LAS PALABRAS NO SIEMPRE QUIEREN DECIR LO QUE DICEN

Gaspar Cuesta Estévez

Escuela Hispalense de Tarifa

A pesar de que en teoría nos planteamos que en la mayoría de los cursos de ELE las destrezas orales deben ocupar un papel primordial[1], la realidad es que luego las programaciones de muchos centros se estructuran basándose en contenidos demasiado académicos o, al menos, que se distancian bastante de muchos usos del habla real y cotidiana que nuestros estudiantes se encuentran en la calle. Y no hablamos de registros extremadamente coloquiales ni de fraseología, sino de determinadas palabras, fórmulas o incluso tiempos verbales que enseñamos con su valor aparentemente más primario, pero que en la práctica constan de valores añadidos muy usados y a la vez diferentes, que desconciertan al aprendiente de español.

Por ello, consideramos necesario introducir en nuestras clases, en el marco de un aprendizaje significativo, advertencias sobre las connotaciones pragmáticas que impregnan determinados usos, especialmente si van acompañados de un contexto o de un lenguaje gestual determinados, y cuyo desconocimiento puede frustrar muchos intercambios comunicativos. Como señala el tema de este congreso, la comunicación viene condicionada por un conjunto de circunstancias contextuales y sociolingüísticas diversas, y el tratamiento didáctico de la expresión oral ha de ocuparse, entre otros, de factores como la interrelación de los participantes, su situación comunicativa y otros elementos extralingüísticos.

---

1. Dice Marta Baralo: "Para un estudiante de ELE, la adquisición de la habilidad para comunicarse oralmente es el objetivo más importante de su esfuerzo" (2001: 6).

Centro Virtual Cervantes

Y es que, "cuando decimos algo, no todo lo que queremos decir y lo que se entiende está en las palabras, sino que es habitual querer decir algo más de lo enunciado o simplemente otra cosa diferente" (Rabanal, 2001: 112). Al aprendiente de una lengua no le basta con descodificar el significado aparente de un enunciado, sino que necesita inferirlo, interpretarlo adecuadamente. Dicho proceso de *inferencia* da como resultado un contenido que se denomina *implicatura* y que consiste en la información que se transmite implícita en el enunciado pero que es diferente de su contenido proposicional. Esa implicatura tiene que ver "con la negociación que se lleva a cabo, con las relaciones interpersonales, con *el otro*, con la regulación social de la conversación [...] todo lo cual aparece vinculado al uso de la lengua en una situación de comunicación y, por supuesto, a los usuarios de la misma dentro de una cultura determinada" (Briz, 2002: 10). Es decir, que en el significado *final* del mensaje influye poderosamente el contexto en el que se produce (además de elementos inevitables, como la gestualidad, el tono, etc.) pero también una serie de convenciones culturales de las que raramente participa el aprendiente de una L2.

Por ejemplo, el uso que normalmente explicamos para un término como *ya* choca con el que aparece en enunciados como *ya lo cojo yo* (cuando está sonando el teléfono) o *ya te llamo yo*, por no hablar de los matices implícitos en una frase como *ya la llamaremos* si se la dice un director de cine a una actriz que aspira a protagonizar una película. En los primeros ejemplos, el *Diccionario práctico de gramática* de Óscar Cerrolaza es muy escueto cuando simplemente menciona que "*ya* + *presente* se refiere al instante inmediatamente después del que se habla" (2005: 312, ficha 793)[2], mientras que Matte Bon es más explícito al añadir en su definición la carga de indeterminación que expresa esa estructura y su uso frecuente "seguida de un pronombre sujeto o de un nombre con función de sujeto en respuesta a una intención de hacer algo formulada por otro, para quitarle la preocupación atribuyendo el predicado -y la acción por ejecutar- al sujeto mencionado" (Matte Bon, 1992: 138), como en el ejemplo *No te preocupes, ya lo avisamos [a Andrés] nosotros*, o para "asignar la tarea al sujeto mencionado inmediatamente después" (íb.), como en *Deja eso... Ya lo arregla Ana*. Hace hincapié este autor en que esta estructura tiene como función quitar una tarea o una preocupación al otro, por

2. Aunque desde luego, la intención de este *Diccionario*, muy valioso por otra parte, no es entrar en ese tipo de detalles sino ofrecer una explicación muy esquemática.

Centro Virtual Cervantes

lo que no se suele usar cuando se anuncia la intención de hacer algo inmediatamente o cuando no se trata de tranquilizar al interlocutor.

Hasta ahí lo que nos detalla Matte Bon en su *Gramática*, que es más de lo que aparece en la mayoría de los manuales sobre esta partícula. Sin embargo, teniendo en cuenta la tesis de muchos autores de que hay que reforzar la utilización docente del español coloquial y "desarrollar a partir de ciertas actividades la competencia y actuación comunicativas en el discurso cotidiano más auténtico, la conversación", ya que "el dominio de una lengua [...] se manifiesta también en la correcta adecuación del uso con la situación y con el usuario" (Briz, 2002: 7), sería conveniente introducir en el aula de ELE reflexiones acerca de lo que verdaderamente quieren decir algunas expresiones que decimos los españoles. Por ejemplo, el grado de expectativas (no muy alto, claro) que un alumno debe plantearse si propone a un amigo español: *Esta tarde te llamo y quedamos para ir al cine, ¿vale?*, y su amigo le responde: *No, mejor ya te llamo yo*, o si se encuentra a dicho amigo por la calle y, como va con prisas, se le escurre un: *Oye, te llamo y ya si eso quedamos*. Pero aparte del contexto o de las implicaciones culturales, la versatilidad del *ya* es tal que la importancia de la entonación puede producir una frase aparentemente paradójica o contradictoria, pero que para nosotros no plantearía dudas, como en la siguiente situación: un padre llama a su hijo desde la cocina y éste, que está viendo la tele en el salón, contesta: *Ya voy*. La réplica del padre podría desconcertar a un hablante no nativo: *Ya voy no, ¡ya!*

En cuanto a *ya* + *futuro* Cerrolaza aclara que "señala un momento del futuro sin especificar cuándo" (2005: 311, ficha 791), información un tanto vaga pero que se adapta bien a la *elasticidad* de dicho adverbio. Matte Bon coincide también en apreciar esa falta de concreción (1992: 137 y 174), pero añade que esa estructura aparece frecuentemente en respuestas a algo dicho por otro en las que "el enunciador no quiere o no puede tomar ninguna decisión inmediata" (1992: 138). Por lo tanto, y dada la importancia de este tipo de matices a la hora de llevar a cabo un acto comunicativo con éxito, no está de más advertir al aprendiente que en la práctica ese tipo de frases suele transmitir al oyente una sensación de poca intención real de llevar a cabo la acción, ya que se trata más bien de fórmulas sociales para eludir un compromiso o para posponerlo indefinidamente, como reflejan los ejemplos: *Ya lo haremos otro día*, *Ya quedaremos para cenar* o *Ya nos veremos*[3].

3. Baralo señala la frustración que puede experimentar un hablante no nativo "al ver que no cumplimos

Centro Virtual Cervantes

Por otro lado, la simplificación que se suele hacer en los manuales de ELE al equiparar fórmulas de deseo como *Espero que te den el trabajo* y *Ojalá te den el trabajo*, sin detallar los importantes matices que las diferencian, puede provocar lo que comúnmente denominamos *malentendidos culturales* desagradables. Aunque casi ningún manual hace referencia a ese matiz, probablemente por un afán simplificador[4], lo cierto es que la persona que reciba el segundo enunciado se puede sentir lógicamente molesta al sospechar que el emisor duda de su capacidad para conseguir el trabajo o al menos lo considera bastante difícil. En este caso Cerrolaza sí hace referencia a esa cuestión al especificar que este adverbio "expresa un deseo que no es fácil que se produzca" (2005: 208, ficha 520)[5], con lo que queda implícita la idea de que, si la frase hace mención de un objetivo que depende de la habilidad o capacidad del sujeto, estamos menospreciando sus cualidades. Así ocurriría en frases como *Ojalá apruebes el examen*, *Ojalá ganes la carrera* u *Ojalá te salga bien la comunicación que vas a presentar en La Rioja*; por no decir del claro pesimismo que implicaría el uso del imperfecto de subjuntivo. Aunque lo pudiera parecer, esta cuestión no es baladí, pues *ojalá* suele ser un de los primeros marcadores predeterminantes del subjuntivo que aprenden los estudiantes de español, y se apresuran, alentados por sus profesores, del que hacen uso indiscriminadamente. El efecto no siempre es recomendable, ya que en la expresión oral "puede ser muy irritante el efecto comunicativo de un error pragmático [...] frente a la intrascendencia de un error gramatical" (Baralo, 2001: 23). O sea, que nuestro alumno tendrá más posibilidades de *fracasar* en su interacción con un hablante nativo si le dice *Ojalá te llame esa chica* que si le dice *Seguro que te llame esa chica*, a pesar del evidente error gramatical al usar un modo verbal incorrecto.

---

con lo prometido" en este tipo de frases (2001: 9). Para esta diferencia entre ciertos formulismos sociales o frases corteses y su verdadero significado subyacente puede ser útil trabajar con el texto de Jardiel Poncela *Algunas frases y palabras que el público conoce mal*, en el que, por ejemplo, traduce la frase *Ya hablaremos otro día más despacio* como *No tengo ganas de hablar con usted* (Iglesias y Prieto, 1998: 158).

4. Por citar sólo un par de ejemplos, cf. *Sueña 3* (VV. AA., 2001: 54) o *Español sin fronteras 2* (Sánchez et ál., 2005: 44), donde aparece este adverbio junto con otras partículas o estructuras de las que sólo se dice que expresan deseo, sin especificar *instrucciones de uso* respecto a la intención detallada del hablante.

5. En este tema el autor sí compara *ojalá* con otras partículas que expresan deseo intentando delimitar sus diferencias de uso.

Centro Virtual Cervantes

Precisamente, también el adjetivo *seguro* puede resultar engañoso según el contexto. Si lo pensamos bien, no es lo mismo afirmar *Estoy seguro de que vas a aprobar el examen* que pronosticar *Seguro que apruebas*. La primera oración contiene una intensa connotación de seguridad real, mientras que la segunda expresa más bien una idea de deseo y probabilidad. Esta distinción, no obstante, sí es recogida por muchos manuales, que la suelen clasificar en la categoría de estructuras que expresan probabilidad, equiparándola a otras como *quizá*, *tal vez*, *es posible que*, etc. Sin embargo, por una supuesta intención de esquematizar, lo habitual es que adverbios o estructuras como los citados y otros más (*probablemente, acaso, a lo mejor, igual...*) aparezcan en listas bajo el epígrafe *expresión de la duda o la probabilidad*, especificando siempre su funcionamiento respecto al modo o tiempo verbal, pero sin apenas orientaciones sobre cuándo seleccionarlas en el momento de hablar[6].

Es importante también que el alumno tenga en cuenta los usos irónicos de la lengua. No solamente en general, lo cual es evidente y depende del contexto, sino en el uso de ciertas formas que pueden cambiar de significado, al menos temporalmente, por obra de tales matices irónicos. Citamos de nuevo a Baralo:

> La expresión oral permite también no decir las cosas directamente, deslizar mensajes a través de enunciados con otros significados, de forma indirecta. No se trata de una simple transmisión de información transparente; el hablante puede violar deliberadamente las normas implícitas que regulan la comunicación y el oyente entiende que no puede hacer una interpretación literal del sentido. [...] Son sutilezas de la expresión del ser humano que se pueden inferir mediante las reglas del discurso y de la pragmática. (2001: 10)

Es el caso del cuantificador *un poco*, que últimamente parece estar teniendo mucho éxito en el discurso oral como alternativa equivalente a *bastante*, *muy*, o incluso *demasiado*, es decir cuantificadores de signo originalmente opuesto (como manda la ironía). No sabemos si dicho uso se consolidará o si se trata de una moda efímera, pero lo cierto es que ha adquirido gran vigencia en el habla coloquial y son muchos los aprendientes de español que me han mostrado su extrañeza al oír a un hablante que describía como *un poco antipático* o *un poquito agresivo* a alguien que mostraba esas características en grado sumo y evidente.

---

6. En el caso del citado manual *Sueña 3* sí aparece una breve nota sobre el comportamiento de *estar seguro de*, *seguro que* y *seguramente* respecto a la expresión de seguridad y probabilidad (VV. AA., 2001: 52).

Centro Virtual Cervantes

Con la siempre espinosa diferencia entre *ser* y *estar* la experiencia nos dice que algunos usos son más fáciles de interiorizar que otros. Cuanto menos *lógicos* sean tales usos tanto más difíciles serán de asimilarse y, por lo tanto, de usarse. En ese apartado entran algunos casos que recomendamos explicar sin disociarlos de sus connotaciones pragmáticas. Es lo que sucede, por ejemplo, con la diferencia *ser / estar*, *guapo / -a*. Una vez aprendidas las reglas básicas, para un alumno extranjero suele resultar extraño que una frase como *Estás muy guapa* pueda resultar positiva, porque le parece lógico que lleve implícita la idea *Normalmente no eres guapa*. Sin embargo, utilizando de nuevo el componente lúdico y la perspectiva significativa habría que explicarle los problemas que podría sufrir un marido si su mujer, que se ha gastado un buen dinero en la peluquería y se ha comprado un vestido nuevo, le pregunta *Pepe, ¿estoy guapa?* y Pepe le contesta *María, tú eres muy guapa, ya lo sabes*. Sin comentarios.

En las clases de ELE a veces se abusa de ejercicios puramente mecánicos como pasar de imperativo afirmativo a negativo, especialmente con pronombres (a pesar de lo difícil que es oír en la calle *sentaos* en lugar del teóricamente agramatical pero más extendido **sentaros*), y no se suele hacer mucha referencia a imperativos lexicalizados cuyo uso figurado no se corresponde con su acepción primaria. Cuando decimos a alguien *¡Anda ya!* o, *Anda, pásame la sal*, no le estamos pidiendo que ande; si le decimos *Mira, es que…*, no queremos que mire sino que escuche; cuando alguien le dice *¡Venga!* a un perro o a un niño no les está tratando de usted (y probablemente no les está pidiendo que vengan, sino que se vayan).

Estos usos sí intentan ser sistematizados en varios repertorios de fórmulas y expresiones del habla coloquial. Por ejemplo, Rabanal clasifica imperativos del tipo *oye*, *mira* o *escucha* como elementos que sirven para hacer avanzar la conversación apelando a la atención de los oyentes (2001: 118) o, en el caso de *mira* o *perdona*, seguidos de fórmulas como *hombre*, para demostrar un desacuerdo total (2001: 120). Briz también señala el valor que adquiere *oye* para añadir un cierre parcial en ejemplos como *Para sí misma ella es conservadora, y para los demás… Oye, que cada cual haga lo que quiera con su vida*, o el uso de ese mismo imperativo o de *mira* como refuerzos de los razonamientos en el interior de una intervención, como en *No se trata de ser extremista (…) y de aquí ya… Mira, yo el otro día estaba discutiendo con Ana…* (Briz, 2002: 106). Algunos de estos imperativos sí que aparecen en muchos manuales como fórmulas sociales (*perdona, oye...*) en diferentes momentos

Centro Virtual Cervantes

del aprendizaje, pero no se reflexiona sobre su dualidad de significados a la hora de enseñar el imperativo[7].

Al principio de esta comunicación nos referíamos al contexto como determinante de muchos de los significados que a la postre adquieren las frases que enunciamos. El contexto, según Salvador Gutiérrez, sería el puente que comunica la *ruta lingüística* y la *ruta pragmática*, permitiendo "pasar y atravesar lo dicho hasta llegar a la interpretación exacta de cualquier enunciado" (Briz, 2002: 9). Pero no sólo el contexto lingüístico, sino también el cultural, a veces injustamente relegado en las clases de ELE o convertido en un pretexto para sacar a colación folclorismos y estereotipos varios. Nos referimos a la manera en que diferentes culturas reaccionan en ciertas situaciones o expresan aspectos como la cortesía, el desacuerdo, los sentimientos, etc. Son cuestiones que los manuales van introduciendo tímidamente, pero que tradicionalmente han ignorado. No obstante, su importancia es fundamental, pues de qué le sirve a un hablante no nativo ser un experto en gramática o en léxico si luego su interacción con un nativo fracasa porque no consigue su objetivo o porque su intervención produce en el otro un malestar no deseado. Si llega a la casa de un amigo y la madre de éste, que está cómodamente sentada en el sofá viendo una película, le ofrece un café por cortesía, es probable que lo acepte (causando un posible malestar a la madre de su amigo, que tendrá que dejar de ver la película y poner una cafetera) si nadie le ha explicado que a veces el que ofrece algo no tiene mucho interés en realizar esa acción y realmente espera que el invitado rechace la oferta. El aprendiente debe saber que lo normal en España es que cuando se nos ofrece algo (especialmente en contextos un tanto formales) rehusemos y esperemos que insistan en el ofrecimiento. Esa idea se sugiere, aunque no se explicita, en un dibujo que presenta *Gente 1* (Martín y Sans, 1999: 107) para dar pie a la dramatización de una visita en casa de unos amigos y que va acompañado del siguiente diálogo:

- ¿Un poco más de tarta?
- No, no, gracias. Está muy rica, pero no quiero más.
- Venga, sí. Un poquito más.
- Bueno, ya que insistes...

---

7. P. ej.: *Rápido, rápido* incorpora *¡Anda!* como fórmula para manifestar sorpresa (Miquel y Sans, 2002: 166).

Centro Virtual Cervantes

Habitualmente se percibe la sensación de que las programaciones de los cursos de español, a pesar de su establecimiento a partir de un supuesto *motor* comunicativo, es decir, una progresión en el aprendizaje condicionada por el uso y la rentabilidad observados en el habla real, no responden siempre a ese patrón, ya que se obvian usos muy cotidianos de ciertos términos y expresiones, o se soslayan matices imprescindibles para no incurrir en ciertos errores de tipo pragmático, con el pretexto de eludir acepciones teóricamente secundarias (basándonos en un criterio a veces puramente lexicográfico) o usos gramaticales *poco sistemáticos*, según prejuicios de raíz fundamentalmente estructuralista.

Es decir, tendemos a relegar ciertos usos de tiempos verbales o vocablos que estamos enseñando con la intención de verlos en niveles más avanzados, no porque sean más difíciles, sino porque no queremos complicar o alargar nuestra explicación, pero el hecho es que en muchos casos esas explicaciones tampoco se dan en dichos niveles, pues una vez en ellos se obvian al considerarse materia ya superada. En otros casos la excusa es que se trata de usos demasiado coloquiales, *poco académicos*, o que se alejan del esquema *redondo*, tan archiconocido y cómodo y que tan bien nos queda en la pizarra, y que no queremos enturbiar con más ramificaciones o excepciones.

Incorporar estas reflexiones o advertencias a nuestras clases no tiene por qué suponer una alteración sustancial de las programaciones habituales, sino más bien añadirles un poco más de sentido común -que, por cierto, debe ser uno de los ingredientes básicos en la cocina de nuestra aula-, enriquecerlas con apreciaciones y matices que mejorarán la competencia real de los alumnos en la lengua meta. De hecho, si dedicamos menos tiempo a ciertas cuestiones gramaticales que en la práctica resultan poco rentables para el aprendiente porque se trata de reglas sistemáticamente violadas por los propios nativos o de un escaso rendimiento en el español actual, ya sea por razones diatópicas o diastráticas, y pasamos los contenidos que vamos a enseñar por el filtro de la lógica y de nuestra experiencia como hablantes reales, no idealizados, sin necesidad de recurrir a variantes meramente locales o dialectales, podremos incluir en nuestras clases de ELE reflexiones lingüísticas que aporten a nuestros alumnos conocimientos que, más allá de convertirles en expertos en materias tan *básicas* como la diferencia entre el pretérito perfecto y el indefinido o ciertas formas del imperativo con pronombres, les den más posibilidades de captar ciertos matices irónicos importantes para entender ciertas conversaciones o, al menos, les provean de un mínimo bagaje para evitar

Centro Virtual Cervantes

malentendidos que puedan llevar al fracaso un intento de establecer la comunicación con nativos.

Para ello, además, se pueden preparar actividades específicas que se basen primordialmente en evaluar el grado de adecuación de determinados enunciados en ciertas situaciones, o que pidan al alumno que relacione cada uno con diversas intenciones del hablante. Pero es esencial que tales actividades se presenten muy contextualizadas y se atienda a sus implicaciones pragmáticas y comunicativas y, siempre que sea posible, que exploten con humor las consecuencias significativas que puede conllevar la inadecuación de ciertos enunciados en determinados contextos.

Bibliografía

BARALO, M.: «El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE», *Carabela*, 47, 2001, 5-36.

BRIZ, A.: *El español coloquial en la clase de ELE. Un recorrido a través de los textos*, Madrid: SGEL, 2002.

CERROLAZA, Ó.: *Diccionario práctico de gramática (800 fichas de uso correcto del español)*, Madrid: Edelsa, 2005.

IGLESIAS, I. y M. PRIETO: *¡Hagan juego! Actividades y recursos lúdicos para la enseñanza del español*, Madrid: Edinumen, 1998.

MARTÍN, E. y N. SANS: *Gente 1 (libro del alumno)*, Barcelona: Difusión, 1999.

MATTE BON, F.: *Gramática comunicativa del español, tomo II: De la idea a la lengua*, Barcelona: Difusión, 1992.

MIQUEL, L. y N. SANS: *Rápido, rápido (libro del alumno)*, Barcelona: Difusión, 2002.

RABANAL, M. P.: «El español coloquial de la conversación. Estudios de algunos marcadores», *Forma, formación de formadores, 1 (Gramática y comunicación)*, Madrid: SGEL, 2001, 111-123.

SÁNCHEZ, J., C. MORENO e I. SANTOS: *Español sin fronteras 2, libro del alumno*, Madrid: SGEL, 2005.

VV. AA.: *Sueña 3*, Madrid: Anaya-ELE y Universidad de Alcalá, 2001.

Centro Virtual Cervantes