LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS Y LA ENUNCIACION (CON ESPECIAL REFERENCIA AL ESPAÑOL)

Juan Martínez Marín
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Es un hecho claro en nuestros días para los introducidos en este campo que la actividad de enseñar lenguas, y más en particular las lenguas como extranjeras, ámbito al que me voy a referir especialmente aquí, ha mejorado extraordinariamente con relación a tiempos que no están tan lejanos, ya que a mediados de nuestro siglo, e incluso en los años sesenta y setenta, dominaba todavía esta actividad —al menos para el español— la metodología llamada tradicional, que se basaba en la traducción y en la lengua literaria.

Los avances se han debido sin duda, como sabemos bien hoy en día[1], al gran desarrollo de los estudios lingüísticos ocurrido desde los primeros decenios de nuestro siglo, y a la paulatina aceptación de los resultados en el campo aplicado de la enseñanza de lenguas (aunque ya en el siglo XIX, como se sabe, se habían producido aportaciones de interés, sobre todo respecto de la lengua hablada, las cuales tuvieron una influencia muy positiva para la mejora que digo; me voy a referir a ello, aunque sea brevemente, más adelante).

Gracias a estos resultados, obtenidos fundamentalmente de la descripción lingüística, quedaron aceptados como principios básicos de la enseñanza de las lenguas dos que por su importancia conviene destacar: a) la actividad de enseñar lenguas ha de tener como fundamento los hallazgos de la ciencia lingüística; y b) importa como idea básica la estructura y el funcionamiento de la lengua[2].

1.2. Estos dos principios son de una gran importancia, como digo, por las consecuencias positivas que han tenido para la enseñanza idiomática (me voy a referir en su momento a las más importantes). El primero, de todas formas, obliga por su propia naturaleza a actualizar los contenidos y los métodos, cosa que no ha dejado de ocurrir en los últimos tiempos en un proceso de gran dinamismo que ha servido para la elaboración y la aceptación de los llamados métodos comunicativos, enraizados en la lingüística funcional que supo entender y revelar con acierto el

[1] Para la situación del tema en Europa a principios de los años setenta, y más en particular en la lingüística francesa, que ha sido adelantada en este campo, véase Huot (1981).

[2] Los términos *estructura* y *funcionamiento* (este a veces *función*) son característicos de las corrientes funcionalistas de varias escuelas lingüísticas europeas y americanas de las últimas décadas. El término *funcionamiento* es empleado en la actualidad por estudiosos que atienden a la dimensión del *uso* además de a la del *sistema*. Es en particular una distinción de las corrientes pragmalingüísticas, que está presente en el planteamiento en que se basa el núcleo fundamental de las ideas que voy a exponer, y la aparición del término *enunciación* en el título de mi conferencia se debe a ello.

ACTAS XXXV (AEPE). Juan MARTÍNEZ MARÍN. LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS Y LA ENUNCIA...
Centro Virtual Cervantes

carácter de «instrumento de comunicación» que es inherente a cualquier lengua[3]. Y es a partir de esta realidad como se ha ido atendiendo en la enseñanza a aspectos considerados hoy fundamentales; así los fenómenos de variación lingüística de distinto tipo que se detectan cuando se observa la lengua en la diversidad que comporta su uso, los interlocutores y su naturaleza, la intención del mensaje (con las consecuencias para su conformación), etc.

Y es ese mismo principio de basar la enseñanza de las lenguas en los conocimientos que va aportando la investigación lingüística lo que nos obliga a seguir actualizando la enseñanza a partir de lo que han supuesto para los estudios lingüísticos conceptos como el de *enunciación*, concepto este que ha servido, entre otros hechos positivos, para considerar a los protagonistas o constructores de la comunicación, es decir, las personas que hablan o interlocutores, incidiendo particularmente para el interlocutor hablante en su condición de *enunciador*, no ya solo la de emisor: lo que caracteriza en primer lugar al hablante-enunciador es la intención con que elabora su mensaje en una situación de habla particular, precisamente porque se dirige a un destinatario (o destinatarios) concreto y preciso, lo cual influye de manera decisiva en las características de lo que comunica. Por fortuna, se ha podido superar así la enseñanza que se ceñía a la teoría de la lengua-sistema, de la lengua considerada en su organización interna y entendida como un código basado en las relaciones de significación entre sus componentes estructurales, que desatendía por tanto al hecho fundamental de que la lengua se usa por hablantes y en las situaciones más diversas de la vida, lo cual se refleja de distintas maneras, como ha ido revelando la investigación, en la misma conformación de las lenguas y en sus componentes (su gramática), muchos de los cuales no pueden entenderse sin tener en cuenta este hecho. Tal manera de entender los hechos lingüísticos resulta apropiada para explicar el estatuto particular de, por ejemplo, la existencia en lenguas como el español de varios procedimientos para la expresión de la llamada tradicionalmente "impersonalidad": " *Se* vive bien en ese país", "*Uno* sabe lo que dice", "Con este vino es que *te pones* más contento ..." (entre otros). No han faltado por ello los estudiosos que piensan que las categorías gramaticales han de ser completadas y recaracterizadas en algunos aspectos a partir de las consecuencias que tiene este planteamiento, llamado con frecuencia *discursivo*. Lo ha hecho para el español, entre otros, Martín Zorraquino (1998).

Aunque volveré más adelante con más detalle a esta cuestión porque es central para el tema de esta conferencia, hay que añadir sobre el particular en esta introducción que, por fortuna, lo positivo de este planteamiento se debe a los estudiosos actuales que han sabido entender —y retomar— las ideas de lingüistas europeos como Ch.Bally y E.Benveniste (el primero tan ligado a Saussure, como es sabido, pero que supo profundizar en su teoría para hacerla más fecunda), en cuyas obras, sobre todo en la del segundo, se desarrolla la llamada *teoría de la enunciación*[4].

[3] Véase Martinet (1968:15), para la caracterización de esta idea sobre las lenguas. Aunque, como es sabido, algunas corrientes funcionalistas continuadoras han sabido profundizar y desarrollar tal idea, aportando resultados de gran relevancia para el conocimiento de la estructura y el funcionamiento de las lenguas, y con ello para la mejora de la enseñanza, tanto en los contenidos y los objetivos como en los métodos.

[4] Obras fundamentales de estos autores, como *Le langage et la vie* (1913) de Bally, y *Problèmes de linguistique générale* (1966), presentan en nuestros días un interés renovado, por lo que significan en sí mismas para la ciencia del lenguaje, y por la influencia que han tenido en algunas corrientes de la Pragmalingüística. De las dos se realizó relativamente pronto traducción al español: la primera la tradujo A.Alonso (Losada, Buenos Aires, 1941); la segunda apareció en español cinco años después de la edición francesa (Siglo XXI, México, 1971, versión de J.Almela).

ACTAS XXXV (AEPE). Juan MARTÍNEZ MARÍN. LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS Y LA ENUNCIA...
Centro Virtual Cervantes

2. LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS Y LA LINGÜÍSTICA MODERNA: AVANCES E INSUFICIENCIAS

2.1. Con el fin de que pueda entenderse mejor la necesidad de introducir la perspectiva de la enunciación en la enseñanza de las lenguas, voy a presentar una visión de conjunto de las principales aportaciones sobre teoría y metodología de la enseñanza idiomática que se han realizado durante el último siglo, que es, por otra parte, el periodo de elaboración de la ciencia lingüística moderna.

He de comenzar señalando que la metodología tradicional, que atendía sobre todo a la lengua escrita y a la gramática (en el léxico simplemente se atendía a los vocablos desconocidos en los textos, que eran agrupados en las llamadas «listas de palabras», que el estudiante memorizaba), la metodología tradicional, decía, se mantuvo hasta bien entrado nuestro siglo; y en el caso particular de las lenguas como extranjeras la traducción constituía el procedimiento por antonomasia: en el fondo es que pervivía aún la atención predominante a la traducción del latín, que durante siglos fue la lengua de cultura por antonomasia, y la idea de que esta práctica era el procedimiento ideal para lograr un buen adiestramiento o disciplina mental[5].

2.2. La consecuencia lógica que tenía este proceder metodológico fue que durante generaciones los estudiantes de lenguas extranjeras apenas pasaban más allá de entender los textos escritos y no desarrollaban la capacidad de la expresión oral, que es la forma de las lenguas de mayor necesidad para los hablantes, al menos en un primer momento, pues es la más directamente relacionada con las situaciones más corrientes de la vida cotidiana y a la vez, como demostró la investigación moderna, la manifestación primaria (frente a la escrita, que es, en los hablantes y distintas culturas, posterior a ella). Claro que lo que ocurrió es que la enseñanza de las lenguas, como la investigación lingüística en general, en buena parte se veía condicionada todavía en los primeros decenios de nuestro siglo por la orientación de carácter filológico que venía de siglos anteriores.

De todas formas, y como suele ocurrir en la mayor parte de los ámbitos de cualquier actividad humana, antes del siglo XX se produjeron aportaciones que hoy se consideran positivas —y por tanto de signo contrario a la situación descrita hace un momento—, y muy influyentes en la orientación que tomó a partir de un cierto momento la enseñanza de las lenguas. Los estudios fonéticos de la segunda mitad del siglo XIX en Europa, con la relevancia que dieron a la lengua hablada (el alemán Viëtor elabora en 1882, como es sabido, un método para la enseñanza idiomática que parte de la lengua hablada, el cual se considera un claro precedente del llamado *método natural*)[6], van a constituir uno de los hitos en estos avances para la enseñanza moderna.

[5] Influía sin duda también para que se mantuviera durante tanto tiempo esta situación el hecho de que hasta la segunda mitad del siglo XIX y la primera del XX no comienza verdaderamente la descripción en todas sus dimensiones de las lenguas modernas, para lo que hubieron de darse las circunstancias apropiadas, y entre las que destacan las siguientes: el nacimiento y desarrollo de la gramática moderna, con su interés cada vez más decidido por la lengua contemporánea; la nueva situación mundial, con una atención cada vez mayor al aprendizaje de lenguas vivas; y, finalmente, la culminación del proceso de apoyo del Estado a la enseñanza de la lengua materna, que llevó a separar latín y lenguas modernas en la enseñanza (para el español este proceso se inicia en la época moderna durante el reinado de Carlos III, y culmina a principios del siglo XX, cuando en los planes de estudio se establecen asignaturas específicas de lengua castellana, como se decía en la época). Cfr. Martínez Marín (1998).

[6] Sánchez Pérez (1992: 221 y ss.). Las ideas sobre la enseñanza de las lenguas cambiarán radicalmente para dar paso a planteamientos de carácter propiamente lingüístico, que en el ámbito de las variedades de la lengua acaban dando prioridad, en el orden de atención, a la variedad oral frente a la variedad escrita literaria tenida en cuenta de manera casi exclusiva en la enseñanza tradicional. Para lenguas como el francés se registra así en la historia de esta disciplina de la enseñanza idiomática manuales como el de Emmanuelle Wagner *et al.* titulado muy significativamente *De la langue parlée à la langue littéraire* (París, Hachette, 1965).

ACTAS XXXV (AEPE). Juan MARTÍNEZ MARÍN. LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS Y LA ENUNCIA...
Centro Virtual Cervantes

2.3. A lo largo del siglo XX, y sobre todo conforme se fueron desarrollando los estudios descriptivos de las lenguas, incardinados en la concepción estructural-funcionalista, se produjeron los mayores avances en la enseñanza idiomática, ya que se había comprendido mejor el objeto de esta y con ello sus objetivos. Así, por lo que se refiere al objeto, se estuvo de acuerdo en que no podía quedar desatendido ningún aspecto estructural de la lengua (desde el fónico al léxico pasando por el gramatical), y sin olvidar además el hecho de la existencia de variedades funcionales en la lengua: la variedad estándar o general había de considerarse de forma especial, pero sin olvidar otras (y sus elementos característicos) que presentan todas las grandes lenguas de cultura, a consecuencia de los condicionamientos del espacio geográfico, la conformación social, la finalidad y los temas de la comunicación; es decir, respectivamente, las variedades dialectales, sociales, estilísticas y científico-técnicas).

Y, por supuesto, a medida que se fue avanzando en la teoría y descripción de lenguas, se fue diferenciando también en la enseñanza entre las variedades oral y escrita, que tienen finalidades comunicativas características. Precisamente esta idea, la de la «finalidad comunicativa», tan propia de las corrientes funcionalistas, se tomaba como uno de los puntos de partida fundamentales para la concepción de los objetivos. Una enseñanza moderna de la lengua es la que se plantea explícitamente unos objetivos, que consisten en adaptarse a lo que es la finalidad o función general de la lengua: la comunicación eficaz y adaptada a las situaciones del habla[7].

2.4. Por otro lado, el acuerdo cada vez más unánime sobre el hecho de que la lengua comporta finalidad comunicativa llevó a operar en el ámbito de los objetivos con una distinción del mayor interés: la *comprensión* y la *producción* lingüísticas. Ello significaba corregir en gran parte el planteamiento tradicional que lograba un conocimiento pasivo más bien que activo de la lengua y, en cualquier caso, lo que se destacaba ahora era la importancia de conseguir que los estudiantes adquirieran conocimiento activo, esto es, capacidad para expresarse con mensajes de distinto tipo, orales y escritos (además de comprender textos).

2.5. Esta serie de aportaciones de inspiración estructuralista hicieron avanzar sin duda alguna la enseñanza de las lenguas, como he dicho, pero la exageración por algunas corrientes de lo que tiene de formalismo la concepción estructural dio lugar en el ámbito didáctico a contribuciones no tan positivas, y que determinaron que hubieran de buscarse nuevas vías en la teoría y la práctica de la enseñanza idiomática. Y la idea de que *la lengua es uso* —y no simplemente la abstracción que se ha propugnado a veces, con exageración como digo— ha venido a aportar la corrección necesaria del rumbo. Esta corrección del rumbo comportó como una de las principales reacciones el tomar, con la prudencia que exigía el caso, los llamados «ejercicios estructurales», que durante algún tiempo fueron considerados como el no va más de los procedimientos didácticos (sin duda quienes los defendían como método insuperable demostraban no haber entendido bien[8] las propuestas del estructuralismo funcional, que habían sabido interpretar con acierto muchos de los aspectos de las lenguas (tanto de su organización interna como de su funcionamiento)[9].

[7] Se acercaba ya este planteamiento a las ideas de estudiosos actuales como V. Lo Cascio (1998: 48), quien llega a afirmar, con una postura de base comunicativa, lo siguiente: «Hoy se considera más importante saber transmitir mensajes, obtener resultados con ellos, que hablar 'correctamente' según la 'norma lingüística'».

[8] Girard (1972), al hacer la reseña de los estudios sobre los ejercicios estructurales no pudo citar más de cinco o seis. Este hecho puede deberse a la desconfianza que provocaba un método que adolecía de suficiente fundamentación teórica, que es lo que explica sus fallas o defectos. Véase para algunos de estos ejercicios más adelante.

[9] Piénsese, por ejemplo, en los dos siguientes hechos, que aportan dos corrientes diferentes: la idea propugnada por Coseriu (1977:118) de que la lengua es *estructura* (sistema de relaciones internas), pero también *arquitectura* (conjunto de variedades coexistentes en la lengua); y la idea de incluir *categorías pragmáticas* en la gramática, como hace Dik (1981:167 y ss.).

ACTAS XXXV (AEPE). Juan MARTÍNEZ MARÍN. LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS Y LA ENUNCIA...
Centro Virtual Cervantes

2.6. El procedimiento didáctico de los ejercicios estructurales, cuando no se adoptan las necesarias precauciones sobre lo que es consustancial a la lengua, se caracteriza por una rigidez tan patente, que no tardó mucho tiempo en ser puesta de relieve: las estructuras o paradigmas funcionales no son tan geométricos como hace ver muchas veces esa técnica de repetir, transformar, etc. construcciones a partir de una dada a fin de interiorizarlas e inducir que surjan espontáneamente otras semejantes en el habla. Y por ello se señalarán pronto algunas fallas a este método, entre las cuales para mi propósito actual destaco las siguientes, que me parecen de las más graves: no se tiene en cuenta el principio de que los mensajes lingüísticos —las comunicaciones que hacemos los hablantes— están inexcusablemente unidos a la situación de habla, y los enunciados en que se concretan reflejan tal hecho de muchas maneras. Por eso las lenguas no son homogéneas, sino que están constituidas por «técnicas diversas» para hablar, como he dicho ya (dialectales, sociales, estilísticas, tecnolectales, etc).

Un alumno extranjero —y lo mismo uno nativo— no puede aprender o profundizar en el conocimiento de una lengua tomándola como si fuera uniforme en todos los sentidos. Este es el gravísimo error al que llevaba el planteamiento exageradamente formalista en que se basaba el método de los ejercicios estructurales.

La «rigidez» o «mecanicismo» del procedimiento se ve claramente teniendo en cuenta algunos de los ejercicios que se proponen en los manuales (me fijo en uno de léxico y otro de gramática).

a) El error de ejercitar sin más en la formación de los adjetivos derivados en *in-: inestimable, insuperable, intranquilo, intranscendente, inusable, inválido,* etc. En esta serie de adjetivos en *-in* un buen método tendría que tener en cuenta los siguientes hechos:

(i) *Inestimable, insuperable, inusable* pueden funcionar con valor intensivo (*ayuda inestimable, calidad insuperable, trasto inusable*). Me voy a referir más adelante a la categoría de la intensificación, que es como la pragmalingüística interpreta estos valores de algunas formas de la lengua, entre ellas algunos afijos.

(ii) La oposición que se basa en el significado de negación que aporta el prefijo funciona en el caso de parejas como *trascendente / intrascendente,* pero no totalmente en el de *válido / inválido*; en esta pareja hay que tener en cuenta, entre otras cosas, el carácter de sustantivo del vocablo *inválido* en la lengua general y el funcionamiento como adjetivo negativo en ciertos lenguajes específicos, por ejemplo el administrativo(*documento inválido).*

(iii) Entre los adjetivos considerados, hay algunos con un estatuto muy particular, por ejemplo *intranquilo*: funciona en la pareja *tranquilo / intranquilo* que tiene en cuenta el ejercicio de derivación al que me estoy refiriendo, pero hay que atender a las diferencias semánticas según se combine con *ser* o con *estar* (y verbos semejantes).

b) Practicar con el paso de la pasiva perifrástica a la pasiva de *se* en español, sin diferenciar las variedades funcionales en que se usan una y otra, equivale a no enseñar la lengua como se comporta en la comunicación real que han de aprender los estudiantes (como si los recursos de expresión estuvieran desligados de su uso). Es lo que ocurre en el siguiente ejercicio que proponen algunos manuales: «Transfórmense las siguientes frases pasivas utilizando la partícula *se*»:

1. *Los planos han sido estudiados cuidadosamente.*
2. *La novela había sido escrita en solo tres meses.*

(Me fijo solo en los dos primeros ejemplos que se proponen).

El ejercicio es objetable por un hecho fundamental: no se tiene en cuenta que los dos tipos de construcciones pasivas no son intercambiables o equivalentes en el uso de la lengua: la «pasiva perifrástica» está limitada a la lengua escrita (científica, literaria, periodística, etc) y a la hablada formal.

ACTAS XXXV (AEPE). Juan MARTÍNEZ MARÍN. LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS Y LA ENUNCIA...
Centro Virtual Cervantes

3. LA ENUNCIACIÓN Y LA ENSEÑANZA IDIOMÁTICA

3.1. Algunas corrientes lingüísticas actuales —empezaron a dar sus primeros pasos en los años setenta— han sabido superar el reduccionismo a que abocó el estructuralismo formalista, cuya principal falla residía en la desatención al habla, por tanto al sujeto hablante y al papel de los interlocutores en su conjunto, de quienes dependen tantos elementos y constituyentes de la lengua (de toda índole: morfológicos, sintácticos, semánticos, léxicos, discursivos, pragmáticos, etc). Y fue precisamente en el seno de los estudios a que dieron lugar estas corrientes de la llamada *lingüística del habla* (a veces también *lingüística del hablar*) donde se sitúa la *enunciación*[10], concepto que va unido por lo general al de *enunciado*[11]: a este respecto, una cuestión fundamental para la descripción lingüística es la manera en que el hablante se refleja en el enunciado, por la forma de decir lo que comunica, para lo cual tienen relevancia su intención, el destinatario o destinatarios, y en general la situación de habla (la desatención a esta, como hemos dicho antes, constituyó una de las graves carencias de la enseñanza de lenguas que exageró el formalismo estructuralista).

Por otro lado, la *enunciación* es un hecho con gran interés en la enseñanza, no solo por el número de elementos de la lengua que encuentran en ella su explicación más satisfactoria, sino por la evidencia de que los alumnos han de llegar a convertirse en *hablantes* normales de la lengua que estudien, y la atención al mecanismo de la enunciación (con sus diversas categorías enunciativas) es un medio de gran importancia para lograrlo; piénsese, por ejemplo en la categoría de la *modalidad*, reveladora de la actitud del hablante al comunicar: este puede expresar certeza, duda, sorpresa, apelaciones, valoraciones, etc, etc, y todo ello a veces intensificado o no, atenuado o no, presentándolo sin rodeos o desfocalizándose como primera persona, etc. Y me fijo solo en los aspectos más conocidos de esta realidad, hoy considerada básica, de la comunicación lingüística, y que está sirviendo para explicar satisfactoriamente la naturaleza y valores funcionales (comunicativos, y no ya meramente gramaticales) de numerosas unidades de la lengua, algunas incluso no tenidas en cuenta hasta la aparición de las nuevas corrientes lingüísticas.

3.2. Una buena ilustración de este hecho es lo ocurrido en los análisis gramaticales (tradicionales y estructuralistas) con los adverbios en *-mente* y las construcciones del llamado *si* condicional (me fijo en estos elementos, entre otros muchos que podrían aducirse como reveladores de los nuevos alcances que dan relevancia al *uso de la lengua*, en donde, como sabemos ya, es ineludible atender a la *enunciación*, además de al código que es para muchos la organización interna de la lengua).

3.2.1. Los adverbios en *-mente* fueron considerados durante mucho tiempo la clase fundamental de la subcategoría de los adverbios llamados de modo, que como categoría general se caracterizaban por tener la función de complemento del verbo, del adjetivo o de otro adverbio, como ocurre en los siguientes ejemplos: "Habló *claramente*", "Era *totalmente* feliz" y "Lo hizo *rematadamente* mal". Gracias a la perspicacia de gramáticos como E. Alarcos se empezó a distinguir en español la función sintáctica de «adyacente o modificador oracional», que se exigía para poder integrar en la descripción gramatical construcciones como *Felizmente, los chicos han terminado el examen* (el ejem-

[10] La *enunciación* dio lugar a una auténtica teoría ya en los años cincuenta de nuestro siglo, destacando en su formulación autores como E. Benveniste. Y han sido la pragmalingüística y el análisis del discurso de los últimos veinte años aproximadamente las corrientes que han incorporado a su bagaje conceptual sus principales hallazgos.

[11] Muchas corrientes actuales que van más allá de la *oración* en el estudio de la lengua (se caracterizan por su orientación discursiva y textual) dan una gran importancia al *enunciado* como unidad del discurso,que se diferencia de la oración entre otras cosas porque en él hay siempre presentes elementos que son reflejo del hablante sujeto de la enunciación (esto es, el acto de formular un mensaje o comunicación)

ACTAS XXXV (AEPE). Juan MARTÍNEZ MARÍN. LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS Y LA ENUNCIA...
Centro Virtual Cervantes

plo es del mismo Alarcos)[12]. Pero esta interpretación, aun reconociendo el avance que supone la consideración del adverbio oracional, se queda en las meras relaciones del código de la lengua. La atención al uso, es decir el funcionamiento de la lengua en la comunicación, va más allá, distinguiendo en los adverbios en *-mente* un grupo bastante numeroso que cumple funciones de gran importancia con relación al sujeto hablante: se trata de los adverbios llamados *modalizadores* en las corrientes que han retomado el concepto de enunciación, como la pragmalingüística[13].

La función comunicativa (o pragmático-comunicativa) de un adverbio en *-mente* como el del enunciado *Felizmente, los chicos han terminado el examen* considerado antes, es la de expresar, como medio léxico en este caso, la forma en que el hablante enfoca o presenta lo que dice (algunos gramáticos tradicionales, con gran penetración, hablaron de la «actitud del hablante» para este hecho). O dicho de otra manera, el adverbio indica la *modalidad* del enunciado (en este caso la «valoración» o «interpretación» del hecho expresado; como es sabido, este hecho expresado que digo aquí es la parte del enunciado que suele recibir el nombre de «contenido proposicional»). Y lo característico de las lenguas es que en ellas el fenómeno de la llamada modalidad es frecuentísimo, por ser inherente a la presencia del hablante. Por tanto no necesita especial justificación el tener en cuenta en la enseñanza del español este hecho, incidiendo en el lugar oportuno en estos adverbios modalizadores en *-mente*, frente a los que no lo son, tiene gran interés[14]. Repárese en las diferencias:

. *Naturalmente*, hablamos con el director / Compórtate *naturalmente*.
. *Sinceramente*, no vengas / Te lo digo *sinceramente*.
. *Particularmente*, pienso que deberías invitarlo / Él fue *particularmente*.

3.2.1. En cuanto a las construcciones del llamado *si* condicional, las corrientes lingüísticas actuales han revelado la estrechez de la interpretación tradicional y estructural. Hay que diferenciar de esta manera el estatuto de construcciones de *si* como "*Si me permite*, este le queda mejor" (refiriéndose, por ejemplo, a la situación en que una empleada da a probar un vestido); "*Si no es indiscreción*, ¿cuánto gana su marido?; "*Si les parece*, podemos empezar"; "*Si te soy sincero*, no me acuerdo bien"; etc. Estas construcciones han sido llamadas «regulativas» por algunos estudiosos[15] precisamente porque regulan determinados procesos de la interacción que es la comunicación con frecuencia, y que son tan distintas de las construcciones propiamente condicionales, como por ejemplo, "Haremos el viaje, *si bajan las temperaturas*".

Naturalmente, sin tener en cuenta el hecho de que la comunicación lingüística es con frecuencia no ya transacción (transmisión de información de contenidos representativos), sino interacción (intercambio de mensajes entre hablantes), es muy difícil por no decir prácticamente imposible, interpretar y explicar satisfactoriamente construcciones como las que acabamos de considerar. Y repárese en que en la base de todo está la idea de que la comunicación lingüística entraña insoslayablemente el que un sujeto hablante, del tipo que sea, dirige mensajes a otro u otros.

3.3. Por otro lado, la dimensión interaccional —los contenidos de interacción mutua de los interlocutores— que caracteriza por lo general a la comunicación con las lenguas naturales determina los especiales fenómenos que comportan a veces las construcciones más básicas de la gramática

[12] 1994: 299.
[13] Cfr. , por ejemplo, Fuentes (1991).
[14] La investigación reciente ha revelado que los adverbios en *–mente* constituyen una clase de vocablos de gran complejidad debido a las numerosas funciones discursivas que tienen a su cargo.
[15] Por ejemplo Montolío Durán (1993).

ACTAS XXXV (AEPE). Juan MARTÍNEZ MARÍN. LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS Y LA ENUNCIA...
Centro Virtual Cervantes

(por ejemplo, la interrogación). Durante mucho tiempo también, el predominio de la visión de la lengua como medio simplemente transaccional (para transmitir información), determinó que las oraciones interrogativas fueran consideradas el procedimiento prototípico para pedir información: con la oración interrogativa el hablante transmite al oyente su desconocimiento sobre alguna cosa, a fin de que éste informe y resuelva con la respuesta la petición. Es muy significativo al respecto que la llamada «interrogación retórica» —que no se usa para pedir información, sino para otros fines, por ejemplo para realizar aserciones— quedara confinada durante mucho tiempo a la lengua literaria. Las corrientes lingüísticas actuales en las que me estoy fijando porque tienen en cuenta la enunciación, al atender al uso y a los interlocutores, han sabido ver en los enunciados interrogativos (empleo el término apropiado al nuevo planteamiento del estudio lingüístico) las numerosas funciones que tienen en la comunicación. Piénsese, por ejemplo, en construcciones como *¿Me pone un vaso de agua?* o *¿Cómo no me va a gustar pasear por la Alhambra?*, que siendo formalmente interrogaciones se usan como enunciados exhortativo y asertivo respectivamente (el primero es construcción que se emplea para aligerar o suavizar la fuerza del mandato en las situaciones en que ello es lo adecuado, y el segundo consiste en una interrogación retórica, que se emplea para enfatizar una afirmación, es decir realizar una aserción intensificada, por ejemplo para resolver un malentendido del oyente).

El énfasis o intensificación (este es el término que se prefiere en las corrientes actuales)[16] es un fenómeno lingüístico que me va a servir, por su especial significación, para terminar con la caracterización de la importancia que tiene la enunciación en la enseñanza de las lenguas. Y me fijo aquí únicamente —no hay espacio para más— en algunos de los elementos de que se sirve el hablante para destacar (intensificar) distintos elementos que conforman el contenido del enunciado (el contenido proposicional del enunciado, como se dice técnicamente). Formas —locuciones concretamente— como *la mar de, cuando menos, de lo lindo, nada más y nada menos que, en un abrir y cerrar de ojos*, etc desempeñan tal función, respectivamente en construcciones como las siguientes: "Tienes unos padres *la mar de* simpáticos", "Resulta *cuando menos* sospechoso que no haya dicho nada", "Se divirtieron *de lo lindo* en la fiesta de cumpleaños", "Nos recibió *nada más y nada menos que* el director de la Biblioteca Nacional", "Desapareció *en un abrir y cerrar de ojos*".

El interés de este fenómeno para la enseñanza del español viene dado no solo por el hecho de que la intensificación es un contenido discursivo importante, sino porque tiene las correspondientes construcciones opuestas que son neutras comunicativamente, y el alumno ha de aprender a diferenciarlas y a usarlas en las situaciones adecuadas (repárese en las construcciones que llevan los adverbios *muy* y *mucho*, que se oponen a las que llevan *la mar de* y *de lo lindo*, respectivamente).

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Como acabamos de ver, los resultados que se han ido obteniendo en la investigación lingüística han sido tenidos en cuenta, y ello de forma cada vez más patente, conforme ha ido transcurriendo el siglo XX. Es esto sin duda lo que ha determinado los avances ocurridos en este ámbito de las aplicaciones lingüísticas, a partir de la realidad del mejor conocimiento que han sabido aportar las descripciones de las más diversas lenguas (aunque con un protagonismo especial de las consideradas principales). Una particularidad que hemos podido destacar, a este respecto, es que en el proceso de desarrollo de las investigaciones lingüísticas, a partir de un cierto momento se concede una gran importancia al hecho de que «la lengua se usa», y por tanto al análisis de aspectos que aunque

[16] .Cfr. Briz (1996).

ACTAS XXXV (AEPE). Juan MARTÍNEZ MARÍN. LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS Y LA ENUNCIA...
Centro Virtual Cervantes

no sean internos de la lengua, tienen una gran influencia en su propia conformación y funcionamiento: me he fijado en esta conferencia en la importancia que tienen en la enseñanza idiomática algunos aspectos del mecanismo de la enunciación, tal y como lo interpretan algunas de las principales corrientes de la lingüística actual, y he intentado poner de relieve la forma en que esta perspectiva ayuda a atender a elementos y unidades de la lengua más satisfactoriamente de lo que se hacía en la enseñanza tradicional, unas veces porque faltaba el planteamiento comunicativo hoy revelado como imprescindible por la visión de la lengua que ofrece la lingüística moderna, otras veces porque se trata de elementos desatendidos a causa del reduccionismo que comportaba la metodología dominante. Puede decirse así que la teoría y la metodología de la enseñanza de las lenguas cumple hoy mejor sus objetivos que la de tiempos pasados, y ello porque, con un gran sentido de la realidad, tiene en cuenta el que la lengua es comunicación.

BIBLIOGRAFÍA

Alarcos Llorach, E. (1994): *Gramática de la lengua española*, Espasa Calpe, Madrid.

Briz, A. (1996): "Los intensificadores en la conversación coloquial", en A.Briz *et al* (eds.),*Pragmática y gramática del español hablado*, Valencia, Universidad de Valencia-Pórtico, pp. 13-35.

Coseriu, E. (1977): *Principios de semántica* estructural, versión española de M.Martínez Hernández, Madrid, Gredos. Dik, S. (1981): *Gramática funcional*, versión española de L. Martín Mingorance y F. Serrano, Madrid, Sociedad General Española de Librería.

Fuentes Rodríguez, C. (1991), "Adverbios de modalidad", *Verba*, 18, pp. 275-321.

Girard, D. (1972): *Linguistique appliquée et didactique de langues*, París, Colin.

Huot, H, (1981): *Enseignement du français et linguistique*, París, Colin.

Lo Cascio, V. (1998): *Gramática de la argumentación. Estrategias y estructuras*, Madrid, Alianza Editorial.

Martín Zorraquino, Mª A. (1998), "Los marcadores del discurso desde el punto de vista gramatical", en Mª A. Martín Zorraquino y E. Montolío (coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid, Arco/Libros, pp. 19- 53.

Martinet, A. (1968), *Elementos de Lingüística general*, Madrid, Gredos, 2ª ed. revisada.

Martínez Marín, J. (1998), "Amado Alonso y la gramática escolar del español", en J. Martínez Marín (coord.), *Recordando a Amado Alonso y Salvador Fernández Ramírez*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 39- 54.

Montolío Durán, E. (1993), " 'Si me lo permiten ... '. Gramática y pragmática: sobre algunas estructuras condicionales *regulativas* en español", en H. Haverkate (ed.), *Aproximaciones pragmalingüísticas al español*. Ámsterdam, Rodopi, pp. 119-147.

Sánchez Pérez, A. (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, Sociedad General Española de Librería.

ACTAS XXXV (AEPE). Juan MARTÍNEZ MARÍN. LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS Y LA ENUNCIA...
Centro Virtual Cervantes