

## GRAMÁTICA Y CONTEXTO LA ESTRUCTURA Y EL SIGNIFICADO

CONCHA MORENO GARCÍA

**E**n esta conferencia no voy a dar fórmulas ni muchos materiales para usar posteriormente en las clases. Mi objetivo es que nos planteemos una vez más nuestro concepto de la gramática, nuestra manera de relacionarnos con ella y si tenemos en cuenta o no otros factores que deben acompañarla.

El orden en que aparecen los elementos del título tiene una explicación: quisiera, en primer lugar, que reflexionemos sobre la estructura y después sobre el significado, aunque, en realidad, no se pueden separar si pretendemos que nuestra gramática sirva de verdad para la comunicación. Será para otro momento el partir de la idea contraria.

Si distinguimos entre los conceptos que son motivo de la reflexión de hoy, tendremos que empezar por definirlos. Para ello, podemos acudir a distintos autores y al final nos quedaremos con unas ideas o principios a los cuales nos atenderemos en nuestro trabajo.

Según Teun van Dijk:

“El objetivo de una GRAMÁTICA es dar una reconstrucción teórica de un sistema particular de reglas. Tal reconstrucción, que implica las abstracciones, generalizaciones e idealizaciones usuales, requiere la necesaria formulación de los niveles, categorías, unidades, clases de reglas y construcciones indispensables para describir la estructura abstracta de las EXPRESIONES de los hablantes. (...) una gramática se caracteriza por ser un SISTEMA FORMAL-SIGNIFICATIVO TEÓRICO DE REGLAS: debe también especificar cómo se relacionan las estructuras morfo-sintácticas con las estructuras semánticas.” (1995: 30)

Aceptamos, en consecuencia, el hecho de que la lengua es un sistema y como tal está sujeto a normas y reglas. No entramos aquí todavía en la discusión de si esas normas se refieren a actos extralingüísticos o a actos de habla.

Es decir, en estas dos frases:

a) *Te he traído este libro para que leas un poco.*

b) *Yo tus cosas no las he tocado, para que te enteres.*

Lo que nos interesaría señalar en un primer momento es que detrás de *para que* necesitamos subjuntivo siempre. En un segundo momento, se podría hablar del valor pragmático que tienen frases como *para que te enteres* o *para que lo sepas*, cuya intención no es la misma que en a).

En nuestra primera consideración nos quedamos con la definición que nos ha dado van Dijk, aunque, para conseguir una comunicación completa, tengamos que tener en cuenta otros factores, los cuales analizaremos más tarde. En este orden de cosas, no quiero dejar de recordar a G. Leech (1986: 18), el cual nos dice:

"When we put words together in sentences according to the rules of grammar, we exercise an ability to create new thoughts and therefore to communicate in new situations. [...] Once we have learned the grammar of a language, therefore it becomes a RESOURCE for future communication: borrow a metaphor from Henry Widdowson, grammar learning is rather like making an investment, or building up a bank account. While the money is in the bank, we are not using it, but we know it is available for us to use. Similarly, while we are learning grammar, we may not be communicating in a normal sense, but we are building up the "capitale" for future communication."

(Cuando ponemos palabras juntas en frases de acuerdo con las reglas de la gramática, ejercemos la capacidad de crear nuevos pensamientos y por ello de comunicar en nuevas situaciones. Una vez que hemos aprendido la gramática de una lengua y precisamente por ello, ésta se convierte en una fuente de recursos para la futura comunicación: siguiendo una metáfora de H. Widdowson, aprender gramática es como hacer una inversión o abrir una cuenta en un banco. Mientras el dinero está allí, no lo estamos usando, pero sabemos que está disponible para que lo usemos. Igualmente cuando estamos aprendiendo gramática, podemos no estar comunicando en sentido estricto, pero estamos acumulando un capital para la futura comunicación.)

No obstante, hay que discutir cuál es el modelo de gramática que subyace en el pensamiento de cada docente. El que yo defiendo encaja con la idea de suministrar elementos que faciliten la transferencia a otras situaciones y estoy totalmente de acuerdo con la afirmación de Widdowson en su artículo: "Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla" cuando hace la diferencia entre *use* y *usage*. Por tanto, resumiendo lo dicho hasta ahora, uno de nuestros objetivos es ir transmitiendo de manera gradual y rentable las reglas que resulten MÁS ÚTILES Y ADECUADAS AL NIVEL Y A LOS OBJETIVOS DE NUESTROS ALUMNOS, uno de los cuales es, sin lugar a dudas, la comunicación, sea oral o escrita.

Aquí ya tenemos uno de los principios motores de nuestro plan teórico: las reglas son necesarias, como lo son las instrucciones de uso de cualquier aparato -la nueva lengua es un instrumento con el cual el aprendiente va a tener que hacer cosas, casi las mismas que en su idioma materno, pero de otra manera. Volviendo al aparato, sí, tenemos que conocer el mecanismo de uso, pero la única forma de saber si hemos entendido, es ponernos a usarlo. Como, por otra parte, es un instrumento "multiusos", debemos saber -aprender, experimentar- las muchísimas aplicaciones que tiene. Algo parecido a esto dicen Nisbet y Schuksmith (1994: 83-84), citando los trabajos de Meichenbaum y Goodman (1971):

"Una secuencia de entrenamiento similar se verifica al aprender una nueva habilidad motora, como la de conducir un coche. Al principio el conductor recorre mentalmente una lista de puntos de comprobación, a veces pronunciándola en voz alta, que incluye repetición verbal, autodirección y a veces, autorreforzamiento apropiado... Sólo mediante la repetición se automatiza la secuencia y se eliminan las cogniciones."

De esta manera nos acercamos al concepto de la lengua como algo vivo, que no está sujeto sólo a reglas, sino que se carga de sentidos dependiendo de las situaciones en que se use, la intención puesta en los mensajes, etc., es decir, del contexto.

Volvamos, para empezar, a la gramática y a sus reglas.

## LAS REGLAS

Si aceptamos lo que dice Ellis (1990: 196):

"La docencia fracasa a menudo en proporcionar la adquisición de nuevas estructuras lingüísticas; sin embargo, la docencia permite un aprendizaje más rápido y con unos resultados de competencia más altos."

tendremos que reconocer que las dichas reglas son necesarias porque facilitan la generalización -aunque ya sabemos que eso puede dar lugar a errores de interlengua y las generalizaciones necesitan después de muchos matices-, facilitan asimismo la transferencia a otras situaciones y permiten, además, la autocorrección. Por eso los estudiantes preguntan: ¿siempre? Y qué tranquilidad y despreocupación captamos en sus caras cuando podemos decir: sí. Claro que eso ocurre pocas veces.

Hay dificultades que pueden explicarse, comprenderse por medio de la gramática y sus reglas, es decir que caen dentro del sistema y otras que adquieren una claridad meridiana cuando es el contexto el que las explica.

Soy partidaria de desmitificar las dificultades que se le achacan al español y trato de buscar lo que yo llamo trucos que ayuden a generalizar y que sean rentables. Quiero insistir en algo que ya he mencionado más arriba: las reglas tienen que adaptarse al nivel y a las necesidades de los alumnos. Los ejemplos presentados aquí proceden de preguntas, comentarios surgidos en las clases y han sido elegidos pensando en su claridad, pero sin tener en cuenta una gradación por niveles. Pero creo que sobre este punto no es necesario insistir.

Cuando nos ponemos a explicar debemos tener presente que nuestras reglas sean:

- “Rentables”: claras; contextualizadas.
- Lo más generales posible.
- No contradictorias: que simplifiquen la duda, que no lo hagan todo más difícil.

## LA RENTABILIDAD

Entiendo por rentabilidad el hecho de conseguir grandes resultados con un mínimo esfuerzo. Según ello, abordemos el espinoso tema de los pasados y pongámoslo en relación con el presente, tiempo de gran utilidad incluso para explicar.

Si acudimos al sistema, podremos dar algunas reglas que serán de gran ayuda porque se cumplen ¡siempre!

- El verbo SOLER *se usa sólo en presente e imperfecto*, porque en ambos casos expresa costumbre.
- Detrás de SI condicional tienes que usar el presente de indicativo cuando tú quieres poner el futuro o el presente de subjuntivo. Cuando la frase está en estilo indirecto, aparecerá el imperfecto en las mismas condiciones que en los demás casos.

1. - Si te quedas unos días más, iremos de excursión al norte, ¿te apetece?

- ¡Buena idea!

(Unos días después)

- El otro día me dijiste que SI ME QUEDABA, iríamos al norte. ¿Cuándo vamos a ir?

- Hace unos días hablé con Isabel y me dijo que si la situación NO MEJORABA, SE IBA.

- Detrás de A VER SI / PARA VER SI debes usar el presente cuando tú quieres poner el futuro. Si la frase está en pasado, *aparecerá el imperfecto*, no el perfecto simple y desde luego no necesitas el subjuntivo.

2. - A ver si mañana hace sol y podemos ir a la playa.

- Aquel verano llovió mucho y estábamos pendientes del cielo PARA VER SI HACÍA SOL Y PODÍAMOS IR a la playa.

- PARA VER SI PODÍA cambiar en protector al despiadado patrono, Moyano le pidió la mano de su hija.

Ambas reglas -o trucos o estrategias- evitan que los alumnos creen que detrás de si, en pasado, siempre aparece el subjuntivo, sobre todo acompañado del condicional.

- Hay expresiones que “llaman” al presente para sustituir al pasado, sobre todo en conversación:

-POR POCO

-CASI

- EN ESO / DE REPENTE / UN DÍA...

(para introducir acciones tras la descripción o presentación del escenario)

3. - No te he contado nada. pero el otro día POR POCO / CASI me pilla un coche.

- Estábamos en casa tomando un café tranquilamente y en eso suena el teléfono y ¿quién era?

- ...

- Pues... ¡mi jefe! No me deja en paz ni en casa.

- Las acciones, es decir, los perfectos simples, suelen sustituirse por presentes; el decorado, las descripciones o circunstancias suelen mantenerse en imperfecto. (Observa los ejemplos anteriores.)

- Cuando usamos imperfecto, queremos decir que algo *se estaba produciendo antes, durante y quizás también después* de la acción.

Esto es lo que, imagino, quieren decir aquellos profesores que afirman que el imperfecto presenta una acción inacabada.

4. - Llegamos a tiempo, pero ellos ya ESTABAN COMIENDO.  
 - Cuando he entrado en la tienda, no HABÍA nadie.  
 - ESTABA muy cansado y por eso me fui temprano de la fiesta.  
 - Hoy no he madrugado porque no TENÍA que trabajar.  
 - (...) Se casaron, pasaron la luna de miel; la Cashilda TENÍA / TUVO un hijo.

Este último ejemplo, sacado de *Las inquietudes de Shanti Andía* de Pío Baroja, es especialmente ilustrativo de la regla o truco que hemos dado más arriba: si lo que expresamos con el imperfecto es algo que se estaba produciendo antes, durante y quizás después, estamos provocando un gran drama de pareja, especialmente si Recalde, el novio, no sabía nada.

- El imperfecto sirve para *presentar los escenarios y a las personas*.

5. - Esta noche he soñado una cosa muy rara: HABÍA gente que no veo / veía hace mucho, ESTÁBAMOS celebrando algo y, en eso, nos ponemos a gritar y a pelearnos como histéricos, PARECÍA una guerra.

En nombre de la rentabilidad, a veces también acudo a esos trucos -o pequeñas píldoras si se quiere- de los que hablaba y que pueden facilitar la comprensión y la producción, sobre todo en la fase controlada o dirigida.

- En pasado, las horas y las fechas expresadas con SER y las construcciones como SER DE DÍA / DE NOCHE *van en imperfecto*.

6. - Me levanté aunque NO ERA DE DÍA.  
 - Cuando llegamos ERAN LAS 7 H.

- En pasado, el marcador AHORA *suele preferir el imperfecto al indefinido*.

7. - Después de todos los problemas pasados, AHORA SABÍA quiénes eran sus amigos.  
 - Siempre había dudado, nunca había sabido actuar, pero AHORA LA VIDA LE PONÍA delante un camino que tenía que seguir.  
 - Aunque HABÍA vivido tanto tiempo al lado de Pedro, sólo AHORA SE FIJABA en ese tic que demostraba su nerviosismo.

Démonos cuenta de que, en los últimos ejemplos, nos referimos más a acciones que a circunstancias. A pesar de ello, la tendencia casi general es el imperfecto.

- En pasado, encontramos:

IMPERFECTO + PERÍODOS DE TIEMPO;

PERF. SIMPLE + PREPOSICIÓN + PERÍODOS DE TIEMPO O LUGARES

8. - Era primavera cuando se conocieron.  
 - Fue en / por primavera cuando se conocieron.  
 - Fue en un pueblo con mar...  
 - Era un pueblo con mar

(de la canción de Joaquín Sabina "Y nos dieron las diez...")

- Con el marcador DURANTE *usamos el p. perfecto o el p. perfecto simple excepto si expresamos costumbre*.
- Cuando expresamos un tiempo determinado usamos el *p. perfecto o el indefinido excepto si expresamos costumbre*.

9. - Llamé a José y ESTUVE HABLANDO con él durante tres horas.  
 - DURANTE LAS VACACIONES ME LEVANTABA muy temprano para ir a correr.

- Cuando podemos *enumerar las acciones (primero, segundo, etc.)*, usamos el *perfecto simple*.

10. - No tuvimos que esperar nada: LLEGAMOS, NOS SENTAMOS y a continuación EMPEZÓ el espectáculo.  
 - Moyana hizo algo singular: SE COMPRÓ un coche, (...) SE ADIESTRÓ en su manejo y ESPERÓ.

Cito este ejemplo porque me ha servido para demostrar que verbos como ESPERAR, que por alguna razón los alumnos perciben como de mayor duración y, por lo tanto, deberían ir en imperfecto según ellos, pueden aparecer, incluso deben aparecer, en p. simple cuando forman parte de una serie de acciones, de una enumeración.

11. - Un domingo, de madrugada, cuando el señor Cussi SALÍA / SALIÓ del casino, Moyano que le AGUARDABA / AGUARDÓ cerca, puso en marcha su coche y AVANZABA / AVANZÓ hacia él.

• Si tenemos un verbo cuyo sujeto es algo escrito, ese verbo *suele ir en imperfecto*.

12. - La carta DECÍA que no llegarían hasta el viernes.

- El último fax no HABLABA de precios.  
 - Busqué la palabra en el diccionario pero no VENÍA.

## REGLAS GENERALES

Con esto quiero decir que una regla o truco o estrategia debe ser simple y abarcar el mayor número de casos posible. Más tarde podremos mostrar cómo hay cosas y casos que dependen del contexto, de la situación. Volviendo al ejemplo de aprender a conducir, ¿se imaginan ustedes qué pasaría si, cuando el futuro conductor o conductora pregunta algo concreto, se le contestara *depende*? Por eso, propongo la siguiente alternativa a mis alumnos para los casos de INDICATIVO O SUBJUNTIVO CON SER + ADJETIVO O SUSTANTIVO:

INDICATIVO		SUBJUNTIVO			
SER		VERDAD		SER	
PARECER	+			PARECER	TODO
RESULTAR		EVIDENTE		RESULTAR	
			+	QUE	
ESTAR				ESTAR	LO
					+
RESULTAR	+	SEGURO		RESULTAR	QUE
		y sus sinónimos			DEMÁS
				También las del primer grupo en forma negativa	

Una vez que hemos demostrado que es algo relativamente fácil, yo diría incluso que muy fácil, sólo se trata de que, sea por medio de la práctica controlada, sea en las conversaciones espontáneas, establezcamos algún tipo de complicidad con nuestros alumnos para recordar la aparición del subjuntivo sin filosofar demasiado. Esta alternativa nos sirve para explicar casos como los siguientes:

13. - FUE PURA CASUALIDAD QUE NOS ENCONTRÁRAMOS aquella noche.  
 - A todos NOS PARECIÓ UN FALLO QUE NO SE LO DIJERAS.

cuando los alumnos preguntan: *¿Por qué subjuntivo si el primero es una constatación y el segundo es una opinión?*

Tienen razón ¿no? Pero si hemos dicho que llevan subjuntivo TODAS las construcciones que no son sinónimas de las palabras *verdad, evidente y seguro*, ya tenemos la respuesta.

Uno de los problemas que resolvemos con esta regla es el error en que incurren los estudiantes al confundir la verdad de sus frases con el hecho de usar las palabras mencionadas. Supongo que parte de la culpa hay que echársela a esa gramática que hace generalizaciones del tipo: *el subjuntivo se usa para expresar lo que no es real; usamos el subjuntivo cuando no estamos seguros*. Quizá no sean afirmaciones del todo falsas, pero sin duda inducen a error. Yo prefiero sustituirla por otra, diciendo que el subjuntivo es un filtro a través del cual, o bien nos referimos a hechos que todavía no han ocurrido *quiero que vengas, lo haré cuando termine*, etc., o bien hacemos pasar por él hechos que sí han ocurrido pero que presentamos mediante una luz subjetiva: *es una pena que no vinieras, no me gusta que salgas con esa gente*, etc. Dejo pendiente para un posible debate posterior las soluciones con indicativo.

Esto que acabo de decir respondería a las preguntas de *qué* y *por qué*, a continuación tendríamos que abordar el *cuándo*. En cualquier caso no hay que desdeñar el hecho de que a veces para un alumno es más difícil saber si lo que decimos es una reacción ante lo enunciado por el interlocutor, que aplicar un mecanismo de automatización del tipo:  $4 + 2 = 6$ .

En esta línea de la estructura para la aparición del subjuntivo, podemos hacer ver a nuestros alumnos el siguiente esquema:

PARA ENCONTRAR SUBJUNTIVO NECESITAMOS:	
1º	
a) VERBOS	
VERBO 1 (SUJETO 1)	VERBO 2 (SUJETO 2)
Es decir, dos verbos diferentes con diferentes sujetos	
b) NEXOS	QUE
Es decir, que la unión entre esos dos verbos sea QUE. Con otros nexos no es necesario el subjuntivo. Por ejemplo:	
Me molesta CUANDO la gente me DICE mentiras. Pero:	
Me molesta QUE la gente me DIGA mentiras.	
c) SIGNIFICADO DEL VERBO 1: influencia: sentimiento; construcciones "impersonales".	
Es decir, que el significado del primer verbo pertenezca a uno de esos grupos.	
d) VERBOS "DE LA CABEZA" EN FORMA NEGATIVA.	
Es decir, que los verbos de ese grupo, en forma afirmativa no suelen llevar subjuntivo.	
2º	
a) CONJUNCIONES: PARA QUE, SIN QUE; ANTES DE QUE	
b) SUJETO 1	SUJETO 2
Es decir, que con esas conjunciones y distintos sujetos, necesitamos la presencia del subjuntivo.	
3º	
a) EL TIEMPO DE LA FRASE PRINCIPAL: futuro / condicional.	
b) CONJUNCIONES: temporales.	

Es decir que con las conjunciones temporales, en general, sólo necesitamos el subjuntivo si al mismo tiempo tenemos los tiempos arriba citados. Por ejemplo:

Me duelen los huesos cuando cambia el tiempo.

Pero:

Le advierto que uno de los inconvenientes de la operación es que le dolerán los huesos cuando cambie el tiempo.

Aunque a muchos colegas les pueda parecer extraño, hay alumnos a los que un esquema próximo a las matemáticas les ayuda a comprender -no a interiorizar, para eso necesitamos la práctica- que es el primer paso para empezar a ser competente en la lengua meta.

## REGLAS NO CONTRADICTORIAS

“Con el INDICATIVO expresamos lo que ya sabemos”. Ésta es una afirmación que encontramos y que usamos a menudo. Luego, salen frases como las siguientes:

Yo creo que después de este curso HABLARÉ mucho mejor.  
Me parece que TENDRÁS que repetir el examen.

Y los alumnos preguntan: ¿por qué no usamos el subjuntivo si la persona que habla no sabe lo que va a ocurrir?

Para evitar esta contradicción hay que evitar hacer afirmaciones como la precedente si no se matiza un poco más.

Lo mismo que antes, presento una alternativa divertida a mis alumnos que después podemos ampliar, detallar, etc.

Los desencadenantes del subjuntivo pueden ser verbos o construcciones que expresan:

LA INFLUENCIA SOBRE OTROS:

- Personas.
- Cosas.

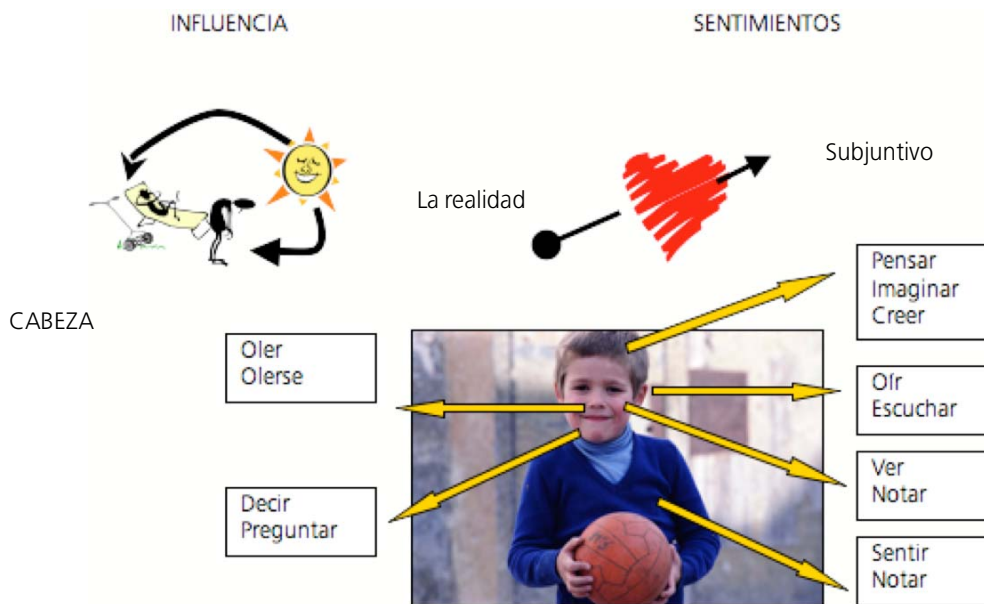
LOS SENTIMIENTOS:

- Referencia a lo no ocurrido.
- Referencia a lo ocurrido.

ACTIVIDADES DE LA CABEZA EN FORMA NEGATIVA:

- Matizaciones:

Este esquema, en realidad, sólo aparece después de los dibujos siguientes:



Es decir, en el primer caso la influencia queda demostrada así:

El calor / el sol hace que unas personas SE CANSEN y que NECESITEN descansar.

En el segundo caso, vemos que cuando la realidad “pasa” a través de los sentimientos, del otro lado “sale” el subjuntivo.

No ME GUSTA que HAYAS LLEGADO tarde.

y la imagen de las actividades de la cabeza, más el sentir algo entre las manos, permite a los alumnos recordar fácilmente cuáles son esos verbos que deben construirse con subjuntivo en forma negativa y con QUE como nexos.

De esta manera hemos creado un ambiente cordial en el que el subjuntivo no es ese coco al que todos temen y, además, hemos creado unas reglas o estrategias o trucos que nos permiten responder a una gran cantidad de casos frecuentísimos. Para apoyar lo que acabo de decir quisiera, de nuevo, citar a Leech (1986: 24):

“In the effort to simplify grammar presentation, I believe we have to allow certain benign fictions or oversimplifications. One fiction is that there is a one -to- one correspondence between grammatical forms and structures on one hand, and communicative functions on the other. By making use of this fiction, working from meaning to form, we can make grammar “come alive” as a means of representing the world of the learner’s thoughts and experiences. A second useful fiction is that grammatical rules are neat, simple, straightforward. Often it is possible to offer to the learner simple rules, but only if we sacrifice some accuracy or some attention to detail. This sacrifice has to be accepted. (The detail can be added at a later stage, when the learner’s grammatical consciousness is mature enough to undergo refinement.) Such fictions should, I suggest, be entered into knowingly by teachers -they should not be deceived by the simplicity of their own oversimplifications [...]”

(En nuestro esfuerzo por simplificar la presentación de la gramática, creo que debemos permitirnos algunos conceptos ficticios o supersimplificaciones. Uno de estos conceptos sería decir que existe una correspondencia one -to- one entre las formas y las estructuras gramaticales por una parte y las funciones comunicativas por otra.

Trabajaríamos de esta manera desde el pensamiento hacia la forma y la gramática se transformaría en algo vivo, en un intento de representar el mundo del pensamiento y de las experiencias del aprendiente.

Otro concepto ficticio sería decir que las reglas gramaticales son claras, sencillas y directas. Es fácil a veces ofrecer reglas sencillas, pero siempre si sacrificamos algún matiz o detalle.

Este sacrificio debe aceptarse, ya que siempre puede ser añadido posteriormente, cuando el aprendiente esté en un nivel más alto y su consciencia de la lengua haya madurado. Estas simplificaciones deberían, según mi opinión, ser asumidas completamente por los profesores, quienes no deberían sentirse mal ni decepcionados por sus propias supersimplificaciones.)

Un ejemplo más que quisiera mencionar, aunque la lista podría ser larguísima, es el de las llamadas oraciones interrogativas indirectas.



14. - Todavía NO SÉ cuándo ME IRÉ.  
 - NO RECUERDO CÓMO SE HACE esto.  
 - NO HE VISTO quién HA ENTRADO, etc.

Pregunta angustiada del alumno: *Pero ¿no hemos aprendido que esos verbos llevan subjuntivo en forma negativa?*

De nuevo tiene razón, nosotros mismos se lo hemos enseñado y ellos generalizan la regla que sólo funciona cuando la conjunción subordinante es QUE, y no en todos los casos. Será fácil recordarles el esquema inicial: el nexos no es QUE por lo tanto falta un elemento.

Vamos a probar con otro sistema.

- Las preguntas siempre van en indicativo:
  - ¿CUÁNDO VUELVES a tu país?
  - ¿CÓMO SE LLAMA nuestra profesora?
  - ¿QUIÉN ESCRIBIÓ *Entre visillos*?
  - ¿DÓNDE VIVEN tus padres?
  - ¿CUÁNTO CUESTA ese libro?
  - ¿QUÉ VAS a hacer ahora?
  - ¿CUÁL (de los dos libros) te ha gustado más?
  - ¿CONOCE tu amigo Salamanca?

Cuando sustituimos los signos de interrogación por una construcción con un verbo "de la cabeza", sea en forma afirmativa, sea en forma negativa, la pregunta no cambia.

NO SÉ  
 NO ME HA DICHO,  
 NO RECUERDO

CUÁNDO VUELVE a su país  
 CÓMO SE LLAMA nuestra profesora  
 QUIÉN ESCRIBIÓ *Entre visillos*  
 NO SÉ DÓNDE VIVEN sus padres  
 cuánto cuesta ese libro  
 QUÉ VA A hacer ahora  
 CUÁL LE HA GUSTADO más  
 si su amigo CONOCE Salamanca

Esta regla -o estrategia o truco- está en la misma línea de las aportadas en *Tareas: G de gramática* (1996: 4): "Si podemos *quitar el verbo principal* el subordinado va en indicativo".

Y entonces alguno descubre la siguiente pregunta:  
 15. - *¿Quieres que te ayude?*

Y los alumnos creen estar ante una excepción; sólo tenemos que recordarles por qué AYUDE va en subjuntivo y demostrar que la estrategia anterior sigue siendo válida aquí también:

*NO ME HA DICHO si quiere / quería que le ayude / ayudara.*

Nada de lo dicho hasta aquí invalida la posibilidad de que aparezcan casos de subjuntivo detrás de estas frases. Si nos gustan los boleros, quizás recordemos la canción de los Panchos: Sabor a mí, donde Dimos: *Yo no sé si tenga amor la eternidad / pero allá tal como aquí en la boca llevarás sabor a mí.*

Leech nos lo había advertido: para ayudar a la comprensión, podemos, incluso debemos, simplificar, corriendo el riesgo de sacrificar, de no incluir todos los casos, todos los matices. Pero no hay que tener miedo de ello; poco a poco los alumnos verán, descubrirán que los hablantes manejan su lengua con muchas más posibilidades; no obstante soy de la opinión de que no hay por qué presentarlas todas de una vez.

## EL CONTEXTO

¿Cómo explicar los ejemplos siguientes? Soy consciente de que, para el comentario, podría haber presentado ejemplos y casos mucho más llamativos del tipo: los valores de *Y*, *PERO*, las exclamaciones del tipo ¡*ANDA!*, ¡*VAYA!*, etc., pero he preferido quedarme con casos ante los que las explicaciones gramaticales, digamos tradicionales, no han dado una solución satisfactoria.

16. - Si la tienda estuviera abierta, *ME COMPRABA* esos zapatos.

17. - *SI SE ENTERASE / SE ENTERA* mi jefe de todo esto, *ME ECHARÍA / ME ECHA* mañana mismo.

(*Unos días después*)

18. - ¡Hola, Pedro! Chico, ¡qué mala cara tienes! ¿Qué te pasa?

- Que me han echado del trabajo.

- Pero tú te lo esperabas, ¿no? El otro día dijiste que *SI TU JEFE SE ENTERABA*, te echaría.

- Sí, claro, pero una cosa es decirlo y otra, que ocurra.

19. - Ayer a las 14 h. *ATERRIZABA* en el aeropuerto de Barajas el avión procedente de Bruselas donde viajaba el equipo olímpico español.

- La policía, tras varios días de búsqueda, *DETENÍA* esta madrugada al asesino del policía de Soria.

20. - ¿Qué tal Mónica?

- Bien, creo; mañana *EMPEZABA* en la EOI.

- Perdona, ¿cómo te *LLAMABAS*?

-Alberto.

- Sonia no ha venido porque esta noche *LLEGABA* su familia.

Más arriba hemos acudido a las definiciones que dan diferentes autores. Si hacemos lo mismo ahora y resumimos aquello en lo que todos coinciden, podemos afirmar que por contexto se entiende una situación de enunciación determinada, con un emisor que transmite un enunciado con una intención determinada y la dirige a un interlocutor concreto. También un conjunto de conocimientos y creencias compartidos por los interlocutores de un intercambio verbal y que son significativos para interpretar sus enunciados. Es decir que tenemos una serie de datos que la gramática no analiza y que sin embargo están ahí, en el acto de la comunicación. A este respecto dice Victoria Escandell (1993: 270)

(...) la pragmática se ocupa de datos lingüísticos y, en ese sentido, comparte objeto (de estudio) con la gramática. pero recordemos que siempre que se hace referencia a elementos extralingüísticos que configuran la situación de emisión, se separa de ella.

Antes de analizar los ejemplos anteriores a la luz de la pragmática y por lo tanto teniendo en cuenta el contexto, quisiera recordar los intentos que algunos lingüistas han hecho para explicar esos casos “anómalos” del imperfecto frente al perfecto simple. Me refiero a Weinrich y a Alarcos Llorach.

Resumiendo mucho, Weinrich explica la diferencia entre imperfecto / perfecto simple hablando de los dos planos necesarios para dar relieve al mundo narrado. Invalida la teoría de lo durativo o lo largo del imperfecto con un ejemplo del francés (1978: 205):

Il avait rendez-vous dans la steppe avec Dieu lui-même, et *IL SE HÂTAIT* lorsqu'il rencontra un paysan dont la voiture était embourbée. (...) Et quand ce fut fini, Saint Dimitri *COURUT* au rendez-vous. Mais Dieu n'était pas là.

Se pregunta Weinrich si en un caso San Dimitri “marchaba a la carrera y en la otra como un rayo”. También da un ejemplo de la literatura española, concretamente la cita está extraída de dos cuentos de Unamuno, que realmente parece sacada de las noticias de anteayer (1978: 221):

Y la Virgen de la Fresneda, madre de compasiones, oyendo los ruegos de Matilde, a los tres meses de la fiesta *SE LA LLEVABA* a que la retozasen los ángeles.

Días después, Pérez se pegaba un tiro, después de escribir a Ibarro una carta en que le decía que le había puesto ante los ojos un espejo en que vio su inutilidad.

La conclusión a la que llega el autor alemán es que:

Las circunstancias secundarias están en imperfecto porque es el tiempo del segundo plano. El perfecto simple es el tiempo del primer plano.

Más adelante define lo que deben incluir ambos planos:

Es primer plano aquello por lo que la historia se cuenta, lo que contendría un resumen,(...) con palabras de Cervantes "el extraño suceso", lo que nos saca de nuestro mundo cotidiano.

Segundo plano de la narración es lo que no es extraño suceso, lo que por sí solo no movería a nadie a escuchar, lo que, sin embargo, ayuda al oyente en ese acto y le facilita orientación en el mundo narrado.

Después, y con gran contundencia, Weinrich dice:

El dar relieve según un primer y un segundo plano es la sola y única función que desempeñan el imperfecto y el perfecto simple en el mundo narrado.

Alarcos, por su parte, habla en primer lugar de "la cesación de la sustancia de un lexema al que se une" como característica del pretérito simple. El imperfecto *no hace en absoluto referencia a tal cesación: tal sustancia del lexema queda en suspenso, con validez indefinida*. Le da también al imperfecto la magnitud de extensiva, algo así como el término no marcado de una oposición.

Más adelante, analizando el juego temporal que usa Delibes en *Cinco horas con Mario*, pone en tela de juicio la dicotomía que hace Weinrich entre mundo narrado y mundo comentado. Dice Alarcos que *"las dos actitudes de "narración" y de "comentario" no están tan separadas y muy a menudo se entremezclan, porque intervienen esos otros valores de alejamiento"*.

Alarcos habla de la posibilidad que nos da el imperfecto de alejarnos de lo que decimos y aquí se refiere a las sustancias abarcadas por el imperfecto, que le permiten ocupar el puesto de otros tiempos. Weinrich también habla de metáforas temporales. Lo que queda claro, creo yo, además de la polémica sobre la diferencia entre ambos tiempos o perspectivas es que todos necesitamos explicar casos o usos aparentemente insólitos. Ambos autores nos explican por qué es posible que el imperfecto "invada" el terreno que deberían ocupar otros tiempos, Pero, para mí, ha sido la pragmática la que ha logrado con más éxito explicar casi todos -yo diría todos- los casos que nos ocupan. Volvamos a esos ejemplos.

16. - Si la tienda estuviera abierta, COMPRARÍA / ME COMPRABA ESOS zapatos.

- Hoy ME QUEDARÍA / ME QUEDABA en casa con un gusto...

17. - SI SE ENTERASE / SE ENTERA mi jefe de todo esto, ME ECHARÍA / ME ECHA mañana mismo.

(Unos días después)

18. - ¡Hola, Pedro! Chico, ¡qué mala cara tienes! ¿Qué te pasa?

- Que me han echado del trabajo.

- Pero tú te lo esperabas, ¿no? El otro día dijiste que SI TU JEFE SE ENTERABA, TE ECHARÍA.

- Sí, claro, pero una cosa es decirlo y otra, que ocurra.

En 16 las dos posibilidades son correctas pero la intención del emisor no es la misma en ambos casos. En el segundo, quiere transmitirnos su deseo de comprarse los zapatos en el acto, sin esperar o el quedarse en casa, que adquiere mucha más inmediatez, más fuerza con el imperfecto. Aquí todavía nos movemos muy cerca de los intentos de la gramática por explicar esta sustitución.

En 17 encontramos una frase condicional referida al futuro; la gramática nos dice que las dos soluciones dadas son correctas; incluso alude al hecho de que con presente la realización se presenta como más posible y con imperfecto de subjuntivo como poco probable. Pero es la pragmática la que nos explica lo que pasa en 18. Cuando la situación de emisión cambia, se producen una serie de transformaciones; si además cambia el emisor, lo que suele ocurrir es que la información se transmite de una manera neutra, sin recoger la intención del primer emisor, sin hacernos responsables de ella.

Como diría Graciela Reyes (1994: 19 y sgs.) el hablante actual no hace suyas las palabras de su interlocutor y quiere mostrarlo así. Dentro de esta idea estarían también los imperfectos de los medios de comunicación, los cuales deberían ir en pretérito porque su misión fundamental es transmitir información concreta. Sin embargo leemos u oímos cosas como éstas:

19. - Ayer a las 14 h. ATERRIZABA en el aeropuerto de Barajas el avión procedente de Bruselas donde viajaba el equipo olímpico español.  
- La policía, tras varios días de búsqueda, DETENÍA esta madrugada al asesino del policía de Soria.

En las que parece que los periodistas nos están queriendo decir que ellos mismos no han sido testigos de lo que cuentan, que son meros transmisores de una información ajena. Cosa que también ocurre con el llamado *condicional de rumor*.

En mi opinión, el concepto de dudas epistemológicas del que habla G. Reyes, sirve para explicar muchas de las variantes que se dan entre el imperfecto y el perfecto simple. Dice la doctora Reyes:

(...) El hablante que conoce algo de oídas y así lo quiere manifestar no ha tenido ninguna experiencia de la acción o proceso al que se refiere: todo lo que sabe lo sabe porque se lo han contado. En cambio, si su conocimiento procede de una inferencia suya es porque ha tenido experiencia directa de algo (...). En ese caso, su afirmación será más fuerte. (...) El grado de debilitamiento es variable y depende de las propiedades del contexto.

Para ilustrar sus afirmaciones da los siguientes ejemplos:

- Evidentemente, "El Tigre" ha estado aquí hace poco.
- "El Tigre" estaba aquí hace poco, dicen.
- "El Tigre" ha estado aquí hace poco.

y concluye que la única afirmación plena es la última, pues las otras dos, por medio de evidentemente y del imperfecto, nos hacen sentir que la información es de "segunda mano".

Más ejemplos del mismo tipo:

20. - ¿Qué tal Mónica?

- Bien, creo; mañana EMPEZABA en la EOI.
- Perdona, ¿cómo te LLAMABAS?
- Alberto.

- Sonia no ha venido a la fiesta porque esta noche LLEGABA su familia.
- Esto ERA tuyo, ¿no?

Todos ellos podríamos explicarlos acudiendo a esa cita encubierta que hay en ambos: ME HA DICHO QUE mañana EMPEZABA en la EOI. Perdona, ¿cómo HAS DICHO QUE te LLAMABAS? (...) porque ME HA DICHO QUE LLEGABA su familia.

Resumiendo estas ideas, podemos afirmar que el uso del imperfecto en los ejemplos citados:

(...) puede obedecer tanto al deseo de dar validez a lo que se cuenta cuanto al de mostrar cierta desconfianza. Los matices dependerán de cada contexto.

### Las concesivas

En este repaso de las explicaciones contextuales, no quiero dejar de mencionar las frases concesivas hacia las cuales tuve una intuición hace tiempo y que he podido confirmar con mis lecturas sobre pragmática.

- 21. - Aunque aquí, entre ustedes, HAYA muy buenos profesores, yo no los conozco.
- 22. - Aunque, aquí, entre ustedes, HAY muy buenos profesores, yo no voy a nombrarlos.
- 23. - Aunque, aquí, entre ustedes, HAYA muy buenos profesores, no encuentran trabajo.
- 24. - La familia española de antes, aunque TUVIERA problemas, era una familia unida.
- 25. - Aunque ME ESTUVIERA muriendo de hambre, no aceptaría una cosa así.

26. - Hay que entregar el trabajo antes del 25.  
 -A mí no me da tiempo, estoy muy liado.  
 - Pero es que es urgente.  
 - Aunque SEA urgente, no puedo.

La gramática tradicional nos dice que detrás de AUNQUE usamos el subjuntivo para referirnos a lo que no hemos experimentado o presentamos como irreal. Eso nos explica 21 y 25. Pero esa regla no aclara por qué puedo decir 22 si tengo en mente la lista de esos buenos profesores y por qué en 26 sólo cabe el subjuntivo cuando sé muy bien que es urgente.

La gramática comunicativa da un paso más y nos dice que el subjuntivo aparece cuando la información es consabida, cuando presuponemos que nuestro interlocutor la posee también. De ahí que pueda decir: *AUNQUE SEA español, no puede explicarte la gramática.*

Pero si a esta explicación se le añade la idea de intención, como en las frases condicionales, veremos que las frases como 23 y 24 adquieren su verdadera fuerza:

Aunque, aquí, entre ustedes HAYA buenos profesores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• no lo sé</li> <li>• todos lo sabemos pero no tiene la menor importancia</li> <li>• no lo voy a decir</li> </ul>	(lo más importante es que)	no encuentran trabajo
--	--	----------------------------	-----------------------

porque el subjuntivo contribuye a resaltar la injusticia en este caso, el contraste en general entre una evidencia compartida y la realidad. Esa, en mi opinión, es la intención que descubrí cuando leí la frase 24 en un artículo de 1980 que hablaba de la familia del año 2000, y ya se lamentaba de antemano por haber perdido los valores de la familia tradicional. Si hubiera dicho: La familia española de antes, aunque tenía problemas, era una familia unida, no habría puesto dramatismo, habría dado una información sin más, que no implicaría al lector. En cambio, con el subjuntivo, la lectura podría ser esta:

La familia española de antes, aunque tuviera problemas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• no lo sé</li> <li>• todos lo suponemos pero no tiene la menor importancia</li> <li>• no lo voy a decir</li> </ul>	(lo más importante es que)	era una familia unida.
--	--	----------------------------	------------------------

En 26 se da el caso más extremo de indiferencia ante la información compartida:

Aunque SEA urgente	(cosa que sé, pero que no me importa en absoluto)	no puedo entregar el trabajo
--------------------	---	------------------------------

### Las condicionales, la irrealidad y el presente

Para terminar, quiero hacer referencia a un uso verbal que sólo se puede descubrir gracias al contexto. Uno de ellos ha adquirido la categoría de frase hecha y el otro está sacado de la literatura y me lo trajo a clase un alumno hace muchos años con unos ojos como platos a causa de la sorpresa.

27. - Si lo sé, NO VENGO.

28. - ...Y hubiera cumplido la promesa que le hice a Aurita si no ME TROPIEZO CON él cuando menos lo esperaba, y aquí tenemos otros no menos válidos.

29. - Si el coche de esta mañana ARRANCA más deprisa, me deja en el sitio.

30. - Si no VEO a tiempo el error que había en el artículo, lo PUBLICAN así, y no quiero ni pensar la que se habría armado.

31. - SI LLEGAS A QUEDARTE con nosotros, te habría tocado limpiar, como a todos.

En primer lugar, observamos que todos estos enunciados aparecen en cláusulas condicionales. En segundo lugar, si sustituimos el presente por otro tiempo, lo que necesitaremos será el pluscuamperfecto de subjuntivo, es decir que con el presente de indicativo podemos expresar hechos irreales. Entonces, ¿por qué torturamos a nuestros alumnos enseñándoles esa construcción? Sustituyamos siempre el pluscuamperfecto de subjuntivo por el presente. Bien, de acuerdo, pero ¿son suficientemente claras estas frases?

32. - si me lo DICES, te acompaño.

33. - SI LLEGA A JUGAR Raúl, ganamos.

Claro que podrían ser sustituidas por pluscuamperfecto de subjuntivo, pero para que ello tuviera sentido, necesitamos dos cosas: un elemento que haga referencia a un contexto, una situación anterior:

- SI me lo DICES ANTES, te acompaño,

o bien tener conocimiento de que la persona que habla se refiere a un hecho pasado, es decir que ambos sepamos que Raúl no jugó y que por eso se perdió el partido.

En otras palabras, que para que estos enunciados tengan un valor de irrealidad tienen que referirse a situaciones sobre las que ya no podemos actuar. Volviendo a los primeros ejemplos, esas referencias nos las dan:

- Si EL coche ESTA MAÑANA arranca MÁS deprisa, me deja en el sitio.

- Si no veo a tiempo EL error que HABÍA en el artículo, lo PUBLICAN así, y no quiero ni pensar la que se HABRÍA ARMADO.

- Si LLEGAS A QUEDARTE CON NOSOTROS, te HABRÍA TOCADO limpiar, como a todos,

porque ya no estamos en ESTA MAÑANA, si no, diríamos otra cosa; MÁS nos remite a la velocidad real con que arrancó el coche, por lo tanto es una comparación que podríamos llamar contextual. Y, por último, ESTOY VIVO, dato situacional nada despreciable a la hora de comprender que el mensaje tiene valor irreal. Fijémonos que el enunciado podría seguir siendo válido con menos referencias a contextos pasados:

- Si EL coche arranca más DEPRISA, me deja en el sitio.

Para convertirlo en futuro tendríamos que decir:

- Si ESE coche arranca DEPRISA, me deja en el sitio,

señalando el coche con un dectico, hablando de una velocidad que todavía no se ha producido, pero que tenemos dada nuestra mala colocación y este es el dato situacional que nos faltaba.

Con los otros enunciados podemos hacer el mismo análisis. Para convertir en futuro 30, tendríamos que decir:

- Si no veo a tiempo LOS ERRORES del artículo, lo publican así (sin corregir),

donde hemos tenido que cambiar el singular por el plural para expresar la posibilidad de que haya más de uno -o ninguno, claro. De esta manera descubrimos el valor tematizador del artículo determinado singular, que hace referencia a algo ya mencionado o conocido. Para que la frase tenga toda su validez deberíamos además encontrarnos en la situación apropiada: antes de la publicación del artículo.

En 31 diríamos:

- Si llegas a quedarte con nosotros, TE TOCARÁ LIMPIAR, como a todos.

Así vemos que, en este caso, la referencia a un contexto anterior viene dada por el tiempo de la frase principal.

## CONCLUSIONES

Después de haber estudiado tanto, leído tanto, analizado tanto, cabe preguntarse si todo ello redundará en beneficio de nuestras clases y, por tanto, de nuestros alumnos, de los materiales que producimos y de nuestro concepto de la lengua.

En las preguntas de conclusión que proponía al principio decía:

[¿Realmente la gramática ayuda a expresarse mejor?](#)

La respuesta que he ido aprendiendo a la largo de que los años es que sí, pero depende, sí, porque los estudiantes necesitan saber que estas frases:

- Es un tema que me gusta hablar sobre.

- Lo haré sí tenga tiempo.  
- Sois vosotros que lo habéis dicho, no yo.  
no son posibles en español porque nuestras reglas gramaticales no las permiten; por supuesto un nativo con buena voluntad entenderá lo que se le está diciendo, pero no creo que nadie quiera quedarse en este nivel.

DEPENDE, porque no basta con hablar de corrección o incorrección, hay que ir más allá y dar cuenta de la adecuación; muchos de los errores de los alumnos considerados "gramaticalmente" de nivel superior estriban en fallos contextuales, en que lo que dicen -sin ningún error por cierto- nunca lo diría un nativo en una situación parecida.

Yo soy partidaria de lo siguiente:

- De la complicidad creada en la clase entre los alumnos entre sí y entre ellos y sus profesores/as; todo ello permitirá la desinhibición y el que se pueda hablar de todo -o casi- con buen humor. Cada día creo más en la función estratégica de lo lúdico en clase.
- De la simplificación inicial de la que nos hablaba Leech; siempre digo que expresarse, ser competente en una lengua es como nadar: al principio usamos flotadores, nos quedamos donde se hace pie y poco a poco se va adquiriendo autonomía, seguridad y por ello se corren también riesgos que al principio no había, porque los flotadores -reglas / trucos estaban ahí para tranquilizarnos; no soy partidaria de lanzar al agua al chaval para que aprenda por sí solo, quizá porque a mí me lo hicieron y no aprendí hasta muy tarde, de mayor.
- De la interiorización de esas reglas a fuerza de repetir; esto me lo confirman una y otra vez mis alumnos: algo se nos queda cuando lo hemos usado y lo hemos oído muchas veces. Esa repetición se puede conseguir con ejercicios, por supuesto, pero también con eso que se llama actividades posibilitadoras, en las cuales entran los juegos y las actividades lúdicas, como ya he dicho antes.

¿Es posible / útil incluir los valores contextuales en nuestras explicaciones? ¿Cómo?

En el artículo mencionado, decía Leech también que una gramática que sirva para algo no puede estar separada del significado que transmiten las reglas dadas. Tampoco podemos dar listas de frases sueltas si no queremos convertirnos en esas guías para turistas en las que tenemos lo que hay que decir en cada situación, pero, ¿qué pasa cuando nos contestan?, ¿qué decimos entonces?

De nuevo según Graciela Reyes (1995: 57):

"Las creencias operativas que forman el contexto en cada interacción pueden derivar de la percepción inmediata de la situación, de lo que se ha dicho antes, o provenir de la memoria. Lo importante es que los interlocutores comparten o creen compartir una visión parecida del contexto."

Por eso, entre otras cosas, la frase del coche tendría éxito en la interacción porque tendríamos una percepción inmediata de la situación.

Cuando un estudiante pregunta: *¿cuál de las dos posibilidades es la mejor?*, mi respuesta suele ser *depende de lo que quieras tú transmitir, dime, ¿qué quieres decir?* De esta manera yo compartiré su intención comunicativa para saber si la solución propuesta es adecuada o no.

Después de todo este preámbulo tengo que contestar a mi propia pregunta con un sí, hay que incluir esos valores, porque comunicarse es conseguir que se reconozca nuestra intención y no sólo el sentido literal de lo que decimos, pero hay que hacerlo gradualmente, incluso sirviéndonos de las frases que nos parezcan inapropiadas. Me refiero a ejercicios del tipo:

- |                         |                          |
|-------------------------|--------------------------|
| - ¿Te gusta el cine?    | - ¿Has visto mis llaves? |
| - Sí, me gusta el cine. | - No, no las he visto.   |

Estas frases tan criticadas pueden ayudarnos a mostrar el valor contextual de la repetición innecesaria de elementos. Basta con pedir que traduzcan a su idioma la pregunta y la respuesta para que se den cuenta de que, quien contesta así, está de mal humor, molesto y muy poco cooperativo. A continuación deberemos cambiar de situación y practicar las posibles respuestas reales. No obstante, a pesar de que siempre se puede

encontrar el lado positivo de cualquier cosa, es mejor que busquemos la situación y lo que resulta apropiado para ella, sin olvidar el estadio del proceso en que estamos.

### ¿Es posible crear contextos en clase? Un ejemplo.

De nuevo la respuesta es sí y más cuando trabajamos en España y nuestros alumnos o nosotros mismos llevamos a clase la vida cotidiana. Supongo que lo mismo que yo, ustedes habrán descubierto que a los estudiantes les gusta hablar de tópicos, de costumbres, de viajes, de su propio aprendizaje, de cine, de sí mismos y de sus compañeros, etc. Sé que para muchos de ustedes no estoy diciendo nada nuevo, sin embargo no quiero dejar de mencionar estas dos formas tan rentables -aquí está de nuevo la palabrita- de conseguir la comunicación en clase.

Una de ellas es empezar con el ejercicio o actividad propuestos por el libro de texto o por un material complementario cualquiera. A partir de ahí se puede llevar la conversación a la vida real, a lo que ven a su alrededor, a su observación de la familia española, de sus compañeros de piso, etc.

Si lo que estamos trabajando son frases sueltas, siempre podemos preguntar: *¿por qué dicen eso?, ¿dónde están?, ¿están de buen humor o enfadados? En una situación parecida, ¿qué dirías?*

La otra consiste en hablar de sí mismos, por ejemplo después de un control, después de haber entregado unas redacciones, "surge espontáneamente" la pregunta: *¿de verdad os parece interesante, útil, divertido esto que estamos haciendo? ¿No podríamos incluir algunos cambios?*

La ventaja de preguntar así, es que parece nacer de una necesidad real de su profesor/a -muchas veces esa necesidad existe de verdad- y por ello van a responder de manera natural, tratando de colaborar, de ayudar. Si, además, existe la complicidad que me parece tan importante, podremos incluir ese gesto que equivale a subjuntivo ya estudiado, por ejemplo.

Aquí va un ejemplo de un control de lengua en el que las preguntas eran:

SI PUDIERAS ELEGIR, ¿CÓMO TE GUSTARÍAN QUE FUERAN TUS COMPAÑEROS/AS Y TU PROFESOR/A?

COMPAÑEROS	PROFESOR/A
-	-
-	-
-	-

Después de corregir, me di cuenta de que la pregunta resultaba tremendamente útil para comentar el descontento que mostraban algunos frente a la actitud de otros compañeros de clase. Por ello, hice un resumen de los resultados -no gramaticales- y los comentamos. No fue una clase de conversación, fue una conversación real.

El otro ejemplo que quiero darles surgió trabajando con la práctica que pueden encontrar en *Avance* (1992: 13). Dicha práctica consiste en hacer una entrevista a una escritora. Yo sabía que entre mis alumnos había una chica a la que le gusta escribir (este tipo de información la obtengo de los juegos y entrevistas de los dos primeros días). Después de la actividad más o menos mecánica para recordar o consolidar las formas verbales, tras unos minutos de preparación, los alumnos tuvieron ocasión de entrevistar a una "famosa escritora que nos visitaba para presentar su último libro". Los compañeros le hacían preguntas imitando las del texto y Silan empezó a contestar realmente con sus motivos para escribir sobre los kurdos y sus problemas. Todos nos emocionamos ante la fuerza de las palabras de Silan y las preguntas convirtieron la clase de gramática en un intercambio de experiencias y emociones inencontrable para mí fuera del contexto de mis clases de español. Quiero creer que todos salimos aquel día sabiendo mucho más y no sólo lengua.

Permítanme terminar adaptando algo que dijo una vez en clase una alumna japonesa: *la gramática sin significado es un esqueleto sin carne; el significado sin estructura es como construir un castillo muy bonito sobre una base de arena.*



## BIBLIOGRAFÍA

- Alarcos Llorach, E. (1970): *Estudios de gramática funcional del español*, Madrid, Gredos.
- Alarcos Llorach, E. (1974): *Gramática estructural*, Madrid, Gredos.
- Alarcos Llorach, E. (1994): *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Baylon, C. y Mignot, X. (1994): *La comunicación*, Madrid, Cátedra.
- Bello, A. y Cuervo, R. (1977): *Gramática de la lengua castellana*, Buenos Aires, Sopena Argentina.
- Borrego, J., Asencio, J.G. y Prieto, E. (1985): *El subjuntivo. Valores y usos*, Madrid, SGEL.
- Bosque, I. (1990): *El indicativo y el subjuntivo*, Madrid, Taurus Universitaria.
- Calvo Pérez, J. (1994): *Introducción a la pragmática del español*, Madrid, Cátedra.
- Criado de Val, M. (1969): *El verbo español*, Madrid, Saeta.
- Ellis, R. (1995): *The Study of Second Language Acquisition*, Londres, Longman.
- Escandell, V. (1993): *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Anthropos.
- Gilí Gaya, S. (1972): *Curso superior de sintaxis española*, Vox, Barcelona.
- Gómez del Estal M. y Zanón J. (1996): *G de Gramática Tareas*, Barcelona, Difusión.
- Leech, G. (1989): "Grammar and language learning", en *Actas del VII Congreso nacional de Lingüística aplicada*, Sevilla.
- Lorenzo, E. (1971): *El español de hoy, lengua en ebullición*, Madrid, Gredos.
- Matte Bon, F. (1992): *Gramática comunicativa del español*, Madrid, Edelsa.
- Matte Bon, F. (1986): "Implicaciones de un enfoque comunicativo en el análisis gramatical", en *Actas de las jornadas internacionales de didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid. Ministerio de Cultura.
- Moreno García, C. (1982): *Curso superior de español*, SGEL. Madrid.
- Moreno, G. C.; Tuts, M. (1992): *Curso de perfeccionamiento*, Madrid, SGEL.
- Moreno, G. C.; Moreno, V. y Zurita, P. (1996): *Avance*, Madrid, SGEL.
- Navas Ruiz, R. (1986): *El subjuntivo castellano*, Salamanca, Publicaciones del Colegio de España.
- Nisbet, J. y Schucksmith, J. (1986): *Estrategias de aprendizaje*, Madrid, Santillana, Aula XXI.
- RAE. (1973): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Espasa-Calpe, Madrid.
- Reyes, G. (1994): *Los procedimientos de cita: citas encubiertas y ecos*, Madrid, Arco/Libros.
- Reyes, G. (1995): *El abecé de la pragmática*, Madrid, Arco / Libros.
- Seco, M. (1972): *Gramática esencial del español*, Madrid, Aguilar.
- Van Dijk, T. (1996): *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.
- Van Dijk, T. (1995): *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*, Madrid, Cátedra.
- Weinrich, H. (1974): *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*, Madrid, Gredos.
- Widdowson, H.G. (1995): "Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla" en *Competencia comunicativa*, Madrid, Edelsa.



## USO Y REGLAS EN E/LE

FRANCISCO MORENO FERNÁNDEZ

### 1. LOS CONCEPTOS DE “USO” Y DE “REGLA”

**E**n el título de este trabajo se recogen dos conceptos de amplísima tradición en el campo de la lingüística y de manejo constante en la enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua extranjera, empezando por el español: el concepto de “uso” y el concepto de “regla”. Uno y otro, sin embargo, pueden hacer referencia a hechos y realidades muy distintos; precisamente porque son dos términos tradicionales en el ámbito de la lingüística y la filología han acabado convirtiéndose en formas que significan todo y no significan nada, formas polisémicas cuyo significado debe precisarse adecuadamente so pena de no saber de qué se está hablando o de caer en interpretaciones erróneas. Por esta razón, antes de entrar en consideraciones parece oportuno precisar mínimamente qué se va a considerar aquí como usos y qué como reglas.

El Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas de Richards, Platt y Platt da dos acepciones de “uso lingüístico”:

1. La manera en que las personas hablan y escriben en realidad. En este sentido, el uso lingüístico está estrechamente relacionado con la actuación y puede ser estudiado a partir del análisis de muestras de lenguaje auténtico y de experimentos de tipo diverso.

2. La función de una unidad lingüística como elemento de un sistema lingüístico se denomina “uso lingüístico”, frente a su función como parte de un sistema de comunicación, que se denomina “uso” (según Widdowson).

Aquí nos va interesar el “uso” entendido en la primera acepción -la manera en que se habla y escribe en realidad-, aunque el problema que se plantea es determinar de dónde sale esa “realidad”. Pero, dejemos así las cosas, de momento.

La palabra “regla” también ofrece, dentro del panorama de la lingüística, una realidad polisémica. En el diccionario citado, se distingue la acepción de regla según la gramática tradicional, de la de regla en la gramática generativa transformacional. La primera se define como:

1. “enunciado acerca de la formación de unidades lingüísticas (por ejemplo, cómo formar el pretérito de los verbos)” y como