u objeto que se quiere describir o sobre el cual quiere decirse algo. El verbo *estar*, por su parte, establece una relación con la descripción de estados o situaciones y se entenderá entonces desde ese punto de vista.

Puesto que la descripción (asociada a *ser* y *estar*) se comprende como una función a nivel macro, deberán entenderse como subfunciones la definición e identificación, asociadas a *ser*, y la situación de tiempo o espacio (estados), asociada a *estar*. Dentro de estas funciones cabe un nuevo subconjunto en el que podemos identificar expresiones asociadas a temporalidad, precios y ocupación. De esta forma, la expresión de la hora opera con *ser*: *Son casi las tres de la tarde*, o *estar*: *Están a punto de ser las tres de la tarde*. La expresión de tiempo relacionada con días puede

emplear *ser*: *Hoy es nueve de julio*, o *estar*: *Estamos a nueve de julio*. La expresión de temporalidad asociada a una estación del año también puede funcionar con *ser*: *Es otoño*, o *estar*: *Estamos en otoño*. Lo mismo se aplica para la expresión de precios: *Es \$5000 por todo* o *Las manzanas están a \$500*, y finalmente, para la definición o situación de una persona respecto a una ocupación: *Ella es profesora de baile* o *Ella está de profesora de baile*, respectivamente.

Cuesta Serrano (2007) acota que la principal objeción atribuible al criterio nocional, para el uso exitoso de *ser* o *estar*, es el gran número de excepciones con el que podemos encontramos. Frente a esto, solo el criterio pragmático puede justificar la selección entre uno u otro verbo, teniendo en mente la intención del hablante en una situación comunicativa determinada, por lo cual es indispensable atender al contexto comunicativo y mostrar diferentes situaciones de uso al aprendiente de español. En virtud de esto, la discriminación entre *ser* y *estar* ofrece una mayor resistencia para la adquisición. En efecto, la noción de “estructura marcada”⁶ se contrapone a la idea de una gramática semánticamente transparente. Al respecto, Hatch (1983: 333) identifica factores de “naturalidad” que son independientes de la lengua materna de los hablantes no nativos y uno de ellos es cuán transparente es la relación entre una forma particular y su significado.

Para la función de expresar la hora, el uso de *estar* tiene que entenderse como la perifrasis verbal *estar por*, equivalente a *estar a punto de*, que representa un estado o una situación de disposición para hacer algo o para que algo ocurra, correspondiente al mismo significado que comprende *ser* + *casi*. Sin duda, lo más difícil de explicar es por qué la expresión de algo efímero como la hora, *Son las 3:23*, demanda el uso de *ser* y qué nos hace concebir este uso como una cualidad, teniendo especialmente en cuenta que los estudiantes de español como segunda lengua vienen con la noción previa, fuertemente arraigada, de que *ser* hace referencia a algo permanente y *estar* hace lo propio respecto a lo transitorio. Al respecto, se debe tener en cuenta que el verbo *ser*, como forma de atribuir una cualidad inherente, puede definir o identificar algo. Cualquiera de los dos enunciados que se refieren a una relación temporal por venir remiten a una configuración mental, que en *Son casi las tres* se relaciona con la definición de la hora y que en *Están a punto de ser las tres* se asocia a una situación temporal o estado. Ambas estructuras pueden

⁶ De acuerdo con la noción chomskiana de gramática nuclear y gramática periférica, donde se ubican las estructuras más marcadas de una lengua y cuyos rasgos son de carácter más idiosincrásico que universal.

emplearse en un mismo contexto, por ejemplo, como respuesta a la pregunta *¿Qué hora es?*; por lo tanto, la disquisición entre ambos es subjetiva y subordinada al intento comunicativo del hablante. Considerando esta dificultad, y con objetivos didácticos, el acercamiento pragmático en este punto debe apoyarse en el plano sintáctico, que aporta una nueva diferenciación, pues desde este punto de vista la construcción verbal + sustantivo es restrictiva de *ser*: *Son las tres de la tarde*, y lo mismo ocurre con la forma perifrástica *estar + a punto de*: *Están a punto de ser las tres de la tarde*. Por otra parte, la forma *estar + artículo definido + sustantivo* solo puede remitir a la presencia de algo (criterio semántico): *Están las tres amigas en el auto*. En cuanto a la expresión de fecha, la comunidad de habla chilena prefiere el uso de *estar* para referirse al día (definido como número) y al mes: *¿A cuánto estamos? / (Estamos) a 12 de marzo*, mientras con *ser* es más común escuchar *¿Qué día es hoy? / Es viernes*, con el objeto de definir cuál es el día en curso, con o sin especificación de la numeración y el mes respectivo.

Para referirse a la estación del año, también es posible contextualizar el uso de ambos verbos para manejar con éxito su selección: *¿Cuál es tu estación favorita? / Es el verano; ¿Es verano en Vancouver? / No, es invierno; ¿Es "infierno" la palabra? / No, es "invierno"*, todos enunciados en que el objetivo es definir. En contextos selectivos de *estar*, el hablante sugiere una situación temporal. En efecto, es plausible asociar "estación" con estado y este, como sabemos, se relaciona con el verbo *estar*: *Estamos en verano*.

Para la expresión de precios, *ser* define el precio total de algo: *Compré un kilo de peras, tres melones y una lechuga. ¿Cuánto es (en total)?* y *estar* se refiere a precios que experimentan estados de alza o baja: *¿A cuánto están las manzanas (esta semana)?* Este estado de cosas puede corresponder a una situación transitoria o permanente: *Las manzanas siempre han estado a \$500*, que difiere de la cualidad intrínseca de las manzanas si decimos que estas *son* baratas.

La misma dicotomía opera para la expresión de ocupación, pues si decimos que alguien es profesora, definimos a esta persona a través de su profesión, en tanto alguien que *está* de profesora se encuentra en una situación o estado, que al margen de *ser* temporal, no la define, pues en este caso el sustantivo no plantea un atributo inherente al sujeto.

También son aplicables a una diferenciación pragmática las expresiones con valor deóntico que admiten tanto *ser* como *estar*, sin que superficialmente se aprecie distinción especial alguna (ver de Molina Redondo y Ortega, 1987: 41):

- *Los hombres son para servir a la patria / Los hombres están para servir a la patria.*
- *Las mujeres no son para esas cosas / Las mujeres no están para esas cosas.*
- *La comida es para comérsela / La comida está para comérsela.*

Los usos con *estar* remiten a una disposición de alguien (los hombres y las mujeres) o de algo (la comida), en tanto las formas con *ser* definen, en el caso de la comida, o atribuyen una cualidad inherente, en el caso de los dos enunciados anteriores.

A estas oposiciones agregamos: *Lo que hace es malo / Lo que hace está malo*, que sin tener valor deóntico, muestran una estructura prácticamente indiferenciada y con un valor difícil de discriminar. En estos últimos enunciados, el uso de *ser* se refiere a algo más abstracto y *estar* parece aludir a algo de carácter material: *Lo que hace es malo* (maltratar a los animales) / *Lo que hace está malo* (el arreglo del techo de la casa). Al menos en la comunidad de habla chilena, es posible escuchar, especialmente entre las personas más jóvenes, alusiones inherentes a personas o cosas empleando el verbo *estar*: *Tu auto está buenísimo; Tu hermana está bien buena; Este lugar está de miedo*. Estos enunciados también debemos entenderlos como usos en contextos determinados: un lenguaje más bien coloquial y en expresiones de oralidad, pero no como excepciones respecto al significado intrínseco de cada verbo (cualidad vs. estado).

La doble selección también es posible en: *¿Dónde es? (tu trabajo) / Es al final del pasillo*, respecto a *¿Dónde está tu trabajo? / Está en el centro de la ciudad*. Nos parece que en estos casos se plantea una oposición nocional —activada pragmáticamente— entre expresión de eventos con verbo *ser* (el trabajo entendido como un evento) y locación.

De Molina Redondo y Ortega (1987) plantean que también depende del contexto la estructura es que X (*proposición*):

- *Come otro / Es que no puedo más.*
- *Qué frío hace / Es que no han encendido la calefacción.*

y las estructuras con verbo *ser* en modo subjuntivo: *No es que tenga miedo, es que estoy preocupado; Estudia, no sea que suspendas; No vaya a ser que suspendas*. Según de Molina Redondo y Ortega, la estructura es que X:

[...] constituye uno de los rasgos que más caracterizan el modo de ser externo del registro conversacional [...] El papel sintáctico que

en esta construcción desempeña la proposición no parece claro. Hay quienes la consideran sujeto de *ser*, en tanto que otros estiman estar en presencia de la expresión abreviada de una oración cuyo sujeto no aparece explícitamente unas veces (la forma prototípica que adquiere esta estructura es *que X*) y sí en otras con el auxilio de las formas pronominales *ello*, *esto*, *eso* y *aquello*. (1987: 83).

En palabras simples, las estructuras con *es que* o *no es que* remiten a *lo que pasa es que...*, cuyo objeto es definir una situación determinada. Por otro lado, las frases con subjuntivo *no sea que / no vaya a ser que...* remiten a la no ocurrencia de un evento específico, que como tal se expresa a través del verbo *ser*: *No sea que la clase se cancele*, en que la clase corresponde al evento y su eventual ocurrencia.

2.2 Criterio pragmático en los pasados del modo indicativo

En lo que respecta a los pasados del modo indicativo, es factible iniciar la enseñanza-aprendizaje de estas formas con base en el criterio pragmático, pues en atención al contexto podemos querer contar o describir algo, empleando el perfecto simple o el imperfecto respectivamente, como veremos más adelante. Esta aproximación apoya la enseñanza comunicativa de la lengua, al basar la enseñanza-aprendizaje en funciones comunicativas, y además permite cubrir usos más abarcadores respecto a la totalidad del discurso. Según este criterio, debemos lograr que los alumnos atribuyan ciertos usos a los pasados y así decimos que, si queremos contar algo o movilizar la acción en un texto, usaremos el pretérito perfecto simple: *El año 1990 se restableció la democracia en Chile*, o el compuesto, si acaso deseamos establecer una relación con el presente⁷: *En los últimos años ha aumentado la conciencia ecológica de la gente*. Por otra parte, si lo que pretendemos es describir

⁷ Como es sabido, el uso del perfecto compuesto es diferente en buena parte de América Latina y en España. El español peninsular entiende que el perfecto compuesto señala una temporalidad cerrada o perfecta: *He dejado el libro sobre la mesa* enuncia una acción que se acaba de realizar o que se ha llevado a cabo hace muy poco tiempo. En nuestro país y varios otros en Latinoamérica, la perspectiva de una acción cerrada comprendería el uso del perfecto simple: *Dejé el libro sobre la mesa*. No obstante, cuando empleamos la forma compuesta: *He sentido dolor de cabeza toda la semana*, expresamos una acción que se extiende hasta el momento de la enunciación y se puede decir que es este punto el que tomamos como cierre temporal: *He sentido dolor de cabeza toda la semana*, hasta ahora.

personas, cosas, lugares, emplearemos el imperfecto: *En el pasado, las construcciones tenían techos altos y eran de fachada continua*; acciones habituales o repetidas: *Cuando hablaban de tomar “las once”, se referían a las once letras de “aguardiente”*, o contextos de la acción: *El proyecto se rechazó, porque muchos sentían desconfianza*.

Entre los puntos más complejos en la adquisición de ELE está el empleo del perfecto simple y del imperfecto en un mismo enunciado, vinculado con la descripción de contextos de la acción. Lo que nuestros aprendientes deben comprender es que en un enunciado como *El proyecto se rechazó, porque muchos sentían desconfianza*, la combinación de los pasados responde, por una parte, a la intención de contar algo mediante el uso del perfecto simple —aportando una información que de alguna forma moviliza la acción—, en tanto el imperfecto brinda una declaración de carácter contextual, que no contribuye al movimiento en el texto (escrito u oral) sino a un estancamiento descriptivo respecto a lo que se cuenta. Enseñar la distinción entre dos tipos de información en un mismo enunciado es muy útil y por eso también podría ser conveniente hablar de información 1 (lo que se cuenta, el movimiento) e información 2 (lo que se describe respecto a 1), sin establecer diferencias relativas a la preponderancia de un tipo de información por sobre la otra, pues tal discriminación no correspondería a la intención pragmática real en el manejo de ambos pretéritos. También es beneficioso que los aprendientes contrasten enunciados en los que el objetivo es contar o describir. Valga considerar que aportar una información respecto a un hecho en el pasado, con una temporalidad cerrada y que por lo mismo activa un movimiento en el texto, no puede ser expresada con el imperfecto. Una frase como **Salía de mi casa* nos parece un enunciado incompleto, que podría servir de contexto a una acción desconocida hasta el momento: *Cuando tú llegaste, yo salía de mi casa*. Si en cambio decimos *Salí de mi casa*, comprendemos una información completa, que podría ser descrita o no, pero que, evidentemente, cierra una acción en sí misma por el carácter perfectivo del tiempo verbal. Las acciones cerradas temporalmente pueden vincularse con el presente: *He salido de mi casa varias veces esta semana*, donde el presente funciona como punto de cierre. Además, dos acciones cerradas pueden tener una relación de anterioridad y posterioridad, expresada en la combinación del pluscuamperfecto y el perfecto simple: *Hasta ayer (cuando presencié el escándalo) nunca había visto algo tan caótico*.

Por el contrario, cuando deseamos describir lugares, personas o cosas, la temporalidad debe ser abierta; en **Fue un sitio lúgubre; Él fue más bien moreno* o *Su ropa estuvo arrugada*, la comprensión de la intención del hablante se hace bastante difícil por parte del interlocutor: ¿querrá el hablante referirse a un lugar que ya no

existe, a una persona que ya murió y a una ropa que estuvo arrugada solo por un momento? Aun así, enunciados como los anteriores no tendrían sentido ni corrección gramatical sin el empleo del imperfecto o bien de algún marcador temporal (criterio sintáctico)⁸ que indique el cierre de la acción y posibilite el uso del perfecto simple, como por ejemplo: *Fue un sitio lúgubre, hasta que lo pintaron de blanco y le pusieron muebles nuevos*. Como vemos, es importante que los aprendientes identifiquen el uso que quieren expresar, y si este corresponde a describir, el enunciado correcto debe operar con el imperfecto de indicativo: *Era un sitio lúgubre; Él era más bien moreno y Su ropa estaba arrugada*.

Por último, en acciones repetidas o habituales, la incompatibilidad de enunciados como *Cuando fui a la escuela, fui al patio y jugué con mis compañeros de curso* recae en la interpretación del oyente. Si el hablante es mayor de veinte años ¿por qué fue una vez a la escuela y jugó en el patio? ¿Se reunió allí con sus excompañeros de curso? Este enunciado no tiene incorrecciones de tipo gramatical; no obstante, el uso del perfecto simple apunta a la enunciación de acciones únicas. Si el hablante quiere referirse a acciones repetidas o habituales, necesita el imperfecto.

2.3 Criterio pragmático en la selección modal

Llegados a este punto, vale aclarar que cualquier enunciado que opere con las expresiones de virtualidad puede explicarse mediante nociones sintácticas o principalmente semánticas; no obstante, lo que tomamos en cuenta en esta propuesta didáctica no es el resultado enunciativo sino la intención del hablante en el momento de la selección modal. La elección modal por parte de hablantes no nativos supone una operación compleja que se actualiza en estadios más avanzados de la lengua meta; de ahí, entonces, la ubicación de este tema al final de nuestro trabajo.

Asociamos a la virtualidad las expresiones de duda y oraciones independientes introducidas por un adverbio de posibilidad: *quizás; tal vez; no sé si; posiblemente; probablemente; supuestamente*; las oraciones de relativo con antecedente hipotético o desconocido: *¿Hay alguna profesora que...?; Buscar a alguien/algo/algún lugar que...;*

⁸ Podemos considerar que, en virtud de un criterio sintáctico, un marcador temporal determinado exige la presencia de uno u otro tiempo: *Ayer fui a verte / Ayer iba a verte cuando me encontré contigo en el supermercado*. En estos dos ejemplos los marcadores *ayer* y *cundo* determinan el uso de una u otra variedad de pasado del indicativo, como también lo puede hacer el marcador *últimamente*: *Últimamente me he sentido un poco enfermo*.

El que sabe/sepa...; las oraciones concesivas: *Aunque*⁹...; *Por más que...*; *Por + adjetivo + que...*; *A pesar de que...*; *Aun cuando...*; las fórmulas concesivas hipotéticas con repetición del subjuntivo: *Sea como sea*; *Digas lo que digas*; etc., y la conjunción condicional *si*.

El criterio pragmático organiza realizaciones en que la lógica que prima es la intencionalidad del enunciador, el cual pretende comunicar ciertos valores y no otros. En las oraciones en que existe la posibilidad de alternancia modal, la elección del modo se debe a la doble selección, determinada por condicionantes contextuales. De esta manera, la idea de posibilidad o de probabilidad en oraciones independientes, introducidas por un adverbio de probabilidad, puede expresarse en subjuntivo o en indicativo: *Posiblemente llueva*; *Posiblemente lloverá*¹⁰; *Probablemente terminó*; *Probablemente termine*. Podríamos aventurar que en este tipo de oraciones la alternancia de modo presenta un matiz semántico de mayor seguridad, en el caso de *Posiblemente lloverá*, cuando opera el indicativo. Sin embargo, creemos que un estudio con manejo de encuestas o entrevistas a este respecto podría dar una respuesta más acabada. Por otra parte, los enunciados con subjuntivo se refieren a una posibilidad futura: *Probablemente termine* vs. *Probablemente terminó (pasado)*¹¹. A la expresión de duda podemos agregar los enunciados *¿Cree que ese aparato sirve/sirva?*, en que la elección depende de la creencia en la verdad del complemento (indicativo) o la duda acerca de este (subjuntivo). La selección en estos últimos enunciados responde, en definitiva, a la libre opción del hablante al evaluar el grado de realidad que atribuye a los hechos.

Para el caso de las oraciones de relativo, la selección modal es motivada por la presencia en el núcleo del predicado de un verbo de carácter virtual o creador de contextos intencionales: *buscar*, *necesitar*, *desear* y otros, donde el indicativo selecciona el rasgo más específico y el subjuntivo actúa por contraste: *El cuadro que dentro de poco pinte*; *El cuadro que dentro de poco pintaré*. Según Carmen Gonzalo (1990: 280-300), los casos en que la alternancia es relevante semánticamente deben obedecer a que el modo actúa como selector de rasgos no caracterizados desde el

⁹ Cabe tener en cuenta que en nuestra comunidad de habla es común encontrar enunciados con *aunque* en contextos que admiten tanto el subjuntivo como el indicativo: *Aunque seas/eres mi novio...* para aludir a un referente real (el novio como interlocutor). Consideramos que el valor de virtualidad o irrealidad se logra principalmente con el imperfecto del subjuntivo y su relación sintagmática con el condicional: *Aunque fueras mi novio...*

¹⁰ Esta construcción depende de la comunidad de habla. Si bien se puede oír en Chile, para el español formal de este país resulta extraña.

¹¹ Como en la nota anterior; este uso existe; sin embargo, no se ajusta al español formal.

sintagma nominal. En los enunciados *Necesito la casa que tiene varias ventanas* y *Necesito una casa que tenga varias ventanas*, el carácter virtual del segundo enunciado aparece apoyado por la presencia del artículo indefinido y la alternancia modal es resuelta por la intención que tiene el enunciador de referirse a una casa que en verdad existe y que conoce (empleo de indicativo) o que solo existe en su imaginación (empleo de subjuntivo).

Ahora bien, para enunciados con diferente función semántica según la elección modal, Terrell y Bybee (1990) indican la existencia de los siguientes casos:

- *Insisto en que no retiren las tropas* (mandato) / *Insisto en que no retiren las tropas* (comunicación).
- *Siento que se va* (percepción) / *Siento que se vaya* (emoción).
- *No creo que tenga dinero* (duda) / *No creo que tiene dinero* (poco probable en Chile).
- *Aunque llueva iré* (futuro) / *Aunque llueve voy* (presente).
- *Aunque soy española no sé bailar sevillanas* (es un hecho) / *Aunque sea española no sé bailar sevillanas* (énfasis en el hecho de que no sé bailar).
- *Entiendo que quieres irte* (entendimiento) / *Entiendo que quieras irte* (valoración).
- *La idea de que viene me preocupa* (hecho seguro) / *La idea de que venga* (hecho hipotético) *me preocupa*.

La interpretación de los predicados de comunicación como predicados de influencia se extiende a otros verbos tales como: *decir*, *insistir*, *repetir*, *indicar*, *contestar*, *persuadir* o *empeñarse*: *Me dijo que saliera de su casa* / *Me dijo que su casa era muy vieja*.

La selección en oraciones concesivas también descansa en un principio pragmático de selección doble. Para el caso de *Aunque llueve, viajaré*, se afirma la existencia efectiva de un obstáculo para el cumplimiento de lo enunciado. Cuando el verbo está en subjuntivo, la dificultad se percibe solo como virtualidad: *Aunque llueve (mañana, la próxima semana, eventualmente), viajaré*. Silva Corvalán (2001) señala que si la acción expresada por el verbo subordinante constata un hecho, el verbo subordinado se pone en indicativo; sin embargo, si la acción que sostiene el verbo subordinado no está verificada o experimentada, el verbo subordinado aparece en subjuntivo.

Finalmente, es interesante revisar sucintamente y a nivel pragmático el uso de la estructura condicional con la conjunción *si* en alternancia con el presente del

indicativo o las formas pretéritas del subjuntivo: imperfecto y pluscuamperfecto. Estas estructuras, organizadas como bloques cerrados (prótasis – apódosis), aparecen supeditadas a una combinación temporal que opera reforzando la elección del hablante. Los casos en que se emplea el indicativo muestran que en *Si no avisas antes de llegar, eres mal recibido* se expresa acción habitual cuyo efecto está comprobado, y en *Si no avisas antes de llegar, serás mal recibido* se expresa un futuro respecto al que se tiene seguridad. En el enunciado *Mejor no vayas a verlo* se expresa influencia (*mejor no vayas*) en el caso futuro de que la persona no avise. El manejo del subjuntivo, por su parte, expresa una acción futura respecto a la cual no se siente tanta seguridad: *Si no avisara antes de llegar, sería mal recibido*, o, sencillamente, la imposibilidad de algo que no ocurrió en forma efectiva: *Si no hubiera avisado antes de llegar, habría sido mal recibido*.

3. CONCLUSIONES

Hasta aquí hemos visto que los aprendientes de español como lengua extranjera, llegados a un nivel más avanzado de lengua, debieran comprender convenciones sociolingüísticas que les permitan poner en uso estructuras distintivas desde el punto de vista del significado y que, por ende, responden a una intencionalidad determinada.

En este artículo hemos querido sistematizar el criterio pragmático para tres hitos difíciles del español: *ser* y *estar*, pasados del modo indicativo y la discriminación modal subjuntivo/indicativo, brindando una base pragmalingüística para el tratamiento de estas estructuras. De esta forma, podemos promover un uso consciente e intencionado de formas que ofrecen más de una selección y que un hablante no nativo puede llegar a manejar de forma exitosa si, durante las clases de español como segunda lengua y fuera de ellas (en forma de tareas), se enfrenta a situaciones significativas de interacción, con una consciencia ya establecida respecto al significado de las formas que pondrá en uso.

El hecho de contemplar la pragmática desde una perspectiva relacionada con el significado y con la competencia ilocutiva, más que con la cultura local de una comunidad, asegura dos cuestiones importantes: la primera es la posibilidad de generalizar los usos para varias comunidades de habla y la segunda es que se evita la expansión de estigmatizaciones culturales en relación con una cultura determinada. Desde un punto de vista práctico, esta propuesta muestra entonces rentabilidad pedagógica y, al mismo tiempo, un respeto por las diferentes culturas en el plano global del mundo hispanohablante.

Cuando abordamos el manejo de *ser* y *estar*, partimos de la base de que el primer verbo señala una cualidad inherente y definitoria y el segundo describe estados o situaciones. Muchas veces las diferencias entre uno y otro verbo, al momento de expresar las mismas funciones, es muy sutil; sin embargo, en el manejo de tales sutilezas se percibe un avance importante en el aprendizaje de una L2.

En el caso de los pasados del modo indicativo, el criterio pragmático es, además, el ámbito más abarcador en el uso de los distintos pretéritos. El binomio funcional contar vs. describir engloba, por una parte, el empleo del perfecto simple, el compuesto (cuando existe una relación entre pasado y presente) y pluscuamperfecto (cuando existe una relación entre dos eventos en el pasado, uno anterior al otro) y, por otra parte, el uso del imperfecto, como pasado exclusivo para la descripción.

Finalmente, la discriminación modal presenta cuatro casos de selección dual: las expresiones de duda y oraciones independientes introducidas por un adverbio de posibilidad, las oraciones de relativo con antecedente hipotético o desconocido, las oraciones concesivas y las conjunciones condicionales. En general, la elección del modo subjuntivo responde a la intención de expresar virtualidad o menor posibilidad de algo.

Nuestra propuesta intenta incluir la competencia pragmática en la enseñanza de nuestra lengua, pues esta ha sido considerada solo parcialmente en las propuestas metodológicas en español como lengua extranjera y en el diseño de material didáctico en ELE, que se centra más en la enseñanza de ítemes léxicos y morfosintácticos. No obstante, la consideración de estos detalles es lo que hace a un hablante no nativo competente en español, es decir, un hablante que cuenta con “el conocimiento de las convenciones lingüísticas y comunicativas que los hablantes nativos poseen para crear y mantener la cooperación conversacional” (Gumperz, 1982: 209) e incorpora en su saber decir con la lengua (Bachman, 1990) el conocimiento pragmático que les posibilita a los usuarios formular enunciados adecuados.

REFERENCIAS

- Atkinson, J. M. y Heritage, J. (coords.). (1984). *Structures of social action: Studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bialystok, E. (1978). A theoretical model of second language learning. *Language Learning*, 28, 69-84.
- Blum-Kulka, S. (1996). Introducción a la pragmática del interlenguaje. En J. Cenoz y J. F. Valencia (coords.), *La competencia pragmática: Elementos lingüísticos y psicosociales* (pp. 155-175). Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (Colección Cambridge de didáctica de lenguas) (J. R. Parrondo y M. Doland, trads.). Madrid: Cambridge University Press. (Obra original publicada en 1998 como *Language learning in intercultural perspective. Approaches through drama and ethnography*).
- Cuesta Serrano, J. (2007). ¿Es posible simplificar los usos de *ser* y *estar* en la enseñanza de ELE? *Revista redELE* [revista en línea], 10. Disponible: www.educacion.es/redele/revista10/JaimeCuesta.pdf [Consulta: abril de 2011]
- De Molina Redondo, J. A. y Ortega, J. (1987). *Usos de ser y estar*. Madrid: SGEL.
- Escandell, M.V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: UNED/Anthropos.
- Gonzalo, C. R. (1990). La alternancia modal en las relativas y los tipos de mención del SN complejo. En I. Bosque (coord.), *Indicativo y subjuntivo* (pp. 280-300). Madrid: Taurus.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hatch, E. (1983). *Psycholinguistics: A second language perspective*. Rowley, MA: Newbury House.
- Hymes, D. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera (comp.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-46). Madrid: Edelsa. (Obra original publicada en 1972 como "On communicative competence").
- Leóntiev, A. N. (1981). *Psychology and the language learning process*. Oxford: Pergamon.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Marco común europeo para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Autor.
- Morris, C. W. (1938). Foundations of the theory of signs. En O. Neurath, R. Carnap y C. W. Morris (coords.), *International encyclopedia of unified science* (Vol. 1, N° 2). Chicago: University of Chicago Press.
- Muñoz, C. (comp.). (2000). *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Pastor Cesteros, S. (2006). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Schieffelin, B. y Ochs, E. (1986). Language socialization. *Annual Review of Anthropology*, 15, 163-191.
- Schmidt, R. (1993). Consciousness, learning, and interlanguage pragmatics. En G. Kasper y S. Blum-Kulka (coords.), *Interlanguage pragmatics* (pp. 21-42). Nueva York: Oxford University Press.
- Schumann, J. (1978). The acculturation model for second language acquisition. En R. C. Gringas (coord.), *Second language acquisition and foreign language teaching* (pp. 27-50). Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
- Silva Corvalán, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Terrell, T. y Bybee, J. (1990). Análisis semántico del modo en español. En I. Bosque (coord.), *Indicativo y subjuntivo* (pp. 145-163). Madrid: Taurus.

Vygotsky, L. (1964). *Denken und sprechen*. Berlín: Akademie Verlag.

GLORIA TOLEDO VEGA

Es profesora de español y doctora (c) en Filología Hispánica con especialidad en adquisición y desarrollo pragmático en ELE. Tiene una extensa experiencia como profesora de español en la Pontificia Universidad Católica de Chile y en el Centro de Estudios de la Universidad de Stanford, en Santiago de Chile. Además ha trabajado, en la misma área, en la Universidad de British Columbia, Canadá. Actualmente participa como profesora en la formación de especialistas en el Diplomado de Especialización en Español Lengua Extranjera de la Facultad de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile y en la formación de alumnos de pregrado de la misma facultad. En el contexto del diseño metodológico en español/LE ha recibido, junto a la profesora Sonia Toledo Azócar, el premio mención en los I y II Premios Internacionales de Creación de Unidades Didácticas, entregado por RedE/LE del Ministerio de Educación y Ciencia de España, y es autora, junto con la profesora Toledo Azócar, del libro *Chile, lengua y cultura. Manual de español para extranjeros* (Ediciones UC, 2011).

SONIA TOLEDO AZÓCAR

Es directora del Programa de Español para Extranjeros de la Facultad de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Su experiencia docente se centra en cursos de español para convenios con universidades norteamericanas y europeas. Además, participa activamente en la formación de profesores en el Diplomado de Especialización en Español Lengua Extranjera de la misma universidad. Desde 2005 es investigadora responsable de un proyecto de investigación en el área de gramática y pragmática en español como segunda lengua. En este marco, ha dictado conferencias y talleres sobre español lengua extranjera en diversas universidades y ha asistido a congresos y jornadas nacionales e internacionales en el área de su especialidad. Ha sido merecedora del premio mención en los I y II Premios Internacionales de Creación de Unidades Didácticas, junto con la profesora Gloria Toledo, con quien escribió también el libro *Chile, lengua y cultura. Manual de español para extranjeros* (Ediciones UC, 2011).