

## PSICOLOGÍA DEL LENGUAJE. “ANIMISMO” Y “LOGICISMO” DEL ESPAÑOL

Jesús Maroto López-Tello

### Actitud de los alumnos y los profesores

Todos sabemos que ser profesor de lenguas no es enseñar un conjunto de normas y estructuras del lenguaje, sino ayudar a aprender el arte de la comunicación. En nuestro caso, la lingüística aplicada (*i.e.* el método de aplicar la lengua) consiste en presentar el español a los japoneses; en otras palabras: encajar la manera de pensar de los hispanohablantes en sus mentes o entendimiento.

Cada alumno, cada grupo, cada año, cada vez que empezamos una clase es diferente; todo: la psicología y personalidad de los alumnos, el ambiente de ese grupo o ese día (calor, frío, etcétera etcétera), el sistema de enseñanza que han tenido desde la escuela primaria, las relaciones familiares y sociales, ... Pero también hay aspectos semejantes y comunes en nuestras culturas, en el temperamento mismo de las personas, en su lengua nativa y la que tratamos de presentarles.... Por lo tanto, teniendo en cuenta las diferencias y las semejanzas, hemos de “aplicarnos” a ayudar a todos y cada uno en la tarea de adquirir un buen nivel en el arte del lenguaje: entender, hablar y escribir. “El arte no se enseña, se aprende.”

Cómo hacer, primero, que los alumnos sientan este arte y ayudarles, después, a entusiasmarse por él para que puedan aprenderlo, es tarea del profesor.

Ante todo, el que ayuda a aprender (el profesor) debe tratar de acortar distancias, bajarse del pedestal honorífico en que le han puesto, e intentar abatir la barrera psicológica que los alumnos suelen colocar entre ellos y el profesor, quizás por tradición japonesa.

Confianza y credibilidad mutua son condiciones imprescindibles para hacer posible la ayuda. Los alumnos tienden a ver en el profesor a un “juez” que les pondrá las notas, una especie de “dictador” que obliga a estudiar, señala textos y exámenes y controla todo; lo ven también como un funcionario de la universidad o centro académico en que ellos estudian. A veces, nosotros también tendemos a alejarnos (buscando quizás respeto y estimación intelectual). Nos apartamos inconscientemente de ellos porque partimos de ideas tan antipedagógicas como la de que los

alumnos son perezosos, tímidos, vividores, caprichosos.... Naturalmente, tanto la actitud de los alumnos como la nuestra es fatal para el buen progreso del aprendizaje. Es necesario convencerse de que los alumnos son la mejor “materia prima” de que disponemos para nuestro trabajo de maestros. Tenemos que confiar en ellos, y así ellos confiarán en nosotros.

Otra particularidad que hemos de tener en cuenta en esta tarea de ayudadores es el conocimiento de la sociedad y el sistema de enseñanza en que los alumnos se han movido hasta llegar a la universidad.

Estudiar en Japón es, tal vez por tradición china, dedicarse al libro, a lo escrito, aun en el caso del estudio de lenguas. Generalmente, en las escuelas japonesas el maestro explica, analiza, traduce, lee los textos...: todo lo hace él. Los alumnos asisten de una manera pasiva. Más que actividad, es receptividad o memorización (inserción en una especie de “disquete” computerizado de la cabeza). La imaginación, la creatividad intelectual, la curiosidad del “por qué” de las cosas no han sido debidamente desarrolladas. Tener esto en cuenta no significa echárselo en cara -porque ellos no son los culpables-, ni tratarlos como incapacitados mentales. Son verdaderamente inteligentes, pero no les han enseñado a usar la inteligencia. Repito que si nosotros creemos y ellos también creen que pueden, llegarán a conseguirlo.

Les han hecho pasar más de diez años preparando exámenes, memorizando, sin mucho tiempo de expansión o libertad para pensar en sus cosas. Lo único por lo que debían preocuparse era entrar en una famosa escuela o universidad. Los chicos siempre han tenido que hacer lo que sus padres y maestros les ordenaban. El entorno social les ha ido inculcando que unos cuantos años de sacrificios, privaciones y presión infernal de exámenes son el salvoconducto para conseguir cuatro años o más de libertad y paraíso.

Entrar en la universidad es, por fin, poder hacer lo que quieran. Esto, que a veces se considera fatal, negativo y absurdo, no es así en realidad; es algo maravilloso y positivo. Quizás deberían haber empezado un poco antes, pero nunca es tarde si la dicha es buena. Debemos aprovechar ese espíritu de libertad en beneficio suyo, tanto en el campo psicológico y humano como en lo académico y artístico. Si desde la escuela no se le ha acostumbrado al niño a pensar y a poner en práctica sus antojos, tenemos la suerte los profesores de universidad de encontrarnos con gente que ya quiere algo y tiene el tiempo de realizarlo. Quizás no sepan “qué” ni “cómo”, pero ahí está nuestra tarea: ayudarles a encontrar el “qué” y serles útiles cuando decidan el “cómo” (que también deben acostumbrarse a ser ellos los que determinen todo). Si han escogido el español como tema de

estudio, podemos incentivarlos con diferentes facetas de la cultura hispánica: música, deportes, turismo, tradiciones, fiestas, comida, arte pictórico, arquitectura o arqueología, vida rural y urbana, moda del vestido, cine, relaciones sociales, política, economía, etcétera, etcétera. Y la motivación podrán encontrarla a través de videos, diapositivas, revistas y otros muchos medios de comunicación.

El hacer lo que a uno le gusta es la base del buen resultado, de la buena formación y relajamiento y del progreso humano-cultural. El problema, quizás, lo tenemos nosotros: que no sabemos cómo hacerles agradable y apetitoso el pastel del español, con todos sus aspectos culturales y psicológicos. Lo primero que deberíamos aprovechar es ese sentimiento de, por fin, haberse librado de todo tipo de obligación, de todos los “deberes” de escuela. Ya son libres. Y para ayudarles a orientar ese deseo de libertad hemos de esforzarnos y volvernos “mico” hasta que les interese y les guste el mundo hispánico: más de veinte países con sus gentes y creencias ancestrales, geografía e historia tan diferentes, el humor de sus anécdotas y la profundidad de sus dichos y refranes, la variedad de sus formas de vida y sus comidas.... Y cuando elijan la faceta que más les gusta de los estudios hispánicos, hemos de hacer más hincapié aún en la libertad; recalcarles que todo es libre: no es obligatorio asistir a clase (sólo útil si ellos quieren aprender algo); tampoco “tienen que” comprar el libro de texto y diccionario, (les ayudará mucho si realmente desean estudiar); no hay por qué señalarles “deberes” sino “quereres” (si quieren preparar o repasar las lecciones, aprenderán); no es necesario estudiar, debemos hacerlo interesante, no obligatorio; estudia el que quiere. Nada es obligatorio ni impuesto desde fuera; cada uno se impone y se propone lo que cree conveniente y necesario para su bien y el de los demás.

Si uno se propone hacer algo y consigue hacerlo, recibe una gran satisfacción y el resultado de sus esfuerzos. No es obligatorio nada; es aconsejable todo. Lo único que yo pondría como obligación es “no molestar”.

Es muy importante el ambiente de relajación; y así, cada alumno encontrará su manera de estudiar. Si existiese alguna obligación, sería la nuestra. Nosotros sí debemos ayudarles a que aprendan a aprender.

Como todas las personas somos diferentes, también las formas de estudiar serán diferentes. Podemos aconsejar y presentarles formas que les sirvan de referencia, pero no es bueno imponerles nada. En definitiva, cada alumno, conociéndose a sí mismo, ha de encontrar su método.

## La lengua en sí

Cuando deciden estudiar español, los alumnos sienten cierto temor e inseguridad porque creen que se van a encontrar con una lengua totalmente nueva y desconocida, y que deberán empezar desde cero. Es “nueva” en algunos aspectos, y “desconocida” también hasta cierto punto. No es verdad que tengan que empezar desde cero. Veamos:

Hay varias facetas del español que lo presentan como “no nuevo” y “no desconocido” para los japoneses; pero, naturalmente, es necesario saberlo y caer en la cuenta de esas facetas. Quisiera señalar tres:

1ª.: El 46% del inglés procede del latín, y el 98% del español procede también del latín; lo cual nos indica que el 45% del inglés que sepan está relacionado con el español. Eso en cuanto al vocabulario.

2ª.: La estructura de la frase es también, básicamente, igual en español que en inglés: S.V.O. (sujeto, verbo, objeto) con los mismos elementos de la frase (verbo, nombre, adjetivo, adverbio, partículas, etcétera). Esto se comprende por el hecho de que son lenguas formadas en la cultura europea.

3ª.: La pronunciación, muy parecida a la japonesa, con las cinco vocales casi idénticas y la mayoría de las consonantes de sonido semejante, hace el estudio del español bastante cómodo.

Si los alumnos son conscientes de esto (realidad científica y natural), tendrán más seguridad en sí mismos y más deseos de ampliar esa relación entre las tres lenguas de que hemos hablado (inglés, español y japonés).

La psicología del lenguaje no se refiere solamente a la actitud que deben tener el que aprende y el que ayuda a aprender, con esa confianza mutua que hemos mencionado anteriormente; se refiere principalmente al lenguaje mismo. La forma externa del lenguaje (su “física”, por así decirlo) está estrechamente relacionada con la manera de pensar (la “lógica”) y con el sentimiento (la “psicología”) de las personas que lo hablan. Aun el vocabulario mismo, cada palabra en sí, tiene un origen cultural que podemos percibir si lo intentamos. La etimología ayuda a retener y comparar unos vocablos con otros. La forma de las frases y nuestras expresiones son también fruto del pensar y del sentir (*i.e.*, de la psicología).

La lengua materna de los alumnos (el japonés, adquirido de forma natural desde la infancia) tiene aspectos que coinciden lógicamente y psicológicamente con las otras lenguas (inglés y español) por

el hecho de ser instrumentos de comunicación entre personas.

Los aspectos diferentes que vemos en las lenguas se deben, naturalmente, a la diferencia de culturas.

Tan importante es ser conscientes de las semejanzas como de las divergencias. Hago hincapié en esto porque quiero que los alumnos estudien pensando, relacionando sus conocimientos “naturales” (del japonés) con los “adquiridos” (del inglés) y los “por adquirir” (del español).

El nativo no es consciente, muchas veces, de la estructuración de su lengua. Solamente le parece natural porque la ha usado siempre así; pero si recapacita, se da cuenta de la forma y del contenido. En esto también debemos ayudar a los alumnos (no nativos del español); tenemos que resolverles las dudas de una manera comprensible (*i.e.*, “lógica” y “racional”), no porque así lo dicen las reglas gramaticales, o con la coletilla de que “así lo usan todos”, “memorízalo aunque no lo entiendas”. Por ejemplo: “Buenos días” provoca varias dudas en un alumno avisado, y pregunta: ¿Por qué plural y no “Buen día”? ¿por qué “Buenos” aunque haga mal tiempo?, ¿por que “días” y no “Buena mañana”? y si se dice “días”, ¿por qué no se usa también por la tarde que es parte del día?, ¿por qué “Buenos días” y no “Buenas días” como en “Buenas tardes” y “Buenas noches”? ¿Hay algún origen lógico y comprensible de este saludo? Se le podría responder empezando por la última pregunta: La frase completa sería, tal vez, “Le deseo a usted buenos días”, o “Buenos días nos dé Dios”, o “Espero que tenga usted buenos días”. Siempre en plural porque aunque nos veamos hoy, mi deseo se extiende también a todos los días. El no decir “Buena mañana”, como en inglés y otras lenguas, será quizás porque al empezar el día se desea que todo el resto del día y los siguientes sean buenos. Y si se dice siempre “Buenos” aunque sean malos, es porque en nuestros saludos, además de realidades, expresamos deseos. No decimos “Buenas días” porque, aunque en latín “dies” era femenino (y con esto, nos meteremos después en el “animismo” del español, que indico en el título), modernamente “día” es masculino. También aquí se ve el capricho (o la psicología) del pueblo.

Ya sabemos que el profesor -el que ayuda a aprender- debe tener mucho de psicólogo y de pedagogo; pero tiene que dejarse en su despacho (o en casa) al investigador lingüístico. Resulta que cuanto más gramática sabemos, más peligro tenemos de querer enseñarla o de dar teorías del lenguaje y de la estructura sintáctica, con todas sus normas y reglas, usando difíciles términos gramaticales acuñados desde hace siglos por los estudiosos. Lo curioso es que los alumnos, con su buena práctica de memorizar, aprenden esos vocablos especializados aunque no entiendan su razón

de ser, función o significado lógico. Con frecuencia, si pregunto por ejemplo: “¿Qué significa «Ha venido», en la frase de «Ha venido un niño»?”, responden: “Tercera persona del singular del pretérito perfecto de indicativo del verbo venir” (todo en japonés, sin saber, a veces, traducir la frase del niño). Y si continúo preguntando por lo de “Un...”, dirían que es el “artículo indefinido masculino singular” (también en japonés, claro). Si ya en español es difícil digerir eso de “artículo indefinido masculino singular”, puesto en japonés resulta curiosamente atragantante.

El lenguaje es un sistema de comunicación por medio de símbolos. Es, pues, algo que se forma en la inteligencia y que evoluciona con las personas y las culturas. En este sentido se habla de la psicología del lenguaje. También el español, por su origen histórico y su proceso evolutivo a través de los siglos y culturas, tiene un espíritu o alma peculiar (*psykhe*). Llamo “animismo” al hecho de que todo hispanohablante, consciente o inconscientemente, ve las cosas (reales o ficticias, concretas o abstractas) con sexo -prefiero esta palabra a género- masculino o femenino. Por influencia de la filosofía griega (y su lengua) y las mitologías antiguas, todo lo existente está “animado” (*i.e.*, con “anima”), tiene vida y, por lo tanto, sexo.

No suelo emplear términos especializados de la gramática cuando explico la estructura de la frase a los alumnos. No necesito decir “artículo”, “substantivo”, “preposiciones”, “reflexivo”, “imperativo”, etcétera. A veces, sí uso la palabra “nombre” -no “substantivo”- porque las personas tendemos a poner nombre a todo acontecimiento y cosas existentes o imaginadas. La comprensión de la estructura gramatical es necesaria para poder valerse adecuadamente de una lengua. Lo que no creo necesario es seguir usando una terminología incomprensible; más aún, que complica la comprensión. Es mucho más importante comunicar a los alumnos el sentimiento (la psicología) y el por qué (la lógica) de todas las palabras que hay en una expresión, con su función específica. No es sólo un sentimiento gramatical, sino también cultural, histórico y psicológico. El hablante va de la idea a la forma y el oyente va de la forma a la idea. Este es el proceso psicológico que debemos conocer, y ayudar a conocer al alumno. La búsqueda de relaciones entre el lenguaje y el pensamiento se ve ya en el *Cratilo* de Platón. Aquí se esboza la relación entre las ideas y las cosas (expresadas por palabras). Se habla sobre la “exactitud de los nombres” (rectitud de las palabras), típico tema psico-lingüístico. Para convencer a Hermógenes, Sócrates recurre a la etimología y le hace ver que cada palabra es como un ser vivo (“*corpus*” et “*anima*”), con su forma o “*corpus*” (signo) y contenido o “*anima*” (espíritu, significado). Las palabras del “nomenclator” revelan las cosas imitándolas. El lenguaje tiene el papel de mediador. “El pensamiento está tan vinculado al

lenguaje que pensar equivale a hablar consigo mismo” (Watson).

El sentimiento y comprensión de las cosas hace, por ejemplo, que todas las cualidades y partículas adherentes al nombre tomen su forma “sexual”: “Un niño bueno”, “Una niña buena”, “Unos niños buenos”, “Unas niñas buenas”.

¿Cuándo se dice “un niño...” o “una niña...”, y cuándo se dice “el niño...” o “la niña...”? Se diría “un...” o “una...” cuando la lógica o el sentido común me indicaran la posibilidad de mencionar a varios, pero yo me decido por uno cualquiera; y diríamos “el niño...” cuando sólo existe, según el contexto, ese niño. No decimos “una madre de Juan” sino “la madre de Juan”. Sí podemos decir “una amiga de Juan” (por primera vez) porque puede tener varias; o “la amiga de...” (si ya la hemos mencionado antes).

A estas partículas no las llamo “artículos”; las llamo simplemente “un, una, unos, unas..., el niño, los niños, etcétera...”, según la necesidad de cada caso. Y reservo la palabra artículo para los productos que venden en las tiendas, o los escritos -“ensayos”- que aparecen en periódicos y revistas.

## **El verbo**

Ahora quiero hablar del verbo, que es lo esencial del lenguaje: se sabe poco del origen del verbo, pero cabe imaginar que aparecería, en la estructura general del lenguaje, como un programa ingénito, dice Chomsky. Los primeros homínidos empezarían a usar imperativos, ruegos, consejos, descripción de acciones, etcétera. Podemos decir que el núcleo de las lenguas es el verbo, ya que es el vocablo con el que expresamos más claramente las actividades y los sentimientos. De ahí que Humboldt, creador de la lingüística energética, diga que la lengua no es una obra (“*Ergon*”) sino una actividad (“*Energeia*”), precisamente por la función “vivificadora” del verbo. En las lenguas de influencia greco-latina, el estudio del verbo resulta especialmente interesante por implicar una concepción filosófica y psicológica del tiempo y de la persona. Siempre aparece claramente quién (o qué) es el responsable (el sujeto) de la acción y cuándo se realiza. El verbo es un conjunto dinámico cuyo protagonista es el sujeto personal, dentro de un proceso que tiene lugar en un tiempo determinado (de instante o de duración). Si no hubiese “personas” en el uso (la conjugación) del verbo, no sentiríamos la variedad, la viveza y la exactitud del habla. Familiarizarse con esto llevará

tiempo al alumno; ayudémosle y procuremos que lo aprenda de una manera comprensiva y no “mecánica”. Ya nos dice Andrés Bello que “la gramática de una lengua es el arte de hablarla correctamente, según el buen uso de la gente educada”. El verbo, rey de la gramática, es un elemento absorbente dentro de la frase; acapara nombres, pronombres, adverbios, preposiciones, etcétera. La denominación misma de “verbo” (palabra en latín) nos da idea de su importante papel en la lengua. André Meillet, en su obra *Las lenguas del mundo*, dice que el verbo es expresión de un proceso, y sus categorías principales son la persona, el tiempo, el aspecto, el modo y la voz.

### **La persona**

El “personismo” del verbo nos pone en contacto otra vez con el “animismo” del lenguaje. Cada frase es “animación” de algo, activación. Quién y cuándo se responsabiliza de la acción aparece en la forma misma del verbo: ¿yo?, ¿tú?... La desinencia nos lo muestra. A un japonés, aun después de haber estudiado inglés (que tampoco tiene una conjugación muy complicada) le parecerá innecesario y muy enrevesado. Pero hemos de tratar de hacerles entender que una conjugación adecuada viene exigida por la claridad que busca el hispanohablante en la comunicación; el carácter mediterráneo no se siente cómodo ante frases ambiguas. La función principal del lenguaje es comunicar adecuadamente lo que pensamos y sentimos.

La comunicación es una relación activa no sólo por parte del que “da” el mensaje, sino también del que lo “toma”. Cuando recibimos un mensaje, no somos meros receptáculos, como cajas o almacenes de datos. Aunque seamos oyentes, lectores o espectadores, siempre tomamos parte activa: tratamos de comprender, captar e interpretar lo que se trata de comunicarnos. La comunicación es siempre interactiva. El mensaje conlleva una intención y significados que el receptor ha de descifrar y retransmitir si lo exige la situación. Las personas están constantemente en escena (yo, tú, él o ella > nosotros, vosotros, ustedes, ellos o ellas).

### **El tiempo verbal**

Después de hablar del sentimiento “personal” del verbo, tenemos que mencionar el tiempo en que se realiza la acción. No vamos a meternos aquí en el complejísimo problema del tiempo absoluto, relativo, físico, cuántico, eterno, psicológico, etcétera, etcétera, como han hecho los filósofos desde la antigua cultura griega hasta nuestros días; pero sí diremos que todo hispanohablante posee un bagaje filosófico suficiente, aunque inconsciente la mayoría de las veces,



en relación al tiempo lingüístico o psicológico: “como”, “he comido”, “comí”, “comía”, “había comido”, “hube comido”, “comeré”, “habré comido”, “comería”, “habría comido”, “comía”, “comiera”, “hubiera comido”, “estoy comiendo”, etcétera, etcétera.

Todos sabemos que el presente es la unión o la composición de pasado y futuro. No hay presente sin algo de pasado; y tampoco lo hay sin un poco de futuro. Por eso, cuando usamos el presente de algún verbo, queremos decir: “generalmente” o “hasta ahora lo he hecho y continuaré haciéndolo”. Después, naturalmente, podemos tratar por separado el tiempo pasado con todas sus formas, y el tiempo futuro.

El tiempo lingüístico es egocéntrico. Se concibe desde el punto de vista del hablante, en relación con el oyente. Es un fenómeno psicológico. Harold Weinrich, en *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*, dice que los tiempos verbales no tienen nada que ver con el tiempo físico. “Los tiempos verbales sirven para la orientación lingüística en el mundo, no en el tiempo”.

San Agustín habla del tiempo como una “dilatación”; y se pregunta: “¿Dilatación de qué?”. “No sé”, dice; “tal vez del espíritu mismo”. Presente, pasado y futuro son tres ideas del tiempo, que existen en el alma (mente). Son tres maneras de concebir el tiempo. “El presente del pasado es la memoria; el presente del presente es la visión (la actualidad); el presente del futuro es la espera.

Hawking también, en la *Historia del tiempo*, habla del tiempo psicológico como flecha indicadora del pasado o del futuro, faceta que no existe en el tiempo físico (termodinámica o cosmológico).

El primer sentimiento de tiempo psicológico actúa en el niño a los dos años, con la idea de “hoy”. La idea de “mañana” suele aparecer a los dos años y medio. A los tres años se da cuenta del “ayer”. La diferencia entre “por la mañana” y “por la tarde” (idea simple de duración) suele hacerla a los cuatro años. El niño es finalmente consciente de los “días” a los cinco años.

Los tiempos verbales tienen unos nombres (“presente”, “pretérito perfecto”, “pret. indefinido”, “pret. imperfecto”, “pret. pluscuamperfecto”, etcétera) bastante peculiares, que no indican lo que quieren decir y además perturban al alumno. El “presente” muestra cierta idea de continuidad por ser una composición de pasado y futuro, como hemos mencionado antes. La palabra “pretérito” no ayuda mucho a entender. La forma de “he comido” suelo explicarla como una acción que ha terminado en el tiempo presente. La forma de “comí” indica acción acabada (y resumida momentáneamente) en un tiempo pasado. La forma de “comía” puede ser entendida como acción continuada o repetida en el pasado (pero no tiene nada de imperfecto).

El famoso “pluscuamperfecto”, digno ejemplar de incluirlo en el Museo Arqueológico para que no se pierda, no es más que una forma verbal para comparar dos acciones pasadas dentro de una frase: “Cuando llegué ya había salido el tren”. Creo que los alumnos ni siquiera deberían saber como se llaman esas formas verbales, con tal de que entiendan el significado y su uso.

## **El aspecto**

Pasamos ahora a hablar de otra categoría verbal: el “aspecto”, que comprende todo lo relativo a la duración y al grado de determinación del proceso verbal. (Palabras de André Meillet en *Las lenguas del mundo*). Esto, como todo lo indicado hasta ahora, debe saberlo “el que ayuda a aprender” para hacer comprender al alumno el sentido verdadero de cualquier expresión, y no atosigarle con reglas y terminologías. Henri Bergson habla del aspecto verbal como la “cualidad de las acciones”: puntual (o momentánea), lineal (o durativa), de repetición (o iterativa) y actual (o generalizada).

Hay verbos que, en su significado innato, tienen aspecto instantáneo (llegar, salir, etcétera) y otros con aspecto durativo (vivir, andar, etcétera), pero podemos modificar su aspecto con la forma de “salía” (por ejemplo: “Cuando yo salía, llegó el cartero”), o con la forma de “viví” (por ejemplo: “Ese día viví el mejor instante de mi vida”).

La simultaneidad es otro aspecto del verbo, que puede ser puntual-puntual (“Cuando resbalé, me torcí el tobillo”), puntual-lineal (“Sonó el teléfono cuando comíamos”), lineal-lineal (“Cuando era niño creía en los Reyes Magos”), iterativa-iterativa (“Siempre que iba al cine me dormía”).

## **Los modos verbales**

Quiero comentar un poco los modos verbales: Indicativo, Subjuntivo, Potencial (o Condicional). Son precisamente eso: modos, maneras de hablar. Hablamos sobre un mundo real que podemos indicar, o acerca de cosas “supuestas” (*i.e.*, de un mundo que está “sub-junto”, bajo el deseo, la esperanza, el temor, etcétera de otra persona), o también de algo condicionado: “(Si no le molesta,) podría hablar con usted?”

Para ayudar a que los alumnos entiendan el subjuntivo debemos nosotros mismos recapacitar y caer en la cuenta de la simple idea psicológica que implica y pretende comunicar: Una idea que espera “junto a” y “debajo de” el deseo que tiene el sujeto principal de la frase.

Cuando los alumnos han entendido el presente de indicativo, en cuya forma gramatical

aparece la vocal del infinitivo (-AR: -as, -a, -amos, -áis, -an ; -ER: -es, -e, -emos, -éis, -en ; -IR: -es, -e, -imos, -ís, -en) porque indica cosas reales y directamente señalables, se les puede hacer caer en la cuenta que el presente de subjuntivo usa vocal diferente a la que aparece en el infinitivo (-AR: e, -ER y -IR: a) porque no son cosas reales y “da un rodeo”, cambia la vocal insinuando un mundo “sup-puesto”. Y con varios ejemplos de frases sencillas se les hace ver la psicología del subjuntivo.

### **La voz**

Y para terminar con el verbo, hablaré un poco de la “voz”. El idioma español usa más la voz activa que la pasiva. En vez de decir “mi coche ha sido arreglado o reparado” preferimos decir “me han arreglado el coche”. También decimos “están construyendo un puente” y no “un puente está siendo construido”. El hecho de que usemos más las frases con voz activa, quizás se deba también a nuestra cultura, a la geografía mediterránea, a la larga historia de conquistas e invasiones; en definitiva, a la idiosincrasia del pueblo hispano: si no tomaban la iniciativa, si no actuaban, eran dominados.

Lo mismo ocurre con la clasificación de los verbos. Hay más verbos transitivos que intransitivos. El verbo transitivo expresa una actividad hacia fuera del sujeto. Necesita un “objeto directo” para que tenga sentido. En el verbo intransitivo la acción se queda en el sujeto. Y hay en español más verbos transitivos por la misma razón de la voz activa. El temperamento hispano, por influencia mediterránea y su propia historia cultural, es abierto, expansivo, extrovertido y hasta dominante; y preferimos expresar los sentimientos y las ideas de forma activa. Y, por eso también, usamos verbos transitivos preferentemente. De tal manera que echamos mano de unos pronombres (me, te, se, nos, etcétera) como objeto del verbo transitivo (complemento directo, a veces, complemento indirecto, otras) para convertirlos en intransitivos ya que nuestros extrovertidos antepasados no nos dejaron verbos de este tipo. La gramática los llama “verbos reflexivos”; pero no hay tales; son simplemente verbos transitivos que necesitan un objeto (lavar, abrir, levantar, casar, ver, vestir o poner algo en el cuerpo, sentar, mirar, peinar, acostar, cansar, llamar, afeitarse, alegrar, bañar, dar cuenta o dar un golpe, etcétera, etcétera, etcétera). Los pronombres personales, actuando como sujeto y objeto, hacen que la acción quede en la misma persona, igual que ocurre en los verbos intransitivos. Por ejemplo, el verbo “sentar” es transitivo: “Siento a la niña en el sofá; la siento junto a mí; yo me siento siempre en el sofá; su papá la sienta en una silla y él se sienta en un sillón”.

Y, ya que estamos hablando de los pronombres personales, podemos decir que se usan en infinidad de expresiones, yo diría que con casi todos los verbos del español, indicando diferentes matices: énfasis, reciprocidad, etcétera. (Pepito se come las uñas. Te bebiste dos botellas de vino; Se fué sin decir nada; Aquí nos estamos helando; ¿Os escribís muy a menudo?; En Madrid se está de maravilla; Se lo creen demasiado, etcétera, etcétera).

Voy a terminar recordando que estudiar un idioma consiste principalmente en pensar, usar el entendimiento. Como dijo Watson, “el pensamiento está tan vinculado al lenguaje, que pensar equivale a hablar consigo mismo”.

### Bibliografía

- Abad Nebot, E.: *Lengua española e historia de la lingüística*, Sociedad General Española de Librería, Madrid, 1980.
- Barrera Linares, Luis, y Fraca de Barrera, Lucía: *Psicolingüística y desarrollo del español*, Monte Avila Editores, Caracas, 1991.
- Castro Alonso, Carlos A.: *Didáctica de la lengua española*, Anaya, Salamanca, 1971.
- Cerdá Massó, Ramón: *Gramática comunicativa del español*, Tomo II: *De la idea a la lengua: lingüística hoy*, Dufusión, Madrid, 1992.
- Clemente Estevan, Rosa Ana: *Desarrollo del lenguaje*, Octaedro, Barcelona, 1995.
- Criado de Val, Manuel: *La imagen del tiempo: verbo y relatividad*, Istmo, Madrid, 1992.
- Garman, Michael: *Psicolingüística*, VISOR LIBROS, Madrid, 1995. (Título original: *Psycholinguistics*.)
- Greene, Judith: *Psicolingüística*, Trillas, México, 1990. (Título original: *Psycholinguistics: Chomsky and the Psychology*.)
- Haug, Ulrich, y Rammer, Georg: *Psicología del lenguaje y teoría de la comprensión*, Biblioteca Romántica Hispánica, Gredos, Madrid, 1979. (Título original: *Sprachpsychologie und Theorie der Verstandigung*.)
- Jeoffroy-Faggianell, Pierrette: *Cómo expresarse*, Oikos-tau, Barcelona, 1990. (Título original: *Methologie de l'espression*.)
- Katz, Jerrold J.: *Filosofía del lenguaje*, Martínez Roca, Barcelona, 1971. (Título original: *The Philosophy of Language*.)
- Lapesa, Rafael: *Historia de la lengua española*, Biblioteca Romántica Hispánica, Gredos, Madrid, 1991.
- Matte Bon, Francisco: *Gramática comunicativa del español*, Tomo I: De la lengua a la idea, Tomo II: De la idea a la lengua, Difusión, Madrid, 1992.
- Moscato, Michel, y Wittwer, Jacques: *Psicología del lenguaje*, EDAF, Madrid, 1979. (Título original: *La psychologie du langage*.)
- Peterfalvi, J.M.: *Introducción a la psicolingüística*, Alcalá, Madrid, 1976. (Título original: *Introduction à la Psycholinguistique*.)

Pinker, Steven: *El instinto del lenguaje*, Alianza, Madrid, 1995. (Título original: *The language Instinct: How the Mind Creates Language*.)

Soler-Espiauba, Dolores: “El español de los sentimientos”, en *Cuadernos Cervantes*, (marzo) 1996, (mayo-junio) 1996, (julio-agosto) 1996, (septiembre-octubre) 1996, ELR. Ediciones, en colaboración con la Universidad Alcalá de Henares, Madrid.