

JUAN MANUEL REAL ESPINOSA

Licenciado en Filología Hispánica por la Universidad Hispalense de Sevilla, y Master Universitario en Didáctica del Español como Lengua Extranjera por la Universidad de La Rioja. Ha desarrollado su carrera docente en institutos Cervantes de Estambul, El Cairo, Dublín, la Universidad Fatih de Estambul, la University College de Dublín y como tutor en el Máster de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera de la Universidad Menéndez y Pelayo, y en el Máster en Didáctica del Español como Segunda Lengua de la Universidad de La Rioja. En la actualidad, trabaja en el Instituto Cervantes de Porto Alegre.

RESUMEN

El presente artículo explora algunos de los problemas clásicos de la enseñanza de la Gramática de E/LE, tales como la oposición de *he cantado / canté*, la oposición *Indicativo / Subjuntivo*, la oposición del *Imperfecto / Indefinido*, o la enseñanza de los periodos condicionales introducidos por la conjunción *si*. Todos estos aspectos tienen en común resultar especialmente conflictivos para el aprendiz, por motivos que no solo se vinculan a su dificultad intrínseca, sino también a la propia tradición pedagógica, deficiente en muchos sentidos.

La enseñanza de estos aspectos ha estado tradicionalmente basada en el empleo de dos herramientas: primero, mediante listas de uso más o menos coherentes, bien aplicadas de manera explícita o bien mediante actividades de corte funcional fuertemente contextualizadas, y segundo, mediante criterios formalistas y estructurales, según los cuales, la presencia de un elemento en la cadena hablada predice la aparición del siguiente. Frente a estos procedimientos pedagógicos tradicionales existen vías alternativas, basadas en la lógica del lenguaje y en el propio significado de las formas gramaticales.

La Lingüística Cognitiva proporciona al docente de E/LE una panorámica totalmente nueva de la lengua y un enorme potencial pedagógico, que además, no es en necesariamente incompatible con procedimientos pedagógicos más tradicionales, pero que en cualquier caso, supone una profunda actualización del enfoque comunicativo como lo hemos conocido hasta ahora en el ámbito del español E/LE: de una teoría del lenguaje basada en las formas -la Lingüística Estructural-, pasamos a una teoría del lenguaje basada en el significado, -la Lingüística Cognitiva. El objetivo del presente trabajo es permitir que el docente de E/LE obtenga, en una hora de lectura, una idea precisa en qué consiste una Gramática Pedagógica basada en criterios cognitivos, llevándolo, además, a reflexionar sobre los errores más comunes y más extendidos en la instrucción gramatical cotidiana, ofreciéndole alternativas de tipo práctico.

PALABRAS CLAVE: Espacio, tiempo, verbo, práctica pedagógica, significado.

ABSTRACT

This article explores some of the standard problems concerning the teaching of SFL Grammar, such as the conflicts between *he cantado / canté*, *Indicativo / subjuntivo*, *Imperfecto / Indefinido* and the teaching of conditional sentences introduced by the conjunction *si*. All of the above common topics create intrinsic problems for the student of the language due to the complex nature of the constructural fundamentals which these conjunctions create, which in itself are deficient if taken directly from the basic traditional method of teaching such elements.

The teaching of said topics has been traditionally based on two different structures, on one hand, by the use of lists of instructions for the procedure and practice regarding the function and activity required by such usage which is then contextualized to such an extent it becomes over-contextualised, and on the other hand, by a formal and extreme structural criteria accordingly which the chain of speech follows an established link due to the basic technical requirements of the conjunctions/conditional elements. However alternative methods are available, which can be implemented using the basic and logical flow of the language while, at the same time, utilising the required grammatical forms required in such instances.

Cognitive Linguistics provides the teacher of SFL with a completely different viewpoint of the language, which is filled with enormous educational potential i.e. that it is not incompatible with the more traditional type of educational procedures, but which involves a serious improvement on the approach to communication which has to this point been the norm, or has been conceived as the norm. To this end we move away from the theory of language based on archaic structural linguistic form to a more easily accessible expression based on its true meaning.

The purpose of this paper is to allow a teacher of SFL to obtain, upon reading in a short space of time (one hour approx), the exact thought process of Pedagogical Grammar which is based on cognitive criteria, leading him to reflect on the most common and widespread mistakes made on a daily basis, and providing practical and useful alternatives in the instructional use of these basic grammatical elements.

KEYWORDS: Espace, time, verb, educational prodecures, meaning.

Si se echa un vistazo al panorama de los manuales de E/LE, el criterio pedagógico más empleado para la enseñanza de la Gramática es el formalismo estructuralista, con escasas y notables excepciones, como la de *El Ventilador* (Chamorro et al, 2006). La característica fundamental del formalismo es la explicación o intento de explicación de cualquier fenómeno gramatical a partir de la relación de las unidades entre sí, dando lugar a reglas de tipo formulístico. El formalismo cree en relaciones de univocidad entre las diferentes unidades que componen la oración, de tal manera que la aparición de la unidad *a* supondrá la consecuente aparición de la unidad *b*. A partir de ahí, todo lo que no se sujete al esquema, será considerado *incorrecto*, y en caso de que la expresión ajena a la regla sea de uso común, se considerará simplemente *excepcional*.

Con la aparición del nociofuncionalismo en la enseñanza de lenguas extranjeras, el criterio formalista de descripción gramatical se ha venido complementando con una organización de las estructuras o exponentes a partir del valor funcional de cada uno de ellos. Así, para una función determinada, pongamos por caso la *expresión de creencia*, se propone el uso de matrices tipo *creo que, pienso que* más indicativo, mientras que para la *expresión de duda o rechazo*, se propone el uso de matrices tipo *no creo que, no pienso que* más subjuntivo.

Por otro lado, en las Gramáticas para estudiantes de E/LE, es práctica habitual la descripción del elemento gramatical mediante *listas de uso*. No se dice qué significa un elemento gramatical, sino cuándo suele aparecer. Si en lugar de decirles a nuestros alumnos qué significa la palabra *silla*, le diéramos una minuciosa lista de los contextos en los que aparece dicha palabra, estaríamos trasladando el formalismo a la enseñanza del léxico, lo que da la medida de lo asignificativa que resulta este tipo de instrucción, y por lo tanto, de los problemas a nivel teórico que plantea la enseñanza de la Gramática dentro de un enfoque comunicativo.

En este trabajo pretendo llevar a la lector a un recorrido por los viejos problemas de la gramática E/LE desde la perspectiva de una gramática pedagógica de inspiración cognitiva, si bien antes, en este primer apartado, repasaremos una serie de cuestiones teóricas muy generales. Una de las consecuencias más interesantes de este recorrido es observar como la manera de solucionar el conflicto entre Gramática y comunicación pasa por integrar ambos aspectos, y que para ello, es prioritario ir más allá de la teoría lingüística estructural.

Las listas de uso pueden resultar didácticamente interesantes, no es mi intención demonizarlas, el problema viene cuando la instrucción se limita a ellas. Con las gramáticas para estudiantes ocurre lo mismo que en los manuales, pero al revés: mientras que en los manuales se parte de la función a la forma, en las Gramáticas para estudiantes el camino suele ser de las formas a las funciones, asociando cada forma lingüística a una serie, más o menos larga, de usos. Existen excepciones, como la *Gramática Básica del Estudiante de*

Español (Alonso et al., 2005), en la que se proporcionan al aprendiz una serie de *principios operativos* o *significado de sistema* de las formas que le permiten cohesionar los distintos usos y funciones de esas formas. No es casual que entre los autores de *El ventilador* y de la *Gramática básica del Estudiante de Español* se repita algún nombre.

La ventaja que presenta bien el formalismo lingüístico en el aula, o bien el empleo de listas de uso, es obvia e innegable: el alumno no tiene necesidad de complicarse la vida pensando, todo lo más, de memorizar. Hay que reconocer que a cualquiera que se enfrente a un proceso de aprendizaje lingüístico, le agrada la seguridad que proporciona una fórmula tan aparentemente infalible como las que son del siguiente tipo: habiendo dicho esto, sigue de tal manera, y con eso, ten la total certeza de estar expresándote correctamente. El aprendiz tiene miedo a equivocarse, a hacerlo mal en el examen, a no entender al profesor. Todos hemos pasado por la experiencia de experimentar dificultades para aprender, e instintivamente, huimos de volver a pasar nuevamente por ellas. A todos nos gustan los profesores que explican muy claro, las gramáticas que se entienden sin esfuerzo, las reglas que nos hacen asumir pocos riesgos. Y las reglas de tipo formal y las listas de uso tienen esas indudables ventajas.

Pero junto a las ventajas, surgen toda una serie de inconvenientes. El primero es que las fórmulas de tipo *si X entonces con Y*, se corresponden solo a veces con la realidad del habla cotidiana. No ya los aprendices, sino los propios docentes, acuden a diario a las obras de consultas o a foros para profesores buscando una explicación a usos lingüísticos que no se corresponden con las reglas. Supongamos que alguien oye a un obispo español utilizar *ayer + Presente Perfecto* y empieza a sentirse algo confuso, porque eso no es lo que ella o él enseña en clase. Encuentra explicaciones de arrastre respecto a una realización anterior de otro hablante (Alarcos, 1980:13-49), pero dado el caso, esa explicación no aclara su duda, ya que el obispo no empleó *ayer + Presente Perfecto* porque el locutor que le entrevistaba en la radio empleara un *Presente Perfecto* previo. Consulta algunas Gramáticas didácticas del español y en unas se encuentra con que *ayer* debe de ir con *Indefinido* (González Hermoso et al, 1994:244), (Castro, 1996:80), o que el autor evita, prudentemente, referirse a la relación de la locución adverbial con el paradigma verbal del que va seguido, prefiriendo concentrar esfuerzos en la caracterización del *presente* (Matte Bon, 1995:163). Si insiste en su pesquisa, finalmente encontrará autores que se hacen eco del empleo de *ayer* con *Presente Perfecto* (Gómez Torrego, 1997:150), que con fina intuición explica el problema a partir de factores psicológicos del hablante, en la misma línea en la que argumenta la *Gramática* de RAE (2006:466).

El resultado final de esta inquisición es hasta cierto punto satisfactorio, ya que el docente al menos sabe que lo dicho por el obispo no es excepcional ni incorrecto, a lo sumo, relativamente. Pero a pesar de ello, la certera dirección señalada por Gómez Torrego o por la RAE abre la puerta a consideraciones mucho más profundas, y a una revisión igualmente en profundidad de nuestra

concepción de la Gramática, tanto a efectos explicativos como a efectos pedagógicos, ¿por qué ha de considerarse más psicológico el empleo de *ayer* con *Presente Perfecto*, que el de *hoy* con *Presente Perfecto*? En mi opinión y como explicaré más adelante, no hay, en rigor, ninguna razón para ello: ambas combinaciones sintagmáticas están condicionadas, en la misma medida, por factores perceptivos o psicológicos, o si se prefiere, por determinados procesos cognitivos del hablante.

Mi intención en este trabajo es proponer al lector una alternativa en su práctica docente. Siempre me ha llamado la atención el carácter teleológico del concepto saussuriano de *Lange*, sistema que permite la comunicación entre una raza de primates inteligentes, pero que es descrito como intangible y existente al margen de sus usuarios. Esta concepción abstracta de la lengua, independiente del usuario, es el principal *non sequitur* del estructuralismo: la *Lange* es un sistema perfectamente coherente, basado en la oposición de sus unidades, cuya coherencia y criterios de oposición han de ser buscados en la propia naturaleza del sistema, como si éste poseyera capacidad de autogestión lógica. Una serie de limitaciones teóricas, como ejemplo el pavor a la semántica (Bloomfield, 1933) hicieron que el estructuralismo rechazase cualquier aspecto mentalista o psicológico del lenguaje, y se centrase en cuestiones materiales o mecánicas, todo ello por la curiosa razón de que eran aspectos muy difíciles de observar. Algo así como si perdemos una moneda de noche en la orilla del mar, y vamos a buscarla al paseo marítimo porque en la orilla del mar no se ve nada, está demasiado oscuro. Lo más sorprendente de todo es comprobar que nuestra práctica docente cotidiana sigue basada en estos criterios: si el lector toma al azar diez manuales cualesquiera de E/LE, verá que en la gran mayoría, si no en todos, se enseña al alumno que debe emplear el *Presente Perfecto* con adverbios de presente, y que el *Indefinido* con adverbios de pasado.

La alternativa que le propongo a lo largo de estas líneas al lector es que deje de preguntarse por el *cuándo se usa* la preposición *para*, pongamos por caso, y que comience a preguntarse *qué significa* la preposición *para*. Bloomfield no es cualquiera, muy por el contrario, ha sido uno de los lingüistas más brillantes de la historia. Su propósito era dar a la lingüística un estatus científico, ponerlo a la altura de las ciencias exactas, de ahí que le incomodara tanto la semántica, pero todo científico se enfrenta a una serie de limitaciones inherentes a la época en la que desarrolla su labor investigadora: ahora, casi un siglo después de la publicación de *Cours de linguistique générale* o de *Language*, sabemos que la intención de construir significado es lo que organiza la estructura, y que la intención comunicativa es propiedad del usuario de la lengua, y no la lengua propietaria de sí misma.

La Lingüística Cognitiva, con todos los fracasos a los que pueda estar abocada, circunstancia inevitable en el ámbito científico, es en estos momentos el enfoque teórico de mayor potencial para el estudio del lenguaje, y de manera muy especial, en su aplicación a la enseñanza de segundas lenguas, como hizo notar Alejandro Castañeda (2004) para el caso del español. Al margen de los procedimientos estrictamente pedagógicos que cada docente emplee según sus

creencias, grupo meta al que se dirija, contexto educativo en el que realice su labor, etc., el enfoque cognitivo permite que el propio docente incorpore a su práctica pedagógica no tanto reglas gramaticales como de leyes de significado (Ruiz Campillo, 2006), lo que supone que el objetivo de la instrucción gramatical es dotar de un sentido, de un *significado* concreto, a unidades lingüísticas abstractas. Dando carta de naturaleza al estudio del significado en los estudios sobre Gramática, aspecto sobre el que el estructuralismo dudaba o que rechazaba de plano, se puede llegar a sintetizar el significado de las unidades abstractas de la lengua, y proceder en su enseñanza de manera similar a la de la enseñanza del léxico: como dije antes, ningún docente da una lista de usos para la palabra *silla*, ni propone unos contextos sintagmáticos en los que aparecerá dicho elemento. Muy por el contrario, e independientemente de la técnica pedagógica que escoja, hace llegar hasta el aprendiz el significado del término, éste lo procesa, lo asocia a una imagen mental, y a partir de ahí, lo empleará cuando le sea necesario a efectos comunicativos. Pues bien, el enfoque cognitivo nos permite algo muy parecido con los elementos gramaticales: en vez de instruir al aprendiz sobre cuándo debe usar *Presente* de indicativo o *Imperfecto* de subjuntivo en la prótasis de una condicional, procederemos a operar en el aula con el *significado de sistema* de dichas formas, servirnos de procedimientos pedagógicos por otro lado nada novedosos, como el empleo de imágenes (Castañeda, 2004b) o palabras clave, a fin de ayudar al aprendiz a comprender dicho significado de sistema, es decir, a *operativizar*, y a partir de ahí, dejar que sea el alumno quien escoja las formas que mejor representen su pensamiento.

No se pretende con ello que el alumno acierte desde el primer momento, es un error juzgar el éxito o el fracaso a corto plazo. Si alguien nos dice que soltando el embrague al tiempo que apretamos el acelerador el coche se pondrá en marcha, no está dando la clave para poner un vehículo en movimiento, y eso no significa que por ello el coche no se nos va a calar o ponerse en marcha a tirones durante bastante tiempo. Entre el conocimiento explícito y el implícito se sitúa una gran cantidad de intentos fallidos y defectuosos, sobre la base de una instrucción correcta; esto es algo que, al menos en el mundo de las autoescuelas, es indudable. Sin duda hay más de una diferencia entre aprender a manejar un automóvil y aprender una lengua extranjera, pero nos es lícito pensar que debe de haber también más de un parecido.

A pesar de las ventajas que promete un enfoque gramatical basado en el significado de las formas, es necesario ser conscientes de las dificultades que aparecerán. En los últimos años se ha puesto de relieve que todo proceso de aprendizaje lingüístico es también un proceso de transculturalización, de aprender a pensar de otra manera, de asumir nuevas convenciones culturales, socioculturales y pragmático-lingüísticas. La Gramática se había entendido hasta ahora como el conjunto de reglas que regulaban el comportamiento de las unidades lingüísticas en el discurso, sin que se le diera importancia a un hecho crucial: las reglas gramaticales son arbitrarias, pero no ilógicas, y desde que se pone en relación Gramática y pensamiento, leyes y significado, se hace evidente que éstas manan de una percepción de la realidad que está

Íntimamente ligada a los valores sociales y culturales de las comunidades lingüísticas. Al ponerse en relación la toma de decisión gramatical y el modo en que el hablante se representa la realidad, es imprescindible asumir que el aprendizaje de la Gramática está íntimamente ligado a la competencia pragmática y la cultural. En español, *salimos de dudas* porque mentalmente nos situamos dentro de ella. En cambio, en portugués, *sacamos la duda* de la persona, porque los papeles de continente y contenido son inversos en ambas lenguas, lo que implica que la estructura sintáctica también varíe: dos culturas pueden desarrollar padrones metafóricos distintos para una misma escena de referencia, estar dentro de la duda, o tener la duda dentro, y si esto ocurre, se desarrollarían también padrones sintácticos diferentes para representar esas maneras de pensamiento. En consecuencia, Gramática, Pragmática y aspectos culturales o sociolingüísticos deben de considerarse distintas partes de un todo.

Desde el momento en que se adopta una concepción representacional del lenguaje, la cultura inherente a cada comunidad lingüística nos permite entender aspectos que de otra manera no tendrían una explicación clara. Los significados de sistema de las unidades lingüísticas admiten, con frecuencia, diversas soluciones, y a veces son aspectos socioculturales, tanto en sincronía como en diacronía, los que finalmente han terminado inclinando la balanza hacia un lado o hacia otro. ¿Por qué en nuestros días aún se puede, por ejemplo, *ser o estar casado*, mientras que solo se puede *ser virgen* y *estar muerto*? ¿Qué mueve a la lengua a aceptar morfemas femeninos en sustantivos que, tradicionalmente, han sido masculinos, o neutros? La interpretación consustancial o circunstancial de una atribución determinada, o la insistencia en la feminidad del sujeto son el reflejo de valores sociales y culturales, que codifican una percepción de cosas tales como la moral, la religión, el rol social de la mujer y del hombre o de instituciones como el matrimonio. En definitiva, una percepción de la realidad, tal y como la concebimos en un momento dado de la historia.

En cualquier caso, es conveniente hacer una distinción entre lo que es la Lingüística Cognitiva como corriente de pensamiento y análisis lingüístico, y la gramática pedagógica inspirada en ella. Los fines de la gramática pedagógica son mucho más específicos y de carácter eminentemente práctico, se pretende con ella ofrecer al aprendiz un panorama gramatical operativo, coherente con la realidad de la lengua en la vida real y que a su vez resulte una herramienta de producción lingüística eficaz y fácil de usar. La adopción de una teoría lingüística debe estar en función de lo que aporta dentro del aula, no de un impulso más o menos esnob de estar a la última. El docente rinde cuentas al proceso de aprendizaje, y eso nos obliga a seleccionar aquello que pueda facilitar el aprendizaje, y prescindir de lo que, independientemente de su rigor científico, no nos resulte útil.

Seguramente el profesor de E/LE puede prescindir de estar al tanto de las diferencias entre la *Teoría de la Metáfora Conceptual* (CMT) y la *Teoría de la Fusión* (BT) (Fauconnier, 1997), ni de saber qué son los *mappings*, los *ámbitos*

fuentes, los ámbitos meta, los esquemas visuales o las metáforas conceptuales. Quizá sea suficiente con que se trasladen a la teoría (Castañeda, 2004; Castañeda y Melguizo, 2006) y práctica (Alonso et al. 2005) de la gramática pedagógica los elementos más provechosos de la Lingüística Cognitiva. En cualquier caso, no está de más conocer los aspectos más generales de la teoría lingüística. A tal fin, considero muy clarificador el siguiente texto, resumen de un trabajo más extenso (Joshua et al, 2005:1):

Los científicos de la Lingüística Cognitiva enfatizan el hecho de que los modelos cognitivos del lenguaje son creados por seres humanos y que estos seres humanos son mentes que han tomado cuerpo; es decir, se han encarnado. ¿Por qué es esto importante? Es importante porque la manera en que pensamos está conectada con la manera como hemos evolucionado en tanto que seres humanos. Los significados, se ha argumentado, toman forma por medio de imágenes-esquema (los seres humanos piensan con imágenes visuales), y dichas imágenes-esquema junto con conceptos originados por el conocimiento metafórico y metonímico permiten la creación de un modelo cognitivo idealizado (un modelo ideal). Es por medio de este modelo como los seres humanos crean proposiciones semánticas y escenarios sociales, el teatro de la mente. Las imágenes-esquema están creadas dentro de redes neuronales, y, a su vez, están ligadas a conceptos y experiencias. Estas redes han sido explicadas por Gerald Edelman en "Bright Air, Brilliant Fire: On the Matter of Mind". En su teoría de "Selección de Grupos Neuronales", explica cómo evolucionaron las significaciones de la mente en el tiempo para encarnar las experiencias vividas en el arduo camino de forjarse humano. Algunos de los conceptos relacionados con la selección de grupos neuronales provienen del sistema nervioso autónomo, mientras que otros provienen del sistema del neocórtex (la sustancia gris). El primero está relacionado con un nivel básico de conciencia, con el 'estar consciente' del presente, 'estar en el mundo'; el segundo tiene que ver con la habilidad que los seres humanos tienen de superar el pasado, proyectarse al futuro mediante imágenes mentales, e incluso, la habilidad de representarse visualmente el germen de nuevas palabras en la mente (en modo subjuntivo, condicional, hipotético, etc.). Es a partir de este estado más alto de conciencia que los humanos crean Gramáticas cognitivas; y es con estas Gramáticas con lo que son capaces de crear imágenes estructuradas, escenas y escenarios, así como crear palabras en potencia. Dichas Gramáticas cognitivas y sus dinámicas de creación las hemos denominado teatro de la mente.

El párrafo es doblemente interesante, porque además de resumir los aspectos fundamentales en que se basa la teoría cognitiva del lenguaje, nos permite enlazar con el aspecto central de este trabajo: la presencia del concepto *espacio* en la construcción de significado. Son las llamadas por Lakoff y Johnson (1991) *metáforas de orientación*, derivadas de nuestras experiencias sensoriomotrices. Partiendo de la más tradicional teoría de la metáfora conceptual, tendríamos un *ámbito fuente*, un ámbito concreto si se quiere: eso que nos enseñaron en Literatura de segundo de bachillerato como el *término real A*. En el caso que nos ocupará a lo largo de este trabajo, ese término real es el espacio, y la consecuente percepción de las distancias: qué está cerca y qué está lejos. El *ámbito meta*, o volviendo a los términos que manejábamos en clase en la adolescencia, el *término figurado B*, tiene una naturaleza más compleja, de ahí que para referirnos a él, e incluso para entenderlo, precisemos de una comparación, de una metáfora. Partiendo de nuestra percepción del espacio somos capaces de crear metáforas para referirnos a gran cantidad de cosas o en términos más específicos, a gran cantidad de *ámbitos meta*: la

representación del tiempo, la expresión de la contrafactualidad –lo que podríamos llamar, en un esfuerzo reduccionista, expresión de *irrealidad*-, la expresión de los sentimientos que nos producen los hechos, o cómo nos representamos las características de las personas o de los objetos.

Partiendo de una metáfora conceptual basada en una mayor o menor distancia espacial, los hablantes de español expresamos una gran cantidad de nociones abstractas, y son estas metáforas conceptuales, y no el valor por separado de cada uno de los elementos de la oración, frase o discurso, las que expresan lo que queremos decir, o al menos parte de lo que queremos decir, la otra parte parece que más bien la deduce el hablante (Pinker, 2002:59-94). De ahí que el análisis estructural del lenguaje se haya mostrado tradicionalmente incapaz de explicar el empleo de las formas gramaticales en gran cantidad de contextos, juzgándolos excepciones o incorrecciones, según el caso, cuando en realidad son síntomas de los procesos cognitivos del hablante, tan interesantes en el aula de E/LE como pueda serlo la gramática normativa. Cuando esas *excepciones* o *incorrecciones* son de uso común, estamos frente una actualización del sistema por parte de la comunidad de usuarios, hecho ante el que no debemos perder el tiempo con reproches prescriptivos. De nada le aprovechó su *Appendix* a Probo, gramático latino que se empeñaba en que la gente hablara igual que Cicerón escribía, y cuyo gran mérito, paradójicamente, ha sido permitirnos saber mucho sobre el latín vulgar.

A continuación, exploraremos las posibilidades didácticas que poseen las metáforas de origen espacial para dar explicación al empleo y significado por parte de los nativos de muy diversos aspectos, entre ellos las llamadas formas de pasado, las de *Futuro*, de los distintos modos, o de los periodos condicionales. Incluso se puede explorar por esta misma vía la posibilidad de considerar las atribuciones con *Ser* basadas en una percepción inclusiva de la propia atribución, lo que se percibe *dentro* del sujeto, lo que le es *consustancial*, mientras que las atribuciones con *Estar* harían referencia lo que queda *fuera* del sujeto, lo que le es *circunstancial*, a pesar de estar afectándolo, en definitiva, *Estar* expresa percepción de una distancia mayor entre atributo y sujeto que *Ser*. En cualquier caso, las diferencias entre *Ser* y *Estar* son diferencias léxico-semánticas, y en este trabajo me limitaré a las metáforas espaciales construidas mediante morfemas verbales, no mediante lexemas.

Y ya solo nos queda un último punto teórico por recordar, y estaremos en condiciones de comenzar nuestra revisión de problemas gramaticales clásicos: toda expresión lingüística responde a una percepción de una escena determinada, no necesariamente a una escena diferente (Castañeda, 2004:1). Decir que alguien *es ciego* o que *está ciego*, que *era siempre amable* o *fue siempre amable*, son expresiones que remiten a una única escena que, en cada caso, ha sido representada atendiendo a determinados rasgos parciales, o dicho de manera más simple, observada desde ángulos diferentes. Es común entre el profesorado de E/LE buscar escenas de referencia distintas para cada expresión lingüística, por ejemplo, si se dice que fulano *es ciego*, es porque nació ciego, mientras que si se dice que *está ciego*, es que perdió la vista en un

accidente de tráfico (o claro, que lo invade bien la ira, bien el amor o bien el tinto). Pero sabemos que esto no es así, que sobre un ciego de nacimiento se pueden expresar atribuciones con *Ser* y *Estar*, de la misma manera que sobre un ciego por accidente. Este error común, que tantos quebraderos de cabeza proporciona al docente, es superado desde que descubre el concepto de *perspectiva* lingüística.

1. LA LEYENDA URBANA DEL *PRESENTE PERFECTO* FRENTE AL *INDEFINIDO*

La oposición entre el *Presente Perfecto* o *Pretérito Perfecto he cantado* y el *Pretérito Indefinido* o *Pretérito Perfecto Simple canté* es un tema clásico de la gramática pedagógica E/LE. Como decía antes, un vistazo a los manuales más al uso muestra bien a las claras que la teoría lingüística que las sustenta es de corte estructural, es decir: la elección entre una u otra forma depende de los adverbios o locuciones adverbiales empleadas en cada caso.

Dicho criterio tiene su fundamento en lo dicho por autores como Alarcos (1980:13-49), en estudios estructuralistas clásicos. Tiene la ventaja de resultar sencillo de entender para el aprendiz, ya que, en realidad, no hay nada que entender, tan solo es preciso memorizar. Con recordar qué adverbio exige qué paradigma verbal, el asunto queda resuelto. La segunda ventaja es que con esa regla se acierta en un buen número de ocasiones

Pero junto a las ventajas, existen problemas. Un primer problema estriba en que la realidad lingüística cotidiana dista mucho de atenerse a esos criterios formales, ya que en la comunicación culta diaria, tanto hablada como escrita, se registran frecuentes contraejemplos a esa regla. El segundo problema es una consecuencia directa del anterior: si el hablante no se expresa como dicta la regla, entonces es que la regla ha sido elaborada ateniéndose a criterios erróneos, por tanto los hablantes nativos operamos con unos significados, mientras que los aprendices no nativos operan con reglas que no tienen en cuenta esos significados. Digamos que los hispanohablantes llamamos pan al pan, pero los aprendices llaman pan al vino. El error en la instrucción gramatical produce una serie de errores en cadena que desemboca en lo que todo docente conoce: incomprensión por parte del aprendiz, frustración, ansiedad, desconfianza en el docente, estancamiento llegados a cierto punto de la dimensión vertical del aprendizaje, y, en último extremo, abandonos. Se puede objetar que si la regla acierta más veces que se equivoca, a fin de cuentas, no es una regla tan mala. Cierta político vino a decir en su día que entre que te den dos bofetadas y que te den solo una, siempre es preferible esto último, aunque lo ideal es que no te den ninguna. El escenario didáctico idóneo es el que opera con una ley de significado que da cuenta del sentido del *Presente Perfecto* frente al del *Indefinido*, y al mismo tiempo de la lógica que une o desune esos paradigmas con ciertos adverbios.

Otros autores evitan entrar en el formalismo y tienen, además, el acierto de mencionar la perspectiva del hablante. Este es el caso ya mencionado de Matte Bon (1995:163), que nos propone la siguiente regla para el empleo del *Presente Perfecto*:

Cuando contamos sucesos pasados que nos interesan en su relación con el presente:

- [1] ● ¿Y cómo es que hablas tan bien español?
 - Es que he vivido diez años en España.

Para aprender a usar bien este tiempo, es importante entender que la relación con el presente puede ser de distintos tipos y que, en la mayoría de los casos, no se trata de una mera relación de proximidad.

Hay que tomar conciencia de que la distancia cronológica tiene muy poco que ver con los usos de este tiempo. Se puede afirmar que el pretérito perfecto es un tiempo que se utiliza para informar sobre la *posesión en el presente*, por parte del sujeto gramatical, de las experiencias pasadas a las que se refiere el participio pasado. El pretérito perfecto es, pues, un *pasado en el presente*.

Pero la pregunta a hacerse ante una regla como esta es evidente: ¿y qué hecho pasado no tiene relación con el presente? Todos los hechos del pasado, en mayor o menor medida, tienen una relación con el presente:

- (1) *¿Por qué habláis español en España?*
 - * *Porque los romanos han invadido la península Ibérica.*

Ateniéndonos a la regla suministrada por Matte, el ejemplo (1) no debería de resultar raro al oído de un hablante nativo.

Por otro lado, queda la cuestión de la posesión de las experiencias pasadas en el presente. A nadie –independientemente de qué variedad de español emplee– le parecerán anómalas expresiones del siguiente tipo:

- (2) *Sí, yo comí una vez en ese restaurante.*
- (3) *Sí, yo he comido una vez en ese restaurante.*

La posesión de la experiencia es la misma en ambos casos. Es más, la escena, reducida a condiciones de verdad, es la misma ¿Entonces, qué? Siguiendo el mismo razonamiento de posesión de experiencias pasadas en el presente, vamos a reflexionar sobre frases tan comunes como estas:

- (4) *Le tocó una quiniela de cuatro millones de euros.*
- (5) *El Mediterráneo ha llegado a secarse por completo hasta en tres ocasiones*

¿Habría que pensar en (4) que el afortunado se ha gastado ya todo el dinero? ¿O en (5) que el Mediterráneo sigue seco? Es obvio que la respuesta es *no necesariamente* para (4), y que *no* para (5). Pero es que además, este tipo de regla pone al alumno ante un abismo epistemológico: si el *Presente Perfecto* es un *pasado dentro del presente* ¿En qué consiste, exactamente, el *presente*? ¿Y cómo lo *pasado* puede convivir con lo *presente*? Porque en buena lógica, si algo está en el presente, es parte del presente, y no del pasado, y viceversa. Y con esto se desencadena una especie de trabalenguas más propio de requiebros y cartas de desafíos de la narrativa áurea que de gramáticas pedagógicas.

Soluciones parecidas (Benito, 1992:160) se nos ofrecen en otras gramáticas pedagógicas (González Hermoso et al. 1994:121):

Pretérito perfecto. Expresa acciones realizadas en el pasado y que perduran en el presente
Pretérito *Indefinido* o perfecto simple. Expresa una acción realizada y acabada en el pasado sin tener relación con el presente.

El problema de tales caracterizaciones es la dificultad intrínseca en decidir hasta qué punto las acciones a las que se refiere el hablante tienen o no relación con el presente:

(6) *En el principio, Dios creó los Cielos y la Tierra*

Independientemente de las creencias particulares, y tomado el anterior pasaje bíblico como mero ejemplo, cabe preguntarse lo siguiente: ¿hasta qué punto se puede afirmar que la Creación no tiene relación con el presente? Personalmente, encuentro realmente difícil operar en el aula a partir de planteamientos de este tipo.

En cualquier caso, el criterio pedagógicamente de más amplia difusión tiene su inspiración, como ya hemos visto, en don Emilio Alarcos. Según dicho planteamiento, la presencia del presente compuesto *he cantado* y el presente simple *canté*, nomenclatura que emplea Alarcos a lo largo de su trabajo, se relaciona con la presencia de determinados adverbios o locuciones temporales. Efectivamente y como decíamos antes, no hay más que echar un vistazo al panorama editorial de manuales E/LE para comprobar que el criterio de Alarcos ha prevalecido sobre otros, yo creo que por ser mucho más claro que los otros. Alarcos entiende, desde la perspectiva temporalista clásica, que el empleo de la forma compuesta implica la realización de la acción en un segmento temporal identificable con el presente, mientras que el empleo de la forma simple, enmarca la realización del acto evocado por el verbo en un segmento temporal identificable con el pasado. En ambos casos, tales segmentos temporales pueden aparecer explicitados por adverbios o locuciones adverbiales (1980:24):

Se emplea el perfecto compuesto con los adverbios que indican que la acción se ha efectuado en un período de tiempo en el que se halla comprendido el momento presente del que se habla o escribe: *hoy, ahora, estos días, esta semana, esta tarde, esta mañana,*

este mes, el año en curso, esta temporada, hogaño, todavía no, en mi vida, durante el siglo presente, etc., (...)

Se emplea el perfecto simple con los adverbios que indican que la acción se produce en un período de tiempo en el que no está incluido el momento presente del que se habla: *ayer, anoche, el mes pasado, aquel día, un día, hace años, entonces, cuando, etc*

Para el empleo de estas formas verbales en ausencia de adverbios temporales, Alarcos (1980:30) cree que el principio operativo es el mismo que ya hemos expuesto, ya que la temporalidad, nos dice, aunque no aparezca explicitada en el discurso, sí está implícita en la mente del hablante.

Comenté antes dos problemas en la aplicación didáctica de los criterios estructurales a la enseñanza, siendo el primero la falta de adecuación entre la regla *hoy + presente / ayer + pasado* y el uso real de la lengua, y el segundo problema que el nativo habla una cosa, y el aprendiz entiende otra, o viceversa, de manera que o no se entienden, o el nativo precisa reinterpretar continuamente el mensaje emitido por el aprendiz. Pero existe un tercer problema, y es la incapacidad del planteamiento estructural para definir *presente* y *pasado*: la pregunta de *qué es presente* y *qué es pasado* Alarcos la rebota hacia fuera, a no ser que queramos entender que *pasado* es lo que acompaña a adverbios de *pasado*, y *presente* lo que acompaña a adverbios de *presente*. Pero ante la evidencia de que las combinaciones *ayer + presente, ayer + pasado, hoy + presente* y *hoy + pasado* son todas posibles, tenemos que asumir no solo que la regla no se corresponde con la realidad lingüística, el primer problema que vimos, somos incapaces de definir *qué es el presente* y *qué es el pasado*. ¿Y cómo alguien puede basar la explicación de todo el sistema verbal en el tiempo, siendo a la vez incapaz de definir conceptos tan básicos como *presente* o *pasado*?

Tomemos en consideración, pues, tan sólo algunos empleos de los llamados adverbios de pasado con *Presente Perfecto*, extraídos de diferentes documentos de la vida cotidiana: artículos periodísticos, entrevistas en televisión, blogs de Internet, etc., tomando siempre como referencia a hablantes cultos: cineastas, poetas, novelistas o altos cargos de la administración pública. Para mayor comodidad, he elegido ejemplos que pueden fácilmente ser conferidos en Internet:

a) *Durante todo el jueves hemos salido a localizar y ayer he conocido a Bárbara, quién hará las labores de asistente de dirección. Hemos contrastado todos juntos el trabajo y hemos llegado a una conclusión...*ⁱ

b) Pablo Guevara, el amigo poeta *ha muerto ayer* mientras yo vivíaⁱⁱ

c) *He tenido la semana pasada* la oportunidad de viajar a Atenasⁱⁱⁱ

d) *Antenoche han salido* con sus bombos y sus garrotes a enfrentarse a los simpatizantes de los agricultores que protestan en la Plaza de Mayo por los nuevos impuestos decretados por el gobierno de Cristina Kirchner para los productos agrícolas^{iv}

e) "Lo de *ayer ha sido* un auténtico vapuleo contra los obispos. Nos hemos visto insultados"^v

No es mi intención demostrar aquí que los tradicionalmente llamados adverbios de pasado pueden aparecer, en cualquier momento, modificando verbos en *Presente Perfecto*. Es un hecho. La propia Gramática de la Real Academia, como vemos al principio, da cuenta de ello (2006:466):

A veces la relación con el presente es efectiva: así, ante una misma situación objetiva decimos *Mi padre ha muerto hace tres años*, si aquel hecho repercute en mi sentimiento actual; en cambio, *Mi padre murió hace tres años* no es más que una noticia desprovista de emotividad.

La explicación ofrecida por la RAE se acerca, hasta cierto punto, a las líneas generales del presente trabajo, si bien, como argumentaremos más adelante, confunde los efectos con la causa, la interpretación pragmática con el significado de sistema del elemento gramatical. Si observamos los ejemplos aducidos más arriba, sólo (b) presenta un contenido claramente emotivo, y por otro lado, si somos consecuentes con esa forma de razonar, habría que sentenciar que todo empleo del *Indefinido* está desprovisto de emotividad:

(7) *Lloré mucho en la boda de mi hija*

Es cierto que una mayor o menor carga emotiva puede ser expresada mediante el empleo de uno y otro paradigma verbal, pero no lo es que ambos paradigmas se opongan a partir de un criterio +/- emotividad. Es un matiz de significación demasiado concreto y limitado, y no es frecuente que una comunidad lingüística desarrolle todo un morfema para expresar algo tan concreto: los significados de sistema tienden, por naturaleza, a ser generales y amplios; de esta manera, la forma lingüística es capaz de construir significado en una gran cantidad de contextos, no tan solo en uno, en este caso, el de la emotividad. Pero al menos, ya hemos avanzado en algo: la RAE se sale de la concepción estructural y temporalista tradicional, relacionando la aparición de un paradigma verbal con factores psicológicos del hablante

Pero la pregunta sigue sin respuesta: ¿qué diferencia existe entre *Presente Perfecto* e *Indefinido*? ¿Qué hacer en clase, entonces?

1. 1. El dilema del Tiempo

El gran problema que al docente se le plantea con el *Presente Perfecto* / *Indefinido* deriva de la oposición de corte temporal al que ambos paradigmas – al igual que el resto del sistema- han estado sometidos ya desde los tiempos de Bello, que a su vez recibe la percepción temporalista del racionalismo francés, y que como comenta Amado Alonso (2002:LII), fue aceptada como obvia, sin ser sometida a análisis. Para Bello, el tiempo es una realidad objetiva y los tiempos verbales significan fechaciones en la línea del tiempo. Sin restar un ápice al

mérito que tuvo la composición de la *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, publicada por primera vez en 1847, hoy sabemos que el tiempo no es una realidad objetiva. Y también sabemos que el verbo no es una fechación en la línea del tiempo.

El lugar del *tiempo*, como categoría gramatical, es un asunto que ha pasado de ser indiscutible, a ser polémico. Hernández (1984:407), defensor de la pertinencia del tiempo como categoría gramatical, plantea las siguientes preguntas, haciéndose eco de este debate:

¿Es en verdad el Tiempo la categoría consustancial al verbo? ¿Implican y explican tiempo las formas verbales? ¿Y es esa constante la base del sistema verbal?

El propio Hernández cita dos trabajos fundamentales en esta discusión, los de Benveniste (1966) y Weinrich (1968), que ya comenzaban a dudar de que las interrogantes enunciadas por Hernández pudieran tener un *sí* por respuesta. No obstante, la explicación alternativa que ofrecían al problema, especialmente Weinrich, carecía de una base sólida, era de corte discursivista, y el propio Hernández se encarga de desmontarla (1984:409-411).

Respecto a otras posturas (Rojo y Veiga, 1999), que llegan incluso a negar la oposición aspectual entre Indefinido e Imperfecto, ya nos encargamos en otro trabajo (Real Espinosa, 2006:16-22) de llamar la atención sobre la falta de adecuación entre el sistema de vectores que ellos plantean, de fuerte orientación temporalista, y la realidad del habla cotidiana.

Posturas más recientes, de corte cognitivo, han ido limitando la importancia del *tiempo* en la caracterización de la significación verbal, proponiendo conceptos más amplios como el de *espacio epistémico* (Castañeda, 2006), o bien negándolo de manera tajante (Ruiz Campillo, 2004). Estas posturas, que en un principio pueden parecer radicales, tan solo lo son si se contemplan desde otras más tradicionales. En realidad, no es menos radical considerar que el verbo es, esencialmente, tiempo (Lamíquiz, 1987:164).

Para llegar a alguna conclusión de interés para el docente, lo mejor es que empecemos por confesarnos aquí lo que todo profesor ya sabe: los verbos a veces expresan el tiempo que se les presupone, y otras veces no. Es evidente la falta de adecuación entre los segmentos temporales prototípicamente asignados a cada paradigma y el espacio en el que se sitúan las acciones evocadas por la raíz:

- (8) *Ya me dirás cómo te fue*
- (9) *Mañana hablamos*
- (10) *Yo me iba contigo luego, pero mañana tengo que trabajar*
- (11) *Me iría contigo luego, pero mañana tengo que trabajar*
- (12) *Ojalá estuviera allí mañana*
- (13) *Quería hablar contigo, si tienes un momento*
- (14) *Ahora estarán en su casa*

(15) *Llega ayer y me dice...*

En (8) el *Indefinido* tiene un valor prospectivo, es decir, nada menos que de futuro. Habría que entrar con argumentos tales como *segundos puntos de referencia* para justificar un empleo así, pero eso sería traer a rastras el razonamiento: el *Indefinido* es un pretérito y por lo tanto y siendo fiel a la tradición temporalista, no le queda más remedio que ser anterior al momento de enunciación. Poseen también valor prospectivo el *Presente* de indicativo en (9), el *Imperfecto* en (10), el *Condicional* en (11) y el *Imperfecto* de subjuntivo en (12). En (13) el *Imperfecto* apunta a un momento que identificamos con el presente, al igual que el *Futuro* simple en (14). En (15), el *Presente* tiene un valor remotospectivo, es decir, de pasado. Este hecho, conocido de antiguo, ha tratado de explicarse mediante etiquetas del tipo *usos rectos* y *usos dislocados* de los distintos paradigmas verbales (Rojo y Veiga, 1999; Gómez Torrego, 2005). Pero cabe preguntarse por qué usos tan comunes como los expuestos anteriormente, han de ser considerados *usos dislocados*. ¿Dislocados de qué? ¿De una concepción temporalista del sistema verbal, que tiene su origen en el racionalismo francés del siglo XVIII? ¿No estará dislocada, más bien, esa concepción temporalista? Y aún aceptando la etiqueta, ¿qué mecanismo de la lengua regula la aparición de esos *usos dislocados*? ¿Son casuales? En un trabajo anterior, basado aún en una óptica temporalista más tradicional, reflexioné (Real Espinosa, 2006) sobre estos problemas. Partía de la idea de la capacidad del sistema de dar cuenta de valores temporales y modales mediante la presencia / cancelación de la indicación temporal del verbo. De ahí a entender que el verbo no expresa tiempo, sino la percepción que el hablante tiene de él, no había gran trecho.

El presupuesto Cognitivo *embodied mind* o mente encarnada, nos da una clave crucial para comprender lo que ocurre con el *Perfecto* / *Indefinido*. Recapitulemos: el ser humano, para representarse conceptos abstractos, se vale de metáforas basadas en su experiencia sensorial. Sería interesante saber en qué momento de su historia, el *sapiens* llegó a conceptualizar la noción *tiempo*, pero es obvio que para conseguirlo se sirvió de una experiencia sensorio-motriz previa, mucho más básica: el espacio. Cualquiera de nosotros aprendió antes el concepto de espacio que el concepto de tiempo, un bebé sabe a qué distancia su padre porque puede verlo, y que la madre no está porque no puede verla, pero no es capaz aún de comprender que falta una hora para que llegue. Los relojes van hacia "adelante", en progresión aritmética. El tiempo *avanza*, el reloj *atrás*, tenemos tiempo *por delante*, hablamos de los años que quedaron *atrás*, de lo *porvenir* o de que *llegó* el momento, y es así, mediante metáforas espaciales, que concebimos esa sugestión en la que vivimos inmersos, la sugestión del tiempo. Relojes de sol, días, meses, estaciones y años, todas esos instrumentos de medición temporal o unidades de tiempo se basan en el movimiento dentro del espacio de nuestro planeta y de los demás astros. Sin espacio, y sin movimiento dentro del espacio, sería arduo para el hombre concebir el tiempo. Por lo tanto, lo llamativo sería que los humanos hubieran desarrollado los sistemas verbales de

sus lenguas naturales en base a su percepción del tiempo, lo normal, en cambio, es que lo hayan hecho en base a su percepción del espacio.

En lenguas tan alejadas como el español y el turco se emplea un mismo morfema para expresar tanto una acción pasada, como una toma de distancia respecto a una escena determinada. Lo que está lejos o distante lo puede estar por diversos motivos, porque percibimos el paso del tiempo, o porque deseamos marcar una distancia entre nosotros y lo que vamos a decir. Constatar el empleo de este tipo de metáfora espacial entre lenguas que ni siquiera pertenecen a la misma familia, nos hace suponer que o bien el fenómeno es muy antiguo, o bien es un comportamiento lingüístico instintivo. Resulta llamativo que no haya ningún tipo de restricción temporal para el empleo del *Indefinido / Presente Perfecto*, que un hecho que ocurrió hace unos minutos, unos días, unos meses, unos años, o hace varios eones, pueda ser expresado mediante cualquiera de las dos formas. Para vadear este pantano, se ha hablado de que el presente es un noción que puede expandirse o contraerse, según la voluntad del hablante, pero no podría haber peor noticia para el docente, y por supuesto, para el alumno, que esa reconocida elasticidad, o si se prefiere, relatividad de los segmentos temporales. Ambos, docente y alumno, precisan de principios estables para poder operar: si todo puede ser presente, entonces, ¿para qué nos complicamos la existencia teniendo tantos segmentos temporales, y por consiguiente, tantos paradigmas verbales?

El panorama puede aclararse, creo que definitivamente, si nos olvidamos del tiempo como valor *central* del verbo, y nos decantamos por el espacio. El espacio permite codificar la noción de tiempo, dentro de la significación verbal, pero permite también codificar otras muchas nociones que no son tiempo, porque es innegable que los paradigmas de pasado no expresan pasado de manera constante, ni presente los de *Presente*, ni futuro los de *Futuro*. En realidad, hemos configurado el valor de las acciones que realizamos a partir de nuestra experiencia espacial: distanciarnos de las cosas, estar junto a ellas, o aproximarnos. De ahí es de donde nos hemos sacado los tradicionales conceptos de *pasado*, *presente* y *futuro*.

Cuando alguien dice en una panadería “quería dos barras de pan”, entendemos el distanciamiento cortés que el hablante lleva a cabo, no que haya dejado de querer las dos barras de pan, de la misma manera que cuando alguien dice que “le daba dos bofetadas a fulano”, entendemos el distanciamiento contrafactual que el hablante opera, no va a darle las dos bofetadas, aunque ganas no le faltan. De la misma manera, cuando alguien dice que “yo fumaba mucho de joven”, entendemos el distanciamiento en la línea imaginaria y metafórica del tiempo: los hechos evocados, por el motivo que sea, se sitúan en el *allí*, en la distancia. En rigor, en vez de tiempos o paradigmas verbales, lo más coherente sería hablar de *espacios* o *lugares verbales*, tal y como ya propuso Ruiz Campillo (2004).

En el caso del *Indefinido* frente al *Presente Perfecto*, el lector puede ya ver venir la solución. Mencionamos hechos en *Presente Perfecto* cuando queremos atraerlos hacia nuestro *aquí y/o ahora*, y en *Indefinido* cuando no deseamos hacerlo, cuando los representamos a cierta distancia de nosotros. Esta decisión, alejar de nosotros los hechos o acercarlos, puede relacionarse con gran cantidad de procesos cognitivos: percepción de la actualidad del evento evocado, relevancia e impacto del evento en la mente del hablante, menor o mayor plasticidad del discurso, mayor o menor emotividad, mayor o menor cantidad de tiempo transcurrido, y así un largo etcétera:

(16) *Mi vuelo ha llegado con un poco de retraso*

(17) *Me han tocado 15 millones de euros en la lotería*

(18) *Se me ha aparecido la Virgen*

No cabe duda de cual de los tres ejemplos anteriores dejará de ser relevante para el hablante con mayor rapidez (16), y por tanto, pasará antes a ser expresado con un *Indefinido*, proceso que aclara la diferencia entre ambos paradigmas verbales: mientras que el *Indefinido* representa el evento lejos de nuestro *aquí y ahora*, el *Presente Perfecto* lo representa cerca: que la muerte de un amigo tuviera lugar ayer es una cosa, que yo quiera expresar que siento cerca esa muerte, es otra.

Esto explicaría también los casos que vimos anteriormente de adverbios de pasado asociados al *Presente Perfecto*. Algo puede haber ocurrido ayer, pero ello no implica que haya dejado de ser relevante para el que habla. Recordemos estas palabras del profesor Alarcos (1980:51):

Sabemos que tras la cadena hablada, tras la variedad profusa de los fenómenos sintagmáticos, se mantiene rígido un sistema, una estructura firme que elige y utiliza cada forma, según principios estables, de entre los fenómenos paradigmáticos. Este sistema es la lengua y es el objeto primordial de la lingüística. Ella nos da la estructura de las categorías, como se relacionan entre sí las formas paradigmáticas; y de estas relaciones de las formas entre sí, nos vendrá dada la definición de cada una, la definición y significación general que puede aplicarse a muchos casos distintos en el discurso hablado

Antes me refería al carácter teleológico del concepto *Lengua* del estructuralismo, y aquí tenemos un buen ejemplo. ¿De dónde ha salido ese rígido sistema, de dónde la voluntad de las formas de relacionarse entre sí? ¿La nada levantó la lengua? Abandonar la postura de que es una estructura la que elige y utiliza una forma según principios estables, y admitir que es el hablante el que elige y utiliza cada forma según su instinto comunicativo innato, es pasar del estructuralismo al cognitivism, de la lingüística del siglo XX a la del siglo XXI. Como píldora intelectual no es especialmente difícil de tragar: a fin de cuentas cualquiera de nosotros sabe que las estructuras ni piensan ni eligen, pero que las personas sí lo hacemos.

El hablante parte de los significados de sistema de los elementos lingüísticos, y traduce de su *mentalés* (Pinker, 2002) a español o cualquier otra lengua natural, es decir, convierte en palabras la imagen mental que desea compartir con el oyente. Las lenguas tienen límites, ya Coseriu habló de ellas como sistemas precarios, y los hablantes nos esforzamos por expresarnos lo mejor que podemos, aunque no siempre lo consigamos. La metáfora es una herramienta fundamental en el proceso comunicativo, y alejamos o acercamos de nosotros los hechos mencionados, mediante el empleo de los significados de sistema de los morfemas verbales:

(19) *HE TENIDO LA SEMANA PASADA la oportunidad de viajar a Atenas*

En este ejemplo que ya vimos antes, el hablante no hace sino expresar la relevancia psicológica que este viaje sigue teniendo para él, y que le impulsa a situar un acto que tuvo lugar hace ya una semana en un espacio mental próximo. El oyente reconoce que el hablante ha colocado el viaje en un espacio mental próximo, y que por consiguiente, ese hecho sigue teniendo una especial relevancia para él. Todos estos procesos mentales, tanto de producción como de percepción son inconscientes. Al igual que no sabemos por qué usamos un subjuntivo en lugar de un indicativo, pero lo hacemos, tampoco sabemos por qué empleamos un *Presente Perfecto* y no un *Indefinido*, pero lo hacemos. Lo hacemos de manera instintiva.

Este otro ejemplo no marca como relevante el viaje a Atenas para el que habla, lo que por supuesto, no quiere decir que no lo sea, puede haber también muchos motivos por los que se deje de marcar como relevante un hecho que en realidad lo es:

(20) *Tuve la semana pasada la oportunidad de viajar a Atenas*

La diferencia entre (19) y (20) no es que (19) es más relevante que (20), sino que en (19) esa relevancia ha quedado marcada lingüísticamente, y en (20), en caso de haberla, no. La noción espacial expresada por el verbo explica también que sea frecuente el empleo de locuciones adverbiales tipo *esta semana* con *Presente Perfecto*. Independientemente de la cantidad de espacio en centímetros o metros, el español establece un sistema ternario de compartimentación del espacio físico: lo que está aquí, lo que está ahí y lo que está allí, esto, eso, y aquello. Dicho de otra manera, distancia mínima, media y máxima. Esa compartimentación del espacio físico se emplea como base metafórica para el espacio mental:

(21) *¿Cómo se llamaba este que estaba en la fiesta con Felisa?*

(22) *¿Cómo se llamaba ese que estaba en la fiesta con Felisa?*

(23) *¿Cómo se llamaba aquel que estaba en la fiesta con Felisa?*

Cada vez contemplamos mentalmente esa figura anónima más lejos de nosotros, más pequeña, más mezclada con los demás invitados. Es por tanto lógico que empleemos la locución adverbial *esta semana* cuando hagamos

referencia a la que tenemos más próxima, mientras que nos reservemos *esa o aquella semana* para otras que percibamos más lejos. Lo frecuente será que locuciones adverbiales y paradigmas verbales hagan juego, que la misma percepción de la distancia se exprese en un elemento y en otro, de ahí que la regla estructural funcione relativamente. Pero una cosa es darle al alumno un *truco*, y otra bien diferente, darle una *regla* o establecer una *ley*:

(24) *Esta mañana vi a tu hermano*

¿Sería la elección formal del hablante la misma si el hermano del oyente llevara, supuestamente al menos, ocho años incinerado? Me atrevo a decir que no, que habría mayor probabilidad de que el hablante empleara un *Presente Perfecto* en lugar del *Indefinido*.

A modo de conclusión, y teniendo en cuenta lo discutido hasta el momento, creo que la propuesta didáctica más conveniente sería:

a) Introducir en nuestros materiales didácticos la reflexión sobre los procesos metafóricos que, teniendo como base la noción de espacio, nos sirven para representarnos tanto el tiempo como la relevancia psicológica de los hechos a los que nos referimos.

b) Seguir contando con el apoyo de los llamados *marcadores temporales*, pero evitando caer en el error de crear vínculos de necesidad entre ellos y el paradigma verbal que aparecerá luego, o dicho de otra manera, abandonando la concepción formalista de la lengua.

Este proceder pedagógico, más que una ruptura tajante con la tradición anterior, supondría una reformulación de los principios en los que nos hemos venido basando, otorgando un obvio fortalecimiento a nuestro papel como docentes, puesto que nos permite explicar cabalmente aspectos del habla que hasta ahora no tenían explicación o justificación teórica.

Cuando aparecen ideas nuevas, que desafían nuestra práctica pedagógica cotidiana, y que suponen replantearse desde el material que llevamos a clase hasta las cosas que llevamos enseñando diez años, las opiniones tienden a dividirse, especialmente cuando se trata de la Gramática. En los foros de profesores solo el debate gramatical enciende tanto los ánimos como el debate de las condiciones laborales. ¿Qué tendrá la Gramática, que a nadie deja indiferente? Es curioso que sea el único aspecto de la comunicación humana cuya presencia dentro del aula haya sido proscrita, y que al mismo tiempo produzca debates tan acalorados: nadie ha intentado nunca desterrar del aula, antes muy al contrario, la Pragmática, la Proxemia, la Interculturalidad o el léxico... ¿Por qué sí la Gramática?

Un artículo de este tipo puede resultar excesivamente abstracto para algunos de mis colegas docentes, por lo tanto, tal vez sea interesante incluir una

pequeña muestra de cómo se puede enseñar la oposición *Presente Perfecto / Indefinido* desde un planteamiento cognitivo. Es solo un pequeño ejemplo, pero creo que será suficiente para convencernos que todo lo dicho aquí hasta ahora, no es solamente teoría: se puede llevar a la práctica, y puede ser no solo operativo y plenamente comunicativo, también puede ser divertido.

I. **RELEVANCIA.** ¿Qué relevancia tendrían para ti estas cosas? Da una nota de 1 a 5 a cada una de ellas, en función de esa relevancia.

1. Tener un hijo	1	2	3	4	5
2. Ver una golondrina muerta en la calle	1	2	3	4	5
3. Ser atracado a punta de pistola	1	2	3	4	5
4. Ganar 3.000.000 de euros en la lotería	1	2	3	4	5
5. Ganar 50 euros en la lotería	1	2	3	4	5
6. Perder el mechero que te perteneció 60 años	1	2	3	4	5
7. Perder un mechero cualquiera	1	2	3	4	5
8. Conocer al amor de tu vida	1	2	3	4	5
9. Almorzar bien	1	2	3	4	5
10. Ver a la Virgen	1	2	3	4	5
11. Aprender una palabra nueva en español	1	2	3	4	5
12. Matricularse en un curso de flamenco	1	2	3	4	5
13. Comprar una casa en la playa	1	2	3	4	5
14. Ver al vecino en el supermercado	1	2	3	4	5
15. Aprender una lección fundamental en la vida	1	2	3	4	5

II. **CUESTIÓN DE DISTANCIAS.** En tu opinión personal, ¿cuál de estos dos hermanos dirías que se siente más cerca el fallecimiento de su amigo José Enrique y cuál lo siente más lejos. Anota todos los detalles que te ayudan a descubrirlo.

ALEJANDRO, 9 AÑOS: "Ayer se ha muerto mi conejo José Enrique. Con lo bueno y lo bonito que era..."

SERGIO, 22 AÑOS: "...Ayer se murió mi conejo José Enrique. Ya le he dicho a mi padre que lo haga al ajillo..."

III. **FECHAS DE CADUCIDAD.** No todas las cosas que nos pasan nos afectan durante el mismo tiempo. Algunas experiencias son superadas de inmediato, otras tienen un efecto más a largo plazo. ¿En qué orden pasarían estas cuatro experiencias a ser emitidas en pretérito indefinido? ¿Cuál sería la primera, cuál sería la última? Discútelo con tu compañero de al lado.

- a) He perdido el autobús
- b) He visto a Elvis con mis propios ojos, en la calle Sierpes
- c) Me he quedado embarazada
- d) Me he dado un porrazo tremendo con la moto, allí por el troncal de Antequera

IV. **QUÉ EXPRESA LA DISTANCIA.** Ahora marca en qué contextos te parece más probable que se emitan los siguientes mensajes:

Se me ha averiado el coche...

- a) El coche sigue en el taller b) El coche ya está reparado

He conocido a tu padre en un bar...

- a) Recientemente b) Hace años

He estado en Uruguay y hace poco...

- a) Viajo muy poco b) Viajo muy frecuentemente

He hecho muchas tonterías en la vida...

- a) Aún me afecta eso b) Ya no me afecta

He visto a tu hermano esta mañana en el supermercado...

- a) Qué sorpresa b) Me lo encuentro todos los días

Se me averió el coche...

- a) El coche sigue en el taller b) El coche ya está reparado

Conocí a tu padre en un bar...

- a) Recientemente b) Hace años

Estuve en Uruguay y hace poco...

- a) Viajo muy poco b) Viajo muy frecuentemente

Hice muchas tonterías en la vida...

- a) Aún me afecta eso b) Ya no me afecta

Vi a tu hermano esta mañana en el supermercado...

- a) Qué sorpresa b) Me lo encuentro todos los días

V. **PALABRAS CLAVE.** Relaciona cada forma verbal con las palabras clave que creas adecuadas:

HE CANTADO

CANTÉ

ACTUAL

CERCA

AQUÍ

INACTIVO

LEJOS

ACTIVO

NO ACTUAL

ALLÍ

VI. SIGNIFICADOS. Resume el significado de cada cosa:
He cantado significa

Canté significa

En los anteriores ejercicios se está presentando la Gramática en clase de manera explícita, desde que el foco está dirigido claramente hacia la forma y su significado. Además de explícito, el tratamiento es inductivo, ya que se espera que sea el alumno el que vaya descubriendo el significado de una y otra forma, del *Presente Perfecto* y del *Indefinido*. Pero independientemente de qué tratamiento se le dé a la Gramática, nos interesan los anteriores ejercicios porque la teoría del lenguaje que subyace en ella no es estructural, es cognitiva. No se pretende que el alumno aprenda a manejar la lengua en función de las relaciones que las unidades guardan entre sí, sino en función del significado mismo de las unidades.

En el EJERCICIO I se busca tan solo que el aprendiz tome conciencia de que no todos los hechos tienen la misma importancia para el hablante, que no todos los hablantes conceden la misma importancia a un hecho determinado, y que además, el impacto que cada experiencia tiene en nosotros, opera cambios en la manera en que nos referimos a ellos. Se pueden anotar en la pizarra los valores otorgados por cada miembro de la clase a cada una de las experiencias, lo cual puede originar situaciones curiosas o divertidas, o bien pedir que por parejas o en pequeños grupos comparen los resultados. En cualquier caso, se trata, sobre todo, de una actividad de calentamiento.

El EJERCICIO II pide al alumno que dirija su atención tanto hacia la forma como hacia el significado; desde que forma y significado pasan a entenderse como las dos caras de la misma moneda, parece artificial plantear una separación entre ambos aspectos, a no ser que se entienda la forma en un sentido asignificativo, propio de otros tiempos (Van Patten, 1990). En este ejercicio, el alumno va a notar que en el caso de Alejandro, aparece un *Presente Perfecto*, y que en el de Sergio, un *Indefinido*. Además, puede notar que Alejandro es un niño, y Sergio un adulto, lo cual aunque no necesariamente, suele implicar una diferencia en la implicación emocional con las mascotas. Por último, notará con total seguridad que el hablante que emplea un *Indefinido*, ha propuesto al padre que cocine el animal. Llegados a este punto, no es difícil la comprensión de la metáfora espacial, *sentirse más o menos lejos de un suceso*.

El EJERCICIO III vuelve a insistir en un hecho crucial, y es que la aparición de *Presente Perfecto* o *Indefinido* no está ligada a unidades de tiempo: todo depende del impacto y relevancia que cada evento tiene para el hablante.

En el EJERCICIO IV se persigue que el alumno descubra que la relevancia del suceso puede estar unido a gran cantidad de factores o aspectos situacionales, extralingüísticos. La avería de un coche que sigue en un taller es algo previsiblemente más cercano que la ya reparada. Para una persona que viaja muy frecuentemente, un viaje a Uruguay dejará de ser relevante con mayor rapidez que para una persona nunca haya viajado, o que lo haga rara vez. Eso explica el hecho de que nuestras experiencias e hitos existenciales o profesionales se expresen en *Presente Perfecto* (eso que en clase llamamos *hablar de experiencias*), comportamiento lingüístico paralelo al de, por ejemplo, exhibir un souvenir de viaje o títulos académicos en el salón de nuestro domicilio. A mayor número de títulos y de viajes, menor suele ser el interés por exhibirlos. Se incluye también un ejemplo en el que la aparición de un paradigma u otro se debe a factores de percepción estrictamente temporal: una cosa es que no sea el tiempo lo que determine, de manera constante, la aparición de uno u otro paradigma, y otra que nunca lo haga.

LOS EJERCICIOS V y VI son meros anclajes conceptuales para el alumno, eligiendo palabras clave en uno, y redactando una breve ley de significado en el otro.

2. POR UNA VEZ, LE ECHAREMOS LA CULPA DE LOS PROBLEMAS MODALES AL INDICATIVO: LA DECLARACIÓN ESTÁTICA Y LA DECLARACIÓN DINÁMICA

La elección modal es otro de los problemas clásicos de la Gramática española, para el que se han conjeturado todo tipo de soluciones. A mi juicio, la única explicación satisfactoria en referencia a los significados de sistema de los modos indicativo y subjuntivo, la ofrece Ruiz Campillo (2006, 2008). Según esta explicación, mientras que el indicativo declara, el subjuntivo no lo hace. El indicativo dice algo en concreto, el subjuntivo no dice nada en concreto. Se limita a poner en relación un sujeto y un verbo, pero sin declarar la relación existente entre ambos, *en qué punto del espacio se sitúa la acción*. Aislado las formas queda aún más claro, y si se le pregunta a un hablante nativo qué entiende en cada ejemplo, tal y como están y sin añadir nada más, el resultado es invariable:

(25) *Llueve*

(26) *Llueva*

En el ejemplo con indicativo, se percibe claramente una declaración de lluvia. En el caso con subjuntivo, no se percibe esa declaración, de hecho no se percibe nada. Es un morfema vacío de valor declarativo porque no sitúa la acción dentro del espacio, y que por tanto, es empleado en español para muy diversos fines, entre ellos la expresión de la intencionalidad, lo que se quiere, lo que se acepta, lo que se prohíbe o cualquier otra expresión de intención por parte del hablante, entendiendo intención como un movimiento destinado a

incidir en el mundo tal y como el hablante se lo representa en un momento dado:

(27) *Quiero que llueva*

El hablante no declara que llueva, simplemente manifiesta un deseo. Así, junto a las matrices desiderativas, podríamos hablar de las veritativas, valorativas, etc., y siempre el principio operativo viene a ser el mismo: el indicativo declara el hecho, el subjuntivo no lo hace.

El subjuntivo también supone una mayor toma de distancia respecto al indicativo. Con frecuencia se habla de la porción de probabilidad que expresan oraciones como las que siguen:

(28) *Tal vez es así como tú dices / Tal vez sea así como tu dices*

O se hace notar el valor concesivo de *aunque* con subjuntivo:

(29) *Aunque TIENE dinero, no va a Colombia*

(30) *Aunque Amancio TENGA dinero no va a Colombia*

Y en realidad todo lo que ocurre es que el empleo del subjuntivo nos permite tomar o indicar una mayor distancia respecto a la escena de referencia, y el indicativo una distancia menor.

El sistema verbal español no es otra cosa que una enorme metáfora espacial, que nos permite situar los hechos en espacios concretos, en función de la distancia que queramos tomar de ellos, y muy independientemente del momento en que se realizan o esté previsto que se realicen, si bien en ocasiones, la percepción del tiempo es lo que determina que situemos el hecho más o menos cerca de nosotros, pero como ya he dicho, la relación entre paradigmas verbales y tiempo no es de necesidad.

(31) *Mañana te pago*

(32) *Mañana te pagaré*

(33) *Llega ayer y me dice...*

(34) *Llegó ayer y me dijo...*

En los ejemplos (31) y (33) se emplea *Presente* de indicativo, independientemente de que las cosas ocurran en un momento que aún no ha llegado, o que hayan ocurrido en un momento que ya ha pasado. El hecho es conocido por todos, y desde antiguo se vienen manejado términos tales como *presente por futuro*, o *presente histórico*, etc. ¿No debería plantearse el profesor de E/LE que la expresión *presente por futuro* es una contradicción? Las cosas o son presentes, o son futuras, pero no pueden ser unas por otras. Por el mismo razonamiento, podríamos llamar "futuro" al *Presente* de indicativo, y entonces:

35) *Aquí vemos como el gángster Pietro Badenelli ENTRA en los juzgados*

Teniendo en cuanto lo dicho anteriormente, *Vemos* y *entra* serían “futuro por presente”. Cualquiera dirá que esto es un sinsentido, y yo estoy absolutamente de acuerdo: lo es exactamente igual que el término “presente por futuro”.

En el resto de paradigmas verbales se constata el mismo comportamiento, es decir, que un tiempo de *Presente* puede emplearse para referirse a una acción concluida, o por comenzar. Y que un paradigma de *pasado* puede, de la misma manera, referirse a una acción concluida, o por comenzar. Y que un paradigma de *Futuro* puede referirse, igualmente, a una acción concluida, o por comenzar (Ruiz Campillo 2004, Real Espinosa 2006). Dicho en otras palabras: la clásica división de los tiempos verbales en *pasado, presentey futuro* es absolutamente arbitraria.

A pesar de ello, las obras sobre Gramática más renombradas insisten en la naturaleza temporal del sistema verbal español. Tanto es así que se considera uso *recto* el empleo de un paradigma verbal cuando este coincide con la noción temporal que, tradicionalmente le ha adjudicado los estudios gramaticales, y *dislocado*, cuando no lo hace (Rojo y Veiga, 1999:2913). Esto sería semejante a formular en biología que todos los animales son bípedos, pongamos por caso, y ante la evidencia de que existen animales cuadrúpedos, calificarlos de *bípedos dislocados*. Algo parecido ocurre con la expresión temporal y el sistema verbal: su relación no es de *necesidad*, tan solo de *contingencia*.

El indicativo puede reorganizarse de la siguiente manera, atendiendo a criterios estrictamente espaciales:

	DECLARACIÓN	
	EMPÍRICA, EXACTA, ESTÁTICA	RAZONADA, APROXIMADA, DINÁMICA
DISTANCIA MÍNIMA	Cantó	Cantaré
DISTANCIA MÁXIMA	Cantaba / Canté	Cantaría

La declaración dinámica es la que se construye mediante una metáfora de aproximación, la estática es la que se construye mediante una metáfora de anclaje en la realidad. Eso explica que, dentro de un mensaje contrafactual, se perciba mayor contundencia declarativa, incluso mayor contundencia contrafactual, en (36) que en (37):

(36) *Si pudiera, me iba contigo mañana*

(37) *Si pudiera, me iría contigo mañana*

Es curioso notar con qué frecuencia empleamos metáforas espaciales dinámicas asociadas a la noción de conocimiento aproximado:

(38) *¿Y eso qué VIENE a significar?*

(39) *TIRANDO por bajo*

(40) *Dicho a BOTE PRONTO*

(41) *¿A Pérez Palencia? Le ECHO unos veinticinco años*

(42) *RONDANDO la media noche*

El *Futuro* y el *Condicional*, como es bien sabido, no son realmente formas sintéticas, sino construcciones de origen perifrástico. Su significado nace de la metáfora de la posesión de una acción por comenzar, una acción a la que antes o después, debo de acercarme y ejecutar.

(43) *Te pagaré mañana...*

En realidad, (43) significa que declaro que tengo que pagar, que poseo, si se quiere, un acto de pago por comenzar, habida cuenta del *tiempo in posse* del infinitivo, respecto a lo cual no hay nada que añadir a lo ya dicho por Alarcos (1980:58-59). Mientras que en otras lenguas, como el inglés, la metáfora se ha construido sobre la base de la voluntad de realizar la acción, en español se ha hecho mediante el concepto de obligación-necesidad que se desprende de la posesión de una acción por comenzar. El caso del *Condicional* es análogo, con la diferencia de que en ese caso, la obligación-necesidad de ese acto se ha distanciado del hablante, situándola bien en un momento pasado, o bien en un espacio contrafactual. Pero no es la única perífrasis que el español ha desarrollado para referirse a acciones por comenzar. Es muy frecuente el empleo del verbo *ir* + infinitivo, metáfora claramente espacial, cuyo significado base sería el de *aproximación* a una acción. El hablante, intuitivamente, percibe una mayor carga declarativa en la perífrasis *ir* + infinitivo que en el paradigma de *Futuro*, y no es infrecuente encontrar referencias a ello en los manuales de clase, o en las explicaciones de los profesores. En ambos casos el hablante se aproxima al cumplimiento de la acción, pero evidentemente, expresar la obligación de realizar algo compromete menos al hablante, el movimiento está presente pero solo en potencia, mientras que en el caso de *ir* + infinitivo, el movimiento ya ha comenzado de facto, el hablante ya *va* hacia esa acción.

En el caso del español, el esquema mental de aproximación nos sirve tanto para hablar del tiempo hacia el que os dirigimos, como de aquellas cosas de las que tenemos una noción tan solo aproximada, razonada. Ese carácter aproximativo de la metáfora nos permite entender lo que, según Rojo y Veiga (1999), serían *dislocaciones* temporales tan comunes como las siguientes:

(44) *Ahora estará en su casa*

(45) *Eso va a ser del kilo de gambas que te comiste ayer*

Respecto a la declaración exacta, constatable, estática por tanto, el hablante toma mayor o menor distancia de sus declaraciones, alejándose o acercándose de ellas, según estime oportuno en cada momento. Volvamos a los ejemplos de antes:

(46) *Mañana te pago*

(47) *Mañana te pagaré*

(48) *Llega ayer y me dice...*

(49) *Llegó ayer y me dijo...*

En todos los ejemplos la información explícitamente temporal es proporcionada por adverbios, *mañana*, *ayer*, mientras que los paradigmas verbales se encargan de establecer el juego de distancias. Con el empleo del *Presente* de indicativo, la declaración presenta un valor empírico, exacto, estático. En cambio, con el empleo del *Futuro* de indicativo, la declaración presenta un valor razonado, aproximativo, dinámico. Esto explica que se sienta una mayor contundencia declarativa en (46) que en (47). Dicho de manera más simple: tanto el *Presente* de indicativo como el *Futuro* de indicativo pueden emplearse para acciones que aún no han tenido lugar, pero que están previstas, y por lo tanto, las percibimos como formando parte de nuestro aquí y ahora. Esto explica que usemos el *Futuro* de indicativo para hacer suposiciones sobre hechos relacionados con ese segmento temporal que entendemos por *presente*. El carácter razonado, aproximativo, dinámico y por tanto variable de este paradigma verbal, es lo que lo hace posible.

El ejemplo (48) queda explicado de la misma manera. Al emplearse un *Presente* de indicativo para referirse a un hecho ocurrido en el pasado, lo estamos acercando al momento de la enunciación. El resultado es una mayor plasticidad en la enunciación. Hablar es pintar imágenes mentales con palabras, y en el ejemplo (48) el hablante ha decidido pintar la escena más grande, más cerca de nosotros, bien visible. Se puede objetar que el empleo del *Presente* de indicativo para referirse a hechos pasados es propio del registro coloquial. Lo dudo mucho, pero aún dando aceptando ese extremo, en la actualidad sabemos (Pinker, 2002) que existe tanta sofisticación gramatical en lo coloquial como en cualquier otro registro. Que algo sea coloquial no es, en modo alguno, argumento para restarle un ápice de su importancia y rentabilidad comunicativa.

Ahondando un poco el esquema anteriormente propuesto, vamos a ampliarlo añadiendo las formas de subjuntivo:

	DECLARACIÓN	
	EMPÍRICA, EXACTA, ESTÁTICA	RAZONADA, APROXIMADA, DINÁMICA
DISTANCIA MÍNIMA	Cantó	Cantaré
DISTANCIA MÁXIMA	Cantaba / Canté	Cantaría

La no declaración del hecho supone limitarse a poner en relación un sujeto con una acción, pero sin que se ofrezcan elementos de juicio que nos permitan acotar cuál es la relación entre ese sujeto y esa acción. “Yo vuelva” no sitúa la acción en ningún punto concreto del espacio verbal, y será el contexto, sintagmático o pragmático, el que se encargue de hacerlo.

No añadiré nada a lo ya expuesto por Ruiz Campillo (2006, 2008), tan solo anotar que entiendo que la relación entre el modo y la matriz es, nuevamente,

de contingencia, no de necesidad. Es lógico que se declare lo que se sabe o lo que se cree, y que no se declare, por ejemplo, lo que no sabe o no se cree, pero nada de esto es ley: es mera contingencia. La ley, basada en el significado, es incontrovertible: los indicativos declaran, los subjuntivos no lo hacen, y para comprobarlo, me remito al aislamiento de formas al que hemos sometido antes ambos modos. ¿Cuál es, entonces, la relación entre los elementos de la frase, en entre el verbo y la matriz verbal que le precede?

Creo que es necesario insistir en el hecho de que no existe relación de necesidad entre matriz y modo, y que es conveniente poner cuidado en esto, ya que afirmar una relación de necesidad y no de contingencia entre matriz verbal y modo, de alguna manera nos reintegra en la tradición formalista. Otra cosa es que se emplee, a efectos didácticos, una versión simplificada de la significación modal dentro del aula o incluso en los propios libros de texto. Al igual que veíamos en el caso de los llamados marcadores temporales, pedir al alumno que se fije en el significado de una unidad para predecir la aparición de la siguiente, puede ser un *truco* didácticamente rentable. En el caso del subjuntivo, pedir al alumno que se fije en el significado de la matriz a fin de predecir el modo que aparecerá a continuación, es la manera más rentable de cuantas conozco de llevar la elección modal al aula. Otra cosa distinta es que el docente ignore ciertos extremos, y que se sorprenda ante la aparición de subjuntivos con matrices de significado declarativo, o de indicativos con matrices de significados no declarativos.

Ya Blake (1982, cit. en Kowal, 2006) nos muestra, para el caso de las matrices veritativas (Ruiz Campillo, 2006), que la relación de matriz y modo no es de necesidad. Pero no existe ningún problema con esto: el hecho de que yo crea que algo está claro no me obliga a declararlo, ni el hecho de que yo no lo crea, me impide hacerlo. En la siguiente tabla, Blake desglosa el empleo del subjuntivo con las matrices que aparecen en la columna de la izquierda:

	MÉXICO	ESPAÑA
no creer	85%	89%
dudar	72%	94%
no dudar	87%	50%
no es seguro	89%	91%
ser seguro	56%	51%
ser cierto	1%	13%
no ser cierto	46%	52%
ser obvio	41%	24%
estar claro	6%	4%

Parece obvio, por lo que vemos en esta tabla, que la matriz tiende a hacer juego con el modo, y que cuando no se cree algo o se duda algo, el modo más empleado es el subjuntivo, lo cual es lo esperable. Pero puede ocurrir que el hablante recoja una declaración previa, y manifieste que no cree o duda de esa declaración realizada por su interlocutor. Observamos también que es

frecuente que el hablante, aún cuando manifieste que *no duda* de algo, se guarde de declararlo, y este empleo concesivo parece ser más frecuente entre mejicanos que entre españoles. Más llamativo es aún el caso del empleo de subjuntivo con *ser obvio* o *estar claro*, pero esto tampoco debe de extrañarnos: romper con el formalismo estructuralista implica abandonar de una vez por todas la idea de que una determinada forma X exige la aparición de una determinada forma Y.

La combinación de una matriz veritativa del tipo *está claro que* con un verbo en subjuntivo, lo único que tiene de excepcional es su bajo nivel de aparición, pero nada más. La aceptación del formalismo como ley gramatical es absolutamente arbitraria, y desde el momento en que se desecha dicho formalismo, desaparece cualquier argumento para demostrar la agramaticalidad de una expresión tipo *está claro que tenga*; apelar a su escaso índice de aparición, o a cuestiones de registro, nos lleva a un terreno pantanoso, en el que es, a mi modo de ver, imposible establecer criterios legislativos sólidos. En cambio, evitar la tentación de caer en una especie de *síndrome Probo* y limitarnos a observar los mecanismos mediante los que los hablantes crean significado –que es, a fin de cuentas, una de las propuestas fundacionales de Saussure–, nos ahorra problemas innecesarios y sobre todo, nos permite comprender un poco mejor los procesos mentales activados durante el proceso comunicativo. En este sentido, creo que es interesante establecer una diferencia entre lo agramatical y lo normativo, siendo lo primero algo que la Gramática de una lengua no acepta, y lo segundo, lo que siendo gramaticalmente aceptable no forma parte de la norma común.

En el caso concreto de *ser obvio / estar claro + subjuntivo* sería conveniente analizar el contexto en el que aparecen estos ejemplos, ya que no tendrían nada de infrecuente engastados en una concesiva:

(50) *Aunque esté claro / sea obvio que tú lo hayas advertido...*

O bien:

(51) *Pues a mí sí me parece que es obvio que lo haya hecho el propio Mariano.*

Y en este caso, la aparición del subjuntivo se explicaría por eso que suele llamarse la *información consabida*, y que es una de las consecuencias lógicas de la no declaración: lo que ya se sabe, no hay por qué declararlo. Algunos autores (Matte Bon, 2008) han propuesto el concepto de *información consabida* como significado de sistema del subjuntivo, si bien lo endeble del argumento es evidente:

(52) - *¿Qué quieres que haga?*
- *Quiero que vengas*

Vemos que la acción que se quiere aparece por dos veces en subjuntivo, siendo en el primer caso información desconocida, y en el segundo formulada por primera vez, por lo tanto, nada más lejos de ser consabida. En cambio, en ninguno de los dos casos se declara que alguien *hace* o que alguien *viene*, o si se prefiere, no se declara que alguien *haga algo* ni se declara que *nadie venga*. Pero, ¿qué ocurriría si Blake hubiera registrado estos ejemplos de subjuntivo en un contexto que no fuera ninguno de los dos anteriores mencionados? Es decir, ¿qué ocurriría si no se pudiera explicar la aparición del subjuntivo ni por un valor concesivo, ni por estar haciendo referencia a hechos ya declarados? ¿Habría que considerarlo agramatical? Ya he dicho antes que no me parece fácil probarlo, y aún menos provechoso. Mejor dejemos que el hablante haga el uso de la lengua que su instinto le indique, y analicemos el resultado. A fin de cuentas, la lengua ha vivido más del 95% de su historia sin gramáticas y sin gramáticos, y lo ha hecho de manera muy saludable.

Ahora un ejemplo concreto de lo que estoy diciendo, ¿qué nos indicaría una subordinada sustantiva de sujeto con subjuntivo del siguiente tipo?:

(53) *Está claro que esté en su casa ahora durmiendo*

Así. Sin más. Aislada, significando que el hablante acepta que alguien está en su casa durmiendo. Pues bien, en este caso, el análisis estrictamente gramatical sentenciaría que por un lado, se admite algo como obvio, y por otro lado, se evita declararlo. ¿Contrasentido? ¿Cinismo lingüístico? Si se diera este caso en un acto de habla, podríamos calificarlo de agramatical si queremos, basándonos en que no es lo que dicen los libros de Gramática que hay que decir, o en que no es lo que los hablantes de español decimos normalmente. Pero por otro lado, habría un hecho que no podríamos pasar por alto: el hablante dijo eso de manera consciente, dijo exactamente lo que quería decir, ¿cuál sería la función del lingüista ante este caso? Simplemente, tratar de descubrir por qué el hablante no ha querido declarar algo que por otro lado ha dicho que está claro, y ese descubrimiento solo se dará a la luz del contexto pragmático en el que se ha emitido el mensaje. Y pueden ser muchas cosas, y sin duda muy interesantes por lo que nos revelan sobre el empleo que el ser humano hace del lenguaje. Podría haber ocurrido, por ejemplo, que el hablante se hubiera inclinado por una estrategia de distanciamiento declarativo, poco frecuente, si se quiere ajena a la norma, pero no por ello *ilegal* dentro del sistema, y que representaría un tercer grado de distanciamiento expresivo respecto a estas otras dos expresiones:

(54) *Está claro que ESTÁ ahora en su casa durmiendo*

(55) *Está claro que ESTARÁ ahora en su casa durmiendo*

Esto explicaría que en ciertas lenguas que poseen subjuntivo, como el portugués, sean frecuentes construcciones del siguiente tipo:

(56) *Acredito que assim SEJA melhor* (Creo que así sea mejor)

Y que estas construcciones convivan con otras más contundentes desde un punto de vista declarativo:

(57) *Acredito que assim é melhor* (Creo que así es mejor)

Que expresiones de este tipo no hayan prosperado en el subjuntivo español pero sí lo hayan hecho en el subjuntivo portugués, viene a confirmar lo que no hay nada *ilegal* en ello desde un punto de vista significativo. Y sin salirnos del caso del propio español, esto explica que en ciertas zonas del español sea común oír expresiones tales como:

(58) *A lo mejor VENGA*

¿Es esto normativo? No, no lo es, pero tampoco es agramatical. ¿Por qué habría de ser el ejemplo (58) más agramatical que este otro?

(59) *Quizás venga*

Por ningún motivo en especial. ¿Por qué, en cambio, (59) es normativo y (58) no lo es? Por lo mismo que el voseo sobrevive en diversas zonas de la geografía del español, con diferente grado de prestigio social, o por lo mismo que el resultado que se impuso en la diptongación de la /ø/ latina /ué/, y no /uó/ para el caso del castellano, o por lo mismo que el galicismo *dama* desplazó el arabismo *azafata* en el siglo XIII y luego, en el XX, se recuperó el término para designar a las asistentas de cabina de los vuelos comerciales, o por lo mismo que en el español meridional existe seseo y en el septentrional no, o por lo mismo que en Sevilla se comen *chícharos* y en Cádiz *habichuelas*: cosas que pasan. Pero que podrían haber pasado de alguna otra manera.

3. BULOS FAMOSOS SOBRE EL IMPERFECTO Y EL INDEFINIDO

Como no podía ser menos, el formalismo ha afectado también a la enseñanza de los paradigmas de *Imperfecto* "cantaba" y de *Indefinido* "canté". Sin que ello encuentre gran apoyo en estudios gramaticales serios de corte estructural, que suelen inclinarse por criterios déicticos o aspectuales al caracterizar estos paradigmas (Bello, 1847; Alarcos, 1980; Hernández Alonso, 1984; Lamíquiz, 1987, Gutiérrez Araús, 1995; García Fernández, 1998; Rojo y Veiga 1999), entre muchos docentes de E/LE se ha extendido la creencia de que la aparición del *Imperfecto* o del *Indefinido* se debe a la presencia de determinados *marcadores temporales*, es decir, adverbios o locuciones adverbiales de tiempo:

(60) *De 1941 a 1946 FUE común verlo por los bares del barrio chino.*

(61) *Hasta 2003 Alberto vivió en El Cairo*

(62) *El año pasado ESTUVE en Bratislava*

No es infrecuente toparse con este tipo de principio operativo en los materiales de clase, tanto de creación propia como editados en manuales de gran popularidad, como puedan ser *Usó* (Castro 1996:119) o *Prisma* (Blanco et al., 2007:14). Y aunque a los anteriores ejemplos no hay nada que objetar, tampoco hay nada que objetar a estos otros, que contradicen de plano las asociaciones formalistas de toda la vida:

(63) *De 1941 a 1946 ERA común verlo por los bares del barrio chino*

(64) *Hasta 2003 Alberto vivía en El Cairo. (Ahora no sé donde vivirá)*

(65) *El año pasado ESTABA en Bratislava. (Me he trasladado a Getafe)*

Las diferencias entre el Imperfecto y el Indefinido responden menos en la escena objetiva a la que remiten, que a la manera en que el hablante se representa dicha escena. Todo depende de lo que queramos decir, y lo que decimos depende de cómo nos representemos la escena, de qué aspectos queremos destacar de ella, y qué aspectos nos interesa dejar a oscuras, o, simplemente, ni siquiera han llamado nuestra atención. Es lo que en la tradición cognitiva se conoce como *perfil* o como *base* de la escena, siendo el perfil lo que se destaca y la base lo que no. El valor arbitrario asignado a cada signo lingüístico hace que determinadas combinaciones sean incompatibles entre ellas, por simple lógica, pero la lógica es, al igual que la capacidad para representar el mundo lingüísticamente, una cualidad humana, que el hablante administra y que la lengua refleja: la lengua no es lógica por sí misma, sí lo es nuestro pensamiento, y eso se refleja en la manera en que nos expresamos. En este sentido es interesante reflexionar sobre otro trabajo que está en la línea de los anteriores, si bien con carácter más teórico que práctico, entendiendo aquí por práctico el de la aplicación directa en aula como material de clase. Matte Bon (1995:23) argumenta de la siguiente manera:

Difícilmente puede emplearse este tiempo (el *Indefinido*) con marcadores temporales que se refieren a momentos temporales no acabados, o que abarcan un período de tiempo que termina en el momento de la enunciación (como por ejemplo *TODAVÍA*: "*Esperé todavía un rato sin decidirme a hablar*")

Dejando al margen lo dudoso de la dificultad del ejemplo propuesto por Matte, no hace falta buscar mucho para encontrar ejemplos de adverbios o locuciones adverbiales referidos a momentos temporales no acabados o que abarcan un período de tiempo que termina en el momento de la enunciación, acompañando al Indefinido:

(66) *Hoy vi a tu hermano*

Junto al recurso a los marcadores temporales, otro procedimiento didáctico frecuente en el aula de E/LE, algo más dirigido hacia el significado y menos hacia lo meramente formal, es el taxonómico. Ya nos hemos referido previamente a esas *listas de uso*, más o menos extensas -suele pensarse que cuanto más extensas, más completas y por tanto mejores- con las que se describen los distintos contextos de aparición. Ya vimos que estas listas

presentan diversos problemas, siendo el primero de todos el hecho de estar basado en el aprendizaje memorístico. Dejando de lado el debate sobre la existencia o no de una interfaz entre conocimiento explícito e implícito (Krashen, 1977; McLaughlin, 1978; Sharwood-Smith, 1981; Cummins, 1983; Ligthbown, 1985; Salazar, 1992; Ellis, 1991; Spada, 1997; DeKeyser, 1998), lo que nadie duda es que de existir, ha de ser reducida, y que por tanto, la profusión de datos memorizados es contraproducente con un adquisición o aprendizaje eficaz. Si multiplicamos las entradas de las listas de uso por los dos elementos lingüísticos a comparar (en nuestro caso, *Imperfecto-Indefinido*) y la cifra resultante por los aspectos gramaticales que se enseñan mediante listas (Por y para, Ser y Estar, Indicativo y Subjuntivo, Imperfecto e Indefinido, etc.), parece claro por qué las listas de uso han recibido tantas críticas en los últimos tiempos: son poco operativas, y lo poco que lo son, lo son para perfiles de aprendizaje muy determinados: alumnos altamente analíticos, altamente disciplinados y dotados de una gran memoria a largo plazo.

Pero lo primero, sería asegurarnos que la lista de uso es fiable, que cada una de las entradas de la lista es pertinente, y que además, se entiende fácilmente. A veces, como hablantes nativos de la lengua, podemos llegar a ver algo, a intuir una explicación, pero resulta bastante complicado explicitarla sin resultar ambiguo o sin incurrir en algún tipo de contradicción. Veamos un ejemplo de todo esto (Castro, 1996:118-119):

1. El Pretérito Imperfecto presenta acciones inacabadas. / El Pretérito *Indefinido* presenta acciones acabadas:

En mi pueblo TENÍAMOS DOS ESCUELAS
En mi pueblo TUVIMOS DOS ESCUELAS HASTA EL AÑO PASADO

2. El Pretérito Imperfecto expresa acciones repetidas y en desarrollo. / El Pretérito Indefinido presenta acciones que han pasado una sola vez.

Antes generalmente VEÍAMOS UNA PELÍCULA y nos acostábamos a la una
ANOCHÉ VIMOS UNA PELÍCULA Y NOS ACOSTAMOS a la una

3. Algunas veces, sólo el contexto puede explicar la intención del hablante al utilizar uno u otro tiempo

a) *En verano fuimos a ver a mis padres*
b) *En verano íbamos a ver a mis padres*

En a) alguien está contando lo que hicieron en un año concreto; en b) alguien está contando lo que solían hacer todos los veranos en la época de la que está hablando

4. Si aparecen juntos, el Pretérito Indefinido expresa la acción principal. El pretérito Imperfecto expresa la causa o las circunstancias de la acción principal.

CUANDO YA ESTÁBAMOS TODOS DE ACUERDO, ÓSCAR DIJO QUE NO
COMO EL NIÑO TENÍA AYER FIEBRE LO LLEVÉ AL MÉDICO
DORMÍA PROFUNDAMENTE CUANDO SONÓ EL TELÉFONO
EL OTRO DÍA COMPRASTE UNOS HELADOS QUE TENÍAN UNA FRESA RÍQUÍSIMA

No habrán sido pocas las clases de E/LE que se hayan impartido teniendo como referencia –o incluso como material fotocopiado- estas páginas, a las que por otro lado, la comunidad docente de E/LE le debe tanto, entre otras cosas por lo mucho que han contribuido a facilitar nuestro trabajo diario. Pero ello no significa que no debamos observarlas con detenimiento, tratando de dejar de lado nuestra competencia como hablantes nativos. Esto nos lleva a plantearnos los siguientes puntos:

1. *El mito de la acción acabada frente a la inacabada.* ¿Es cierto que el *Indefinido* expresa acciones acabadas y el *Imperfecto* acciones inacabadas? La respuesta es no. El *Indefinido* puede emplearse para referirnos a acciones que ni siquiera han comenzado, y el *Imperfecto* para otras perfectamente acabadas:

(67) *Suerte mañana en el examen. Ya me dirás cómo te FUE*
(68) *En el minuto 90, el brujo Quini MARCABA el definitivo 4 a 0*

2. *El problema de la arbitrariedad en la lista.* En la lista analizada encontrábamos lo siguiente: "2. *El Pretérito Imperfecto expresa acciones repetidas y en desarrollo.*" La siguiente pregunta es obvia: ¿qué tienen que ver las acciones repetidas con las acciones en desarrollo, por qué aparecen en la misma entrada, y no en entradas separadas? ¿Solo para ahorrar espacio, o porque hay alguna relación entre ellas? No son cosas que tengan relación entre ellas, por lo tanto, la lista peca de arbitraria, lo cual dificulta la simple memorización de sus entradas. Si dos ideas, repetición y desarrollo en este caso, carecen de relación entre sí, no hay motivo para mezclarlas en una sola entrada

3. *El mito del Imperfecto y la acción repetida.* ¿Son estas acciones repetidas?

(69) *LO HABLÁBAMOS muchas veces, pero nunca nos ENTENDÍAMOS*
(70) *LO HABLÁBAMOS muchas veces, pero nunca nos ENTENDIMOS*
(71) *LO HABLAMOS muchas veces, pero nunca nos ENTENDÍAMOS*
(72) *LO HABLAMOS muchas veces, pero nunca nos ENTENDIMOS*

Parece que sí, y puede expresarse empleando cualquiera de los dos tiempos verbales, y esa interpretación macroeventual la realizamos al margen de qué tiempo aparezca, si *Imperfecto* o *Indefinido*. Además:

(73) *HABLAMOS del asunto, pero no nos ENTENDIMOS*

¿Hay algo en esa frase que me permita asegurar que la conversación sobre ese asunto no se repitió gran cantidad de veces? En rigor, nada.

(74) *HABLÁBAMOS del asunto, pero NO NOS ENTENDÍAMOS*

¿Y aquí? ¿Qué me permite asegurar que la conversación sobre ese asunto se repitió? En rigor, nada. Es el contexto lo que dará lugar a una lectura macroeventual o no. Dicho en otras palabras, el mito del *Imperfecto* y la acción repetida nace de confundir Gramática con Pragmática.

4. *El mito del Indefinido y la acción única.* Al margen de ya hemos visto que la interpretación macroeventual de la acción se debe a la inferencia pragmática o a elementos dentro de la oración que así lo indican, según lo que hemos leído antes: “*El Pretérito Indefinido presenta acciones que han pasado una sola vez*”, el alumno debe interpretar que el *Indefinido* le sirve tan solo si el hecho de ver una película y acostarse luego a la una es una experiencia única en su vida. ¿Es eso correcto?

5. *Usos que la lista presenta como misteriosos o inexplicables.* En la lista se reconoce que hay casos que no se pueden explicar racionalmente, y se echa mano del cajón de sastre de nuestra ciencia: el contexto. Eso es tanto como dejar al aprendiz en un flotador en medio de la marejada. Independientemente de las muchas observaciones que se podrían hacer al respecto, me quedo con una: al alumno le pone nervioso, como es normal, saber que hay una especie de *agujero negro* en este asunto, y le asaltan diversos géneros de dudas, que debilitan la fe en su proceso de aprendizaje y en sí mismo como aprendiz. ¿Cuántos casos solo se pueden explicar mediante el contexto? ¿Muchos? ¿Pocos? ¿Cuándo sé que estoy ante un caso de interpretación *sui generis* por contexto? Y además, ¿cómo interpretar ese contexto?

6. *Interferencias entre las entradas de la lista.* Si se observan los ejemplos del punto 4, (Castro, 1996:119) nos encontramos con que, en realidad, se está oponiendo un hecho puntual a un hecho que parece ser recurrente. ¿No había quedado eso explicado en el punto 2?

7. *Empleo de metalenguaje.* ¿Cómo se sabe qué es una acción principal? ¿Por qué se supone que el hecho de que suene el teléfono es más principal que dormir profundamente? Si interpretamos la palabra *principal* en su sentido cotidiano, para muchos, dormir profundamente es más importante que el hecho de que suene el teléfono. Para aclarar esa entrada de la lista, el docente debe que entrar en sintaxis, explicar lo que es una subordinada adverbial de tiempo, manejar metalenguaje, y otra serie de procedimientos didácticos propios del método gramática-traducción.

8. *Inoperatividad de las reglas presentadas en la lista.* ¿La causa de que el otro día compraran unos helados fue que la fresa estuviera riquísima? No, pero según lo que pone en la lista, así deberíamos de interpretarlo:

“Si aparecen juntos, el Pretérito Indefinido expresa la acción principal. El pretérito Imperfecto expresa la causa o las circunstancias de la acción principal.”

Las causas se expresan mediante nexos causales (*porque, ya que, etc.*), no mediante el empleo de paradigmas verbales. Y las circunstancias, ¿qué son exactamente las circunstancias? Pueden ser cualquier cosa, cualquier subordinada adverbial expresa una circunstancia. De hecho, la causa es un tipo de circunstancia, como puedan serlo el lugar o el momento.

9. *Contraejemplos.* ¿Por qué, a pesar de la lista, no están mal estas frases?

- (75) *Cuando ya ESTUVIMOS todos de acuerdo, Oscar DECÍA que no*
- (76) *Como ayer el niño TUVO fiebre, lo LLEVABA al médico. (Y sigue) Entonces me encontré con Paqui la de José Manuel...*
- (77) *Como ayer el niño TUVO fiebre, lo LLEVÉ al médico*
- (78) *DORMÍA profundamente cuando SONABA el teléfono (El sonido del teléfono le daba sueño)*
- (79) *DORMÍA profundamente cuando COMÍA mucho (Misma estructura, pero haciendo referencia a una escena algo más probable)*

En resumen, la lista analizada plantea toda una serie de problemas, que quizá a nosotros como hablantes nativos se nos pasen totalmente por alto, por el simple motivo de que nosotros no necesitamos una lista así para hablar, porque ya sabemos, instintivamente, qué significa el *Imperfecto* y qué el *Indefinido*. Pero esos problemas están ahí para nuestros alumnos, que se encuentran con estas y otras dificultades a la hora de operar con las reglas que les proporcionamos.

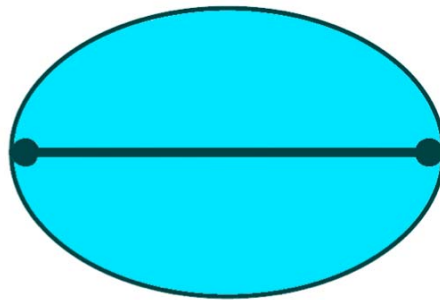
Entrando ya en trabajos estrictamente académicos, alejados del trabajo de aula y tiza, suele argumentarse que el *Imperfecto* es un paradigma verbal con carga aspectual imperfectiva (Hernández Alonso, 1984), o que es el término no marcado de la oposición aspectual que mantiene con el *Indefinido* (Alarcos, 1980). A mi juicio, hablar de *término no marcado* es lo mismo que decir que el término carece de carga aspectual concreta, y por otro lado, sostener que el *Imperfecto* porta una carga aspectual imperfectiva, implicaría que el *Imperfecto* siempre indica que la acción o proceso no ha concluido, pero ya hemos visto que el *Imperfecto* no es incompatible con un significado terminativo. Claro que esto se debe no al significado de sistema del morfema de indicativo, sino a la llamada *Aktionsart* o aspecto implícito en el valor semántico del verbo. En cualquier caso, debemos desechar la presencia de una carga aspectual no terminativa, puesto que entonces no sería posible una lectura como la siguiente:

- (80) *A las once de la mañana la policía detenía en su domicilio al sospechoso*

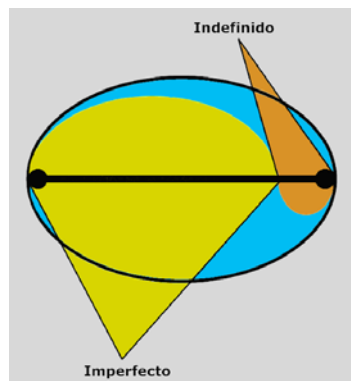
Si la carga aspectual del *Imperfecto* fuera no terminativa, deberíamos entender que la detención no se había realizado a las once de la mañana, y no es eso lo que entendemos ante un mensaje como el anterior.

También es frecuente, tomando como referencia a Bello, establecer relaciones de anterioridad, posterioridad o simultaneidad del Imperfecto con otros tiempos de pasado (Rojo y Veiga, 1999). Pero como ya traté en otro trabajo (Real Espinosa, 2006:16), esta afirmación no se sostiene cuando se coteja con la realidad lingüística, y en cuanto a la carga aspectual, en el mismo trabajo proponía –y sigo proponiendo– considerar que el Imperfecto, al igual que el resto de formas verbales simples menos el *Indefinido*, carece, por completo, de carga aspectual.

¿Dónde se hallarían entonces las diferencias de uno y otro paradigma verbal? Mi propuesta es que la diferencia entre estos dos paradigmas verbales se establece en función del tramo de acción que focalizan. Creo que es el único caso del sistema verbal del español en el que dos paradigmas verbales se dividen en dos partes la expresión de una misma acción. Esto explicaría por qué el *past tense* del inglés, por ejemplo, se traduce al español unas veces por *Imperfecto* y otras por *Indefinido*. Supongamos, en esquema, un proceso o una acción dada:



En este sentido Gómez Torrego (1997:148) define con exactitud la naturaleza del Imperfecto (si nos saltamos la parte en que dice que hace referencia a hechos o acciones ocurridos en un momento anterior a aquel en que se encuentra el hablante), al caracterizarlo como un paradigma que se desentiende del final de la acción, pues solo la focaliza en su proceso:



El Indefinido, por el contrario, dirige su foco hacia la conclusión de la acción, *hacia otro espacio del proceso*: el punto final. Eso explica que sea el Indefinido el único paradigma verbal que exprese distancia, o si se quiere, pasado, pero que no sea apto para la expresión de la contrafactualidad:

- (81) *QUERÍA hablar con el director*
- (82) *QUERRÍA hablar con el director*
- (83) *QUISIERA hablar con el director*
- (84) **QUISE hablar con el director*

A pesar de que opera un distanciamiento espacial del hablante respecto a la escena a la que alude, el *Indefinido*, al focalizar el final de la acción, no se interpretaría como una contrafactualidad, sino como que ya no se quiere hablar con el director, que tal deseo ha concluido en algún lugar distante. Por contra, los ejemplos con *Imperfecto*, *Condicional* e *Imperfecto* de subjuntivo, plantean la escena igualmente en un lugar alejado de nosotros, alejamiento que se interpreta como una contrafactualidad, un alejamiento de cortesía respecto a la escena, y que al no enfocar el final del deseo sino el deseo mismo en su proceso, permite inferir que dicho deseo sigue vigente.

Con frecuencia se ha hecho notar el parecido entre el *Presente* de indicativo y el *Imperfecto*, y en el aula se emplean con profusión ejercicios basados en el antes / ahora para didactizar dicho parecido, lo cual es todo un acierto, ya que ambos paradigmas son exactamente la misma cosa, solo se oponen por un rasgo: no distancia / distancia. El paradigma anómalo, raro si se quiere, es el *Indefinido*: una forma simple que posee carga aspectual. ¿De dónde la obtiene? Como es bien sabido, el *Indefinido* del español moderno proviene del *Pretérito Perfecto* del latín, un paradigma, por tanto, perteneciente al *perfectum*.

Vamos a caracterizar el *Imperfecto* como paradigma que presenta la acción alejada del hablante, y eso lo opondría a las llamadas formas de *Presente*. Además, es una forma declarativa, lo que la opone a las formas de subjuntivo. Es una forma declarativa estática, lo que lo opone a los llamados paradigmas de *Futuro* o aproximación, y por último, se opone al Indefinido por iluminar solo la acción en su transcurso, dejando el posible final a oscuras.

Esto posibilita dar un sentido unitario a las listas de uso, como por ejemplo, la que propone Gómez Torrego (1997:149):

1. **VALOR REITERATIVO**. En este sentido cabe insistir en que el *Imperfecto* no tiene, en sí mismo, más valor de reiteración que el *Indefinido*. Es el contexto sintáctico o la inferencia pragmática lo que nos permite interpretar la escena como reiterada, pero eso vale tanto para un paradigma como para el otro:

- (85) *Yo siempre IBA a la casa de mis abuelos*
- (86) *Yo siempre FUI a la casa de mis abuelos*

Lo único que diferencia ambas oraciones es la perspectiva adoptada, es decir, si se observa el proceso mismo o la finalización del proceso, en este caso entendido como macroeventual, virtud a ese *siempre* que aparece modificando al verbo. Es lo que Ruiz Campillo (2004) llama una perspectiva interna o interna, dentro / fuera, lo cual no entra en conflicto con la focalización por tramos a la que me vengo refiriendo, ya que lo que focaliza solo el proceso nos mantiene dentro de él, y lo que focaliza el final del proceso nos permite salir del mismo y contemplarlo desde fuera.

El valor macroeventual del *Imperfecto* es pragmático, no gramatical. Decir que un cuchillo es “un arma ofensiva” o que es “un utensilio de cocina” es igualmente cierto, aunque a fines prácticos para nosotros no sea lo mismo encontrarnos frente a un hombre armado que frente a un cocinero. Por tanto, a nivel de definición, es más exacto definir *cuchillo* como una herramienta compuesta de una afilada hoja de acero y de un puño para sostenerla; si llega a ser un arma ofensiva, un instrumento de cocina, un destornillador, un abrelatas, una maquinilla de afeitar o un elemento decorativo, dependerá del contexto de uso. A nivel pedagógico, es sin duda rentable recurrir a la pragmática, trabajar en clase con los distintos empleos que puede tener una forma determinada, pero eso debe complementarse con algo más. El estudiante tiende a operativizar por sí mismo la pragmática: *si se puede emplear la forma X en todos estos contextos, es que la forma X significa esto: “...”* El lenguaje ha sido descrito como un instinto biológico del ser humano (Pinker, 2002), y cuando aprendemos una segunda lengua, tendemos a hablarla también de manera instintiva, no meditada. Puede que uno de nuestros errores recientes haya sido no darle a esa etapa reflexiva la importancia adecuada, y fiarlo todo al instinto comunicativo del aprendiz. En mi opinión, hay que ayudar al aprendiz a operativizar de manera correcta, a darle un sentido unitario a los distintos empleos pragmáticos y funcionales con los que ha trabajado en clase: necesita saber que el *Imperfecto* se preocupa por el proceso mismo, el *Indefinido*, por el final del proceso.

El *Imperfecto* posee lo que cualquier otro paradigma verbal: un tiempo de procesamiento. Langacker (1987:491. Cit en Castañeda 2006:6) define tiempo de procesamiento como *tiempo entendido como una dimensión a lo largo de la cual tiene lugar la actividad cognitiva*, o si se prefiere, los instantes que empleamos en visualizar en nuestra cabeza las cosas de las que nos están hablando. Castañeda (2006) emplea el concepto de *tiempo de procesamiento* para establecer que el *Imperfecto* es un presente no actual, buscando una integración entre lo temporal y lo aspectual. Parte de la idea langackeriana de que *Imperfecto* y *Presente* poseen un tiempo de procesamiento. No comparto la perspectiva temporal-referencial de Castañeda, Bello o Rojo y Veiga por los motivos ya expuestos, que en resumidas cuentas son la falta de adecuación entre tiempo cronológico y actuación verbal, o falta de coincidencia entre *Presente* de indicativo y nociones extralingüísticas tales como el momento de enunciación. Pero además, entiendo que todo paradigma verbal posee un tiempo de procesamiento, no solo el *Presente* y el *Imperfecto*. La diferencia entre el tiempo de procesamiento del *Imperfecto* y el tiempo de procesamiento

del *Indefinido* es simplemente cuantitativa: el *Imperfecto* dirige su foco hacia el proceso, lo que alarga ese tiempo de procesamiento. El *Indefinido* dirige su foco hacia el final del proceso, lo que hace que el tiempo de procesamiento sea menor. Dicho de manera muy simple, tardamos más tiempo en representarnos un *iba* que un *fui*:

(88) *Siempre COMÍA mucho*

(89) *Siempre COMIÓ mucho*

En los ejemplos anteriores la diferencia estriba en que (88) nos hace ver el proceso, lo que tiene como consecuencia un mayor tiempo de procesamiento que (89), por lo tanto, en (88) *parece que podemos verlo* sentado a la mesa, en (89) ese efecto se atenúa o no existe.

En clase abundan leyendas urbanas que dicen que los imperfectos ralentizan la acción, que los indefinidos la aceleran, o que los imperfectos los empleamos para acciones largas, y los indefinidos para las cortas, o bien que los imperfectos son acciones duraderas y los indefinidos acciones terminadas. En definitiva, toda una serie de reglas o descripciones improvisadas por el docente, derivadas de su propia experiencia cognitiva, digamos que hasta cierto punto bien encaminadas, pero articuladas de manera imprecisa y que terminan generando más problemas de los que solucionan. Pero tampoco se puede pedir más al profesorado: en cualquier master de dos años de duración se dedica tanto tiempo al empleo de la música en el aula de E/LE o a la cortesía verbal como a la Gramática. O no mucho más.

Y si el hablante nativo, profesor por más señas, operativiza los empleos de las distintas formas gramaticales de manera imprecisa, ¿qué esperamos que haga el alumno? Si en determinados contextos comunicativos, el *Imperfecto* es un tiempo adecuado para la expresión de las costumbres en el pasado, o lo es para la descripción de escenas del pasado, lo es en virtud de un hecho: enfoca el proceso mismo, obviando el final. Dependiendo de cuál fuera mi alumnado, elegiría el camino que va la Pragmática a la Gramática o viceversa, pero jamás prescindiría de ninguno de los elementos. La pragmática es mucho más transparente para el empleo comunicativo que la Gramática, pero la Gramática revela el principio operativo que instintivamente, va a buscar el alumno, y que difícilmente va a encontrar por él mismo.

2. **VALOR DE CONATO.** Continúa Gómez Torrego (1997:149) describiendo los empleos del *Imperfecto*, y dice que el hablante se desentiende la fase final del proceso, por lo tanto, es irrelevante si la acción se concluyó o no, lo relevante es que la acción se está llevando a cabo en el momento en el que se produce un segundo hecho:

(90) *Ya me levantaba cuando oí la explosión*

3. **EN LAS ORACIONES CONDICIONALES.** Aunque trataremos este aspecto en el siguiente apartado, es evidente que el hablante emplea un *Imperfecto* para

marcar un distanciamiento con una escena, que se presenta como contrafactual.

(91) *Si me tocara la lotería, me compraba una casa*

Obsérvese que si en la apódosis apareciera un Presente de indicativo, el grado total de contrafactualidad que presenta la frase, disminuye:

(92) *Si me tocara la lotería, me compro una casa*

Aunque el hecho de que me toque la lotería sigue estando lejos, hemos acercado a nosotros el escenario de *comprar una casa*. ¿Motivaciones para tal comportamiento lingüístico? Pueden ser muchas, desde que en (92) se ve más probable que me toque la lotería, hasta la intención de expresar con mayor contundencia mi prioridad por comprar una vivienda en cuanto tenga la oportunidad de hacerlo. Estos son factores imprevisibles en la comunicación humana, lo previsible es el valor de las formas para alejar o acercar mentalmente escenas, más o menos probables, más o menos contrafactuales.

4.- **VALOR DE CORTESÍA**. Como ya hemos dicho y en virtud de la noción de alejamiento que implica, el *Imperfecto* puede emplearse para expresar cortesía:

(93) *Quería pedirte un favor*

5. **VALOR DE FANTASÍA**. Tanto en el lenguaje infantil –los niños no necesitan que nadie les explique que el pasado es, en realidad, un espacio mental alejado de nuestro *aquí y/o ahora*– como al referirnos a cosas soñadas, el *Imperfecto* permite que el hablante marque el distanciamiento que dicho tipo de discurso requiere, caso claro de lo que Castañeda (2006b:1) considera un ámbito epistémico alternativo al actual:

(94) *Yo era un príncipe y tú un dragón, ¿de acuerdo?*

6. **VALOR DE CIERRE**. Dicho valor no viene dado, como hemos visto, por el significado de sistema del Imperfecto, sino por la *Aktionsart* del verbo. Para *llegar* hay que *llegar*, y aunque esto pueda parecer una tautología, no lo es. La *Aktionsart* de *llegar* implica la finalización del proceso, y si el hablante quiere limitar el aspecto semántico del verbo, necesitará emplear una forma con una carga aspectual no terminativa, en este caso, la perífrasis *estar + gerundio*:

(95) *A los cuatro días el barco llegaba a puerto*

(96) *A los cuatro días el barco estaba llegando a puerto*

Lo característico del ejemplo (95) es que sin iluminar el punto final del proceso *llegar*, éste se infiere por implicación, por la lógica de la *Aktionsart*. El *Indefinido* solo nos mostraría el tramo final de la acción, dejando a oscuras el

proceso en sí. De ahí que el empleo en estos casos del *Imperfecto* resulte más visual, y por tanto, de uso común en textos literarios o periodísticos.

7. FUTURO EN EL PASADO. Al margen de que el ejemplo que Gómez Torrego nos ofrece no tiene nada de futuro en el pasado, sino de futuro absoluto, nuevamente nos encontramos ante un efecto de alejamiento. El hablante hace referencia a algo pactado con otra persona, o simplemente, declarado por otra persona:

(97) *¿No era el partido mañana?*

Esta actitud del hablante de tomar distancia sobre algo dicho por otra persona, marcándolo con esos morfemas de alejamiento, o más tradicionalmente, *de pasado*, es un recurso universal. No es exclusivo del español, ni de las lenguas romances, ni siquiera de las indoeuropeas. El turco diferencia una declaración según el hablante lo haya visto o según el hablante lo sepa porque se lo han dicho. En el segundo caso, el turco emplea, como es lógico, un morfema de alejamiento o *pasado*:

(98) *Ali gitti (Ali se fue)*

(99) *Ali gitmiş (Dicen que Ali se fue)*

El empleo del *Imperfecto Continuo*, perífrasis con el verbo auxiliar en *Imperfecto* más un gerundio, es empleada cuando el hablante pretende dejar claro que el proceso al que hace referencia no ha concluido en un momento dado, o dicho de otra manera, cuando se desea reforzar la noción de *estar dentro del proceso*. En muchos casos resulta redundante.

(100) *Decía yo que no iba a llover, cuando empezaron a caer las primeras gotas*

(101) *Estaba yo diciendo que no iba a llover, cuando empezaron a caer las primeras gotas*

En cualquier caso, la redundancia es una característica muy propia del lenguaje humano, si bien facultativa:

(102) *Las casas blancas*

(103) *The white houses*

Mientras que el español peninsular septentrional emplea tres morfemas para expresar la pluralidad, mientras que el inglés tan solo uno.

Todas las perífrasis de *estar* + gerundio cobran sentido a partir de la misma metáfora espacial: la *estar* dentro de una acción que se está llevando a cabo. El *Imperfecto* auxiliando a un gerundio deshace cualquier posible ambigüedad respecto a la lectura procesual de la acción evocada, aunque en mi opinión personal, es más bien el gerundio el que auxilia al *Imperfecto*, aunque esto es lo de menos. Y en el caso del *Indefinido* auxiliando a un gerundio, el tiempo *in*

posse inherente al gerundio, proporciona al conjunto de la perífrasis un tiempo de procesamiento más amplio que el del *Indefinido*, sin por ello perder la lectura terminativa propia de ese paradigma verbal:

(104) *Miré el libro*

(105) *Estuve mirando el libro*

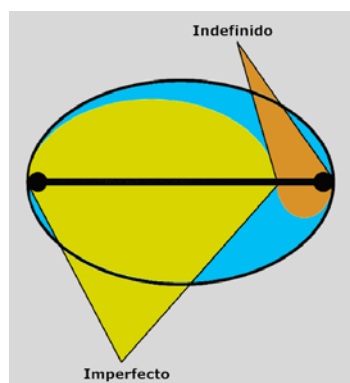
La aparición de elementos lingüísticos informando sobre la duración exacta o aproximada (*dos horas, tres días, un rato*) del proceso *estar mirando el libro* es mera contingencia: el ejemplo (105), expresa en sí mismo un matiz durativo, merced a una metáfora espacial en la que el hablante se sitúa dentro de una acción en decurso.

En resumidas cuentas, las diferencias aspectuales entre Imperfecto e Indefinido se basan, de nuevo, en nuestra percepción del espacio: zonas focalizadas o iluminadas frente a zonas no focalizadas o dejadas a oscuras de un mismo proceso.

En el ejercicio que se ofrece a continuación, la técnica empleada puede ser diversa. Se puede optar por lo siguiente: partiendo de la idea de un grupo que se enfrenta por vez primera a la oposición del *Imperfecto* y el *Indefinido*, planteamos el ejercicio por parejas, como un juego. Se les pide que respondan a cada una de las preguntas, y se anotan en la pizarra las conclusiones finales de cada pareja, en una tabla semejante a la siguiente:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Aciertos
Pareja 1	1	2	1	1	2	2	1	1	2	
Pareja 2	2	1	2	2	1	1	2	2	2	
Pareja 3	2	2	1	2	1	2	1	2	1	
Pareja 4	1	1	2	2	1	2	2	1	2	
Pareja 5	2	1	2	1	2	1	2	1	2	
Pareja 6	1	1	1	2	2	2	1	2	1	

Una vez completada la tabla, el profesor se limita a colocar en la última columna el número de aciertos de cada pareja. Se pasa a los alumnos la siguiente figura:



Hecho esto, se plantea el principio operativo de manera deductiva: el Imperfecto focaliza el proceso, sin informarnos sobre el final del mismo. El Indefinido, por el contrario, focaliza el final del proceso. A continuación, se pide a la clase que revise sus respuestas. El docente, por sí mismo, podrá comprobar hasta qué punto mejoran los resultados.

Se puede objetar que el éxito en un ejercicio de estas características es solo relativo, que luego la producción oral y escrita del alumno arrojará datos menos esperanzadores, y es cierto. Pero creo que no hay desanimarse con eso. El empleo de una instrucción de corte pragmático, de ejercicios con el foco exclusivamente en el significado, si se quiere, más tradicionales en nuestra concepción del enfoque comunicativo, no es, en absoluto, incompatible con este otro tipo de actividad: son procedimientos complementarios. Y es innegable que la sencillez del esquema anterior y su carácter icónico facilitan mucho el trabajo del docente, y aún más el del aprendiz. A continuación se reproduce el ejercicio del que venimos hablando.

AMANCIO EN BANGKOK

I- Aquí tienes lo que cuenta Amancio, lector de español durante 2 años en *Bangkok University*. POR PAREJAS, ¿podéis marcar qué significa cada frase? La clave la tienes en el verbo en *cursiva*. Cada respuesta correcta vale 1 punto.

1. "...Me *gustó* la ciudad desde el primer día..."
 - ❶ La ciudad le gusta definitivamente. Entendemos que no hay cambios.
 - ❷ La ciudad le gusta al principio, pero quizá cambia de opinión, y deja de gustarle.

2. "...Al principio, un único problema: No *tenía* amigos en Bangkok..."
 - ❶ En los tres años que Amancio vivió en Bangkok, nunca tiene amigos.
 - ❷ Al principio Amancio no tiene amigos, pero podemos suponer que luego sí conoce a gente.

3. "...El primer día de clase *fue* un poco difícil por causa del choque cultural y el estilo de aprendizaje de los alumnos tailandeses, muy distinto del europeo..."
 - ❶ El primer día es difícil al principio, pero quizá ese mismo día se hace más fácil al final.
 - ❷ El primer día de clase, desde el comienzo hasta el final, es un día difícil para Amancio.

4. "...Por suerte, los compañeros del departamento *eran* todos solteros, gente joven. Me ayudaron mucho..."
 - ❶ Los compañeros del departamento se han casado recientemente.
 - ❷ Los compañeros del departamento son solteros cuando Amancio los conoce.

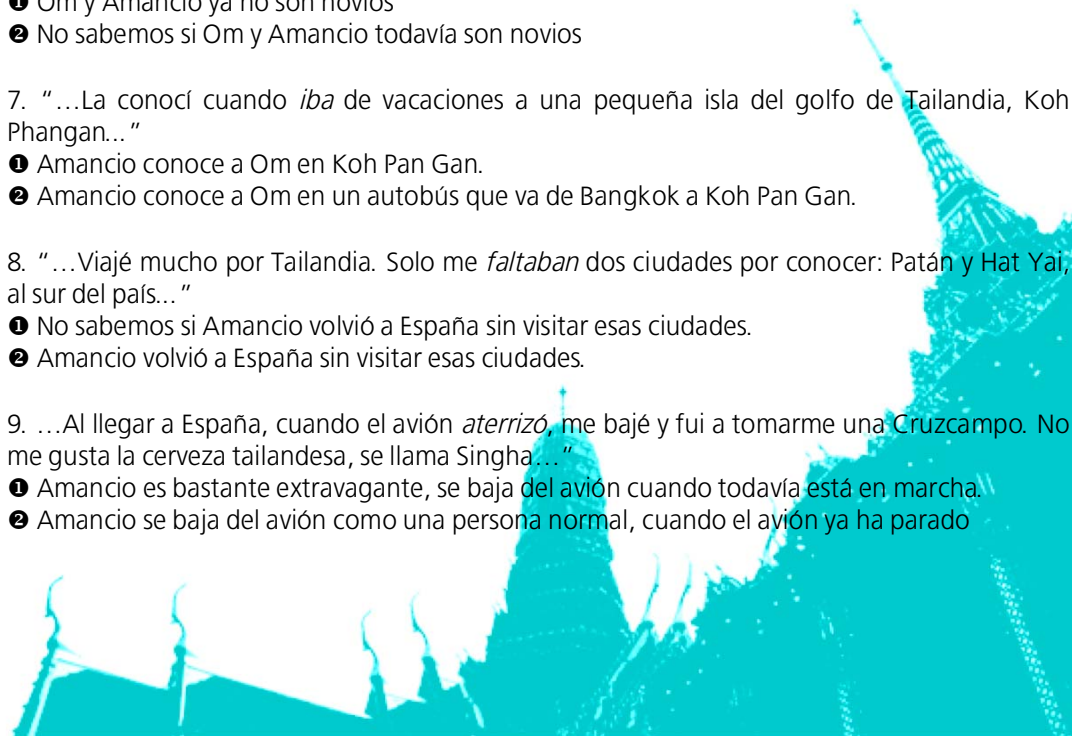
5. "...En Bangkok University *trabajaban* Patrick e Irene, irlandeses, como profesores de inglés..."
 - ❶ Patrick e Irene ya no trabajan en Bangkok University.
 - ❷ No sabemos si Patrick e Irene trabajan todavía en Bangkok University.

6. "...*Tuve* una novia tailandesa muy guapa, se llamaba Om..."
 - ❶ Om y Amancio ya no son novios
 - ❷ No sabemos si Om y Amancio todavía son novios

7. "...La conocí cuando *iba* de vacaciones a una pequeña isla del golfo de Tailandia, Koh Phangan..."
 - ❶ Amancio conoce a Om en Koh Pan Gan.
 - ❷ Amancio conoce a Om en un autobús que va de Bangkok a Koh Pan Gan.

8. "...Viajé mucho por Tailandia. Solo me *faltaban* dos ciudades por conocer: Patán y Hat Yai, al sur del país..."
 - ❶ No sabemos si Amancio volvió a España sin visitar esas ciudades.
 - ❷ Amancio volvió a España sin visitar esas ciudades.

9. ...Al llegar a España, cuando el avión *atterrizó*, me bajé y fui a tomarme una Cruzcampo. No me gusta la cerveza tailandesa, se llama Singha..."
 - ❶ Amancio es bastante extravagante, se baja del avión cuando todavía está en marcha.
 - ❷ Amancio se baja del avión como una persona normal, cuando el avión ya ha parado



4. EL FLAGRANTE CASO DE LAS CONDICIONALES INTRODUCIDAS POR *SI*

Pero sin duda el caso de instrucción gramatical formalista por excelencia es el de las oraciones condicionales, siendo, precisamente, una de las estructuras donde con más claridad pueden apreciarse los procesos cognitivos que guían al hablante a desplegar un riquísimo juego de alejamiento o acercamiento respecto de la escena e referencia. Tradicionalmente se han considerado tres tipos de estructuras condicionales, clasificadas según el paradigma verbal que aparezca en la prótasis:

(106) *Si llueve, me quedo / quedaré en casa*

(107) *Si lloviera, me quedaría en casa*

(108) *Si hubiera llovido, me quedaría / habría quedado / hubiese quedado en casa*

A cada esquema formal se atribuye un valor significativo constante e invariable (Söhrman, 1991; Serrano, 1994; cit. en Montolío, 1999), a saber:

(109) *Si llueve, me quedo / quedaré en casa = probabilidad o realidad*

(110) *Si lloviera, me quedaría en casa = improbabilidad o potencialidad*

(111) *Si hubiera llovido, me quedaría / habría quedado / hubiese quedado en casa = Irrealidad*

Pero no hace falta recurrir a rarezas lingüísticas para comprobar que el esquema anterior no se ajusta a la realidad:

(112) *Si tu estás ahí, te mueres de la risa*

(113) *Si hubieran llegado ya, yo te aviso*

En estos ejemplos resulta claro que en (112) no existe probabilidad alguna de que la persona esté allí, a pesar de la prótasis en *Presente* de indicativo: es una absoluta irrealidad. En el ejemplo (113), en cambio, y a pesar de aparecer un *Pluscuamperfecto* de subjuntivo en la prótasis, la condición es absolutamente real. Estos dos simples ejemplos deberían ser suficientes para llevarnos a la reflexión, y a replantearnos nuestra interpretación de las oraciones condicionales, independientemente de que las contemplemos como un sistema ternario, como el que acabamos de ver, o binario (López, 2005; Foncubierta et al., 2005), postura que, en cualquier caso, parece más razonable.

Con la lectura de la oración condicional basada en el grado de probabilidad, o si se quiere, de contrafactualidad (más o menos posible, más o menos real), estamos llamando *causa* a una de las *consecuencias*, de ahí que como hemos visto antes, las piezas no encajen y la realidad lingüística se contradiga con la regla gramatical. Es obvio que la estructura con *Presente* de indicativo en la prótasis suele emplearse para hacer referencia a escenas más o menos

probables, y que con *Imperfecto* o *Pluscuamperfecto* de subjuntivo, esas escenas son más o menos improbables. Pero eso no es bastante para formular una ley de significado, ya que esa relación entre probabilidad y prótasis en indicativo e improbabilidad y prótasis en subjuntivo no es más que, nuevamente, de mera contingencia.

¿Dónde está la clave que explica los casos en que la condicional es real y probable, o bien justo lo contrario, ya aparezca la prótasis en indicativo o en subjuntivo? Llegados a este punto, creo que ya el lector ya puede suponer la respuesta: en las nociones espaciales.

Como todos sabemos, la subordinada introducida por *si* puede tener un buen número de valores, no necesariamente *si* introduce siempre una oración condicional. No obstante, lo que nos interesa en este apartado, como ya se decía en el subtítulo, no es otra cosa que las condicionales introducidas por *si*, y dichas condicionales lo que hacen es proponer un escenario de partida. Si el hablante desea acercar ese escenario de partida a su *aquí y/o ahora*, en un espacio representacional cercano, emplea *si + indicativo*; en caso de que quiera tomar una distancia sobre dicho escenario, emplea *si + subjuntivo*. Es exactamente lo mismo que ocurre en casos tales como:

(114) *Tal vez viene*

(115) *Tal vez venga*

En el ejemplo (114) estoy diciendo que viene, matizando dicha declaración con un *tal vez*. En el ejemplo (115) no estoy diciendo que viene, además de mantener el *tal vez*, con lo cual, el distanciamiento respecto a la escena de referencia que se opera en (114), es evidentemente mayor del que se opera en (115). En el caso de las condicionales introducidas por *si*, no solamente se opera el mismo juego modal, sino que además la condicional con subjuntivo emplea el *Imperfecto* de subjuntivo, paradigma verbal que como ya hemos visto expresa distancia, lo cual sitúa la escena de partida aún más lejos de nosotros. En definitiva, el español posee dos espacios en los que situar las escenas condicionadas:

(116) *Si llueve* = distancia mínima, cerca, aquí.

(117) *Si lloviera* = distancia máxima, lejos, allí.

Eso explica que las escenas que percibimos como más probables, las representemos más cercanas a nosotros, mientras que las que consideramos más improbables o que son simplemente imposibles (*si lloviera en la luna*), tendamos a alejarlas lingüísticamente, mediante el empleo de los tradicionales paradigmas de pasado. Y para ello, nada mejor que el *Imperfecto* de subjuntivo, que no solo es un paradigma de alejamiento, sino que además, es no declarativo. Digamos que no se puede plantear una escena con menor índice de compromiso por parte del hablante: no solo la alejo de mí, sino que además, me refiero a ella sin declararla. ¿Y qué ocurre cuando las escenas con indicativo son irreales, y las escenas con subjuntivo son claramente reales o

posibles, es decir, justo lo contrario de lo que la Gramática tradicional dice sobre este tipo de estructuras?:

(118) *Si tú estás ahí en ese momento viendo eso, no aguantas ni un minuto allí dentro, te sales*

(119) *Si te hubieran ingresado el dinero, te llamo inmediatamente al móvil*

Las posibilidades en (118) de que esa persona esté ahí en ese momento, son igual a cero. Entonces, ¿por qué se emplea la condicional con *Presente*? Es sencillo de explicar: exactamente lo mismo que subyace en ese empleo del *Presente* de indicativo que llamamos *presente histórico*, y que nos es más que una técnica para acercar la escena de referencia al oyente:

(120) *Entonces el rey Harald se acerca hasta donde está Tostig con el rey de los noruegos. Eso demuestra que confía en su hermano, porque si los noruegos descubren que es el propio rey Harald el que está allí delante hablándoles, el rey Harald puede darse por muerto.*

Los usos del *Presente* de indicativo son muy variados, y es solo por inferencia pragmática que somos capaces de reconocer ante cuál de ellos estamos. Empleamos *Presente* de indicativo en casos como los siguientes: cuando estamos muy seguros de algo, cuando queremos ser especialmente imperiosos, cuando queremos cargar de actualidad la escena a la que nos referimos o, por qué no, cuando percibimos simultaneidad entre el momento en el que hablamos y la escena a la que nos referimos:

(121) *Mañana me pagan*

(122) *Te callas y te comes la sopa*

(123) *Ayer me dices que no, hoy que sí. ¿En qué quedamos?*

(124) *Ahí vienen*

No es mi pretensión elaborar aquí una lista de los múltiples usos del *Presente* de Indicativo (Gómez Torrego, 1997:148), tan solo insistir en que el significado de sistema de este paradigma verbal está basado en una metáfora espacial, que sitúa la acción en un espacio mental inmediato al hablante, en función de su naturaleza de declaración exacta, por lo tanto estática, anclada en la experiencia, rasgo que comparte con el *Imperfecto* y el *Indefinido*, pero oponiéndose a esos paradigmas por la indicación de *distancia mínima* propia de todos los paradigmas verbales que en la tradición temporalista eran considerados *irremotospectivos* (Alarcos, 1980), o si se quiere, de No Pasado (Real Espinosa, 2006). Y esto explica cualquiera de sus apariciones en las prótasis de las oraciones condicionales, muy al margen de que el grado de probabilidad de cumplimiento de la condición tienda a cero o tienda a infinito:

(125) *Qué mala pinta TIENEN esas nubes... Yo, si LLUEVE, me QUEDO en casa*

(126) *Si tú ESTÁS ahí, te MUERES de risa*

En el ejemplo (125) aparecen tres presentes de indicativo. El primero porque el hablante percibe las nubes en su espacio inmediato (el clásico valor de *presente*), el segundo porque percibe como probable la lluvia, y el tercero porque tiene muy claro que lloviendo no va a salir de casa, en definitiva, percibe como cercanos todos los procesos aludidos, se representa todos esos procesos en un espacio mental inmediato. En el ejemplo (126) aparecen dos presentes de indicativo, el primero porque acerca metafóricamente al oyente una escena que tuvo lugar en otro punto del tiempo y el espacio, y el segundo por el mismo motivo: la escena aludida tiene un grado probabilidad de cumplimiento igual a cero, pero al hablante *le parece estar viéndola*, expresión bastante cotidiana, y que revela la naturaleza visual, hasta cierto punto cinematográfica, de nuestro pensamiento:

(127) *Parece que lo estoy viendo*

El caso de la condicional con *Pluscuamperfecto* de subjuntivo en la prótasis creo que no merece ser considerado aparte, como ya argumenté más detenidamente en un trabajo anterior (Real Espinosa, 2008:83-99), ya que la diferencia entre las formas simples y las perífrasis de *haber + participio* estriba en la carga aspectual perfectiva de éstas últimas, que a su vez, se desprende de otro criterio espacial: el proceso concluido es el que ha quedado *detrás*. Todas las perífrasis de *haber + participio* están, en la línea de izquierda a derecha con la que nos representamos el paso del tiempo, detrás de algo, son anteriores siempre a algún punto de referencia (Alarcos, 1980; Rojo y Veiga 1999). Por lo tanto, ese matiz de *irrealidad* que se adjudica a la condicional con *Pluscuamperfecto* de subjuntivo en la prótasis, es, en realidad, el resultado de una acción que ya ha quedado ejecutada *allí detrás*, en un punto al que no podemos retornar, y que por lógica elemental, ya no puede cambiarse. Pero ni todos los *Pluscuamperfectos* de subjuntivo expresan lo imposible, ni lo imposible se expresa de manera constante con dicho paradigma. Compárese:

(128) *Si ayer en vez de seguir bebiendo me haces caso y paras, que mira que te lo dije, ahora no estabas con esa resaca.*

(129) *Si ayer en vez de seguir bebiendo me hubieras hecho caso y hubieras parado, que mira que te lo dije, ahora no te dolería la cabeza*

En el ejemplo (128) el Presente de indicativo es perfectamente conmutable por *si ayer me hubieras hecho caso*. En ambos casos queda muy a las claras que el que bebía no oyó las recomendaciones de hacerlo moderadamente, y que la resaca ya no la remedia nada. No es imprescindible operar un alejamiento de la escena mediante morfemas gramaticales para que ésta se sienta en el discurso como contrafactual: basta con que el contexto no deje duda sobre lo *irreal* de la escena a la que nos referimos. Cuando esto es posible, el hablante puede acercarse a la escena "hacerme caso ayer", empleando esa reconstrucción de los hechos que Langacker llama *guión* o *repetición mental*, (2001:33, cit. en Castañeda, 2006b). Ese acercamiento a la escena la hace más visible, más relevante, refuerza el discurso del hablante; en definitiva, volvemos al mismo procedimiento del llamado *presente histórico*.

A lo dicho por Langacker, que parte de la lengua inglesa, tan solo habría que añadir una cosa: en español ese *mental replay* puede efectuarse tanto mediante los paradigmas verbales que tradicionalmente llamamos *de Pasado*, como mediante aquellos que tradicionalmente llamamos *de Presente*, es decir, el español nos permite elegir entre colocar la pantalla más lejos o más cerca del oyente-espectador. En este caso, ejemplo (128), se opta por acercar esa pantalla, que además proyecta la película con alteraciones en el guión original: la persona oye lo que le dicen y no bebe en exceso. Entonces no está mal y deshidratado, que es lo que realmente importa de todo esto, pero esa escena no ocurre aquí, sino en otro lugar, en otro espacio, en el de lo que pudo haber sido y no fue, y cargando bien las tintas en que con total y absoluta certeza, la escena "no estar así de mal" podría haber sido y no fue: consecuentemente, dada la intención comunicativa del hablante, el *no estar así* se ha de codificar lingüísticamente como declaración estática, exacta, nada de movimientos de aproximación, y al mismo tiempo, alejada del *aquí y /o ahora* del hablante, y eso implica que si esto es lo que el hablante tiene en su cabeza, nada mejor para representarlo que el *Imperfecto* de indicativo en apódoxis de la condicional. El *Condicional* habría convertido la declaración en algo dinámico y aproximativo, por tanto menos contundente. Como decía antes, hablar es pintar mediante palabras las imágenes-esquema con las que pensamos. Cada paradigma verbal nos proporciona un tono determinado, que empleamos de manera muy semejante a la que un pintor emplea una paleta de colores.

Cuando empleamos *Pluscuamperfecto* de subjuntivo para referirnos a una escena posible, lo que pretendemos es generar un distanciamiento respecto a dicha escena, muy al margen del grado de verificabilidad de la misma. Vamos a comparar un par de ejemplos:

(130) *Si HUBIERAN CONSEGUIDO ya el dinero, me lo habrán ingresado esta mañana en la cuenta. Vamos al cajero, a ver si hay suerte*

(131) *Si HAN CONSEGUIDO ya el dinero, me lo habrán ingresado esta mañana en la cuenta. Vamos al cajero, a ver si hay suerte*

¿Qué motivos llevan al hablante a decantarse por *Presente Perfecto* de indicativo o *Pluscuamperfecto* de subjuntivo? Pueden ser muchos: más o menos fe en lo que dice, más o menos prudencia, más o menos necesidad de ese dinero... Son innumerables e imprevisibles los factores psicológicos que pueden llevar al hablante a escoger distanciarse o no de la escena de referencia.

En un trabajo anterior que además puede consultarse en la red (Real Espinosa, 2008:140-145) ya ofrecí ejemplos de cómo se traduce en actividades de aula basados en los principios teóricos aquí expuestos.

BIBLIOGRAFÍA

Alarcos Llorach, E. (1980): *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.

Alonso, R., Castañeda, A., Martínez, P., Miquel, L., Ortega, J., Ruiz, J.P. (2005): *Gramática Básica del estudiante de español*, Barcelona: Difusión.

Bello, A. (1847): *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los Americanos. Con las notas de Rufino José Cuervo*, Madrid: Arco Libros.

Benito, A. (1992): *Gramática Práctica*, Madrid: EDAF

Benveniste, E. (1966): "Les relations des temps dans le verbe français", *Problèmes de linguistique générale*, Paris

Blake, J. (1982): "El uso del subjuntivo con cláusulas nominales: regla obligatoria o variable", en Humberto López Morales y María Vaquero (editores): *Actas del primer congreso internacional sobre el español de América. Río Piedras*. Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.

Blanco et al. (2007): *Prisma B1*, Madrid: Edinumen

Castañeda Castro, A. (2004): "Potencial pedagógico de la *gramática cognitiva*. pautas para la elaboración de una gramática pedagógica del español/LE". *redELE*, [en línea] núm. 0, marzo 2004. [consulta: 16 septiembre 2007]
Disponible en la web:
<http://www.mepsyd.es/redele/revista/castaneda.shtml>

Castañeda Castro, A. (2004b): "Gramática e imágenes. Ejemplos para el caso del español". *Mosaico*, [en línea] núm. 14. [consulta: 2 octubre 2007]
Disponible en la web:
<http://www.mepsyd.es/externo/be/es/publicaciones/mosaico/mos14.shtml>

Castañeda Castro, A. (2006a): "Perspectiva en las representaciones gramaticales. Aportaciones de la *gramática cognitiva* a la enseñanza del español/LE". *Boletín de ASELE*. [en línea] págs.:11-32 [consulta: 2 septiembre 2007]
Disponible en la web:
<http://www.formespa.rediris.es/pdfs/asele34.pdf>

Castañeda Castro, A. (2006c): "Aspecto, perspectiva y tiempo de procesamiento en la oposición imperfecto/*indefinido* del español. Ventajas explicativas y aplicaciones pedagógicas", *RAEL* (revista electrónica de lingüística aplicada), [en línea] núm. 5, págs. 107-140. [consulta: 3 octubre 2007]. Disponible en la web:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2254299>

Castañeda Castro, A., Melguizo Moreno, E. (2006): "Querían dormirlo, se ha dormido, está durmiendo. *Gramática cognitiva* para la presentación de los usos del *se* en clase de ELE", *Mosaico*, [en línea] núm. 18, págs. 13-20. [consulta: 1 octubre 2007]

Disponible en la web:

<http://www.mepsyd.es/externo/be/es/publicaciones/mosaico/mos18.shtml>

Castro, F. (1996) *Uso*, Edelsa: Madrid.

Cummins, J. (1983): "Language proficiency and academia achievement", en J. Oller (Ed.), *Issues in language testing research* (pp. 108-129). Rowley, MA: Newbury House.

Chamorro, M. D., Lozano, G., Ríos, A., Rosales, F., Ruiz, J.P., Ruiz, G., (2006): *El Ventilador*, Barcelona: Difusión.

DeKeyser, R. (1998): "Beyond Focus on Form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language Grammar" En C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in second language acquisition* (pp. 42-63). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Ellis, R. (1991): *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*, Clevedon, Multilingual Matters.

Foncubierta Muriel (J.M.), Fernández Molero (M.C.), Gutiérrez Tobar, D. (2005): *Frecuencia L*, [en línea] núm. 29. [consulta: 25 septiembre 2007]

Disponible en la web:

http://www.edinumen.es/index.php?option=com_content&task=view&id=42&Itemid=66

Fauconnier, G. (1997): *Mappings in Thought and Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

García Fernández, L. (1998): *El aspecto gramatical en la conjugación*, Madrid: Arco/Libros.

Gómez Torrego, L. (1997): *Gramática didáctica del español*, Madrid: SM.

González Hermoso, A., Cuento, J. R., Sánchez Alfaro, M. (1994): *Gramática de español lengua extranjera*, Madrid: Edelsa.

Gutiérrez Araús, M. L. (1995): *Formas temporales del pasado en indicativo*. Madrid: Arco/Libros.

Hernández Alonso, C. (1984): *Gramática funcional del español*, Madrid: Gredos.

Joshua, I., Rodríguez, W., St. Clair, R. (2005): "Esquemas fisiológicos, creación cognitiva y el teatro de la mente encarnada" *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación (clac)* [consulta: 6 junio 2008].

Disponible en la web:

<http://www.ucm.es/info/circulo/no21/esquemas.htm>

Jerzy Kowal (2006): "La realidad del subjuntivo en las subordinadas sustantivas" *Hispanic Horizon*, núm.. 25, Jawaharlal Nehru University, Nueva Delhi, India.

Krashen, S. (1977) "The monitor model for adult second language performance". Trad. esp. en LICERAS (ed.), 1991: 144-151.

Lakoff, G., Johnson, M. (1991): *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

Lamíquiz, V. (1987), *Lengua española: método y estructuras lingüísticas*. Barcelona: Teide.

Langacker, R.W. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I: Theoretical Prerequisites*. Stanford University Press. Stanford

Langacker, R.W. (2001): "Cognitive Linguistics Language Pedagogy and the English Present Tense" en M. Pütz, S. Niemeier y R. Dirven (2001): (eds.), *Applied Cognitive Linguistics Volume (I): Theory and Acquisition; Volume (II): Language Pedagogy*. Mouton De Gruyter. Berlín.

Lightbown, P. M. 1985. "Great Expectations: Second-Language Acquisition Research and Classroom Teaching". *Applied Linguistics*, 6, págs. 173-189.

López García, A. (2005): *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid: Arco Libros.

McLaughlin, B. (1978) "The monitor model: some methodological considerations". Trad. esp. en Liceras (ed.), 1991: 154-176.

Matte Bon, F. (1995): *Gramática comunicativa del español*. Madrid: Difusión. 2 vols.

Montolío, E. (1999): "Las construcciones condicionales", Bosque, I., y V. Demonte (dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa, 3643-3738.

Pinker, S. (2002): *O instinto da linguagem. Como a mente cria linguagem*. São Paulo: Martins Fontes

Real Espinosa, J. M. (2006): "Tiempo y aspecto verbal: marco teórico para la clase de ELE". *marcoELE* [en línea] Enero 2006, núm. 1 [consulta: 6 de enero 2009].

Disponible en la web:

<http://marcoele.com/tiempo-y-aspecto-verbal-marco-teorico-para-la-clase-de-ele>

Real Espinosa, J. M. (2008): "La distancia psicológica y la enseñanza de las condicionales en el aula de E/LE" *Biblioteca virtual redELE* [en línea] Segundo semestre 2008, núm. 9 [consulta: 20 de enero 2009].

Disponible en la web:

<http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2008/JMReal.shtml>

Rojo, G. & Veiga, A. (1999): "El tiempo verbal. Los tiempos simples". En I. Bosque & V. Damonte (eds.) (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Ruiz Campillo, J.P. (2004): "La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo". *redELE* [en línea] octubre 2004, número 2 [consulta: 2 enero 2005].

Disponible en la web:

<http://www.mepsyd.es/redele/revista2/placido2.shtml>

Ruiz Campillo, J.P. (2006): "El concepto de no-declaración como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa de la selección modal en español" *Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2005-2006*, Instituto Cervantes de Múnich, 2006.

Ruiz Campillo, J.P. (2008): "El valor central del subjuntivo: ¿informatividad o declaratividad?" *Marcoele* [en línea] Noviembre 2008, núm. 7 [consulta: 15 diciembre 2008].

Disponible en la web:

<http://marcoele.com/el-valor-central-del-subjuntivo-%C2%BFinformatividad-o-declaratividad>

Salazar, V. (2006): "Gramática y enseñanza comunicativa del español-lengua extranjera". *marcoELE* [en línea] Abril 2006, núm. 2 [consulta 2 noviembre 2006].

Disponible en la web:

<http://marcoele.com/gramatica-y-ensenanza-comunicativa-del-espanol-lengua-extranjera>

Sharwood-Smith, M. (1981): "Consciousness-raising and the second language learner" *Applied Linguistics*, 2, 159-169.

Spada, N. (1997): "Form-focussed instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research", en *Language Teaching*, 29, 1-15.

Van Patten, B. (1990): "Attending to form and content in the *input*", *Studies in second language acquisition* 12, 287-301. Van Patten, B. (1990), "Attending

to form and content in the *input*", *Studies in second language acquisition* 12, 287-301.

Weinrich, H. (1968): *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*, Madrid.

ⁱ Blog *El escondite de Iván*.

<http://ivansainzpardo.blogia.com/2007/102001-willkommen-nach-havelland.php>

ⁱⁱ Diario peruano *La República*

<http://www.larepublica.com.pe/index.php?option=tarifario&Itemid=590>

ⁱⁱⁱ *Los desayunos de TVE*, 23/10/2007

www.cervantes.es/video/caffarel_tve.htm

^{iv} Diario *El País*, 06/04/2008

http://www.elpais.com/articulo/opinion/Borges/piqueteros/elpepiopi/20080406elpepiopi_12/Tes

^v Diario *El País*, 02/02/2008

http://www.elpais.com/articulo/espana/Iglesia/acusa/Zapatero/atacar/obispos/fines/electorales/elpepuesp/20080202elpepunac_4/Tes