LA PERSPECTIVA PRAGMÁTICA EN LA DESCRIPCIÓN GRAMATICAL

(NIVEL SUPERIOR DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS)

Susana Pastor Cesteros
Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de la presente comunicación es plantear y debatir el papel que desempeña o debería desempeñar la adopción de una perspectiva pragmática integradora en los análisis gramaticales de que disponemos para el aula de español.

Hablo en concreto de "aula de español", porque no es mi intención abordar el tema desde el punto de vista de una estricta teoría lingüística; por el contrario, y aunque partiendo de unas consideraciones teóricas previas, pretendo tratar el problema de un modo práctico. Para ello he optado por circunscribir el ámbito de mi reflexión al nivel superior de la enseñanza de español para extranjeros. La experiencia durante varios años en la docencia de este nivel, en los Cursos de Lengua y Cultura Españolas para Extranjeros de la Universidad de Alicante, me ha permitido ahondar en la problemática específica que presenta el tratamiento de la gramática en el mismo.

Me centraré, a su vez, en las estructuras de las falsas condicionales para ejemplificar un aspecto gramatical que, tratando las oraciones condicionales de un modo tradicional, resulta insuficientemente explicado, por cuanto desatiende cuestiones que tienen que ver con la actitud del hablante o las referencias al propio discurso.

2. LA ADOPCIÓN DE LA PERSPECTIVA PRAGMÁTICA EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

Es evidente que gramática y pragmática son perspectivas diferentes que deben ser integradas a la hora de explicar el lenguaje en toda su complejidad. Por ello la consideración de los aspectos pragmáticos tiene enorme importancia para la enseñanza de lenguas, en la explicación de hechos que afectan directamente al lenguaje en su uso (Escandell, 1995). Como consecuencia de ello, no es de extrañar la extraordinaria difusión del término pragmática entre los métodos comunicativos. De hecho, en la base de la idea de la lengua como instrumento de comunicación está la concepción del habla como actuación. Es por ello por lo que, en opinión de Matte Bon:

> *"Si se sigue la idea desarrollada por la lingüística pragmática de que hablar es actuar y si se considera, además, que 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*

ASELE. Actas VI (1995). SUSANA PASTOR CESTEROS. La perspectiva pragmática en la descripció...
Centro Virtual Cervantes

que hacer con el idioma considerado. Esto nos lleva, necesariamente, a definir los objetivos didácticos en funciones y no en categorías morfosintácticas" (Matte Bon, 1988a:113)

En este sentido, posee un valor indiscutible, por llevar a la práctica este desideratum, la ya consolidada *Gramática comunicativa* del citado Matte Bon, así como los artículos previos a la confección de la obra, que evidencian la necesidad, pero sobre todo, la posibilidad de enfocar las cuestiones gramaticales con un planteamiento verdaderamente comunicativo.

Ello supone conceder una significativa importancia a los fenómenos semántico-pragmáticos en la explicación gramatical; reconsiderar la lengua teniendo en cuenta su uso y concebir la comunicación como el objetivo prioritario y no ya el aprendizaje sistemático de normas y aplicaciones repetitivas de un esquema gramatical dado; supone también dotar de mayor significación al contexto en que se desarrolla la comunicación, en tanto en cuanto lo que decimos cobra importancia en función/oposición a todas las demás formulaciones lingüísticas posibles en ese mismo contexto. Plantearnos qué cambia al utilizar precisamente un mecanismo y no otro, ante un eventual listado de posibilidades, es tener en cuenta factores como qué es lo que realmente queremos expresar, en qué situación lo hacemos, en qué circunstancias, ante qué interlocutores, de qué modo hablamos sobre lo que estamos diciendo, etc. En definitiva, tener en cuenta el uso real que hacemos del lenguaje, para lo cual conviene a su vez barajar, cosa que se ignora a menudo, las variantes, los distintos registros y la actitud del hablante. En todos estos elementos que enumero brevemente es precisamente donde entra en juego la dimensión pragmática de la lengua.

Ésta debería ser, en efecto, la concepción de la lengua que sostuviera toda descripción gramatical, ya fuera en gramáticas, ya en manuales. Pero todos sabemos que la realidad es muy otra. Los análisis gramaticales utilizados en la enseñanza del español como lengua extranjera que siguen modelos tradicionales presentan contradicciones e imprecisiones que en nada ayudan a una mejor comprensión de la lengua que se pretende aprender. El modelo tradicional ofrece una preocupación casi exclusiva por los problemas formales y está articulado de tal modo alrededor de la frase que deja en el olvido las posibilidades expresivas del elemento que estudia.

Junto a las dificultades que plantea este tipo de análisis, está la multitud de aspectos que desatiende, imprescindibles, sin embargo, para explicar cómo funciona la comunicación, y que son los que ha habido de explicar y abordar la gramática comunicativa, a saber: las relaciones existentes entre lo que se dice y lo que se hace, cuándo es adecuado hablar y cuándo no, cuánto se ha de hablar y cómo se deben decir las cosas, qué es lo que hacemos utilizando un operador y no otro, cómo interviene el hablante y controla lo que dice...

Ahora bien, sucede que, una vez asimilados estos planteamientos comunicativos, la mayoría de manuales ha ido adaptando de un modo u otro tales consideraciones en los análisis gramaticales presentados al hilo de cada función. En los primeros niveles de la enseñanza de español, la cuestión parece haberse ido resolviendo en la medida en que se pretende un primer acercamiento y una consolidación de los conocimientos del alumno. La situación, en cambio, es diferente, cuando nos enfrentamos al último estadio del aprendizaje, lo que convencionalmente denominamos nivel superior.

ASELE. Actas VI (1995). SUSANA PASTOR CESTEROS. La perspectiva pragmática en la descripció...

Centro Virtual Cervantes

3. PROBLEMÁTICA ESPECÍFICA DEL NIVEL SUPERIOR

Por lo que a la gramática respecta, se suele suponer que el alumno de un curso superior puede desenvolverse con facilidad en las situaciones cotidianas que se estudian en niveles anteriores y por ello se le proponen las cuestiones más espinosas de nuestra gramática mediante exhaustivas explicaciones con sus correspondientes excepciones, amplios listados de conjunciones, confrontación de usos especiales de preposiciones, etc.; y todo ello a menudo ejemplificado con muestras de lengua procedentes de la literatura o cuando no, lo suficientemente enrevesadas como para presentar todo el léxico y la variedad morfosintáctica que se pretende estudiar.

Pues bien, Lourdes Miquel ha alertado convenientemente sobre esta situación en un excelente ensayo sobre el tema, al que me remito desde estas líneas porque me parece una de las aproximaciones más lúcidas al mismo. En él, y después de apelar a la idea que todos tenemos de lo que es un curso avanzado o superior -sin entrar en distinciones terminológicas- critica los ingredientes que tradicionalmente lo componen: trabajo con muestras de lengua muy formales y escaso contacto con la lengua oral, práctica escrita fundamentada básicamente en informes o ensayos, ejercicios repetitivos, largos debates y sobre todo, un aspecto que determina todos los anteriores y es el hecho de que un curso superior se orienta hacia la perfecta competencia lingüística, por lo que la gramática en sí cobra enorme importancia, aunque siguen sin considerarse las condiciones de uso de la misma.

Por eso, y basándose en algo en lo que, al menos teóricamente, todos han demostrado estar de acuerdo, en que el objetivo final siempre debe ser el lograr la competencia comunicativa del hablante, Lourdes Miquel defiende que "detrás de todas las propuestas didácticas que se hagan en un curso avanzado o/y superior [...] tiene que haber una descripción de la lengua desde una perspectiva pragmática, comunicativa, de uso" (L. Miquel, 1994:10). ¿De qué modo se materializa eso?

En primer lugar, y respecto a la competencia lingüística, sin dejar de condicionar los objetivos lingüísticos a las intenciones de los hablantes; es decir, hay que continuar utilizando catálogos de funciones, sin pensar que han quedado agotados en niveles anteriores; si se sigue una gradación de los recursos lingüísticos de una determinada función comunicativa según el nivel, no habría por qué abandonar este sistema en el curso superior. Así, por ejemplo, aunque el alumno conozca de sobra cómo hacer una simple negación, siempre podremos trabajar de nuevo esta función, introduciendo matices, atendiendo a la adecuación de un determinado operador a un contexto, etc. Podemos enseñar, por ejemplo, que también negamos con frases como la siguiente:

"Si ésta es una buena novela, yo soy Premio Nobel"

en la que en realidad lo que estamos diciendo es "ésta **no** es una buena novela". Ahora bien, al mismo tiempo, deberemos explicar que una negación de este tipo se utiliza cuando lo negado ha sido previamente afirmado o se ha dado por supuesto. Y también que el hablante expresa con ella una cierta arrogancia, por lo que no será la adecuada en según qué contextos.

La frase del ejemplo, aparentemente y en cuanto a su estructura morfosintáctica, una oración condicional, nos introduce así en el último apartado de nuestra comunicación: la ejemplificación, mediante el problema de las falsas condicionales, de cómo una explicación tradicional de las oraciones condicionales, en un nivel superior, resulta insuficiente (porque explica aquéllas como meras excepciones a la regla), y cómo una explicación pragmático-funcional, por el contrario, puede dar cuenta de ellas.

ASELE. Actas VI (1995). SUSANA PASTOR CESTEROS. La perspectiva pragmática en la descripció...

Centro Virtual Cervantes

4. EL PROBLEMA DE LAS FALSAS ORACIONES CONDICIONALES

El esquema que de las oraciones condicionales suele estudiar el alumno de español en un nivel inicial e intermedio responde a las tres estructuras básicas ejemplificadas en las siguientes oraciones:

* "**Si** tengo suficiente dinero, me compro/me compraré un coche"/ "**Si** tienes suficiente dinero, cómprate un coche"
* "**Si** tuviera suficiente dinero, me compraría un coche"
* "**Si** hubiera tenido suficiente dinero, me habría/hubiera comprado un coche"

Con él se insiste en la correspondiente correlación de tiempos, que parece ser así lo que realmente el alumno debe aprender. Y como se supone que en un curso superior este esquema está suficientemente asimilado, a menudo se recurre en él a la presentación de un listado de las demás estructuras condicionales de conectores complejos: "con tal de que", "a condición de que", "siempre que", "a menos que", "a no ser que", "salvo que", "excepto que", etc., como si con ello estuviera agotado el tema.

En realidad, además de que el esquema inicial puede presentar también variaciones[1], nos encontramos con que hay una serie nada desdeñable de oraciones que aparentemente siguen esta estructura morfosintáctica condicional, pero que no pueden explicarse con los criterios de "hipótesis real", "irreal", "irrealidad en el pasado", etc. Más adelante veremos algunos ejemplos de este tipo de oraciones, pero ahora me interesa citar la explicación que de fenómenos como éste ofrece la gramática tradicional. Así, el eminente Alarcos Llorach, en su reciente Gramática de la lengua española habla efectivamente de:

> *"otros enunciados introducidos por si que a primera vista parecen prótasis condicionales desprovistas de la correspondiente apódosis. Del contexto suele colegirse el sentido que podría tener esta; pero lo cierto es que no se trata de verdaderas elipsis porque su reposición daría resultados diversos. A una pregunta como ¿Has leído mi libro?, el interpelado puede responder así: Si no lo he recibido... Este enunciado revela una estructura propia de las oraciones transpuestas por si, pero al mismo tiempo está caracterizado por una curva melódica no asertiva con inflexión final prolongada con demora. El sentido evocado no es propiamente el condicional, sino algún matiz entre lo enfático y lo ponderativo. La modalidad de tales enunciados se incluye o en lo interrogativo o en lo exclamativo"* (Alarcos Llorach, 1994:380)

Lo que aquí discutimos es el escaso valor que para un extranjero tiene el que le digamos que una determinada expresión tiene valor "enfático". ¿No le sería más fácil asimilar que en realidad lo que aquí está haciendo el hablante es replicar (a una orden, una afirmación o una pregunta) mostrando a su vez sorpresa? Veamos otros ejemplos de este mismo caso:

---

[1] En oraciones como las siguientes, vemos que se ha "alterado" esa rígida correlación:

* "Si yo fuera una persona con suerte, habría aprobado la oposición cuando me presenté" (imperfecto de subjuntivo-condicional compuesto)

* "Si hubiera hecho lo que me dijiste, ahora no estaría lamentándolo" (pluscuamperfecto de subjuntivo-condicional simple).

ASELE. Actas VI (1995). SUSANA PASTOR CESTEROS. La perspectiva pragmática en la descripció...

Centro Virtual Cervantes

*- ¿Vamos al cine esta noche?
- **Si** tengo examen mañana
*- Cuando te vengas hacia acá, tráete mi cuaderno
- (Pero) **si** lo tienes tú[2]

Enumero a continuación, además del anterior, otros ejemplos de falsas condicionales con el comentario de la función que representan:

4.1.

Para contrastar dos realidades, podemos utilizar expresiones como la siguiente:

* "**Si** antes un alumno podía elegir la carrera que deseaba, ahora resulta cada vez más difícil entrar en la Facultad elegida"
* " - Mañana entran en vigor las nuevas normas
- Pues **si** con las anteriores había problemas, con las nuevas se incrementarán"

donde primero afirmamos algo, para luego contrastar dicha información con otra que se opone a la misma en mayor o menor medida.

4.2.

Para indicar la causa de algo, dando una explicación:

* "**Si** doy tantas explicaciones de lo que hago, es porque quiero que quede claro que no cometo ninguna irregularidad"
* "Quiero que sepas que **si** pido ese dinero como subvención, es que realmente lo necesito"

4.3.

Para identificar un elemento del discurso con insistencia:

* "**Si** hay alguien que ha trabajado aquí más que nadie, ése es el director"
* "**Si** hay un momento en el que me pongo nerviosa, es cuando empiezo a leer las preguntas de un examen"

4.4.

Para provocar indirectamente una acción en quien escucha o darle una información relevante:

---

[2] Estrella Montolío denomina "replicativas" este tipo de oraciones, dentro de una tipología de las "condicionales con si no-estandar" que ha estudiado detalladamente. En dicha tipología presentaba numerosos ejemplos de oraciones "irreales de indicativo", "contrastivas", "explicativas", "identificativas", "ilocutivas" o "metadiscursivas". Todas ellas conforman los modelos que me permiten aquí hablar de las distintas funciones que representan y mediante las cuales pueden ser explicadas con un criterio real de uso a nuestros estudiantes extranjeros. Veáse también de la misma autora, «Si me lo permiten ...» Gramática y pragmática: sobre algunas estructuras condicionales regulativas en español". *Diálogos hispánicos*, nº 12, Amstendam, Rodopi, 1993, pp. 119-147.

ASELE. Actas VI (1995). SUSANA PASTOR CESTEROS. La perspectiva pragmática en la descripció...
Centro Virtual Cervantes

* "**Si** necesitas algo de mi casa, las llaves están debajo del felpudo"
* "**Si** quieres preguntar algo sobre la organización del Congreso, la secretaria está en la oficina"

En este caso, la dimensión pragmática resulta especialmente relevante por cuanto sólo se entiende la segunda parte de la oración si los interlocutores comparten una determinada información.

4.5.

Para hacer referencia a la propia comunicación (cómo se efectúa por parte de hablante y oyente):

* "**Si** no recuerdo mal, eso fue el año pasado"
* "**Si** quieres que te sea sincero, nunca me lo he tragado"

4.6.

Para negar algo, mostrando sorpresa por haberlo visto afirmado (ver ejemplo citado).

4.7.

Para replicar a una orden, pregunta o afirmación anterior, mostrando sorpresa (ver ejemplos citados).

Evidentemente, cualquiera de las oraciones presentadas hasta aquí como ejemplo de funciones diferentes, aunque con una estructura sintáctica similar, necesitaría una más amplia explicación. Me he limitado aquí a enumerar la casuística que puede presentarse y que será seguramente susceptible de ser ampliada. En cualquier caso, lo que resulta evidente es que todas ellas quedarían relegadas a la categoría de excepciones de una regla dada según el modelo gramatical tradicional porque ninguna admite ser explicada desde el punto de vista de una condición que se pone a la realización de una acción.

Por el contrario, si atendemos a qué estamos haciendo realmente con la lengua cuando la utilizamos, si pensamos en qué es lo que el hablante pretende insinuar, evidenciar, declarar, etc. cuando usa una expresión y no otra, estaremos teniendo en cuenta esa perspectiva pragmática de la que hablábamos al inicio de esta comunicación y que es, en definitiva, la que debe presidir todo proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

ASELE. Actas VI (1995). SUSANA PASTOR CESTEROS. La perspectiva pragmática en la descripció...
Centro Virtual Cervantes

BIBLIOGRAFÍA

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

ESCANDELL VIDAL, V. (1995), "Nociones básicas de pragmática para la enseñanza de lenguas: los fenómenos de las interferencias", *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Expolingua

MATTE BON, F. (1987), "La gramática en un enfoque comunicativo", *Jornadas de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Madrid, M.E.C.

MATTE BON, F. (1988a), "De nuevo la gramática", *II Jornadas de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Madrid, M.E.C.

MATTE BON, F. (1988b), "En busca de una gramática para comunicar", *Cable*, nº 1

MATTE BON, F. (1992), Gramática comunicativa del español (II). *De la idea a la lengua*, Madrid, Difusión

MIQUEL, L. (1994), *Después del "nivel umbral" ¿qué?. El lugar de la gramática en un curso superior de E/LE, Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universitas Nebrissensis*, Col. Aula de Español

MONTOLÍO, E. (1993), "«Si me lo permiten...». Gramática y pragmática: sobre algunas estructuras condicionales regulativas en español", *Diálogos Hispánicos*, nº 12, monográfico "Aproximaciones pragmalingüísticas al español", ed. por H. Haverkate, Amsterdam, pp. 119-147.

ASELE. Actas VI (1995). SUSANA PASTOR CESTEROS. La perspectiva pragmática en la descripció...

Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes