



¿En qué consiste exactamente la Gramática cognitiva aplicada a la enseñanza de la gramática de ELE? ¿Cuáles son las pautas a seguir para llevar a la práctica este enfoque?

Desde mi punto de vista, cuando hablamos de Lingüística Cognitiva, más que de una disciplina consolidada y homogénea, hablamos de un nuevo programa de investigación que trata de navegar más allá de los riscos donde las tradiciones estructuralista y chomskiana encallaron en su esfuerzo por describir el funcionamiento del lenguaje. En un ejercicio considerable de reduccionismo, yo diría que el nuevo programa tiene como eje fundamental (y casi fundacional) la reivindicación de la indisolubilidad de *forma* y *significado*: la nueva unidad básica no es la forma en sí misma, ni el significado en sí mismo, sino una unidad simbólica en la que forma y significado (significado conceptual) son inseparables.

En el campo de la gramática (y más concretamente de la gramática pedagógica), el carácter de mero programa del enfoque cognitivo es todavía más evidente. A excepción de la muy teórica, densa y clásica *Foundations of Cognitive Grammar* de Langacker (1987), y la muy didáctica, ligera y reciente *Cognitive English Grammar* de Radden y Dirven (2007), no conozco ningún otro intento afortunado de elaborar una gramática expresamente etiquetada de "cognitiva" que tenga un valor contrastable. Por lo tanto, lo que tenemos en la enseñanza de la gramática en el aula son, efectivamente, tan solo pautas, principios destinados a renovar la visión secular que del lenguaje persiste en la enseñanza, y que a poco que se aplican muestran extraordinarias virtudes no solo descriptivas, sino, y esto es lo más importante, también pedagógicas. ¿Cuáles son esas pautas? Pues yo diría que cualquier profesor de lengua, para merecer la lustrosa denominación de "profesor cognitivo", tan solo tendría que efectuar, de manera constante y consecuente, los siguientes tres "movimientos de conciencia":

DEL OBJETIVISMO AL EXPERIENCIALISMO: decididamente, la lengua no ofrece una imagen objetiva de la realidad, y por tanto toda regla basada en una relación directa entre

lengua y mundo no pasará nunca de ser eso, tan solo una regla perfectamente preparada para ser contradicha por numerosas excepciones; al contrario, la lengua *representa* la realidad tal y como el sujeto la percibe y quiere que la perciba el oyente, y por tanto la gramática está destinada, sobre todo, a favorecer diferentes perspectivas representacionales de un mismo hecho "objetivo".

DE LA FORMA AL SIGNIFICADO: la gramática no opera sobre las formas, sino sobre el *significado* con que el hablante usa esas formas en cada momento. Cualquier regla gramatical que tome las puras formas como referente no podrá pasar de ser eso, tan solo una regla perfectamente dispuesta a generar excepciones.

DE LA NORMA AL USO: una gramática basada en una determinada norma que desprecie las manifestaciones "periféricas" (los "aspectos de la actuación" en términos generativos, pero también diferencias diastráticas o diatópicas) será incapaz de describir adecuadamente el funcionamiento de una lengua; las manifestaciones "periféricas" y hasta supuestamente "incorrectas", de hecho, dan más pistas sobre la maquinaria gramatical de una lengua que las consideradas "centrales" o "normativas". La gramática real no vive en los libros, sino en la mente de las comunidades que la usan, y cuando el uso real va en contra del libro de gramática, no es la realidad la que falla: es el libro que no es capaz de dar cuenta de ella.

Por experiencia, puedo asegurar que enfrentarse a la clase de gramática y a los manuales con el efecto que produce este puñado de ideas no solo es una experiencia intelectual apasionante: es, además, la única vía que conozco por la que el funcionamiento de la gramática puede ser comprendido, quizás por primera vez, como un conjunto de *decisiones lógicas*, y consecuentemente, aprendido de una manera significativa más que memorística.

¿Qué beneficios fundamentales obtiene el docente de la presentación ante la clase de la Gramática del español como un ente lógico?

Yo creo que muchos, pero dejémoslo en cuatro. El primero es la satisfacción del cliente: ¿qué alumno no ha preguntado alguna vez por la lógica de esta o aquella enrevesada regla gramatical, aprendiendo o recordando, de paso, cómo se dice en español *just because*? ¿Qué alumno no cambiaría la memorización de largas e informes listas de usos particulares por una "lógica" que funcionase cada vez que tuviera que tomar una decisión? (Tengo que decir, a pesar mío, que también he conocido a algún estudiante al que no hubo manera de sacar de la gramática skinneriana estilo cuenta-de-la-vieja: estilos de aprendizaje...). El segundo, como he dicho antes, la satisfacción (intelectual) del profesor. Y el tercero, la indiscutible mejora del rendimiento pedagógico del esfuerzo de ambos.

Hay que decir, en todo caso, que esa lógica no debe nunca entenderse en términos de lógica formal o proposicional al estilo de las matemáticas o de los valores filosóficos de verdad. Pocas descripciones de la lengua son más lógicas, en sentido

formal, que las generativo-transformacionales, por ejemplo, pero como decía el propio Alarcos, sus prescripciones "son sólo útiles cuando se trata de cebar una máquina electrónica de traducir". La lógica a la que se refiere un enfoque cognitivo, en cambio, es una lógica que *natural*, es la lógica de los esquemas cognitivos con que construimos la representación humana del mundo, es la lógica, si se quiere, de lo que conocemos como *sentido común*. Imprimir lógica al lenguaje exige entender la lógica de esta manera, y abandonar ese sentido proposicional y de correspondencia con la "realidad" exterior en que se entiende tan comúnmente en las aulas de español. En el sentido proposicional de valores de verdad, pedir el número de teléfono de alguien diciendo "Dame tu teléfono" carece de toda lógica y es, rigurosamente hablando, un absurdo. En lógica natural, en cambio, el oyente es perfectamente capaz de entender que el hablante haga ahorro de saliva, completamente convencido que su "sentido común" (en concreto, una sencilla operación metonímica) le llevará al número, y no al aparato.

"La gramática no es ni aburrida ni divertida, depende, en primer lugar, de cómo se administre. Y depende, en segundo lugar, insisto e insisto, de *qué tipo de gramática se administre.*"

Y esta reflexión nos lleva a la cuarta, y quizá fundamental, de las ventajas posibles: entender la gramática del español como una simple manifestación particular de representación del mundo, de la que cada alumno puede ser consciente pensando *en su propia lengua*. El profesor que se adentra en el aula y promete que todo será lógico, y que si no lo es trabajará para que lo sea al día siguiente, o que admite y modula las lógicas que los propios estudiantes son –sin duda– capaces de encontrar, quizá no encuentre siempre una estricta lógica a cada uso, pero lo que sí es cierto es que diseminará un nuevo ambiente en la clase: ocho, doce, catorce personas discutiendo sobre qué se quiere decir con lo que se dice, o sobre con qué decir lo que se quiere. Todo un grupo humano de diversas lenguas enfrascado en desvelar el valor de las formas gramaticales de una lengua concreta y las lógicas (unas particulares, otras universales) que permiten manipularlas para significar. Un nuevo ambiente, porque la reflexión no abunda. Nuevas posibilidades de extender lo aprendido, porque la memoria, es admitido, tiene un límite estrecho.

Y quizá un ejemplo muy concreto ayude a entender materialmente de qué hablo cuando hablo de significado y de *lógica* en el aprendizaje de gramática. Un estudiante suele aprender el uso de los modos, fundamentalmente, a base de listas de verbos, conjunciones, operadores, expresiones o "oraciones principales" de toda índole, que se asocian a cada modo. No es necesario poner de relieve que el alumno no entiende por qué, solo qué debe hacer sobre la base de formas, y tampoco habrá que recordar la infinidad de excepciones que estas reglas producen. Podemos hacer, pues, que Jennifer aprenda esta asociación de memoria, o podemos darle herramientas para que ella misma, sin necesidad de listas, pueda decidir en cada

caso si debe usar indicativo o subjuntivo, *entendiendo* lo que hace. Imaginemos una pequeña prueba para Jennifer: ¿indicativo o subjuntivo en estos casos?

Creo que...	Pienso que...
No creo que...	Me parece que...
Es imposible que...	Dudo que...
No cabe duda de que...	No dudo que...
Me imagino que...	Es indudable que...
He descubierto que...	Es verdad que...
No veo que...	Es falso que...
No pienso que...	No es verdad que...

Con el primer procedimiento de las listas, la estrategia de decisión de Jennifer será simple: recordar con qué modo iba cada matriz. Simple, pero limitada al menos en dos sentidos: uno, no le vale para extender la decisión al resto de los prácticamente infinitos “principios de enunciado”; dos, sigue sin entender qué significan el indicativo o el subjuntivo.

Con el segundo procedimiento, podemos intentar proporcionarle a Jennifer un significado de indicativo y subjuntivo en términos de actitud modal ante un hecho (para esto sirven los modos) que ella pueda identificar como actos que ella misma ejecuta en su propia lengua, aunque no estén gramaticalizados. Este significado básico, o valor de operación, puede ser el siguiente:

- Usamos el indicativo para declarar (manifestar lo que sabemos o pensamos) un hecho X
- Usamos el subjuntivo para evitar declarar un hecho X

¿Resulta lógico, así, que “Yo creo que” necesite indicativo? Si alguien dice “Yo creo que vienen”, quiere decir que, en su opinión, vienen. Por eso declara “vienen”.

¿Resulta lógico que “Es falso que” necesite subjuntivo? Si alguien dice “Es falso que vengan”, dice “vengan” y no “vienen” porque simplemente no está en su intención declarar que “vienen” (más bien lo contrario). Si quiere, Jennifer puede hacerlo en inglés también, y descubrirá que cuando ella dice “I think (that)...”, lo que sigue, sea lo que sea, es su opinión (declaración), en tanto que cuando dice “It’s not true (that)...”, lo que sigue, a pesar de que la forma en su lengua sea la misma, no es lo que ella sabe o piensa, es decir, no es una declaración. Esta es la ventaja de confiar, con la Lingüística Cognitiva, en que no hay forma que no tenga un significado: las reglas pueden dejar de aplicarse a lo que formalmente se dice, para aplicarse a lo que se quiere decir en realidad con lo que se dice. En definitiva, para convertir la gramática en la manipulación de significados. Con esta idea de diferente actitud declarativa, Jennifer puede ahora intentar descubrir si necesitará indicativo o subjuntivo con el resto de matrices de la lista anterior. Con un pequeño período de adaptación a tratar con significados en lugar de formas, no me cabe la menor duda de que lo hará bien (tengo larga experiencia en ello), pero esto no es nada sorprendente, ni mágico en modo alguno. Mediante este proceder solo estará

haciendo, despacio y reflexivamente, lo que todo nativo hace, rápida y automáticamente, cuando elige un modo: *ser consciente* de la actitud modal (declarativa o no declarativa) con la que está presentando el hecho al que se refiere. Y ahora, con este significado en mente y este hábito de *entender lo que hace* cuando elige una forma y no otra, ya está preparada para esa virtualmente infinita lista de matrices que tendrá que afrontar en su paseo por el español.

¿Qué te parece la instrucción gramatical en los manuales de ELE en la actualidad? ¿Qué defecto o defectos fundamentales presenta la instrucción gramatical de los manuales de ELE al uso?

Yo creo que los manuales –no las gramáticas- han avanzado bastante camino desde que el enfoque comunicativo empezó a calar en la enseñanza de nuestra lengua. Desde aquellos principios de euforia nocio-funcional desnuda hasta las atareadas propuestas que encontramos hoy, el significado, y no solo la comunicación, ha ganado gran parte del terreno que merece. El caballo de batalla, desde mi punto de vista, sigue siendo la gramática, que en general continúa respondiendo a una concepción de la lengua formalista, estructuralista, y en no pocas ocasiones, meramente conductista. Esto es evidente en los libros de gramática, pero también lo es en los manuales. Dar a la gramática, en un manual comunicativo, un lugar secundario y auxiliar no es el principal problema que tiene una verdadera concepción comunicativa de la gramática; lo es simplemente el hecho de darle un lugar diferente, de mantener la división artificial entre forma y significado, entre gramática y comunicación. En otras palabras: la asignatura pendiente, desde mi punto de vista, es hacer de la propia enseñanza de *gramática* un acto de enseñanza de *comunicación*. Que una página incluya actividades comunicativas e instrumentos gramaticales no garantiza una unión esencial entre gramática y comunicación, como practicar, por ejemplo, un enfoque por tareas, y justificar la “hora de gramática” como una “tarea” más no cambia nada, si la concepción de esa gramática que se aporta como herramienta en la misma página o se administra “por tareas” en un espacio separado no ha cambiado radicalmente y sigue siendo la gramática de siempre, esa que define la lengua como una lista de estructuras correctas y otras incorrectas que hay que memorizar y aceptar como mandamientos bíblicos, y que se presentan y manipulan de una manera completamente ajena al significado, o más recientemente, como una lista de nociones y funciones asociadas a formas de manera abigarrada, y donde es imposible comprender cuál es el valor de una forma que permite que, misteriosamente, pueda ser empleada en un par de docenas de funciones diferentes.

¿Gramática explícita o Gramática implícita? ¿Es compatible el enfoque comunicativo y el componente lúdico con la enseñanza de la Gramática de forma explícita?

Si fuera cosa de votar, votaría claramente por la gramática explícita. Entendida como inventario de símbolos formales asociados a un significado, la gramática es, desde mi punto de vista, un armazón fundamental a partir del cual se puede diseñar todo programa de lengua concebida y gestionada comunicativamente. Quiero hacer notar que lo que propongo se parece mucho a los syllabus gramaticales más rancios, pero que se distancia radicalmente en una cosa: no se trata de ir de la gramática a la comunicación (meses después), sino de hacer el camino de la comunicación mediante la gramática, una gramática, desde luego, totalmente diferente de la formalista, que puede servir de esqueleto al desarrollo de la comunicación justamente porque ha sido definida en términos de significado.

“una manipulación inteligente del material hace llegar antes al estudiante a los puntos centrales que, como en una red, le permitirán hacerse con la comprensión de las infinitas manifestaciones reales con las que se encontrará.”

Fuera de mi opinión y mi práctica docente particular, creo que en la práctica la gramática puede administrarse de ambas formas, eso no es lo decisivo. Lo decisivo es que la gramática sea “explícita” para el profesor, o el creador de materiales. Me explico. Siempre he mantenido reservas con respecto a esos ejercicios del tipo “descubre tú la regla”. En la mitad de los casos, daba la impresión de que era el profesor que proponía el ejercicio el que intentaba que los alumnos la descubrieran para él. En la otra mitad, la regla que se descubría era del inefable tipo “usamos el artículo determinado con cosas únicas: el sol, la luna...”. Que Jennifer saliera diciendo que en España tenemos “el” sol maravilloso debería tomarse como un éxito de la técnica del “descubrimiento”. Es decir, que no se trata más que de darle la vuelta a la misma cosa. Está claro que lo importante no es cómo se administre la gramática, sino *qué gramática* se administre. ¿Una gramática de reglas y excepciones, o una gramática de significados básicos e inalterables con los que tomar decisiones gramaticales? Todo el mundo elegiría la segunda opción, lo que podríamos llamar una *gramática operativa*, aunque también todo el mundo dudaría de que exista. Es aquí, precisamente, donde una comprensión cognitiva del significado gramatical muestra su capacidad para valorar unívocamente las formas gramaticales de un modo, en mi opinión, nunca antes alcanzado. Con esta herramienta, la gramática explícita deja de ser un monstruo que se interpone entre el alumno y la comunicación, y pasa a ser exactamente lo contrario: aquello que es indispensable para que el alumno tome conciencia de los medios a través de los cuales puede llevar a cabo esa comunicación.

En cuanto al componente lúdico, parece que la pregunta implicara una unión natural entre enfoque comunicativo y diversión, y al tiempo una asimilación de lo gramatical a lo aburrido. ¿Nadie ha visto, y lo peor, ha tenido que hacer en clase una tarea *superultramegahipercomunicativa* que, sin embargo, aburría a las perchas? La gramática no es ni aburrida ni divertida, depende, en primer lugar, de cómo se administre. Y depende, en segundo lugar, insisto e insisto, de *qué tipo de gramática*

se administre. Una gramática entendida como la mecánica de la comunicación, que permita compartir representaciones del mundo, que ponga el acento en las intenciones y los puntos de vista del hablante, en las formas en que los vehiculan, y en los efectos que producen, puede ser extraordinariamente estimulante intelectualmente (los estudiantes no solo tienen boca: la mayoría también tiene cerebro), y la diversión, entendida en sentido más estricto, la hace el profesor y el diseño y la dinámica de la actividad y, por cierto, el carácter del grupo. Para mí, por supuesto, la gramática puede ser divertida. Al menos, en mis clases, donde *ella* reina, nos reímos lo suficiente como no dar el rato por perdido.

“en todos los casos la gramática es la generadora de la lengua, desde el nivel formal al nivel sintáctico, desde el nivel sintáctico al discursivo, y de ahí al evento de comunicación real que se produce tanto en la calle como en la pequeña sociedad del aula.”

¿Material auténtico o material autentificable? ¿Es el material autentificable apto para la enseñanza en general y para la instrucción gramatical en particular?

Evidentemente, el material auténtico es indispensable en el aprendizaje de una lengua, aunque no lo es tanto en su enseñanza. Intento explicarme: como es sabido, mucha gente, quizá especialmente dotada, es capaz de alcanzar una notable proficiencia en una lengua extranjera contando solo con su exposición a múltiples manifestaciones de la misma. La función de la enseñanza es guiar, acelerar, y cualificar ese progreso. Por supuesto que la instrucción podría consistir en la exposición del alumno a materiales exclusivamente auténticos monitorizados por un especialista en esa lengua, pero si eso no se produce de hecho es por una razón simple: una manipulación inteligente del material hace llegar antes al estudiante a los puntos centrales que, como en una red, le permitirán hacerse con la comprensión de las infinitas manifestaciones reales con las que se encontrará. Renunciar en la enseñanza a este tipo de material manipulado sería tan estúpido como renunciar en física a los aceleradores de partículas, tan poco naturales, y esperar a que alguien llegue a poder inspeccionar algún agujero negro. La clave del balance entre material auténtico y material manipulado está en ese otro concepto: “autentificable”. Un material autentificable puede ser definido como aquel que, sin ser auténtico, produce efectos que son pedagógicamente validables en relación con los hechos lingüísticos auténticos que pretende poner de relieve. Una cepa de bacterias no se encuentra naturalmente encerrada en los límites de un tubo de ensayo, ni su intimidad es violada naturalmente al microscopio por un señor con barba que la somete a todo tipo de perrerías, y aún así someterla a estas condiciones inauténticas es una forma rápida y eficaz de comprender su funcionamiento natural. La clase es un pequeño laboratorio social. Toda artificialidad que pruebe su capacidad de extensión del conocimiento será, en este sentido, *autentificable*. Hablando de gramática en

particular, esta reflexión es muy especialmente relevante: se trata de aprender qué efecto de significado puede tener una pequeña formita sometida a tal o cual contexto, y aprender de ahí cómo actuar en lo que sigue. Ingeniería gramatical, si se quiere. La misma que usamos los nativos, sin darnos cuenta.

¿Debe ser diferente el tratamiento de la Gramática en el aula de inmersión y en el aula de no inmersión?

Si nuestra idea de la gramática se corresponde en algo a aquella vieja definición académica de "el arte de hablar y escribir correctamente" (con toda su carga dolosamente sociológica y taxidérmica), quizá la gramática tendría un lugar más natural en el aula de no inmersión, ya que en este contexto no se dan las "urgencias comunicativas" del caso de inmersión, que hacen frecuentemente al profesor valorar antes la efectividad que la corrección formal. En una gramática operativa, significativa, o cognitiva, el planteamiento cambia radicalmente, porque la gramática así entendida está indisolublemente unida a la comunicación, la define, la crea, la dirige, la transforma. Si tomamos, pues, "gramática", en este sentido, el tipo de contexto de enseñanza en que nos hallemos será indistinto: en todos los casos la gramática es la generadora de la lengua, desde el nivel formal al nivel sintáctico, desde el nivel sintáctico al discursivo, y de ahí al evento de comunicación real que se produce tanto en la calle como en la pequeña sociedad del aula.

La Gramática cognitiva es, tal vez, la innovación metodológica más importante de los últimos años, pero ¿por qué tanto el profesorado de ELE como los manuales parecen seguir viviendo al margen de las aportaciones de la Gramática cognitiva?

Yo creo que hay mucha más gramática cognitiva en las aulas de español de lo que podría parecer. Cuando un profesor se esfuerza por representar en la pizarra, con un dibujito más o menos afortunado, el valor de una preposición, está haciendo gramática cognitiva. Cuando no se limita a decir que dos o tres opciones para decir algo son "sinónimas", sino que trata de explicar las diferencias entre ellas como diferencias de perspectiva, está haciendo gramática cognitiva. Cuando acude al significado literal de una expresión idiomática para comprender el sentido figurado, cuando intenta dar sentido a una expresión que algún alumno ha escuchado o leído sin darla directamente por incorrecta, cuando trata de encontrar puntos comunes en las largas listas de funciones de una forma, en todos esos casos, de alguna manera, está haciendo gramática cognitiva. Porque la gramática cognitiva parte de una visión de la lengua altamente intuitiva, y si el profesorado no está todo lo formado teóricamente que sería deseable, sin embargo sí cuentan con esa intuición de hablantes de español, y también de docentes, que tantas veces solucionan los "atascos" que producen su manual, o su gramática, en clase. Lo que sí falta es conciencia de los puntos débiles de la gramática tradicional, primero, orden y rigor en una nueva concepción de la gramática como "máquina de comunicar", después, y

finalmente desarrollo y aplicación de este orden. Aunque esté feo ponerme como ejemplo, yo mismo no sabía que era "cognitivista" hasta que un conspicuo colega (Alejandro Castañeda), al hacerme el favor de revisar mi tesis, me lo advirtió. A partir de entonces, todo fue salir del armario, informarme un poco, trabajar mucho, y disfrutar todo el tiempo de cada una de las miles de pequeñas revelaciones que fueron surgiendo al hilo de las tribulaciones de mis estudiantes.

En el campo de los manuales, productos de mercado al fin y al cabo, entiendo que reine la prudencia. Ha sido duro formar a una generación de profesores en el comunicativismo "ortodoxo", y una vez instalados en él, los profesores quieren materiales que encajen con esa visión adquirida y practicada a lo largo de años. Con todo, hay que reconocer que existen algunas editoriales que se han caracterizado en su política de publicaciones por servir de punta de lanza en la constante renovación teórica en nuestro campo, asumiendo con ello riesgos, pero dando así al profesor la oportunidad de avanzar en su visión de la enseñanza. Esta actitud editorial ha sido recompensada, creo, y espero que esa recompensa anime al sector a seguir proponiendo avances, aún a pesar de que su calado entre los profesionales de la enseñanza pueda ser lento. Junto a esto, lógicamente, también es necesario un aumento de los creadores de materiales comprometidos con la línea cognitivista, y una permanente discusión e intercambio que permita ofrecer un modelo creativo, homogéneo y unívoco en sus planteamientos.

"Lo que sí falta es conciencia de los puntos débiles de la gramática tradicional, primero, orden y rigor en una nueva concepción de la gramática como "máquina de comunicar", después, y finalmente desarrollo y aplicación de este orden."

Pensando en los profesores no nativos, ¿Cómo pueden aproximarse a la Gramática cognitiva? ¿Qué materiales tienen a su disposición?

Francamente, yo no veo una diferencia decisiva entre un profesor nativo y no nativo a la hora de enfrentarse a una nueva concepción del hecho lingüístico que rompe con sus esquemas, ya que, si no el dominio de la lengua, los esquemas teóricos que habrán de resquebrajarse sí vienen a ser compartidos por unos y otros. A través de mi experiencia en los cursos de formación de profesores puedo asegurar, de hecho, que la regla general es que el profesor no nativo necesite menos tiempo (y ofrezca menos resistencia) para hacerse con una determinada nueva percepción que el nativo. La razón es simple: el no nativo, en su proceso de aprendizaje del español, ha hecho ya miles de pequeños procesos de reestructuración del contenido que se le ofrecía, tratando de hacerlo lógico y viable desde un punto de vista *operativo*; en cambio, el nativo ha adoptado una estructura gramatical sin preguntarse muy seriamente si esa descripción, válida quizá como descripción, sirve de regla de

operación para obtener los resultados deseados. Por tanto, creo que los materiales que sirven a unos pueden servir igualmente a los otros, máxime si tenemos en cuenta que todo material, teórico o didáctico, tiene como destinatario final un estudiante no nativo.

“Lo que añade un enfoque cognitivo es, quizá por primera vez en sentido estricto, el tomar al alumno, sea cual sea su nivel, por una persona inteligente, en lugar de por un ente chapurreante que viene a clase a recolectar pequeños latigazos de corrección.”



En cuanto a los materiales de índole teórica, para ser expeditivo me limitaré a aconsejar la estupenda revisión bibliográfica comentada que ofrece Alejandro Castañeda en un artículo de fondo publicado en el Boletín de ASELE de (núm. 34, mayo de 2006), disponible en <http://formespa.rediris.es/asele.htm>, y, en general, sus propios artículos sobre el enfoque cognitivo de la gramática, muchos de ellos disponibles en internet. En la parte práctica, y aunque me esté feo mencionarlo por ser parte de los equipos que los han creado, la reciente *Gramática Básica del Estudiante de Español* (Difusión, 2005) es el primer intento que conozco de plantear, en explicaciones y ejercicios, una gramática de clara inspiración cognitiva. En esta gramática, destinada a los niveles A1-B1, todo planteamiento teórico está diluido en una forma de presentación que resulte asequible a cualquiera (necesariamente, ya que se trata de una gramática que el estudiante puede deber manejar por sí solo), lo que puede ser un ejemplo de que renovar nuestras visiones de la gramática no exige una formación teórica exhaustiva. Para un nivel C1, las sesiones destinadas a gramática del manual *El Ventilador* (Difusión, 2006) desarrollan el mismo enfoque, ya con una mucha mayor exigencia de conciencia del estudiante de los mecanismos que debe manejar. Con la humildad que me es debida, creo que estos intentos pueden ser considerados válidos, al menos, para que cada profesor pueda evaluar en qué sentido un enfoque *cognitivo y operativo* de la gramática puede generar nuevas concepciones del hecho lingüístico, y en qué sentido, al mismo tiempo, esas nuevas concepciones pueden mejorar la instrucción y administración de actividades.

¿Es compatible la instrucción gramatical desde un enfoque cognitivo con el componente lúdico?

Como he dicho antes, yo creo que la gracia de una actividad depende de la gracia del profesor y de la gracia y creatividad del diseño de la actividad y su "puesta en escena". En una reciente clase de alemán sufrida por mí, nos moríamos de la risa con algunos ejercicios de corte netamente audiolingual, y si una prueba netamente conductista puede generar hilaridad, cualquier cosa puede hacerlo. Lo que añade un enfoque cognitivo es, quizá por primera vez en sentido estricto, el tomar al alumno, sea cual sea su nivel, por una persona inteligente, en lugar de por un ente chapurreante que viene a clase a recolectar pequeños latigazos de corrección. Tomarlo por un ser inteligente es no evaluarlo por su capacidad de expresión (algo que nos sucede a veces inconscientemente), sino proponerle que se pregunte por qué y dónde falla en ella, y que encuentre en todo eso una determinada lógica comunicativa. Es llevar la clase desde la gramática entendida como biblia, solo asequible por medio de la fe, a la gramática como manera de representar el mundo que compartimos. Es convencer al estudiante de que yo, como hablante de español, no tengo nada más de lo que él tiene a excepción del dominio del significado de un número limitado de formas, de símbolos que se corresponde a esquemas cognitivos que él mismo activa en su lengua día a día. Es llevarlo hacia ese mundo de símbolos y trabajar desde ahí, desde el lenguaje del pensamiento (algo así como ese *mentales* de Pinker), y hacerle sentir que estamos en paridad de condiciones en todo excepto en la comprensión del significado de esas pocas formas, para lo cual justamente yo, el profesor, estoy allí. Yo recibo cada nuevo curso alumnos ya curtidos en muy diversas visiones de la gramática, y puedo asegurar que este cambio de localización se alcanza en unos días. Y cuando se alcanza, cuando han aceptado que la gramática no solo se puede "aprender", sino que, mucho mejor, se puede "pensar", el resultado es asombroso. Puestos a pensar, a sacar conclusiones en un campo que de pronto descubren que dominan (cómo los seres humanos podemos representar el mundo, en español o en su lengua), es absolutamente asombrosa la capacidad que estos "seres chapurreantes" tienen para imaginar situaciones de comunicación, prever efectos de sentido, valorar opciones pragmáticas. Solemnemente, yo reconozco que cuando se dan cuenta de que tienen esta capacidad y la ponen en común en el transcurso de las clases, tengo a mano siempre un bloc de notas. Hay descubrimientos de mis alumnos que yo nunca hubiera hecho sin ellos. También en este sentido se puede entender lo lúdico. Sobre todo, porque cuando piensan o ponen ejemplos de su cosecha, lo normal es que tengan toda la mala intención del mundo. Así somos.

Desde el enfoque cognitivo, ¿cuál es el problema gramatical de más difícil solución, y cuál es el clásico problema gramatical más fácil de solucionar?

No creo que el enfoque cognitivo sea más apto para la explicación de unos fenómenos que de otros, porque en caso contrario estaríamos ante una concepción parcial y sesgada de la lengua, y yo creo firmemente que este enfoque ofrece una

visión totalmente consistente de ella, por más que ande en sus comienzos y mucho de lo que se espera de él esté por llegar. Sí es cierto que así, de manera inmediata, se ha avanzado mucho en la comprensión que el papel de la metáfora y la metonimia juega en la lengua, y concretamente en los procesos gramaticales. En este sentido, el enfoque hace transparentes multitud de estructuras que, hasta ahora, eran inasequibles desde el significado y la reflexión, y que mediante la aplicación de procesos metafóricos o metonímicos resultan perfectamente motivados, comprensibles y lógicos. Con un ejemplo: la perífrasis *ir a* + infinitivo se suele presentar como “perífrasis de futuro” en atención a uno de sus usos más evidentes. ¿Cómo encajará Jennifer, con esta instrucción que generaliza de inmediato, una suposición hecha en los términos “Va a ser Juan el que lo ha hecho”? ¿Cómo distinguirá con cierta precisión la diferencia entre “Iré”, “Voy” y “Voy a ir” como respuesta a una propuesta? Evidentemente, podrá hacerlo, y lo hará sin duda, con el concurso del tiempo y el auxilio de una caña. Pero quizá todo esto pueda dejar de ser un misterio para aquel que esté interesado en comprender estas variaciones aparentemente caprichosas como diversos ejercicios de representación perfectamente lógicos desde el punto de vista de una representación del mundo anclada en nuestra experiencia básica de él. Con la metáfora somos capaces de construir conceptos muy complejos a partir de experiencias muy simples. Cuando decimos que una conferencia *tendrá lugar* tal día del mes que viene, casi no nos damos cuenta de que estamos utilizando una metáfora conceptual: EL TIEMPO ES ESPACIO. Con la misma metáfora conceptual se explica el sentido de futuro en la perífrasis *ir a* + infinitivo: “voy a mi casa” (me muevo hacia ‘mi casa’, un espacio no experimentado que tenemos ‘delante’ en la línea de nuestro movimiento) > “voy a mi casa a comer” (el acto de comer se localiza en mi casa) > voy a comer (me muevo hacia ‘comer’, luego si solamente declaro mi movimiento hacia esa actividad, esa actividad tiene que ser futura). Como se ve, el sentido temporal de la perífrasis no es ningún misterio: “voy a” significa siempre ‘me muevo hacia’, y es precisamente en virtud de eso por lo que puede significar futuro. Pero igual que podemos obtener este significado temporal por estos medios, podemos obtener un significado modal: en “voy a mi casa / voy a comer”, ‘casa’ o ‘comer’ son instancias alejadas de mí, hacia las que me muevo físicamente o intencionalmente, y por lo tanto inexperimentadas. De ahí que en “va a ser Juan el que lo ha hecho”, el elemento que está al fin del *trayecto* (‘Juan como autor’) se entienda tan solo como un cálculo a distancia, una proyección hipotética del hablante, que no declara su autoría, sino solo el *movimiento* de su conciencia hacia esa posibilidad inexperimentada. Y lo mismo cabe decir de la comprensión de las diferencias de sentido entre “voy”, “iré”, y “voy a ir” que los nativos seleccionamos de una manera tan adecuada, intencional y automática “Voy” (presente de indicativo) es una declaración de verdad tal como lo es “me llamo Jose”, de donde se deduce su fuerte efecto de decisión y compromiso. “Iré” se limita a una predicción que, por decididamente que se pronuncie y entone, no deja de ser una declaración de (firme) posibilidad. ¿Y qué decimos cuando decimos “voy a ir”? Pues lo que literalmente decimos, saltando un poco de un esquema de trayectorias físico (destino) a uno conceptual (intención): ‘me encuentro en el camino de ir’ significa ya he tomado una decisión y que la mantengo en el momento actual. De ahí el sentido de ‘plan’ que extraemos comúnmente de esta fórmula.

Otra de las capacidades netamente innovadoras del enfoque es la de explicar numerosísimas construcciones que han resultado siempre opacas y han sido aprendidas exclusivamente a base de memoria y exposición a través del concepto de *perspectiva de la representación*. No es fácil, por ejemplo, para muchos estudiantes, encajar una estructura como "Se me olvidaron las llaves" como una construcción lógica. Lo lógico para ellos sería, supuestamente, "yo olvidé las llaves". Valorando simplemente este "se" (como todos los "ses") como una reflexión del foco sobre el propio sujeto, el misterio se desvela y aparece la maravillosa capacidad del ser humano de presentar a sus congéneres una misma realidad "objetiva" bajo muy diferentes perspectivas, según su interés. El que dice "Yo olvidé las llaves", al hacerse sujeto de la oración, se hace el tema del enunciado (de ahí el efecto de "responsabilidad". El que dice "Se me olvidaron las llaves", en cambio, viene a decir: 'las llaves (sujeto) se olvidaron (porque las cosas se olvidan *en sí mismas* consideradas, y las cosas se caen, y las gafas se pierden...) en relación conmigo ("me", 'a mí', 'porque son mías o porque yo era el responsable de traerlas...).

"Tomarlo por un ser inteligente es no evaluarlo por su capacidad de expresión (algo que nos sucede a veces inconscientemente), sino proponerle que se pregunte por qué y dónde falla en ella, y que encuentre en todo eso una determinada lógica comunicativa."

Claro que cualquiera puede concluir que este procedimiento parece demasiado complicado para llevarlo a clase, y que quizá muchas cosas se aprenden mejor porque sí. A esto tengo que replicar con mi convicción de que las cosas no se aprenden porque sí, aunque al profesor le parezca que es así, simplemente porque no se le haga manifiesto el complejo proceso de encaje y reestructuración lógica que está sucediendo, cada minuto, e inevitablemente, en el cerebro de los estudiantes. Pero, ante todo, tengo que decir que lo que propone un enfoque cognitivo no es, pedagógicamente, más que una vía de comprensión lógica de los fenómenos gramaticales que esté disponible en el aula allá donde sea necesaria. Puede haber, no lo dudo, explicaciones que supongan un esfuerzo de abstracción tal que no resulte rentable hacer, y en ese caso resultaría práctico acudir a la memoria o la exposición continuada del alumno. Pero allá donde un alumno pregunte el por qué, delatando su necesidad de encajar lógicamente lo aprendido, un enfoque cognitivo provee de nuevos instrumentos para que ello sea posible.

Lo más importante que aporta es, pues, un espíritu diferente ante los hechos gramaticales. Que un estudiante pueda comprender como lógico "Va a ser Juan el que lo ha hecho" o "Se me cayó" va mucho más allá de estos casos concretos. Es un ejemplo, ante todo, de cómo se le puede equipar con los mecanismos de una herramienta conceptual que podrá usar a lo largo de todo su aprendizaje, aplicándola a todo aquello que le resulte extraño o arbitrario y dándole, así, sentido. Quizá no esté de más recordar, después de treinta años, aquella vieja y siempre presente teoría de Ausubel que proponía que los nuevos conocimientos a adquirir se

administrasen al estudiante en relación con sus conocimientos previos, de modo que el aprendizaje resultara *significativo* para él. Lo que un enfoque cognitivo propone encaja perfectamente con esta probadamente útil consigna: se trata de que el estudiante interiorice una nueva lengua a partir de los conocimientos que se pueden despertar en él sobre cómo funciona una lengua, en general (incluida la suya): como una máquina de representar el mundo a partir de la materia prima que nos proporciona nuestra experiencia de él.

¿En qué medida la Gramática cognitiva puede ayudar a corregir errores de fosilización?

Según lo que yo he observado, los errores persistentes responden a un patrón recurrente: son errores que no afectan gravemente a la comunicación. Esto tiene una lógica evidente: cuando el hablante no nativo usa una determinada expresión de manera reiterada sin que sus oyentes muestren extrañeza, lo malinterpreten, o le soliciten reformulación, este hablante tiende a ignorar el error. Incluso si se le hace notar el error o la inadecuación, como sucede normalmente en el proceso de instrucción, la mente del estudiante destinará menos recursos a mantener y recordar el uso "correcto" en este caso, que en todos los demás casos en que sabe, o ha experimentado, que su error puede conducir al fracaso comunicativo. Nuevamente, un enfoque cognitivo proporciona condiciones especialmente favorables para atacar este problema desde la instrucción, ya que el foco no es la corrección, sino la eficacia. Con un ejemplo quizá se vea más claro. Uno de esos pequeños errores que se resisten a la corrección en estudiantes de español, presentes incluso en niveles superiores: "Jorge le gusta comer" (en lugar de "A Jorge le gusta comer"). En mi experiencia, puedes corregir al estudiante veinte veces: seguirá cometiendo el mismo error en cuanto desconecte su "monitor de corrección" y se meta de lleno en el llamado "modo de comunicación". ¿Por qué? Porque prácticamente nunca (si no nunca) ha tenido problemas ignorando la preposición en esta estructura en su uso del español, y bastante tiene ya su módulo lingüístico con todo lo que es un problema para él en la comunicación real como para ponerse a memorizar reglas tan secundarias y carentes de sentido. Y esto es así en este caso y en múltiples casos con algo en común: son variaciones de la estructura formal ampliamente redundantes, es decir, de baja capacidad de contraste entre significados. Sin embargo, gracias a que no hay formas ni estructuras sintácticas totalmente redundantes, siempre hay un espacio para hacer que el alumno tome conciencia del valor de la forma que malinterpreta o ignora. La técnica se puede llamar *forzar el fracaso comunicativo*. En el caso del ejemplo anterior, Jennifer puede interpretar perfectamente "Jorge le gusta comer" mediante una estrategia muy simple: 'sé que es Jorge el que experimenta el gusto porque no puede ser "comer" el que lo experimente, es decir, por sentido común'. Ha aplicado una inteligente y, por lo demás, trivial, interpretación cognitiva de la estructura. En un segundo intento, Jennifer entenderá también sin problemas "Jorge le gustan los niños". ¿Cómo es posible, si falta la "a"? Porque en este caso, la interpretación sigue siendo posible al margen de la preposición: basta con darse cuenta de que el sujeto es "los niños" porque el verbo está en plural, de donde se deduce que sigue siendo Jorge el experimentante. Pero Jennifer, incluso, declarará poder entender, clara y

unívocamente, qué significa "Jorge le gusta María", lo que empieza a ser preocupante. Si le preguntas por qué, lo tendrá claro: 'por el orden, sé que es Jorge el enamorado'. Sí, así es en inglés, pero lamentablemente el español tiene orden libre, y Jennifer tiene que saber que esta frase es ininterpretable de manera unívoca por cualquier nativo. ¿Qué es lo que establece la diferencia, cuál es ese puente que conecta la gramática con la comunicación? Pues justamente esa "a" que Jennifer olvida siempre, y que aunque normalmente no le da problemas, algún día se los dará, justamente el día en que, como en el último ejemplo, el oyente no sepa con cuál de estas dos interpretaciones quedarse:

A Jorge le gusta María (o A María le gusta Jorge)
Jorge le gusta a María (o María le gusta a Jorge)

Quizá, cuando ahora Jennifer descubra que esa "a" es algo más que un imperativo formal caprichoso que se puede dejar para más adelante, y pase a considerar que significa algo en relación con la comunicación, quizá, digo, esté dispuesta a reconsiderar su uso de esta estructura desde la conciencia explícita de su valor.

"las cosas no se aprenden porque sí, aunque al profesor le parezca que es así, simplemente porque no se le haga manifiesto el complejo proceso de encaje y reestructuración lógica que está sucediendo, cada minuto, e inevitablemente, en el cerebro de los estudiantes."

Pensando en masterandos y doctorandos ¿qué líneas de investigación crees que serían rentables a fin de aportar datos útiles para la enseñanza de la gramática?

Cualquiera de los miles de pequeños "atascos" que delatan en clase las limitaciones de los enfoques al uso es candidato a un trabajo de investigación en el marco de una concepción cognitiva de la gramática y de su enseñanza, y mucho más si propone una solución práctica en forma de secuencia de instrucción y administración del fenómeno. Yo diría, por abarcar un poco más, que sería enormemente interesante investigar en el papel que la representación figurativa, las imágenes, pueden jugar en la clase de español no en su función ilustrativa, sino específicamente como medio de instrucción, es decir, como vía de acceso del estudiante al valor de las formas y estructuras gramaticales. Tenemos muchas intuiciones sobre la extraordinaria importancia pedagógica y descriptiva de este medio, pero pocas evidencias experimentales y, sobre todo, pocas propuestas prácticas. Pero, ante todo, lo que yo creo fundamental en todo acercamiento a la gramática es el rigor en mantener la condición de *operatividad* de las descripciones y propuestas prácticas, es decir, la valoración unívoca de las formas gramaticales que ofrezca al estudiante practicar, de manera consciente, vías lógicas de extensión del conocimiento adquirido. La lucha contra esas informes, caóticas y contradictorias listas de funciones que son tradición

(al estilo, por ejemplo, de esos inefables "imperfectos de error" o "futuros de sorpresa") no acabó con el enfoque nocio-funcional, que en realidad las sustituyó por otras listas (estas de carácter pragmático-discursivo), y bien puede no acabar tampoco con toda una futura generación de "cognitivistas" que, atendiendo a esta nueva visión del lenguaje, a este nuevo *espíritu*, relajen sin embargo el rigor descriptivo y caigan en la tentación de nuevas listas, esta vez de carácter "cognitivo".

En los últimos 25 años la competencia estrictamente gramatical ha quedado relegada a un segundo plano. En tu opinión, ¿qué importancia tiene dentro de la Competencia Comunicativa del estudiante la Competencia Gramatical o Lingüística?

Adoptando un punto de vista cognitivo estricto, se podría decir que la frontera entre una y otra de las competencias se desdibuja. Desde el momento en que la nueva unidad de trabajo de la gramática deja de ser la forma, y se convierte en una unidad simbólica en la que forma y significado (significado conceptual, esquemas cognitivos) son estrictamente inseparables, y desde el momento en que no se considera posible tampoco una diferenciación estricta, en la práctica, entre los niveles formal, sintáctico o semántico, desde ese momento se deduce que solo artificialmente se podría establecer una frontera entre la competencia comunicativa y gramatical de un alumno. A efectos de evaluación, por ejemplo, esta frontera artificial quizá pueda tener un sentido, pero ofrecer instrucción y práctica compartimentada de una y otra de estas competencias en los materiales y en el aula, es decir, en el proceso de aprendizaje, es algo que va en contra de la aportación a la gramática más fructífera, en mi opinión, de la lingüística cognitiva: que la gramática *significa*.

¿Consideras oportuno recurrir a un enfoque de corte comunicativo clásico en niveles iniciales e ir intensificando el trabajo cognitivo a partir del nivel intermedio, a medida que se desarrolla la interlengua del aprendiz?

Lo que diferencia, desde mi punto de vista, a un nivel inicial de un nivel avanzado son, ante todo, las diferentes condiciones en que cada uno accede al proceso de instrucción. Como sucede con los niños, al aprendizaje primordialmente holístico de asociación de formas globales y funciones comunicativas que sucede en los niveles iniciales, le siguen otras etapas de constante y cíclica reestructuración, en las que el aprendiente va otorgando sentido a la masa, más o menos informe, de manifestaciones a las que ha sido expuesto. Esta circunstancia es la razón más probable del éxito sin precedentes del enfoque comunicativo clásico en los niveles más bajos, así como la causa más probable, justamente, de los quebraderos de cabeza que el enfoque supone cuanto más elevado es el nivel de dominio del estudiante que, encantado con la comunicación, echa en falta, sin embargo, cierta conciencia sobre cómo manejar una máquina gramatical de la que solo se le han ido ofreciendo fragmentos no muy bien encajados. La solución de emergencia, es

también conocido, es acudir a la gramática “pura y dura”, que precisamente ha sido formulada sobre concepciones de la lengua que no tienen nada de comunicativo.

El enfoque cognitivo ofrece una filosofía de base sobre la cual es posible trabajar en cualquier nivel, sin renunciar a ninguno de los provechos demostrados por el comunicativismo clásico. La consigna es sustituir el maremágnum nocio-funcional que asocia discretamente una forma a diez funciones y una función a diez formas y adquirir, en su lugar, una conciencia explícita del valor cognitivo, representacional, de las formas gramaticales que permita *entender* esas asociaciones nocio-funcionales. Y esto se puede hacer en cualquier nivel, admitiendo que en el aula de no inmersión existen ciertas ventajas, como suele ser la posibilidad de usar la lengua materna del estudiante para hablar de comunicación en niveles bajos. De todas formas, esta ventaja se desdibuja en el momento en que la práctica docente dispone de las herramientas didácticas, es decir, en el momento en que se dispone de un material que ya da *procesada* la aplicación práctica del enfoque. En este caso, la tarea de cualquier profesor no es diferente en modo alguno a la de aquel que aplica cualquier otro “método”. En definitiva, hacer del aula comunicativa, además, un aula cognitiva, no plantea ninguna contradicción, sino una suma, o mejor, un producto. El producto de una intersección inteligente entre lo bueno y lo malo que tenemos, y lo malo que, de lo que tenemos, un enfoque cognitivo puede, sin duda, optimizar.

FECHA DE PUBLICACIÓN: 14 DE NOVIEMBRE DE 2007