UN CRITERIO PARA EL ANÁLISIS DE MATERIALES. EL DISCURSO GENERADO POR LAS ACTIVIDADES DE PRÁCTICA GRAMATICAL.

Alejandro Castañeda Castro
Universidad de Granada

Esta comunicación trata sobre el tipo de discurso a que dan lugar ciertas actividades propuestas en clase para la práctica comunicativa de distintos recursos gramaticales. No son pocas las ocasiones en las que actividades que parecen responder a los requisitos de las actividades comunicativas (vacío de información, personalización, doble objetivo -lingüístico y no lingüístico-, etc.) no provocan la necesidad de utilizar los recursos lingüísticos objeto de aprendizaje, porque éstos no se avienen al contexto discursivo generado por la actividad. La dirección de ese discurso y las elecciones gramaticales que por ella se nos imponen pueden depender de parámetros tan movedizos como el de la información de que disponen los interlocutores.

Varios ejemplos servirán para aclarar la cuestión a la que nos referimos. Examínense las siguientes actividades concebidas para la práctica del subjuntivo en subordinadas introducidas por verbos pseudoimpersonales.

(ACTIVIDAD I)

Fíjate en la forma de ser de Petra y piensa qué crees que le gusta o no le gusta, le pone nerviosa o le da igual, no soporta, le encanta, etc., de Pedro.[1]

Petra es una chica un poco nerviosa. Es inquieta y no puede estar parada. Por las mañanas suele levantarse muy temprano y de mal humor. Si las cosas salen mal, seguro que se enfada. Casi siempre tiene prisa, parece que le falta tiempo. Pero, cuando pasan unas horas, es otra persona. Es muy romántica. Su música favorita, la única que soporta, es la canción melódica española. Es muy tímida y reservada. Si comparte un secreto, no se la puede traicionar. Para la comida es muy especial. No le gusta casi nada y es muy escrupulosa. Le dan asco la carne, ciertos pescados, la leche y otras cosas.

Pedro es muy dormilón, le cuesta mucho trabajo madrugar y, cuando se levanta, es como si siguiera dormido. Por las mañanas está torpe y despistado y tarda mucho tiempo en hacer las cosas, aunque no pierde el sentido del humor. Habla mucho; a veces, demasiado; sobre todo, cuando se trata de las intimidades de otras personas. Una de sus grandes aficiones es la música, sobre todo la de los grupos o los cantantes españoles. Tiene muchas atenciones con las mujeres. En realidad, es tierno y cariñoso. Tiene dos aficiones, además de la música: escribir poemas de amor y las chuletas de cordero con patatas fritas.

[1] Este ejercicio está basado en el propuesto por Miquel y Sans (1990: 176).

ASELE. Actas VI (1995). ALEJANDRO CASTAÑEDA CASTRO. Un criterio para el análisis de materi...
Centro Virtual Cervantes

(ACTIVIDAD II)

¿Cómo reaccionas normalmente o qué sentimientos te producen estas cosas?

A veces nos decubren en una mentira.

Hay gente que nos habla a gritos.

Ciertas personas hacen preguntas muy personales.

En ocasiones tenemos que hablar en público.

A veces muchas personas dependen de nosotros.

A veces el teléfono suena de madrugada.

...

¿Cuál será el grado en que cada una propicie el uso espontáneo de la estructura objeto? La respuesta podemos encontrarla en la transcripción de dos conversaciones suscitadas precisamente por sendas actividades entre un hablante nativo del español (E) y una estudiante extranjera (S):

(Transcripción correspondiente a la actividad I)

E: De acuerdo. Fíjate ahora en esto. Es simplemente la descripción de Petra y Pedro...

S: Ajá.

E: Quiero que la leas y, después, que me digas qué le gusta a Petra de Pedro o qué no le gusta, qué le pone nerviosa...

S: Ajá.

E: ... qué le encanta...

S: [Lee] *A Petra no le gusta que Pedro por las mañanas no se pueda levantar*, porque ella no tiene problemas levantarse...

E: Ajá.

S: ...temprano. *Y... a Pedro, por ejemplo, no le gusta que... eh... Petra, que a Petra le dé asco comer la carne*, porque a él le gusta mucho las chuletas de cordero.

E: Sí.

S: Y... ¿pues qué más? *Hummm... a Petra no le gusta nada que Pedro no puede, no pueda tener un secreto, que no se puede contar un secreto a Pedro.*

E: Ajá.

S: *Y a Pedro le molesta que a Petra le guste la música romántica*... No. La música española...

E: Sí.

S: ... porque... Bueno, no... También a él le gusta la música española, pero pienso que la música es un poco diferente. *Hummm... [ ] pues a Petra le gusta que Pedro escriba poemas de amor*, porque ella es muy romántica y... *a Petra no le gusta mucho que Pedro es tan, sea tan tranquila*, porque ella es un poco nerviosa... Pues nada más -pienso.

ASELE. Actas VI (1995). ALEJANDRO CASTAÑEDA CASTRO. Un criterio para el análisis de materi...

Centro Virtual Cervantes

(Transcripción correspondiente a la actividad II)

S: ¿Pues, tengo que decir algo sobre ellos?

E: Sí. ¿Qué te parece? ¿Cómo reaccionas ante eso?

S: *Por ejemplo, cuando gente habla... ¿"con gritos" o "de gritos"?*

E: *"A gritos".*

S: *"A gritos". Ajá. Me molesta, sí. No me gusta y digo algo.*

E: Ajá.

S: *Y... hummm... cuando... hummm... una mentira y se ha descubierto, es un poco... me da vergüenza.*

E: Ajá.

S: Me siento mal, o qué. No lo hago muchas veces, pero, sí, claro, todo puede ser.

E: Siempre se miente un poco, ¿no?

S: Sí. Me da vergüenza y me siento mal. Y... ¿Qué había más? Hummm...

E: Preguntas personales.

S: Depende: *cuando... hummm... amigos me preguntan cosas personales, no me molesta*, porque, cuando quiero, contesto, y cuando no quiero, no contesto.

E: Ajá.

S: No es una problema. *Pero, cuando... hummm... gente que no conozco lo hace, es un poco, no sé, un poco mal educado, no me gusta mucho*, pero, cuando no quiero, no contesto.

E: ¿Tampoco?

S: Y no me molesta mucho.

E: Ajá. ¿Te acuerdas de más?

S: Hummm... de

E: *Que te caigas, por ejemplo...*

S: *¡Ah! Sí.*

E: *... y la gente se ría.*

S: *Hummm... tengo que reír también. No me molesta mucho, no. No me pone nervioso.* Y hablar en...

E: En público.

S: *... en público, sí. Cuando es para mucha gente que no conozco bien, me pongo nervioso, sí, pero, cuando es, por ejemplo, en clase...*

E: *Sí. Entonces no te importa.*

S: No mucho, no. Porque conozco a la gente y todos, todos están en la misma situación; por eso no es muy difícil. Pero, por ejemplo, en la universidad, a veces tienes que hablar para doscientos personas con algo que has preparado. ¡Eso, sí! (ríe).

La diferencia entre un caso y otro es notable. La forma en que se ha concebido la actividad, lo que se requiere del estudiante y la disponibilidad de la información barajada en el ejercicio determinan el número de oportunidades en que el estudiante se ve obligado, por las

ASELE. Actas VI (1995). ALEJANDRO CASTAÑEDA CASTRO. Un criterio para el análisis de materi...

Centro Virtual Cervantes

circunstancias discursivas en que se encuentra, a utilizar la estructura lingüística objeto de la práctica. De hecho, en los dos ejercicios aparecen construcciones diferentes que pueden utilizarse para proporcionar la misma información: *cuando la gente me descubre en una mentira, me da vergüenza/me da vergüenza que la gente me descubra en una mentira.* La primera posibilidad, con adverbial temporal, abunda en la actividad 2; la segunda, con oración compleja introducida por forma verbal pseudoimpersonal, en la actividad 1.

¿Cómo dar cuenta de la preferencia por una estructura u otra según la actividad de que se trate? No descartamos la posibilidad de que la estudiante haya podido evitar las oraciones complejas con pseudoimpersonales en la actividad 2 debido a su mayor dificultad. Entre otras cosas, puede saber que requieren la forma de subjuntivo en la cláusula subordinada y por ello no intentar su producción. De hecho, este factor pudo influir cuando se obtuvieron estas entrevistas. La actividad 2 se llevó a cabo una semana antes de recibir instrucción sobre el subjuntivo en un curso intensivo. Pero, independientemente del nivel de los estudiantes y de sus estrategias de simplificación, no cabe duda de que también hay razones discursivas inherentes a la forma en que se plantean las actividades, que favorecen una u otra opción. En realidad, la actividad 1, en la que son más frecuentes las estructuras con pseudoimpersonales, presenta varios casos donde la elección de la forma verbal no es la correcta. La estudiante no domina, por tanto, la oposición modal en este caso y, sin embargo, no deja de producir la estructura en cuestión. Parece haber factores relacionados con la distribución de la información que favorecen la aparición de la estructura en la que esperamos que nuestros estudiantes se ejerciten. En la actividad 1 las oraciones complejas con pseudoimpersonales aparecen con la proposición subordinada expresada de forma explícita en la mayoría de los casos. Dicha proposición no suele aparecer elidida ni reducida a una forma pronominal. En cambio, ésa es precisamente la solución más frecuente en la actividad 2: el contenido proposicional correspondiente a la subordinada sustantiva aparece elidido o viene expresado mediante subordinada adverbial que precede a la expresión pseudoimpersonal o puede estar reducido a una forma pronominal. En cuanto a la actividad 1, la necesidad de expresar la cláusula subordinada se debe a que la estudiante tiene que *descubrir* la relación entre las distintas conductas y las posibles reacciones a esas conductas. Esta circunstancia asegura la novedad y relevancia de la cláusula que hace referencia a tal conducta y que no se pueda elidir, así como que suela aparecer después de la expresión pseudoimpersonal. La información transmitida por la cláusula subordinada no es estrictamente novedosa: los dos interlocutores disponen de los retratos de Petra y Pedro. La novedad viene dada por la relación que se establece, sobre la base de las inferencias -también inéditas- realizadas por el estudiante, entre los sentimientos de uno de los personajes y alguna de las conductas típicas del otro. Puesto que se tienen presentes varios rasgos del comportamiento del otro, es necesario especificar de qué característica hablamos. Por otra parte, en esta actividad, la estudiante lleva a cabo una reelaboración de la información vertida en el texto. La simplificación o desarrollo de dicho contenido otorga un carácter novedoso a las proposiciones así obtenidas.

La situación en la actividad 2 es muy diferente. En primer lugar, la estudiante no tiene que simplificar ni elaborar la información: ésta ya está distribuida en pequeñas dosis independientes las unas de las otras y que pueden manipularse sin mayor dificultad. Por otra parte, no se requiere ninguna tarea de comparación e indagación, como en la primera actividad, que dé carácter novedoso a la información obtenida. Además, tal y como se presenta la hoja de trabajo de la actividad a nuestra informante (se le ofrece una lista con todas esas cosas sobre las que se le pregunta su reacción, que está a disposición también del interlocu-

ASELE. Actas VI (1995). ALEJANDRO CASTAÑEDA CASTRO. Un criterio para el análisis de materi...

Centro Virtual Cervantes

tor), se puede hacer referencia a cada uno de los puntos mediante formas pronominales (esto, ésta, la segunda, la primera, etc.) o aludir a las distintas conductas comentadas en la primera posición del enunciado, introduciéndolas sucesivamente como tema del que se comenta algo y sin necesidad de transformación gramatical: *Cuando la gente me sorprende en una mentira, eso me pone nerviosa/En ocasiones tenemos que hablar en público; no me importa.* La probabilidad de recurrir a la estructura objeto de la práctica, como en *A Petra le molesta que Pedro no sea vegetariano*, aumenta, por tanto, cuando se dan ciertas circunstancias discursivas relacionadas con la distribución de la información.

Atendamos ahora a estos dos ejercicios dirigidos a la práctica de oraciones concesivas:

(ACTIVIDAD III)

Piensa con tu compañero en dos hechos reales, aunque sorprendentes o aparentemente incompatibles, e inventad otros dos que no sean ciertos. Los demás compañeros tendrán que decidir cuáles son los verdaderos y cuáles, los falsos. Por ejemplo:

Yo conozco una chica que, aunque es ciega, ha terminado la carrera de derecho con un expediente magnífico.

En el mundial de fútbol de 1994, España, aunque jugaba con diez jugadores, logró empatar con Corea del Sur.

En la India, a pesar de que muchas personas mueren de hambre, han invertido en el desarrollo de la bomba atómica.

...

(ACTIVIDAD IV)

(Se facilitan unas fichas a cada uno de los interlocutores, en las que se les da alguna instrucción secreta que induzca a la argumentación y a la contraargumentación, como las siguientes)

Intenta convencer a tu compañero de que ha nevado.

Intenta convencer a tu compañero de que vas a dejar el curso mañana.

Intenta convencer a tu compañero para que vaya contigo a una película X o a una orgía.

Intenta convencer a tu compañero de que te has comprado un piso en España.

...

ASELE. Actas VI (1995). ALEJANDRO CASTAÑEDA CASTRO. Un criterio para el análisis de materi...

Centro Virtual Cervantes

En ambos se pretende suscitar el uso de concesivas con aunque. En el primero parece adecuado el uso del modo indicativo en la subordinada. En cambio, en el segundo podemos prever que se requiera la elección del subjuntivo. La cuestión es que cierto aspecto del contexto discursivo propuesto en cada uno está directamente relacionado con dicha diferencia. En efecto, uno de los sentidos en que se concreta la oposición indicativo/subjuntivo en las concesivas es el que relaciona el primero con la aportación de información nueva -o que se presenta como tal- en el discurso, y el segundo con la alusión a información que se ofrece como ya presente en el universo de conocimiento evocado en el discurso. Ésa es la situación, respectivamente, de las actividades aquí propuestas. En el primer caso, informamos a nuestro interlocutor de hechos aparentemente incompatibles, los que se refieren a la principal y a la subordinada de la concesiva; ambos resultan novedosos y son presentados por ello en indicativo. En la segunda actividad, sin embargo, se generan con frecuencia intercambios como el siguiente:

(En Granada, en pleno Julio)
A ¿Sabes que está nevando?
B ¡Pero si estamos a 35 grados!
A Ya, pero, aunque haga tanto calor, hay nieve en la calle.

La concesiva aparece en subjuntivo precisamente porque estamos argumentando: en las concesivas presentamos como compatibles dos hechos que desde cierto punto de vista pueden tenerse por irreconciliables; uno de esos hechos, el que aparece expresado en la subordinada, puede constituir la objeción de nuestro interlocutor a la afirmación vertida en la oración principal y que nosotros pretendemos que prevalezca. La elección del subjuntivo en la subordinada nos permite aludir a dicha objeción sin tener que afirmarla ni desmentirla. Si la afirmáramos, correríamos el riesgo de implicar la negación o inadecuación de lo expresado en la principal; si la negáramos, nos enfrentaríamos abiertamente a nuestro interlocutor. El efecto retórico es indudable: el subjuntivo nos permite conciliar la defensa de nuestro punto de vista y la cortesía hacía nuestro interlocutor. Por otro lado, parece operar aquí la llamada máxima de información (Grice, 1975), ya que no afirmar el contenido de la subordinada nos induce a pensar que dicho contenido, o no corresponde a la realidad, o carece de relevancia informativa al caso.

La cuestión es que todos estos intrincados entresijos discursivos, puestos de manifiesto en la comparación de estas cuatro actividades, determinan la elección de las diversas opciones funcionales que nos ofrece la gramática de una lengua, en este caso, la del español. No podemos desatenderlos, por tanto, en la confección de las actividades concebidas para la práctica de los diferentes recursos lingüísticos.

Los ejemplos analizados aquí también permiten ilustrar una cuestión no menos importante. Tal y como hemos comprobado para la oposición modal indicativo/subjuntivo en el contexto de las oraciones concesivas, los recursos morfo-sintácticos parecen responder en última instancia, en su rendimiento funcional, a los requerimientos discursivos. Desde este punto de vista se entiende (Rutherford 1984, 1987; Widowson, 1990) que la morfosintaxis de las lenguas es un nivel gramatical que media entre el nivel semántico-proposicional, que en gran medida viene dado por el léxico, y el contexto, en el sentido más amplio de la palabra. Así, en los mismos términos en que se concibe el funcionamiento de recursos como la oposición modal indicativo/subjuntivo en español, pueden plantearse explicaciones de muy diversos fenómenos morfosintácticos (orden de palabras, oposición aspectual imperfecto/ indefinido, reduplicación pronominal, etc.).

ASELE. Actas VI (1995). ALEJANDRO CASTAÑEDA CASTRO. Un criterio para el análisis de materi...
Centro Virtual Cervantes

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GRICE, P. (1975): "Logic and conversation", en P. Cole y J. L. Morgan, *Syntax and Semantics 3: Speech Acts, New York, Academic Press* (págs: 41-58). (Trad. esp.: "Lógica y conversación", en L. M. Valdés Villanueva (ed.), *La búsqueda del significado*, Madrid, Tecnos, Univ. de Murcia, 1991 (págs. 511-529))

MIQUEL, L. y SANS, N. (1990): *Intercambio 2* (Libro del alumno), Madrid, Difusión.

RUTHERFORD, W. (1987): *Second Language Grammar: Learning and Teaching*, London, Longman.

WIDDOWSON, H. G. (1990): *Aspects of Language Teaching*, Oxford, OUP.

ASELE. Actas VI (1995). ALEJANDRO CASTAÑEDA CASTRO. Un criterio para el análisis de materi...

Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes