

# ¿Por qué la pragmática?

I

## 1. Lo que los aprendientes revelan de sí mismos

Para la mayoría de profesores de ELE, corregir tareas escritas de los alumnos es algo habitual, que la frecuencia convierte en rutina. Sin embargo, una mirada atenta a esas tareas puede convertirse en un ejercicio fascinante, por lo que revelan sobre cómo el aprendiente va construyendo su conocimiento de la nueva lengua.

En este capítulo, en primer lugar, repasaremos brevemente algunas de las cosas que los expertos en adquisición de L2 han dicho acerca del modo en que tiene lugar dicho proceso. De este repaso extraeremos después algunas conclusiones generales, que posteriormente pondremos en relación con el análisis de la lengua desde la perspectiva de la pragmática.

Tomaremos como punto de partida una producción escrita real de un alumno adulto estadounidense (24 años), de nivel intermedio o B1, según la terminología del *Marco común europeo de referencia* (en adelante, *MCER*). Copiamos el texto en su integridad, tal como lo produjo el aprendiente:

### El viaje de Cristóbal

*Entre 2007 y 2011 yo realicé una aventura extraño. Había necesitado a hacer algo muy extraordinario con mi vida, y por eso yo me fui mi lugar de nacimiento y viaje a través de los Estados Unidos.*

*No tenía mucho dinero y tenía que encontrar trabajos en partes diferentes del país por un poco tiempo cada vez. Aprendía mucho sobre mi cultura y como la gente son un pocos diferentes en lugares diferentes.*

*En Tejas, por ejemplo, en general hay más religión que Washington. También, yo pensaba que la gente estaba menos simpático en Nueva York que en Tejas.*

*Encontré algunas personas un día cuando yo estaba en Colorado que me dijeron que yo no había vivido hasta que escalo una montaña. Pues, tenía un poco miedo pero yo fui a un montaña con ellos y destruimos totalmente. Desde estas experiencias grandes no he sido el mismo persona.*

### 1.1. Los tiempos de pasado y el sistema tempo-aspectual del español

En el nivel B1, nuestro aprendiente, *Cristóbal*, ha recorrido ya un largo camino en su aprendizaje del español. Por ejemplo, es capaz de manejar tiempos verbales para hacer referencia a situaciones pasadas. Esto, en sí mismo, supone una importante diferencia con respecto a los estadios iniciales de aprendizaje: en ellos, los aprendientes tienden a usar formas verbales en presente (a menudo, en tercera persona del singular, sin variación) o en infinitivo, y marcan la referencia al pasado con ayuda de adverbios (*ayer*, *antes*) o, en la comunicación oral, con gestos (Dietrich, Klein y Noyau, 1995). Posteriormente aparecen formas verbales de pasado, primero de forma ocasional y cada vez con más frecuencia. En el uso espontáneo del español en situación de aprendizaje natural

(es decir, fuera del aula), el tiempo de pasado que suele aparecer en primer lugar es el perfecto simple. En situaciones de aprendizaje formal (en el aula) o mixto (natural y formal a la vez), esta tendencia puede ser menos clara, por efecto de la instrucción (Salaberry, 2000 y 2008).

Cristóbal ha superado claramente ambas fases y es capaz de movilizar formas de pretérito perfecto simple y compuesto, así como de imperfecto y de pluscuamperfecto. Sin embargo, su utilización coincide solo en parte con la de los hablantes nativos. Por su frecuencia, en el escrito del aprendiente llama la atención, sobre todo, el uso del pretérito imperfecto en entornos en los que sería esperable un perfecto simple. Esto es especialmente visible en el segundo párrafo:

- (1) No tenía mucho dinero y *\*tenía que encontrar trabajos* en partes diferentes del país por un poco tiempo cada vez. *\*Aprendía mucho sobre mi cultura* y como la gente son un pocos diferentes en lugares diferentes. En Tejas, por ejemplo, en general hay más religión que Washington. También, yo *\*pensaba* que la gente estaba menos simpático en Nueva York que en Tejas.

La utilización del imperfecto en (1) guarda relación con el aspecto léxico del predicado, esto es, con el significado del lexema verbal: todos los predicados del párrafo que aparecen en imperfecto son atélicos (llamados también *no delimitados* o *imperfectivos*), es decir, carecen de límites temporales inherentes. Para un hablante nativo, el contraste entre imperfecto y perfecto simple permite diferenciar entre las partes del texto dedicadas a contar la historia (que exigirían pretérito perfecto simple) y las que se dedican a presentar el trasfondo de la historia (que exigirían imperfecto). En contraste, la tendencia de Cristóbal parece ser la de dar preferencia al pretérito imperfecto cada vez que aparece un predicado atélico. Esto no es una casualidad: el imperfecto, precisamente, se caracteriza por presentar eventos sin focalizar sus límites inicial ni final, y por ello parece combinar mejor con predicados atélicos. De ahí que Cristóbal acierte en algunos usos del imperfecto, pero no en otros.

En cambio, Cristóbal no tiene problema en marcar con el pretérito perfecto simple (tiempo verbal especializado en presentar eventos pasados con atención a sus límites) predicados télicos (llamados también *delimitados* o *perfectivos*) como *realizar una aventura*, *irse (del) lugar de nacimiento*, *encontrar (a) algunas personas* (en el sentido de *conocer*, esto es, *to meet* en inglés) o *ir a una montaña*.

El patrón que acabamos de describir coincide con la llamada *hipótesis del aspecto léxico* (Andersen y Shirai, 1994). Esta hipótesis, confirmada en estudios sobre distintas combinaciones de lenguas, establece que la aparición y el desarrollo de la morfología verbal de pasado entre estudiantes adultos de L2 están asociados al aspecto léxico inherente de los predicados: así, los eventos puntuales delimitados (*estallar la bomba*, *alcanzar la cima*) son los primeros que se marcan con el pretérito perfecto simple, seguidos de los eventos no puntuales, pero delimitados (*construir la casa*, *escalar la montaña*). En contraste, los predicados que expresan un estado (*pensar*, *tener*, *amar*) son los últimos que se marcan con perfecto simple, pero los primeros que se marcan con imperfecto, cuando este tiempo verbal empieza a hacer su aparición. Así, aprender a usar los tiempos de pasado del español consiste, en parte, en saber separarse de esta tendencia para elegir el tiempo verbal que se requiere en cada caso, independientemente de cuál sea el aspecto léxico del predicado<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> La adecuación descriptiva de las etapas concretas propuestas en la hipótesis del aspecto léxico se ha puesto en duda en algunos estudios (Salaberry 1999, 2000 y 2003). Sin embargo, la importancia del aspecto léxico en la selección de los tiempos verbales por parte de los aprendientes de una L2 es un hecho generalmente aceptado.

En cuanto al pluscuamperfecto, el uso que Cristóbal hace de él sugiere que, aunque el aprendiente conoce la morfología de dicho tiempo, no domina aún sus usos: al decir “\*había necesitado a hacer algo muy extraordinario”, Cristóbal calca un uso del pluscuamperfecto propio de su lengua materna (el inglés); por otra parte, en “\*me dijeron que yo no había vivido hasta que escalo una montaña”, Cristóbal parece confundir la morfología del pluscuamperfecto con la del condicional compuesto.

De manera general, se ha dicho que el pluscuamperfecto solo se estabiliza en la interlengua<sup>2</sup> de los aprendientes en los estadios avanzados, cuando se encuentra ya consolidado el dominio del sistema básico de tiempos de pasado (perfecto simple e imperfecto) (Dietrich, Klein y Noyau, 1995; Bardovi-Harlig, 2000). Este hecho se entiende fácilmente si pensamos que, incluso entre hablantes nativos, lo más frecuente es presentar una serie de eventos en el mismo orden en el que sucedieron, mientras que el pluscuamperfecto es especialmente apto para expresar retroceso temporal, como se observa claramente en (2):

- (2) Me molestó que mencionaras el tema ayer en la reunión. *Habíamos acordado* no hablar del tema nunca más. (El evento *acordar* es anterior en el tiempo a *mencionar* y a *molestar*).

El pluscuamperfecto suele aparecer en entornos sintácticos y discursivos relativamente complejos, en los cuales los eventos no están ordenados cronológicamente. Por esa misma razón, su uso no puede afianzarse hasta el momento en que los aprendientes ya manejen otras formas de pasado (perfecto simple e imperfecto), necesarias para crear entornos propicios a la aparición del pluscuamperfecto.

## 1.2. El subjuntivo, gran ausente

En el epígrafe anterior, hemos visto que Cristóbal construye la siguiente frase:

- (3) Me dijeron que yo no había vivido hasta que *\*escalo una montaña*.

La construcción subordinada temporal de (3) exigiría un imperfecto de subjuntivo, que el aprendiente no consigue producir. Ninguna otra frase del texto requiere el uso de subjuntivo. Estos dos hechos no son sorprendentes: se ha dicho repetidamente que quienes aprenden español como L2 en contextos formales tienen problemas para utilizar espontáneamente formas de subjuntivo, y que de hecho escasean (incluso en los niveles intermedios y avanzados) los contextos sintácticos apropiados para su uso (Terrell *et al.*, 1987; Stokes y Krashen, 1990; Colletine, 2003). De hecho, es también frecuente que la presencia de formas de subjuntivo pase desapercibida para los aprendientes, quienes de manera natural tienden a centrar la atención en el contenido del discurso, más que en la forma.

Varias causas se han señalado en el origen de estos fenómenos (Alba-Salas y Salaberry, 2007): en primer lugar, el escaso valor comunicativo del subjuntivo (a menudo, no es necesario prestar atención a las formas para comprender el sentido de lo que el hablante quiere transmitir); además, desde el punto de vista morfológico, muchas formas de subjuntivo (especialmente, en el presente) se parecen demasiado a las de indicativo para que su detección sea fácil; por último,

<sup>2</sup> El término *interlengua* (Selinker, 1969, 1972) hace referencia a cada uno de los estadios sucesivos de dominio de la L2 por los que pasa una persona durante su proceso de aprendizaje.

el subjuntivo tiende a aparecer en entornos sintácticamente complejos, especialmente difíciles de producir e interpretar para los hablantes no nativos.

Así pues, el texto de Cristóbal es representativo de dos rasgos frecuentes en los aprendientes de español como L2 de niveles intermedios: la preferencia por una sintaxis relativamente simple (con predominio de la coordinación sobre la subordinación) y la dificultad para dominar tanto la morfología como los complejos matices de sentido asociados al subjuntivo español. Paralelamente, el texto nos sugiere una paradoja interesante: al estudiar el conocimiento que un aprendiente tiene de la L2, podemos obtener información no solo de los errores que comete, sino también de la ausencia, o de la escasa presencia, de ciertos recursos lingüísticos (en este caso, el subjuntivo) de uso común entre los nativos de un idioma.

### 1.3. Los pronombres personales de sujeto

A lo largo de todo el escrito, Cristóbal produce, de manera alterna, frases con sujeto pronominal explícito y otras sin él. La presencia del pronombre sujeto no parece guardar relación (como ocurriría en el discurso de un nativo) con la necesidad de evitar posibles ambigüedades ni con el deseo de marcar énfasis o focalizar algún aspecto concreto del contenido:

- (4) *Ø Encontré algunas personas un día cuando yo estaba en Colorado que me dijeron que yo no había vivido hasta que Ø escalo una montaña. Pues, Ø tenía un poco miedo pero yo fui a un montaña con ellos y Ø destruimos totalmente. Desde estas experiencias grandes Ø no he sido el mismo persona.*

Cristóbal ha aprendido que en español, a diferencia de lo que ocurre en inglés, es normal la formación de frases sin sujeto pronominal explícito<sup>3</sup>. Sin embargo, no ha adquirido aún la capacidad de distinguir qué factores sintácticos y pragmáticos hacen que, en ciertos entornos, pueda o deba aparecer el pronombre sujeto. La manera de operar de Cristóbal sugiere la aplicación probabilística de una regla memorizada a través del estudio, pero no la interiorización y aplicación automática y sistemática de un mecanismo gramatical.

Esta es una diferencia importante entre los hablantes nativos y los no nativos. Unos y otros poseen conocimientos conscientes (memorísticos) e inconscientes (automáticos y difíciles de verbalizar) sobre la lengua, pero no en la misma medida. De manera general, los hablantes nativos hacen un uso mucho mayor del conocimiento inconsciente y automatizado; esto les hace ser más rápidos y eficaces en el manejo del idioma. A la inversa, los aprendientes de una L2 acuden más a menudo a la información almacenada conscientemente en la memoria. Existen, pese a todo, importantes diferencias en función de cada individuo y de su mayor o menor familiaridad con la lengua extranjera.

Pese a su uso vacilante de los pronombres de sujeto, Cristóbal parece haber dejado atrás otra tendencia abundantemente documentada de los aprendientes de niveles más bajos: la de interpretar que, si un pronombre precede al verbo, debe tratarse del sujeto o, más bien, del agente. (Van Patten, 1996). Esta tendencia (verificada especialmente con hablantes de inglés, aunque observable también con los de otras procedencias) lleva a algunos aprendientes a producir enunciados como:

<sup>3</sup> Para referirse a este hecho, en terminología especializada se dice que el español carece de pronombres expletivos y que, al contrario, permite los sujetos nulos.

- (5) Me interesan incluyen leyendo, yoga, ir para caminos en el centro, yoga, baila hip hop y va al cine. [...] Algunas veces, cuando tengo dinero, me gusta viajar a otras partes de España. (Karen, nivel A2 MCER)

El estadio inferior en el que se encuentra Karen (cuya L1 es el inglés) con respecto a Cristóbal (cuya L1 es también el inglés) se evidencia en dos aspectos clave: en primer lugar, la incapacidad que muestra Karen de controlar series de verbos subordinados dependientes de un mismo verbo principal; en segundo lugar, su uso del pronombre de objeto indirecto *me* como si se tratara de un pronombre sujeto.

#### 1.4. Concordancias de género y número

En el relato de Cristóbal, se observa repetidamente el uso irregular de las marcas de género y número. Recordemos aquí algunos ejemplos especialmente claros:

- (6) yo realicé una aventura \**extraño*  
 (7) la gente \**son un pocos diferentes* en lugares diferentes  
 (8) la gente estaba menos simpático

Aunque la dificultad para asignar género a los sustantivos es habitual entre los hablantes no nativos de español, en ninguno de los tres ejemplos citados aquí observamos tal fenómeno: Cristóbal sabe que *aventura* y *gente* son sustantivos femeninos singulares, cosa que demuestra con el uso del artículo *la*. Lo que observamos, en cambio, es el hecho de que Cristóbal no aplica marcas adecuadas de concordancia al conjunto de elementos del sintagma nominal. Dos causas distintas confluyen aquí: en primer lugar, sin duda, la influencia de la L1 (el inglés no aplica marcas visibles de concordancia de género y número en los adjetivos); en segundo lugar, una vez más, la dificultad de procesar construcciones sintácticas relativamente complejas incluso en los niveles intermedios, y la escasez de marcas gramaticales (como son los morfemas de género y número) en los enunciados producidos.

En lo que se refiere a la concordancia de género y número dentro del sintagma nominal, en la bibliografía especializada se documenta claramente el aumento progresivo de las marcas de concordancia en L2, independientemente de que estas no existan en la L1 de los aprendientes (Alba-Salas y Salaberry, 2007). Así, la capacidad de interpretar y producir con eficacia creciente enunciados de sintaxis cada vez más compleja es una de las características del desarrollo de la L2.

#### 1.5. La lengua en uso

Los textos de Cristóbal y Karen, pese a sus diferencias, nos han permitido observar una serie de fenómenos recurrentes:

- Dificultad para detectar y producir rasgos puramente gramaticales, especialmente si poseen escaso aporte comunicativo (manejo tardío y vacilante del subjuntivo y de la concordancia de género y número).
- Confusiones entre nociones léxicas y gramaticales, con predominio de las léxicas (propensión a elegir tiempos verbales de pasado en función del significado léxico del predicado).

- Uso abundante del conocimiento consciente, memorístico, de la gramática de la L2, a diferencia de lo que se observa en los hablantes nativos.
- Problemas para procesar construcciones sintácticas complejas y uso limitado de las mismas en la producción espontánea.
- Influencia de la L1, especialmente observable en los niveles más bajos.

Tal como los hemos descrito, estos fenómenos afectan al desarrollo del sistema formal de la L2, esto es, a la capacidad de procesar, interpretar y producir enunciados *gramaticalmente correctos* en una lengua extranjera. Ahora bien: los hablantes no producimos enunciados en el vacío, sino en situaciones de comunicación específicas, con unos parámetros característicos; nuestros enunciados se dirigen a un destinatario, responden a unas necesidades comunicativas concretas y obedecen a una intención determinada. Por eso, aprender una lengua no es solo adquirir conocimientos sobre su pronunciación, su morfología, su sintaxis o su léxico, sino también sobre lo que se considera socialmente apropiado y sobre el modo en que los hablantes de esa lengua tienden a valorar distintas situaciones y a construir discursos adaptados a las mismas. Así, el predominio de formulaciones simples (o simplistas) y la tendencia a transferir hábitos de la L1 a menudo se traducen en rasgos que atañen también a la *adecuación del mensaje* producido.

Como ejemplo de este hecho, observemos ahora otra producción escrita de un hablante no nativo del español, cuya lengua materna es, como en los casos anteriores, el inglés. Se trata de un correo electrónico de *John*, un estudiante universitario estadounidense que acaba de llegar a España para participar en un programa de posgrado que le ofrece su propia universidad (americana) en el campo de la lingüística aplicada. En una asignatura de dicho programa, el estudiante debe observar algunas clases de español como lengua extranjera. El profesor de la asignatura (cuya L1 es el español) acaba de comunicar al estudiante la baja laboral, por enfermedad, de la profesora C., a la que John había proyectado observar. Se prevé que dicha baja sea de larga duración, hecho del que se ha informado al estudiante. La respuesta de este es la siguiente:

**From:** John T.  
**Sent:** Tuesday, November 13, 7:07 p. m.  
**To:** JA  
**Subject:** Re: Noticias de la profesora C.

Hola profe,  
 Qué lástima... espero que ella se sienta mejor muy pronto.  
 ¿Podré observar la clase tuya de Avanzado I el martes que viene?  
 Saludos  
 John

En análisis realizados sobre el modo de llevar a cabo actos de habla<sup>4</sup> en L2, se ha afirmado que los aprendientes tienden a formulaciones inadecuadas, bien por limitaciones de vocabulario o de capacidad comunicativa general, bien por percepciones y formulaciones propias de su L1. En las etapas iniciales de aprendizaje, en especial, suelen aparecer formulaciones escuetas y directas, sin mecanismos de atenuación (Koike, 1989); en etapas posteriores, esta situación

<sup>4</sup> Sobre el concepto de *acto de habla* y su aplicación a la enseñanza de L2, véase el capítulo 3. Acerca de la cortesía en L2, véase el capítulo 4.

puede verse contrarrestada por la transferencia de los hábitos de la L1 (concretamente, por la forma en que las distintas situaciones se evalúan en la cultura de procedencia del aprendiente y por el modo en que en dicha cultura se suele reaccionar).

En el mensaje de John se observa que, pese a que él es un aprendiente de nivel avanzado, la adecuación de su mensaje es problemática. Su reacción ante la noticia de la enfermedad es muy breve y escueta; algunos españoles podrían considerar que raya en la indiferencia (después de todo, se acaba de comunicar al estudiante que C. tiene una enfermedad de larga duración, circunstancia que este no parece tomar en consideración). Además, se podría pensar que la forma en que John trata al profesor de la asignatura es displicente, casi irrespetuosa, por demasiado familiar: en España, tutear a un docente y llamarle “profe” es común, en la comunicación oral, dentro de la enseñanza primaria y secundaria, pero no lo es en el ámbito universitario, y mucho menos en la comunicación escrita.

Sin embargo, mostrar indiferencia y falta de respeto no son, con toda probabilidad, las intenciones de John. Se trata, simplemente, de errores de expresión ocasionados por la falta de contacto previo del estudiante con la cultura española y con ciertos usos de la lengua propios del entorno académico; a la torpeza manifestada por John al dirigirse a su profesor contribuye también la complejidad de manejar formas de tratamiento a través de morfología flexiva (pronombres y personas verbales), cuando la L1 de John no se sirve de este recurso para codificar deferencia social. Es importante insistir en el hecho de que John tiene un nivel de español lo suficientemente alto como para tomar parte en un programa de estudios universitarios impartido totalmente en esta lengua; aun así, su condición de hablante no nativo puede jugar en su contra en los momentos más insospechados, y no solo en usos *incorrectos* de la gramática o el léxico del español, sino en la *falta de adecuación* de sus producciones.

## 2. Cuando la gramática no lo es todo

Los textos de Karen, Cristóbal y John ponen de manifiesto de inmediato las diferencias que hay entre ellos en lo que se refiere a su nivel de español: la producción de Karen está plagada de errores; en la de John, en cambio, no se aprecian problemas gramaticales. Y, sin embargo, hay un sentido en el que los textos de Karen y Cristóbal resultan menos problemáticos que el de John.

Las frases de Karen, a pesar de sus deficiencias sintácticas y morfológicas, logran transmitir de manera eficaz lo que ella quería comunicar: todos comprendemos cuáles son sus gustos y sus preferencias. De modo semejante, todos entendemos en qué consistió el viaje de Cristóbal y por qué representa también un viaje interior y un crecimiento a través de la experiencia. En estos textos, los errores gramaticales no dificultan la comunicación.

El correo electrónico de John, en cambio, como hemos visto, produce un efecto extraño: aunque impecable desde el punto de vista sintáctico, el texto proyecta la imagen de una persona egoísta, irrespetuosa hacia el profesor e insensible ante la desgracia ajena. Ninguna palabra o frase lo dice expresamente, pero esto es lo que puede inferir el destinatario del mensaje. Esta es una imagen que, seguramente, dista mucho de la que John quería dar: con toda probabilidad, él intentaba aparecer como alguien cercano y amigable con respecto al profesor, y que expresa también buenos deseos hacia la profesora enferma. Su buen dominio de la gramática, sin embargo, no ha resultado suficiente para transmitir de manera eficaz y adecuada la totalidad de sus intenciones comunicativas.

Eficacia, adecuación, intención comunicativa, efectos interpretativos, gramática, inferencia...: estas son algunas de las nociones que necesitamos manejar para poder entender por qué