LA POLISEMIA DE 'PODER' EN E/LE: ACERCA DE LA PERTINENCIA COMUNICATIVA DE LA POSIBILIDAD LATERAL Y BILATERAL

Mercedes González Vázquez
Universidad Carolina de Praga

1. Introducción

Es frecuente encontrar en los estudios gramaticales de corte teórico y en las gramáticas de E/LE la descripción del verbo "poder" como un verbo modal capaz de expresar tres valores: capacidad, permiso y posibilidad. Dado que dichos significados se revelan insuficientes para dar cuenta de los usos efectivos de "poder", pretendemos poner de manifiesto la necesidad de desglosar otros valores que van más allá de los tres mencionados. La necesidad de un refinamiento en la semántica de "poder" viene impuesta tanto desde un punto de vista descriptivo como metodológico para la enseñanza de E/LE. El enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas considera primordial la selección de los contenidos que se han de impartir, selección a la que se responde teniendo en cuenta las necesidades comunicativas del estudiante. Los significados modales tienen por función la expresión de la actitud del hablante hacia el contenido de la proposición (Lyons 1977:793): los contenidos epistémicos evalúan la verdad de la proposición mientras que los contenidos deónticos, orientados hacia el oyente, conciernen a la expresión de la obligación y del permiso. Resulta evidente que tanto los contenidos epistémicos como los deónticos juegan un papel central en la interacción verbal. Sin embargo, a pesar de su importancia comunicativa, existen ciertos significados modales que las gramáticas del español no contemplan: se trata de los valores de posibilidad radical, posibilidad lateral y posibilidad bilateral. Como veremos, los tres tipos de posibilidad constituyen contenidos comunicativamente funcionales pero que, debido a su alta indeterminación, las gramáticas del español no los han contemplado.

Centro Virtual Cervantes

2. Los significados de poder en la adquisición del español como segunda lengua

Para explicar adecuadamente el funcionamiento de "poder", consideramos este verbo como una unidad polisémica con una riqueza semántica y pragmática capaz de denotar cinco significados:

a) Permiso (modalidad deóntica): una fuerza deóntica concede permiso a un participante agente para que realice el estado de cosas denotado por el verbo, como por ejemplo: *Puedes salir* de casa cuando quieras.

b) Capacidad física o mental (modalidad radical): señala una habilidad física o mental del participante. Ej.: *Puedo hablar* siete lenguas.

c) Posibilidad radical (modalidad radical): señala una posibilidad objetiva que proviene de circunstancias externas que posibilitan al participante la realización del estado de cosas denotado[1]. Se indica la existencia de una posibilidad real, independiente de la opinión del hablante, orientada al presente y futuro[2]. Ej.: Por sólo mil pesetas *te puedes cortar* el pelo en la peluquería de la esquina.

d) y e) Las modalidades epistémicas: expresan la opinión del hablante acerca del contenido proposicional en términos de posibilidad ("poder"), probabilidad ("deber (de)") y necesidad ("tener que"). "Poder" expresa tanto la posibilidad epistémica subjetiva como la objetiva que trataremos más adelante.

La clasificación de los valores modales en dos grupos, significados epistémicos y radicales (engloba los radicales y deónticos) se guía por el criterio de la presencia o no de subjetividad. Los contenidos epistémicos son subjetivos porque reflejan la opinión y el grado de compromiso del hablante mientras que los llamados valores radicales son objetivos porque indican la relación entre un participante del evento y el evento mismo. En lo que a los medios perifrásticos se refiere, son los valores objetivos los que primero aparecen en los estudiantes de lenguas extranjeras (excepto en coreano: vid. Giacalone Ramat 1995). Los significados radicales, por hacer referencia al mundo sociofísico objetivo de las acciones (vid. Sweetser 1990), son los más claramente delimitables, conllevando, además, funciones comunicativas esenciales en la vida cotidiana (actos de habla directivos: órdenes, concesión y petición de permiso). Contrariamente, los significados epistémicos son característicos del mundo del razonamiento, del discurso narrativo y argumentativo que supone un mayor grado de competencia lingüística y exige mayor capacidad de abstracción por parte del estudiante. Stephany (1995:112) apunta que el uso epistémico de los verbos modales es un logro tardío: "In spite of the fact that epistemic meanings occur in even the most immature learner varieties of a second language, use of modal auxiliaries in epistemically modalized utterances is a late

---

[1] Es la llamada 'root possibility' de Leech & Coates (1980: 86) que la ejemplifican así: "The pollen may be taken from the statements of one rose and transferred to the stigma of another:
Root possibility: 'it's possible for the pollen to be taken...'
Epistemic possibility: ' it's possible that the pollen will be taken...'".

[2] En caso de estar situada en el pasado se indicaría el cumplimiento del evento, el evento ya estaría actualizado: "Pudo llegar a tiempo gracias a que Juan conocía un atajo". Como veremos más adelante, el rasgo cumplimiento/ no cumplimiento en tiempo pasado es el que distingue esta modalidad de la epistémica objetiva.

Centro Virtual Cervantes

achievement. In Italian and German interlanguages modal verbs always convey deontic meanings earlier than epistemic ones (Giacalone Ramat 1992: 316, Terborg 1993:243)". Los estudiantes no son proclives al uso de los verbos modales porque son los menos transparentes de todos los medios de expresión, presentando ambigüedades e indeterminaciones entre los contenidos deónticos y epistémicos. Dado el bajo grado de gramaticalización de la competencia de los estudiantes de nivel elemental, para expresar la modalidad epistémica emplean medios léxicos: hacen uso en primer lugar de verbos cognitivos (pensar, creer) para después utilizar los adverbios (quizás, tal vez, probablemente, posiblemente), relegando los adjetivos modales (es posible, probable) a los registros formales o textos de carácter científico. Los verbos cognitivos y adverbios son preferidos por su autonomía sintáctica (de hecho, pensar y creer pueden ser utilizados como verbos parentéticos), por su transparencia conceptual y la ausencia de indeterminación.

2.1 Algunos factores relevantes en la enseñanza de los significados radicales de 'poder'

La relevancia comunicativa y cognitiva de los significados radicales se halla fuera de toda duda: responden a tres necesidades comunicativas usuales como son expresar habilidad, permiso y la existencia de una posibilidad real. En lo que sigue pretendemos poner de relieve que no basta con explicar la existencia de estos significados modales sino que es necesario indagar en la sustancia semántica del español para clarificar qué es lo que efectivamente transmitimos cuando empleamos "poder". La complejidad de estos significados en una clase de E/LE reside en que: a) "poder", en su valor de capacidad, presenta un homólogo hasta cierto punto equivalente "saber" y su distinción no es clara para los extranjeros; b) la comprensión de E/LE depende de cómo esté estructurada la sustancia semántica correspondiente en la lengua materna; c) los contextos pragmáticos deben ser tenidos en cuenta, principalmente en lo que atañe los valores deónticos.

Al igual que ocurre en otras lenguas (húngaro, polaco, checo, francés, portugués, etc.), "poder" en su valor de capacidad alterna con la variante contextual "saber". "Saber" expresa la habilidad adquirida mientras que "poder" señala una capacidad física o mental normalmente innatas[3]. Algunos estudiantes, influenciados por el sistema de sus lenguas maternas, se enfrentan a grandes dificultades a la hora de conceptualizar esta diferencia, lo que nos obliga a paliar la discordancia semántica-cognitiva entre sus sistemas y el nuestro. Al igual que ocurre en cualquier parcela semántica de una lengua en su trasvase cognitivo a otro sistema, la lengua materna de los estudiantes determina la comprensión de los valores modales. Así ocurre, por ejemplo, en húngaro, lengua que posee los dos verbos pero la diferencia

[3]Por ello, poder no siempre puede conmutar o sustituir a "saber" o viceversa pero no se hallan en alternancia libre. Una característica distintiva entre ambas expresiones es el hecho de que la capacidad de "poder" la podemos parafrasear como "ser capaz de", paráfrasis que no es admitida por el verbo "saber", como por ejemplo en: a) Puedo nadar estilo mariposa = sé nadar estilo mariposa, *soy capaz de nadar. b) Puedo levantar 50 kilos = soy capaz de levantar; * sé levantar 50 kilos.

Centro Virtual Cervantes

modal no es exactamente la misma (vid. Kiefer 1988), o en francés belga, lengua en la que existe confusión entre estos dos verbos[4]. En el ámbito de la modalidad no se deben contemplar los contenidos modales como interlingüísticamente equivalentes (a pesar de las muchas afinidades existentes)[5]. Los significados modales se aprenden y por tanto, se deben enseñar, al mismo tiempo que sus medios de expresión; esto último acarrea la exigencia metodológica de no partir de los contenidos modales para llegar a su expresión porque los contenidos no vienen dados previamente. Como prueba de las divergencias entre contenidos, sólo por citar algunas lenguas, mencionaremos el inglés y el checo. En inglés, a diferencia del español, en contextos de pasado, se distingue formalmente si el agente ha poseído la capacidad para hacer algo repercutiendo con consecuencias positivas ("be able") o si por el contrario no ha tenido la capacidad suficiente y las consecuencias son por tanto negativas para él ("couldn't")[6]. Con el valor de posibilidad en pasado, p.ej. "Pudo llegar a tiempo" se descubre, fuera de contexto, un enunciado ambiguo entre una lectura en la que el sujeto ha llegado a tiempo y otra en la que el evento no se ha cumplido. En español, si no existen indicaciones de lo contrario, se interpreta normalmente como que el evento ha sido actualizado mientras que en otras[7] lenguas este enunciado ambiguo no es posible. En checo, en lo que al permiso se refiere, se hace uso de dos verbos distintos según si el permiso es concedido por una persona o si es concedido por un ente inanimado tal como circunstancias, instituciones, leyes, costumbres, etc.[8]

Existen otros muchos usos de "poder" dependiendo de la naturaleza semántica del auxiliado pero que por razones de espacio no podemos tratar. Mencionaremos por ejemplo los 'verba dicendi', "puedo afirmar/decir", con los que "poder" pasa a ser un mero elemento mitigador o atenuante[9] de la fuerza asertiva o, por el contrario, su uso es enfático. El valor de posibilidad radical en pasado expresa, también, una queja de algo

---

[4]En un contexto en el que el hablante no puede abrir la por causas externas un belga dirá: "je ne sais pas ouvrir la porte" en lugar de "je ne peux pas ouvrir la porte".

[5]Stepnany (1995:116) enfatiza esta característica de las expresiones modales: "While, in first language acquisition, the cognitive domain relevant for the expression of modality develops together with the various modal expressions present in the language acquired, the adult has to acquire new linguistic means for expressing modal notions. Most importantly, however, in both types of language acquisition the particular ways in which the domain of modality is structured in the language acquired must be learned together with the linguistic expressions."

[6]Esto se observa en los siguientes ejemplos: * I ran fast, and could catch the bus.
I ran fast, and couldn't catch the bus.
I ran fast, and was able to catch the bus (vs. I run fast, and I can catch the bus).

[7] En "Pudo llegar a tiempo si no fuera por el atasco" un estudiante anglófono de nivel elemental no comprende exactamente qué quiere decir el hablante porque en su sistema es recomendable el uso del infinitivo compuesto "haber llegado" para señalar la no-actualización del evento. En español, aunque también es habitual el infinitivo compuesto en estos casos, no siempre se prsesenta (p.ej. "pudo matarse en el accidente").

[8]Este fenómeno lingüístico del checo tiene importancia en E/LE puesto que el estudiante, en una traducción español-checo, ha de determinar, en el contexto lingüístico o extralingüístico, qué tipo de fuerza deóntica concede el permiso; en español la fuerza deóntica se oculta con frecuencia, presentándose serias dificultades para localizarla de entre "lo implícito".

[9]También se expresa cierto permiso moral o ético que se autoconcede el hablante en razón de sus convicciones, de su conocimiento de la situación, etc. y que mitigan la fuerza de la afirmación "mi ética y mi conocimiento de la situación me permiten decir' frente al más rotundo 'digo', 'afirmo que'.

que se podía haber hecho y no se hizo: "pude / podía haberle ayudado más" y en presente un ofrecimiento, sugerencia o invitación: "podemos ir al teatro esta noche"[10]. Bajo la apariencia de permiso, si las condiciones pragmáticas son las adecuadas (jerarquía superior de uno de los participantes), se descubre un acto de habla indirecto de mandato: "ya puede salir del despacho". Como se observa, se vuelve preciso introducir al estudiante en las consabidas nociones de pragmática de la interacción verbal (máximas conversacionales, implicaturas y presuposiciones) y explicarle también las convenciones culturales y sociales que rigen en español el uso de los actos de habla.

3. La función comunicativa de los valores epistémicos

Para expresar la falta de compromiso con la verdad del enunciado disponemos de una rica variedad de medios: adjetivos (es posible, es probable, es necesario), adverbios (posiblemente, probablemente, necesariamente), verbos cognitivos (creer, pensar, etc.) y cuatro verbos modales con valor epistémico (poder, deber, tener que y haber de). Si un estudiante de nivel avanzado decide utilizar el verbo "poder", probablemente no sea consciente de la multiplicidad de valores que está transmitiendo debido a que "poder", además de ser ambiguo, se proclama como el verbo modal que más relaciones de implicación lógica esconde. Cuando enunciamos: "Juan *puede* estar en casa" nos encontramos ante una sola manifestación formal pero ante dos significados epistémicos que se remontan a Aristóteles: la posibilidad bilateral (de dos caras) y la posibilidad lateral (de una sola cara). Estos valores los hacemos equivalentes a la posibilidad epistémica subjetiva y objetiva[11]. Con la primera transmitimos la duda, la creencia en la posibilidad de que algo sea igualmente cierto o no. El hablante no toma ninguna posición (aunque transmite su opinión) y presenta la igualdad de las dos caras : 'posible p' y 'posible no p', ninguna de las dos posibilidades está excluida (Juan quizás está en casa y quizás no está en casa). Por el contrario, con la posibilidad lateral transmitimos nuestra adhesión a la verdad de que, en efecto, existe la posibilidad de que Juan esté en casa (no está excluido que Juan esté en casa). Comparte en común con la posibilidad radical el hecho de que ambas presentan la existencia de una posibilidad objetiva[12]. En la posibilidad radical (como recordaremos de naturaleza objetiva y

[10]En el seno de una cláusula interrogativa "poder" revela múltiples propósitos comunicativos: una petición, un deseo del hablante y a veces esconde, bajo un acto de habla indirecto, una orden : ¿podrías pasarme el azúcar? (páseme el azúcar); ¿ podría indicarme dónde está la calle X? En forma exclamativa expresa un queja: ¡Ya podías habérmelo dicho antes!

[11]Se debe a Lyons (1977) la primera formulación de la distinción de dos tipos de modalidades epistémicas, la objetiva y la subjetiva. La diferencia reside en la presencia o la ausencia de la subjetividad en la evaluación del hablante. Lyons postula que la modalidad epistémica objetiva, a diferencia de la subjetiva, es independiente de la opinión del hablante. Esta presenta dificultades que hacen difícil la aceptación de la distinción concebida en dichos términos

[12]La posibilidad objetiva se combina con tiempo pasado en cuyo caso la posibilidad no ha sido actualizada porque se trata de una opinión: según el hablante, existía la posibilidad objetiva para su realización. Si la posibilidad hubiera sido actualizada no se trataría de una opinión sino de la posibilidad radical. P.ej.:" El atleta rumano *pudo ganar/ haber ganado* la carrera pero finalmente fue el yugoslavo el que se impuso."

ASELE. Actas IX (1998). MERCEDES GONZÁLEZ VÁZQUEZ. La polisemia de «poder» en EL...
Centro Virtual Cervantes

constatativa), el hablante constata la existencia de la posibilidad real de que el evento se cumpla gracias a las circunstancias existentes, mientras que a través de la epistémica objetiva el hablante manifiesta una opinión que considera objetiva y cierta y, por tanto, la presenta como si se tratara de un conocimiento objetivo[13].

Fuera de contexto, los dos tipos de modalidad epistémica, junto a la posibilidad radical, se presentan con ambigüedad, vaguedad o fusionados. En el ejemplo que figura a continuación, las distintas paráfrasis revelan la existencia de tres significados que a primera vista podrían pasar desapercibidos. P.ej. en: Pero este Bruno de ahora *puede ver* las cosas de distinta manera.

a) Posibilidad radical: existen circunstancias reales (= el cambio acontecido en Bruno) gracias a las cuales es posible para Bruno ver las cosas de distinta manera.

b) Posibilidad objetiva: en efecto, según las evidencias de que dispongo (que considero ciertas y objetivas), no excluyo que sea posible que Bruno vea las cosas de distinta manera.

c) Posibilidad subjetiva: quizás, tal vez Bruno vea las cosas... (incertidumbre del hablante).

Como se apunta en la bibliografía, las indeterminaciones se deben a las relaciones de implicación lógica existentes entre la capacidad, el permiso y los distintos tipos de posibilidad. Afirmar que un evento es materialmente posible gracias a las circunstancias reales (posibilidad radical) implica que es, sin duda, objetivamente posible, no está excluido que se produzca (epistémica objetiva) y que por tanto, quizás se realizará y quizás no (epistémica subjetiva). No obstante, a pesar de que en español no existe diferencia formal, en algunas lenguas cada uno de estos contenidos asume diferentes marcas de expresión. En húngaro el orden de palabras y la acentuación distinguen claramente ambos significados (vid. Kiefer 1988) y en inglés británico "can" queda restringido a la lectura epistémica objetiva o a la posibilidad radical (vid. Coates 1983). Por otro lado, el hecho de que en español estos significados aparezcan sin ambigüedad en algunos contextos (p.ej. en contextos de pasado) permite concederles el estatuto de significados modales[14]. En ocasiones, además, el contexto contiene elementos inhibidores de una determinada lectura modal, p.ej. adverbios como *ciertamente*, *efectivamente* o elementos enfáticos ("en efecto", "puede muy bien", "bien puede") no permiten la lectura subjetiva mientras que adverbios como *quizás* o expresiones gramaticalizadas como "puede que" o "puede ser que" fuerzan la lectura subjetiva.

4. Pertinencia de la distinción aristotélica para la enseñanza de E/LE

Si un estudiante de nivel elemental se enfrenta a la cláusula fuera de contexto: "Juan *puede* estar en casa" se inclinará por asignarle el significado de posibilidad lateral

[13] La posibilidad epistémica objetiva integra, a nuestro modo de ver, otros dos valores reconocidos en la bibliografía: la posibilidad esporádica temporal ["Juan puede ser odioso" (a veces es odioso)]; y la posibilidad esporádica existencial o referencial ["Los alsacianos pueden ser obesos" (algunos alsacianos son obesos)].

[14] En todo caso, no es el objetivo de este trabajo marcar una diferencia entre significado (no contextual, perteneciente a la semántica) y los matices o usos contextuales (pertenecientes a la pragmática). Simplemente pretendemos destacar la existencia de estos valores, ya sean significados o matices.

ASELE. Actas IX (1998). MERCEDES GONZÁLEZ VÁZQUEZ. La polisemia de «poder» en EL..

Centro Virtual Cervantes

objetiva, equivalente a la expresión adjetiva "es posible" ; sólo los estudiantes de niveles más avanzados habrán adquirido la capacidad cognitiva y gramatical de captar también en este enunciado el valor subjetivo. En el enunciado subyace una implicatura conversacional (basada en la máxima conversacional de Grice: sé relevante y no hables de lo que no posees evidencias) de modo que *poder objetivo* implica *poder subjetivo* pero no viceversa. En consecuencia, la modalidad subjetiva constituiría un valor secundario y, de acuerdo con la lógica modal, provendría de una implicatura derivada de la posibilidad *objetiva: de la afirmación de que 'p' es posible se implica que 'no p' también es posible.*

Dado que se trata de una implicatura, nos preguntamos si la distinción aristotélica es funcionalmente relevante para la enseñanza de E/LE. Creemos que la respuesta debe ser afirmativa. Hemos comprobado[15] - y la bibliografía también da prueba de ello (vid. Ramat 1995) - que para expresar la modalidad epistémica los estudiantes con escasa competencia comunicativa recurren a adverbios y verbos cognitivos mientras que los estudiantes de nivel avanzado emplean el verbo modal, acompañándolo en ocasiones - por razones de claridad - de adverbios modales. Estos dos hechos nos dan pie para defender las siguientes observaciones:

1) Los estudiantes de nivel elemental no asocian el verbo 'poder' a la duda sino que lo vinculan con los valores radicales de permiso, capacidad y posibilidad radical (en línea con el hecho de que aparezcan antes los valores deónticos-radicales en la ontogénesis de las lenguas). *La incertidumbre o posibilidad epistémica subjetiva queda relegada a la expresión* adverbial. En este estadio los estudiantes no poseen competencia gramatical sino sólo léxica.

2) Los estudiantes de nivel más avanzado han adquirido la suficiente competencia lingüística para distinguir otro valor más en "poder" : aparece ahora empleado con ambos valores, posibilidad epistémica subjetiva y objetiva. Además, distinguen los contextos en que pueden utilizar "poder" para manifestar duda de los contextos en que es más aconsejable utilizar un adverbio por razones de claridad.

3) *El empleo de poder denotando los dos valores es la culminación de un* proceso de aprendizaje que supone que los estudiantes son capaces de deshacer la indeterminación y la neutralización que acontece entre los tres valores de posibilidad. En este estadio de nivel avanzado, los estudiantes emplean incluso "poder" en su grado máximo de gramaticalización, sin auxiliado, tanto para expresar la posibilidad radical/capacidad (Eta mata cuando puede) como para expresar la posibilidad subjetiva (¿Juan está en casa ? Puede" = "puede ser").

5. Conclusiones

A pesar de las reticencias que podría presentar un hablante nativo de español a aceptar la distinción de tres tipos de posibilidad - principalmente porque no existe una *diferencia formal entre ellas - creemos que desde el punto de vista de E/LE su distinción* resulta necesaria, entre otras razones, porque un buen número de lenguas las distinguen formalmente y porque en determinados contextos (p.ej. en contextos de pasado) cada

[15] Lo que exponemos en este trabajo lo hemos verificado con ciento cincuenta estudiantes checos de español de la Universidad Carolina de Praga.

ASELE. Actas IX (1998). MERCEDES GONZÁLEZ VÁZQUEZ. La polisemia de «poder» en EL...
Centro Virtual Cervantes

uno de dichos significados se presenta con nitidez. A la metodología comunicatica se le atribuye el mérito de haber resaltado la importancia de la función comunicativa de la lengua y de haber situado el mensaje en su contexto de uso real. Creemos que un paso más allá sería el de dar cuenta de las presuposiciones e implicaturas conversacionales de los significados - como la que acabamos de señalar entre la objetiva y subjetiva - para distinguir significados en el discurso. Se impone, por tanto, introducir la pragmática de las implicaciones lógicas en el seno de la semántica modal para que el estudiante de E/LE asimile la doble lectura de la posibilidad y no reduzca la lectura de la posibilidad a lo que ocurre en su sistema modal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aristóteles, *De l'interprétation.* Traducción al francés de J. Tricot, Paris, 1977.

Coates, J. (1983), *The Semantics of the Modal Auxiliaries*, London & Canberra, Croom Helm.

Giacalone Ramat, A. & G. Grocco Galèas (eds.)(1995), *From Pragmatics to Syntax. Modality in Second Language Acquisition,* Tübingen, Gunter Narr Verlag.

Hengeveld, K. (en prensa), "Mood and Modality", en *G.* Booij, C. Lehman & J. Mudgan (eds.), *Morphology: A Handbook on Inflection and Word Formation,* Berlin & New York, Walter de Gruyter.

Kiefer, F. (1988), "Ability and possibility. The hungarian verb tud 'to be able to' ", *Studies in Language,* 12.2, 393- 423.

Kiefer, F (1997), "Modality and Pragmatics", *Folia Linguistica* XXXI/ 3-4, 241-253.

Leech, G. & J. Coates (1980), "Semantic Indeterminacy and the Modals" en S. Greenbaum, G. Leech & J. Svartvik (eds) (1979), *Studies in English Linguistics for Randolph Quirk*, London & New York, Longman, 79-90.

Lyons, J. (1977), *Semantics*, 2 vol., Cambridge, Cambridge University Press.

Matte Bon, F. (1992), *Gramática comunicativa del español,* Madrid, Difusión.

Roulet, E. (1979), "Des modalités implicites intégrées en français contemporain", *Cahiers Ferdinand de Saussure,* 33, 41-76.

Stephany, U. (1995), "Function and form of Modality in First and Second Language acquisition", en Giacalone Ramat & Grocco Galeás (eds.), 105- 120.

Sweetser, E. (1990), *From etimology to pragmatics: Metaphorical and cultural aspects of semantic structure*, Cambridge, Cambridge University Press.

Centro Virtual Cervantes