

LA PRAGMÁTICA: EL SALVAVIDAS DEL PROFESOR DE ESPAÑOL PARA INMIGRANTES

MARIO DE LA FUENTE GARCÍA¹

Fundación Sierra Pambley

Resumen

La enseñanza de español a inmigrantes es un campo de trabajo apasionante pero complejo porque las clases pueden ser muy heterogéneas: el profesor tiene que trabajar al mismo tiempo con alumnos de niveles iniciales y de niveles avanzados. En estos contextos es necesario mezclar ideas y conceptos diferentes en una misma explicación. En este artículo se propone que la Pragmática es una herramienta fundamental para lograr este objetivo. Por eso, se estudian dos aspectos del español que muestran claramente las conexiones entre Gramática y Pragmática: el artículo y el futuro.

Palabras clave: Inmigrantes, artículo, futuro, pragmática, gramática, ELE

Abstract

Teaching Spanish to immigrants is an exciting but complex profession because classes can be very diverse: teachers have to work with students from beginner and advanced levels at the same time. In this context it's necessary to include different ideas and concepts in the same explanation. This paper proposes that Pragmatics is an essential tool to achieve this goal. For this reason, two aspects of Spanish language showing the connections between Grammar and Pragmatics are analyzed: the article and the future.

Keywords: Immigrants, article, future, pragmatics, grammar, Spanish as a Foreign Language

1. LA ESPECIFICIDAD DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A INMIGRANTES

Es innegable que nuestra sociedad ha sufrido una enorme transformación en los últimos tiempos gracias al fenómeno de la inmigración. España ha pasado en apenas 40 años de ser un país de emigrantes a convertirse en un territorio que recibe un flujo constante de inmigrantes, aunque hay que reconocer que, debido a la actual crisis económica, parece que esta tendencia se está volviendo a invertir y muchos españoles se ven obligados, de nuevo, a emigrar en busca de nuevas oportunidades laborales.

La presencia de inmigrantes en nuestro país ha generado un gran interés por parte de muchos investigadores dentro del campo de la enseñanza de español como lengua extranjera y se han desarrollado numerosos trabajos con el objetivo de analizar

¹ Fundación Sierra Pambley. Correo: cursos@sierrapambley.org. Recibido: 11-05-2015. Aceptado: 15-07-2015.

y estudiar las consecuencias que este hecho tiene tanto en la práctica docente como en las teorías sobre aprendizaje de segundas lenguas².

Sin embargo, aún se pueden observar ciertos prejuicios e ideas preconcebidas que condicionan aspectos muy importantes de la práctica docente de muchos profesores y que, desde mi punto de vista, generan importantes problemas en los estudiantes.

Por un lado, existe la creencia de que enseñar español a inmigrantes es algo que tiene que ver más con la atención social que con la ciencia lingüística y que, por tanto, basta con tener buena voluntad y ganas de ayudar a estas personas para dedicarse a esta labor. Nada más lejos de la realidad. Como sabe cualquiera que se haya puesto alguna vez delante de un grupo de estudiantes, el conocimiento profundo de los mecanismos que gobiernan el funcionamiento gramatical de una lengua es algo fundamental para poder responder a las complejas preguntas que surgen en una clase de ELE. Nadie en su sano juicio acudiría a un médico con muy buena voluntad y muchas ganas de curar pero que no tuviera el correspondiente título de medicina. A pesar de esto, hay muchas organizaciones que dejan la labor de enseñar español a inmigrantes en manos de voluntarios sin la necesaria formación para enfrentarse a los problemas que se les van a plantear.

Por otro lado, y derivada en parte de lo anterior, existe también la creencia de que los inmigrantes son un grupo diferente de ‘extranjeros’ y de que, en consecuencia, hay que emplear herramientas didácticas específicas con ellos, diferentes de las que se emplean con los extranjeros ‘normales’. Esta creencia puede resultar muy peligrosa, porque existe el riesgo de acabar creando extranjeros de primera y extranjeros de segunda.

En términos exclusivamente lingüísticos –que no psicosociales–, ¿en qué se diferencia una enfermera nigeriana de una alemana? ¿Y una informática rumana de una francesa? ¿Y un albañil polaco de uno marroquí? [...] En el afán de hacer visible la presencia de nuevos ciudadanos y ciudadanas (*sic*) españoles, estamos incurriendo en una bienintencionada pero peligrosa estratificación de “lo extranjero” y atribuimos, en muchos casos, distintas necesidades a éstos (*sic*) últimos basándonos en consideraciones subjetivas y subliminales que fundamentan un cierto etnocentrismo inconsciente pero presente. ¿Estamos contribuyendo a la creación de estudiantes de LE de primera y de segunda categoría? (Tuts y Moreno, 2005: 15).

Si observamos esta cuestión desde una óptica puramente lingüística, comprobaremos que los inmigrantes no son un grupo diferente de estudiantes de español. Tienen los mismos problemas que cualquier extranjero que se acerca a nuestro idioma: el subjuntivo, el contraste indefinido/imperfecto, la oposición *ser/estar*, el uso

² Por citar solo algunos ejemplos: el congreso de ASELE del 2012 se centró en el tema del “Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales” y sus actas reflejan el enorme interés existente en estos asuntos (Blecua *et alii*, 2013); la revista *LinRed* dedicó un monográfico a la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes que se pueden consultar en línea (http://www.linred.es/numero5_anexo1.html) (2007) y la revista *Glosas didácticas* también ha dedicado un número a la “Didáctica Intercultural y Enseñanza del Español como Segunda Lengua en Contextos no Reglados” <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/15.html> (2005).

de *por* y *para* son elementos gramaticales que van a causar dificultades a prácticamente cualquier alumno, independientemente de que sea inmigrante o no³.

Si asumimos que el enfoque comunicativo es el más adecuado para trabajar en un aula de ELE, debemos asumir también que los instrumentos teóricos y metodológicos que se emplean en la enseñanza moderna de español a extranjeros nos van a resultar enormemente útiles en el trabajo con inmigrantes, puesto que no debemos olvidar que los inmigrantes son, antes que inmigrantes, ‘personas’ que aprenden una nueva lengua y que “la inmigración es una circunstancia temporal que no puede definir globalmente a la persona ni anular su individualidad” (Villalba *et alii*, 1999: 163).

Ahora bien, hay que entender que el trabajo con alumnos inmigrantes tiene ciertas características que pueden dificultar enormemente la labor de un profesor que se vea inmerso en estas situaciones.

La principal peculiaridad es que en muchas ocasiones los profesores de español para inmigrantes trabajan en auténticas Torres de Babel (de la Fuente García, 2013). En la misma clase pueden llegar a convivir desde una bioquímica polaca que habla tres idiomas hasta una señora rumana que se gana la vida pidiendo por la calle y que apenas sabe leer y escribir, pasando por un camionero danés, un licenciado en Filología Inglesa marroquí o un jardinero marfileño.

Cuando los inmigrantes llegan a nuestro país, no están haciendo nada más que poner en práctica el derecho que toda persona tiene a buscarse un futuro digno. Por eso, es muy importante entender que cualquier persona que se acerque a una clase de español con la intención de aprender debe ser acogida inmediatamente. Esto provoca que haya una constante incorporación de alumnos, todas las semanas pueden aparecer nuevos estudiantes. Y esta es otra de las peculiaridades de estos contextos: los estudiantes que van a clase una semana pueden ser diferentes a los que acuden la semana siguiente.

A causa de lo anterior, creo que la principal peculiaridad del trabajo con inmigrantes es que las personas que habitan esa Torre de Babel presentan enormes diferencias en su nivel de dominio de la competencia comunicativa en español, es decir, en una misma clase el profesor va a tener que enseñar a alumnos que tienen niveles iniciales (A1 o A2) junto a otros que poseen niveles más avanzados (B1, B2 o C1) y esto es algo que, en otros contextos educativos, no se da con tanta frecuencia.

Por eso, la pregunta fundamental que va a tratar de responder este trabajo es la siguiente: ¿cómo se puede enseñar español en estas situaciones? La respuesta, obviamente, tiene que ver con la única estrategia que puede resultar útil en estas situaciones: mezclar en una misma explicación conceptos e ideas de distintos niveles.

Lo que creo que ya no resulta tan obvio es cómo se consigue eso. La primera idea que se nos viene a la cabeza para lograr ese objetivo tiene que ver con el aprendizaje del léxico. Parece claro que esta parcela de la competencia comunicativa es especialmente

³ Para un repaso más extenso de estas cuestiones puede consultarse de la Fuente García (2008).

apta para mezclar ideas de distintos niveles y así llegar al mismo tiempo a distintos tipos de alumnos.

Resulta obvio que conocer y dominar una unidad léxica en una lengua extranjera supone la asimilación de diversas informaciones. Por un lado, es necesario conocer la categoría de esa palabra, su significado o su género (en lenguas como el español que poseen esta categoría), pero, por otro lado, dominar esa palabra supone también controlar otras informaciones más avanzadas como pueden ser la combinatoria de esa palabra⁴ o las unidades fraseológicas asociadas a ese término. Veamos un ejemplo ilustrativo de este último aspecto.

Si queremos trabajar en clase los nombres de las partes del cuerpo en español, veremos que el PCIC⁵ nos indica que las unidades correspondientes a los niveles A1 y A2 son las siguientes:

A1: *pelo, ojo, nariz*

A2: *cabeza, cara, brazo, mano, dedo, pierna, pie, oído, muela, garganta, estómago, espalda*

Pero cualquier hablante nativo de español sabe que existen varias unidades fraseológicas asociadas a estas palabras: *tener mala cabeza, entrar algo por los ojos* o *valer algo un ojo de la cara*. El PCIC sitúa el trabajo con expresiones metafóricas como estas en los niveles C1 (*tener los pies en la tierra, tomar el pelo*) y C2 (*estar mano sobre mano, estar de brazos cruzados, tirar de la lengua*). En este sentido, Julià Luna y Ortiz Rodríguez (2013: 502) realizan una interesante propuesta para trabajar con estas unidades:

A este grupo de fraseologismos subyace un origen semántico común a otras lenguas europeas (inglés, italiano, francés, alemán, búlgaro, polaco) a partir del que estas partes del cuerpo, por un conjunto de procedimientos metafóricos y metonímicos, se conciben metafóricamente como sedes de emociones y sentimientos diversos (corazón), como recipientes en los que se pueden meter y también extraer cosas (mano, boca, cabeza), como acciones que se pueden desarrollar con estas partes del cuerpo (ojo, mano, boca, pie) o se conceptualizan metonímicamente como la persona (ojo, mano, pie cabeza):

(1) UFS con el lexema corazón

1. EL CORAZÓN ES BONDAD: tener un corazón de oro; tener un gran corazón
2. EL CORAZÓN ES SINCERIDAD: hablar con el/de corazón; hablar desde el corazón
3. EL CORAZÓN ES UN RECIPIENTE EN EL QUE SE ALBERGAN EMOCIONES: abrirle el corazón (a alguien)
4. EL CORAZÓN ES EL NÚCLEO O CENTRO DE ALGO: el corazón de la ciudad

(2) UFS con el lexema ojo

1. EL OJO POR LA ACCIÓN QUE SE PUEDE DESARROLLAR CON ÉL:

⁴ "Tenemos que tener en cuenta que el estudiante extranjero debe aprender explícitamente la manera en que las palabras se combinan, pues muchas de estas restricciones, sobre todo en las que aparecen sustantivos abstractos o usos figurados, nunca serán deducidas de una manera natural por él, ni en virtud del significado con el que aparece la palabra en el diccionario, ni como consecuencia del conocimiento que tiene de la realidad extralingüística. En este sentido, ¿cómo sabrá un alumno extranjero que además de *derramar una taza de café*, los hablantes nativos de español también *derraman elogios* o *derraman insultos*?" (Ruiz Martínez, 2006: 4).

⁵ Plan Curricular del Instituto Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

2. MEDIR: a ojo
3. CONTROLAR: andar alguien con ojo
4. EL OJO ES UN ELEMENTO DE GRAN VALOR: valer (algo) un ojo de la cara
5. EL OJO POR LA PERSONA: dichosos los ojos que te ven
6. EL OJO ES UNA ENTRADA: entrar (algo) por los ojos

Pues bien, resulta evidente que si un profesor de español para inmigrantes dispone de esta información, podrá lograr que su clase sea significativa para alumnos de muy distintos niveles: con los de nivel inicial trabajará únicamente el significado y la categoría de las palabras relativas a las partes del cuerpo y con los de niveles más avanzados abordará las unidades fraseológicas asociadas a esos términos.

Ahora bien, si nos centramos en la enseñanza de la gramática, las cosas ya no son tan sencillas ni tan obvias. Porque, para hacer que el trabajo con determinadas estructuras gramaticales resulte útil en esa Torre de Babel, el profesor va a tener que manejar una serie de ideas y conceptos que tienen que ver no solo con disciplinas como la Sintaxis, la Semántica o la Morfología. Y es aquí donde la Pragmática va a jugar un papel fundamental a la hora de trabajar con inmigrantes puesto que, como veremos, se va a convertir en el salvavidas que permitirá al profesor satisfacer las necesidades de un alumno de A1 o A2 y, al mismo tiempo, conseguir que un estudiante de B2 o C1 también aprenda cosas adaptadas a su nivel en una misma clase⁶.

A la hora de llevar a una clase de español para inmigrantes las estructuras gramaticales que se encuadran en los niveles iniciales del PCIC, el profesor tiene que desarrollar una especie de sexto sentido que le permita ver los valores pragmáticos que se asocian a esas estructuras. Muchos de estos valores se encuadran en los niveles superiores, así que, si el docente consigue combinar estas dos clases de contenidos (valores básicos o usos rectos con valores avanzados o usos dislocados), conseguirá atraer la atención de todos los estudiantes dentro de un grupo tan heterogéneo.

Grande Alija (2006: 340) ejemplifica esta variedad de valores con el imperativo en español:

En las descripciones gramaticales más básicas se suele identificar con la expresión del mandato y se tiende a verlo como un procedimiento no cortés. Sin embargo, la realidad es más compleja. El imperativo puede manifestar actos intrínsecamente corteses como invitaciones: *Sírvete un poco más de sopa, está muy buena*; buenos deseos: *Pasadlo bien, Mejórate*; concesión de permiso: *-¿Puedo entrar? -Entre, entre*. En ocasiones asume un valor condicional: *Sigue mis consejos y no te arrepentirás, Suspende y te acordarás de quién soy yo*. Dentro de los exhortativos, se utiliza para expresar súplicas, ruegos, peticiones, mandatos, consejos, sugerencias, etc. Por tanto, debe quedar claro que el imperativo no es por sí mismo ni cortés ni descortés. Incluso con los impositivos (con cierto coste para el oyente), el uso del imperativo no siempre es descortés [...]: en contextos de familiaridad: *Cariño, tráeme la camisa que está en la percha*; en intercambios comunicativos rutinarios bien preestablecidos: *Camarero, póngame un café con leche*; o cuando se trata de pedir acciones que no implican un gran esfuerzo. Frente a esta riqueza y variedad de

⁶ Obviamente, esto no significa que la Pragmática no desempeñe un papel básico y fundamental en la enseñanza del léxico en una clase de ELE. Resulta evidente que para lograr una correcta comprensión del léxico es necesario introducir conceptos y nociones pragmáticas. En este trabajo me centro en la gramática pero sería igualmente interesante aplicar las ideas aquí expuestas al léxico.

usos del imperativo, las explicaciones de los manuales son, por lo general, muy parcas y apenas consideran los diversos contextos de uso.

A continuación abordaré algunos ejemplos que permiten ver cómo se puede trabajar desde esta perspectiva. Las estructuras que trataré son solo una pequeña muestra de una forma de trabajar que creo que se puede aplicar a una gran variedad de elementos gramaticales del español y de cualquier otra lengua. Todo ello con la esperanza de que alguna de estas reflexiones pueda ser de utilidad a las personas que se dedican a esta apasionante labor.

2. EL ARTÍCULO EN ESPAÑOL: GRAMÁTICA Y PRAGMÁTICA

El artículo en español es una categoría que suele causar problemas a los estudiantes. Y esto es así por dos motivos fundamentales:

- en muchas lenguas no existe un equivalente a nuestro artículo (definido e indefinido);
- en lenguas en las que sí existe un equivalente, los usos que presenta no se corresponden muchas veces con la división que realiza el español de esta parcela de la gramática.

El ejemplo más claro de alumnos con problemas en este aspecto es el de aquellos que tienen como L1 una lengua eslava, ya que en muchos de estos idiomas no existe un equivalente. El ruso es quizá el caso paradigmático. Esta lengua no posee elementos equiparables a nuestro artículo definido (*el, la, los, las*) ni a nuestro indefinido (*un, una, unos, unas*). En estos casos en los que la transferencia desde la L1 no es posible⁷, el alumno rusohablante cometerá bastantes errores hasta que asimile adecuadamente el uso que los hablantes de español hacemos de esta oposición. Al principio, el error más común será la omisión del artículo (tanto definido como indefinido), en estadios posteriores de su proceso de aprendizaje irá asimilando los usos de esta unidad basados en las nociones de definitud e indefinitud.

En este mismo sentido, Serramitja Julià (2013) señala que los errores que en su corpus de estudio cometen los hablantes de ruso se pueden dividir en cuatro tipos:

- omisión (*y abejas está enfadadas*)
- adición (*mi primera profesión es una profesora de la idioma rusa*)
- concordancia (*es una problema porque estoy bastante viejo*)
- sustitución o confusión de forma (*sólo ahora puedo poquito hablar bien y poner unos tiempos verbales en tiempo adecuado*)

El chino es otra lengua que va a generar problemas en sus hablantes a la hora de manejar el artículo en español (Torres Martínez, 2012). En esta lengua no existe un elemento equivalente a nuestro artículo definido (se usan determinantes demostrativos

⁷ Para un repaso pormenorizado sobre la importancia de la L1 en el aprendizaje de lenguas puede consultarse Galindo Merino (2009). De esta misma autora, también resulta muy recomendable Galindo Merino (2006) para el concepto de “transferencia pragmática” en ELE.

o clasificadores⁸), mientras que nuestro indefinido se construiría mediante la combinación numeral + clasificador:

Yi	ge	wènti
un	(clasificador)	problema

El japonés tampoco posee artículo, aunque se usan diversos procedimientos para marcar contenidos relacionados con la definitud o la indefinitud (Nakagawa de Masunaga, 2012: 70-72).

Otras lenguas sí poseen elementos equiparables a nuestro artículo, aunque sus usos son diferentes. En árabe estándar moderno (Felú Arquiola, 2012a), la definitud se expresa mediante el morfema *al-* mientras que la indefinitud se marca a través del sufijo *-n*: 'alkitabu' (*el libro*) / 'kitabun' (*un libro*). Pero estas partículas no poseen variación de género ni de número, en oposición al español donde la concordancia es obligatoria.

En inglés encontramos también dos palabras asimilables a nuestro artículo: 'the' y 'a'. Ahora bien, el uso que los hablantes de esta lengua hacen de estas unidades muestra algunas diferencias importantes que es necesario tener en cuenta a la hora de trabajar en una clase de ELE. Cuando se da una lectura genérica el inglés opta por sustantivos escuetos (sin determinante) mientras que el español elige el artículo definido: 'Whales are mammals' / *Las ballenas son mamíferos* (Felú Arquiola, 2012b). Otra diferencia: cuando el inglés usa el verbo 'to be' con nombres de profesión opta por el indefinido mientras que el español omite el artículo ('Mary is an architect' / *María es arquitecta*).

Todas estas informaciones sobre la L1 de nuestros estudiantes van a resultar fundamentales para el trabajo en la clase de ELE, porque muestran los aspectos que van a causar problemas al abordar el aprendizaje del artículo en español⁹, problemas que, como se puede observar, son totalmente independientes de la condición temporal de inmigrante de una persona.

Pero si un profesor de español para inmigrantes quiere trabajar este aspecto en una clase necesitará una secuencia didáctica que le indique cómo dividir los distintos usos del artículo. El PCIC representa una herramienta muy necesaria en este sentido. Veamos qué valores y qué secuenciación asigna el PCIC al artículo en español en el apartado de Gramática¹⁰.

⁸ Los clasificadores son elementos que el chino coloca entre el numeral y el sustantivo para expresar nociones relacionadas con la forma, cantidad o medida de los nombres. Por ejemplo, *tiáo* es un clasificador que indica objetos largos y finos como una cuerda, *méi* expresa objetos redondos como una medalla, *wèi* sirve para personas. También existen elementos partitivos: *fèn* (parte), *kuái* (trozo, pieza) o *piàn* (rebanada); estos clasificadores serían parecidos a elementos del español como *loncha* o *tableta* en sintagmas como *una loncha de jamón* o *una tableta de chocolate* (Torres Martínez, 2012: 170).

⁹ De ahí que resulten enormemente necesarios estudios de gramática contrastiva como los que aparecen en Fernández García *et alii* (2012).

¹⁰ En estas tablas he incluido solamente los valores semánticos o de significado que registra el PCIC, aunque es también importante consultar los apartados referentes a la distribución sintáctica porque proporcionan información útil.

Artículo definido	A1-A2	B1-B2	C1-C2
Valores básicos (definitud)	Uso deíctico basado en la situación extralingüística <i>¿Puedes cerrar la puerta, por favor?</i> Posesión inalienable <i>Me duele la cabeza.</i>	∅	∅
Valores sustantivadores	Elipsis nominal <i>Compra el nuevo.</i>	<i>Lo interesante, lo mejor, lo peor, lo de ayer.</i> <i>No comprendo el porqué de tu decisión.</i>	<i>Lo antes que puedas.</i> <i>El ser de otro país / ser de otro país /*florecer de las plantas.</i> <i>Me preocupa el que no me lo haya dicho todavía.</i>
Valores anafóricos y endofóricos	Segunda mención <i>El curso es interesante.</i>	<i>Cogió un libro y miró el índice.</i> <i>Viajaremos a Marruecos.</i> <i>El viaje será en barco.</i> <i>Dibujó una cara. / Dibujó la cara de un niño.</i>	∅
Valor genérico	<i>Leo el periódico.</i>	<i>El bolígrafo se usa para escribir. / Un bolígrafo se usa para escribir.</i>	∅
Valor enfático	∅	∅	<i>La cara que puso.</i> <i>Lo mal que cantó.</i> <i>No es una película, es la película.</i> <i>¡La de disparates que dijo!</i> <i>El inepto de tu hermano.</i>

Artículo indefinido	A1-A2	B1-B2	C1-C2
Valores básicos (indefinitud)	Primera mención <i>Tengo un libro.</i> Imposibilidad de indicar la totalidad de la clase de objetos <i>¿Me das una hoja?</i> Posesión inalienable <i>Me duele un dedo.</i>	Referencia disjunta <i>Me regaló un disco de ópera sabiendo que no me gusta la ópera y este año me vuelve a regalar un disco de ópera.</i>	∅
Valores sustantivadores	<i>Compra una nueva.</i>	<i>Uno que sea de otro país.</i>	<i>Un despertar sin sosiego.</i> <i>Un ir y venir.</i> <i>Un porqué.</i>

Artículo indefinido	A1-A2	B1-B2	C1-C2
Valores anafóricos y endofóricos	<i>Voy a una clase de español y luego a una de francés. En la clase hace frío, una ventana está rota.</i>	<i>Juan aprobó. No lo esperaba de un chico que estudia tan poco.</i>	∅
Valor aproximativo	<i>Unos 50 euros.</i>	∅	∅
Valor genérico	∅	<i>Un bolígrafo se usa para escribir.</i>	∅
Valor enfático	∅	∅	<i>Tiene una cara que es de impresión Es un médico. / Es todo un médico. / Es un señor médico. / Es un médico, médico. ¡Tengo una de libros viejos!</i>

A partir de la secuenciación que realiza el PCIC se puede observar ya la importancia de la Pragmática para un profesor de español que tiene que trabajar en una misma clase con inmigrantes que poseen diferentes niveles de dominio de la competencia comunicativa. Los valores enfáticos, claramente pragmáticos, se sitúan en los niveles C1 y C2, por lo que nuestro profesor tendrá que saber combinar en una misma explicación estos contenidos con los de definitud e indefinitud. Además, el PCIC dedica un apartado a la ausencia de determinación en el que las nociones pragmáticas juegan también un papel decisivo.

Sin embargo, y a pesar de la evidente utilidad de estos descriptores, es importante entender que el PCIC es únicamente un inventario de usos en el que no se dice nada acerca de cómo explicar esos valores en una clase de ELE, puesto que, obviamente, esa no es su función¹¹. Por este motivo, el profesor tendrá que sumergirse en la bibliografía especializada para descubrir que las nociones pragmáticas son enormemente necesarias para trabajar estos contenidos en la Torre de Babel.

¹¹ Como se señala en la introducción al PCIC:

“Los Niveles de referencia para el español no son un programa de lengua que pueda llevarse tal cual al aula. Las especificaciones de los inventarios requieren, por parte de cada profesional que las utilice, un tratamiento adecuado en relación con los fines que persiga, ya sea elaborar un programa, seleccionar el contenido de un examen, preparar materiales de enseñanza, verificar el nivel de competencia de un alumno, etc. En este sentido, el material que se incluye en la serie debe entenderse como un punto de partida para la preparación de programas, de acuerdo con las características de cada situación de enseñanza y aprendizaje en particular, o para cualquier otra aplicación de las ya indicadas, pero teniendo siempre claro que es necesario un tratamiento de ajuste y adaptación por parte de quienes lo utilicen. *Las descripciones de materiales que se hacen en los respectivos inventarios no son ni pretenden ser tratados teóricos descriptivos de cada ámbito de análisis.*” (La cursiva es mía).

El artículo representa un interesantísimo cruce de caminos entre la Gramática y la Pragmática en español. Si buceamos en algunos de los principales estudios dedicados a esta unidad (Leonetti, 1999; Garachana, 2008; Laca, 1999), comprobaremos que para elaborar una descripción del artículo trasladable al aula de ELE vamos a tener que manejar nociones gramaticales pero, sobre todo, nos veremos obligados a trabajar con conceptos pragmáticos: el contexto extralingüístico y el contexto discursivo van a desempeñar un rol crucial en la caracterización de esta pieza de nuestro idioma.

El significado del artículo es de tipo procedimental, es decir, está formado por una serie de instrucciones que ayudan al oyente a entender correctamente lo que ha querido transmitir el hablante. De esta forma, el significado del artículo definido podría describirse como una “instrucción para identificar a un referente que se supone accesible” (Leonetti, 1999: 795), esto es, cuando un hablante de español emplea el artículo definido lo hace porque presupone que su interlocutor puede entender claramente de qué entidad está hablando. Este hecho puede estar provocado por tres factores:

- la situación de habla (contexto extralingüístico);
- el discurso previo;
- los conocimientos del mundo (también denominados enciclopédicos).

En una frase como *Déjame el móvil* es la situación de habla la que permite identificar sin ambigüedades de qué móvil se está hablando; en una oración como *Ana tiene un ordenador y una televisión, la televisión es de 42 pulgadas y el ordenador de 13* es el discurso previo el responsable de la identificación y en un enunciado como *Recuerdo las primeras imágenes de la llegada a la luna* (Leonetti, 1999: 798) son nuestros conocimientos del mundo la causa de que sepamos claramente de qué estamos hablando. En consecuencia, el valor del artículo definido viene representado por la noción de definitud.

Desde esta perspectiva, se entienden a la perfección muchos de los valores anafóricos a los que el PCIC hace referencia: en el ejemplo *Cogió un libro y miró el índice* es nuestro conocimiento enciclopédico el que activa en nuestra mente la asociación entre *índice* y *libro* (muchos libros tienen índice) y, permite, por tanto, que podamos usar el artículo definido, puesto que el oyente puede identificar sin ambigüedades el referente. En este sentido, es muy necesario tener que en cuenta que, como señala Garachana (2008: 4):

Esta descripción del artículo definido lleva a desterrar una idea frecuentemente reiterada en la gramática descriptiva del español, a saber, la de que el artículo definido implica que la entidad designada por el sustantivo es conocida o familiar para el interlocutor; lo que realmente motiva la aparición de *el* es el deseo de marcar dicha entidad como una entidad identificable sin posibilidades de error por el destinatario del mensaje.

El artículo indefinido representa la otra cara de esta moneda, marcada por la noción de indefinitud, es decir, por la “ausencia de indicaciones para la localización del referente” (Leonetti, 1999: 838). En una frase como *Ayer vi una película* el oyente carece de elementos para identificar de qué película se está hablando. A partir de aquí, se pueden derivar lógicamente muchos de los usos que se suelen atribuir al artículo

indefinido como, por ejemplo, la introducción de referentes nuevos. Parece evidente que, si el hablante no da indicaciones al oyente para identificar al referente, este tendrá que construir una imagen mental nueva de la entidad que se le está presentando¹².

Además, el artículo en español puede desarrollar valores o lecturas genéricas en las que el hablante utiliza un sustantivo para referirse a toda una categoría y no a individuos, entidades u objetos en concreto. Esta lectura puede ser desencadenada tanto por el definido como por el indefinido (Matte Bon, [1992] 1995: 200). En una frase como *Los plátanos engordan* no se está hablando de un plátano en concreto sino que se toma el sustantivo como representante de su categoría. Lo mismo sucede en *Un bolígrafo se usa para escribir*.

Estos serían los valores básicos del artículo en español que el PCIC sitúa en los niveles iniciales, A1 y A2¹³. Para trabajar adecuadamente estos contenidos en clase, el profesor de español tiene que ser consciente también de que, incluso en estos niveles iniciales, la Pragmática resulta fundamental para entender cómo funciona el artículo, ya que el contexto discursivo o la situación de habla pueden ser determinantes a la hora elegir entre definido o indefinido:

La interpretación de la definitud o indefinitud de un grupo nominal depende del dominio en el que se incluya la persona o la cosa de la que se habla. Así, se diría *Esto es un carburador* si la pieza en cuestión estuviera situada en el estante de un almacén de piezas de recambio de automóvil y se deseara identificarla. En cambio, sería más normal decir *Esto es el carburador [...]* al señalar tal pieza dentro del motor de un vehículo (RAE-ASALE, 2009: 1045).

En este sentido, es muy ilustrativo comprobar que tanto definido como indefinido en sus usos básicos generan presuposiciones que son claves para su correcta interpretación. Si un hablante emplea una frase como *Necesito un bolígrafo*, está dando a entender que hay otros elementos de esa clase de los que no dice nada, es decir, que ese bolígrafo que necesita no es único, que existen otros como él.

Esta información es muy útil para un profesor de español para inmigrantes: uno de los contextos que se suelen trabajar en este tipo de clases es la visita al médico, puesto que es una de las primeras necesidades comunicativas que estas personas tienen. La presuposición desencadenada por el artículo indefinido explica por qué en español no podemos entrar a una consulta y decir **Me duele una cabeza*: estaríamos diciendo que tenemos más de una cabeza, que nuestra cabeza no es única.

Las presuposiciones generadas por el artículo definido son precisamente las opuestas, el sustantivo hace referencia a la única entidad relevante en el contexto que cumple los requisitos impuestos por el nombre (Leonetti, 1999: 792), es decir, solo puede haber una entidad a la que nos estamos refiriendo. Por eso, en una frase como

¹² Matte Bon ([1992] 1995: 199) plantea la necesidad de cambiar la terminología y propone hablar de artículo de primera mención y artículo de segunda mención.

¹³ A excepción de las lecturas genéricas desencadenadas por el indefinido que se localizan en el B2.

El presidente del gobierno ha sido encarcelado debemos emplear única y exclusivamente el artículo definido, ya que solamente puede haber uno¹⁴.

Como ya he comentado anteriormente, una de las peculiaridades de las clases de español para inmigrantes es la enorme diversidad de niveles que un profesor se puede encontrar en una misma clase. Si queremos que nuestras explicaciones sean útiles y significativas para un carpintero polaco de nivel A1 y que, al mismo tiempo, resulten productivas para una bióloga china de nivel B2, vamos a tener que saber mezclar esos valores básicos del artículo en español con otro tipo de usos más avanzados y de naturaleza claramente pragmática. En concreto, es posible encontrar tres que van a resultar muy útiles para una clase de ELE:

- valores enfáticos;
- valores metafóricos;
- valores relacionados con la ausencia de determinante.

Los valores enfáticos están relacionados con una de las estrategias pragmáticas más productivas que tenemos a nuestra disposición los hablantes: la intensificación. Albelda Marco (2014: 10) define así esta idea¹⁵:

Nuestra propuesta de intensificación se sustenta plenamente en su naturaleza pragmática. Estamos ante una estrategia comunicativa, un fenómeno o táctica de argumentación y manipulación lingüística al servicio de los interlocutores en sus discursos. En ese sentido, reservamos el término intensificación para los casos en que expresándose el grado extremo de una escala, haya, además, evaluación, esto es, la intención del hablante y las inferencias que guía en el oyente de expresar un juicio de la cualidad o de la cantidad que sobrepasa los supuestos esperados o establecidos como normales en una situación concreta. La intensificación, por tanto, es el valor comunicativo que se transmite mediante recursos lingüísticos que indican o advierten al oyente de que algo excede el curso normal de las cosas o de que él mismo exagera la realidad.

En español tanto el artículo definido como el indefinido pueden desarrollar lecturas enfáticas. En ejemplos como *¡La casa que se ha comprado!* o *¡El coche que tiene!* existe intensificación porque se están “superando los supuestos esperados o establecidos como normales”: dependiendo del contexto, esos enunciados pueden interpretarse de forma positiva (una casa muy buena) o negativa (un coche muy malo) pero en ambos casos se entiende que esas entidades no son objetos normales dentro de su clase¹⁶.

El indefinido, por su parte, también desencadena este tipo de lecturas enfáticas. En este sentido, es fundamental distinguir dos tipos de construcciones: las evaluativas o valorativas (*es un holgazán, un vago, un mentiroso...*) y las que incluyen nombres de profesiones u oficios (Leonetti, 1999: 852).

¹⁴ Este valor de unicidad es el que para autores como constituye el significado fundamental del artículo en español: “...concluimos que la “unicidad” o “inclusividad” es el valor esencial del artículo y que consiste en presentar los referentes singulares como si fueran entidades únicas y los referentes plurales como si fueran totalidades absolutas” (Montero Gálvez, 2011: 7).

¹⁵ Para un estudio más pormenorizado de esta categoría pragmática puede consultarse Albelda Marco (2007).

¹⁶ El artículo neutro *lo* también puede generar lecturas enfáticas: *Lo lista que es Ana*.

En el primer caso la lectura enfática y, en consecuencia, la presencia de la intensificación es evidente: se está tomando esa cualidad en el grado máximo de su escala y existe una clara evaluación por parte del hablante. Si decimos de alguien simplemente que *es vago*, estamos atribuyendo esa misma cualidad, pero no la empleamos en el grado máximo de su escala¹⁷. Los nombres de oficio o profesión, en principio, resultan extraños en estas construcciones: *Juan es un profesor* es un enunciado al que le falta información (algún complemento de *profesor*). Para convertir esta construcción en enfática tenemos que recurrir a la entonación, que se convertirá, de esta manera, en el elemento clave que nos permitirá intensificar ese enunciado y mostrar que nuestra intención comunicativa es predicar esa cualidad en el grado máximo de su escala.

Los valores metafóricos, por otro lado, son responsabilidad principalmente del artículo indefinido y en estos casos el contraste se establece no con el artículo definido sino con la ausencia de determinante. Si afirmamos que *Juan es portero*, estamos hablando únicamente de su profesión pero si sostenemos que *Juan es una portera*, estamos atribuyendo a Juan “todas las características socialmente consideradas propias de las porteras: [...] falta de discreción, interés por la vida de los demás, tendencia a hablar más de la cuenta...” (Garachana, 2008: 2-3). En estas construcciones son habituales los nombres pertenecientes a animales, tanto es así que un manual de nivel C1 como *El Ventilador* (Chamorro et alii, 2006: 146-151) dedica una sesión específica a las metáforas en español con nombres de animales. En muchos de sus ejemplos aparece el artículo indefinido:

Para hombres: ser un gallina, un zorro (viejo), un pez gordo.

Para mujeres: ser una víbora, una perra, una zorra.

Para hombre y mujeres: ser un bicho malo, un linco, una fiera (en algo), un ratón de biblioteca, parecer una mosquita muerta.

Los valores relacionados con la ausencia de determinante, por último, han sido estudiados por Garachana (2008) y muestran claramente cómo la Pragmática se convierte en una herramienta básica para todo profesor de español:

Como docentes de ELE se nos presentan a menudo este tipo de construcciones gramaticales en las que la alternancia entre la presencia y la ausencia del artículo nos obliga a recurrir a explicaciones que van más allá de lo estrictamente gramatical, pues tienen que ver con intenciones comunicativas distintas. Este es el caso de la diferencia que existe entre *¿Tienes lápiz?* y *¿Tienes el lápiz?* A simple vista, podríamos limitarnos a señalar que la diferencia entre estas dos estructuras tiene que ver con el hecho de que en el primer caso no se habla de ninguna entidad en concreto, mientras que en el segundo se hace referencia a un lápiz en particular. Ahora bien, si hilamos un poco más fino, a nuestro estudiante tendremos que explicarle también que si bien con *¿Tienes el lápiz?* únicamente se persigue confirmar una información, con *¿Tienes lápiz?* a menudo se está formulando un acto de habla indirecto por el que se ofrece al interlocutor un lápiz. Piénsese, por ejemplo, en la hipotética situación de un examen en el que los estudiantes tienen que emplear obligatoriamente un lapicero. En este contexto, el profesor puede usar la estructura *¿Tienes lápiz?* para ofrecerle uno a un estudiante. En la misma situación, el alumno podría pedir un lapicero usando el sustantivo en plural, *¿Tienes lápices?* (Garachana, 2008: 7).

¹⁷ Hay una evidencia muy clara de que en enunciados como *Juan es vago* no estamos predicando esa cualidad en el grado máximo de su escala: podemos introducir una continuación comparativa *Juan es vago pero menos que Luis*, algo imposible en la lectura enfática **Juan es un vago pero menos que Luis*.

Esta autora analiza también otro caso muy interesante de valores pragmáticos desencadenados por la ausencia del artículo: la construcción *tener* + nombre escueto:

- ¿Tienes mujer? /#¿Tienes mujeres?

- ¿Tienes perro? /#¿Tienes camaleón?

En estos casos la ausencia del artículo provoca una lectura genérica en la que no se alude a una persona concreta sino a una clase. Ahora bien, en estas estructuras no puede aparecer cualquier sustantivo. La extrañeza de los segundos enunciados no proviene de la Sintaxis sino de la Pragmática, son nuestros conocimientos culturales los que determinan que en nuestra sociedad lo esperable es tener solo una mujer o que normalmente la gente no tiene camaleones como mascotas pero sí perros.

De todas las reflexiones anteriores podemos extraer una consecuencia importante para el ámbito del ELE: si un profesor quiere trabajar en esa Torre de Babel en la que muchas veces se convierten las clases con inmigrantes, va a tener que saber mezclar al mismo tiempo esos dos tipos de valores que posee el artículo, unos más básicos y otros más avanzados. Y para ello las nociones pragmáticas, como se ha podido comprobar, tienen que desempeñar un papel fundamental¹⁸.

3. EL FUTURO EN ESPAÑOL: GRAMÁTICA Y PRAGMÁTICA

El trabajo con los tiempos verbales en una clase de ELE es una tarea tan compleja como fundamental para cualquier profesor de español. Por este motivo, requiere de una importante labor previa de exploración bibliográfica para tener muy claros los conceptos y las ideas con las que vamos a llenar nuestra mochila antes de entrar en clase. La primera de estas ideas que hay que revisar cuidadosamente es la propia noción de tiempo.

A simple vista, puede parecer que el español emplea los tiempos verbales para hacer referencia al tiempo cronológico: el presente se usa para hablar del presente, el pasado para hablar del pasado y el futuro para hablar del futuro. Sin embargo, esta utopía didáctica desaparece en cuanto rascamos un poco la corteza gramatical de nuestra lengua. El presente se usa muy a menudo para hablar del futuro (*Mañana no hay clase*), el futuro se emplea frecuentemente para hablar del presente (*Este reloj costará unos 20 euros*) y el pasado se puede utilizar para hablar en contextos de presente (*Buenos días, quería un café con leche, por favor*). En consecuencia, tenemos que tener muy

¹⁸ No me gustaría terminar este apartado sin hacer una pequeña referencia a otro de los valores que el PCIC asigna al artículo: el sustantivador. Muchos profesores de español piensan que los conceptos puramente sintácticos son de escasa utilidad para una clase de ELE. Nada más alejado de la realidad. Este valor nominalizador del artículo basado en la transposición sintáctica (Iglesias Bango, 1986; Gutiérrez Ordóñez, 1994) sirve para explicar, entre otras cosas, la extrañeza que muchos estudiantes de español sienten ante un enunciado como *Luis es el alto*. Una de las ideas más habituales a la hora de explicar el contraste entre *ser* y *estar* en español es hacer referencia al hecho de que *estar* es incompatible con sustantivos (**Está profesor*), categoría que sí es admitida por *ser* (Marín Gálvez, 2004). Ante esto, los estudiantes suelen preguntar por qué es posible entonces una frase como la anterior, la explicación resulta evidente: el conjunto *el + alto* no es un adjetivo, es un nombre y, por tanto, está capacitado para combinarse con *ser* y no con *estar* (**Está el alto*).

claro que en español podemos afirmar que los tiempos verbales se emplean ‘a veces’ para hablar de sus correspondientes tiempos cronológicos, pero esta es una idea que está muy lejos de convertirse en una regla de uso sistemática que nuestros estudiantes puedan manejar.

A causa de esa falta de correspondencia entre tiempo verbal y tiempo cronológico, algunas formas del sistema verbal español han desarrollado usos diferentes de los considerados como básicos o rectos. Estos usos dislocados están marcados, en muchas ocasiones, por nociones pragmáticas y se suelen abordar en los niveles avanzados del proceso de aprendizaje de nuestro idioma. Por eso, si un profesor de español quiere trabajar adecuadamente el sistema de tiempos verbales en una clase con inmigrantes va a tener que manejar estos dos conjuntos de valores y mezclarlos en la misma explicación. La Pragmática, de nuevo, se va a convertir en el salvavidas que le permitirá llevar su clase a buen puerto.

El tiempo verbal, tal y como se deriva de la clarificadora propuesta de Rojo y Veiga (1999), puede definirse de la siguiente forma:

...categoría gramatical deíctica mediante la cual se expresa la orientación de una situación bien con respecto al punto central (el origen) bien con respecto a una referencia secundaria que, a su vez, está directa o indirectamente orientada con respecto al origen (Rojo y Veiga, 1999: 2879).

El origen se suele entender como el momento de la enunciación y, por eso, el tiempo lingüístico presenta tres variables: anterioridad, simultaneidad y posterioridad. Estas nociones, como es obvio, no coinciden con las nociones extralingüísticas de presente, pasado y futuro, pueden hacerlo pero no es obligatorio. Esta caracterización permite también entender por qué en español se pueden establecer dos grupos de formas verbales, las absolutas y las relativas. Las primeras están conectadas directamente con el origen mientras que las segundas están conectadas con una referencia secundaria. Las formas *trabajo*, *trabajé* y *trabajaré* son absolutas, las demás son relativas.

Desde esta perspectiva, el futuro en español puede caracterizarse como una forma verbal absoluta que sitúa un evento en un momento posterior al origen (enunciación). En una frase como *Iré a verte a Madrid* la acción representada por el verbo *ir* se sitúa necesariamente en un momento posterior al de la enunciación.

Ahora bien, el futuro en español desarrolla más valores a partir de este básico. Veamos cuáles recoge el PCIC en el apartado de Gramática.

Futuro	
B1	Acciones futuras absolutas: <i>Iré mañana</i> Futuro de probabilidad: <i>Serán las once</i> [Hispanoamérica] Las formas del futuro en -ré se usan para expresar otros valores: probabilidad, suposición o conjetura, duda, en frases exclamativas...
B2	Futuro impreciso, acompañado de ya: <i>Ya veremos</i>
C1	Valor de objeción o rechazo: <i>Será muy listo pero...</i> Futuro de mandato: <i>Harás lo que te diga</i>

Futuro	
C2	Futuro de sorpresa, extrañeza o reprobación con exclamativas e interrogativas: <i>¡Será egoísta! ¿No tendrás el valor?</i> Afirmación tajante <i>¡Si lo sabré yo!</i> Enfatizador de la responsabilidad de la 2. ^a o 3. ^a persona <i>¡Tú verás!</i>

Como se puede observar, el inventario elaborado por el Instituto Cervantes sitúa en el nivel B1 los usos básicos de esta forma verbal junto a otros valores dislocados o secundarios.

Uno de los principales es el denominado futuro de probabilidad. Esta dislocación temporal se genera cuando el futuro pierde su vector de posterioridad y se emplea para hablar del presente. Pero, como ocurre en todo sistema de comunicación eficiente y económicamente organizado, no puede suceder que dos formas expresen exactamente los mismos contenidos, por lo que este cambio propicia la creación de una oposición modal en términos de *incertidumbre/ no incertidumbre* (Rojo y Veiga, 1999: 2913). Si, para hablar del presente, usamos un enunciado como *Serán las diez*, estamos comunicando la falta de certidumbre sobre la información que transmitimos, no estamos seguros de la veracidad de la misma. Tal y como señalan los autores gallegos, esta oposición modal no se da solamente entre el futuro y el presente sino que se puede detectar también en el indefinido y en el imperfecto.

Certidumbre	Incertidumbre
<i>Son las diez</i>	<i>Serán las diez</i>
<i>Llamó a las ocho</i>	<i>Llamaría a las ocho</i>
<i>Eran las nueve</i>	<i>Serían las nueve</i>

Pero me gustaría centrarme en otro de los usos secundarios del futuro que el PCIC sitúa en el nivel C1, el denominado futuro concesivo o futuro distanciador (*Será muy listo pero...*), porque creo que puede ser enormemente útil para mostrar cómo la Pragmática puede convertirse en una herramienta muy necesaria a la hora de trabajar en una misma clase con inmigrantes de diferentes niveles. Imaginemos un diálogo como el siguiente:

- *El otro día estuve hablando con Ana sobre la última película de Christopher Nolan. ¡Qué inteligente es esta chica!*
- *Será muy inteligente pero yo no la puedo ni ver.*

El futuro en estos casos provoca un efecto distanciador: el hablante se distancia de la proposición *Ana es muy inteligente*, bien porque no está en disposición de asegurar que sea cierta o bien porque no está de acuerdo con esa información. De ahí que sea posible hablar en estos casos de concesión, ya que es perfectamente posible una paráfrasis como *Aunque Ana es muy inteligente, yo no la puedo ni ver*.

Matte Bon (2007: 9) explica estos usos de la siguiente forma:

El futuro gramatical, por su parte, sirve para atribuir predicados virtuales a un sujeto. Esto explica que pueda ser usado para hablar del futuro, para expresar lo que consideramos probable en el presente (expresar lo que consideramos probable, en el fondo, no es más que atribuir virtualmente un predicado a un sujeto), pero también que se pueda usar para neutralizar lo que está implícito en el contexto. Si cuando alguien expresa algo (*Es muy interesante*), nosotros contestamos repitiendo lo mismo pero sólo virtualmente (*Será interesante*), es evidente que damos un paso atrás y nos limitamos a reconocer que es posible atribuir aquel predicado a aquel sujeto, pero de hecho, no lo atribuimos plenamente, visto que elegimos sólo hacerlo virtualmente. De esta operación derivan las varias interpretaciones posibles: *a mí este hecho no me interesa, acepto que se puede decir lo que dices tú pero yo no lo digo*, etc. Aceptar que algo puede ser dicho, pero, al mismo tiempo, subrayar que nosotros no lo decimos, equivale a reducir el alcance de ese dato respecto al contexto en el que nos encontramos.

Rodríguez Rosique (2013) realiza un exhaustivo y esclarecedor repaso sobre este valor del futuro y la importancia que las nociones pragmáticas tienen en su correcta comprensión. Para esta autora, está justificado hablar de un valor distanciador o concesivo separado del valor de probabilidad o conjetura por tres razones:

- este valor distanciador surge en estructuras en las que el segundo miembro viene introducido por *pero*;
- transmite una serie de valores interpersonales que no están presentes en el de probabilidad;
- es necesario que la proposición que aparece en futuro haya sido activada previamente¹⁹.

Este uso del futuro aparece en contextos de contraargumentación y su función es la de debilitar la fuerza argumentativa del miembro en el que aparece. Se puede afirmar, como acertadamente señala Rodríguez Rosique, que estamos ante un desrealizante desde el punto de vista argumentativo.

La noción de desrealizante surge en la Teoría de la Argumentación en la Lengua, desarrollada a partir de los trabajos de los lingüistas franceses Oswald Ducrot y Jean Claude Anscombe²⁰. Para estos autores, la significación de las palabras es de naturaleza gradual, es decir, cuando un hablante decide emplear una palabra para describir una realidad extralingüística tiene a su disposición distintos grados de aplicación. Pensemos en los siguientes ejemplos:

¹⁹ "El concepto de *información activada* permite acotar el de información conocida, y es el responsable de diversas elecciones gramaticales. La información conocida en términos de conocimiento compartido es todo el saber enciclopédico, el conjunto de sentimientos y emociones, y la información externa que comparten el hablante y su destinatario. [...] El denominado valor concesivo del futuro surge cuando la proposición acaba de ser activada; en concreto, cuando es información conocida desde el punto de vista del discurso, no solamente del destinatario [...]. Es más, cuanto más activada esté la información (por ejemplo, cuando constituya el *foco de activación*), más posibilidades hay de que la distancia del futuro revierta sobre su enunciación, que es lo que sucede en estos casos." (Rodríguez Rosique, 2013: 117).

²⁰ (Anscombe y Ducrot, [1983] 1994) y (Ducrot, 1998). Para un repaso pormenorizado de las características de esta teoría y su aplicación al análisis del discurso periodístico sobre la inmigración en España, puede consultarse de la Fuente García (2006).

Pedro expuso razonadamente sus argumentos en contra de la invasión de Irak

Pedro expuso atropelladamente sus argumentos en contra de la invasión de Irak

Lo que estos enunciados muestran es que la significación del verbo exponer es gradual: no es lo mismo *exponer unos argumentos* que *exponerlos razonadamente* ni que *exponerlos atropelladamente*. *Razonadamente* y *atropelladamente* se convierten así en modificadores argumentativos, porque están capacitados para aumentar o disminuir la fuerza del predicado en el que aparecen. Se convierten, en definitiva, en modificadores realizantes (si aumentan la fuerza argumentativa) y modificadores desrealizantes (si la atenúan o la invierten). Resulta evidente que el futuro distanciador posee un valor desrealizante atenuador si observamos estos dos ejemplos:

Ana es muy inteligente pero yo no la puedo ni ver

Ana será muy inteligente pero yo no la puedo ni ver

La fuerza argumentativa del miembro en el que aparece el futuro es claramente menor que su contrapartida en presente y contribuye, por tanto, a ese movimiento contraargumentativo para favorecer las conclusiones que se derivan del miembro introducido por *pero*.

En definitiva, lo que muestra, una vez más, este pequeño esbozo sobre el futuro en español es que si un profesor tiene que trabajar en aulas tan heterogéneas como las de inmigrantes tendrá que saber unir en una misma explicación los valores básicos de esta forma verbal (posterioridad con respecto al origen) con los usos dislocados o secundarios (probabilidad, futuro distanciador...) para llegar de esta forma a todos sus estudiantes.

4. CONCLUSIONES

La enseñanza de español a inmigrantes es un campo de trabajo apasionante porque las posibilidades de enriquecimiento personal y profesional que brinda al profesor son incalculables²¹. Pero, al mismo tiempo, es un terreno complejo porque nos vamos a encontrar con una enorme heterogeneidad en la clase: personas con diferentes niveles de dominio del español, con diferentes estrategias cognitivas de aprendizaje, con diferentes presupuestos culturales, con diferentes niveles de alfabetización... Por esta razón, es importantísimo comprender que esta labor debe ser abordada por profesionales con una sólida formación lingüística y no por voluntarios que solamente tengan ganas de ayudar.

En estos contextos, el profesor de español para inmigrantes va a tener que saber resolver las necesidades de aprendizaje de sus alumnos y para ello tendrá que mezclar en una misma explicación ideas y conceptos de diversos niveles. Para llevar a buen puerto este barco, la Pragmática se convierte en el salvavidas más adecuado: el profesor tiene que estar siempre atento a los valores pragmáticos asociados a las

²¹ Una vez le pregunté a Ibrahim, un alumno marfileño, por qué le gustaba estudiar español y su respuesta jamás se me olvidará. Le encantaba estudiar porque "lo que aprendes es algo que nadie te puede quitar".

estructuras gramaticales que trabaje en clase porque, de esta forma, todos sus alumnos aprenderán cosas adaptadas a su nivel.

Los ejemplos que he abordado a lo largo de este trabajo son solo una pequeña muestra de esta forma de trabajar. Resulta evidente que quedan numerosas puertas abiertas que investigar, numerosas estructuras gramaticales marcadas claramente por mecanismos pragmáticos. Si pensamos en los tiempos verbales del español, el imperfecto de indicativo es quizá uno de los ejemplos más ilustrativos. Junto a los usos básicos o rectos es posible hallar un amplio conjunto de usos dislocados o secundarios marcados por cuestiones pragmáticas (Gutiérrez Araus, 1995; Briz, 2004). Pensemos en estos dos ejemplos:

Si tuviera dinero, me compraría/compraba una moto

Yo tendría/tenía que haber venido

Aparentemente no hay mucha diferencia entre el imperfecto y el condicional pero, tal y como señala Briz (2004: 50):

La supuesta «neutralización» temporal y modal se produce, en todo caso, en el plano formal y semántico, pero no en el pragmático. Con el uso del imperfecto *compraba* el hecho se siente más real, realizable, probable. Del mismo modo, el grado de obligación o de imposición de una obligación aumenta con el imperfecto *tenía* (claro que el hablante, confesando la culpa de no haber venido, sin atenuantes, esto es, con *tenía* en lugar de *tendría*, intenta excusarse). [...] Insistimos, pues, en que ambas formas no expresan el mismo contenido modal, además, por supuesto, de existir una variación de uso en cuanto al registro: más coloquial en el caso del imperfecto, más formal en el del condicional.

En definitiva, son muchos y muy amplios los caminos que quedan por explorar. Nuestra labor como profesores de español consiste en encontrar los mejores mapas para recorrerlos y guiar a nuestros alumnos en este apasionante viaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Albelda Marco, M. (2007): *La intensificación como categoría pragmática: revisión y propuesta*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Albelda Marco, M. (2014): "Escalaridad y evaluación: rasgos caracterizadores de la intensificación pragmática", en E. Putska y S. Goldschmitt (eds.) (2014) *Emotionen, Expressivität, Emphase*, Berlín, Erich Schmidt Verlag, 79-94.
- Anscombe, J. C. y Ducrot, O. ([1983] 1994): *La argumentación en la lengua*, Madrid, Gredos.
- Blecua, B. et alii (eds.) (2013): *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. XXIII Congreso Internacional ASELE*, Girona, ASELE.
- Briz, A. (2004): "Notas sobre los llamados usos temporales «dislocados» en la conversación coloquial", *Estudios de Lingüística: el verbo*, Número monográfico. Anexo II, 43-54.

- Chamorro, M^a. D. *et alii* (2006): *El ventilador. Curso de español de nivel superior*, Barcelona, Difusión.
- Ducrot, O. (1998): "Los modificadores desrealizantes", *Signo y Seña*, 9, 45-74.
- Felíu Arquiola, E. (2012a): "Árabe estándar moderno", en F. Fernández García *et alii* (eds) (2012) *Lenguas e inmigración en la ciudad de Jaén*, Barcelona, Octaedro: 139-160.
- Felíu Arquiola, E. (2012b): "Inglés", en F. Fernández García *et alii* (eds) (2012) *Lenguas e inmigración en la ciudad de Jaén*, Barcelona, Octaedro: 205-240.
- Fernández García, F. *et alii* (2012): *Lenguas e inmigración en la ciudad de Jaén*, Barcelona, Octaedro: 205-239.
- Fuente García, M. de la (2006): *La argumentación en el discurso periodístico sobre la inmigración*, tesis doctoral, Universidad de León, http://www.revistacontextos.es/econtextos/05.-Tesis_Mario.pdf (Consultado en mayo de 2015).
- Fuente García, M. de la (2008): "Perspectivas de trabajo en la enseñanza de español a personas inmigradas", en A. M. Bañón y J. Fornieles (coords.) (2008) *Manual sobre comunicación e inmigración*, San Sebastián, Editorial Tercera Prensa: 121-135.
- Fuente García, M. de la (2013): "Cómo enseñar lenguas en la Torre de Babel y no morir en el intento", en B. Blecua *et alii* (eds.) (2013) *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. XXIII Congreso Internacional ASELE*, Girona, ASELE: 320-329.
- Galindo Merino, M. (2006): "La transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE", en A. Álvarez *et alii* (eds) (2006) *La competencia pragmática y la enseñanza de español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, Oviedo, Universidad de Oviedo: 289-297.
- Galindo Merino, M. (2009): *La alternancia lingüística L1/L2 en el aprendizaje de español como lengua extranjera*, tesis doctoral, Alicante, Universidad de Alicante.
- Garachana, M. (2008): "Gramática y pragmática en el empleo del artículo en español", *MarcoELE: Revista de didáctica*, 7, <http://marcoele.com/num/7/02e3c09b2d0c6c504/garachana.pdf> (Consultado en mayo de 2015).
- Grande Alija, F. J. (2006): "La cortesía verbal como reguladora de las interacciones verbales", en A. Álvarez *et alii* (eds.) (2006) *La competencia pragmática y la enseñanza de español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, Oviedo, Universidad de Oviedo: 332-342.
- Gutiérrez Araus, M. L. (1996): "Sobre los valores secundarios del imperfecto", en F. J. Grande Alija *et alii* (eds.) (1996) *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, León, Universidad de León: 177-186.

- Gutiérrez Ordóñez, S. (1994): "El artículo sí sustantiva", en A. Alonso *et alii* (eds.) (1994) *II encuentro de lingüistas y filólogos de España y México*, Salamanca, Junta de Castilla y León, Ediciones Universidad de Salamanca: 483-507. También en www.gruposincom.es
- Iglesias Bango, M. (1986): "El artículo en español: aportaciones a un viejo debate", *Contextos*, IV/7, 103-146. También en www.gruposincom.es
- Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes*, Madrid, Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.
- Julià Luna, C. y Ortiz Rodríguez, C. (2013): "La semántica cognitiva en la enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas en ELE: el ejemplo de los somatismos", en B. Blecua *et alii* (eds.) (2013) *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. XXIII Congreso Internacional ASELE*, Girona, ASELE: 495-507.
- Laca, B. (1999): "Presencia y ausencia de determinante", en I. Bosque y V. Demonte (eds.) (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe: 891-928.
- Leonetti, M. (1999): "El artículo", en I. Bosque y V. Demonte (eds.) (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol. 1, Madrid, Espasa Calpe: 787-890.
- Marín Gálvez, R. (2004): *Entre ser y estar*, Madrid, Editorial Arco Libros.
- Matte Bon, F. ([1992] 1995): *Gramática comunicativa del español*, Madrid, Difusión.
- Matte Bon, F. (2007): "Las maneras de hablar del futuro en español: del sistema codificado a las interpretaciones contextuales", *MarcoELE: Revista de didáctica*, 5, <http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099f30ca141e/FUTURO.pdf> (Consultado en mayo de 2015).
- Montero Gálvez, S. (2011): "El artículo y otros fantasmas del nombre", *Redele*, 21, http://www.mecd.gob.es/dctm/redede/Material-RedEle/Revista/2011_21/2011_redELE_21_04Montero.pdf?documentId=0901e72b80dcd6 (Consultado en mayo de 2015).
- Nakagawa de Masunaga, M. (2012): *El empleo de los determinantes del español por estudiantes japoneses de ELE: estudio contrastivo y análisis de errores*, tesis doctoral, Madrid, UNED <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=tesisuned:Filologia-Mnakagawa&dsID=Documento.pdf> (Consultado en mayo de 2015).
- RAE y ASALE (2009): *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.
- Rodríguez Rosique, S. (2013): "Las ventanas de la gramática: discurso y futuro distanciador", *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 55, 111-132. <http://www.ucm.es/info/circulo/no55/rosique.pdf> (Consultado en mayo de 2015).
- Rojo, G. y Veiga, A. (1999): "El tiempo verbal. Las formas simples", en I. Bosque y V. Demonte (eds.) (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol. 2, Madrid, Espasa Calpe: 2867-2934.

- Ruiz Martínez, A. M. (2006): "REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo como herramienta para la enseñanza del léxico en L2", *Linred*, 4 http://www.linred.com/articulos_pdf/LR_articulo_21092006.pdf (Consultado en mayo de 2015).
- Serramitja Julià, L. (2013): "La adquisición de los determinantes del español por parte de hablantes chinos, rusos y rumanos: codificación de errores", en B. Blecua *et alii* (eds.) (2013) *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. XXIII Congreso Internacional ASELE*, Girona, ASELE: 819-826.
- Torres Martínez, M. (2012): "Chino mandarín", en F. Fernández García *et alii* (eds.) (2012) *Lenguas e inmigración en la ciudad de Jaén*, Barcelona, Octaedro: 161-187.
- Tuts, M. y Moreno, C. (2005): "Deconstruir para construir: aprender para enseñar. Actitudes y conductas en la enseñanza de español a personas inmigrantes", *Glosas didácticas*, 15, 5-18, <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-02.pdf> (Consultado en mayo de 2015).
- Villalba, F. *et alii* (1999): *Orientaciones para la enseñanza de español a inmigrantes y refugiados*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura.