

ORTEGA OLIVARES, JENARO

UNIVERSIDAD DE GRANADA

QUÉ GRAMÁTICA ENSEÑAR, QUÉ GRAMÁTICA APRENDER

Biblioteca
Edinumen

Claves para la enseñanza del español

Qué gramática enseñar, qué gramática aprender

Reyes Llopis-García
Juan Manuel Real Espinosa
José Plácido Ruiz Campillo



R. Llopis García, J. M. Real Espinosa y J. P. Ruiz Campillo

Qué gramática enseñar, qué gramática aprender

Madrid: Edinumen

Colección Biblioteca Edinumen de Didáctica. Claves para la enseñanza del español

2012

186 páginas

ISBN: 978-84-9848-240-9

1.

Como es bien sabido, el debate –que viene de antiguo– sobre el lugar que pueda corresponderle a la gramática en el aprendizaje y enseñanza de una lengua segunda o extranjera ha dado lugar a respuestas variadas y a menudo radicales. No obstante, en los últimos años este debate parece haberse atemperado: entre otros muchos factores que han influido en ello, algunos, como la evolución de la metodología en la enseñanza de lenguas, los resultados de numerosos estudios empíricos relativos al papel que desempeña la instrucción gramatical en la adquisición de una lengua extranjera y, especialmente, las exigencias que plantea la realidad cotidiana del aula, han hecho que se destaque la necesidad de prestar atención de algún modo, y siempre dentro de un contexto comunicativo adecuado, a los recursos gramaticales de una lengua meta.

Ha aumentado –y aumenta cada vez más– el número de quienes, desde diferentes perspectivas metodológicas y de adquisición de lenguas, tratan de salir al paso de tal necesidad. Esta circunstancia viene favoreciendo el asentamiento de nuevos debates: entre otros, por ejemplo, los orientados a esclarecer si el tratamiento de la gramática en el aula ha de ser implícito o explícito, o los destinados a determinar, dado el alcance de esta antinomia, qué visión del lenguaje y, por tanto, del mecanismo gramatical se acompasa mejor con los procesos de aprendizaje.

No entraremos aquí en la discusión sobre las posibles bondades de un tratamiento implícito frente a otro explícito o viceversa, porque no es este el lugar para hacerlo y porque pensamos, además, que quienes aprenden otra lengua muy probablemente se beneficiarán, en los momentos en que presten atención al funcionamiento de los instrumentos gramaticales de esta, de una aproximación que utilice

ambas perspectivas y permita realizar esta acción según la medida requerida en cada caso. En cambio, si vemos conveniente resaltar la importancia que reviste, en este nuevo contexto de debate, el alcanzar una integración coherente de las respuestas que puedan darse, dada su innegable repercusión en el aula, a preguntas concernientes a la interrelación del metalenguaje gramatical (y del modelo teórico en que se funda) y el aprendizaje de una lengua.

Hoy en día, habida cuenta de lo mucho que se ha investigado y de la experiencia acumulada, casi nadie pone en tela de juicio, especialmente si pensamos en contextos de enseñanza de corte occidental, las bondades y eficacia de un enfoque que -sin ánimo de ser exhaustivos- tenga en cuenta las necesidades de los estudiantes, se apoye en los estilos de aprendizaje, ofrezca *input* rico y apropiado, propicie la autonomía, el desarrollo de diversas estrategias y de la conciencia cultural, promueva al máximo la interacción comunicativa y cree un entorno de colaboración. Sin embargo, desgraciadamente, la atención prestada a todos estos aspectos no ha corrido pareja con la que han merecido el lenguaje, la comunicación y, muy especialmente, los recursos gramaticales de una lengua. Se podría afirmar, sin demasiado temor a equivocarnos, que la aproximación que en el aula suele mantenerse en relación con el mecanismo gramatical no está, en general, a la altura del entorno generado por la aplicación de todo lo anterior. Por una parte, con frecuencia resulta insuficiente, cuando no inadecuado o contraproducente, el tratamiento que suelen recibir en clase los elementos gramaticales, dado que por lo común está basado en visiones atomizadas o incoherentes de la realidad gramatical, en buena medida incapaces, por ello, de ofrecer a los estudiantes información de calidad sobre los diversos elementos de esa realidad. Por otra parte, y debido a las circunstancias anteriores, resulta indiscutible la necesidad de investigar, desde las perspectivas de la adquisición y la metodología, qué metalenguaje gramatical resulta

más adecuado para el aula, investigación que, entre otras cosas, impondrá examinar qué modelo lingüístico se aviene mejor a los procesos de aprendizaje y, a partir de ahí, cuáles son los aspectos que conformen el *input* gramatical más efectivo.

La obra que aquí nos ocupa se incardina plenamente en el contexto esbozado arriba, pues sus autores han tratado de ofrecer en ella respuestas a no pocas de las preguntas planteadas en él.

2.

Consta la obra de un prólogo del director de la colección, tres capítulos (cada uno de ellos remite a actividades de reflexión accesibles en la red) y una sección bibliográfica.

2.1.

El primer capítulo (*Muchos libros de gramática, una sola gramática*) está dedicado, por un lado, a examinar los planteamientos en los que generalmente se ha fundado la enseñanza y aprendizaje de los recursos gramaticales, y, por otro, a delimitar las líneas maestras de un nuevo enfoque al respecto. Una y otra cosa se justifican por la necesidad de integrar de manera efectiva la gramática en el currículo comunicativo. Según los autores, esta integración nunca se logra si se recurre a una visión formal de la gramática, y ello porque, entre otras cosas, los recursos gramaticales (i) se presentan reducidos a sus aspectos más formales y se descuida su significado (esto es, las formas lingüísticas no se muestran asociadas a sus significados gramaticales, sino a otros aspectos del significado); (ii) se ven reducidos a taxonomías que nada dicen sobre cómo los hablantes construyen el significado de sus enunciados, y (iii) se manipulan en clase de forma artificiosa dadas las limitaciones anteriores. A esta visión formal corresponden las aproximaciones

tradicional, prescriptiva y descriptiva a la gramática que suelen adoptarse en el aula.

En lo que concierne a la integración antes mencionada, estas aproximaciones plantean numerosos problemas. La tradicional los presenta en relación con estos hechos: (i) la lógica natural de la lengua siempre sobrepasa la lógica de los lógicos; (ii) las normas ocultan el verdadero funcionamiento que los recursos gramaticales muestran en manos de los hablantes, y (iii) la anteposición de la lengua escrita a la oral. La prescriptiva lo hace en relación sobre todo con el hecho de que, basada como está en valores sociales de tradición y autoridad, sanciona una variedad lingüística y no otras, esto es, impone cómo hay que hablar pero no explica cómo se habla una lengua. La descriptiva, en fin, al basarse en la mera descripción de los efectos de lo que se dice, y no en la explicación de por qué se dice, suele dar lugar a casuísticas que, elaboradas sobre multitud de criterios, resultan prolijas (cuando no caprichosas o contradictorias), impiden la percepción de la sistematicidad gramatical de una lengua y son la causa de no pocos errores.

Tampoco se logra la integración efectiva de la gramática en un currículo comunicativo si se opta por una visión “comunicativa” de los elementos gramaticales. En este caso se tiene en consideración, para dar cuenta del comportamiento de tales elementos, sobre todo el significado pragmático y discursivo que estos muestran en la comunicación. Lo que aquí se maneja es el conjunto de los efectos de significado finales que el uso de un elemento gramatical suscita en un contexto dado. Sin embargo, no se hace hincapié en el significado gramatical de ese elemento, es decir, el factor que, en última instancia, constituye la base para la elaboración de cualquier valor pragmático y discursivo. En este marco se ofrecen descripciones del significado basadas en el producto, pero no se da explicación alguna de por qué medios se alcanza tal producto.

Es una evidencia que estas concepciones sustentan de una u otra manera las explicaciones gramaticales ofrecidas por no pocos materiales didácticos. Unas se inclinan sobre todo hacia lo formal, y favorecen la manipulación de formas y que los estudiantes asuman reglas formales. Otras lo hacen hacia el significado, pero lo muestran desmenuzado e impiden, por esto, que pueda ser recompuesto. Y otras, en fin, mezclan a discreción uno y otro aspecto, por lo que suelen ofrecer listas cuyos elementos a menudo entran en contradicción.

Así las cosas, una visión de la gramática que favorezca al máximo la integración aludida debe procurar un acceso significativo a todo lo gramatical al menos en estas tres direcciones: (i) pondrá todo el énfasis en mostrar el significado gramatical de las formas, de modo que se entienda no solo el qué y el cuándo, sino sobre todo el porqué de tales formas; (ii) dejará claro que las decisiones gramaticales dependen del significado y no de las formas en sí (las decisiones descansan en lo que se quiere decir y no en que, por ejemplo, X rige Y); (iii) permitirá la interacción con los conocimientos del mundo de profesores y estudiantes: estos podrán, a partir de tales conocimientos, presentar o acceder, según los casos, al sentido de las formas gramaticales.

Una gramática sustentada en el contenido de estas recomendaciones tendrá carácter operativo y una base cognitiva. Será operativa porque, frente al carácter funcional, descriptivo, generativo o pedagógico propio de otras concepciones, intentará, en palabras de los autores, “[...] explicar rigurosamente el significado final de toda manifestación real del lenguaje y, en la dirección contraria, [...] [definir] las reglas estrictas de generación de ese significado final a partir del significado estricto de las formas con que se vehicula, de modo que se pueda operar con ellas, de una

manera intencional y comunicativa, en persecución de ese significado final. Una gramática operativa debe ser, en definitiva, una gramática mecánica, manipulativa, que permita decisiones discretas sobre la forma, pero que esté, sin embargo, basada radicalmente en el *significado* de la forma” (pág. 20). Esta gramática, además, estará fundamentada en una base cognitiva, es decir, en una concepción del lenguaje que destaca, por encima de todo, la relación indisoluble existente entre formas y significados lingüísticos, por un lado, y el que el significado sea considerado una conceptualización experiencial y visual, un producto de las facultades cognitivas generales, por otro. Esta concepción cognitiva resulta extraordinariamente ventajosa: entre otras cosas, permite el acceso a las formas y significados de una lengua desde conceptos generales que, bajo la lógica natural de la representación humana, se extenderán a otros más concretos dando cuenta, así, de cualquier uso; gracias a esto, se aviene sin esfuerzo a los requerimientos de la operatividad.

Concebida la gramática a partir de estos supuestos, se desvelan algunos aspectos de ella que quedaban oscurecidos y que merecen, por tanto, ser destacados. En primer lugar, se muestra a las claras la falacia –muy asentada en los ámbitos docentes– de la separación entre comunicación y gramática. Aceptar esta ruptura equivale a despreciar un hecho indiscutible por lo evidente: no cabe comunicación sin gramática. En los intentos infantiles de comunicación verbal hay palabras y gramática, como también están unas y otra en los primeros pasos de quienes aprenden una lengua extranjera. La gramática está siempre en la base de cualquier acto de comunicación verbal: “La gramática tiene la misma edad que el vocabulario. ¿Qué parte de la lengua es, pues, la gramática? ¿Qué tal *todo*?” (pág. 28).

En segundo lugar, esta concepción resalta el carácter eminentemente “natural” de la gramática, esto es, el de constituir el mecanismo básico de la comunicación: un mecanismo que asegura la arquitectura esencial de los enunciados, la combinatoria esencial de las palabras para transmitir lo que se quiere decir, y que está por encima de imposiciones normativas de cualquier tipo. Sin el recurso a este mecanismo fundamental, la comunicación lingüística sufre gran menoscabo; incluso puede llegar al punto de no poder establecerse. “La diferencia entre la gramática que somos y la que tenemos en nuestros manuales [...] es que la nuestra está cargada de intención comunicativa y la del libro está disecada, encajada en una combinatoria de reglas y mutilada en pedacitos que representan casos concretos para cada ocurrencia de uso” (pág. 30).

Por último, esta gramática natural no puede ser presentada y tratada en clase con instrumentos que impidan acceder a lo esencial de su funcionamiento (crear e interpretar del modo más eficaz posible un significado intencional para cada situación comunicativa). No caben en este contexto etiquetas como las de “correcto” o “incorrecto”, que desvirtúan, por su carácter dicotómico, la visión del funcionamiento real de la gramática: el que en ella todo sea cuestión de grado y dirección. Esta circunstancia tiene importantes consecuencias pedagógicas. Por ejemplo, los errores pueden ahora ser tratados en términos comunicativos. Así, un enunciado dado puede ser evaluado como (i) éxito (se ajusta a una intención determinada); (ii) ruido (se transmite con alguna dificultad la intención); (iii) fracaso (no puede interpretarse la intención), y (iv) equívoco (resulta válido pero el sentido no es el pretendido por el hablante). Y esto, como es de suponer, exige un nuevo planteamiento en todo lo concerniente a las actividades de clase, en especial las destinadas al examen y práctica de aspectos gramaticales.

2.2.

En el segundo capítulo (*Qué gramática aprender*) se presentan los supuestos que justifican la base de una aproximación cognitiva y operativa a la gramática. El primer grupo de ellos, que vertebra todos los demás, tiene que ver con el controvertido debate sobre las relaciones entre pensamiento y lenguaje. A este respecto, se muestran los autores partidarios de mantener la distinción entre uno y otro, y descartan, por tanto, cualquier versión radical del relativismo lingüístico. Defienden, por decirlo así, dos ámbitos de representación: el del lenguaje del pensamiento (“mentalés”) y el de las lenguas. En el primero acaecen los procesos básicos de la cognición humana y surgen, gracias a ellos, las representaciones mentales en sus términos más generales e, incluso, universales. El segundo, que se origina en la necesidad de comunicar a otros lo pensado, es el lugar en que se crean los signos lingüísticos y las lenguas: los instrumentos básicos para el trasiego comunicativo. Unos y otras se abastecen, para forjar sus representaciones, de la materia prima conceptual ofrecida por el ámbito anterior, pero al hacerlo suelen crear versiones o imágenes diferentes de ella (a esto responde en buena medida la diversidad lingüística). Estos dos niveles de representación interactúan entre sí de muy diversa manera, pero son, en principio, independientes el uno del otro. Esta independencia es la que impide que los hablantes sean prisioneros en la cárcel de la “cosmovisión” que conllevan sus lenguas: dos hablantes de lenguas distintas pueden convenir en una misma idea a pesar de las diferentes representaciones lingüísticas que de ella puedan ofrecer sus lenguas. Esta circunstancia reviste, para los autores, la mayor importancia, pues hace evidente la necesidad de tener muy en cuenta las innegables e inexcusables relaciones entre las representaciones de ambos niveles, habida cuenta del beneficioso efecto que, sin duda, ejercen en el proceso de aprendizaje de una lengua. “Si aprendientes y enseñantes optaran por esta vía quedaría claro que, en muchas ocasiones, lo que

parecen diferencias gramaticales insalvables entre la lengua del aprendiente y el español no son más que una cuestión de perspectiva. Y que, en muchas otras ocasiones, marcas gramaticales inexistentes en su lengua responden fielmente a conceptos que ellos manejan en *mentales* (sin marcas morfológicas): 'ser' y 'estar', indicativo y subjuntivo, imperfecto e indefinido pasarían de ser listas caóticas de usos a parejas de formas que diferencian en español conceptos universales que todas las lenguas diferencian igualmente de uno u otro modo" (pág. 37).

Se destacan, como ilustración de las relaciones existentes entre pensamiento y lenguaje, por un lado, el papel de la metáfora; por otro, el de la perspectiva. En cuanto a la primera, se muestra cómo el mecanismo metafórico no se aplica solamente a los elementos léxicos, sino también a los mismos elementos gramaticales (piénsese, por ejemplo, en los valores traslaticios que pueden mostrar las preposiciones). En cuanto a la segunda, se hace hincapié en las diferencias entre la escena objetiva y los diversos puntos de vista posibles desde los que puede ser abordada lingüísticamente. Se explica, mediante claros y sugerentes ejemplos tomados del léxico y la sintaxis, el gran alcance que en este marco presentan las realidades a las que remiten los conceptos de perfil y base.

El segundo grupo de los supuestos mencionados arriba se refiere a las relaciones entre forma y significado. Se parte del hecho –piedra angular de la lingüística cognitiva– de que toda forma está ligada a un significado. Este hecho lo concretan los autores en los términos del "principio de no sinonimia" (propuesto en su día por Bolinger y reelaborado por Golberg). Según este principio –de enorme trascendencia–, toda construcción lingüística codifica información de tres clases: sintáctica, semántica y pragmática, y esta complejidad en la configuración del significado de las construcciones impide que entre ellas pueda establecerse una relación de sinonimia total. Así,

por ejemplo, si dos construcciones muestran una misma estructura sintáctica, se diferenciarán en lo semántico o pragmático; si coinciden en lo semántico, presentarán diferencias en lo sintáctico o pragmático. Si se está de acuerdo con este principio –resulta muy difícil, negando la evidencia, no estarlo–, las consecuencias para la enseñanza de la gramática son obvias. No cabe ya sostener en clase una visión de los hechos gramaticales que, por salir airosos de situaciones engorrosas o por el prurito "pedagógico" de facilitar la comprensión de estos, llegue a plantearlos mediante subterfugios o en forma de simplificaciones engañosas. Así, resultan incoherentes con la realidad de los hechos lingüísticos, cuando menos, aquellas explicaciones que den cuenta de ellos, por ejemplo, en términos de estadística ("las construcciones X, Z e Y son sinónimas –expresan en la práctica más o menos lo mismo–, pero X se emplea con más frecuencia que otras") o en otros que llevan a creer a quien aprende que las piezas lingüísticas encajan unas con otras, para formar unidades mayores, por meras razones de tipo formal ("la pieza X va siempre con la pieza Y; usamos la pieza X cuando usamos las piezas Z e Y"). Este último caso se corresponde con lo que los autores denominan "gramática puzle" (pág. 46), un enfoque que falsea la realidad gramatical (siempre hay contraejemplos que desautorizan los "acoplamientos" propuestos), frustra a quienes aprenden ("el libro dice una cosa pero la gente dice otra") o los induce a incurrir en errores.

Una lengua no es un lugar en donde la sinonimia campe por sus respetos ni tampoco es un puzle. Una lengua es un mecanismo con el que confeccionamos representaciones de la realidad. Cuando lo usamos, la lógica que determina su funcionamiento no es objetiva y discreta, sino figurativa y experiencial. Esto es, en esencia, lo que hace a los hablantes dueños de su lengua y, por tanto, responsables de lo que hacen con ella; esto es lo que permite que intercambien los enunciados más adecuados a sus intenciones y necesidades. En

palabras de los propios autores: “La comunicación lingüística, da la impresión, se parece demasiado a un *pictionary* como para no concluir que lo es. O al estudiante se le permite manejar los significados lingüísticos precisamente como lingüísticos o las reglas del juego gramatical que le suministramos seguirán siendo meras observaciones de lo que a veces es así y a veces al contrario, sin que nunca se sepa bien cuándo ni por qué. ¿Qué pasaría si invitáramos al estudiante ‘regurgitador’ obediente de usos a convertirse en creativo dibujante de ideas? ¿Qué tal si cambiáramos su *obligación* de acertar en las dianas de los huecos en un ejercicio por su *responsabilidad* de comprender y hacer comprensibles esos trazos que dibujamos con sonidos? Es más: ¿qué tal si lo invitamos a ser, otra vez, dueño de la lengua?” (pág. 50).

El tercer grupo de supuestos concierne a las consecuencias que, para la didáctica de la gramática de una lengua, se derivan de los ya comentados. Se parte de las evidencias de que los recursos gramaticales de una lengua conforman un sistema y de que, gracias a la lógica de este, dan lugar, en manos de los hablantes, a resultados constantes al tiempo que adecuados y eficaces. Esta lógica que rige el sistema gramatical no es la lógica matemática ni la de los lenguajes formales. La de las lenguas (y por tanto la de la gramática) “es una lógica propia, conceptualmente basada en nuestra experiencia vital e instrumentalmente limitada por el carácter vocal y lineal del habla” (pág. 51), una lógica de carácter experiencial y orientada a la configuración de representaciones. Esgrimen los autores que el peso de estas evidencias basta para instaurar un cambio significativo en las prácticas docentes: dada esta lógica a la que remiten todos los usos gramaticales, el sentido común impone taxativamente que reciba la atención debida en todo momento del aprendizaje de una lengua. Así las cosas, se oponen a una enseñanza de carácter memorístico y, justamente por ello, desatenta a las exigencias que plantea el aprender una lengua como

habilidad, como instrumento para la comunicación. “Tener lógica en el aula de lengua [...] es el primer paso formal -afirman- para *llegar a sentir* el significado de sus formas (no a *recordar* sus formas) y poder automatizar así la creación de significados por medio de ellas” (pág. 51).

Conceder la debida atención en el aula a la lógica de que estamos hablando (esto es, adoptar un modo de instrucción gramatical acorde con su naturaleza) exige, al menos, que se asuman realidades como las siguientes:

a) Puesto que los estudiantes aprenden una lengua mucho mejor cuando lo hacen con la lengua real y con procedimientos rigurosos, claros y unívocos, se impone que las explicaciones y reglas que se ofrezcan den cuenta cabal de la “mecánica del significado” (pág. 52) de tal lengua, es decir, lleven siempre, una vez aplicadas, a usos reales. Proponen los autores, para ilustrar este punto, los cuadros que, incluidos en no pocos materiales didácticos, muestran las concordancias temporales que supuestamente existen entre oraciones principales en indicativo y subordinadas en subjuntivo. Estos cuadros, generalmente elaborados sobre una base exclusivamente formal, permiten oraciones como, por ejemplo, *Quiero que vengas, Me encantará que vengas, Quería que vinieras o Sería estupendo que vinieras*, pero impiden, por “incorrectas”, estas otras: *Me preocupa que no llegara a tiempo, Me ha sorprendido que no te regalara nada para tu santo, Piensa que te lo hubieran dicho a ti, ¿qué harías? o Se lo conté, y se alegró mucho de que estés feliz* (vid. págs. 51-52). Se evitan los nocivos efectos de un cuadro de esta índole si en su lugar se propone una explicación diferente: una que, rigurosa y claramente, y desde el significado, muestre (i) cómo una construcción del tipo *Yo creo que lo sabes*, por ejemplo, contiene dos predicados diferentes (expresados a través de oraciones); (ii) cómo el hablante es libre de presentarlos, siempre respetando la

coherencia que impone la lógica de sus significados, desde las perspectivas temporal y modal que considere más convenientes para sus intereses comunicativos; y (iii) cómo estas decisiones se apoyan en una mecánica que responde a un patrón real: el de la correspondencia (y no la correlación temporal) existente entre las formas de indicativo y subjuntivo (por ejemplo, “cuando quiero situar un hecho (cuya imagen no contiene información sobre su terminación) en el presente o futuro cronológicos, tengo tres posibilidades: si lo afirmo uso *canto* (indicativo); si lo supongo, *cantaré* (indicativo), y si lo menciono, *cante* (subjuntivo); para situarlo en el pasado cronológico tengo otras tres posibilidades: *cantaba* si lo afirmo (indicativo); *cantaría* si lo supongo (indicativo), y *cantara/se* si lo menciono (subjuntivo) (vid. págs. 52-54)). Estos instrumentos conceptuales sí responden, como se ve, a la realidad de los hechos lingüísticos y justifican, por tanto, enunciados del tipo *Me preocupa que no llegara a tiempo*.

b) Los elementos gramaticales no son polisémicos; muy al contrario, “cada forma gramatical –afirman los autores- tiene un significado y solo uno” (pág. 55). Aceptar que esto es así equivale a concederle a la lógica que determina las combinaciones de tales elementos el papel que en realidad tiene en la configuración del significado definitivo de un enunciado: el hacer que este significado sea un producto lógico del significado estricto de los elementos que en tal enunciado concurren. Y esto supone una ventaja pedagógica no desdeñable: los estudiantes pueden ser instruidos en los valores únicos y permanentes de los elementos gramaticales y en cómo, combinándolos según la lógica de que venimos hablando, se crean diversos efectos de sentido. Se les enseña, desde una lógica natural, el camino recto que lleva del valor operativo de una forma a los valores con que esta se colorea en los enunciados concretos. Esta práctica provoca, entre otros efectos saludables, el que se descarten, por lo absurdas, las listas que presenten usos atomizados e

inconexos, y se puedan adoptar otras que reflejen fiel y coherentemente los usos surgidos sobre la base de los valores de operación y ofrezcan, por tanto, una visión estructurada de los unos en los otros. “Con una estructuración «operativa» (explicativa) [...] le damos al estudiante *un mapa de carreteras*: posiblemente en principio solo de una ciudad, luego de una provincia y, así, hasta tener el mapa completo. La diferencia, pues, [con las listas del otro tipo] es que situamos al estudiante *en el camino* del significado que tendrá que recorrer a lo largo de su aprendizaje, en lugar de dejarlo perdido en Jaén al final del nivel A2 para llevarlo en helicóptero en el B1 hasta Ciudad Real. Si no lo hacemos así, el estudiante tenderá a sacar la conclusión de que se puede ir de un sitio a otro en línea recta sin saber que se va a encontrar con cerros bien altos y abruptos, y será, además, ignorante de cuál es realmente el camino que le permitiría sortear esta dificultad y conectar ambos contextos” (pág. 59).

El cuarto y último grupo de supuestos lo constituyen tres recomendaciones sobre la aplicación de lo anterior al aula. La primera plantea la necesidad de que, en una actividad comunicativa enfocada al uso de cierto elemento gramatical, se preste especial atención a la contextualización. Si el objetivo fundamental de la actividad consiste en que quienes la realicen “vean” el elemento en cuestión y perciban su alcance significativo, entonces se impone que la interpretación de un enunciado dependa totalmente de la captación e interpretación de tal elemento. Esto exige que, sin merma alguna de su verosimilitud, los contextos sean despojados de todo aquello que desvíe la atención del elemento enfocado o que permita hacer caso omiso de él en el proceso de interpretación. Por ejemplo, si de lo que se trata es de advertir y procesar el valor temporal de las desinencias verbales, un enunciado como *Llegó a las siete* resultará mucho más provechoso que otro como *Llegó ayer a las siete*.

La segunda recomendación concierne a la innegable conveniencia de usar el *mentalés*. En efecto, “[...] un acercamiento a la gramática que tenga en cuenta que las lenguas se fundamentan en los mismos cimientos cognitivos puede ser capaz de llegar con mayor efectividad a los aprendientes, ya que los pone en contacto con aspectos reconocibles, comprensibles y comunes entre su L1 y la LE que pueden comparar, trasladar y comprender en términos de nociones o conceptos universales. El *mentalés*, esa lengua en la que parece que todos pensamos el mundo y codificamos la experiencia con independencia de cuál sea nuestra lengua física, representa bien esos cimientos” (pág. 65).

La tercera recomendación, con la que finaliza el capítulo, descansa en la utilidad de las imágenes como instrumento de presentación del significado y funcionamiento de los recursos gramaticales. Justifican los autores esta recomendación por lo siguiente: “Nuestro modo de acceso conceptual al mundo está tan ligado a nuestra experiencia sensorial en el espacio que incluso los ciegos de nacimiento desarrollan patrones *visuales* no solo del entorno físico, sino de los propios esquemas cognitivos con los que piensan. [...] Hoy en día estamos en condiciones de afirmar que la imagen no solo puede ser una buena ‘ilustración’ de una regla, puede ser, de hecho, *la regla misma* con la que el estudiante queda equipado para tomar ulteriores decisiones gramaticales” (pág. 65). Se ofrecen algunos sugerentes ejemplos al respecto.

2.3.

En el capítulo tercero (*Qué gramática enseñar*) se abordan diversos temas gramaticales desde los supuestos presentados y defendidos en los dos capítulos anteriores. Se trata, según los autores, de “problemas gramaticales de toda la vida” (pág. 71), esto es, de elementos gramaticales del español que, por mostrar no pocas

dificultades en su aprendizaje, han recibido especial atención, desde diferentes puntos de vista, en el ámbito del español/LE. Son los siguientes:

a) *Presente perfecto*¹ e *indefinido*. El presente perfecto –advierten los autores– no es una forma verbal reducida a algunas zonas del ámbito peninsular, como infundadamente se ha llegado a pensar, sino común a todas las variedades geográficas del español. Es cierto que hay entre ellas diferencias en cuanto al modo y grado en que usan esta forma, pero en ningún caso tales usos dejan de estar regulados por un mismo y único significado de sistema.

El significado de sistema del presente perfecto se define en estos términos: “acción que está concluida y que el hablante sitúa, discursivamente, cerca de su espacio inmediato”; el del indefinido en estos otros: “acción que está concluida” (pág. 86). El hablante se sirve de estos valores para señalar no su actitud estrictamente personal ante un hecho, sino su actitud lingüística ante este. La diferencia entre ellos es que el primero expresa un acercamiento virtual de la acción, es marca de actualidad, mientras que el segundo no expresa este rasgo y, por tanto, no da pista alguna sobre la actualidad de tal acción.

A partir de estos valores básicos y comunes cada comunidad de hablantes crea y establece los efectos de significado que considera oportunos (es aquí, como ya se ha dicho, en donde tales comunidades pueden mostrar diferencias). Una comunidad puede, así, forjar efectos de sentido como estos: “[p]oner de manifiesto que ha pasado poco tiempo desde el transcurso de la acción: *Ha estado*

¹ Por diversas razones, los autores prefieren denominar *presente perfecto* al tiempo que otros conocen como *pretérito perfecto*. Mantendremos aquí la denominación de los autores.

aquí" frente a "[s]ituar la acción en el espacio-tiempo alejado que, por defecto, ocupan las acciones acabadas: *Estuvo aquí*"; "[s]ubrayar discursivamente el impacto de las experiencias acumuladas del sujeto en su actualidad: *He pasado mucha hambre de niño*" frente a "[s]uprimir del discurso referencias al impacto de las experiencias acumuladas del sujeto en su actualidad: *Pasé mucha hambre de pequeño*" (pág. 87); etc.

Criticando los autores la inveterada costumbre de enseñar estas formas verbales recurriendo a los así llamados "marcadores de tiempo", costumbre que constituye uno de los casos más típicos de la ya comentada gramática "puzzle": "si usamos un marcador como *hoy, esta semana, este mes*, etc., entonces usamos presente perfecto: *Hoy / Esta semana / Este mes lo he visto*; si usamos *ayer, esa semana, aquel mes*, etc., usamos indefinido: *Ayer / Esa semana / Aquel mes lo vi*". Los hechos falsean esta explicación: *Hoy lo vi, Ayer lo he visto*. El que tales elementos suelen aparecer, gracias a su significado, con una u otra forma verbal es algo meramente circunstancial y no el resultado de la aplicación de una ley del sistema lingüístico. "Que una acción haya tenido lugar hoy no la convierte en necesariamente relevante para el hablante, y que haya ocurrido ayer, no necesariamente la hace perder su rasgo de relevancia y actualidad" (pág. 87). Reconocen los autores que no son tareas fáciles las de determinar la relevancia y actualidad de un hecho (operación en gran medida determinada por la idiosincrasia de cada comunidad lingüística) y la de decidir, a partir de lo anterior, cuál de estas dos formas utilizar (la de qué actitud lingüística asumir al respecto). De ahí que recomienden cautela, tacto y paciencia a la hora de presentar y tratar estas formas en el aula: primero, en caso de duda, se debería recomendar al estudiante que recurriera al indefinido; segundo, es aconsejable alentar al uso del presente perfecto solo cuando el estudiante perciba que tal uso está discursivamente justificado; y, por último, hay que tener muy en cuenta que, como

suele ocurrir en todo auténtico aprendizaje, los resultados esperados pueden tardar en hacerse patentes.

b) *Indicativo y subjuntivo*. Como es sabido, el subjuntivo, en tanto que conjunto de morfemas, constituye un rasgo gramatical presente solo en algunas lenguas. Sin embargo, ello no implica que las lenguas carentes de tales morfemas no puedan expresar por otros medios el significado de estos. Piénsese, por ejemplo, en cómo el significado expresado por *vayas* en *Quiero que vayas allí* es el mismo que el expresado por *you to go* en *I want you to go there*. Esta circunstancia repercute positivamente en el proceso de enseñar y aprender el subjuntivo: por un lado, tanto estudiantes como profesores podrán apoyarse en el hecho de que el modo subjuntivo del español no es más que un determinado proceso morfológico con el que se expresan las mismas nociones, ideas, actitudes, etc., susceptibles de ser expresadas en otras lenguas mediante otros medios; por otro, los estudiantes podrán tomar conciencia, sobre esta base, de que el subjuntivo no siempre es un elemento redundante, sino un recurso gramatical más para la comunicación: algo que hay que dominar si lo que se desea es expresarse en español de modo claro y preciso.

La enseñanza y aprendizaje de la selección entre indicativo y subjuntivo han venido llevándose a cabo sobre algunos supuestos que, en opinión de los autores, resultan muy discutibles y a los que, justamente por ello, se considera "mitos" (págs. 91 y ss.). Según el primero, "el mito de las listas de uso" (pág. 91), el mejor modo de aprender el subjuntivo es a través de la memorización y práctica intensiva de sus usos presentados formal o semánticamente (así, "el subjuntivo se usa con (i) verbos de sentimiento (*gustar, encantar...*); (ii) imperativo negativo (*no hables, no diga...*); (iii) expresiones de deseo, voluntad y necesidad (*desear, querer, necesitar...*); (iv) verbos de opinión y percepción en forma negativa (*no creer, no pensar...*);

hipótesis y probabilidad (*quizás, es posible que...*); proposiciones finales (*para que...*), etc.”; la lista contiene bastantes más elementos). Este planteamiento, afirman los autores, menoscaba significativamente el aprendizaje, pues, además de tener una base conductista, se fundamenta en una ausencia de lógica: los distintos y numerosos contextos de uso propuestos en tales listas responden a una mezcla de elementos inconexos, a una pesada casuística cuya lógica interna resulta inaccesible al estudiante. Para que una lista pueda resultar útil –siguen afirmando–, esta debe descansar inexcusablemente en el significado del sistema (en el caso presente, en el valor operativo de los morfemas del subjuntivo), en mostrar en todo momento la conexión lógica de los distintos usos con tal significado y en que tales usos vayan siempre acompañados a las exigencias impuestas por las distintas fases del aprendizaje.

El segundo mito, “el mito de la irrealidad” (pág. 93), presenta al subjuntivo como modo de expresión de lo irreal (frente al indicativo, el modo reservado a la expresión de lo real). Si ya resulta difícil hacer distinciones entre lo que es real y lo que no lo es, la cosa se complica cuando resulta muy fácil tropezarse con enunciados como *Me alegro de que lo hayas comprendido* o *Me da igual que pienses así*, en los que los respectivos hechos de que alguien ha comprendido algo y de que piensa de cierto modo se perciben como reales y se muestran, sin embargo, en subjuntivo. La razón es muy simple, según los autores, y es que el significado básico del subjuntivo no es expresar que algo es irreal.

El tercer mito, “el mito de las regencias” (pág. 94), resulta poco interesante desde el punto de vista lingüístico y escasamente productivo en sus aplicaciones pedagógicas. Responde, en pocas palabras, a la asunción de que el subjuntivo aparece en una expresión por exigencia de algún elemento previo existente en ella. Para dar cuenta de estos regímenes, usualmente se proponen reglas

sustentadas en una mezcla de criterios diversos (formales, semánticos, etc.): “En el esquema $v1 + QUE + v2$, $v2$ va en subjuntivo si $v1$ es un verbo que expresa deseo, voluntad o necesidad; por ejemplo, *Deseo / Quiero / Necesito que vengas*”. Estas reglas, de innegable base estructuralista aunque puedan contener información semántica, suelen multiplicarse para la explicación de un fenómeno como la selección modal y dar lugar a una lista que a duras penas resulta manejable; además, presentan contradicciones serias en lo concerniente a cómo son interpretadas y aplicadas. De ahí que no constituyan un instrumento útil para el aprendizaje.

El cuarto y último mito es “el mito de lo funcional” (pág. 97). Acoge este enfoque también las listas, pero en este caso las muestra de manera distinta: en vez de presentar los usos del subjuntivo en contextos como los ya examinados, lo hace a través de funciones pragmáticas (actos de habla): “Para la expresión de deseos tenemos estas posibilidades: (i) *Ojalá llueva* (‘*ojalá* + subjuntivo’); (ii) *Quiero, deseo... que llueva* (‘verbos como *querer* + QUE + subjuntivo); (iii) *Me gustaría que lloviera* (‘*Me* + *gustar* en condicional + QUE + subjuntivo’), etc.” Las listas de esta índole tienen la virtud de mostrar sus elementos desde la perspectiva exclusiva del significado. Sin embargo, al responder generalmente tales elementos a los actos de habla que hacen al caso (como, por ejemplo, expresar deseos, ruegos, peticiones, opiniones, asertos firmes, asertos menos firmes; hacer preguntas, recomendar algo, pedir disculpas, dar consejos, saludar, expresar acuerdo y desacuerdo, etc.), lo que ofrecen tales listas es un inventario de expresiones complejas, *ready made* para su uso inmediato en la comunicación. Si bien es cierto que el empleo de tales expresiones resulta útil y beneficioso en determinadas fases del aprendizaje lingüístico, también lo es que en otras fases “provocan el mismo efecto de desconcierto que produce la lista de uso” (pág. 124), pues, al quedar diluido el significado de las formas gramaticales en la compleja maraña del significado final de las

expresiones propuestas, el valor operativo de tales formas resulta inobservable o difícilmente aprehensible. Al final, y en resumidas cuentas, el estudiante se enfrenta a una onerosa lista de elementos y el profesor a la necesidad de aclarar la complejidad de estos recurriendo a listas de otro tipo.

Proponen los autores, para orillar los obstáculos de estos mitos, que se aísle convenientemente el significado de sistema de las marcas verbales etiquetadas como 'indicativo' y 'subjuntivo'. "Ese significado de sistema –afirman– es simple: mientras que el indicativo *declara el hecho*, el subjuntivo *no declara el hecho*. Esto se percibe mejor aislando de todo contexto la forma:

Fumas.
Fumes.

Así resulta más fácil notar que el indicativo (*fumas*) está declarando el hecho de que la segunda persona fuma, mientras que el subjuntivo no declara que la segunda persona fuma, ni tampoco lo niega: simplemente se limita a establecer una relación difusa, no determinada, no declarativa, entre el hecho de fumar y la segunda persona" (pág. 124). El alcance explicativo de esta concepción de los hechos y sus consecuencias pedagógicas quedan patentes en la revisión y el análisis que los autores ofrecen de los diversos contextos en que, por una u otra razón, se han venido asociando a la selección modal (probabilidad, duda, rechazo, valoraciones, comentarios, descripciones de objetos, concesiones, etc.).

c) "Ser" y "estar". Constatan los autores que, dados los problemas que plantea, el empleo de listas de uso o funciones resulta, como en otras ocasiones, también contraproducente en este caso. Por otra parte, al existir abundantes evidencias de que los errores relativos a *ser* y *estar* decrecen muy significativamente en los niveles superiores,

recomiendan que sean aprendidos los usos de estos verbos a través sobre todo de *input* bien elegido y del propio descubrimiento por parte del estudiante, y se recurra a las explicaciones solo cuando lo exijan necesidades puntuales.

Se propone como eje de las explicaciones que puedan darse en torno a *ser* y *estar* las nociones de "consustancial" y "circunstancial". La primera corresponde a la imagen de *ser*; la segunda, a la de *estar*. Es decir, en el primer caso se expresa lo que se piensa que se da "dentro" del sujeto, algo que, por decirlo así, constituye su naturaleza o forma parte de su idiosincrasia; en el segundo se expresa justamente lo contrario: se piensa ese algo como realidad "externa" a tal sujeto.

De estos valores operativos básicos surgen sentidos como los siguientes: (i) "identidad" / "experiencia": *¿Cómo es? Es alegre / ¿Cómo está? Está alegre, Está en Ecuador*, (ii) "lo intrínseco (algo está dentro del sujeto o es una misma cosa con él)" / "lo extrínseco (algo está fuera del sujeto)": *Es guapo* [la belleza es un rasgo idiosincrásico del sujeto], *Álvaro es el director, La conferencia es en el salón de actos / Está guapo* [la belleza no forma parte de los rasgos idiosincrásicos del sujeto], *Luis está de director, La conferencia está en el cajón*; (iii) "pertenencia a una categoría o identificación con ella" / "no pertenencia ni identificación con una categoría": *Es taxista / Está de taxista*; (iv) "estatismo (la noción de cambio no interviene)" / "dinamismo (se introduce la noción de cambio)": *Es alto / Está alto*.

Este modo de ver las cosas sale al paso de una idea extendida: la de que con *ser* se expresa lo permanente y con *estar* lo transitorio. La evidencia contradice muy frecuentemente este supuesto en enunciados como, por ejemplo, *Obama es el presidente de los Estados Unidos* o *Mi abuelo está muerto*. Es cierto que en bastantes

ocasiones lo consustancial (significado por *ser*) puede de una u otra manera presentarse asociado a lo visto como duradero o permanente, y lo circunstancial (significado por *estar*) a lo percibido como transitorio. Pero, como es bien sabido, estas asociaciones, excepto en el caso de que respondan a algo asumido como incontrovertible (*Dos y dos son cuatro*, etc.), cambian o pueden verse sometidas a cambios; consecuentemente, no pueden constituir una base explicativa que dé cuenta de *ser* y *estar*.

d) *Oraciones condicionales*. Sostienen los autores que, para explicar adecuadamente el mecanismo de las condicionales, antes es preciso asumir dos supuestos. El primero es que el sistema verbal español no está basado en la noción de tiempo (una de las nociones que puede expresar), sino en la de espacio. La noción de tiempo provoca diversas incongruencias como, por ejemplo, la de que las formas verbales supuestamente asignadas al pasado puedan a menudo expresar algo no pasado (*Yo que tú no iba mañana*), las asignadas al presente puedan aludir a algo no presente (*Mañana vengo a recogerte*) o las asignadas al futuro puedan indicar algo no futuro (*Lo habrás perdido al bajar del autobús*). Estos problemas quedan resueltos si se opta por una visión basada en el espacio. Ahora las formas verbales (los así llamados tiempos verbales o, para ser más exactos, los “espacios” verbales) expresan cercanía o alejamiento con respecto a la escena denotada. Al hablar de un hecho podemos situarnos en dos espacios. En uno lo presentamos como cercano al espacio en que hablamos (en el espacio de “aquí” (pag. 155)); en otro lo presentamos como lejano respecto de ese espacio (en el espacio de “allí” (pág. 155)). Al mismo tiempo, además, en uno y otro espacio habremos de decidir la precisión con que vamos a perfilar ese hecho ante el oyente, y lo presentaremos como “declaración exacta”, “declaración aproximada” o “no declaración” (pág. 155). Así las cosas, situados en el espacio “aquí”, disponemos de estas formas: *canto* y *he cantado* (declaración

exacta), *cantaré* y *habré cantado* (declaración aproximada), y *cante* y *haya cantado* (no declaración). Situados en el espacio “allí”, de estas otras: *canté* / *cantaba* y *había cantado* (declaración exacta), *cantaría* y *habría cantado* (declaración aproximada), y *cantara/-se* y *hubiera/-se cantado* (no declaración). Ahora sí resultan coherentes los diversos usos que adoptan las formas verbales. Por ejemplo, *llueve* expresa en el espacio “aquí” una declaración exacta sobre cierto hecho que puede ser situado en el presente o en el futuro (*Ahora llueve*, *Mañana llueve*); *lloverá* es en el espacio “aquí” una declaración aproximada sobre cierto hecho que puede ser remitido al presente o al futuro (*Ahora lloverá allí*, *Mañana lloverá allí*); *llovía* constituye en el espacio “allí” una declaración exacta sobre algo que puede ser referido al presente, pasado o futuro (*Ayer llovía mucho*, *Ahora mismo llovía si Dios quisiera*, *En ese caso, seguro que llovía el mes que viene*); etc.

El segundo supuesto es que la noción de probabilidad, comúnmente utilizada para clasificar las estructuras condicionales, resulta inapropiada y, por tanto, conviene que sea descartada. La razón básica de esto es que, si se observa bien el significado y funcionamiento de estas estructuras, no se encuentra relación alguna de necesidad entre ellas y la probabilidad. Los ejemplos siguientes dan cuenta de esta ausencia. *Si tú estás ahí ayer, te da algo* es un enunciado que, según las clasificaciones al uso, expresa una condición real o probable. La realidad, en cambio, es otra: en este enunciado se habla de dos hechos que resultan imposibles (el oyente no estuvo en ese lugar y, por tanto, no le dio nada). Según las clasificaciones aludidas, un enunciado como *Si me hubiesen hecho la transferencia, el dinero habría llegado ya a mi cuenta* sería tipificado como irreal. Sin embargo, basta con que se complete de este modo: *Si me hubiesen hecho la transferencia, el dinero habría llegado ya a mi cuenta; voy un momento al cajero de la esquina y vuelvo enseñada*, para que los hechos expresados resulten posibles.

Asumidos estos supuestos, los autores proponen explicar las estructuras condicionales reconociendo en ellas dos grupos. Uno está constituido por todas las que expresan “un acercamiento metafórico a la escena de referencia (*Si + presente de indicativo*)” (pág. 155): *Si me pagan esta semana, te daré algo de lo que te debo*. El otro, por las que expresan “alejamiento (*Si + imperfecto de subjuntivo*)” (pág. 155): *Si me pagasen esta semana, te daría algo de lo que te debo*. Los dos enunciados propuestos muestran dos cosas. Primero, remiten a una escena posible en el mundo real. Segundo, el hablante usa uno u otro según sus preferencias e intenciones comunicativas: puede recurrir al primero aunque sepa que son bajas las posibilidades de pago, y al segundo pese a saber lo contrario. Cuando opta por “*si + presente de indicativo*”, se aproxima virtualmente a la escena condicional; cuando decide usar “*si + imperfecto de subjuntivo*”, se aleja virtualmente de ella. Lo que mueve al hablante a presentar al oyente una escena condicional desde una de estas dos atalayas es de naturaleza pragmático-discursiva: el que un enunciado condicional provoque, en el contexto comunicativo en que se da, las implicaciones que vengan al caso. Tales contenidos implícitos intencionales son tan variados como las situaciones comunicativas. Así, la opción de acercarse virtualmente permite expresar implícitamente contenidos como estos: impresionar al oyente, mostrar fe en lo dicho, expresar un grado alto de probabilidad, manifestar optimismo, etc. La de alejarse virtualmente, otros como estos: mostrar prudencia o cortesía, indicar expectativas bajas o duda, expresar un grado bajo de probabilidad, manifestar pesimismo, ocultar información, etc. Según esto, el primero de los anunciados presentados arriba podría responder al deseo del hablante de mostrar implícitamente la viabilidad del pago y del cobro, su fe en ello, etc.; el segundo, a la intención de hacer ver la escasa probabilidad de que ocurran el pago

y cobro mencionados, de mostrar prudencia o falta de compromiso al respecto, etc.

Resaltan los autores otro elemento importante de su propuesta: el de llamar la atención sobre lo inadecuado de presentar al estudiante un esquema de las condicionales heredado del latín y basado, por tanto, en la *consecutio temporum* de esa lengua. Muestra un esquema así que los tiempos verbales de la prótasis imponen los de la apódosis (“si apruebo... + lo celebro / lo celebraré / celebradlo conmigo”; “si aprobase... + lo celebraría”; “si hubiese aprobado... + lo celebraría / lo habría o hubiera celebrado”). Pero la realidad que muestran los hablantes es bien distinta: *Si hubieran llegado, te aviso, ¿vale?*; *Si te digo que no, te mentiría*; *Si a mí me hace eso, yo lo mataba*; *Si preguntaran por mí, les dices que no estoy*; *Si no llegas a estar aquí, me hubiera pasado toda la tarde intentando instalar el programa*. Es evidente que no someten al restrictivo corsé de ese esquema los dos hechos que conforman una escena condicional, sino que, respondiendo a sus necesidades expresivas, los muestran con las imágenes más convenientes y combinándolos según la lógica del significado de estas. “No existe –en opinión de los autores– ninguna razón objetiva para tachar algunos de los anteriores ejemplos de no ser normativos, de ser incorrectos o excepcionales” (pág. 156). Tales enunciados son abundantísimos y forman parte del uso cotidiano que hacen de la lengua los miembros de cualquier estrato social. Es más, muestran con claridad cómo el mecanismo con que son elaborados les permite a todos esos hablantes atender a sus necesidades expresivas de modo eficaz y rentable. Tales evidencias demuestran la inconsistencia del esquema aludido y aconsejan, por tanto, la conveniencia de que no sea tenido en cuenta en la enseñanza del español/LE.

e) *Imperfecto e indefinido*. Como en otras ocasiones, los autores advierten de los inconvenientes que supone el abordar en clase el

contraste entre estas formas verbales recurriendo a listas de usos, explicaciones formalistas o basadas en el discurso, y mantienen la necesidad de mostrar tal contraste siempre sobre la base de los valores de sistema. Tales valores quedan explicitados del modo siguiente: el imperfecto muestra una acción desde dentro, en su proceso; el indefinido la muestra desde fuera, ya acabada. Así, ante una misma escena objetiva, como imágenes lingüísticas que son, ofrecen perspectivas diferentes de ella. Si un hablante usa imperfecto, expresa que “ve” la escena como si estuviera dentro, ante el despliegue de esta; además, no dice nada sobre si tal escena está concluida o no (esto es, no expresa que una escena esté “no terminada”). En cambio, si ese hablante usa indefinido, con ello da a entender que “ve” la escena desde fuera: el despliegue de esta ha llegado a su fin y se la percibe por tanto como un hecho consumado. Gracias a estos ángulos de visión, ante una misma escena objetiva como, pongamos por caso, la gran simpatía de mi abuelo ya muerto, puedo decir: *Mi abuelo ERA un hombre muy simpático. Hace cinco años que murió* o *Mi abuelo FUE un hombre muy simpático. Hace cinco años que murió*. En el primer caso expreso que “veo” la acción desde dentro, en su proceso. En el segundo, la acción la presento desde fuera, como algo ya concluido.

Como se ve, no tienen estos dos valores de sistema una base temporal, sino espacial (al igual que los valores del resto de las formas verbales). “Imperfecto e indefinido no expresan *tiempo pasado*, sino *espacio alejado*” (pág. 170). El que el imperfecto exprese que se “ve” una escena dada desde dentro y en un espacio alejado es lo que hace que esta forma verbal pueda, además de situar un hecho en el pasado, verse concretada en otras diversas funciones. Así, junto a un enunciado como *Cuando estuvo en París, IBA a menudo al mismo restaurante* (ya no vive en París), hay otros muchos como *QUERÍA hablar con usted, si tuviera un minuto* (y sigo queriéndolo); *Yo lo mataba* (como cuando, ante cierta situación,

alguien dice *Es para matarlo*, ahora mismo); *Creo que el partido ERA luego, a las diez* (se alude a un momento futuro); *Tú eras El Zorro y yo Spiderman, ¿vale?* (lo empezamos a ser). En todos estos casos el hablante “ve” una escena en un espacio alejado. En el primer caso el alejamiento se interpreta contextualmente como temporal: la escena está en el pasado. En el segundo, hace que se implique cortesía respecto de una petición. En el tercero, muestra algo como contrafactual en el presente. En el cuarto, sitúa la escena en el futuro y muestra la falta de compromiso del hablante. En el quinto, en fin, implica que hablante y oyente no son los personajes aludidos, por lo que el enunciado se interpreta como una propuesta.

En contraposición a la imagen que ofrece el imperfecto, la del indefinido, dado que muestra el desarrollo de una escena desde fuera y, por tanto, totalmente concluido, solo permite la localización de tal proceso en el pasado, lo que le impide asumir los otros tipos de alejamiento: *QUISE hablar con usted, Yo lo MATÉ, Creo que el partido FUE luego, a las diez, Tú FUISTE El Zorro y yo Spiderman*.

f) *Perífrasis verbales*. Parten los autores del supuesto de que resulta inadecuada la descripción de las perífrasis en los términos de una ligazón de dos verbos que hace que uno pierda su significado y se convierta en auxiliar y el otro, el auxiliado, sea el único elemento portador de significado léxico en el conjunto. Oponen a esta idea la de que el verbo llamado auxiliar en ningún momento pierde su significado. Es más, consideran que, si se miran bien las cosas, el verbo que soporta una transformación mayor es el llamado auxiliado. Este verbo, gracias a un proceso de conceptualización metafórica, llega a ser visto de diversos modos: como un objeto, un espacio, etc. Por ejemplo, en *Mañana voy a fregar los platos*, “lo que el hablante hace es convertir, metafóricamente, la acción de *fregar los platos* en un espacio meta hacia el que se dirige. Comprendemos lo que el hablante quiere transmitir a partir del reconocimiento en

esta metáfora de la noción de estarse *aproximando a una acción por comenzar*” (pág. 180). Entendida la perífrasis “*ir + a + infinitivo*” como aproximación a una acción por comenzar es lo que hace que se perciba en ella una fuerza declarativa mayor que cuando se usa futuro de indicativo: *Mañana fregaré los platos*.

Este mismo mecanismo se encuentra en otras muchas perífrasis creadas a partir de verbos llamados de movimiento: *No LLEGO a entenderte* (“no llego al espacio de ‘entenderte’”: no se completa un proceso), *A veces LLEGA a ser repetitivo* (“algo llega al espacio de ‘ser repetitivo’”: se completa un proceso), *VIENE a costar unos mil euros* (“algo se aproxima al espacio del coste de mil euros”: aproximación), *VIENE a costar 1275 euros exactamente* (“algo se aproxima y llega a costar exactamente 1275 euros”: aproximación no incompatible con la llegada al punto final), *VOLVIÓ a decirme lo mismo* (“regresó al espacio de ‘decirme lo mismo’”: reiteración), *SALÍ ganando* (“Salí de cierto espacio con una ganancia”: resultado final), etc.

Por último, se explica cómo con la perífrasis “*estar + gerundio*”, en imperfecto o indefinido y según sea el aspecto del verbo auxiliado, puede aludir a escenas diferentes. Si el aspecto es durativo (*comer, saber, dormir...*), la diferencia entre usar perífrasis y no hacerlo es solo de perspectiva: *COMÍ en casa de Óscar / ESTUVE COMIENDO en casa de Óscar; MIRABA por la ventana cuando... / ESTABA MIRANDO por la ventana cuando...* En cambio, si el aspecto es puntual (*disparar, saltar, nacer, morir...*), pueden darse diferencias en la escena: *LLEGABA con una hora de retraso* (da a entender la efectividad de la llegada o los momentos previos al completo desarrollo de esta) / *ESTABA LLEGANDO con una hora de retraso* (solo se hace referencia a esos momentos previos).

3.

Se decía al comienzo de esta reseña que la obra intentaba dar respuesta a no pocas preguntas relacionadas con la integración de la gramática en el complejo contexto en que tiene lugar hoy en día la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras. Para cumplir este objetivo, los autores se han centrado, sobre todo, en la justificación de un modelo del lenguaje que, por sus características, se acomodara a las exigencias del aula, es decir, que permitiera y favoreciera en ella un metalenguaje gramatical riguroso y siempre acorde con los procesos básicos del aprendizaje y la comunicación. El modelo al que recurren es, como se ha visto, el de la gramática cognitiva, pues este, en su opinión, conforma el marco que con más naturalidad y eficacia se aviene a mostrar los valores operativos de los elementos lingüísticos (los que dan cuenta de sus diferentes usos).

Las propuestas teóricas y prácticas nacidas de este marco no dejarán indiferente a nadie, dadas la novedad, coherencia y, en no pocas ocasiones, contundencia con que son expuestas. Destacan, en este sentido, el panorama de los rasgos esenciales de la lingüística cognitiva y la aplicabilidad de estos a la labor de presentación y explicación de los recursos gramaticales en el aula (*vid.* 2.2). Son también sobresalientes, por la agudeza, profundidad y rigor que muestran, los planteamientos propuestos sobre diversos recursos gramaticales problemáticos en el aprendizaje del español (*vid.* 2.3). Todos estos planteamientos, surgidos de principios cognitivos bien establecidos, conducen a una visión nítida de las imágenes lingüísticas básicas de los elementos gramaticales considerados, de sus significados de sistema u operativos. Estamos aquí, sin lugar a dudas, ante una aportación de indiscutible valor. Y ello por partida doble. Las explicaciones propuestas no solo resultan muy valiosas desde el punto de vista de la teoría lingüística y gramatical, sino que,

además, constituyen un precioso instrumento para el aprendizaje en el aula: proporcionan al estudiante las herramientas perceptivas y operativas que les permitirán ir creando y entendiendo enunciados adecuadamente sobre la base de una lógica accesible y natural; unas herramientas –hay que resaltarlo– perfectas para la reflexión sobre el sentido de lo que se transmite o entiende, para encontrar soluciones a los problemas comunicativos y para reformular y asentar en la interlengua la mejor versión de las imágenes lingüísticas.

Adoptar, para el tratamiento de la gramática en el aula, un enfoque como el considerado conlleva ciertas exigencias. Una de ellas es la conveniencia de abandonar otros enfoques al uso o, al menos, de advertir sus incongruencias y efectos negativos (los enfoques tradicional, formal, discursivista, etc.) (*vid.* 2. 1). Otra, la de acercarse con nuevos ojos al mecanismo gramatical y a cómo este constituye una base fundamental para la comunicación, esto es, la de ver la gramática desde una perspectiva cognitivo-operativa. Sin embargo, satisfechas tales exigencias, que obligan a dejar no pocas cosas por el camino, lo que se descubre es un territorio nuevo en el que la gramática queda integrada sin esfuerzo en cualquier contexto comunicativo porque, sencillamente, y como ya se ha dicho, es una base imprescindible para la comunicación. Si se asume que las imágenes gramaticales son los engarces que organizan y cohesionan el significado del material léxico presente en un acto comunicativo dado, entonces no queda otro remedio que transitar por este territorio, pues solo dentro de él es posible explicar, observar, comprender y practicar el alcance que esas labores de engarce ejercen en el significado final mostrado por el enunciado resultante de tal acto.

Para quien escribe estas líneas resultan innegables los méritos de las propuestas que sobre la gramática, su enseñanza y aprendizaje plantean los autores. No es esta una apreciación estrictamente

personal, pues está fundamentada, entre otras cosas, en algunos hechos muy significativos: por un lado, en la opinión de muchos docentes que ya las han llevado al aula e incluso las están desarrollando, para quienes la eficacia de tales propuestas está fuera de toda duda; por otro, en que este enfoque viene acotando un campo de investigación que está dando ya numerosos e interesantes frutos.

Hay que congratularse por la aparición de un trabajo de esta índole, y ello porque en él se da respuesta a unas necesidades que vienen reclamando atención desde hace tiempo en el terreno de la enseñanza y aprendizaje de la gramática, y, sobre todo, porque las respuestas ofrecidas salen al paso de tales necesidades con determinación y eficacia. Estamos, desde luego, ante una obra que de ningún modo debe pasar inadvertida a los docentes del español/LE, en especial a quienes se sientan interesados por la gramática y su papel en el aula.

FECHA DE ENVÍO: 23 DE OCTUBRE DE 2013