# La enseñanza de las formas de pedir y mandar en español: reflexiones bajo el enfoque comunicativo de lenguas

Antonio Ferreira da Silva Júnior
Universidade Severino Sombra/CEFETEQ - RJ

Varios son los momentos que nos vemos interaccionando con otros individuos en nuestro alrededor. A todo momento estamos poniendo en práctica nuestros conocimientos y competencias linguísticas en los actos de enunciación (Maingueneau, 2002). La lengua funciona como nuestro sistema linguístico de comunicación, pero no solo es un sistema basado en un conjunto determinado de reglas gramaticales, sino que, además, funciona como un conjunto de prácticas sociales e instrumento caracterizador de la cultura. Sabemos que la lengua también es un instrumento político e ideológico, pero además cabe a esta funcionar como el eje conductor de la interacción entre sujetos. Por eso, surge la linguística como la ciencia investigativa, que estudia el lenguaje —conjunto de signos orales y escritos utilizados en la comunicación y que construyen nuestra esencia como individuos— como instrumento de comunicación que organizan los sistemas de signos.

El análisis científico del lenguaje, en el transcurrir de la historia, pasó por diversos paradigmas, es decir, tuvo diferentes perspectivas teóricas en el modo observar el lenguaje y su funcionamiento. Podemos dividir esas tendencias en dos grandes bloques, uno de ellos, la linguística de la palabra o frase y, el otro, la linguística del texto o discurso.

La linguística de la frase se vuelve a los estudios de lengua que no dependen de su ejercicio efectivo, como un sistema autónomo. Con la teoría de Saussure tiene inicio la moderna linguística estructural, que se basa en la bien conocida dicotomía entre lengua y habla: la primera es el lenguaje como institución social, un conjunto de convenciones necesarias para la comunicación entre los miembros de una determinada sociedad o comunidad linguística. La lengua es el código al que se remonta y utiliza el hablante en el momento de la ejecución individual o habla. Para Saussure no existiría la lengua sin la manifestación concreta de los actos individuales, luego la lengua es la condición necesaria para la existencia del habla.

En 1926, los funcionalistas fundaron su círculo linguístico en Praga, cuyos principales nombres fueron R. Jakobson y Martinet. Tres años después, el grupo publica *Nueve tesis*, que constituye sus premisas metodológicas, en particular, algunas de ellas muy importantes para el tema de este ensayo, pues las formas de pedir y mandar son comprendidas por la linguística de la frase como como un sistema funcional de medios que tiene el hablante con fines de comunicación y expresión. Para los funcionalistas la lengua posee diferentes funciones, que corresponden a las intenciones o exigencias del hablante. Las principales funciones

son la comunicativa y la poética. En la primera el lenguaje se dirige hacia el signo. El lenguaje poético, como acto creador individual, se refiere tanto a la lengua de comunicación como a la literatura.

Momentos después surge la glosemántica de Louis Hjelmslev, cuya premisa era que una teoría linguística tendría que servir para describir cualquier texto posible compuesto en cualquier lengua. Hasta la década de los sesenta, también estuvo en escena, la concepción behaviorista (estímulo-respuesta) de Leonard Bloomfield. Frente a esta concepción reacciona el innatismo de Chomsky. El experto americano relaciona la lengua con la competencia de los hablantes, la cual permite explicitar en infinitas actuaciones o actos productivos la complejidad de los mensajes, luego el hablante está en posesión de una gramática capaz de generar una estructura profunda que, mediante otros mecanismos transformacionales, se explicitará en una estructura superficial.

Mientras, en los Estados Unidos, los estudios linguísticos se concentraban divididos entre el estructuralismo y la gramática generativista (Chomsky), en Europa, los linguistas se dedicaban a los estudios semánticos y sociolinguísticos, enfatizando el discurso. No interesaba ahora solo el texto, en su modalidad oral o escrita, sino el contexto en que se produjo, incluso, la intención comunicativa de su enunciador. Lo que este segundo bloque —la linguística del discurso— propone estudiar es la relación entre lenguaje y sociedad, pues considera que las marcas históricas y sociales participan de la construcción de los sentidos. Se vuelve al lenguaje a partir del lugar desde donde hace sentido para los sujetos, inscriptos en la enunciación, observadas las marcas de subjetividad; busca superar los límites de la oración, así como escapar de la propuesta de lengua como objeto neutro, considerando, para eso, al sujeto y la situación de comunicación. Ese cambio de perspectiva en la historia de los estudios linguísticos también lleva a un nuevo rumbo en la enseñanza de lenguas, de modo que abandonan los métodos tradicionales en busca de un aprendizaje más comunicativo. En ese contexto, aparece lo que se conoce como enseñanza comunicativa de lenguas o el método comunicativo a finales de los años sesenta (siglo xx).

No es nuestro objetivo, en este ensayo, profundizar tales corrientes de estudios linguísticos, sino mostrar que la elección por parte del profesor entre una de estas perspectivas teóricas reflejará en el modo como este actuará en sala de clase, pues ya sabemos que el docente enseña lengua a partir de la concepción teórica que aprendió o por su creencia o, quizás, por la adecuación a la realidad de sus alumnos.

La enseñanza de las formas de pedir y mandar, en español, a los aprendices, tema principal de este ensayo, se ve involucrada directamente, en un primero momento, a una visión teórica nocio-funcional de la lengua, ya que el alumno memoriza ciertas estructuras gramaticales y las utiliza a partir de la necesidad de comunicarse en situaciones espontáneas de habla. Para influir sobre los demás, para pedir a alguien algo, para pedir que uno haga algo, o aún, para dar órdenes,

se usan algunas construcciones o expresiones específicas en español. Dentre las estructuras que el hablante puede lanzar mano en la situación comunicativa, citamos primero, las preguntas en presente de indicativo y las preguntas con el verbo poder, que conforme afirmó Francisco Matte Bon (2002), son «de todos los recursos disponibles para pedir a otro que haga algo, los más universales». Las preguntas en presente de indicativo funcionan generalmente como órdenes o instrucciones a personas que están dispuestas a aceptarlas, como ejemplo, podemos citar la respuesta de una recepcionista de un hotel a un turista que quiere saber dónde está el Ayuntamiento de una ciudad: «Sigues hasta el final de esta calle». Allí giras a la derecha y caminas unas dos cuadras. Pronto, ya estás en el ayuntamiento».

Podemos pedir algo a los demás utilizando expresiones con los verbos «tener», «dar», «dejar», «prestar», «poner», «traer» o «querer» en presente de indicativo al lado del objeto solicitado, por ejemplo, en los enunciados: «¿Tienes el resultado del exámen de español?» (es la única expresión que se utiliza tanto para pedir informaciones como para objetos), «¿Me das una taza de vino, por favor?» (Al emplear tal verbo, el enunciador supone que el destinatario tiene la cosa pedida. Además se utiliza cuando se pide algo sin la intención de devolverlo), «Felipe, me dejas el periódico», «¿Me prestas tu coche hoy?», «¿Me pones un café solo?», «¿Me traes una chocolate?», «Quiero un maletín nuevo» (el uso del verbo querer presupone una informalidad entre los interlocutores).

Otro uso son las preguntas con el «verbo poder + infinitivo», más empleadas en los casos donde el enunciador consigue prever una molestia o un probable incómodo a su interlocutor. También se las usan en el «tiempo condicional + verbo en infinitivo» y las preguntas con «poder en condicional + infinitivo» cuando uno quiere revelarse más educado y amable al destinatario del mensaje, principalmente, si el enunciador se ve molesto por soliciar algo que le parezca una intrusión o algo desagradable a su interlocutor. La elección del condicional resulta como se fuera un pedido de disculpas del enunciador al destinatario del mensaje por la molestia que se le puede haber ocasionado o estar ocasionándole.

Un uso muy frecuente en los registros familiares e informales es la construcción de «a + infinitivo o sustantivo», que se aplica a órdenes de manera impersonal, como por ejemplo, «¡A la escuela! ¡A estudiar!». Conforme las colocaciones de Matte Bon (2002), este uso es bastante característico de la relación «adulto-niño». Otra construcción impersonal, común en carteles e impresos de un modo general, son instrucciones, órdenes o prohibiciones en infinitivo, como «No aparcar aquí» o «Firmar solo en el espacio destinado».

Otro procedimiento de enorme relieve son las peticiones con la utilización del imperativo. Según Matte Bon (2002), el empleo del Imperativo no es la forma más usada para pedir a otro que haga algo o de dar órdenes o consejos, pues en esos casos posee usos muy particulares, es decir, contextos específicos para poder ser utilizado. Por otro lado, su uso es bastante frecuente con otras intenciones comunicativas, como por ejemplo, para recomendar algo, para expresar condiciones

o para ofrecer un producto. Al optar por la función del imperativo para expresar ciertas intenciones comunicativas, el enunciador impone un predicado a su interlocutor, donde este además del papel de oyente, es relegado a asumir una posición de receptor totalmente pasivo en la enunciación. El único verdadero sujeto del imperativo es el propio enunciador, el destinatario cuando se expresa funciona como un vocativo, cuya función es la de establecer un canal de comunicación.

Pero ¿cuáles serían estos contextos espefícicos mencionados por Matte Bon para utilizar el imperativo en las peticiones? Como expuesto, anteriormente, el empleo del imperativo sigue reglas bastantes rígidas, que debemos prestar atención, para no equivocarnos en nuestras intenciones comunicativas. Al emplear, por ejemplo, en un bar, de entrada, los enunciados «Deme una gasesosa» o «Buenas noches, por favor, deme una cerveza», resultaría un poco descortés, porque no tenemos un contexto correcto al uso del imperativo, pese al empleo en el segundo caso de la expresión «por favor», que revela un tono amable al pedir a otro que haga algo, es decir, un recurso persuasivo. No obstante, si empleamos dichos enunciados tras una interacción inicial con el mesero, en este caso, los mismos serían aceptables. Sin lugar a dudas, la entonación con la que utilizamos las formas imperativas contribuyen a atenuar el orden dado. El imperativo solo tiene una neutralidad parcial en las relaciones de confianza, uso este, uno de los más corrientes en la lengua española y completamente adecuado para el uso de la forma imperativa, como por ejemplo, «Hijito, bebe toda la leche».

Otro uso para pedir algo a otro con el imperativo se centra en las relaciones de personas de rango o posición jerarquía distinta. Dicha utilización favorece para subrayar las diferencias entre los interlocutores, como por ejemplo, en una interacción entre un jefe y su empleado: «—Paloma, por favor, llámeme a nuestra sucursal en Chile./—Sí, señor. Ahora mismo». O en otros casos, como, entre una dependienta y una clienta, un médico y su paciente, etc.

Sin embargo, en el habla espontánea vemos que no siempre la utilización del imperativo para pedir o solicitar algo se da en los contextos específicos enseñados por las gramáticas de lengua española. Estas siguen poseyendo una visión —pese sus rótulos de comunicativas— estructuralista de la lengua, pues no valoran el conocimiento linguístico que el sujeto trae consigo, o sea, su gramática interna, capaz de hacerle interactuar en las más distintas situaciones. Las gramáticas no consideran que los efectos conseguidos con los empleos verbales, por ejemplo, dependen, en buena parte, de la naturaleza de los propios enunciados y de los contextos en los que se formulan. Por eso, cabe al profesor de ELE desarrollar en sus alumnos la capacidad de utilizar la lengua como una herramienta plena de comunicación, sin la necesidad de fijar o memorizar ciertas estructuras o expresiones específicas. Su trabajo es hacer con que el alumno aprenda a utilizar sus competencias individuales, o sea, relacionar lo que va aprendiendo a lo largo de su vida a las necesidades prácticas de uso de la lengua. Eso aumentará sus conocimientos internos de la lengua y lo hará descubrir otras competencias linguísticas internas. Según el linguísta francés Dominique Maingueneau (2002), todas

las competencias interactúan para producir una interpretación de un enunciado. Cabe destacar que la competencia exclusivamente linguística no es suficiente para comprender un enunciado, sino hay que conectar sus aportes a las competencias genérica y enciclopédica, responsables por desarrollar un papel fundamental.

Notamos que antes el interés estaba en desarrollar en los aprendices la competencia linguística (Chomsky), para que el alumno pudiera dominar las reglas que subyacen a la utilización del lenguaje, o sea, los conocimientos de fonología, morfología, sintaxis, semántica y léxico. Con el método comunicativo, la enseñanza no puede ser definida de manera específica, pues el profesor puede enfocar su trabajo en las necesidades individuales de cada estudiante.

Con el método comunicativo, observamos que solo los aspectos formales de una LE no satisfacen a las necesidades de los aprendices, sino el aprendizaje para comunicarse en distintas situaciones de la vida cotidiana. A ellos no les interesa sólo aprender la mera estructura de una lengua, sino aprender a utilizarla en práctica. Este método nos permite concebir el lenguaje como un instrumento de comunicación dentro de un contexto social determinado, basado en la negociación de significados entre los interlocutores (acto de enunciación), aplicable tanto a la comunicación oral o escrita, una vez que lengua es comunicación (Richards y Rodgers, 1998). Para Maingueneau (2002) todo acto de enunciación es un proceso asimétrico, o sea, el co-enunciador reconstruye el sentido de un enunciado a partir de las propias indicaciones presentadas por el enunciado. Nada garantiza que su lectura sea la comprensión identica a la que el enunciador la quiso dar.

Comprender un enunciado, para el linguísta francés, no es solo entender la gramática (ésta contribuye, pero no es decisiva), sino involucrar distintos saberes en el proceso. No solo la gramática permite interpretar un enunciado. (levantar hipótesis, reflejar, construir un contexto). Maingueneau afirma que el resultado de esta interacción permite el desarrollo de las competencias internas del hablante (linguística, textual, enciclopédica y genérica).

Hymes, etnógrafo del lenguaje, defiende que el aprendizaje de lenguas debe llevar al aprendiz a vivenciar sus inúmeros contextos. Así, parte del presupuesto que la enseñanza debe permitir la inclusión activa del alumno en la sociedad. No será más a través de la memorización de reglas o de condicionamientos (estímulo-respuesta) que el alumno internalizará el conocimiento gramatical.

Por la comunicación linguística no sabemos si algunos enunciados pueden ser comprendidos o no. Quizás pueden expresar una visión literal del enunciador, pero para comprenderlos hace falta saber cómo fueron producidos, de ahí que trabajamos con conocimientos internos (conocimiento de mundo e interdiscursos —unión de varios otros discursos que utilizamos para comprender algo y expresarnos—). Según Canale, el desarrollo de la competencia comunicativa permite no solo utilizar adecuadamente la gramática de una lengua, sino también utilizarla en varios contextos, haciendo uso de estrategias para comprender y producir

enunciados, además de lograr la cohesión, coherencia y organización textual en los discursos.

El papel del profesor en el método comunicativo es múltiple y los procedimientos utilizados, en clase, son similares a los de los distintos métodos, pero poseen una reiterpretación de los procedimientos clásicos y ampliación de las actividades lúdicas.

El profesor debe tener en mente que su papel es llevar el alumno a construir una competencia comunicativa, donde el aprendiz desarrolle su capacidad de producir y comprender los enunciados de manera adecuada a los múltiples contextos y situaciones que se encuentra en el transcurrir de su vida en sociedad. Luego, siguiendo las ideas del filósofo del lenguaje Mikhail Bakhtin (1992), la enunciación es el producto de la interacción entre dos individuos socialmente organizados. La enunciación no existe fuera de un contexto socioideológico. De este modo la enunciación procede de alguien y se destina a alguien.

Según la visión dialógica de lenguaje de Bakhtin, un enunciado es siempre una respuesta a algo ya dicho y avanza lo que está por decir. Se constituye a partir de la interacción entre el autor, lector y las varias voces que circulan en los medios sociales.

El sentido de la enunciación no está en el individuo, ni en la palabra, tampoco en los interlocutores, pero es el efecto de la interacción entre el locutor y el receptor produzido por medio de signos lingüísticos. Para Bakhtin la verdadera sustancia de la lengua no es constituida por un sistema abstracto de formas lingüísticas, ni por la enunciación monológica isolada, sino por el fenómeno social de la interacción verbal realizada por medio de la enunciación.

Rescatando la cuestión del dialogismo —concepto clave en la obra de Bakhtin y principio básico del lenguaje—, y aún con relación al diálogo, además de su sentido primero —el acto de habla entre dos o más hablantes— debemos comprenderlo en su sentido más amplio, el de caracterizar cualquier tipo de comunicación verbal, oral o escrita, exterior o interior, manifestada o no. Así nuestra vida está repleta de relaciones dialógicas.

El ser humano es un verdadero intertexto, es decir, no existe aislado, su vida y sus experiencias de vida se intercambian con la del otro. Los discursos se interpenetran. Para Bakhtin (1992), la noción del «yo» nunca es individual, sino colectiva y social. La palabra será la mediación entre lo social y lo individual. Al aprender a hablar, el ser humano también aprende a pensar, a medida que cada palabra revela las experiencias y valores de su cultura.

Con el método comunicativo no se discute la adecuación o no de la gramática en clase, sino cómo el profesor puede impartir sus clases, de manera que lleve a los alumnos a vivenciar los múltiples contextos de una lengua extranjera.

Sabemos que por detrás de todas los métodos de enseñanza de lenguas, tenemos una gramática de la lengua española, nombrada de «Gramática científica», que es siempre la misma, independientemente si es vista por ojos estructuralistas, generativistas o sociointeraccionistas. Cabe al profesor adaptar los aspectos lingüísticos de la lengua española con el fin de producir su «gramática pedagógica». Para llegar a este estagio, el profesor debe adecuar la importancia de ciertos contenidos a la formación social del sujeto. Además, no puede olvidar su aplicabilidad en el aula junto a las más distintas realidades de los alumnos.

El profesor de ELE a brasileños, frente a variados materiales didácticos e inúmeras formas de comprender el lenguaje, debe ser capaz de «envolver el sujeto en el discurso, de modo que desarrolle su competencia discursiva» (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998). Así, creemos que el desarrollo de la gramática debe centrarse de un modo implícito en el proceso de enseñanza/aprendizaje, porque permite que el aprendiz internalice a los pocos los conocimientos linguísticos y extralingüísticos, que le serán útiles en las relaciones establecidas al diario con los demás sujetos.

En el escenario actual de enseñanza de ELE a brasileños, cuando tenemos la Ley 11.161/05, que dicta la obligatoriedad de la oferta del español en la enseñanza secundaria, debemos revaluar el papel del profesor que las universidades brasileñas licencian en sus cursos. Pese al interés constante por nuevos abordajes metodológicos y nuevas maneras de enseñar la gramática —eterna constante de discusiones entre expertos del asunto—, las universidades en sus asignaturas de Metodología de enseñanza siguen con currículos cerrados en visiones tradicionales de enseñanza, o, a veces, imparten nuevas teorías a los futuros profesores, que no se concretizan en la práctica diaria con los aprendices.

Cada vez más la enseñanza de ELE a brasileños recurre a un profesor reflexivo, capaz de construir en su alumno las competencias necesarias para actuar como un ciudadano crítico y comunicativo frente a las distintas situaciones enunciativas impuestas por la vida social. Como comentario final, deseamos registrar que el enfoque comunicativo permite que profesores y alumnos participen juntos del proceso de creación de sentidos en los más diversos actos de enunciación, ultrapasando las fronteras de lo dicho.

## BIBLIOGRAFÍA


Bakhtin, M., 1992. *Estética da criação verba,*. São Paulo, Martins Fontes.

Brasil – Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclo do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

— Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio*, 4 volumes. Brasília, 1999.

— Lei 11.161/ 05 - Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. *D.O.U. de 08/08/2005*, P. 1. Brasília: MEC, 2005. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>; 05/05/2006.

Giovannini, A., et ál., 2003a, *Profesor en acción 1: el proceso de aprendizaje,* Madrid, Edelsa.

Maingueneau, D., 2002. *Análise de textos de comunicação,* São Paulo, Cortez.

Matte Bon, F., 2002. *Gramática comunicativa del español*, Madrid, Espasa.

Richards, J. C. y Rodgers, T. S, 1998. *Enfoques y métodos la enseñanza de idiomas,* Madrid, Cambridge University.

Santos Gargallo, 1999. Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera, Madrid, Arco/Libros.

Widdowson, H. G., 1991. *O ensino de línguas para a comunicação,* Campinas, Pontes.