

# FRANCISCO MATTE BON

EN LA FECHA DE PUBLICACIÓN ORIGINAL, PROFESOR DE ESPAÑOL (LECTOR) EN  
LA UNIVERSITÀ DEGLI STUDI "LA SAPIENZA" DE ROMA (ITALIA)

## IMPLICACIONES DE UN ENFOQUE COMUNICATIVO EN EL ANÁLISIS GRAMATICAL

Este trabajo no pretende de ningún modo ser exhaustivo, ni especialmente novedoso. Su intento principal es apuntar a algunas de las características que debería tener el análisis gramatical en un enfoque que tenga, como objeto de estudio, la lengua concebida como instrumento de expresión y comunicación. El punto de vista desarrollado será el de un profesor de español como lengua extranjera.<sup>3</sup>

En un primer momento recordaremos algunos de los problemas, que se plantean con los análisis gramaticales más seguidos hasta el día de hoy, en la enseñanza del español como lengua extranjera (problemas en los que muchos lingüistas han hecho hincapié en los años pasados<sup>4</sup> para señalar luego una serie de fenómenos que convendría estudiar de manera sistemática (o, por lo menos, más sistemática), en un análisis de la comunicación. Apuntaremos, por último, a las características principales que podría y debería tener el análisis gramatical en un enfoque comunicativo.

### 1

Lo primero que hay que constatar al hablar de la gramática en la enseñanza del español como lengua extranjera es que hasta el día de hoy el modelo más seguido ha sido / es el tradicional<sup>5</sup>. A pesar de las distintas etapas por las que ha pasado este sector en los últimos años, y de los importantes cambios que en él se han producido, el modelo gramatical no deja de preocuparse, casi exclusivamente, por problemas formales<sup>6</sup>; en una concepción del lenguaje que lo ve casi únicamente como la

<sup>3</sup> Nos limitaremos en este trabajo a hablar del análisis gramatical y no trataremos el problema de la didáctica de la gramática, ni de su estatuto (importancia, cuándo, cómo, cuánto, etc.) en un curso de español como lengua extranjera, aunque sí quisiéramos señalar que no existe una única solución para este (como para ningún) problema, y que habrá que considerar, caso por caso, las condiciones en las que se imparte el curso, las características, las necesidades y los objetivos del público al que se dirige.

<sup>4</sup> Entre todos cito aquí a HENRI ADAMCZEWSKI, mi maestro, sin cuya enseñanza y cuyos instrumentos de análisis nunca hubiera emprendido el camino que voy explorando. Su *Grammaire Linguistique de l'anglais* y sus numerosos artículos constituyen, en mi opinión, una etapa imprescindible para todo el que quiera acercarse a la gramática.

<sup>5</sup> Salvo raras excepciones éste parece ser el caso de la enseñanza de cualquier idioma.

<sup>6</sup> Es interesante notar a este propósito que aún los autores de uno de los manuales más recientes y más avanzados, *Para empezar*, no parecen haberse desprendido del todo de esta concepción de la

“expresión simbólica” del mundo y de la lógica aristotélicas<sup>7</sup> articulado en frases<sup>8</sup>, y que, en su intento de encontrar a toda costa el mundo en la lengua, se obstina en querer ver en ella una imagen de la realidad o de la irrealidad, sin analizar nunca las posibilidades expresivas, las actitudes de quien habla, ni muchos otros fenómenos que suelen ser despachados con una etiqueta o relegados a dominios considerados inexplorables, debido en parte a un afán formalizador / clasificador que nos pide “reglas” concretas e inmediatas, y que, por miedo a lo desconocido, se autocondena a no rebasar nunca el nivel más superficial y con más contradicciones.

## A.

Los análisis gramaticales tradicionales están contruidos alrededor de la frase, concebida como unidad significativa. La frase puede estar compuesta por distintas oraciones: una rama importante de la gramática se ocupaba de analizar las frases según las oraciones que la componían. Es el viejo análisis de oraciones que todos hicimos en la escuela. Dicho análisis constituía una de las bases de todo el edificio gramatical, y era presentado como punto de partida en la comprensión de una serie de fenómenos. Todos recordamos las largas traducciones del latín, que empezaban precisamente por un análisis a ultranza de las “construcciones” latinas. A veces el ejercicio ayudaba, efectivamente, a entender más. Con frecuencia, sin embargo, no era más que un ejercicio escolar que desvirtuaba totalmente el sentido de lo analizado. He aquí dos ejemplos de cómo lo que algunos consideraban “análisis lógico” puede ser de lo más ilógico y anticomunicativo:

---

gramática cuando hacen afirmaciones como “Un enfoque comunicativo no puede presuponer la ausencia de la gramática y menos siendo el objeto de estudio una lengua románica, cuya complejidad morfosintáctica requiere un mayor entrenamiento que en otros idiomas.” Coincido plenamente en que un enfoque comunicativo no puede prescindir de la gramática (como ningún estudio de la lengua). (La gramática puede ser implícita o explícita, sobre esto se puede discutir, pero siempre está presente, en la medida en que constituye la base del análisis y de la descripción que damos de la lengua, etc.). Pero en esta afirmación parece haber una discutible ecuación “gramática = morfosintaxis”, o, en todo caso, parece perpetuarse un equívoco secular.

<sup>7</sup> Existen otras lógicas que podría resultar provechoso tener en cuenta en el análisis lingüístico. Estoy convencido de que los estudios de Ignacio Matte Blanco sobre la lógica del inconsciente podrían tener una relevancia considerable para el estudio de las implicaturas conversacionales, por ejemplo, que serían decididamente más clara (y fácilmente) comprensibles si se tuviera en cuenta la existencia de otra lógica -la del inconsciente, la lógica “simétrica”- que nunca deja totalmente de manifestarse en nuestros procesos mentales, y que suele alternarse/combinarse en nuestra vida consciente e inconsciente con la lógica asimétrica -“la tradicional”- a la que solemos referirnos todos al pensar en la lógica.

<sup>8</sup> Una lengua es algo más que un conjunto de frases que se siguen unas a otras. Cabe señalar aquí que al leer a muchos grandes teóricos de la enseñanza de idiomas extranjeros se tiene con frecuencia la impresión de que para ellos ésta es la única gramática posible y que no logran imaginar un modelo distinto. Es la sensación que da, por ejemplo, la famosa afirmación de Widdowson: “We are not just walking grammars.” Si “gramática” es un conjunto de reglas puramente formales, está claro que esta frase expresa una verdad para nosotros suprema. Sin embargo, si “gramática” es algo más que un conjunto de reglas formales, entonces está superada.

- (1) *No lo digo para desanimarte.*
- (2) *Los que se divierten son los que bailan.*<sup>9</sup>

Según los análisis tradicionales, nuestro primer ejemplo se analizaba:

- (1 bis) a. Oración principal: *“no lo digo”*.
- b. Oración subordinada final: *“para desanimarte”*.

Este tipo de análisis es aberrante, porque le hace decir a la frase de la que pretende dar cuenta exactamente lo contrario de lo que quiere decir en realidad el hablante que la pronuncia en los contextos en que puede aparecer. Todos sabemos perfectamente que cuando pronuncio un enunciado como (1) *“lo digo”*, pero *“no quiero desanimarte”*. Con problemas de otra naturaleza el análisis supuestamente lógico de nuestro segundo ejemplo se demuestra igualmente ilógico, si no más:

- (2 bis) a. Oración principal: *“los son los”*
- b. Oraciones subordinadas: *“que se divierten”* y *“que bailan”*.

Cabe preguntarse seriamente qué sentido puede tener esto, y en qué nos puede ayudar a entender los fenómenos comunicativos<sup>10</sup>.

## B.

Pero estas contradicciones internas del análisis gramatical tradicional son muy poca cosa, comparadas con una serie de fenómenos de los que este tipo de análisis hasta el día de hoy no ha sabido dar cuenta. Consideremos los ejemplos (3) y (4):

- (3) *Te he traído un libro para que leas un poco.*
- (4) *Yo tus cosas no las he tocado, para que te enteres.*

Según el análisis tradicional, estas dos frases presentan estructuras idénticas en lo que se refiere a las oraciones que las componen: ambas tienen una oración principal y una oración subordinada final introducida por PARA QUE. Sin embargo, estas frases son radicalmente distintas: en (3) *“para que leas un poco”* expresa la finalidad de un acto extralingüístico (el de llevar un libro a la persona con la que está hablando el enunciador), mientras que en (4) *“para que te enteres”* no expresa la finalidad de un acto extralingüístico, sino de un acto de habla (el hecho mismo de DECIR, de EXPRESAR LINGÜÍSTICAMENTE un acontecimiento extralingüístico). Vemos, por tanto, que la linealidad superficial de estos dos enunciados puede ocultar distintos niveles de complejidad. El análisis estructural se revela insuficiente para dar cuenta de estos fenómenos. Se creía antes que las lenguas eran sólo transparentes, y que a través de ellas veíamos el mundo. Sabemos ahora que esto es cierto tan sólo parcialmente: en

<sup>9</sup> Ejemplos de Henri Adamczewski, citados por él en sus clases.

<sup>10</sup> Para un desarrollo de este problema véase F. RECANATI, *La transparence et l'énonciation*, París, Seuil, 1979.

toda expresión lingüística hay también una serie de referencias metalingüísticas (la lengua habla de la lengua)<sup>11</sup>. Una gramática que pretenda dar cuenta de los fenómenos comunicativos no puede ignorarlas.

Los dos ejemplos siguientes plantean el mismo tipo de problema:

- (5) *Ayudando Dios, saldremos adelante.*
- (6) *Mirándolo bien, tienes razón.*

Aunque desde un punto de vista estructural estos dos enunciados no son totalmente idénticos, se parecen mucho: en ambos la primera oración, en gerundio, es una condición para la segunda. Sin embargo, en (5) “*ayudando Dios*” es una condición para “*salir adelante*”, es decir, para un acontecimiento extralingüístico, mientras que en (6) “*mirándolo bien*” es una condición para un acontecimiento lingüístico, un acto de habla: el hecho de DECIR “*tienes razón*”.

### C.

Otro problema del que podemos hablar, escogido arbitrariamente entre los muchos que podríamos mencionar, es el de la presentación que se suele dar de las personas gramaticales: los análisis gramaticales tradicionales, y no sólo los más tradicionales, suelen hablar de “primera”, “segunda” y “tercera” personas de “singular” y de “plural”. Sin embargo, esto es aberrante, porque pone a todas las “personas” en el mismo nivel, y no contribuye en nada a aclarar el funcionamiento de la comunicación. Si consideramos que NOSOTROS es el “plural” de YO, es imposible entender que la pregunta

- (7) *¿Nos compramos un piso?*

tenga dos respuestas posibles:

- (7a) *Sí, comprémonoslo.*
- (7b) *Sí, compráoslo.*

Por otra parte, si ponemos a todas las personas en el mismo nivel, sin tratar de ver en ellas distintas funciones en la comunicación, no se explica que no se puedan dar órdenes directas a ÉL, pero sí a USTED, porque no se entienden bien las diferencias entre estas dos personas que adoptan las mismas formas verbales. Ya en 1946, Émile

---

<sup>11</sup> Los defensores de este tipo de análisis -al que no le falta cierto grado de perversión- dirán que es un ejercicio, y que, como tal, contribuye en la formación del espíritu porque estimula el razonamiento. Nosotros (me permito emplear esta forma asociativa -cf. más abajo, *BENVENISTE: “PRONOMBRES SIMPLES Y ASOCIATIVOS”*- porque creo que muchos de los presentes aquí están de acuerdo conmigo) consideramos que existen otros ejercicios decididamente más formativos que además de estimular las capacidades de razonamiento, sensibilizan a los problemas de la comunicación interpersonal y, por ende, enriquecen al individuo y le ayudan a vivir mejor en sociedad.

Benveniste<sup>12</sup> ponía un poco de orden en el caos de las personas verbales, pero desgraciadamente son muy pocas las gramáticas que han querido tener en cuenta sus observaciones<sup>13</sup>.

Si consideramos, como Benveniste, que YO no puede tener plural, y que NOSOTROS puede referirse a dos realidades lingüísticas distintas:

a. NOSOTROS = [YO + TÚ (+ ÉL)]

b. NOSOTROS = [YO + ÉL]

entenderemos mejor por qué la pregunta (7) tiene dos respuestas posibles: a la primera imagen de NOSOTROS corresponde la primera respuesta posible; a la segunda imagen, la segunda respuesta. En el primer caso el YO y el TÚ están incluidos en el mismo universo NOSOTROS. En la respuesta, cuando se invierten las funciones hablante - oyente seguimos estando dentro del mismo universo NOSOTROS, y por lo tanto, se mantienen las formas verbales relativas a NOSOTROS. En el segundo caso, el YO y el TÚ no pertenecen al mismo universo: al emplear la forma NOSOTROS el hablante se está refiriendo a sí mismo y a otro(s) individuo(s) diferente(s) del oyente (TÚ). En la respuesta, cuando se invierten los roles, el ex-oyente, ahora hablante, pone al ex-hablante, ahora oyente, en un grupo (emplea una forma "asociativa", según la terminología de Benveniste) que le excluya a él, es decir, que excluya la función de hablante pero que incluya la de oyente: de ahí que los verbos adopten las formas relativas a VOSOTROS.

Por otra parte, si seguimos la idea de Benveniste según la cual ÉL es la NO-PERSONA, por no formar parte del circuito de la comunicación (YO y TÚ pueden hablar de ÉL, que se transforma así en un mero OBJETO de la discusión, pero que no puede participar en ella), entonces entendemos mejor por qué no es posible formular órdenes directas dirigidas a ÉL, pero sí a USTED: contrariamente a lo que sucede con ÉL, USTED es una persona que participa en la comunicación, es un oyente al que YO no ha querido dar el rango pleno de oyente para no ponerle en su mismo nivel, es un oyente presente y ausente a la vez (por este motivo se adoptan las mismas formas verbales que para ÉL). Al dar una orden directamente el hablante impone un predicado al oyente, "se lo tira a la cara". Como es imposible "tirar a la cara algo" a alguien que no está presente, se entiende que no sea posible dar órdenes directamente a ÉL, pero sí a USTED.

---

<sup>12</sup> "Structure des relations de personne dans le verbe", in "Bulletin de la Société de Linguistique", XLIII (1946), fasc. I. núm. 126, retomado luego en *Problèmes de linguistique générale*, 1, París, Gallimard, 1966.

<sup>13</sup> Replantarse las cosas parece suponer un esfuerzo que muy pocos están dispuestos a hacer, sobre todo cuando los cambios tocan nuestras seguridades de siempre. Parece ser éste el motivo por el que muchas aportaciones de los lingüistas que podrían enriquecer considerablemente nuestra visión / comprensión del lenguaje se demoran tanto (cuando lo consiguen) en salir de las obras de los lingüistas para los lingüistas, y pasar a ser un patrimonio común, aprovechable por todos los que trabajamos con / sobre la lengua.

## 2

Además de estas contradicciones e imprecisiones planteadas por los análisis gramaticales tradicionales hay una serie de aspectos que no parecen preocupar a los gramáticos, que sería fundamental explorar de manera sistemática para dar cuenta del funcionamiento de la comunicación. Presentaremos aquí algunos de ellos, en distintos apartados. En cada apartado daremos una serie de ejemplos que comentaremos luego.

### A. Relaciones entre lo que se dice y lo que se hace:

- (8) — *¿Me das un vaso de agua?*  
— *Sí, ven conmigo.* [Me quedo sentado].
- (9) — *¿Me das un vaso de agua?*  
— *Sí, ven conmigo.* [Me levanto].
- (10) — *¿Me das un vaso de agua?*  
— *Sí, toma.* [Voy a buscar un vaso].
- (11) — *¿Me das un vaso de agua?*  
— *Sí, claro, naturalmente.* [No me muevo].
- (12) — *¿Me das un vaso de agua?*  
— ... [Me levanto].
- (13) — *¿Me das un vaso de agua?*  
— *Sí, mira, en la cocina, al final del pasillo.*
- (14) — *¿Me das un vaso de agua?*  
— *Sí, un momento, ya voy.*
- (15) — *¿Me das un vaso de agua?*  
— *¿Y por qué te iba a dar yo un vaso de agua a ti, con todo lo que me has hecho?*

Es interesante notar que los ejemplos (8) y (11) resultan extraños porque no respetan ciertas características que tienen que tener las respuestas adecuadas.

En todos estos intercambios comunicativos podemos constatar que lo que decimos y hacemos son cosas estrechamente relacionadas: cuando se me pide un acto, no puedo contestar tan sólo lingüísticamente, a no ser que sea para proponer una solución al problema que me ha sido planteado [ejemplo (13)], para postergar mi respuesta / solución del problema [ejemplo (14)], o, en casos muy especiales, para rechazar participar en su solución [ejemplo (15)]. Lo importante es, para emplear un

término de Grice, “cooperar” con mi interlocutor, solucionando su problema -tiene sed-, proponiéndole una solución o hablándole de mi posición respecto de la solución de su problema (la aplazo, o la rechazo). Una formulación lingüística que se limite a expresar mi buena voluntad y disposición no es suficiente [ejemplo (11)]. Por otra parte, a una formulación lingüística se puede contestar con un simple acto, sin decir nada, si el acto resuelve el problema planteado suficiente [ejemplo (12)]<sup>14</sup>: esto contradice de manera evidente la vieja idea según la que siempre había que contestar amablemente, con frases completas (con un sujeto y un verbo).

Son muy pocas las gramáticas que estudian de manera sistemática y satisfactoria las relaciones que hay entre lo que se dice y lo que se hace, y todavía estamos muy lejos de una gramática satisfactoria en este sentido, porque todavía sabemos muy poco sobre todo esto.

## B.

Pero si por una parte los análisis gramaticales parecen ignorar las relaciones que hay entre el mundo extralingüístico y la lengua, por otra, con demasiada frecuencia parecen confundir las dos cosas, y analizan la lengua como si fuera un espejo del mundo. Sin embargo, el mundo extralingüístico y la lengua no siempre se sobreponen<sup>15</sup>, ya lo hemos visto en parte al referirnos al análisis de oraciones. ¿Cómo dar cuenta de los enunciados siguientes de manera satisfactoria si consideramos la lengua en términos de realidad o irrealidad?

(16) *Nadie sabe cuándo nació, ni siquiera sus padres.*

(17) *No debería decir esas cosas.*

(18) *Debe de ser muy tarde.*

(19) *Ya estás molestando otra vez.*

(20) — *Pedro no estaba ayer en la fiesta.*  
— *Perdería el tren.*

(21) *¡Qué buena está la comida!*

---

<sup>14</sup> A este propósito es interesante notar que, contrariamente a cierta práctica muy empleada en la enseñanza de idiomas en el pasado (y desgraciadamente, todavía demasiado seguida por ciertos profesores) que le hacía describir al alumno lo que hacía, mientras lo hacía, son rarísimas las situaciones en las que describimos lingüísticamente nuestros actos extralingüísticos. Lo que sí hacemos, a veces, es explicarlos en parte cuando nuestro interlocutor tiene dudas sobre ellos o no los entiende. La situación más frecuente en la que describimos espontáneamente lo que hacemos, mientras lo hacemos, es la de las demostraciones (como funciona un aparato, prestidigitador, etc.).

<sup>15</sup> Otra de las muchas ideas desarrolladas con cada vez mayor claridad por los lingüistas de la enunciación. Interesante el uso que de ella hace Henri Adamczewski cuando distingue entre el “niveau du faire” y el “niveau du dire”.

He aquí una serie de problemas que la gramática no suele resolver porque considera la lengua como si todo estuviera en el mismo plano, sin ver ninguna diferencia entre las personas que participan en la comunicación, analizándolo todo como si lo dicho existiera independientemente de las intenciones expresivas y comunicativas de quien habla. Este es el motivo por el que suelen hablar de deber moral y de deber material al explicar la diferencia entre DEBER, ejemplo (17), y TENER + QUE + INFINITIVO; de probabilidad al analizar ciertos usos del condicional, ejemplo (20), y de DEBER + DE + INFINITIVO, ejemplo (18); de mayor o menor duración o de progresión, al analizar los usos de ESTAR + GERUNDIO, ejemplo (19). También es el motivo por el que rara vez dicen algo interesante sobre la diferencia que hay entre TAMPOCO y NI SIQUIERA, o sobre las exclamaciones. Es, además, el motivo por el que con tanta frecuencia los estudiantes de español como lengua extranjera se pierden o se equivocan sobre estos puntos: *deber moral* y *deber material* no son criterios universales fácilmente inteligibles, y aunque la cosa no nos guste, aunque ciertas ideas nos parezcan inconcebibles, y odiosas (desgraciadamente a veces, a veces afortunadamente), no todas las personas tienen los mismos criterios morales. Sin embargo, más o menos todos los hablantes del español perciben de la misma manera la diferencia que hay entre DEBER y TENER + QUE + INFINITIVO (aunque no sean capaces de explicitarla). También podemos decir que no existe la probabilidad en absoluto, independientemente de las personas. Existen cosas que ciertas personas consideran probables en ciertas situaciones. Por otra parte, el hablante, que decide emplear ESTAR + GERUNDIO, en (19), no lo hace para dar una sensación de mayor DURACIÓN o de acción en desarrollo, sino para manifestarse de manera más expresiva en lo que dice.

Si empezamos a establecer estas diferencias y estos matices, dejamos de confundirlo todo y entendemos mejor la diferencia que hay entre TAMPOCO y NI SIQUIERA: el hablante que emplea TAMPOCO nos dice que a ciertas negaciones expresadas (o, en algunos casos bastante raros no expresadas de manera explícita) anteriormente, se añade una negación más, sobre la que él no quiere pronunciarse. El hablante que emplea NI SIQUIERA nos dice que a ciertas negaciones expresadas o no (con frecuencia no están expresadas explícitamente) anteriormente, se añade otra que a él le parece casi inconcebible, que es la última cosa que él podía pensar que iba a tener que negar, que es una negación que no entra en su concepción de la vida, del mundo, y de la cosa de la que está hablando. Es lo que ocurre en (16). Compárese (16a) con (16b):

- (16a) — *¿Cuándo nació este niño?*  
 — *No sé... Pregúntaselo a Andrés..*  
 — *Ya se lo he preguntado, pero no lo sabe.*  
 — *Entonces pregúntaselo a sus padres, seguro que lo sabrán.*  
 — *No, ellos tampoco lo saben.*
- (16b) — *¿Cuándo nació este niño?*  
 — *No sé... Pregúntaselo a Andrés..*



- *Ya se lo he preguntado, pero no lo sabe.*
- *Entonces pregúntaselo a sus padres, seguro que lo sabrán.*
- *No, ni siquiera ellos lo saben.*

En (16b) el hablante que decide emplear *NI SIQUIERA* está diciendo que para él lo normal hubiera sido que unos padres supieran la fecha de nacimiento de su hijo. El hablante que en (16a) decide emplear *TAMPOCO* no quiere expresar un punto de vista personal sobre la negación de *lo saben*.

Si relacionamos así las distintas cosas que se dicen con los hablantes que las dicen, entenderemos mejor, por ejemplo, la diferencia que hay entre *DEBER* y *TENER + QUE + INFINITIVO*: el hablante que usa *DEBER* está señalando que lo que dice es suyo, viene de él (de ahí todos los matices de consejo, presión sobre alguien, etc.), mientras que el hablante que decide emplear *TENER + QUE + INFINITIVO* señala / pretende, o, a veces, finge que lo que dice no depende de él, sino de una situación material/práctica. Naturalmente, a veces un hablante puede (es algo que hacemos muy a menudo) atribuirle a la situación algo que en realidad viene de él: es una estrategia comunicativa para darle a lo dicho más importancia, más peso, o más perentoriedad (es como un “qué le vamos a hacer, no depende de mí” dicho por alguien que sabe que la cosa sí depende de él, pero quiere obtenerla a toda costa).

### C.

Hay una serie de aspectos fundamentales para poder / saber comunicar de manera adecuada en una lengua que los análisis gramaticales deberían considerar, partiendo de lo más básico, a saber, cuándo hay que hablar y cuándo no: existen numerosas situaciones en las que un hablante no puede, si quiere mantener un comportamiento comunicativamente neutral, no decir nada. Es la razón por la que los ejemplos (22) y (24) no son adecuados en una situación comunicativa normal:

- (22) — *Me he caído por la escalera.*  
— ...<sup>16</sup>
- (23) — *Me he caído por la escalera.*  
— *¿Te has hecho daño?*
- (24) — *Me ha tocado la lotería.*  
— ... (silencio)<sup>16</sup>
- (25) — *Me ha tocado la lotería.*  
— *¡Qué suerte! / ¡Qué bien! / ¡No me digas!*

<sup>16</sup> Ejemplos citados por LOURDES MIQUEL y NEUS SANS en Roma, en su ponencia sobre el libro de texto en el cursillo de didáctica del español, organizado por el Instituto Español de Cultura, en mayo de 1986.

Paradójicamente el hablante que decide no reaccionar cuando le dan una buena o mala noticia [como en (22) y (24)] está dando muchas más informaciones que cuando reacciona: está diciendo que en ese momento no quiere o no puede comunicarse (porque, por ejemplo, está enfadado o está demasiado ocupado o concentrado en otra cosa, etc.). El hablante que quiere tener un comportamiento neutral reacciona de la manera más habitual como en (23) y (25): lo que dice por ser la respuesta esperada, no tiene mucha importancia; si quiere que la tenga, tendrá que añadir algo más.

Hay muchas situaciones en las que esperamos que se digan cosas, que se tengan ciertos comportamientos lingüísticos -que están codificados-. Esto tiene una importancia fundamental para la enseñanza de una lengua extranjera, e influye no sólo en el aprendizaje / adquisición de una capacidad expresiva, sino también en el desarrollo de la capacidad de comprensión.

Si se quieren entender todos los mecanismos relacionados con las posibilidades de responder, y las respuestas posibles no hay que olvidar que muchas de las cosas que se dicen en una lengua tienen funciones que van mucho más allá de su significado aparente. Es el caso del ejemplo (26):

- (26) — *¡Qué frío!*  
— ... (silencio)  
— *¿Qué le pasará a este hoy?*

La persona que dice “¡Qué frío!” está interesada en establecer un contacto. El interlocutor que no le contesta no le está diciendo que no tiene nada que decir sobre el tiempo o la temperatura atmosférica: le está diciendo que no quiere / puede establecer el contacto en este momento.

#### D.

Pero no sólo es importante saber cuándo hablar: también es fundamental saber cuánto hablar y cómo decir las cosas. Las gramáticas tradicionales rara vez analizan ciertos fenómenos relacionados con esto, porque los consideran como pertenecientes al dominio de lo opcional, lo que se puede poner / decir o no, que no añade nada a la comunicación: es lo que suele suceder con mecanismos como las reduplicaciones de elementos o con palabras consideradas “expletivas”.

##### a. Reduplicaciones:

- (27) — *¿Puedo fumar?*  
— *Sí, fuma.*<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> Ejemplos citados por LOURDES MIQUEL y NEUS SANS en Roma.

- (28) — *¿Puedo fumar?*  
— *Sí, sí, fuma, fuma.*<sup>17</sup>
- (29) *Siéntese.*
- (30) *Siéntese, siéntese.*
- (31) *¡Cállate!*
- (32) *¡Cállate, cállate!*
- (33) *Abre la puerta.*
- (34) *Abre la puerta, abre la puerta.*

Según los análisis tradicionalmente seguidos en la enseñanza del español como lengua extranjera, no hay mucha diferencia entre los enunciados de cada una de estas cuatro parejas. Sin embargo, si se piensa en las situaciones comunicativas en las que se proferiría cada uno de estos enunciados se llega rápidamente a la conclusión de que son radicalmente distintos entre ellos: se recurrirá a enunciados como (29) o (31) al decir la cosa con autoridad. Por el contrario, se pronunciarán enunciados como (30) y (32) para ser amable, en el caso de (30), o para pedir algo bastante urgente sin querer hacer uso de la autoridad: la situación típica en la que se emiten enunciados como (32) es la de la persona que oye un ruido, y quiere escuchar: es urgente que su interlocutor “se calle”, pero no se lo quiere decir de manera demasiado brutal. En los casos en los que no hay urgencia, se formularán las cosas de otra manera, como por ejemplo:

- (32bis) *¿Puedes hablar más despacio? / ¿Puedes esperar un momento? / Perdona, es que tengo que acabar de leer esto / etc.*

Paradójicamente, repetir formas de imperativo parece ser una manera de neutralizarlas parcialmente, a no ser que se señale claramente que se trata de una orden repetida mediante el empleo de la forma normal para repetir órdenes en español: QUE + SUBJUNTIVO.

#### b. Expletivos

Existen en cada idioma numerosos operadores frecuentemente considerados como expletivos porque no añadirían nada al sentido del enunciado. Sin embargo, si se comparan los dos textos siguientes, se verá que su presencia o ausencia puede modificar radicalmente la impresión que nos deja la persona que los utiliza o no:

- (35) A. — *Desde hace algún tiempo te noto cambiado.*  
B. — *Envejezco.*

A. — *Me miras y pareces pensar en otra cosa.*  
 B. — *El trabajo que hago me aburre.*  
 A. — *Déjalo. Vuelve a España.*  
 B. — *España se acabó para mí.*  
 A. — *Viaja.*  
 B. — *Los viajes no resuelven nada.*  
 A. — *Bebes demasiado.*  
 B. — *Dime qué otra cosa puedo hacer.*  
 A. — *¿No te soy de ninguna ayuda?*  
 B. — *No he dicho esto.*  
 A. — *Cuando te siento triste me entristezco también.*  
 B. — *No es culpa tuya.*  
 A. — *Me horroriza la idea de hacerte daño.*  
 B. — *No te preocupes.*<sup>18</sup>

(36)<sup>19</sup> A. — *Desde hace algún tiempo te noto cambiado.*  
 B. — *Es que veo que envejezco.*  
 A. — *Me miras y pareces pensar en otra cosa.*  
 B. — *No, hombre, no, es que el trabajo que hago me aburre.*  
 A. — *Déjalo. Vuelve a España.*  
 B. — *España se acabó para mí.*  
 A. — *Viaja.*  
 B. — *Pero si los viajes no resuelven nada.*  
 A. — *Bebes demasiado.*  
 B. — *Sí, claro, pero dime qué otra cosa puedo hacer.*  
 A. — *¿No te soy de ninguna ayuda?*  
 B. — *No, no, no he dicho esto.*  
 A. — *Cuando te siento triste me entristezco también.*  
 B. — *Ya, pero no es culpa tuya.*  
 A. — *Me horroriza la idea de hacerte daño.*  
 B. — *No, no te preocupes.*

El personaje B en (35) da la sensación de estar deprimido y de no querer hablar con A, casi como si A le molestara. En (36) sólo da la sensación de estar muy deprimido. Su actitud respecto de A es decididamente más amable que en (35). Naturalmente hay cosas que podría decir de otra forma y parecer aún más amable, pero aquí hemos querido introducir sólo palabras consideradas tradicionalmente como “expletivas” para demostrar que, en realidad, no lo son, puesto que cambian sensiblemente desde un punto de vista comunicativo lo que se dice. Una gramática que pretenda dar cuenta del funcionamiento del español no podrá, de ahora en adelante, ignorar todas

<sup>18</sup> J. GOYTISOLO. *Señas de identidad*, texto adaptado por L. MIQUEL LÓPEZ Y N. SANS BAULENAS, en *¿A que no sabes...? Curso de perfeccionamiento de español para extranjeros*, Madrid. Edi 6 1986.

<sup>19</sup> Variantes respecto del texto anterior introducidas por mí.

estas expresiones / palabras: tenemos todos que plantearnos seriamente el problema de su función, y de qué es lo que hacemos al emplearlas.

Al ayudar a nuestros alumnos a aprender a comunicarse en español será indispensable que insistamos mucho en estos aspectos para que lleguen a expresarse de manera espontánea y adecuada, empleando todos los PUES, QUE, ES QUE, etc. necesarios en los momentos adecuados. Con frecuencia las personas parecen "raras", -antipáticas- o "simpáticas" no ya por su comportamiento o por su actitud real, sino simplemente por su capacidad de emplear de manera adecuada algunos de los famosos expletivos.

#### E. Plausibilidad de los enunciados.

La mayoría de las gramáticas suelen plantearse el problema de la descripción formal de la lengua en frases, sin preguntarse nunca si las frases producidas tienen alguna posibilidad de existencia real en los empleos espontáneos de la lengua. Demasiado a menudo los ejemplos propuestos son frases aparentemente normales que en realidad no se dicen nunca tal y como están propuestas: una frase como

(37) *La casa es bonita.*<sup>20</sup>

es improbableísima en un empleo normal de la lengua si sólo se quiere decir que una casa de la que se está hablando "es bonita" sin añadir nada más. Si estamos en una casa que nos gusta diremos más bien:

(37a) *¡Qué casa más bonita! / ¡Qué bonita es esta casa / tu casa!, etc.*

Si estamos hablando de una casa que acabamos de visitar diremos:

(37b) *Es bonita. / Me gusta.*

(37c) *La casa es bonita pero es demasiado pequeña / La casa es bonita, pero ¿has visto qué muebles? / La casa es bonita, pero los dueños me parecen un poco raros..., etc.*

En todo caso los contextos en los que diríamos (37) sólo, tal y como está formulado, son bastante limitados y específicos. Sin embargo, demasiados libros de gramática empleados en la enseñanza del español como lengua extranjera, y casi todos los de ejercicios gramaticales presentan ejemplos de este tipo. Una gramática que los evite no es necesariamente una lista de todas las cosas que se dicen (¿sería un sueño irrealizable y estéril!): se llega bastante fácilmente a evitar frases poco plausibles si se consideran los contextos, y los problemas de la coherencia / cohesión del discurso. En el caso que estamos examinando del ejemplo (37), basta con abandonar el viejo

---

<sup>20</sup> Este ejemplo me ha sido propuesto por Lourdes Miquel y Neus Sans.

prejuicio de que todas las frases tienen que contener un sujeto, para que, al imaginar un contexto pensemos en frases como las propuestas en (37b) en lugar de (37).

Todo lo dicho hasta aquí demuestra claramente la importancia de considerar siempre la lengua en contextos: el análisis gramatical no puede limitarse a analizar frases sin considerarlas como parte de un contexto, porque el resultado es una gramática incompleta, poco utilizable.

Al abandonar el prejuicio de que aprender una lengua extranjera es aprender a formar frases sueltas, y al analizar la lengua en situaciones, se descubre rápidamente que existen distintas maneras de expresar las cosas, según la situación y las personas con las que se produzcan los intercambios, pero también según el canal físico<sup>21</sup>. Sin embargo, se encuentran a menudo en los manuales de español para extranjeros diálogos como los siguientes, supuestamente representativos de la lengua oral:

(38) — *¿A qué hora llega el tren?*  
— *El tren llega a las dos.*

(39) — *¿A qué hora puedo volver a Barcelona?*  
— *Este tren regresa a las siete, pero puede coger otro; hay un tren cada media hora.*

Es evidente que ninguno de estos dos diálogos corresponde a intercambios que se dan realmente oralmente y es interesante notar que todos estamos de acuerdo sobre el hecho de que estos dos ejemplos violan una tendencia del español oral, que es la de tematizar todas las informaciones que ya han aparecido. Aquí sabemos que estamos hablando del "tren", y por tanto después de la primera mención no se vuelve a repetir la palabra "tren" a no ser que añada algo distinto, pero no es lo que sucede aquí. Tanto en (38) como en (39) las respuestas son inadecuadas, propias de un registro escrito (algo forzado), o formal impersonal. Sucede a menudo con las gramáticas organizadas en torno a la oración que el estudiante aprende a formar frases que parecen aceptables si las consideramos solas, pero no lo son en el contexto en el que se supone que aparecen<sup>22</sup>. Es lo que sucede con (40), (41) y (42):

(40) *Al final de esta calle, en la última calle a la derecha, creo que hay un panadero.*

(41) *Creo que hay un panadero cerca de aquí.*

---

<sup>21</sup> He aquí uno de los motivos por lo que me planteo serias dudas acerca de las posibilidades de los cursos de lengua por teléfono, que tan rápidamente se han ido difundiendo en estos últimos años.

<sup>22</sup> Son numerosísimos los cursos de español para extranjeros que creen presentar muestras de lengua hablada que en realidad no lo son. Un error muy frecuente que parece ser el motivo de muchos malentendidos en gramática es creer que la lengua oral se aleja de la escrita, siendo la escrita supuestamente más correcta. En realidad sucede casi lo contrario: la lengua escrita es la que más se aleja de la lengua natural, la hablada (no hay que olvidar que una lengua es oral ante todo), y la viola, debido a las condiciones en las que se produce.

(42) *¿Sabe dónde hay un panadero?*

Estas tres frases son perfectamente aceptables si se consideran solas, cada una independientemente de las demás. Cuando se juntan las tres en un contexto pierden parte de su gramaticalidad:

(43) — *Perdone señor, ¿sabe dónde hay un panadero?*  
— *No conozco bien el barrio, pero creo que hay un panadero cerca de aquí. Mire, al final de esta calle, en la última calle a la derecha, creo que hay un panadero.*  
— *Muchas gracias...*

Si nos contestaran así por la calle, encontraríamos al que dijera esto bastante raro.

#### F. Descripciones incompletas

Como ya lo hemos visto, muchos de los análisis gramaticales de los que nos valemos en la enseñanza del español como lengua extranjera ignoran una serie de problemas fundamentales.

Cabe añadir además que, aún cuando se los plantean, con frecuencia, omiten datos esenciales para el que quiera llegar a expresarse con naturalidad en español: esto sucede con casi todos los puntos fundamentales de la gramática de una lengua. Al tratar el problema de las interrogaciones, las gramáticas suelen preocuparse por los aspectos formales, y enseñan a construir frases interrogativas o a pasar de las afirmativas a las interrogativas y viceversa:

(44) a. — *El banco está cerca.*  
b. — *¿Está cerca el banco?*

Pero no a todas las frases afirmativas corresponde una frase interrogativa. Hay una serie de preguntas que no se formulan nunca:

(45) a. — *El banco está muy cerca.*  
? b. — *¿Está muy cerca el banco?*

No se puede preguntar de algo si "es / está algo muy positivo":

(46) ? — *¿Es muy barato?*  
(47) ? — *¿Es muy agradable?*

Sin embargo, sí se pueden formular preguntas con MUY referidas a características negativas:

- (48) — *¿Está muy lejos?*  
(49) — *¿Es muy caro?*

Si uno ya tiene una idea, entonces sí puede formular una pregunta muy referida a algo positivo para controlar / comprobar su idea:

- (50) — *Y es muy agradable ¿verdad?*

para entender bien este fenómeno hay que preguntarse cuál es la función de las preguntas con MUY / MUCHO: en los ejemplos que acabamos de ver se trata de CONJURAR UN PELIGRO. De ahí que al oír frases como (45), (46) y (47) tengamos la sensación de que quien las pronuncia no quiere que el sitio al que se está refiriendo sea “barato”, “agradable” o “esté cerca”.

Por otra parte hay una serie de preguntas que en ciertas circunstancias no son posibles: un señor que llega en tren con su mujer a una ciudad donde no han estado nunca ni ella ni él, no le puede preguntar mientras caminan por el andén ni (51), ni (52):

- (51) — *¿Dónde están los aseos?*  
(52) — *¿Sabes dónde están los aseos?*

De lo contrario se arriesga a que su mujer crea que se ha vuelto loco, y pida el divorcio: (51) es imposible porque formular una pregunta directa es presuponer, necesariamente, que la persona a la que nos dirigimos sepa/pueda/tenga datos suficientes para responder. Cuando no podemos permitirnos esta presuposición entonces lo señalamos mediante un operador gramatical SABE(S), o PUEDE(S). (52) Tampoco es posible porque SABES se emplea para indicar que no tenemos elementos que nos permitan pensar (presuponer) que la persona a la que nos dirigimos tenga datos para contestar. En este caso, el marido SABE (esta vez verbo “saber”) que su mujer no los tiene. Lo único que puede hacer es compartir su problema:

- (53) — *¿Dónde estarán los servicios?*  
(54) — *¡Quién sabe dónde están los servicios!*

Si consideramos que “SABES” es un operador gramatical con las funciones que acabamos de ver, entendemos mejor por qué nos hace reír el siguiente intercambio:

- (55) — *Perdone, ¿sabe la hora?*  
— *Yo sí, ¿y usted?*

El que responde está jugando a violar el funcionamiento de la lengua y se porta como si no supiera que a quién le acaba de formular la pregunta no le interesa lo que él sabe, o lo que no sabe. También se entiende mejor que la segunda réplica en (55b) parezca bastante rara, difícilmente aceptable:



- (55b) — *Perdone, ¿sabe la hora?*  
 — *Sí, la sé. Son las 10,30 h.*

SABE es aquí un operador metalingüístico que nos habla de la actitud con la que dirigimos la pregunta a la persona con la que estamos hablando, pero, en cierta medida, no forma parte de la pregunta propiamente dicha. Se trata por tanto de un operador que podríamos definir como “invisible” para la pregunta, con el que la lengua habla de la lengua, que no tiene ningún referente extralingüístico<sup>23</sup>, más allá de la lengua<sup>24</sup> (55c) parece normal:

- (55c) — *Perdone, ¿sabe la hora?*  
 — *Sí, son las 10,30 h.*

“Sí” en este caso no es tanto una respuesta a un SABE con referente extralingüístico (puesto que no nos interesa lo que el otro “sabe” o “no sabe”), como una respuesta metalingüística con la que se señala la aceptación de la pregunta: la siguiente paráfrasis da una idea del funcionamiento de este intercambio:

- (55c) — *[atraigo su atención para hablarle], [pregunta que usted puede aceptar o rechazar porque no tengo elementos para pensar que usted me pueda contestar] [contenido de la pregunta: ¿la hora?]*  
 — *[pregunta aceptada] [contenido de la respuesta: son las 10,30].*

Es importante notar que sólo el contenido de la pregunta y de la respuesta tienen verdaderos referentes extralingüísticos<sup>25</sup>.

Si se entiende la función metalingüística de SABE, se entiende el motivo por el que la segunda pregunta de A en (43b) parece difícilmente aceptable:

- (43b) A. — *Perdone señor, ¿sabe dónde hay un panadero?*  
 B. — *No conozco bien el barrio, pero creo que hay un panadero cerca de aquí. Mire, al final de esta calle, en la última calle a la derecha, creo que hay un panadero.*  
 A. — *Muchas gracias..., ¿sabe también hasta que hora está abierto?*

<sup>23</sup> Mantengo este término por ser el tradicionalmente empleado, aunque creo que en este caso sería más adecuado “ultralingüístico”.

<sup>24</sup> Al contrario de lo que sucede, por ejemplo, en frases como “Juan sabe tres idiomas”, o “¿cuántas cosas sabes!”

<sup>25</sup> En efecto, PERDONE también se refiere al funcionamiento de la comunicación: es una de las maneras de crear un canal de comunicación con la persona a la que nos dirigimos, atrayendo su atención, es decir, poniéndola en una actitud de receptor. Al decir PERDONE, estamos efectuando un acto metalingüístico que es el de atribuir a la persona interpelada la función de oyente (TÚ / USTED). La persona en cuestión luego podrá rechazarla o contestarnos mal, o no contestar, pero lo hará necesariamente desde su posición de persona interpelada que recibe un mensaje, es decir, de oyente.

El empleo de TAMBIÉN<sup>26</sup> parece inadecuado porque TAMBIÉN parece funcionar mejor en los niveles ultralingüísticos, que en los niveles metalingüísticos. Aquí se trata sencillamente de señalar que a una primera pregunta (de la que no podíamos presuponer que la persona interpelada tuviera la respuesta), se añade otra: se trata de un enlace puramente metalingüístico (con el que la lengua habla de la lengua de manera no explícita): El operador que mejor se presta para estas funciones es Y<sup>27</sup>:

- (43c) A. — *Perdone señor, ¿sabe dónde hay un panadero?*  
B. — *No conozco bien el barrio, pero creo que hay un panadero cerca de aquí. Mire, al final de esta calle, en la última calle a la derecha, creo que hay un panadero.*  
A. — *Muchas gracias... ¿Y sabe hasta qué hora está abierto?*<sup>28</sup>

Si quisiéramos emplear TAMBIÉN, tendríamos que hablar más explícitamente de lo que estamos haciendo, para que el discurso metalingüístico fuera también un referente ultralingüístico de nuestras palabras, como por ejemplo en:

- (43d) *También quería preguntarle si sabe hasta qué hora está abierto.*

Enunciado poco plausible en este contexto, porque falta antes un primer “quería preguntarle”.

## G.

En todos los ejemplos que hemos comentado hasta aquí hemos visto lo esencial que es, si se quiere dar cuenta del funcionamiento del lenguaje, entender qué es lo que hace la persona que habla cada vez que habla, al emplear tal o cual operador gramatical: no sólo es fundamental relacionar el análisis del funcionamiento de cualquier microsistema con la actitud / posición de quien habla, sino que además hay que entender QUÉ es lo que se HACE con cada operador de cada microsistema. Las gramáticas suelen dar una descripción aproximada tan sólo del comportamiento formal (morfosintáctico) de los operadores estudiados, y rara vez se plantean problemas relacionados con el SIGNIFICADO.

Al hablar de los posesivos dicen, por ejemplo, que la forma átona del posesivo se antepone al sustantivo y que no puede combinarse con ningún otro determinante; que la forma tónica se pospone al sustantivo, que va, en este caso, precedido de un determinante. Son rarísimas las gramáticas que dicen cuándo se usa una forma y

---

<sup>26</sup> TAMBIÉN es un operador que sirve para añadir cosas a otras cosas (normalmente mencionadas anteriormente, en raras ocasiones no).

<sup>27</sup> Y es un operador bastante neutral que sólo señala que a cierta cosa se añade otra del mismo tipo, con características parecidas, de la misma naturaleza. Puede funcionar tanto como enlace metalingüístico, como a nivel “ultralingüístico”: la única condición es que en uno de los dos niveles haya elementos de la misma naturaleza, que Y se encargará de relacionar.

<sup>28</sup> Es importante notar que la frase sin ningún tipo de enlace es menos aceptable: hay que tener en cuenta lo que se ha dicho antes. Aquí, si A preguntara: “¿Sabe hasta qué hora está abierto?”, estaría ignorando lo dicho anteriormente, se estaría portando como si no hubiera preguntado nada antes.

cuándo la otra, qué es lo que estamos haciendo al emplear una forma, y qué es lo que estamos haciendo al emplear la otra, de qué estamos hablando en un caso, y de qué en el otro. El estudiante extranjero se queda a menudo con la sensación de que las dos formas de posesivo son intercambiables, y que si quiere emplear un artículo o un determinante, bastará con que escoja la forma tónica de posesivo<sup>29</sup>. Sin embargo, todos sabemos que esto es falso: si un matrimonio pasea por el centro de la ciudad y uno de los dos ve un sofá que le gusta o le parece interesante, le dirá al otro:

(56) *¿Qué te parece para el cuarto de estar?*

O, menos probablemente,

(57) *¿Qué te parece para nuestro cuarto del estar?*

Pero no dirá nunca:

(58) *¿Qué te parece para el cuarto de estar nuestro?*

Porque en este último caso el posesivo es un elemento nuevo respecto del sustantivo que ya está contextualizado (es decir, que se estaba hablando de "cuartos de estar"), y ahora se trata de introducir "el nuestro" en el contexto en oposición con los demás, de los que se estaba hablando. Pero no es ésta la situación en la que se halla la pareja en cuestión. (57) es improbable porque el matrimonio considerado está paseando solo, no hay otras personas en el contexto, viven los dos en la misma casa y es natural que piensen espontáneamente en el cuarto de estar de su casa. Si los dos estuvieran con un amigo, y le enseñaran el sofá al amigo, entonces emplearían necesariamente (57) para pedirle su opinión, porque en la misma situación, con personas que viven en casas distintas se hace necesario especificar más<sup>30</sup>. Si la misma pareja, en la misma tienda hubiera estado hablando con su amigo de un sofá para el cuarto de estar de la casa de él, después, al ver otro sofá, tampoco emplearían (58) para preguntarle su opinión al amigo, sino (59):

(59) *¿Y éste qué te parece para el nuestro?*<sup>31</sup>

El elemento "cuarto de estar" ya estaría en el contexto, y no se repetiría (sólo sería recordado mediante el artículo) porque se trataría tan sólo de introducir el elemento nuevo respecto de "cuarto de estar", que sería "nuestro" (habiendo hablado antes

---

<sup>29</sup> Las gramáticas que más dicen a este respecto suelen limitarse a decir, de manera vaga e imprecisa, que con el posesivo pospuesto al sustantivo, es decir, con la forma tónica "se insiste más en el posesivo", pero nunca explican por qué, ni cómo funciona el problema.

<sup>30</sup> El problema del empleo de las dos formas de posesivo está relacionado con el del orden de las palabras, y el de las tematizaciones (es decir, de las maneras de señalar que un elemento de información ya ha aparecido antes en el contexto lingüístico o situacional).

<sup>31</sup> Nótese aquí también el enlace establecido por "Y", y por el uso del pronombre demostrativo (la función de los pronombres es señalar que el elemento al que reemplazan ya ha aparecido en el contexto).

del del amigo). (58) sólo sería posible si la pareja hubiera hablado con su amigo no sólo de "cuartos de estar", sino también de otras habitaciones de otras casas: en este caso se emplearía la forma tónica del posesivo "nuestro") y para introducir el elemento nuevo respecto de "cuarto de estar", y se repetiría el elemento "cuarto de estar", porque habiendo aparecido otros elementos en el contexto podría haber ambigüedad.

Análogamente, cuando exponen los usos de HAY y ESTÁ / ESTÁN para expresar lo que en otros idiomas se expresa con un solo operador ("there is / are" en inglés, "il y a" en francés "c'e / ci sono" en italiano, etc.) las gramáticas y los cursos de español para extranjeros suelen decir que HAY (haber) se usa con indefinidos<sup>32</sup>, y ESTAR con definidos, pero casi nunca explican claramente que cada uno de estos dos operadores corresponde a un momento distinto del proceso informativo, o que no se hace lo mismo con el uno o con el otro. El resultado obtenido es que los estudiantes creen que la única diferencia entre los dos operadores está en su comportamiento morfosintáctico (HAY invariable, ESTAR, no; HAY rechaza los definidos, ESTAR los indefinidos), y producen enunciados como (43) o como (60), dicho por una estudiante que me contaba sus vacaciones en Cerdeña:

(60) *Como en casa no está la televisión, por la noche salimos a pasear.*

Una gramática que dijera que se emplea HAY para introducir la cosa a la existencia, y ESTAR sólo para localizar cosas que ya tienen una existencia propia, y que cuando se utiliza ESTAR se presupone la existencia de la cosa referida, no habría generado enunciados como (43), o (60): la persona que pronunció (60) en realidad quería decir que en su casa en Cerdeña no existía televisión, y no que existía pero que no estaba, como en (60). El enunciado adecuado para expresar lo que quería expresar<sup>33</sup> hubiera sido (61):

---

<sup>32</sup> Término no siempre oportunamente empleado por algunos profesores o manuales que sienten la necesidad, para ayudar a los estudiantes, de especificar que HAY se usa también con los números cuando no van precedidos de artículo "sin añadir que en estos casos se trata, precisamente, de indefinidos: ante este planteamiento que presenta un solo problema como si fueran dos distintos, los alumnos se imaginan que los números empleados solos no son indefinidos (si se trata del mismo problema, ¿por qué mencionar los números por separado y no las demás formas de indefinido?), y deducen con demasiada frecuencia que "definido" es sinónimo de "preciso" y, por ende, "indefinido" sinónimo de "impreciso", y llegan así a creer que HAY es "más general", "más vago", "menos concreto" que ESTAR.

<sup>33</sup> Adrede digo "adecuado para expresar lo que quería expresar" y no "correcto", porque con frecuencia lo que se tacha de "incorrecto" son en realidad enunciados perfectamente posibles en otros contextos, o con otras intenciones comunicativas. Igual que no existen frases sueltas, no existen frases "incorrectas" fuera de un contexto. Demasiado a menudo corregimos frases existentes sólo porque están fuera de un contexto, y en ese momento no se nos ocurre espontánea e inmediatamente el contexto en el que podrían aparecer. Son numerosísimos los libros de ejercicios que proponen tareas irresolubles o resolubles sólo arbitrariamente por no estar las frases incluidas en contextos, o por no haber sido especificadas las intenciones comunicativas de quien debería decir las frases en cuestión. Caso típico son los ejercicios en los que se pide que se pongan los verbos en las formas adecuadas: muy a menudo hay más de una posibilidad, aunque en ese momento al profesor, al corrector, o al

(61) *Como en casa no hay televisión, por la noche salimos a pasear.*

en el caso de (43), el intercambio normal hubiera sido:

- (62) A. — *Perdone, señor, ¿sabe dónde hay un panadero?*  
B. — *No conozco bien el barrio, pero creo que hay uno cerca de aquí. Mire, creo que ESTÁ al final de esta calle, en la última a la derecha.*  
A. — *Muchas gracias... ¿y sabe hasta qué hora está abierto?*

En la pregunta A se refiere a la existencia de una panadería cerca de donde está. En su respuesta, B afirma la existencia de una (como ya saben los dos que se trata de una panadería, no repite el sustantivo), y posteriormente la sitúa en el espacio (empleo de ESTAR).

Son muchos los operadores de los que no hemos sabido hasta el día de hoy dar cuenta, por no habernos preguntado por su(s) función(nes) comunicativas, o por no haber sabido ver lo específico de cada uno de ellos<sup>34</sup>.

#### H.

Pero además de no haber conseguido, en muchos casos, dar cuenta de los elementos estudiados, no hemos sabido, a menudo, poner en relación los distintos microsistemas entre ellos. Sin embargo, en el funcionamiento interno de la lengua, cada elemento cobra sentido y autonomía en relación con los demás elementos del mismo tipo, y no existe sólo aislado. Además, en muchos casos, se entiende mejor el valor de un elemento si se lo compara con los demás. Dichas comparaciones tendrán que hacerse sobre la base de un análisis atento de las necesidades expresivas de quien quiera llegar a comunicarse de manera adecuada en español, y de las dificultades con las que se encuentran los extranjeros que aprenden nuestro idioma<sup>35</sup> ¿cómo

---

inventor del ejercicio no se le ocurran todas, y se sientan autorizados, en nombre de una gramática mal planteada a corregir implacablemente frases posibles.

<sup>34</sup> Piénsese, por ejemplo, en lo absurdas e inútiles que pueden ser para el estudiante extranjero las largas listas de adverbios, y los capítulos de numerosos libros que lo ponen todo en el mismo plano, sin ver ninguna diferencia entre los distintos elementos estudiados, ninguna especificidad de cada uno, quedándose en las observaciones más generales que pueden tener algún interés tan sólo para el nativo estudioso del lenguaje, pero seguramente muy poco para el extranjero.

<sup>35</sup> No se trata de establecer una lista de diferencias entre el español y cada idioma extranjero por simple comparación, ya que muchas de las diferencias encontradas no constituyen dificultades reales para el estudiante extranjero: todos sabemos que al hablar / aprender un idioma extranjero no traspasamos todos los mecanismos y las características del nuestro, sino tan sólo algunas, y a veces un estudiante encuentra dificultades en cosas que, por ser idénticas en su idioma, no deberían, según nuestras previsiones, plantear ningún problema. Se trata, más bien, de basarse en un análisis atento de las dificultades reales con las que se enfrenta el estudiante extranjero: dicho análisis nos ayudará a descubrir muchos aspectos del funcionamiento del español en todo sentido. Este es el motivo por el que, contrariamente a un lugar común que parece imperar en nuestra época que quiere que el profesor sea un nativo que no conozca el idioma de sus estudiantes, considero que cuanta más

entender, por ejemplo, el funcionamiento de TAMPOCO, y cómo aprender a usarlo si no se lo compara NI SIQUIERA?<sup>36</sup> ¿cómo no referirse a la oposición TAMPOCO / NI SIQUIERA al hablar de sus contrapartidas de las frases afirmativas TAMBIÉN, HASTA, SIQUIERA?<sup>37</sup>. Es evidente que con TAMBIÉN la persona que habla hace algo bastante parecido a lo que hace con TAMPOCO: si con TAMPOCO se refería a una negación más que se añadía a otra(s) anterior(es), con TAMBIÉN mencionará un elemento más:

(63) *Juan vive en Barcelona. Felipe también.*

Si con NI SIQUIERA negaba lo que debería ser evidente, lo innegable, entonces con SIQUIERA mencionará / introducirá lo que debería ser evidente, lo que cae de su peso, que ni debería ser mencionado:

(64) *Por favor, déme algo, una peseta siquiera.*

Pero NI SIQUIERA no sólo es la negación de lo evidente (SIQUIERA), sino que además está en estrecha relación con HASTA, su hermano de las frases afirmativas: igual que con NI SIQUIERA el enunciador introduce una negación que le parece inconcebible porque toca a la última cosa que él podía imaginar que iba a tener que negar, con HASTA introduce la última cosa que podía concebir tener que mencionar:

(65) *Todos han ido alguna vez a Roma, hasta Pedro, que nunca sale de casa.*

Una gramática de este tipo presenta la ventaja de formular intuiciones que tienen los hablantes nativos de un idioma, no siempre fácilmente captables por el estudiante extranjero. Con esta presentación del microsistema HASTA, SIQUIERA, el extranjero entiende claramente por qué si se llama Andrés puede ofenderse al oír decir:

(66) *Es tan fácil que todos lo han sabido hacer, hasta Andrés, de modo que no tiene ninguna disculpa.*

O sentirse orgullosos ante:

(67) *Estoy muy desilusionado. Sabía que era difícil, pero pensaba que alguno de vosotros lo sabría hacer... ¡Andrés siquiera!*

En todos estos casos establecer comparaciones o contrastes entre los distintos operadores estudiados se revela extremadamente provechoso: ¿cómo entender el funcionamiento de NO... SINO... sin compararlo con NO... PERO..., y sin preguntarse qué es lo que se está haciendo en cada caso?

---

experiencia tenga de trabajo con un público determinado, mejor podrá servirle de guía y ayudarle a adquirir / aprender la lengua extranjera.

<sup>36</sup> Sobre este problema, véanse los comentarios introducidos más arriba.

<sup>37</sup> Menciono aquí sólo a estos tres a título de ejemplo, aunque el sistema sea más rico y más complejo, y comprenda, entre otros, POR LO MENOS, INCLUSO, ENCIMA, ADEMÁS, etc

(68) *No estudia inglés, sino chino.*

(69) *No estudia inglés, pero habla / estudia chino.*

En el primer caso, estamos corrigiendo algo dicho anteriormente: se trata de sustituir el elemento “inglés” con el elemento “chino” que viene a ocupar su lugar. En el segundo caso se mantiene el elemento inglés en su sitio en la frase negada, y se habla de otra cosa (que podría compensar) reconociendo que se está hablando de otra cosa. Considérense los dos enunciados en contextos:

(68b) — *Acabo de ver a tu hermano... Cada vez que lo veo me doy cuenta de lo importante que debe ser saber hablar un idioma extranjero... ¡Qué suerte tiene! A mí también me encantaría estudiar inglés.*  
— *Oye, él no estudia inglés, sino chino.*  
— *¡Chino! ¡No me digas!... Será difícilísimo, ¿no?*

(69b) — *Para este trabajo necesitamos a un chico que sepa hablar bien inglés... o, por lo menos que lo estudie...*  
— *Tengo un amigo genial, simpatiquísimo. Estoy seguro que te gustará... lo único es que no estudia inglés, pero estudia chino, y es muy listo...*

¿Cómo aprender a emplear de manera adecuada HASTA QUE y MIENTRAS, si no se establecen comparaciones?:

(70) *Mientras estemos de vacaciones no podremos ir al cine.*

(71) *Hasta que estemos de vacaciones no podremos ir al cine.*

El alumno extranjero no entenderá todo lo que implica el uso del uno o del otro si no sabe que en el primer caso la persona que lo dice puede estar ya de vacaciones, o estarse refiriendo a sus próximas vacaciones, y decirlo en su oficina; que en el segundo caso sabemos con seguridad que quien pronuncia el enunciado no está aún de vacaciones. En (70) las vacaciones y el cine son incompatibles, en (71) van juntos. Si nos limitamos a analizar los usos de HASTA QUE en sí, y los de MIENTRAS por otra parte, no podremos ver todos estos datos, y el estudiante italiano<sup>38</sup> que emplea estos operadores, por ejemplo, creará, en algunos contextos, estar diciendo una cosa, pero nosotros entenderemos otra.

---

<sup>38</sup> En un idioma como el italiano, por ejemplo, estas dos líneas se expresan con FINCHÉ (MIENTRAS) y FINCHÉ NON (HASTA QUE), pero la similitud de los dos, y el uso de la misma palabra (FINCHÉ) hace que la mayoría de los hablantes no se den cuenta de la diferencia, y tiendan a emplear siempre HASTA QUE en español.

Hay casos en los que las comparaciones además de útiles son imprescindibles: no se puede aprender a emplear TAN / TANTO si no se establecen comparaciones y paralelismos con MUY / MUCHO, porque se trata de dos caras de la misma medalla: todas las veces que aparece un ejemplo de TAN / TANTO hay, en el contexto, un MUY / MUCHO presupuesto:

(72) A. — *No te puedes imaginar lo que nos aburrimos anoche. Fue algo horroroso.*

B. — *¿Había mucha gente?*

A. — *Muchísima. Más de doscientas personas.*

B. — *¿Y cómo si erais tantos, lo pasasteis tan mal?*

(73) — *¿Qué tal la película?*

— *Me gustó tanto que quiero ir a verla.*

(74) *No pensaba que tuviera tanto dinero.*

En (72) B emplea en su segunda réplica TANTOS y TAN porque antes A le ha dicho que eran MUCHOS, y que lo habían pasado MUY mal<sup>39</sup>, con TAN y TANTOS B se refiere al MUY y al MUCHOS presentes en el contexto, y los utiliza, va más allá de ellos. Sucede lo mismo en (73): el que contesta salta más allá de la primera información, que sería la respuesta más exacta a la pregunta, para pasar a dar otra información que le interesa más: [quiere volver a verla]. También hubiera podido dar dos informaciones distintas, uniéndolas con un enlace como “Y”:

(73b) — *¿Qué tal la película?*

— *Me gustó mucho y quiero volver a verla.*

En (74) el que habla ha constatado / decidido / establecido en su cabeza anteriormente que la persona a la que se está refiriendo tiene MUCHO dinero. La prueba de que se presupone un MUCHO está en que otra persona le podría contestar al que pronuncia (74):

(74b) *No entiendo de qué estás hablando, si no tiene mucho dinero.*

Aunque también le podría contestar:

(74c) *No entiendo de qué estás hablando, si no tiene tanto dinero.*

---

<sup>39</sup> A emplea explícitamente el término MUCHO (“muchísima”), pero no usa la palabra MUY. Sin embargo, el operador MUY (al que remite B al decir “tan mal”) está presente en el contexto, porque está incluido en el semantismo de la primera réplica de A.



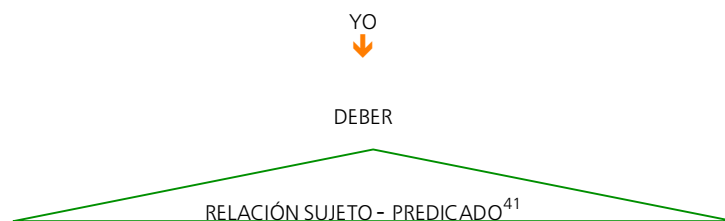
y seguir hablando del mismo MUCHO presupuesto por su interlocutor. El hablante que pronuncia (75) tenía una idea que incluía un MUY (porque lo había pensado él, porque se lo habían dicho, o porque lo ha oído), y quiere una confirmación:

(75) *¿De veras habla tan bien?*

En nuestro análisis de la lengua, no debemos limitarnos a poner en relación los elementos con los parecidos más evidentes; a veces aún de las comparaciones menos obvias se pueden sacar informaciones interesantes, que nos pueden ayudar a descubrir la coherencia de un sistema en el que un número limitado de mecanismos se manifiesta de las maneras más variadas. Con esta concepción de la lengua podemos llegar a descubrir, por ejemplo, que MUY es para MUCHO lo que TAN es para TANTO, o que MUY / MUCHO son para TAN / TANTO lo que HAY es para ESTAR o lo que el artículo indefinido es para el definido, los posesivos y los demostrativos, o incluso lo que el indicativo es para el subjuntivo: se revelan así una serie de paralelismos interesantes para el que quiera entender los fenómenos comunicativos<sup>40</sup>.

#### I.

En muchos de los ejemplos presentados hasta aquí, hemos visto la importancia que puede llegar a tener el enunciador en lo que dice: habrá que ver siempre cómo interviene, cómo controla lo que dice, de qué posibilidades dispone para expresar su punto de vista, esto hará vacilar de nuevo la vieja concepción de la frase como algo puramente lineal y superficial. Existen distintos niveles, aunque no siempre se noten claramente: es lo que sucede por ejemplo en los enunciados con DEBER en los que el YO (= HABLANTE) dice DEBER de la relación entre un sujeto y un predicado:



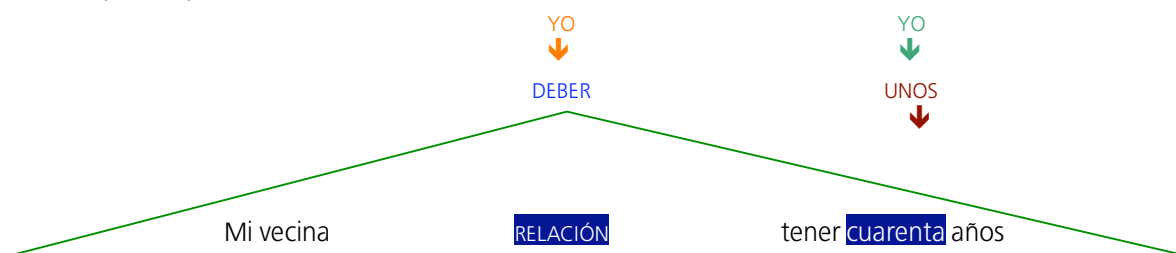
Dicha relación sujeto-predicado puede tener, o no, el estatuto de información nueva. Sin embargo, el hablante no se pronuncia sobre lo que dice a través de los verbos:

<sup>40</sup> En todos los ejemplos dados aquí encontramos dos momentos, dos etapas por las que pasan los procesos informativos, que se acercan y deben mucho a las "tensiones I y II" de Guillaume, y aún más a los "tensema I y tensema II" de Pottier, aunque naturalmente no se pueden atribuir a estos eminentes lingüistas los defectos de mi raciocinio. Como apunta este último refiriéndose a GUILLAUME en *Lingüística Moderna y Filología Hispánica*, Madrid, Gredos, 1970, la gran riqueza de esta (añado yo: tanto la de Guillaume como la de Pottier) contribución al estudio del lenguaje estriba en su gran sencillez y fecundidad. Sin embargo, no siempre coincidí con Pottier en su manera de aprovecharla. Es interesante estudiar las relaciones que hay entre estos conceptos, los de TEMA y REMA, y el de la presuposición explorado por la lingüística pragmática: aún tratándose de ideas distintas tienen en algunos momentos un parentesco bastante estrecho.

<sup>41</sup> Esquema de HENRI ADAMCZEWSKI, que él emplea para dar cuenta de los modales ingleses.

(76) *Mi vecina debe de tener unos cuarenta años.*

(76 bis)



J.

Las gramáticas destinadas a la enseñanza del español como lengua extranjera suelen estar construidas por listas de usos de cada elemento estudiado: rara vez intentan llegar a la esencia del funcionamiento de cada microsistema. Esto presenta una serie de problemas:

a. Las listas no son completas, y no pueden serlo porque siendo la lengua creatividad, siempre pueden surgir casos imprevistos.

b. En las listas, con frecuencia, los autores confunden los contextos con el elemento estudiado: es lo que sucede cuando se dice, por ejemplo, que POR expresa el precio. El hecho de que en los contextos en los que se expresa el precio aparezca POR no significa mínimamente que POR exprese el precio. Ese POR es el mismo que en muchos otros casos, y la idea de precio nos viene de la combinación de POR con el contexto. De la misma forma, creer que el subjuntivo es lo irreal porque aparece en contextos en los que lo que se expresa no tiene realidad extralingüística es confundir las cosas, y no permite luego entender que se emplee el subjuntivo en casos como:

(77) *El hecho de que estudie chino no me ayuda nada, si yo necesito a alguien que sepa inglés.*

En los que se pone en subjuntivo un verbo que expresa algo que tiene realidad extralingüística (efectivamente estudia chino). Estos análisis suelen fragmentar en lugar de ayudar a ver la unidad del sistema.

c. Si aprender una lengua es llegar a utilizarla de manera creativa para expresarse, entonces es imprescindible adquirir el funcionamiento íntimo de esa lengua, para poder enfrentarse luego con todas las situaciones imprevistas, y expresar todo lo que se pueda querer expresar. Las listas no pueden llegar a este objetivo, porque su análisis de la lengua es demasiado superficial y con

frecuencia compromete, retrasa, o simplemente obstaculiza la interiorización el sistema por parte del alumno, porque le proporciona descripciones desviantes<sup>42</sup>.

d. Nadie, al hablar encontrándose en situaciones reales puede / tiene tiempo para repasar mentalmente una lista: será decididamente más provechoso no decir nada sobre aquellos problemas que no podamos describir adecuadamente, o insistir mucho en el carácter provisional de las soluciones propuestas. Hay que añadir además, que muchos de los problemas tradicionalmente considerados difíciles o insuperables (los fantasmas y las brujas de la gramática españolas<sup>43</sup> no lo son tanto si se los presenta de manera adecuada, y si no se pretende asimilar todos sus usos descontextualizados de una vez<sup>44</sup>.

## K.

Las etiquetas empleadas también tendrán que ser objeto de un análisis atento, y sería oportuno cambiar muchas de las más usuales porque no dan cuenta de los fenómenos, o dan cuenta sólo parcialmente: Estamos todos convencidos de que al hablar del futuro (tiempo cronológico) empleamos siempre el futuro (tiempo gramatical). Sin embargo, hay muchos contextos en los que esto no es posible, y no siempre nos damos cuenta:

(78) ? *Mañana será mi cumpleaños.*

(79) *Mañana es mi cumpleaños.*

La misma etiqueta lleva a muchos autores a considerar que ciertos usos de este tiempo gramatical son anómalos o impropios:

(80) — *No entiendo por qué no llega..*  
— *No te preocupes, estará con sus amigos.*

Si en lugar de “futuro” empleáramos “virtual del presente” se evitarían muchos errores. Por otra parte, muchas etiquetas están definitivamente relacionadas con

---

<sup>42</sup> Es significativo a este respecto el hecho de que muchos alumnos de lengua italiana se confundan al entrar en contacto con las presentaciones tradicionales de la oposición IMPERFECTO-INDEFINIDO, aunque antes supieran emplear ambos tiempos con propiedad, y tengan el problema más o menos asimilado desde el principio, por ser idéntico en su lengua materna: las presentaciones habituales de estos dos tiempos dicen de ambas cosas muy parecidas porque se limitan a intentar describir los efectos expresivos, sin ver realmente cómo funcionan y qué es lo que está haciendo el que los emplea. ¿Cómo no confundirse al ver que tanto el imperfecto como el indefinido se pueden referir a acciones puntuales, repetidas o que duran? Si se dice esto sólo del imperfecto, como ocurre a menudo, entonces el estudiante tenderá a no usar ya el indefinido (que también sirve en estos casos).

<sup>43</sup> Uno de ellos es el subjuntivo: parece que ciertos profesores gocen al perpetuar estos prejuicios.

<sup>44</sup> Al ir aprendiendo a actuar con la lengua, o a medida que vayan surgiendo los problemas se van resolviendo, y los alumnos los van asimilando.

errores seculares, en estos casos también convendría buscar otras menos marcadas; la mayoría de las personas creen que para dar órdenes se emplea el imperativo, cuando en realidad, es ésta quizá la forma menos empleada en estos casos, siendo su uso limitado tan sólo a ciertos contextos, en ciertos tipos de relación interpersonal. El imperativo se emplea mucho con otras intenciones comunicativas como dar consejos, expresar condiciones, etc.

(81) *Abre la ventana, y verás que frío.*

Pero además de cambiar ciertas etiquetas, será conveniente, si lo que nos preocupa son los usos comunicativos de la lengua, concebir una gramática que además de estudiar el funcionamiento de la lengua en sí, partiendo de un análisis de la lengua misma, se plantee el problema de las posibilidades expresivas, viendo cómo se usa la lengua, pero sobre todo qué es lo que se dice para actuar con la lengua en cada situación. Una gramática de este tipo se preocupará más de ver cómo se habla del futuro cronológico que cómo se emplea el tiempo gramatical futuro (o, según mi terminología, "virtual del presente"), estudiará más las distintas maneras de dar órdenes (con todos los matices de cada una de ellas respecto de las demás), que los usos del imperativo o las maneras de expresar condiciones, más que los usos del subjuntivo. En esta visión de las cosas, entrarán naturalmente todos los usos del subjuntivo, del futuro (o "virtual del presente"), del imperativo, etc., pero el objeto del análisis no será saber emplear el imperativo, el subjuntivo, sino saber expresar condiciones, dar órdenes, etc.

Muchas de las cosas que hemos visto se basan en mecanismos universales del lenguaje, que funcionan en todos los idiomas de la misma manera. Sin embargo, son fundamentales para la enseñanza de una lengua extranjera, sobre todo cuando ésta pretende estimular en el estudiante la adquisición de una competencia comunicativa en la lengua que estudia. Y no sólo son útiles para el análisis, sino que además deberán estar siempre presentes en nuestra conciencia tanto en el aula, como a la hora de preparar materiales. Al hablar en una lengua extranjera que no conoce bien, el alumno siente la artificialidad de la situación, intervienen mecanismos (como la voluntad de expresarse bien) que neutralizan en gran medida su experiencia de ciertos mecanismos universales<sup>45</sup> y será oportuno recordárselos.

Algunos lingüistas consideran que ciertos aspectos pragmáticos no deberían formar parte de una gramática de la lengua, y que pueden intervenir bajo la forma de un filtro pragmático sólo a posteriori<sup>46</sup>. Personalmente considero que muchos de estos aspectos están en las potencialidades mismas de una lengua, y si no tenemos de la

---

<sup>45</sup> Esto se acentúa en contextos de aprendizaje (en los que interviene la conciencia). debido a la experiencia escolar del estudio de la lengua materna, que tiende más bien a asentar en ella el artificio. imponiendo ideas (prejuicios) como "todas las frases tienen que tener sujeto y un verbo", o "hablando se dice, pero es incorrecto", etc.

<sup>46</sup> Cf. STEPHEN C. LEVINSON. *Pragmática*, Cambridge. C. U.P., 1983, consultado en la versión italiana: *La pragmática*, Bolonia, Il Mulino, 1985.

lengua una concepción demasiado superficial, nos encontraremos con ellos en repetidas ocasiones aun al dar aquella “descripción previa” de la lengua<sup>47</sup>. Tengo serias dudas acerca de la posibilidad de describir adecuadamente una lengua sin considerar estos aspectos, aunque en la actualidad estamos todavía bastante lejos de una descripción satisfactoria<sup>48</sup>. Creo, además, que en una lengua todos los aspectos (morfológicos, sintácticos, semánticos, pragmáticos, sociolingüísticos, etc.) están tan estrechamente relacionados entre ellos, y actúan tan íntimamente unos con / sobre otros, que es prácticamente imposible (y, quizá, estéril querer a toda costa) establecer separaciones rígidas entre ellos. La mejor manera de considerarlos globalmente es en un modelo unitario del lenguaje<sup>49</sup>.

---

<sup>47</sup> Véase a este respecto: A. AKMAJIAN. R. D. DE MEER. R. M. HARNISH. *Lingüística*, Bolonia, Il Mulino. 1982. La única condición para ello es que cambie nuestra concepción de las relaciones entre semántica, morfología y sintaxis. O, si se mantiene la idea saussuriana de que la lengua es el sistema de signos, debe cambiar nuestra concepción del signo lingüístico. (Sobre el signo lingüístico véase el número de junio de 1987 de la revista *Language*, París, Didier-Larousse).

<sup>48</sup> Incluir estos aspectos en una gramática no es, necesariamente, dar una lista infinita de usos. Creo, además, que puede seguir vigente la oposición saussuriana LENGUA / HABLA. Simplemente tiene que cambiar la concepción que de ella tenemos y de las relaciones que hay entre los dos términos: la LENGUA sigue siendo el código abstracto y el HABLA el uso individual que de él se hace. Pero el código abstracto se define en todo momento en oposición consigo mismo, y con sus potencialidades de uso real y afectivo, lo cual nos lleva necesariamente a analizar las actuaciones individuales (HABLA) para entender el funcionamiento de una lengua (concebida como la intersección entre todas las realizaciones e intuiciones de los hablantes acerca de los usos comunicativos del idioma). Véanse a este respecto las páginas 7 y 8 de la introducción de UMBERTO RAPALLO a *Lingüística pragmática e testo letterario*, Génova. Il Melangolo Università, 1986.

<sup>49</sup> Esto no significa que no pueden existir cada una de estas disciplinas independientemente de las demás, ni que el estudio del lenguaje tenga que formar parte del estudio del ser humano y no puede existir autónomamente.