De cómo *Si* no siempre es condición: funcionamiento de las cláusulas encabezadas por *Si*

Asunción Martínez Arbelaiz
University Studies Abroad Consortium

1. Primer paso: la descripción del fenómeno lingüístico

El primer problema, tanto de lingüistas como de profesores de español que emprendan la tarea de describir el funcionamiento de las oraciones condicionales, es la acotación del objeto de estudio. Podemos proponer abordar el estudio de cualquier fenómeno lingüístico desde el significado hasta la forma o viceversa, pasando de la forma al significado. Si consideramos la primera opción y partimos de un significado abstracto de «condicionalidad», observaremos que existen en el español múltiples formas de expresar una condición, como por ejemplo oraciones coordinadas (*Tiras una vez más la pelota y verás lo que es bueno*), adjuntos (*Con una licenciatura sería más fácil encontrar trabajo*), oraciones encabezadas por *que* (*Que te contesta mal, coges la puerta y te vas*), así como otras oraciones encabezadas por la gran variedad de nexos que nos ofrecen las gramáticas tradicionales (*a condición de que, mientras, con tal de que, siempre y cuando,* etc.)

Si, por otro lado, tomamos la segunda opción y pasamos de la forma al significado, podemos afirmar que el nexo prototípico asociado con la «condicionalidad» es *si*. Sin embargo, estudios como Montolío (1993, 1999) han señalado que el nexo *si* además del llamado valor condicional hipotético, puede aparecer en otras construcciones que poco tienen que ver con el esquema de la lógica proposicional: p->q (si p, entonces q), en el que p expresa una hipótesis o condición necesaria para que ocurra q. Montolío (1999) distingue hasta seis usos particulares de *si*: prótasis «suspensoras de presuposición» (*Los hijos de Sebastián, si tiene hijos, seguro que son rubísimos*), prótasis escalarizadoras de la condición (*Seguro que tendrá un hijo con él, sobre todo/máxime/al menos si le quiere*), contrafácticas retóricas de indicativo (*Si eso es música, yo soy Beethoven*), contrastivas (*Si su primer marido era guapo, el segundo es un auténtico bombón*), explicativas (*Si te ha dicho eso, será por alguna razón*), identificativas (*Si hay algo que las mujeres de ahora no aguantan en un hombre es que sea machista*), condicionales indirectas o periféricas (*{Si no le molesta/Si no me equivoco/Si te acuerdas de la última vez que estuvimos en esa ciudad}, ese edificio es la Sagrada Familia*).

Una vez que hemos observado que las cláusulas encabezadas por *si* expresan una condición o hipótesis pero que además sirven a los hablantes para una serie de funciones bastante heterogéna, el segundo problema, ahora exclusivo del profesor de español, es decidir qué tipo de intervención pedagógica sería la más acertada para familiarizar al aprendiz de con este tipo de cláusula. La complejidad del hecho lingüístico nos hace pensar que lo más sensato es esperar hasta los niveles superiores, tales como el C1 o C2 de acuerdo con los niveles del *Marco de Referencia para el Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación de Lenguas* para abordar este punto de la gramática y, como veremos, de la pragmática del español.

Haciendo eco de la complejidad de este tema, Pastor Cesteros (1999) ya señaló que los usos no condicionales (o hipotético-condicionales) de las cláusulas encabezadas por *si* o las oraciones que

ASELE. Actas XVI (2005). ASUNCIÓN MARTÍNEZ ARBELAIZ. De cómo «si» no siempre es ...
Centro Virtual Cervantes

ella acertadamente denomina «falsas condicionales», no recibían ninguna atención en los materiales de nivel superior de ELE publicados hasta 1995. Esta autora, siguiendo los trabajos de Montolío, destaca seis tipos de falsas condicionales, que en su opinión deberían recibir un tratamiento en la clase. Estos tipos se definen siguiendo un criterio funcional, es decir, de acuerdo a las funciones que parecen desempeñar:

1. Para contrastar dos realidades
   Si en la transición, el calendario corrió a gran velocidad, cuando FG se inaugura como presidente en 1982, el ritmo no decae
2. Para explicar la causa de algo, dando una explicación
   Si no podemos estar en España será porque no se nos quiere como somos y seguiremos siendo, pero no porque ese sea nuestro deseo
3. Para identificar un elemento del discurso con insistencia
   Si algo hemos representado durante muchos años es la libertad sobre el escenario
4. Para provocar indirectamente una acción en quien escucha o darle una información relevante
   Si el cine es tu manía, el número 3 ya en tu quiosco
5. Para hacer referencia a la propia comunicación y ayudar al oyente en el procesamiento de la información
   Si soy sincero, no tenía ninguna gana de dirigir
6. Para replicar una orden, pregunta o afirmación anterior, mostrando sorpresa
   ¿Seguro que hay que soltarle? Si sólo hace un ratito que le hemos encerrado

A la vista de los ejemplos aportados por Pastor Cesteros (1999), está claro que los usos de las cláusulas con *si* exceden la mera expresión de una hipótesis o condición. También coincidimos con la autora en la propuesta de que los materiales de español deberían dar una importancia mayor a los fenómenos semántico-pragmáticos en las explicaciones gramaticales y que este tipo de cláusulas son un buen ejemplo de un área de la gramática que no puede explicarse sin un acercamiento pragmático. A continuación, repasaremos el tratamiento de las oraciones condicionales en los manuales de nivel superior aparecidos a partir de la publicación del artículo de Pastor Cesteros y finalmente proporcionaremos una serie de pautas para la presentación de este tipo de cláusulas en el aula de ELE.

2. Tratamiento de las oraciones condicionales en los manuales de E/LE de nivel superior

Se examinaron cuatro manuales de nivel superior publicados a partir del año 2000 por editoriales españolas.[1] En todos ellos el criterio fundamental para su presentación y clasificación es la combinación del nexo *si*, u otros en el caso de *Prisma Consolida* (pp .175-176), con indicativo o con subjuntivo. Los tradicionales conceptos de probabilidad o posibilidad aparecen asociados con estas construcciones: *si* + indicativo expresa lo probable y *si* + subjuntivo lo improbable o lo imposible.

[1] Sin intentar hacer un estudio exhaustivo de todos los manuales recientes, se seleccionaron los siguientes libros de texto: MORENO GARCÍA, Concha: *Temas de gramática. Nivel superior. Con ejercicios prácticos*. Madrid: SGEL, 2001; TORRENS ÁLVAREZ, M.ª Jesús: *Sueña 4. Libro del alumno. Nivel superior*. Madrid: Anaya, 2001; CERROLAZA, Matilde et al.: *Planeta ele 4. Curso de perfeccionamiento*. Madrid: Edelsa, 2000; EQUIPO PRISMA: *Método de español para extranjeros. Prisma. Consolida*. Madrid: Edinumen, 2005.

ASELE. Actas XVI (2005). ASUNCIÓN MARTÍNEZ ARBELAIZ. De cómo «si» no siempre es ...
Centro Virtual Cervantes

Encontramos un intento de incluir los valores pragmáticos en el método *Prisma Consolida* al abordar lo que denominan «la intención del hablante», pero en lugar de limitarse a los usos de las cláusulas con *si*, este manual presenta diferentes nexos o conectores como *salvo que, siempre que, sólo si, a menos que*, etc. Pensamos que se habría ofrecido una explicación más clara a alumnos y profesores si se hubiera mantenido el nexo constante y se hubiera explicado la intención del hablante en diferentes contextos, dada la complicación inherente del tema que abordamos.

En *Temas de gramática*, también hay un intento de trascender la oración aislada y descontextualizada, incluyendo en algunos ejemplos pequeños diálogos de dos o tres turnos de palabra. El criterio clasificatorio de estas cláusulas son las posibles combinaciones de los tiempos verbales y en algunas de estas combinaciones se ofrece una explicación añadida. Moreno (2001) observa que en las combinaciones con *si*+ indicativo «se repite una idea previa y la frase adquiere valor causal: *Si eres tan listo como dices, contéstame ahora*» (p. 167-169). Sin embargo, creemos que es más importante ofrecer a los aprendices la observación de que en estos intercambios, el hablante retoma en la clásula con *si* lo que su interlocutor ha afirmado y lo acepta como hipótesis válida, no tanto para el hablante mismo sino para el interlocutor. De ahí que estas oraciones vayan con indicativo siempre y adquieran un valor causal, como afirma Moreno. Se podría parafrasear como «si aceptamos como verdadero lo que acabas de decir, entonces...», pero el hablante realmente no se compromete a la veracidad del enunciado. Veremos más ejemplos de este tipo, así como su tratamiento pedagógico en la sección 3.2.

En resumen, no encontramos en ninguno de los manuales analizados una aproximación pragmática de las cláusulas con *si*, centrándose principalmente en los usos condicionales-hipotéticos. Hay que destacar que en *Prisma Consolida* aparece como concepto clasificatorio «la intención del hablante», pero el objeto de esa descripción no es *si* sino diferentes tipos de nexos y construcciones relacionadas con la «condicionalidad».

3. Una aproximación a las cláusulas con *si* para el aula de ELE

Sin pretender tratar todos los casos de oraciones con *si* que se mencionaron en la sección 1, pensamos que es aconsejable seleccionar para el aula aquellos casos de mayor rendimiento para el desarrollo de la competencia pragmática de los aprendices. Un punto de partida obligado de esta explicación son las cláusulas condicionales hipotéticas, puesto que para cuando los alumnos llegan al nivel superior ya las han estudiado en cursos previos. Después abordaremos los usos «particulares» (Montolío, 1999), destacando las condicionales factuales por su función en la lengua oral dialogada y las condicionales indirectas o periféricas por lo que puedan aportar para cubrir las necesidades comunicativas de los aprendices. Finalmente, y en orden decreciente de importancia, se abordan las condicionales contrastivas y explicativas.

3.1. *Condiciones hipotéticas*

El primer paso para trabajar las cláusulas con *si* en el aula, es hacer a los alumnos conscientes de que con los usos que han estudiado hasta el momento expresan una hipótesis y de que, como tal, la contraposición tiene las mismas condiciones de verdad. Así, desde un punto de vista lógico, la oración en (1.a) se caracteriza por mantener el mismo significado que su correspondiente la contraposición lógica de (1.b):

1) *a) Si llueve, se cancela el partido (p->q)*
   b) Si no se cancela el partido, no llueve (¬q -> ¬p)

ASELE. Actas XVI (2005). ASUNCIÓN MARTÍNEZ ARBELAIZ. De cómo «si» no siempre es ...
Centro Virtual Cervantes

Otra característica que podemos adelantar en clase es que la apódosis acepta el adverbio *entonces* y que la información de la prótasis contesta a la pregunta: *¿cuándo? o ¿bajo qué condiciones?* Finalmente, se puede señalar que pueden aparecer tanto en el pasado, como en el presente como en el futuro, es decir, no hay restricciones de tiempo:

2) *a) Si llovía, se cancelaba el partido*
b) Si llueve, se suele cancelar el partido
c) Si llueve, se cancelará el partido

3.2. *Las condicionales factuales (Iatridou, 1991)*

Una vez que las características «canónicas», por así decirlo, de las cláusulas con *si* condicionales- hipotéticas han quedado claras para los alumnos, podemos pasar al estudio de las condicionales factuales. Iatridou (1991) señala que la característica principal de estas clásulas es que es la información está contextualmente asertada, bien por información lingüística anterior bien por alguna referencia presente en el contexto. Para ejemplificar este tipo de cláusula es necesario mostrar un pequeño diálogo, como el que proponemos en (3):

3) A. *Juan está muy descontento aquí*
Si está tan descontento, debería irse

En esta pequeña interacción el hablante B asume que las condiciones bajo la cuales el consecuente o la apódosis es cierta, son reales para A o para alguna otra persona en el contexto, pero no para el mismo hablante B. A diferencia de las cláusulas hipotéticas, en este tipo de cláusula con *si*, la contraposición lógica no es equivalente:

4) *# Si no debería irse, no está tan descontento*

En cambio sí acepta *entonces*, también parece responder a la pregunta *¿bajo qué condiciones?* y puede aperecer en cualquiera de los ejes temporales. Más interesante que estos aspectos formales es explicar a los aprendices el tono de ironía o de desconfianza que se desprende del turno de palabra de B. Parece que B acepta temporalmente lo asertado por A, para adelantar una conclusión.

Una vez que el ejemplo ha sido analizado en el aula, la presentación de pequeños diálogos, como los que ofrecemos en la figura 1, puede ayudar en la comprensión de la fuerza ilocutiva de esta estructura. Una posible intervención pedagógica es pedir a los alumnos que decidan qué relación tienen los hablantes entre sí, qué es lo que piensa el hablante B realmente y por qué retoma la información previa en forma de cláusula con *si*. A continuación, las respuestas se debaten entre todos para aclarar el uso de esta nueva estructura. Un *role-play* en el que los alumnos engarzan estos diálogos u otros semejantes en una conversación puede servir de final del tratamiento de este tipo de cláusula.

A. María tiene mucho dinero en el banco	A. Esta casa es carísima
B. Si tiene tanto dinero, ¿cómo sigue trabajando en esa oficina?	B. Si es tan cara, deberíamos pensar en alquilar una
A. Me gusta mucho Luis	A. Se me ha olvidado la cartera
B. Si te gusta tanto, ¿por qué no le has invitado a la fiesta?	B. Si no tienes dinero, tendré que invitarte a cenar

FIG. 1. *Diálogos con ejemplos de cláusulas condicionales factuales*

ASELE. Actas XVI (2005). ASUNCIÓN MARTÍNEZ ARBELAIZ. De cómo «si» no siempre es ...
Centro Virtual Cervantes

3.3. *Las condicionales de "actos de habla" (Iatridou, 1991) o indirectas/periféricas (Montolío, 1999)*

Este tercer tipo de oración no presenta una contraposición lógica equivalente, su prótasis no responde a la pregunta de *¿cuándo?* o *¿bajo qué condiciones?*, la apódasis no acepta *entonces* y tampoco suele aparecer en diferentes ejes temporales. Son por lo tanto, totalmente diferentes en cuanto a su significado y comportamiento de las oraciones condicionales hipotéticas. Estas oraciones se pueden explicar bajo la perspectiva de dos aspectos fundamentales de la pragmática (Escandell Vidal, 2004): los actos de habla, las unidades básicas de la comunicación, y la cortesía o la distancia social. Teniendo en cuenta estos aspectos, podemos subdividir este tipo de oraciones según la función que cumplen y creemos que estas funciones deben hacerse explícitas en el aula:

1) Funciones de atenuación o cortesía. En caso de que tengamos que dar una información desagradable, la oración con *si* cumple la función de atenuar el impacto de lo que estamos afirmando:

5) *a) Si quieres que te diga la verdad, ese vestido te queda fatal*
   b) Si te soy sincera, ese vestido no me gusta nada

Cuando preguntamos algo que nos parece que no deberíamos preguntar por ser algo fuera de lo común o privado, la oración con *si* también atenúa la fuerza de la pregunta y en caso de que se trate de una petición u ofrecimiento, la hace más cortés:

6) *a) Si no es indiscreción, ¿me podría decir cuántos años tiene?*
   b) Si no le molesta, ¿me podría explicar cómo empezó a trabajar aquí?
   c) Si no le importa, ¿me podría dejar en el siguiente semáforo?
   d) Si eres tan amable, pásame ese libro
   e) Si me perdonáis, vuelvo en seguida
   f) Si me disculpan, tengo otros asuntos que atender
   g) Tome asiento, si es tan amable

En el aula podemos dirigir a los aprendices en el análisis de diferentes situaciones diseñadas por los profesores y explicar los diferentes grados de formalidad de estas cláusulas. Así, podemos cambiar el grado de formalidad, pasando de *Ud.* a *tú* y podemos pedir a los alumnos que describan a los interlocutores, la relación entre ellos, etc. Podemos plantear un debate sobre si estas clásulas son necesarias para suavizar la petición o hacer la pregunta más cortés o si, por el contrario, se podrían haber obviado. Igualmente estas explicaciones pueden ayudar a hacer transparente la fuerza perlocutiva-ilocutiva de estas cláusulas.

2) Funciones metalingüísticas. Estas son cláusulas con *si* que sirven para explicar que la veracidad de la aserción de la apódosis depende del buen entendimiento o de la correcta enunciación del hablante. Pensamos que estas expresiones son muy útiles y rentables particularmente en la producción de nuestros alumnos. Expresiones del tipo: *si recuerdo bien, si mal no recuerdo, si la memoria no me falla, si se dice así, si esa es la palabra exacta, si no me equivoco, estoy pronunciando bien, si digo bien,* etc. pueden resultar útiles al alumno para aprender a regular su propia producción.

Desde un punto de vista pedagógico queremos señalar que las expresiones relacionadas tanto con las funciones de cortesía y atenuación, como con las funciones metalingüísticas se pueden pre-

ASELE. Actas XVI (2005). ASUNCIÓN MARTÍNEZ ARBELAIZ. De cómo «si» no siempre es ...
Centro Virtual Cervantes

sentar a modo de *gambits* o expresiones fijas. En realidad es suficiente la comprensión de algunas expresiones asociadas con estas funciones, su memorización y la posterior práctica contextualizada para el correcto tratamiento en el aula de estas oraciones. Lo importante es que el alumno comprenda el matiz de cortesía y atenuación de la fuerza perlocutiva-ilocutiva en un caso y de matización de lo que se afirma en otro caso.

3) Función «de relevancia». Un tercer caso de usos periféricos lo constituyen aquellas cláusulas con *si* que aportan la circunstancia gracias a la cual tiene sentido, o resulta pertinente, la enunciación de la apódosis. Un tipo de ejercicio útil para entender estas cláusulas pueden ser ejercicios en los que el alumno piense en una cláusula con *si* que haga relevante la afirmación, mostrando y haciendo explícito que si no se enuncia, la información queda descolgada o «no viene a cuento», dado que el interlocutor no sabrá por qué se le ofrece esa información. En otras palabras, la apódosis sin la prótasis sería pragmáticamente extraña. Finalmente, pediremos la producción de las dos partes de estas oraciones, con la correspondiente explicación de quiénes son los actores de estos enunciados, para comprobar la comprensión del tipo de oración. Como extensión de estos ejercicios, podemos explicar que a menudo los hablantes utilizan *por si* en lugar del nexo *si*.

1. Hay cerveza en el frigo, si tienes sed
Hay un periódico en la sala, si.....
Tienes una manta en el armario, si.....
....., si quieres ver una película en la tele
Hay....., si.....

2. Tengo el día libre, si quieres que hagamos algo
Tengo....., si.....

3. Me llamó Luis, si te interesa saberlo
....., si.....

FIG. 2. *Ejercicios con condicionales de relevancia*

Particularmente ilustrativos de este tipo de cláusula con *si* nos parecen las que aparecen en anuncios escritos. En la publicidad, como vimos en los ejemplos que propone Pastor Cesteros (cf. Sección 1), es frecuente el uso de una oración con *si* para atraer la atención del lector hacia algún producto o servicio, en cuyo caso el mensaje principal resulta relevante. El análisis y la explicación de este uso particular en una selección de anuncios de prensa puede resultar un ejercicio clarificador para los aprendices.

3.4 *Las condicionales contrastivas*

En este otro tipo de cláusulas con *si*, lo importante es explicar que se hace una comparación o contraste entre dos términos, por lo que en la prótasis y en la apódosis tiene que haber elementos lingüísticos comunes o ideas semejantes que se contrastan. Se puede plantear un ejercicio diferente de los anteriores para la práctica de estas oraciones, como el análisis de los numerosos ejemplos que se encuentran en el lenguaje periodístico. Así, se pueden presentar en clase oraciones como las de (7)-(9) para que el alumno busque cuáles son los términos paralelos o semejantes que contrastan en cada caso y comente los rasgos de estilo de los fragmentos que les reproducimos:

ASELE. Actas XVI (2005). ASUNCIÓN MARTÍNEZ ARBELAIZ. De cómo «si» no siempre es ...
Centro Virtual Cervantes

7) a) *Si el año pasado fue Steven Spielberg el que abrió la Mostra de Venezia, hoy le toca a quien llaman el Spielberg oriental, Tsui Hark.* (*Diario Vasco*, 31-VIII-05)
   b) *Si en Romeo y Julieta son dos familias las que se oponen al amor, en Pandora al Caso son dos mundos enteros.* (*Diario Vasco*, 31-VIII-05)

Podemos proporcionar varios ejemplos de una crítica de un concierto de música clásica, un género ya de por sí dirigido a un lector culto. Una actividad de análisis podría ser una observación del estilo grandilocuente de este tipo de escrito:

8) a) *Si el Allegro ma non troppo inicial pareció una competición dinámica entre solista y orquesta, (...) Mikhail Pletnev desde el podio dejó que Vengerov mostrara todo su potencial al violín.* (Diario Vasco, 30-VIII-05)
   b) *Si en el jovial Allegro inicial se pudo comprobar que la disciplina no está reñida con el disfrute (...), el Moderato (...) permitió escuchar a un gran clarinetista.* (*Diario Vasco*, 29-VIII-05)

También podemos proponer a los alumnos que, tras comprender ejemplos como el que proporcionamos en (9), busquen este tipo de construcción en las crónicas futbolísticas, si es que este deporte estuviera dentro de las aficiones del grupo con el que estemos trabajando:

9) *Si para el Real Unión todo o casi todo, (...) había sido bueno en la primera mitad, casi nada lo fue en la segunda.* (*DV*, 29-VIII-05)

Una vez que los aprendices han entendido el uso de este tipo de cláusulas en el lenguaje periodístico, se les debe informar de que estas cláusulas también pueden aparecer en el lenguaje oral, como ilustra el comentario informal de una amiga a otra que reproducimos en (10):

10) *Si Luis te ha parecido guapo, espera a conocer a su hermano*

3.5. *Las condicionales explicativas*

En este tipo de cláusulas, la información de la protasis ha sido introducida ya en el discurso y el hablante lo acepta, como ocurre en las oraciones factuales. A diferencia de estas, la apódosis de las cláusulas explicativas suelen contener una forma del verbo *ser* seguida de *que* o *por que* y es precisamente esta forma la que le aporta el contenido de explicación, como vemos en el ejemplo (11):

11) *Si el bebé llora es que le duele algo*

Paralelamente, la apódosis puede estar encabezada por otras expresiones similares, como *significa que* o *quiere decir que*. En realidad, en estas estructuras es la apódosis la causa o explicación de lo que se enuncia en la prótasis. Pueden proponerse ejercicios para completar en los que se da la primera parte y el alumno tiene que completar la apódosis, dando la razón que explica la información de la prótasis.

ASELE. Actas XVI (2005). ASUNCIÓN MARTÍNEZ ARBELAIZ. De cómo «si» no siempre es ...
Centro Virtual Cervantes

Imagínate que tienes un perro en tu casa y tienes que sacar conclusiones de lo que le pasa:

Si no come es que _____

Si ladra mucho es que _____

Si pierde el pelo es que _____

Si se escapa a la menor oportunidad es que _____

FIG. 3. *Ejercicios con condicionales explicativas*

4. Conclusión

Kasper (1997) afirma que la competencia pragmática, como cualquier competencia, no se puede enseñar. Mantiene que la instrucción lingüística puede formularse de forma que ofrezca a los aprendices oportunidades de observar y practicar la pragmática de la lengua meta y que facilite el desarrollo de la competencia pragmática. En este trabajo hemos proporcionado algunas directrices o modelos de actividades para el aula que apuntan en esa dirección. Gracias a una descripción inicial del hecho lingüístico donde hemos distinguido algunos usos de las cláusulas con *si* que poco tienen que ver con el uso «recto» de expresar una hipótesis, nos hemos percatado de la complejidad del funcionamiento del nexo *si*. También hemos podido comprobar que los manuales de ELE más recientes no recogen ni hacen mención de estos usos «no-condicionales». Sin embargo, creemos que los profesores de español no debemos relegar el aprendizaje de la pragmática de estas cláusulas a la calle o a la interacción con nativos, en el caso de aquellos aprendices que se encuentren en una situación de inmersión. Estamos de acuerdo con Pastor Cesteros (1999) en que la instrucción formal de los aspectos pragmáticos es tan importante como los aspectos meramente gramaticales. Siguiendo las teorías de que un hablante crea y recrea una imagen de sí mismo cada vez que elige producir un enunciado en una situación dada,[2] las cláusulas que acabamos de presentar tienen una gran fuerza, si no a la hora de comunicar proposiciones, sí a la hora de definir y posicionar al hablante con respecto a su interlocutor. La importancia de que el aprendiz de nivel superior aprenda a distinguir entre las diferentes opciones que la lengua le ofrece y que sepa escoger la que le parezca más adecuada con la imagen de sí mismo que quiera proyectar en un momento dado es fundamental para el desarrollo de relaciones sociales en la lengua meta. En una determinada ocasión, el hablante puede elegir proyectarse como irónico, como educado, como modesto, como consciente de las necesidades de su interlocutor, etc. y es responsabilidad del profesor mostrar el abanico de opciones lingüísticas para que el alumno escoja la opción apropiada en cada acto de habla. Al mismo tiempo, el aprendiz tiene que aprender a percibir y evaluar las situaciones y las relaciones sociales tal y como las perciben y evalúan los nativos, para lo cual es imprescindible la correcta interpretación de las cláusulas que hemos descrito, entre otros muchos aspectos presentes en la comunicación oral y escrita. Blum-Kulka (1996) ofrece numerosos ejemplos de malentendidos que surgen por errores pragmáticos y recuerda que, mientras los errores gramaticales son fácilmente reconocibles por el hablante nativo, los pragmáticos conllevan el riesgo de ser interpretados equívocamente. En el ejemplo de la Fig. 4 reproducimos la nota que una profesora de la Universidad de Tel-Aviv escribió a un técnico de la misma Universidad y la nota de vuelta que este le escribió. Parece que el valor de cortesía de la cláusula con *si* del español que explicamos en 3.3 no se transfiere directamente al hebreo:

---

[2] Pellegrino Aveni (2005) por medio de cuestionarios y entrevistas con estudiantes norteamericanos en Rusia, rastrea los factores ambientales que tienen una repercusión en la construcción del «yo» en una segunda lengua en situación de inmersión, siguiendo las teorías de la «imagen» en relación con la interacción verbal de Goffman (1959).

ASELE. Actas XVI (2005). ASUNCIÓN MARTÍNEZ ARBELAIZ. De cómo «si» no siempre es ...
Centro Virtual Cervantes

En la Universidad
Profesora ayudante no nativa: *Si no es demasiado difícil, ¿crees que podrías hacerme una copia de esta cinta?*
Técnico nativo islaelí: *¿Me he negado alguna vez a hacerte las copias?*

FIG. 4. *Ejemplo de malentendido pragmático Blum-Kulka (1996: 172)*

Para terminar, recordamos las palabras de Escandell Vidal, quien incidiendo en la misma idea de Blum-Kulka nos advierte de los peligros de olvidar o restar importancia a la instrucción pragmalingüística en la clase de ELE:

> la inadecuación pragmática no se detecta ni se corrige con la misma facilidad [que la incorrección gramatical]. Cuando hay fallos de esta clase, se originan malentendidos, y éstos crean estereotipos negativos sobre las personas de otra cultura (son fríos, son bruscos, etcétera). Para evitar que la lengua nos separe es necesario tratar de desenterrar estos malentendidos por medio de una adecuada instrucción (Escandell Vidal, 2004: 193).

Bibliografía

BLUM-KULKA, Shoshana: «Introducción a la pragmática del interlenguaje», *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 1996, 179-186.

CERROLAZA, Matilde et al.: *Planeta ele 4. Curso de perfeccionamiento*. Madrid: Edelsa, 2000.

EQUIPO PRISMA: *Método de español para extranjeros. Prisma. Consolida*. Madrid: Edinumen, 2005.

ESCANDELL VIDAL, M.ª Victoria: «Aportaciones de la pragmática», *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (l2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 2004, 179-197.

GOFFMAN, Erving: *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Anchor Books, 1959.

IATRIDOU, Sabine: *Topics on Conditionals*, Tesis doctoral, Cambridge, MA: Massachussets Institute of Technology, 1991.

KASPER, Gabrielle: «Can pragmatic competence be taught?» NetWork#6. Honolulu: University of Hawaii Second language and Curriculum Center. [en línea] <www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE: *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, traducido y adaptado por el Instituto Cervantes, 2002.

MONTOLÍO, Estrella: «'Si me lo permiten...' Gramática y pragmática: sobre algunas estructuras condicionales regulativas en español», en *Aproximaciones pragmalingüísticas al español*, Amsterdam: Universitat von Amsterdam, 1993, 119-147.

MONTOLÍO, Estrella: «Las construcciones condicionales», en *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa, 1999, 3643-3738.

MORENO, Concha: *Temas de gramática. Nivel superior. Con ejercicios prácticos*. Madrid: SGEL, 2001

PASTOR CESTEROS, Susana: «De la gramática pragmática a la práctica en el aula», en *Didáctica del español como lengua extranjera 4*. Madrid: Fundación Actilibre, 1999, 221-235.

PELLEGRINO AVENI, Valery: *Study Abroad and Second Language Use. Constructing the self*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

TORRENS ÁLVAREZ, M.ª Jesús: *Sueña 4. Libro del alumno. Nivel superior*. Madrid: Anaya, 2001.

ASELE. Actas XVI (2005). ASUNCIÓN MARTÍNEZ ARBELAIZ. De cómo «si» no siempre es ...
Centro Virtual Cervantes