

RIDAO RODRIGO, SUSANA
UNIVERSIDAD DE ALMERÍA, ALMERÍA, ESPAÑA
ENFOQUE PRAGMÁTICO DE LAS PERÍFRASIS VERBALES DE
OBLIGACIÓN EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS²¹

BIODATA

Susana Ridaó Rodrigo (sridao@ual.es) es licenciada y doctora en Filología Hispánica por la Universidad de Almería, y máster en Mediación e Intervención en Contextos Interculturales. Actualmente, trabaja como profesora titular en el Área de Lengua Española de la Universidad de Almería. Es la IP del grupo de investigación Estudios filológicos y lingüísticos (HUM-783). Ha publicado en revistas tan prestigiosas como *CLAC*, *Sintagma*, *ELUA*, *Oralia*, *ALFA*, *Lengua y Habla*, *Revista de Lengua i Dret*, *Español Actual*, *Tejuelo*, *Revista de Filología*, *Lingüística Española Actual*, *Onomázein* o *RSEL*, entre otras.

RESUMEN

En este artículo, se reflexiona sobre la enseñanza de las perífrasis verbales de obligación en las clases de español para extranjeros. En primer lugar, se incide en la importancia de que los estudiantes adquieran la competencia pragmática para poder desenvolverse correctamente en interacciones en español. A continuación, se analiza la teoría de los actos de habla y su relación con las estrategias de (des)cortesía. Finalmente, se indaga en las perífrasis verbales de obligación, las cuales no solo se utilizan para transmitir necesidad u obligación, sino también para dar consejos.

PALABRAS CLAVE: pragmática, actos de habla, perífrasis verbales de obligación, órdenes, consejos

ABSTRACT

This paper reflects on the teaching of the verbal periphrasis of obligation in Spanish classes for foreigners. Firstly, the importance of students acquiring pragmatic competence is studied, because it is necessary for them to function correctly in interactions in Spanish. Then, the theory of speech acts is analyzed according to its relationship with (im)politeness strategies. Finally, the verbal periphrases of obligation are investigated; these periphrases are used not only to convey need or obligation, but also to give advice.

KEY WORDS: pragmatics, speech acts, verbal periphrasis of obligation, orders, advice

1. INTRODUCCIÓN

En tiempos pretéritos en la enseñanza de lenguas extranjeras solo se abordaba la parte gramatical, olvidando por completo la competencia pragmática, la cual permite que los individuos puedan desenvolverse en otra lengua. Se ha de asumir que las interferencias pragmáticas pueden ser fruto de la existencia de diferencias culturales (Verde Ruiz, 2012: 548). Hay casos en que los errores en el uso y en la ejecución de los actos de habla provocan malentendidos entre individuos con culturas distintas (Querol Bataller, 2018: 264). La literatura ha plasmado infinitas escenas donde los malentendidos derivados del déficit de competencia pragmática de un personaje

²¹ Este artículo nace al amparo del grupo de investigación HUM783, el cual está vinculado al centro de investigación CEMyRI de la UAL.

introducido en un contexto foráneo dibujan una sonrisa en la cara de los lectores. Sin ir más lejos, en la conocida novela *La tesis de Nancy*, se encuentran bastantes fragmentos que ejemplifican situaciones en las que los personajes interpretan la interacción de manera muy diversa como consecuencia de poseer legados culturales muy dispares; he aquí uno de ellos:

Me suceden cosas raras con demasiada frecuencia. Y no se puede decir que los hombres sean descorteses, no. Al contrario, se preocupan del color de mi pelo y hasta de mi salud. En la puerta del café hay siempre gente joven, y cuando vuelvo a casa veo que alguno me mira y dice «Está buena». Yo no puedo menos de agradecerles con una sonrisa su preocupación por mi salud. Son muy amables, pero no los entiendo. A veces se ruborizan sin motivo. O se ponen pálidos. Sobre todo cuando les pregunto cosas de gramática (Sender, 1962: 7).

En el ámbito de la enseñanza del español –con la ingente cantidad de hablantes que posee distribuidos por puntos geográficos bastantes extensos y dispares–, se ha de reflexionar sobre sus múltiples variantes, identificar los usos, así como analizar la adecuación normativa o si su utilización es idónea en dicha situación (Franco Figueroa, 2012: 263). Ello no se refleja únicamente en el ámbito gramatical, sino que dicha discrepancia también se manifiesta en la competencia pragmática, hasta el punto de que a menudo se producen malentendidos culturales entre hispanohablantes de distintas zonas geográficas.

En la presente investigación, se estudia la necesidad de la competencia pragmática en la enseñanza de lenguas extranjeras; posteriormente, se describe sucintamente el nacimiento de la pragmática y la teoría de los actos de habla para abordar su relación en ELE y, por último, se reflexiona sobre el caso concreto de las perífrasis verbales de obligación, las cuales están enmarcadas dentro de los actos de habla directivos, aunque hay que tener en cuenta que no solo se utilizan para indicar necesidad u obligación, sino que pueden usarse para transmitir consejos.

2. LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA

A finales del siglo pasado, Bou Franch y Signes (1999: 123) sostenían que a menudo los profesores de lenguas extranjeras olvidaban instruir a los alumnos en cuestiones pragmático-culturales, pues se centraban en aspectos propios de la gramática, si bien es cierto que a veces resultan conocimientos complicados de enseñar y de aprender. Las competencias sociolingüística y pragmática son las dos grandes olvidadas en las clases de lengua, ya sea por falta de tiempo, de recursos o incluso de conocimiento (González-Lloret, 2012: 65). En la actualidad, esta errónea creencia de estudiar solo gramática en el aprendizaje de un idioma está superada y, desde los niveles elementales, se les instruye a los alumnos en cuestiones pragmáticas, dado que la adecuación al contexto es fundamental para que la comunicación tenga éxito. Quizá esta situación haya sido fiel reflejo de las investigaciones lingüísticas, puesto que el componente pragmático se ha incorporado más tardíamente que los otros niveles como son el fónico, el léxico, el semántico, el morfológico o el sintáctico.

Sobre esta cuestión, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002) dilucida que, desde los cursos más bajos del aprendizaje de una L2, se deben

abordar las competencias no solo lingüísticas, sino también pragmáticas y sociolingüísticas. Más exactamente, indica:

Las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia. Respecto a este componente, incluso más que en el caso del componente lingüístico, apenas es necesario resaltar el gran impacto que ejercen las interacciones y los entornos culturales en el que se desarrollan las mencionadas capacidades (*MCER*: 14).

Defiende Peñalver Castillo (2012: 75) que la competencia comunicativa ha de estar basada en la destreza lingüística, la cual está formada, de una parte, por las competencias fónica, gramatical, semántica y léxica, y, de otra parte, por la habilidad pragmática, la sociolingüística, la psicolingüística, la paralingüística y la discursiva; todo ello posibilita que el alumno pueda comunicarse de manera eficaz tanto en la dimensión escrita como en la dimensión oral. Cuatro son los elementos básicos que el fenómeno comunicativo reúne: información, contenido pragmático, expresión comunicativa y comprensión (Larionova y Romanova, 2017: 77). A su vez, Escandell (2004) sostiene que posee mayor relevancia manejar el nivel sociolingüístico y pragmático que el meramente lingüístico en los ámbitos de inmersión lingüística.

En ocasiones, hay estudiantes que, a pesar de dominar a la perfección las cuatro destrezas, se comunican de manera excesivamente directa o indirecta o bien no ajustan las formas lingüísticas a la situación comunicativa (Galindo Merino, 2005: 295). En la misma línea, Larionova y Romanova (2017: 77) ponen el foco de atención en la disparidad existente entre los elevados conocimientos gramaticales, léxicos, semánticos y ortográficos que suelen presentar los discentes de ELE, frente a las evidentes carencias del empleo de los diferentes actos de habla en español que les posibilita utilizar herramientas adecuadas en las cuestiones sociopragmáticas y pragmáticas propias de los intercambios comunicativos. Hay que prestar atención a que, para comunicarse correctamente, el alumno ha de saber conectar sus conocimientos a nivel lingüístico, sociocultural y pragmático (Celayeta Gil, 2012: 173). Así pues, "Gracias a la gramática comunicativa se ha conseguido salvar la brecha que no permitía explicar cómo funciona la comunicación, y se han abierto las puertas a la investigación y al análisis de todas las relaciones y fenómenos lingüísticos y extralingüísticos que se ponen en juego en la acción comunicativa" (Celayeta Gil, 2016: 187).

Es indudable que existen diferencias culturales que afectan a la forma de relacionarse, de interactuar y de comunicarse, y ello se plasma en la lengua. Por tanto, se observan culturas de acercamiento en las que apenas se aprecia la utilización de atenuantes en los intercambios comunicativos, mientras que en otras se emplean con bastante frecuencia los atenuantes, dado que son culturas de distanciamiento. Ello se fundamenta en el concepto que tienen las diferentes culturas de la imagen (Redondo González, 2018: 7). Larionova y Romanova (2017: 95-96) consideran que en la comunicación intercultural se suelen dar tres desaciertos pragmáticos que generan malentendidos: (1) pasar por alto que las normas pragmáticas básicas varían en función de las distintas linguoculturas; (2) no seguir las normas socioculturales que se corresponden con la interacción o desviar las normas del

marco situacional que rige la correcta ejecución del acto de habla, como puede ser no valorar el nivel social o el estatus de los participantes, aminorar la distancia social o traspasar el registro (formal / informal); (3) transferir la conducta pragmática de su linguocultura a un acto comunicativo que se produce en un contexto diferente.

Son bastantes los fenómenos lingüísticos cuya explicación no depende únicamente de cuestiones gramaticales, sino que, para su correcta interpretación, hay que analizar la comunicación y el contexto en que se ejecuta, porque a menudo los factores externos condicionan el empleo de la lengua; ello motiva que resulte necesario “[...] un marco de estudio más amplio que dé respuestas más apropiadas a determinados problemas de adquisición de una LE, atendiendo tanto a la lengua como sistema, como a los aspectos sociales y culturales que a través de ella expresan los distintos grupos humanos” (Morales Manrique: 2010: 155-156). Como señala Briz, la importancia de la pragmática –y en particular la (des)cortesía– reside en que “[...] se trata de uno de los principios que rige la dinámica interaccional” (2006: 227), como consecuencia de que la comunicación posee un componente social, de ahí que no solo se analice la lengua en sí, sino también la cultura y las costumbres.

3. LOS ACTOS DE HABLA

La introducción del término pragmática al campo de las ciencias del lenguaje se atribuye a Morris (1938), puesto que defendió que la semiosis estudia la relación de los signos con los intérpretes, en tanto que se interesa por los fenómenos psicológicos, biológicos y sociológicos implicados en el funcionamiento de los signos. La teoría de los actos de habla –ideada inicialmente por el filósofo del lenguaje Austin (1962)– conforma el germen de la creación de la pragmática. Este investigador pone en tela de juicio la arraigada creencia de que el lenguaje posea un carácter meramente descriptivo, pues demuestra que mediante este se pueden realizar acciones; por ende, hay que entender que esta teoría se ubica en la intersección entre lenguaje y acción (Dottori, 2019: 169-170).

Aunque no utilizó el término pragmática, Austin (1962) es considerado el padre de esta ciencia a raíz de la difusión de sus teorías sobre los actos de habla; en particular, esta es la clasificación que establece de los distintos tipos de actos de habla: (1) judicativos, comunican un veredicto sobre el valor de un hecho; (2) ejercitativos, aquellos que ejercitan potestades, derechos o influencia; (3) compromisorios, enfocados a prometer o comprometer, por lo que están vinculados con los actos judicativos y los ejercitativos; (4) comportativos, constituyen un grupo muy diverso que compete a las actitudes y al comportamiento social; (5) expositivos, de difícil definición porque se centra en la forma en la que las expresiones se adecuan a un argumento, como contestar, ejemplificar o suponer.

Unos años más tarde, Searle (1969) propone una taxonomía de actos de habla diferente con respecto a la expuesta por su maestro Austin: (1) asertivos, cimentados en la verdad o la falsedad, concierne a acciones como afirmar, anunciar o predecir; (2) directivos, por los que el hablante trata de influir en el receptor, como ordenar, preguntar, pedir o recomendar; (3) comisivos, mediante los que el emisor se compromete a realizar determinadas acciones, tal es el caso de prometer, ofrecer o jurar; (4) expresivos, en los que

aflora la transmisión de subjetividad, sentimientos o puntos de vista, como ocurre al pedir perdón, felicitar o agradecer; (5) declarativos, que logran cambiar las ideas del estado de las cosas, siendo ejemplos actos como sentenciar, bautizar o declarar la guerra.

Esta última es la clasificación que han seguido los estudios gramaticales posteriores, como se demuestra en el hecho de que sea la aportada en el capítulo de la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* escrito por Garrido Medina (1999: 3888). Además, se ha de señalar que Searle enfocó la teoría de los actos de habla desde una perspectiva más lingüística y gramatical con respecto a los postulados de su maestro Austin, puesto que analizó la vinculación de distintos actos de habla con la estructura sintáctica con la que son cifrados (Morales Manrique, 2010: 161). Por supuesto, para el correcto entendimiento de esta teoría, conviene tener presente la necesaria distinción entre filosofía del lenguaje y lingüística (Dottori, 2019: 168).

La *Gramática* de la RAE-ASALE defiende que los enunciados lingüísticos sirven tanto para transmitir información como para realizar acciones en los casos en que se dan las circunstancias comunicativas y sociales necesarias; a su vez, se producen actos verbales o actos de habla cuando al mismo tiempo que se utilizan determinadas palabras se está realizando una acción, como una felicitación, un agradecimiento, una advertencia o una orden. Este tipo de enunciados recibe el nombre de realizativos (o performativos si se sigue la terminología de origen inglés). “Se caracterizan por tener fuerza ilocutiva o valor ilocutivo, en el sentido de que llevan asociadas las propiedades requeridas para constituirse en un acto verbal determinado” (RAE-ASALE, 2009: 793). Por su parte, el Centro Virtual Cervantes, en el *Diccionario de términos clave de ELE*, define el acto de habla con estas palabras: “Se entiende por acto de habla la unidad básica de la comunicación lingüística, propia del ámbito de la pragmática, con la que se realiza una acción (orden, petición, aserción, promesa...)”.

A pesar de que hay cierta correspondencia entre modalidad enunciativa y determinados actos verbales, no siempre resulta biunívoca esta relación. De esta manera, la modalidad interrogativa es empleada sobre todo para formular preguntas (*¿Dónde vives?*), pero también pueden ser peticiones (*¿Me enseña su pasaporte?*), negaciones veladas (*¿Tengo yo la culpa de que estuviera cerrado?*), propuestas (*¿Y si fuéramos al cine?*) o recriminaciones (*¿Por qué no te tranquilizas?*), por citar algunos ejemplos. O bien también ocurre que mediante las oraciones imperativas no solo se emiten órdenes, sino que pueden utilizarse, por ejemplo, para reconfortar (*Ten confianza*), desear (*Diviértanse*) o formular un ofrecimiento cortés (*Tome asiento, por favor*). A su vez, los enunciados declarativos sirven para afirmar o negar (*Son las diez*), para ordenar (*La llamas y te disculpas con ella*) o para solicitar algo (*Se ruega silencio*), entre otras posibilidades (RAE-ASALE, 2009: 796).

A la hora de discriminar entre los distintos actos de habla, la economía lingüística representa un gran óbice, habida cuenta de que determinados recursos lingüísticos pueden solaparse en diferentes construcciones (Ainciburu, 2017: 49). Defiende Redondo González (2018: 12) que, en todos los actos de habla, los individuos comunican más información de la estrictamente dicha a través de sus palabras, fruto de la cooperación necesaria para que el proceso de comunicación funcione de manera correcta. Pons Bordería se muestra firme defensor de que el profesor incorpore la competencia pragmática en ELE “[...] no solo

porque le ayudará a comprender alguno de los fundamentos de su trabajo, sino porque le proporcionará herramientas de aplicación inmediata” (2005: 59).

Para transmitir un mensaje se asume que “[...] en los actos de habla ya no se piensa en términos de oraciones o unidades lingüísticas (lo locucionario), ni en los efectos que esto tenga en el interlocutor (lo perlocutivo), sino en la intención real de lo que se dice y el cómo se dice (lo ilocucionario)” (Giraldo y Londoño, 2017: 174). Los manuales de ELE publicados en los últimos años se hacen eco de la teoría de los actos de habla, puesto que tales libros han sido enfocados desde la pragmática, de ahí que los actos de habla sean determinantes en el establecimiento de los objetivos, los contenidos y los ejercicios (Duffé Montalván, 2017: 177). Si se indaga en las diversas manifestaciones que pueden tener los actos de habla cuando se aprende una lengua extranjera, necesariamente se han de crear enlaces entre tales producciones y los procesos que las conllevan (Duffé Montalván, 2017: 171).

A comienzos del siglo XXI, Pons Bordería (2005: 4) defendía que, durante los últimos veinte años, posiblemente fuera la pragmática el campo lingüístico que más crecimiento ha experimentado. Para arrojar luz en la diferencia existente entre los actos de habla en diversos idiomas, nació la conocida pragmática intercultural, la cual, en la actualidad, constituye una línea de investigación muy fecunda. Como indican Larionova y Romanova, “la comunicación intercultural, entendida como proceso de la interacción directa entre dos culturas diferentes, inevitablemente conduce a un choque de tópicos de pensamiento y de tópicos de conducta de cada cultura particular” (2017: 82).

Resulta necesario consultar las teorías existentes sobre cortesía y descortesía, por la repercusión que implican estas estrategias en los intercambios comunicativos. Mediante la cortesía, se manifiesta la atención, el respeto o el afecto que un individuo le propina a otro (Romero Betancourt, 2012: 16). Ha sido muy aceptada la tesis formulada por Brown y Levinson (1987) de que la cortesía en realidad supone un mecanismo que permite regular los intercambios comunicativos, en los cuales los actos amenazadores de la imagen deben evitarse precisamente para lograr la armonía entre los participantes. Recuerda Pons Bordería que, si el único objetivo de la cortesía fuera evadir conflictos en la interacción, los individuos tratarían de evitar las relaciones sociales, cuestión que no se corresponde con la realidad (2005: 28), pues este autor entiende que “el lenguaje sirve aquí como lubricante de las relaciones sociales” (2005: 27).

Por su parte, Brown y Levinson (1987: 65) observan la existencia de actos que amenazan la imagen negativa del oyente, los cuales a su vez se subdividen en tres: (1) los orientados a que el receptor haga algo en un futuro, como son las órdenes, las peticiones, los consejos, las sugerencias, los recordatorios, e incluso las advertencias, los desafíos y las amenazas; (2) los orientados a que en futuros actos el emisor genere una deuda en el receptor por lo que hay presión de aceptar o rechazar, tales como las promesas o los ofrecimientos; y (3) los orientados al deseo sobre algo del receptor, que debe protegerlo o dárselo al emisor, como son los cumplidos, la expresión de envidia o admiración o incluso la expresión de emociones fuertes hacia el oyente.

El principal cometido de una lengua es servir de instrumento de comunicación que permite participar en una sociedad; por este motivo, “[...] el alumno de ELE debe ir adquiriendo

habilidades comunicativas y sociales desde el primer momento de su aprendizaje, habilidades estrechamente relacionadas con el fenómeno que aquí nos ocupa, la cortesía” (Garrido Rodríguez, 2005: 308). Es decir, que para mantener una buena relación con el resto de participantes en el acto comunicativo, el hablante ha de ajustarse a las normas que requiere dicho contexto, con miras a no resultar descortés o incluso cortés en exceso. Por ello, el profesor de ELE tiene que trabajar bastante las cuestiones de cortesía con miras a que el estudiante no conciba prejuicios acerca de la cultura de los hispanohablantes (Pons Bordería, 2005: 28).

Sostiene Romero Betancourt que “[...] algunos trabajos sugieren que la comprensión pragmática de actos de habla se encuentra subordinada a la competencia gramatical y al conocimiento de la cultura de la L2” (2012: 43). Los aprendices de niveles bajos extienden los conocimientos pragmáticos de su lengua materna a la L2, pero, en cuestiones gramaticales, son conscientes de la existencia de estructuras propias de la L2 y las adquieren. En cambio, se percatan de que las distintas construcciones gramaticales poseen una función pragmática conforme van avanzando de nivel. Ello implica que la competencia pragmática del alumno es directamente proporcional al conocimiento gramatical que haya adquirido (Romero Betancourt, 2012: 47).

Aparte, la relación interaccional entre emisor y receptor no se ve negativamente influida si el hablante utiliza de manera errónea el modo subjuntivo; en cambio, se produciría una amenaza potencial a dicha relación si no se siguen las normas de cortesía (Haverkate, 1997: 45). Por ende, no es suficiente con que el alumno sepa cifrar el mensaje, sino que dicho mensaje debe ajustarse a los principios de (des)cortesía que rigen el encuentro comunicativo en el que el hablante está inserto. Sin ir más lejos, en el caso de los actos de habla directivos, en los cuales el emisor tiene como objetivo influir en el receptor, dicho emisor ha de saber si puede ser más o menos directo al cifrar ese acto de habla.

4. LAS PERÍFRASIS VERBALES DE OBLIGACIÓN

Las investigaciones sobre pragmática, y en particular sobre (des)cortesía, se interesan por indagar en las estrategias que utilizan los hablantes para fomentar la cortesía y aminorar la descortesía. A su vez, la teoría de los actos de habla explica la existencia de diversas tipologías que se utilizan en las interacciones. En este artículo, el objeto de estudio se ha acotado a los actos de habla directivos, los cuales se caracterizan por resultar descorteses, en tanto que el receptor ha de proporcionar la información o realizar la acción que le pide el emisor; aquí en concreto, se analizan las perífrasis verbales de obligación, que *a priori* puede parecer que poseen una elevada carga descortés.

En las clases de ELE, resulta necesario trabajar, por un lado, los actos de habla directivos, a la vez que, por el otro lado, se debe instruir al alumno en conocimientos de (des)cortesía, si bien en todo momento se ha de insistir al estudiante en que mantenga una mentalidad abierta sobre estas cuestiones, pues pueden generar malentendidos (Spichala-Wawrzyniak, 2017: 72). Garrido Rodríguez (2005: 316-317) defiende que el cometido del profesor de ELE se centra en tres aspectos: (1) detallar las características del discurso coloquial, (2) analizar los distintos tipos de actos de habla que puede haber en la

conversación coloquial, y (3) explicar detenidamente el vínculo entre respuestas prioritarias y no prioritarias, los actos de habla de cortesía positiva y negativa y las estrategias para maximizar la cortesía positiva y minimizar o evitar la cortesía negativa.

Con respecto a las perífrasis verbales, la RAE-ASALE las define en estos términos: “Se denominan PERÍFRASIS VERBALES las combinaciones sintácticas en las que un verbo auxiliar incide sobre un verbo AUXILIADO, PRINCIPAL O PLENO, CONSTRUÍDO EN FORMA NO PERSONAL (es decir, en infinitivo, gerundio o participio), sin dar lugar a dos predicaciones distintas” (2009: 530). Además, las perífrasis aportan significados que aluden a la modalidad o la actitud del hablante (Gómez Torrego, 2002: 196).

La clasificación de las perífrasis verbales utilizada en los manuales y materiales de ELE gira en torno a dos cuestiones: (1) la forma no personal del verbo principal (infinitivo, gerundio y participio) y (2) los valores que aportan tales perífrasis (Celayeta Gil, 2012: 177). Investigadores como Celayeta Gil (2012: 177) se muestran partidarios de utilizar el primer criterio citado, puesto que el segundo puede generar mayores problemas. *A priori* quizá se piense que las perífrasis verbales de infinitivo resultan más sencillas de explicar frente a las de gerundio o participio; no obstante, esta hipótesis es errónea, entre otros motivos, porque a su vez poseen bastantes subtipos (Lin, 2017: 198).

Rodríguez Vilchez (2005: 776) manifiesta la dificultad que encuentran los estudiantes de ELE en el entendimiento de las perífrasis verbales encuadradas en la visión, como consecuencia de que no existe equivalencia entre su expresión en las lenguas románicas y otros troncos lingüísticos, como es el caso, por ejemplo, del alemán. “A pesar de que las perífrasis verbales de infinitivo se clasifican en varios tipos para dar cuenta de muchas funciones semánticas, sintácticas y estilísticas, no podemos interpretar fácilmente todos los matices que hay en el inventario de estas, no solo por su forma, sino también por sus funciones y características” (Lin, 2017: 200). Además, también hay que valorar que otro desafío relevante, a la hora de explicar las perífrasis verbales en ELE, es el hecho de que no haya límites precisos entre estas y determinadas construcciones, de ahí que sea muy necesario enseñar a los alumnos tanto a identificarlas como a utilizarlas (Celayeta Gil, 2012: 176).

En general, resulta bastante complicado ofrecer orientaciones sencillas sobre el empleo de las perífrasis verbales en la comunicación para los alumnos de ELE (Celayeta Gil, 2012: 173). El nivel de dificultad que requieren los diferentes tipos de perífrasis verbales que existen en español demanda que sea proporcional con el esfuerzo y el tiempo necesarios en su proceso de enseñanza/aprendizaje (Lin, 2017: 193). Para obtener mejores resultados, Mora Martín apuesta, desde los primeros niveles, por la enseñanza de las perífrasis verbales con la ayuda de las TIC (2016: 50). Con miras a rentabilizar esfuerzos, aunque el profesor de ELE cree materiales específicos para trabajar las perífrasis verbales, es posible reutilizar tales materiales para repasar otras cuestiones (Vila Carneiro, 2012: 8).

En la obra aquí seleccionada, *Español lengua extranjera 3*, de Marín, Morales y de Unamuno (2013), explican de la siguiente manera los cuatro tipos de perífrasis verbales de obligación que hay en español:

Las perífrasis verbales de obligación son construcciones que expresan un hecho obligatorio o necesario.

- **Tener que + Infinitivo.** Expresa obligación o necesidad y se construye con sujeto personal: *Tenemos que mantener la moral elevada.*
En Pretérito Indefinido implica que la acción fue inevitable: *Tuve que contarle una mentira.*
- **Haber de + Infinitivo.** Expresa obligación o necesidad y se construye con sujeto personal o impersonal. En oraciones impersonales permite dar instrucciones: *Se ha de desmontar la caja con sumo cuidado.*
Se emplea en un registro más formal y es propia de la lengua culta: *Dentro de ese difícil oficio de educadores que los padres tienen, ha de incluirse la tarea de guiar los hábitos y apetencias alimenticias de los hijos.*
En primera persona indica la decisión firme del sujeto de hacer algo: *He de decírselo cuanto antes.*
- **Deber + Infinitivo.** Expresa obligación o necesidad, se construye con sujeto personal. Tiene un valor de fuerza moral o de consejo: *Debemos ayudar a los más necesitados.*
Si usted sufre sobrepeso, debe proponerse cambiar dos cosas en su vida.
- **Haber que + Infinitivo.** Expresa obligación o necesidad, es una forma impersonal (sólo se usa en tercera persona del singular): *Hay que preparar previamente al paciente.*

Figura 1: Las perífrasis verbales de obligación en Marín, Morales y de Unamuno (2013: 20).

En este nivel avanzado, ya se estudian los cuatro tipos de perífrasis verbales de obligación que existen en español. Además, resulta muy apropiado que las construcciones con *haber de + infinitivo* indiquen que son características de un registro formal, de manera que instruyen al alumnado en la competencia pragmática. A su vez, estas tipologías acotan su utilización a los casos en que se expresa tanto una obligación como una necesidad; si bien puntualizan que *haber de + infinitivo* también puede emplearse para dar instrucciones y *deber + infinitivo* para transmitir valor de fuerza moral o incluso formular un consejo.

A continuación, el manual facilita un ejercicio con ocho frases en las que el alumno ha de hacer uso de la perífrasis verbal de obligación que mejor se adecue a la oración:

1 SUSTITUYE las palabras subrayadas por la perífrasis de obligación más adecuada. En ocasiones habrá más de una respuesta correcta posible.

- Necesito Tengo que dormir más, estoy muy cansado.
- Lo tengo muy claro, no voy a revelar no debo / no tengo que / no he de revelar el secreto a nadie.
- conviene que te esfuerces Tienes que / Debes esforzarte más.
- Javier no ha venido. es imprescindible que alguien lo llame. Hay que llamarlo.
- es preciso leerlo Se ha de / hay que leer con mucha atención.
- En esta receta se siguen se han de / se tienen que seguir todos los pasos al pie de la letra.
- Antes era necesario había que sacarse el pasaporte para viajar a Francia.
- Como buenos ciudadanos estamos obligados a debemos / tenemos que pagar impuestos.

Figura 2: Ejercicios sobre las perífrasis verbales de obligación en Marín, Morales y de Unamuno (2013: 20).

Unas páginas más adelante, el libro analizado recoge ejercicios enfocados no solo a las perífrasis verbales de obligación, sino que incluye también otras construcciones gramaticales:

a. COMPLETA las siguientes frases dando consejos. Emplea juicios de valor, imperativos o perífrasis verbales.

Ejemplo: *Para superar la timidez hay que confiar en los demás.*

a. Para manejar bien el ordenador

tienes que practicar muchas horas / hacer un cursillo.

b. Si quieres organizar tus estudios

debes seguir los consejos del profesor / no debes dejar todo para el final.

c. Debes leer bien las instrucciones

Es aconsejable que lo hagas / no actúes sin leerlas.

d. Para hacer amigos

tienes que ser sociable / hay que saber compartir / debes salir más.

e. Si quieres adelgazar sin dejar de comer

tienes que hacer ejercicio / no hagas vida sedentaria / lo mejor es que te apuntes

a un gimnasio.

b. ¿Cuáles son las construcciones que se utilizan en el texto para dar instrucciones? DA ejemplos.

a. ¿Qué tiempos verbales utiliza el autor?

b. ¿Qué tipos de perífrasis verbales se usan?

c. ¿Cómo se expresan los juicios de valor? ¿Con qué verbos o locuciones verbales?

d. ¿Cuáles son los conectores? Subráyalos.

- a. Presente de Indicativo e Imperativo.
- b. Usa una perífrasis verbal de obligación.
- c. Con verbos valorativos ("conviene") y expresiones como "es mejor", "es necesario".
- d. En primer lugar, Asimismo, Además, Por otro lado, Finalmente.



Figura 3: Ejercicios sobre las perífrasis verbales de obligación en Marín, Morales y de Unamuno (2013: 23).

Del ejercicio a se quiere subrayar que posibilita que el estudiante se dé cuenta de que con relativa frecuencia las perífrasis verbales de obligación no solo sirven para expresar una necesidad o una obligación, sino que se utilizan para transmitir un consejo. Esto permite reflexionar sobre lo acertado que resulta estudiar este tipo de construcciones desde el enfoque de los actos de habla, y en este caso en particular desde los actos de habla directivos, que son aquellos en los que el emisor tiene la intención de influir en el receptor.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

La enseñanza de la gramática en las clases de ELE a veces resulta muy polémica, porque se pueden utilizar métodos didácticos tradicionales o bien usar métodos más modernos; por supuesto, internet constituye una fuente inagotable de recursos y actividades de enseñanza/aprendizaje para los estudiantes de lenguas extranjeras (Celayeta Gil, 2012: 174). Sobre esta cuestión, muy acertadas resultan estas palabras de Peñalver Castillo: "La lectura y análisis del texto del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL) debe ser el punto de partida de un método comunicativo, funcional, productivo y creativo; y todo ello, desde el convencimiento de que el eje y protagonista de todo esto es el alumno; es decir, que el método ha de ser esencialmente activo, participativo, dinámico, que busque el saber aprender como propósito principal" (2012: 88).

Es innegable que adquirir la competencia pragmática en español resulta bastante complicado, entre otros motivos porque esta lengua "[...] representa un enorme abanico de diversidades culturales y lingüísticas" (Spichala-Wawrzyniak, 2017: 72). Para que el estudiante de ELE se comuniqué correctamente, debe percibir y evaluar las situaciones y las relaciones sociales igual que lo haría un hablante nativo. Tan importante es conocer la competencia pragmática como dominar la gramática, la ortografía y el léxico, si bien es cierto que estos últimos fallos suelen ser aceptados sin generar ningún problema, pero los errores derivados del desconocimiento de las cuestiones pragmáticas en la mayoría de casos no se reconocen con facilidad, de manera que culminan en malentendidos que

propician la proliferación de estereotipos negativos de individuos con otra cultura (Caldero Cornejo, 2009: 77).

Se ha de advertir que se pueden generar errores en el perfil teórico entre la función comunicativa y el acto de habla, de una parte, y, de la otra, en que las expresiones lingüísticas se encuadren en exceso en determinados contextos verosímiles, de tal forma que se pone en tela de juicio si el estudiante puede extrapolar sin fallar los actos de habla que deben emplearse a otras situaciones diferentes (Fernández Martín y Núñez Cortés, 2017: 16). Los temas tabúes o los relacionados con la descortesía muy exacerbada no suelen aparecer en los manuales de ELE, aunque en las interacciones diarias – principalmente entre individuos jóvenes– suele ser bastante frecuente recurrir a ellas; en definitiva, instruir al alumno en comunicación donde impera la descortesía es fundamental para que adquiera la competencia pragmática. Sobre este tema escasamente tratado, Sáez Rivera aboga por aplicar métodos pedagógicos antiguos para explicar el lenguaje tabú, la descortesía e incluso el insulto en ELE (2011: 538).

En este modesto artículo, el objeto de análisis se ha centrado en las perífrasis verbales de obligación, las cuales se identifican por ser actos de habla directivos caracterizados por una marcada descortesía, en tanto que se utilizan para expresar obligación o necesidad, aunque también pueden emplearse para cifrar un consejo. El enfoque pragmático es el más conveniente para explicar los tipos de perífrasis verbales de obligación en las clases de ELE, a la vez que se defiende que el profesor posea sólidos conocimientos sobre las estrategias de (des)cortesía para poder advertir a los alumnos de la carga más o menos descortés que transmiten estas construcciones.

6. BIBLIOGRAFÍA

Ainciburu, M.C. (2017): “La clasificación de los actos de habla: de la conceptualización pragmática a la identificación automatizada”, en A.L. Duffé Montalván (ed.): *Singularidad y novedad en los estudios sobre los actos de habla*. Madrid: Síntesis.

Austin, J. (1962): *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press.

Bou Franch, P. & Signes, C. G. (1999): “Pragmática intercultural: Emisiones del oyente en inglés británico y español peninsular”, en Sánchez Macarro, A. (ed.): *Pragmática intercultural*. Valencia: Universidad.

Briz, A. (2006): “Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: su tratamiento en la clase de ELE”, en Ruiz Campillo, J. P. (ed.): *Actas del programa de formación para profesorado de ELE*. Múnich: Instituto Cervantes, págs. 227-255.

Brown, P. & Levinson, S. (1987): *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Caldero Cornejo, J.A. (2009): *La cortesía de los actos de habla de especial importancia en el aprendizaje de ELE*. Trabajo Final de Máster. Universidad de Alcalá de Henares.

Celayeta Gil, N. (2012): "El tratamiento didáctico de las perífrasis verbales en los materiales dedicados a la enseñanza del E/LE y 2L en la Red", en Hernández González, C., Carrasco Santana, A. & Álvarez Ramos, E. (coords.): *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Valladolid: ASELE.

Celayeta Gil, N. (2016): "La creación de un corpus *ad hoc* para el análisis y la enseñanza-aprendizaje de las perífrasis verbales en español", en Cruz Moya, O. (ed.): *La formación y competencias del profesorado de ELE*. Navarra: ASELE.

Centro Virtual Cervantes: *Diccionario de términos clave de ELE*. Acto de habla:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/actodehabla.htm

Consejo de Europa (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes.

Dottori, A. (2019): "La teoría de los actos de habla y su relevancia sociológica", *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* 64 (235): 165-188
<https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2019.235.63020>

Duffé Montalván, A. L. (2017): "Los actos de habla y las fases de enseñanza-aprendizaje en los manuales de ELE y FLE", en Duffé Montalván, A. L. (ed.): *Singularidad y novedad en los estudios sobre los actos de habla*. Madrid: Síntesis.

Escandell Vidal, V. (2004): "Aportaciones de la Pragmática", en Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (eds.): *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL.

Fernández Martín, P. & Núñez Cortés, J. A. (2017): "Análisis comparado de actos de habla en manuales de ELE en los niveles y A1 y A2", *marcoELE. Revista de Didáctica ELE* 24: 1-22.
<https://marcoele.com/actos-de-habla-en-manuales-a1-y-a2/>

Franco Figueroa, M. (2012): "Pragmática de los usos y normas en materiales periodísticos digitales americanos", en Hernández González, C., Carrasco Santana, A. & Álvarez Ramos, E. (coords.): *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Valladolid: ASELE.

Galindo Merino, M. (2005): "La transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE", en Álvarez, A. *et alii* (eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*. Gijón. Ediciones de la Universidad de Oviedo, págs. 289-297.

Garrido Medina, J. (1999): "Los actos de habla: las oraciones imperativas", en Demonte, V. & Bosque, I. (coords.): *Gramática Descriptiva de la Lengua Española. Volumen III*. Madrid: Espasa.

Garrido Rodríguez, M.C. (2005): "Cortesía y actos de habla en la enseñanza de E/LE", en Álvarez, A. *et al.* (eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua*

extranjera. *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*. Gijón. Ediciones de la Universidad de Oviedo, págs. 308-317.

Giraldo, F.L. & Londoño, D.A. (2017): "Descripción y referencia: el lenguaje como posibilidad de veracidad. Un asunto de límites de sistemas-mundo y actos de habla", *Cuadernos de Lingüística Hispánica* 29: 163-178.

Gómez Torrego, L. (2002): *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM.

González-Lloret, M. (2012): "Usos de la red para el desarrollo de competencias: desde la gramática hasta la interculturalidad", en Hernández González, C., Carrasco Santana, A. & Álvarez Ramos, E. (coords.): *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Valladolid: ASELE.

Haverkate, H (1997): "Estrategias de cortesía. Análisis intercultural", en Celis, Á. & Heredia, J.R. (eds.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso Internacional de ASELE*. Cuenca. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, págs. 45-57.

Larionova, M.V. & Romanova, G. (2017): "Actos de habla en el contexto de la didáctica de ELE: ¿cómo enseñar a evitar conflictos comunicativos?", en Duffé Montalván, A.L. (ed.): *Singularidad y novedad en los estudios sobre los actos de habla*. Madrid: Síntesis.

Lin, C. (2017): "Las perfrasis verbales de infinitivo. Dificultades morfosintácticas y semánticas para los universitarios taiwaneses", *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 71: 192-204 <https://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/57310>

Marín, F., Morales, R. & de Unamuno, M. (2013): *Español lengua extranjera 3. Libro del profesor*. Madrid: Edelsa.

Mora Martín, A. (2016): *Aprendiendo las perfrasis verbales de nivel A1: una propuesta didáctica con herramientas TIC*. Trabajo Final de Máster. Universidad de Gerona.

Morales Manrique, E. (2010): *El imperativo: formas y funciones. Propuestas para su enseñanza en el español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

Morris, C. (1938): "Foundations of the theory of signs", *International Encyclopedia of Unifies Science* 1(2) <https://doi.org/10.3406/igge.1974.2263>

Peñalver Castillo, M. (2012): "El Español en el *Marco Común Europeo*", *Estudios Filológicos* 50: 75-93.

Pons Bordería, S. (2005): *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*. Madrid: Arco Libros.

Querol Bataller, M. (2018): "Peticiones en la conversación en lengua china: metodología para la comparación interlingüística", *ELUA* 32: 263-289

RAE-ASALE (2009): *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.

Redondo González, M. (2018): *La enseñanza de la cortesía mitigadora en la clase de ELE a alumnos ingleses*. Trabajo Fin de Máster. Universidad Pontificia de Comillas.

Rodríguez Vilches, L.F. (2005): "El tratamiento de las perífrasis verbales en las gramáticas y manuales de ELE: propuesta de sistematización de las de tipo aspectual", en Castillo Carballo, M.A. (ed.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Sevilla. Universidad de Sevilla, págs. 769-776.

Romero Betancourt, M.V. (2012): *Adquisición de pragmática en segunda lengua: un modelo didáctico para la enseñanza de la pragmática*. Tesis de Máster. Universidad de Indiana.

Sáez Rivera, D. M. (2011): "La enseñanza de la descortesía en la gramática clásica de ELE", en Fuentes Rodríguez, C., Alcaide Lara, E. y Brenes Peña, E. (eds.): *Aproximaciones a la (des)cortesía verbal en español*. Berlín: Peter Lang.

Sampedro Mella, M.C. (2018): "La competencia pragmática en el español L1 y L2 a través de tres actos de habla: reclamación, ofrecimiento y petición. Análisis contrastivo", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* 12 (24): 178-201.

Searle, J. (1969): *Speech acts: an essay on the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sender, R.J. (1962): *La tesis de Nancy*. México: Ediciones Atenea.

Spichala-Wawrzyniak, M. (2017): "La organización discursiva de los actos de habla en la conversación y la negociación de los significados interculturales en la enseñanza de ELE", en Duffé Montalván, A.L. (ed.): *Singularidad y novedad en los estudios sobre los actos de habla*. Madrid: Síntesis.

Verde Ruiz, S. (2012): "Estudio de la cortesía en la interacción en blogs de ELE", en Hernández González, C., Carrasco Santana, A. & Álvarez Ramos, E. (coords.): *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Valladolid: ASELE.

Vila Carneiro, Z. (2012): "El uso de las nuevas tecnologías y la creación de materiales didácticos: cómo llevar al aula las perífrasis verbales", en *Anais do IX Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e VI Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online*, 1, 1, págs. 1-9.