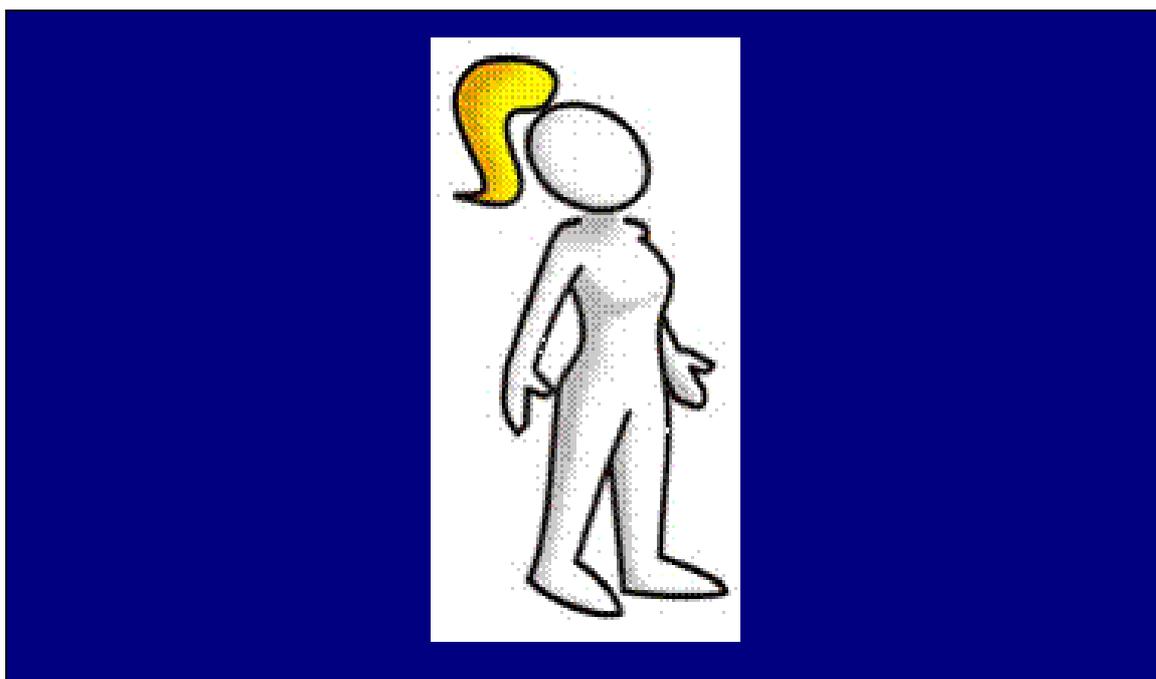


LA DISTANCIA PSICOLÓGICA
Y LA ENSEÑANZA DE LAS ORACIONES CONDICIONALES
EN EL AULA DE E/LE



Autor:

Juan Manuel Real Espinosa

Asesor de la memoria:

José Manuel Foneubierto Muriel

Universidad de la Rioja

Año 2005 - 2007

RESUMEN

En el presente trabajo se abordan dos aspectos básicos de la instrucción gramatical en el aula de ELE: hasta qué punto es rentable hacerlo de manera explícita, y en caso de que se estime que sí lo es, cuál es el marco teórico más adecuado -teniendo en cuenta los modelos lingüísticos con los que el docente cuenta en la actualidad- para el estudio de la gramática en el aula de ELE.

A la primera pregunta se responde de manera afirmativa, no porque se considere condición *sine quae non* del aprendizaje formal, sino porque en ningún caso puede perjudicar a aprendices de perfil holístico, mientras que puede resultar altamente beneficiosa para aprendices de perfil analítico. Como se verá más adelante, no creemos en una separación tajante entre *conocimiento explícito* y *conocimiento implícito*, ya que si en otras muchas experiencias de aprendizaje es claramente observable la interfaz entre ambos tipos de conocimiento, no vemos razón para negar que en el aprendizaje de lenguas ocurra algo diferente. Los problemas, más bien, podrían estar relacionados con la cantidad de *conocimiento explícito* que se espera que el aprendiz maneje en contextos de comunicación real, y con la operatividad de las reglas gramaticales que el docente proporciona al aprendiz.

Partimos de la creencia -razonada, no empírica- de que un determinado tipo de regla gramatical, o mejor, que un determinado tipo de ley de significado, podría ayudar al aprendiz a crearse hábitos y rutinas de decisión formal de un alto grado de fiabilidad, y que esos hábitos y rutinas, una vez establecidas, se traducirían en una mayor competencia estrictamente lingüística, y no creemos necesario insistir en los beneficios que reportaría, tanto a nivel discursivo como a nivel interpersonal. De las muchas características que pueden ser deseables en una ley de significado creada con fines didácticos, tal vez estos tres sean innegociables:

- a) La ley de significado debe requerir de un esfuerzo escaso para ser recordada.
- b) Debe estar basada en el significado y no en la forma.
- c) Es susceptible de ser manipulada de manera consciente.

En este sentido, la reciente aparición de modelos cognitivos, aplicados a la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, nos parecen del máximo interés, y sin pretender instalar el presente trabajo -al menos de manera escrupulosa- en los cánones de la tradición cognitiva, sí que hemos tomado de ella diversas ideas. El resultado se adapta al objetivo inicial de ejemplificar una instrucción gramatical

explícita -y eminentemente inductiva- de las llamadas oraciones condicionales, que como ya se ha hecho notar (Foncubierta et al., 2005) ha venido discurriendo hasta el momento por cauces formalistas y más emparentados, seguramente, con la tradición pedagógica de las lenguas clásicas que con la de las lenguas modernas. Nos mueve, por tanto, el interés de desarrollar protocolos didácticos acordes a la enseñanza y aprendizaje comunicativo de la lengua, desde los presupuestos teóricos de adquisición arriba señalados.

INDICE

1.- CONOCIMIENTO IMPLÍCITO Y CONOCIMIENTO EXPLÍCITO.

2.- LAS HIPÓTESIS DE ADQUISICIÓN

3.- LA ATENCIÓN A LA FORMA

4.- MANIPULACIÓN CONSCIENTE DEL *INPUT* FORMAL

5.- LA GRAMÁTICA EN EL AULA DE ELE: ¿CENICIENTA O PRINCESA?

6.- SOBRE ERROR E INCORRECCIÓN.

7.- *PIDGINIZACIÓN* Y *DISTANCIA SOCIAL*

8.- UN SISTEMA VERBAL OPERATIVO: TIEMPO Y DISTANCIA.

8.1. EL NO PASADO

8.1.1.- VARIANTES PERIFRÁSTICAS Y ESCENA DE REFERENCIA

8.1.2.- LA POSICIÓN EN EL PLANO PERCEPTIVO

8.2.- EL *PASADO*

9.- ESTRUCTURAS CONDICIONALES

10.- CONCLUSIONES

11.- BIBLIOGRAFÍA

12.- APÉNDICE DOCUMENTAL

1.- CONOCIMIENTO IMPLÍCITO Y CONOCIMIENTO EXPLÍCITO.

El primer problema a dirimir es hasta qué punto el *conocimiento explícito*, o si se quiere, el aprendizaje consciente de las reglas de funcionamiento de una L2, puede llegar a convertirse en *conocimiento implícito*, utilizado de manera automática por el aprendiz y sin necesidad de recurrir al monitor. Para ello, revisemos tres posturas fundamentales que pusieron las bases de la discusión, a finales de los años setenta.

El primer modelo a tratar es el de Krashen (1977), que está basado en el concepto de monitor, si bien este concepto no es absolutamente original, de hecho Labov ya había recurrido a él. En cualquier caso, el modelo del monitor de Krashen marcará un antes y un después en la enseñanza de segundas lenguas.

¿Qué aportó Krashen? En su modelo del monitor pone de manifiesto la existencia de una producción consciente, que Krashen relaciona con lo aprendido, frente a la producción inconsciente, que relaciona con lo adquirido. *Adquisición y Aprendizaje* son compartimentos estancos, que según este modelo del monitor, jamás interactúan, entendiendo por interacción una eventual transferencia de contenidos de un sistema de conocimiento al otro.

Según este autor, el aprendizaje –conocimiento de las reglas que gobiernan la L2 que se estudia- actúa como un monitor, como una guía de lo que se debe y lo que no se debe decir, a fin de alcanzar un cierto grado de perfección en las producciones lingüísticas. De este empleo del monitor surgen, por un lado, *errores idiosincrásicos* (Corder, 1971), es decir, particulares a cada aprendiz, ya que son el resultado de hipótesis falsas sobre la lengua: algo semejante a lo que ocurriría si un matemático desarrollara una ecuación partiendo de una determinada cantidad de datos correctos, entre los cuales se hubiera deslizado algún dato erróneo. En cambio, cuando el monitor no actúa se observa una mayor homogeneidad en el error, independientemente de cual sea la L1 del aprendiz.

El empleo del monitor es, por tanto, un proceso racional y voluntario, que puede estar presente o dejar de estarlo en un mismo aprendiz según el contexto: cansancio, distracción o incapacidad de oír las propias producciones son ejemplos de contextos de producción lingüística donde el monitor puede quedar desactivado.

No todos los aprendices hacen el mismo uso del monitor, y mientras que algunos parecen presentar una especie de adicción al proceso de producción controlado por el monitor, otros prescinden de él de manera sistemática y constante. Krashen entiende que el uso del monitor se relaciona de manera directa con la aptitud del estudiante, de manera que perfiles intelectuales más analíticos o con mayor capacidad de abstracción encontrarán más fácil el uso del monitor,

mientras que otros perfiles de menor aptitud intelectual tenderán a usar menos el monitor, o no hacerlo en absoluto.

En cambio, Krashen (1977) aporta otro concepto, el de *actitud*, que viene a relacionarse con el posicionamiento psicológico del aprendiz respecto a la lengua meta y a su propio proceso de aprendizaje. Los contextos de aprendizaje –usando ahora la palabra en sentido amplio– que vengan acompañados de una *actitud* positiva hacia la lengua meta, favorecerán no el *aprendizaje* en tanto en cuanto corpus de reglas aprendidas, sino a la adquisición, de ahí que Krashen proponga una especial atención al componente afectivo en el aula.

Para establecer este modelo del monitor, Krashen debía demostrar que los adultos siguen adquiriendo lengua, cosa que otros autores (Lenneberg, 1967) habían puesto en entredicho al afirmar que los procesos de adquisición entran en crisis durante la pubertad (hipótesis del período crítico). Pero Krashen –que remite a discusiones más detalladas sobre el tema– no acepta tal afirmación, y da como prueba de la inconsistencia de la misma el hecho probado de que, en determinados contextos de aprendizaje, la adquisición de aspectos gramaticales presente, tanto entre niños como entre adultos, el mismo orden de elementos.

La conclusión a la que se llega es que perviven en el adulto los mismos procesos de adquisición del lenguaje que están activos en el niño. Aquí conecta con las ideas de Chomsky (1957), que postulaba la existencia de una Gramática Universal, o capacidad innata del ser humano para adquirir el lenguaje. Por lo tanto, las mejores condiciones para el aprendizaje serán aquellas que reproduzcan en el aula las situaciones de comunicación real, de ahí que se diera el pistoletazo de salida a una didáctica eminentemente centrada en el significado, y por consiguiente, renuente a la instrucción formal, si bien al leer a Krashen (1977), nos damos cuenta de que, aunque estima como prioritario la adquisición lingüística, describe como ideal el aula que permita tanto adquisición como aprendizaje.

Frente a este constructo teórico, McLaughlin (1978) llama la atención sobre un hecho de suma importancia: Krashen (1977; 1981; 1988; 1998) en ningún momento demuestra que el aprendizaje no pueda convertirse en adquisición. Según McLaughlin (1978), existe un punto de contacto entre adquisición y aprendizaje que redundaría en un crecimiento progresivo de la IL del aprendiz, de manera que él prefiere hablar de procesos controlados frente a procesos automáticos, que se relacionan los primeros con la memoria a corto plazo y una serie de nodos constantemente activos, y los segundos con la memoria a largo plazo, donde los nodos aparecen inactivos, activándose en contextos determinados, y esa activación es automática.

Pero el mayor problema que observa McLaughlin (1978) para aceptar el modelo del monitor tal y como lo formula Krashen (1977) es la dicotomía *aprendizaje – adquisición*, ya que Krashen se limita a relacionar lo primero con los actos subconscientes y lo segundo con los conscientes, si bien esa definición de conciencia y subconciencia se realiza a partir del uso de reglas o del uso del conocimiento intuitivo del hablante. Efectivamente, es imposible afirmar que el uso intuitivo y subconsciente del hablante no responde a reglas, que si bien en algunos casos no podrían ser explicitadas por el aprendiz o bien lo sería de manera muy vaga, no dejan de estar presentes. Teniendo en cuenta que McLaughlin (1978) define los mecanismos de aprendizaje a partir del desarrollo de *esquemas*, lo que en cierta manera podría ser entendido como imágenes particulares que el aprendiz va formando de la gramática de la lengua que aprende (Selinker, 1972), y que estos esquemas se producen a partir de lo que él llama *operaciones de descubrimiento*, en el fondo, lo que subyace también en la adquisición, es la presencia de determinadas reglas, si bien estas han sido interiorizadas y enviadas a la memoria a largo plazo. Por lo tanto, nada parece apoyar la idea de que el aprendizaje explícito de la gramática no pueda, de la misma manera, llegar a incorporarse a la memoria a largo plazo.

El último de los modelos viene de la mano de Bialystok (1978), y tal vez sea el menos original de los tres. Se limita a reformular conceptos anteriores, y quizá su mayor aportación sea una receta concreta para que el conocimiento a corto plazo de McLaughlin (1978) se convierta en conocimiento a largo plazo: la práctica formal, práctica funcional, uso del monitor y la corrección.

Básicamente, Bialystok (1978) plantea un esquema tripartito: *aducto – conocimiento – educto*. El primero es lo que podemos llamar la exposición a la lengua meta, entrada de lengua o *input*. Esta entrada de lengua produce dos tipos de conocimiento distintos: el implícito y el explícito, o lo que en Krashen (1977) viene a ser adquisición y aprendizaje y en McLaughlin (1978) los nodos inactivos de la memoria a largo plazo y los activos de la memoria a corto plazo. Más o menos, los tres autores están de acuerdo en la existencia de una producción controlada y otra automática. Una de las novedades que Bialystok (1978) introduce respecto a los modelos anteriores es la presencia de un tercer tipo de conocimiento, de tipo extralingüístico, si bien en ese compartimento se acomodarán desde el conocimiento del mundo, la experiencia vital del aprendiz, la Pragmática, la Cultura, y podríamos añadir cualquier otro área de conocimiento no lingüístico, que de diversas maneras, vienen a influir en la comunicación. Lo que no parece muy claro es qué tiene que ver ese tipo de conocimiento extralingüístico en las relaciones que se establecen entre el *conocimiento implícito* y el *conocimiento explícito*, si bien es

innegable la importancia de todos esos factores en la comunicación humana; en cualquier caso, no parece que este nuevo concepto añada demasiado al modelo, ya que, como decíamos, en ningún sitio se aclara cómo condiciona su presencia a la conversión del *conocimiento explícito* en *conocimiento implícito*.

Finalmente, se llega al *educto*, en el que se han diferenciado dos tipos de producciones, las espontáneas y las elaboradas, lo que de alguna manera viene también a glosar conceptos anteriores. La diferencia entre estas producciones son de tiempo: lo espontáneo se produce con mayor rapidez que lo elaborado. Un hecho importante en la teoría de Bialystok (1978) respecto a la producción de *educto*, es que se considera un *proceso* (proceso de *educto*), es decir, un mecanismo obligatorio de aprendizaje no controlado por el aprendiz. De la misma manera es obligatorio el otro proceso, el *proceso de aducto*, o exposición –ya comentada- a la lengua meta.

Finalmente, las distintas partes del modelo bialystokiano se interrelacionan no solo mediante esos procesos de aducto o educto, también mediante acciones voluntarias y controladas por el aprendiz, que la autora llama *estrategias*. Estas estrategias serían cuatro: la práctica formal (propia de la instrucción académica), la práctica funcional (aquella que se da en situaciones de comunicación libre) el uso del monitor (en la línea de Krashen, 1977; 1985) y la corrección, como manera de recibir retroalimentación respecto al educto producido.

Creemos que lo más novedoso del modelo presentado por Bialystok (1978) es el concepto de *estrategia*, y en menor medida también, el de *proceso*: en menor medida porque parece que el proceso solo podría manipularse a fines pedagógicos desde la actuación del docente, que por un lado tiene la posibilidad de preestablecer la entrada de aducto y por otro lado de organizar la producción del educto mediante actividades basadas en el significado y en el control consciente o inconsciente de dichas producciones.

En cambio, la *estrategia* se relaciona preferentemente con los estilos de aprendizaje, de manera que cada aprendiz está llamado a convertirse en protagonista del proceso, teniendo a partir de este modelo pautas de decisión: si prefiere intensificar la práctica formal o le conviene más la funcional, si le resulta provechoso el uso del monitor o si no, si la corrección del error le produce una retroalimentación positiva o degrada su autoimagen.

En la actualidad, parece haber un consenso suficiente para asegurar que el aprendizaje –sin hacer ahora distinción entre aprendizaje y adquisición- es inviable si no está acompañado de un *proceso consciente* (Shanks & St John 1994; Schmidt 1990). Como recoge Cleereman (1998), la cuestión del aprendizaje implícito o

explícito debería de tratarse más en función de la manera en que se procesa la información que en la presencia o ausencia de consciencia por parte del aprendiz.

Si Krashen (1977) se valía del símil del aprendizaje del tenis para ejemplificar la actuación del monitor frente a la del conocimiento adquirido, se pueden proponer otros ejemplos a fin de comprender cómo el *conocimiento explícito* se convierte en *conocimiento implícito*. Si observamos lo que ocurre con alguien que está aprendiendo a conducir, parece claro que al principio se le explica, con la mayor claridad posible, el funcionamiento de los pedales del coche, de la palanca del cambio, del volante y del encendido del motor. Estas dos últimas funciones son fácilmente adquiribles, ya que el aprendiz puede compararlas a otras cosas que hace en su vida cotidiana (abrir la puerta de su casa) o presentan una extremada sencillez (girar un volante a izquierda y a derecha). En cambio, la combinación del pedal de embrague y el acelerador para poner el coche en movimiento, o el uso de las marchas, son acciones que combinan varios movimientos que en nada se parecen a otra actividad que no sea la de conducir un vehículo, por lo tanto, es de esperar que al aprendiz le resulte más difícil poner un coche en movimiento que encender el motor. El hecho de conocer perfectamente cómo funciona el sistema, el *conocimiento explícito* sobre la combinación en el uso de los pedales y la palanca de marchas, no implica que el aprendiz vaya a hacerlo bien. De hecho, ni siquiera implica que el aprendiz vaya a ser capaz, en un primer intento, de poner el coche en marcha. ¿Significa eso que el *conocimiento explícito* es ineficaz para aprender a conducir un coche? El ejemplo puede parecer una simplificación excesiva, pero consideramos que es un ejemplo claro y cotidiano de transferencia de *conocimiento explícito* al *conocimiento implícito*, del aprendizaje a la adquisición.

La forma más rápida de interiorizar conocimiento es la que no necesita de ningún tipo de reflexión, la que se puede realizar de manera intuitiva. Pero no todo se puede aprender de esa manera. Algunas tareas al principio nos parecen extremadamente complejas, y su ejecución resulta especialmente ardua, incluso poseyendo un *conocimiento explícito* acerca de ellas. Pero con la práctica, la ejecución de la tarea, el manejo de los objetos que nos rodean, se vuelve automático, inconsciente. Esa es, seguramente, la razón de ser de los libros de instrucciones. Si podemos aprender muchas cosas partiendo del *conocimiento explícito* y automatizándolo mediante la práctica, no parece que haya ninguna razón para suponer que dicho proceso no pueda darse, también, en el aprendizaje de una L2, y que tal recurso sea contraproducente cuando el aprendizaje intuitivo no funciona o dará resultados más a largo plazo que si se parte de un proceso cognitivo consciente.

Otros autores, (Ellis, 1994) han considerado al *conocimiento explícito* como un factor que contribuye indirectamente a la adquisición de *conocimiento implícito* al facilitar la *Atención a la Forma* (en adelante, AF), lo cual parece sensato. El aprendizaje de una lengua tiene mucho de labor de exploración (Alonso y Martínez, 1998), y se ya ha puesto de manifiesto con anterioridad que el *conocimiento explícito* de la gramática permite descifrar su valor comunicativo con un mayor grado de precisión, cuando el aprendiz se la encuentra en un contexto de comunicación real. Pensamos que este es un escenario idóneo para que el aprendiz dirija su foco de atención hacia la forma y el significado, al mismo tiempo. Incluso una instrucción gramatical puramente estructural y asignificativa, es capaz de generar este efecto positivo, sin el cual, por otro lado, mal se explicaría que las personas fueran capaces de aprender una L2 mediante métodos tales como gramática-traducción o métodos estructurales, y lo cierto es que se aprendía L2 también de esa forma. Y es lógico, los enfoques basados en la *Atención al Significado* (AS), o la AF son tan solo propuestas metodológicas modernas que logran optimizar el aprendizaje respecto a las más primitivas, pero en aquéllas, de forma tal vez accidental, se proporcionaban elementos necesarios para el progreso del aprendizaje, como el *efecto retroactivo* de la instrucción gramatical (Thornbury, 1999: 16):

Grammar instruction might also have a delayed effect. The researcher Richard Schmidt kept a diary of his experience learning Portuguese in Brazil. Initially he had enrolled in formal language classes where there was a heavy emphasis on grammar. When he subsequently left these classes to travel in Brazil his Portuguese made a good progress, a fact he attributed to the use he was making of it. However, as he interacted naturally with Brazilians he was aware that certain features of the talk – certain grammatical items- seemed to catch his attention. He noticed them. It so happened that these items were also items he had studied in his classes. What's more, being more noticeable, these items seemed to stick. Schmidt concluded that noticing is a prerequisite for acquisition. The grammar teaching he had received previously, while insufficient in itself to turn him into a fluent Portuguese speaker, had primed him to notice what might otherwise have gone unnoticed, and hence had indirectly influenced his learning. It had acted as a kind of advance organiser for his later acquisition of the language..

Otros investigadores han considerado igualmente que existe una interfaz entre el *conocimiento implícito* y *conocimiento explícito* (McLaughlin, 1978,

Sharwood-Smith 1981, DeKeyser 1998) e incluso, hay autores que consideran el *conocimiento explícito* como parte de la competencia del aprendiz (Cummins, 1983), y que dicho conocimiento le resulta necesario para desenvolverse adecuadamente en un contexto de comunicación real.

Pero, ¿hasta qué punto puede el *conocimiento explícito* convertirse en *conocimiento implícito*, o al menos, ser útil en un contexto comunicativo? Esto seguramente va a depender de diversos factores. Podríamos citar los siguientes:

- 1.- El estilo de aprendizaje del alumno (Krashen, 1977)
- 2.- La calidad de la regla pedagógica (Alonso y Martínez, 1998)
- 3.- El método de instrucción o la necesidad que el aprendiz tiene de dominar la forma lingüística para solventar la tarea de clase (Gómez del Estal y Zanón, 1999)
- 4.- Las oportunidades que se le ofrecen al aprendiz de comprobar el significado *per se* de la forma que está estudiando, al margen del contexto comunicativo en el que se inserta.

Partimos de la idea de que el *conocimiento explícito*, para ser útil y llegar a transformarse en *conocimiento implícito*, ha de contar con una serie de características, que coinciden, en cierta manera, con las características propuestas para una buena regla pedagógica (Alonso y Martínez, 1998):

- 1.- Ha de estar basado en el significado
- 2.- Ha de ser fácilmente recordable
- 3.- Ha de ser fácilmente declarable
- 4.- Ha de ser utilizado con regularidad
- 5.- Ha de ser breve

Creemos que si se sobrecarga la memoria de *conocimiento explícito*, las posibilidades de transmisión hacia el *conocimiento implícito* decrecen o se anulan. Esto puede deberse a que el *conocimiento explícito* solo se convierte en implícito a partir de su funcionalidad, de su empleo exitoso en la comunicación, que lo lleva a convertirse, a corto, medio o largo plazo -esto es indiferente- en una rutina de comportamiento lingüístico, por tanto ya automática. Para ello, el *conocimiento explícito* ha de ser operativo, comprensible y memorizable sin esfuerzo, es decir, debe de ser una noción muy ligera, que plantee los menores problemas posibles a la hora de ser empleada.

En este sentido, la *Gramática cognitiva* es una opción de trabajo sugerente, ya que permite, frente a otras teorías lingüísticas, un empleo de principios

operativos simples, visuales o metafóricos (Castañeda 1997; 2004a; 2004b; 2006a), de los que nos ocuparemos más tarde; gracias a las aportaciones de la *Gramática cognitiva* contamos, a día de hoy, con propuestas innovadoras en el campo de la lingüística, a partir de las cuales es posible encontrar fórmulas para aliviar la carga del trabajo memorístico del alumno, lo que supone un primer paso hacia convertir en rentable el *conocimiento explícito*.

Pero no sólo ha sido Krashen el que ha descreído de la capacidad del *conocimiento explícito* para convertirse en *conocimiento implícito*. Se encuentra muy extendida la postura que considera que el *conocimiento explícito* no aporta nada al aprendizaje, que lo percibe como un mero monitor que se activa en contextos reducidos, y que además carece casi al completo de zonas de contacto con el *conocimiento explícito*. De hecho, esta discusión puede considerarse una especie de frontera que divide la literatura sobre adquisición de segundas lenguas. Autores como Lightbown (1985) o Ellis (1993) han señalado que la práctica de gramática a través de ejercicios no se transforma, necesariamente, en *conocimiento implícito*. Otros autores (Spada, 1997) han limitado la capacidad del *conocimiento explícito* de generar *conocimiento implícito* a la presencia de contextos reales de comunicación.

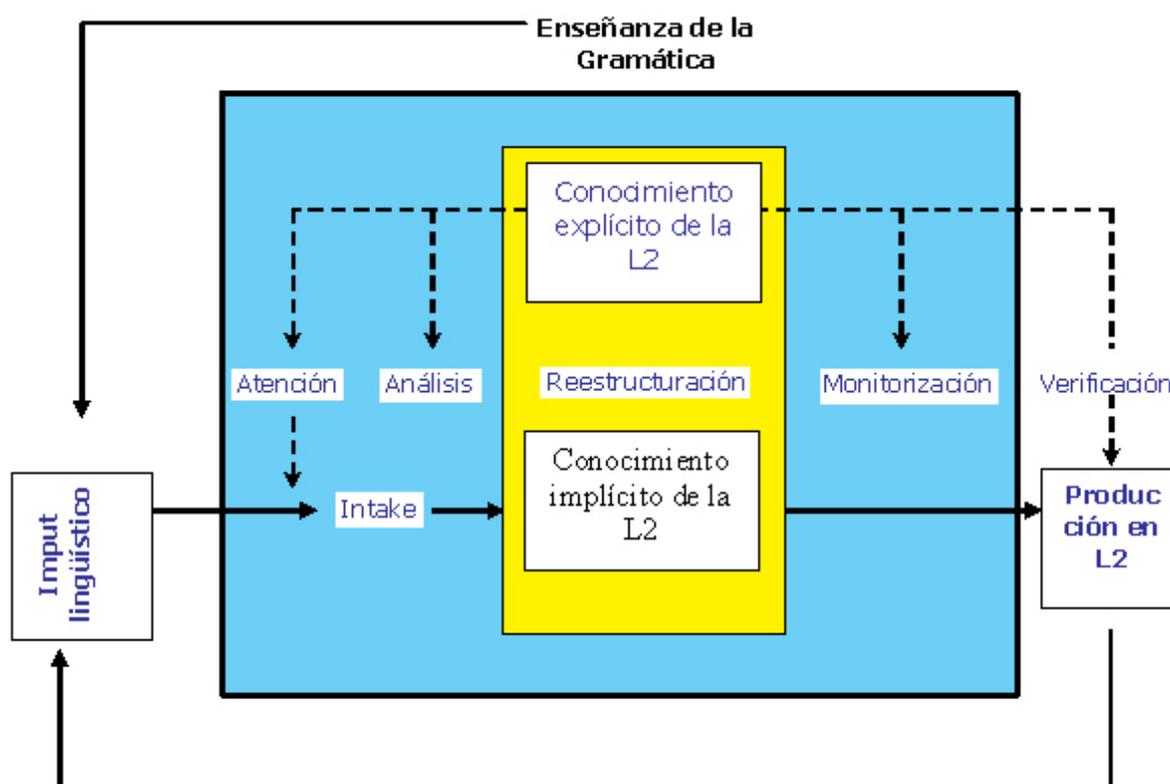
Como conclusión a todo lo expuesto hasta ahora, parece cuando menos legítimo, el intento de sacar partido pedagógico al *conocimiento explícito* de la gramática en el aula de L2. Pero como se ha hecho notar con anterioridad (Salazar, 1992), hay que tener en cuenta otro aspecto del tratamiento de la gramática en clase: el tratamiento deductivo y el tratamiento inductivo, es decir, si se plantea un recorrido de la regla a los ejemplos, lo que podríamos considerar un planteamiento deductivo, o si se opta por el recorrido contrario, el que iría del uso de la lengua a la formulación de la regla. Nos decantamos con Salazar (1992) por un emplear con mayor frecuencia técnicas inductivas, si bien asumimos que el proceso deductivo puede resultar igualmente útil. Ambas prácticas pueden, además, partir tanto de muestras auténticas de lengua como de muestras autenticables (Lozano y Ruiz Campillo, 1996).

2.- LAS HIPÓTESIS DE ADQUISICIÓN

Además de la controversia acerca de la función que los distintos tipos de conocimiento tienen en el proceso de aprendizaje de una L2, otra cuestión importante a dirimir es qué contexto de aprendizaje proporciona las condiciones más favorables para la adquisición de lengua. En este sentido, es necesario recordar tres de las hipótesis que más han llamado la atención de los especialistas en los últimos tiempos.

Quizá la más conocida sea la hipótesis del *input comprensible* de Krashen (Krashen, 1985; 1989; 1994), que llamó la atención sobre un hecho crucial: el *input* al que el aprendiz queda expuesto, debe de ser comprensible para que pueda transformarse en *intake*, supuesto a partir del cual formula su célebre ecuación $I + 1$.

Krashen descreía de la capacidad del *conocimiento explícito* para generar *conocimiento implícito*, pero independientemente de este aspecto, se puede conjugar la hipótesis del *input comprensible* con el *conocimiento explícito* de la L2, tal y como podemos observar en el siguiente gráfico, extraído de Gómez del Estal y Zanón (1999) y que a su vez es una adaptación de Ellis (1993):



Se produce una atención al fragmento de *input* que sobresale: por ser algo nuevo y desconocido para el aprendiz, por ser especialmente difícil o impedir la

comprensión del texto, o, simplemente, porque el docente dispone el material de modo que algún elemento sobresalga del resto. El alumno pasará a la comparación de la regla que aparece en el *intake* con su regla interiorizada, que extrae de su almacén de *conocimiento explícito* –en caso de que la tenga. Compara lo que está viendo en el *intake* con lo que él suele hacer. La interiorización se dará si no hay conflicto entre la regla observada y la que el aprendiz poseía previamente. En caso de haber diferencias entre ambas, se desencadena el proceso de *reestructuración* (Gómez del Estal y Zanón, 1999).

Otras hipótesis de adquisición se relacionan con otros segmentos de la comunicación. La *hipótesis de la interacción* (Long, 1996) parte de la creencia de que los intercambios que tienen lugar durante la interacción, proporcionan al aprendiz el *input comprensible* que necesita. Además, tiene una notable ventaja respecto a la hipótesis del *input comprensible* de Krashen. En ciertas circunstancias, el aprendiz puede pensar que está comprendiendo una parte del *input* que en realidad, tiene un significado distinto al que él le ha asignado, pero el texto tiene sentido a partir de dicha interpretación del *input*, de manera que el aprendiz incorpora datos incorrectos a su conocimiento lingüístico, precisamente porque comprende el *input*. En cambio, durante la interacción se da una negociación de sentido, y por tanto, el aprendiz tiene más opciones de recibir *feedback negativo*, y por tanto, decrece en algo el riesgo de incorporar a su conocimiento lingüístico datos erróneos, al tener más oportunidades de comprobar que la forma que ha utilizado no era la correcta, o que no significaba lo que él creía (Revés, 2005). Otros autores han puesto de manifiesto (Swain, 1995) que la interacción permite un uso creativo de la lengua, lo cual es esencial para que el aprendiz afiance su control sobre las formas lingüísticas.

Y a pesar de las críticas que recibió por parte de Krashen (1998), creemos necesario mencionar una tercera hipótesis de adquisición, la llamada hipótesis del *Output comprensible* (Swain, 1985). Según la hipótesis del *Output comprensible* (CO) adquirimos lengua cuando intentamos transmitir un mensaje, y no lo conseguimos. Esto nos empuja a seguirlo intentado, hasta que encontramos la forma adecuada de hacerlo. En ese momento, se produce la adquisición. En otras palabras, adquirimos lengua cuando se da una ruptura en el proceso de comunicación y nos vemos obligados a usar estrategias alternativas para superar la situación, para producir un mensaje preciso, coherente y apropiado.

Se suele hablar también de una cuarta hipótesis, la del *Input necesario*, pero como el propio Krashen comenta (1998:180), se trata más de una idea extendida entre los expertos en ASL que de una teoría defendida por escrito. En cualquier caso, nos parece que no carece de interés, ya que todo lo que se necesita para la

comunicación está en mejores condiciones de ser aprendido que aquello que se entiende como superfluo (Alonso y Martínez, 1998), o cuya necesidad no parece tan clara. Krashen refuta la hipótesis del *Input necesario* de la siguiente manera (1998:180):

The need hypothesis is not correct. An excellent counter-argument was presented by Garrison Kieler on the Prairie Home Companion, in a segment called "The Minnesota Language School". The Minnesota Language School operates on the assumption that we acquire language when we need to use it. Their method is to take someone who speaks no German at all, fly them up in a helicopter, and threaten to push them out if they don't start speaking German immediately. If the need hypothesis were correct, this would work.

A pesar de esto, pensamos que no es necesario argumentar a favor de que la necesidad de comunicarnos es un estímulo de primer orden para la adquisición de lengua, aunque por supuesto, esa necesidad se debe de asociar a otras circunstancias. De la misma manera que la necesidad de comunicarse no es, por sí sola, suficiente para la adquisición de lengua, tampoco lo es el comprender *input*. Todos podemos viajar a países donde se hable alguna lengua desconocida para nosotros, e inferir o incluso comprender el significado de gran cantidad de mensajes a nuestro alrededor, sin que por ello se esté dando el menor proceso de aprendizaje. Y sin salir del aula, podemos comprobar que hay un cierto tipo de aprendiz -el que suele abandonar el curso o suspenderlo -, que a pesar de entrar en contacto con *input comprensible* durante todo un semestre o todo un curso, no aprende a comunicarse en la lengua meta, ya que parece obvio que la motivación (Martín Peris, 1988) o la actitud (Krashen, 1977) es indispensable en el proceso de aprendizaje. Debemos suponer que, además de lo necesario del *input* o de la comprensibilidad de éste, se deben de dar otros muchos factores, que en el helicóptero de Minnesota seguramente no se daban.

Lo que parece claro al examinar las distintas hipótesis de adquisición, es que todas ellas tienen cabida, de forma natural, en una clase de L2. Para el caso del español, es práctica habitual la presentación de *input* debidamente contextualizado mediante textos de muy diverso tipo, documentos auténticos, adaptados o creados *ex profeso* por el diseñador del material, pero cuya apariencia no difiere en absoluto de la de cualquier documento auténtico, canciones, películas, páginas web... En definitiva, *input* para ser comprendido, que en principio no requiere del aprendiz más que ese esfuerzo por comprender y aclarar el valor de las formas que

aparecen en el texto. La hipótesis del *input comprensible* es, por lo tanto, perfectamente aplicable en el aula de ELE, y de hecho, es una práctica docente cotidiana. Por lo tanto, consideramos que no es una postura especialmente productiva abordar el análisis de las distintas hipótesis de adquisición desde el concepto de *rivalidad* (Krashen, 1994), sobre todo cuando nada ni nadie nos impide optar por un sano eclecticismo, y más teniendo en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje de nuestros alumnos (Martín Peris, 1988).

De la misma manera que ocurre con la hipótesis de *input comprensible*, la *hipótesis de la interacción* es igualmente aplicable y aplicada de manera lo suficientemente extensa, como para considerarla de uso común en el panorama de la enseñanza actual de ELE. En cualquier clase comunicativa de la actualidad, y son muchas las que siguen este patrón, el docente habla con los aprendices, los aprendices hablan con el docente, y también los aprendices hablan entre ellos. Es cierto que esto último supone un riesgo de contagio de transferencia negativa, ya que el docente no siempre puede controlar las preferencias de los estudiantes. La práctica de la *hipótesis de la interacción*, como la del *Output comprensible*, han de asumir tales riesgos.

Coincidimos con Krashen (1998) en que la práctica de la hipótesis del *Output comprensible* puede generar ansiedad en los aprendices, ya que se les fuerza a que busquen construcciones que aún no conocen, pero en cierta manera esto es lo que ocurre en cualquier aula comunicativa, sobre todo en los niveles iniciales, donde se estimula continuamente al alumno a que haga un uso oral de la lengua que está aprendiendo, el tan extendido dicho de *a hablar se aprende hablando*. La crítica de Krashen a la hipótesis del *Output comprensible* es perfectamente asumible, pero es conveniente hacerla extensible también a la concepción de adquisición de lenguaje del propio Krashen, ya que si sólo lo implícito se adquiere, como él propone (1977), es evidente que en algún momento del proceso del aprendizaje se estará forzando al aprendiz, de la misma manera que en el caso de la hipótesis del *Output comprensible*, a que se maneje con términos y estructuras que no conoce aún, o que no domina. No es infrecuente encontrar casos de alumnos que se niegan, especialmente en niveles iniciales, a intentar hablar en clase, precisamente por la inseguridad y ansiedad que les produce saltar a la comunicación real sin el pertrecho de una cierta práctica formal, de más semanas –incluso meses– de estudio, o simplemente, de un mayor caudal de *conocimiento explícito*.

Finalmente y rompiendo también una lanza a favor de la hipótesis del *Input necesario*, creencia más que propuesta metodológica, hay que decir que está en la base de algunas propuestas metodológicas, como la que hacen Gómez del Estal y

Zanón (1999), que en sus *tareas formales*, plantean la necesidad de que el uso de las formas que se están estudiando sea absolutamente imprescindible para la ejecución de la tarea. Está claro que lo que es necesario, o imprescindible, se aprenderá mejor que aquello que se considere superficial o innecesario, por lo tanto, no es una postura práctica ni justificada, a nivel pedagógico, dejar de rentabilizar la necesidad del *Input*.

Para ejemplificar la interacción de las distintas hipótesis de adquisición, planteemos el siguiente ejemplo, referido en este caso al aprendizaje del léxico. Un aprendiz, cuya lengua materna es el portugués hablado en Brasil, quiere decir que va a ser tío por segunda vez, pero desconoce la palabra en español, por lo que recurre a un circunloquio, y dice algo así como que su hermano *va a tener otro hijo u otro niño*. Después, en una conversación con un hablante de español, oye la palabra "tío", y la comprende sin mayor esfuerzo, porque básicamente es la misma palabra, lo único que varía es la palatalización de la /t-/ explosiva, seguida de vocal palatal propia de su variedad del portugués. A partir de ahí, la adquiere y comienza a utilizarla, afianzando su manejo mediante la práctica posterior (Swain, 1995). Podemos asegurar que se trata de un proceso muy común, habitual en el proceso de aprendizaje de cualquier estudiante. Pero si se analiza lo que realmente ha ocurrido, observaremos que se han puesto en marcha aspectos del aprendizaje relacionados con las cuatro hipótesis mencionadas. Por un lado, el aprendiz se ha enfrentado a la necesidad de utilizar una forma que desconocía, lo que ha puesto en marcha una serie de mecanismos cognitivos y estratégicos para mantener la comunicación a pesar de dicha carencia léxica. Esa carencia tiene como resultado, por un lado, el esfuerzo de tener que utilizar varias palabras para expresar una idea que puede ser expresada solamente mediante una, y por otro, la toma de conciencia de una laguna en su conocimiento lingüístico. El *Input comprensible* ha aparecido durante la interacción, de manera que separar tajantemente la *hipótesis de la interacción* de la del *Input comprensible* parece exagerado. En definitiva, comprensión, interacción, producción de output y necesidad de *input* son procesos que se activan de forma alternativa o simultánea en determinados momentos del proceso de aprendizaje, y lo más adecuado es, sin duda, rentabilizarlos todos. Y para el caso del aprendizaje gramatical, se puede decir exactamente lo mismo que para el del léxico.

3.- LA ATENCIÓN A LA FORMA (AF)

Hace tiempo que comenzó la búsqueda de una gramática para comunicar (Matte Bon, 1988). A comienzos de los 80 fueron penetrando en la enseñanza de ELE, si bien llegaban con cierto retraso, una serie de ideas surgidas a partir de investigaciones en torno al aprendizaje de EFL (English Foreign Language), una nueva teoría del lenguaje y una teoría nueva del aprendizaje, en definitiva, un nuevo enfoque: El enfoque comunicativo (Richards y Rodgers, 1996).

Es así como comienza la búsqueda de un modelo pedagógico para la gramática de ELE acorde, por un lado con las singularidades de la lengua española, de mayor complejidad morfológica que la inglesa, y por otro lado, con los presupuestos teóricos del enfoque comunicativo. El gran acierto de aquellos primeros intentos fue basar la enseñanza y aprendizaje de la gramática en la comunicación, lo que de alguna manera, empezaba a encaminar la concepción de la instrucción gramatical hacia el panorama en el que nos encontramos en la actualidad. En aquellos primeros trabajos, que culminaron otros más extensos (Matte Bon, 1995) el recurso a la *lista de funciones*, y por tanto al aprendizaje memorístico, seguía vigente; la gran diferencia respecto a la tradición estructural era que las listas se iban confeccionando a medida que aparecían las distintas funciones de cada forma, engastadas en su contexto comunicativo.

En cualquier caso, al mantenerse la lista se mantiene el aprendizaje memorístico, y a pesar de la saludable innovación del enmarque contextual, no se avanza gran cosa en uno de los requerimientos fundamentales para que el *conocimiento explícito* se transforme en implícito: la brevedad de dicho conocimiento. La gramática basada en criterios funcionales y de uso no realiza ningún intento por clarificar el significado de sistema de la forma, inquietud que no comenzará hasta la llegada de la AF, y todo lo que se hace en aquellos momentos es operar con las distintas funciones de las formas, y esperar que cuando el aprendiz se encuentre en un contexto real de comunicación, recuerde la relación forma-función mediante el estudio previo e interiorización de listas usos y funciones, que por lo general, se consideraban mejores cuanto más detalladas fueran, lo que consecuentemente las hacía más extensas.

Las funciones aparecen desconectadas entre sí, carentes de principios operativos que las unan. Además, se espera que sea el alumno el que generalice, es decir, el que cree su propia hipótesis sobre la conexión profunda existente entre formas y funciones, lo que frecuentemente, lleva a hipótesis erróneas. Pero esto no debe de sorprendernos: si un hablante nativo es incapaz de formular una ley de significado que dé sentido a las diferentes funciones de una misma forma, si

expertos en gramática, tras largos años de estudios, no han logrado extraer más que aspectos parciales del significado de sistema de ciertas formas, ¿cómo se esperaba que lo hicieran nuestros alumnos? El significado de sistema de la forma se camufla y desaparece en la marea del uso.

Desde la perspectiva gramatical nociofuncional, se sigue insistiendo en la univocidad entre forma y significado, dicho de otra manera, detrás de una forma concreta, hay que buscar siempre un significado determinado, lo cual está lejos aún de la concepción representacional del lenguaje (Castañeda, 2004c) que manejamos hoy día, univocidad entre forma y significado que puede constatarse tan sólo si se atiende a cuestiones de *uso* (Matte Bon, 1988:5):

Una misma función puede expresarse de distintas maneras, aunque siempre se verá condicionada por lo convencional y lo codificado, tanto social como lingüísticamente. Entre las distintas realizaciones posibles de una función nunca habrá que perder de vista los distintos matices introducidos por cada una de ellas: los sinónimos son ilusiones, ya que siempre hay diferencias de uso entre distintos elementos: dichas diferencias influyen, necesariamente, en lo que es el significado total de cada elemento lingüístico. Se concibe la existencia de sinónimos sólo si en lugar de analizar la lengua en todos sus usos, se analizan los referentes extralingüísticos: es lo que han hecho y hacen con frecuencia los estudios sobre el lenguaje.

Pero la realidad es que la propuesta primigenia del enfoque comunicativo, la de un tratamiento inductivo e implícito de la gramática, no deja, en el caso del español, más que rarísimos ejemplos de material didáctico. En todos los manuales que optan por apellidarse comunicativos, la gramática se sigue abordando desde criterios claramente estructuralistas –criterios formales, cuadros con fórmulas gramaticales- o en el mejor de los casos, el planteamiento funcional que acabamos de tratar. Sin duda que la práctica docente ha sido mucho más caleidoscópica, pero a nivel investigador, no será hasta comienzos de los noventa cuando empiece a defenderse un tratamiento explícito de la gramática en el aula (Salazar, 1992). Pasado un primer momento de entusiasmo, las carencias del enfoque comunicativo, tal y como se concebía en los ochenta, eran evidentes a comienzo de los noventa, lo que genera un profundo debate entre innatistas radicales y los que ven la solución, al menos a parte de los problemas, en una nueva apuesta metodológica que incluya un tratamiento explícito de la gramática.

Aparece así la ya mencionada AF, que aterriza tarde y mal en el panorama de ELE. Sin duda, esa deficiente recepción de la AF en el panorama de ELE tiene

mucho que ver con el propio momento histórico de ELE. En los años noventa, el interés por el aprendizaje del español está en plena eclosión, y los referentes en la formación de profesorado del momento están alineados –y muchos lo siguen estando aún hoy día– en torno a posturas cercanas a las propuestas por Matte Bon (1988), y que tiene todo un programa de trabajo basado en ellas. No obstante, a comienzo del siglo XXI, cada vez son más los que reclaman un golpe de timón en la práctica pedagógica (Castañeda y Ortega, 2001:7-8):

Pero el tiempo no pasa en vano, y, como en otros muchos órdenes de la vida, parece que este vaivén ('gramática sí/gramática no') va cediendo en su movimiento ante la fuerza de los hechos y el peso de las evidencias. En efecto, si la enseñanza comunicativa y los programas en ella inspirados (como los de inmersión) han demostrado su innegable eficacia en numerosos e importantes aspectos del aprendizaje de una lengua en el aula, no es menos cierto que sus bondades también han puesto de manifiesto cómo otros aspectos –no menos importantes– de este proceso, al no haber merecido la atención debida, parecen estar en el origen de ciertos resultados poco deseables. Así, y por decirlo en pocas palabras y de modo muy general, se ha podido ver con claridad que quienes aprenden 'comunicativamente' en el aula una segunda lengua suelen alcanzar un grado satisfactorio de fluidez en el uso de la misma, pero muy rara vez logran superar determinados errores asociados generalmente a los elementos más –digámoslo así– estrictamente 'gramaticales' de la lengua en cuestión, o consiguen explotar en situaciones nuevas, con suficiencia y creatividad, lo que han aprendido.

La solución propuesta es la AF, que genera una amplísima bibliografía y también encendidos debates, especialmente en el marco de la enseñanza-aprendizaje de EFL, y aunque no tanto en el caso de ELE, también se llevaron a cabo investigaciones de campo que parecen sentenciar la validez de la AF como planteamiento pedagógico para la enseñanza-aprendizaje de ELE (Leeman et al., 1995).

El aspecto fundamental de la AF es que dirige la atención del alumno hacia la forma lingüística, lo que le permite separar el significado de sistema de los aspectos pragmáticos-discursivos, poniendo así la base para la superación del acercamiento a la lengua y a las formas lingüísticas a partir de las funciones comunicativas. El significado de sistema o *principio operativo* será el nodo que conectará y permitirá explicar y comprender las relaciones de forma y significado

existentes entre los distintos exponentes lingüísticos. A partir de ahora, el esfuerzo irá encaminado a llamar la atención del estudiante sobre esos principios operativos, sobre el valor de esas formas, tanto al margen de su contexto como contextualizadas. Se puede asegurar que el criterio de *contextualización*, se amplía con el criterio también de *descontextualización*, ya que ambos se consideran procedimientos útiles para la reflexión lingüística.

Existen restricciones en el empleo de la AF en función de la prioridad que el aprendiz otorga el significado (Van Patten, 1990), y hasta que éste no sea totalmente claro, no se dirigirá la *Atención a la Forma*. Al margen de esto, existe un amplio consenso (Harley, 1993; Lightbown y Spada, 1999; Usma Wilches 2007) en que el uso de la AF es especialmente recomendable para la enseñanza de rasgos lingüísticos que:

1. Difieren de la LM de manera que su funcionamiento no resulta obvio o es sorprendente para el estudiante.
2. Son irregulares, infrecuentes o carecen de relevancia perceptiva en el *input*.
3. No aportan una gran carga comunicativa.

Otras consideraciones metodológicas anejas a un tratamiento explícito de la gramática, serían (Hulstijn, *cit. en* Usma Wilches, 2007):

- a. Una regla que tiene mayor ocurrencia y cuya fiabilidad es mayor, debería de ser introducida antes que aquellas que están reducidas a formas muy específicas y tienen muchas excepciones.
- b. Explicaciones más generales deberían de proporcionarse en estadios iniciales, en lugar de reglas complejas y exhaustivas que pueden ser muy rigurosas desde un punto de vista gramatical, pero bastante difíciles de administrar desde un punto de vista pedagógico.
- c. Recordando lo dicho por Doughty y Williams (1998), "No es posible aprender, ni por lo tanto enseñar, una estructura que se encuentra en un estadio de aprendizaje mucho más allá del presente estadio de aprendizaje del estudiante".
- d. Las reglas que pueden causar confusión por causa de su falta de claridad o porque requieren el uso de terminología especializada para ser explicada, deben de evitarse en la medida de lo posible, o ser

reforzadas con profusión de ejemplos que puedan recordarse más fácilmente que la propia regla.

- e. Cuando la hipergeneralización de una forma o el empleo erróneo del lenguaje se debe a una transferencia negativa de la L1 en la L2, parece que la mejor alternativa es que se proporcione retroalimentación y que se presente la diferencia entre las dos lenguas de manera explícita.

La AF, con todo, no es un método en sí mismo, sino una propuesta metodológica para el tratamiento de los aspectos gramaticales de la lengua. Puedan distinguirse tres versiones fundamentales de la AF.

Los partidarios (Long, 1988) de la propuesta más parecida a la original, optan por una práctica siempre ceñida a un contexto de interacción, y que llame la atención sobre aspectos del *input* que de otra forma el aprendiz no advertiría. La forma en que se dirige la atención del alumno sobre la forma es *reactiva*, es decir, a partir de la observación por parte del docente de un problema en la interlengua del aprendiz. Además de reactiva, la intervención del docente debe de ser *implícita*, o lo que es lo mismo, que llame la atención del aprendiz sobre la forma sin lecciones de gramática ni explicaciones *ad hoc*. Por lo tanto, las intervenciones tendrán lugar tan solo cuando los problemas sean comunes a todos los aprendices, solucionables en el punto del desarrollo de la interlengua en la que se halla el grupo, y rentable desde un punto de vista comunicativo, tanto por su valor, como por su frecuencia de aparición.

En el otro extremo quedaría la propuesta de autores como Ellis (1997), que no descarta el tratamiento *explícito* del problema gramatical, mediante explicaciones, comentarios, etc., y que además permite una intervención *proactiva* del docente, es decir, *apriorística*, anticipándose a los problemas que el docente, de antemano, sabe que van a aparecer.

En un punto intermedio se sitúan otras propuestas, como la de Doughty y Williams (1998), que ven con cierto recelo el alto grado de *intrusión* en el proceso comunicativo propuesto por Ellis, pero que igualmente desconfían de la capacidad de *realce* de la propuesta original.

Pero ha habido también una oposición a la AF, a veces algo visceral. Muestras de ciertos preconceptos es el argumento, frecuentemente esgrimido de que *no parece muy comunicativo hablar en clase de gramática*, lo que parece tomar el rábano por las hojas, o el enfoque comunicativo por el krashenismo de inspiración más chomskyana. Se ha criticado, por ejemplo, que los experimentos

llevados a cabo y que han demostrado la utilidad de la AF no se realizaron jamás en contextos educativos adversos, tales como aulas masificadas, materiales obsoletos, o profesores con escasa formación, y que jamás se ha probado la AF en países en vías de desarrollo, donde las anteriores condiciones académicas pueden darse con un 90% de probabilidad (Poole, 2005), si bien este argumento se podría hacer extensible para reprobar al propio enfoque comunicativo: con un aula de un centenar de alumnos, un material obsoleto y un profesor que apenas conoce los principios del enfoque, difícilmente puede tener éxito su aplicación, si es que se le puede dar el nombre de aplicación, en tales condiciones.

Al margen de estas consideraciones, creemos que la AF es útil y necesaria dentro del aula, ya que atender a la forma no implica, en absoluto, desatender al significado ni tampoco a la interacción (Long, 1998), pero permite una reflexión sobre el significado de sistema de las formas lingüísticas que, si para un determinado perfil de estudiante puede ser absolutamente intrascendente, para otro perfil puede ser totalmente imprescindible, y entre un perfil y otro se sitúan en *continuum* una gran cantidad de perfiles de aprendizaje, unos más holísticos, otros más analíticos, y todos con el mismo derecho a recibir una adecuada atención docente, que tiene la obligación de proporcionar contextos de aprendizaje adecuados para todos sus alumnos, y nunca limitarse a suministrar esas condiciones de aprendizaje a los perfiles que encajen mejor con su estilo de enseñanza.

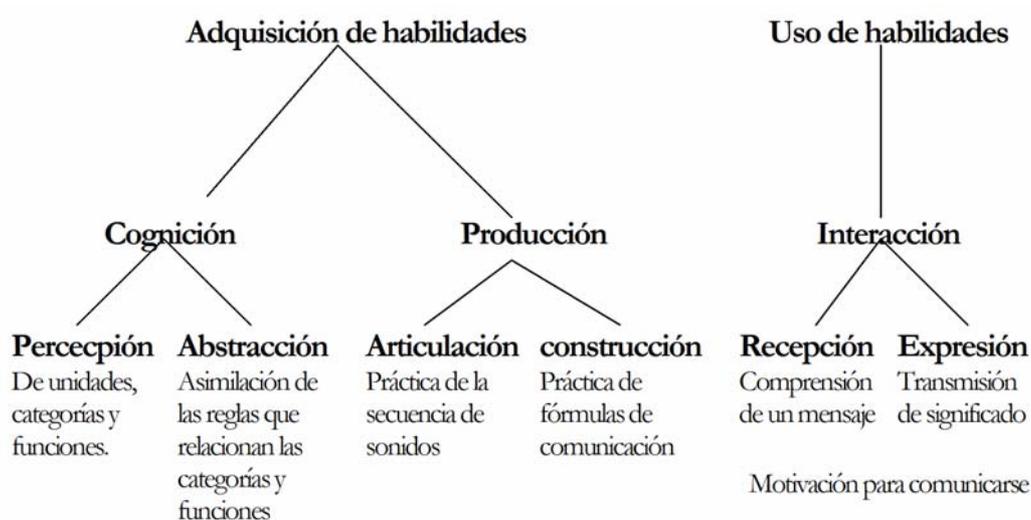
En la misma medida que considerábamos adecuado el eclecticismo entre las distintas hipótesis de adquisición, creemos que lo es de igual manera el eclecticismo entre la AS y la AF. Dependerá del docente el tomar las decisiones que sean o que le parezcan ser más adecuadas en cada momento, pero lo ideal es que el docente posea tal formación, que esté en condiciones de emplear ambas técnicas.

4.- MANIPULACIÓN CONSCIENTE DEL *INPUT* FORMAL

Tras haber revisado algunos conceptos generales relacionados con la enseñanza-aprendizaje de la gramática en el aula de ELE, llega el momento de hacer algunas consideraciones sobre el programa de crecimiento lingüístico que tenemos preparado para nuestros aprendices. En este trabajo partimos de la idea de que, para una correcta asimilación de los significados de sistema de las formas lingüísticas, es imprescindible que el aprendiz manipule de manera consciente el significado del *input* a través de la manipulación consciente del *input* formal.

En muchas ocasiones, ese aprendizaje puede ser implícito, por lo tanto, no parece rentable entrar en el empleo de la AF. Pongamos por caso la labor docente de un profesor de español en Curitiba, Brasil. El portugués de Brasil emplea el subjuntivo de forma casi exactamente igual que el español, por lo tanto, parece innecesario dirigir la atención del aprendiz hacia la forma, ya que en su propia lengua, la misma forma se asocia al mismo significado de sistema, por lo tanto, no se va a enfrentar al dilema de la elección modal, como tampoco se va a enfrentar al dilema de tener que elegir entre *imperfecto* e *indefinido*, ya que igualmente, ambos paradigmas existen en su lengua, y el funcionamiento es, si no idéntico, sí que extremadamente similar. Donde pueda darse un aprendizaje implícito e intuitivo de las formas gramaticales, o de cualquier otro aspecto de la comunicación humana, carece de sentido entrar en un tratamiento explícito.

Recordemos las pautas que ofrece Nunan (1996) para la realización de la tarea comunicativa:



Como puede observarse, el modelo, ampliamente aceptado, se limita en la fase de producción a la práctica de las estructuras aprendidas durante la fase de

cognición. Es lo que suele llamarse las tareas *posibilitadoras* y *capacitadoras*, o si se prefiere, *previas* y *derivadas* (Martín Peris, 2004). Recogiendo las palabras del propio Martín Peris, lo fundamental no es que el alumno realice la tarea, sino que el alumno aprenda. Y aunque esto también puede parecer una tautología, en realidad no lo es: si el alumno aprende, que se enseñe mediante tareas o que no, es lo de menos. La tarea puede ser una buena manera de evaluar el grado de aprendizaje, una buena práctica de lo ya aprendido o, incluso, una oportunidad de englobar en una sola actividad la producción lingüística basada en los elementos adquiridos durante el desarrollo de la unidad didáctica. La tarea es un procedimiento, no un fin didáctico, y así deberíamos de entenderla, y seguramente, los procesos cognitivos relacionados con la adquisición que se activan durante esas tareas llamadas previas y derivadas, sean la clave del proceso de aprendizaje en sí, no la tarea, que por lógica, es imposible de ejecutar si no se ha aprendido.

Dada la primacía del aprendizaje sobre cualquier eventual e imprevisible uso que el aprendiz dé a la lengua aprendida, o si se prefiere, adquirida, la fase del proceso de mayor relevancia es lo que Nunan (1996) llama *adquisición de habilidades*, debería de ser reforzada. Observando los manuales, encontramos que el segmento pedagógico más corto es, de manera sistemática, el que Nunan llama de Producción. La atención a la fase de Cognición parece ser la adecuada; *input* contextualizado y diversos ejercicios de reflexión –independientemente de hacia qué reflexión o regla pedagógica apunten dichos ejercicios, o de qué teoría del lenguaje y del aprendizaje gramatical subyazca en ellos-, en los que incluso se pide al alumno que cree él mismo la regla pedagógica.

Se pasa a continuación a la Producción, fase que suele tener las siguientes características: proponen al alumno el empleo de lo aprendido en un contexto de uso semejante a lo que ocurre en la vida real, bien mediante ejercicios de expresión, como de comprensión. Normalmente, la unidad no presenta más que tres o cuatro ejercicios de este tipo, e inmediatamente, se pasa a la tarea.

Observemos un ejemplo concreto, en uno de los manuales más profusamente utilizados de los últimos diez años, y sin lugar a dudas, uno de los mejores: *Gente 1*. Si vamos hasta la página 110, Gente e historias, encontramos, en la sección *Entrar en materia*, actividades relacionadas con la fase de Cognición. Exactamente lo mismo ocurre en la sección *En contexto*, que como su nombre indica, trata de contextualizar las formas lingüísticas. La siguiente sección *Formas y recursos*, se correspondería con la fase de Producción. Independientemente del criterio estructuralista que subyace en la regla pedagógica que se está suministrando al aprendiz (tal marcador se corresponde con la aparición de tal

forma), encontramos cuatro ejercicios en esta sección, dos de ellos son audiciones. Luego, al pasar página, entramos ya en la tarea.

Además contamos con el apoyo del libro de ejercicios, que en el caso de este manual, es excelente. Si le echamos un vistazo, encontramos nuevamente una serie de ejercicios bien contextualizados, relacionados con la vida real, y en los que se van integrando las distintas destrezas. Atendiendo a los criterios pedagógicos de la enseñanza mediante tareas en particular, y de la enseñanza comunicativa en general tal, y como los conocemos, la unidad es un gran ejemplo de material didáctico correctamente diseñado. Sin embargo, creemos que no va a ayudar al aprendiz a decidir entre pretérito perfecto, imperfecto e *indefinido*, al margen, como ya hemos dicho, del criterio estrictamente lingüístico utilizado para diseñar la regla pedagógica.

¿Qué problema tiene, a nuestro juicio, la unidad pedagógica? La falta de oportunidades para que el aprendiz manipule, de manera conciente, el significado de los textos a partir del *input* gramatical que está recibiendo. La fase de Producción es excesivamente corta –nótese que se está introduciendo el contraste de, nada menos, tres *paradigmas verbales*, al mismo tiempo-, por lo que la fase de Producción debería ser más prolongada. El otro problema, es que las actividades están tan sumamente contextualizadas, que el alumno es incapaz de percibir el valor de sistema de cada una de ellas, y además, no tiene ninguna actividad que le permita operar y manipular las formas, modificar el significado del texto a partir del significado de sistema, en definitiva, que le obligue a mancharse las manos de lengua.

En resumidas cuentas, creemos que la mejor manera de optimizar el resultado de esta unidad, sería el siguiente:

1. Limitarse a la presentación de solo una nueva forma verbal, en base a la comparación con el significado de sistema de otra forma verbal previamente aprendida.
2. Antes de la realización de tareas previas y derivadas contextualizadas, pasar por una fase, en nuestra opinión fundamental, en la que el aprendiz manipule el *input* gramatical, por ejemplo manipulando el significado global del texto, mediante procedimientos tales como conmutar las formas verbales que en él aparecen, y haciendo una puesta en común en clase a la vista de los resultados obtenidos.

3. Ofrecer una regla pedagógica operativa, que tenga en cuenta los criterios expuestos por Alonso y Martínez (1998). En este sentido, resulta imprescindible poseer una visión coherente del sistema verbal del español, tema que abordaremos a continuación, y para el que nos serviremos de las aportaciones de la *Gramática cognitiva*, que consideramos mucho más apta para operar en el aula que los criterios estructurales o funcionales.

Basándonos en todo lo discutido hasta ahora, plateamos una reestructuración de la segmentación de la unidad didáctica, o si se prefiere, de la tarea, contemplando los siguientes tramos:

1. Presentación del *input*. Esto puede realizarse de la manera que se considere oportuna, desde un tradicional texto escrito, hasta un dictogloss, técnica más bien asociada a la tradición pedagógica de la AF. Es importante, en cualquier caso, asegurarse de que el *input* gramatical tiene un realce adecuado, bien por su frecuencia de aparición, o bien por otros métodos, como podrían ser, por ejemplo, un realce gráfico. Es recomendable que, en cualquier caso, el texto no presente grandes problemas a la hora de comprender su significado, a fin de liberar una energía que va a ser indispensable en la posterior fase de AF (Van Patten, 1990).
2. Una vez transformado el *input* en *intake*, se puede optar por diversos procedimientos a la hora de extraer la regla gramatical, bien la inducción o bien la deducción. Nos parece, en cualquier caso, que es más recomendable un tratamiento inductivo, pero no creemos que necesariamente un tratamiento deductivo e implícito sea inadecuado, a pesar de que ese ha sido el procedimiento tradicional del enfoque estructural (Salazar, 1992). Los problemas del estructuralismo no eran la deducción y explicitud en su tratamiento a la gramática, sino más bien la ausencia de *Atención al Significado* y de oportunidades para usar la lengua con fines comunicativos.
3. Existe un problema bastante extendido a la hora de utilizar las formas gramaticales que se van aprendiendo: el dominio de la morfología. Muchas veces se dedica un espacio tan escaso a este asunto, seguramente porque se halla muy lejos de las tareas interactivas que más agradan tanto al docente como al aprendiz, que en ocasiones el problema no es, o no solo es, saber qué significa exactamente una forma determinada, sino un problema morfológico: no se sabe conjugar un verbo, por ejemplo. Esto es un grave

problema, y a veces tratamos en clase significados de sistema tan fácilmente aprehendibles como los del imperativo, pero el aprendiz no lo utiliza o encuentra grandes problemas a la hora de utilizarlo. ¿Se debe ello a que no entiende su significado? Más bien, a que no sabe conjugarlo. En este sentido, tal vez la mejor solución sea recurrir a procedimientos lúdicos para endulzar un aspecto del aprendizaje de lenguas tan poco atractivo como, por otro lado, necesario.

4. Una vez que se ha extraído el principio operativo que subyace en el *intake* y que se ha explicitado, más que mediante una regla gramatical, mediante una ley de significado (Ruiz Campillo, 2006), llega el momento de operar en el significado mediante la manipulación consciente del *input* gramatical. Se propondrán diversas actividades en las que el aprendiz pueda observar como varía el significado cuando él cambia la forma. No es suficiente con mostrarle el cambio ya operado, creemos que es crucial que sea él mismo quien lleve a cabo esa transformación, quien se equivoque, quien insista en la negociación del significado de la forma, antes de acceder a contextos de comunicación real. En cualquier caso, es importante aclarar que venimos manejando, hasta ahora, el término significado tanto para referirnos a la representación de escenas distintas, como a la distinta percepción de una misma escena, tema que luego trataremos más ampliamente.
5. Basándonos en el concepto de familiaridad con la tarea (Revés, 2005), proponemos que antes de llegar a una interacción oral totalmente libre, los ejercicios de manipulación consciente de *input* gramatical, si no todos sí al menos uno de la serie, sean reutilizados para prácticas orales, bien por parejas, bien en pequeños grupos, o bien ante toda la clase, según el docente estime oportuno.
6. Finalmente, creemos que llegados a este punto, se han dado mejores condiciones para el análisis del *intake* gramatical, merced a la AF, y que el aprendiz tiene una percepción clara del significado de la forma que estudia, gracias al empleo de una concepción representacional del lenguaje, que nos permite traducir los morfemas a metáforas, que se pueden representar bien mediante palabras, o bien mediante imágenes, aspecto éste del que nos vamos a ocupar extensamente más adelante. Se puede prescindir del aprendizaje memorístico, y se puede prescindir del uso de metalenguaje: basta con asociar una metáfora a un morfema. Todo esto reduce

considerablemente el peso del *conocimiento explícito* que el aprendiz tiene que manejar, y por tanto, creemos que se dan mejores condiciones para que éste se convierta en *conocimiento implícito*. Finalmente, el aprendiz ha tenido oportunidad, además, de comprobar los efectos que tiene en el mensaje el significado de sistema de las formas verbales, utilizando el aula como laboratorio lingüístico, y de reutilizar esos experimentos con la lengua, más tarde, en intercambios comunicativos. A partir de aquí, creemos que se ha mejorado la fase de Producción, que las opciones de adquirir elementos formales se han incrementado, y partir de aquí, el docente tiene manos libres para llevar la clase por el rumbo que crea más conveniente, bien hacia la realización de una tarea, bien hacia la realización de más tareas posibilitadoras, de trabajo con material auténtico, de realizar actividades de conversación, etc.

5.- LA GRAMÁTICA EN EL AULA DE ELE: ¿CENICIENTA O PRINCESA?

En una práctica docente tan multidisciplinar como la enseñanza de ELE, el conocimiento por parte del profesor de la gramática de la lengua española, ha merecido, a lo largo de los últimos 50 años, muy diversas consideraciones. Pero tras la discusión hasta ahora planteada, creemos necesario defender una postura: A la hora de entrar en el aula, el docente de ELE debe contar, por un lado, con una idea bien definida de la composición interna de la lengua que enseña, y por otro, que enfoque comunicativo y tratamiento implícito de la gramática no son implicaciones por defecto, y que aun cuando lo fueran, tampoco eximirían al docente de ser un experto en gramática, ya que el conocimiento de la materia y su tratamiento en el aula, son aspectos distintos y en absoluto excluyentes, sino todo lo contrario.

Amparados en el carácter integrador del enfoque comunicativo, han sido muchos los aspectos de la comunicación humana y del lenguaje los que han encontrado su hueco en nuestras aulas, manuales y trabajos de investigación, pasando de una atención escasa o nula, a cobrar un fuerte protagonismo. Paradójicamente, no ha ocurrido lo mismo con la gramática. Aunque su papel en el aula ha sido reinventado varias veces en estos últimos años, parece estar continuamente bajo sospecha de ser un aspecto inútil en la enseñanza-aprendizaje del lenguaje, y esto es sin duda alarmante.

En cualquier caso, se puede asegurar que en los últimos años, la AF (Castañeda y Ortega, 2001; Ellis, 1997; 2001) y la adaptación pedagógica de la *Gramática cognitiva* (Alonso et al., 2005; Castañeda, 1997; 2004; 2006a; 2006b) han puesto las bases para un tratamiento radicalmente distinto de la gramática, que conjuga aspectos que antes resultaban problemáticos, como la dicotomía forma - significado. No obstante, no es difícil constatar que esos avances no han tenido aún un gran impacto ni en los materiales didácticos, ni en las gramáticas para estudiantes, ni en los programas de formación del profesorado, ni en la práctica docente cotidiana.

No hay que dejar de insistir en que la llegada al aula de la pragmática, la interculturalidad, la comunicación no verbal, las tareas o las funciones lingüísticas, no está reñida con la presencia de la gramática en el aula, al revés, difícilmente se puede ofrecer al alumno una visión coherente de la comunicación en lengua española ignorando alguno de esos factores. La gramática es una herramienta comunicativa más, por lo tanto, desatender la gramática en el aula comunicativa de ELE es un evidente contrasentido. Pero además, se trata de un herramienta de gran complejidad y abstracción, cuyo manejo va a plantear muchos más problemas de

decisión y aprendizaje al estudiante, independientemente de cual sea su lengua materna, que cualquier otro factor de la comunicación.

Consideramos que la lingüística no es la competencia más necesaria, pero sí la más difícil de adquirir, la que más lagunas presenta con el paso de los años, la que abre o cierra las puertas a la cultura o a la sociedad meta, la que más obsesiona al alumno, la que más le cuesta adquirir de manera autónoma. A pesar de esto, es ya un lugar común decir que un error pragmático, intercultural, kinésico, sociocultural, etc., puede tener mayores consecuencias que un error gramatical; la literatura de ELE presenta abundantes ejemplos de este tópico.

Pero hay que hacer una importante puntualización a este respecto: si es innegable que un error de empleo en el código proxémico puede tener consecuencias más graves que un error de empleo en el código gramatical, es igualmente innegable que en rigor, estamos obligados a terminar esa frase con un *y viceversa*; quedarse a la mitad parece invitar al docente a estudiar y aprender sobre el código proxémico, lo cual es bueno, y al mismo tiempo a olvidarse del conocimiento y estudio de la gramática, lo cual no lo es tanto, y revela, cuando menos, una concepción estructural y asignificativa de la gramática.

Se podrían aducir muchos ejemplos de trabajos que siguen anclados en esta concepción asignificativa del hecho gramatical, pero citaremos tan solo uno par de ellos -trabajos excelentes, por otro lado- a fin de reflexionar con algo más de profundidad en la necesidad de dejar de oponer entre ellas a las distintas disciplinas que componen nuestro marco de actuación docente:

“... Y si en Gramática *el criterio básico es el de la buena formación estructural* (gramaticalidad), cuando se adopta un enfoque pragmático la clave es la adecuación (...) Enseñar a interactuar de manera adecuada y fluida es tan importante como enseñar a producir enunciados gramaticalmente correctos, con la diferencia de que *la incorrección gramatical se enmienda inconscientemente en la interpretación, mientras que la inadecuación pragmática no se corrige ni se detecta con la misma facilidad. Cuando hay fallos de esta clase, se originan malentendidos, y éstos crean estereotipos negativos sobre las personas de otra cultura...*” (Escandell, 2004)

“Ni aunque sea en ámbitos tan concretos como lo constituye la comunicación telefónica. El estudiante de español para el mundo de la empresa tiene que saber que una inflexión de voz puede tener repercusiones más serias que un error morfológico” (Llobera, 2005)

Todas estas advertencias son asumibles, no cabe duda de la importancia de aprender a interactuar correctamente o a administrar nuestro tono de voz de manera eficaz, pero hay una tendencia tal vez innecesaria a llamar la atención sobre estos aspectos a costa de la gramática, que por supuesto, no tiene la función exclusiva de producir enunciados correctos, eso sería insuficiente a la hora de explicar su papel dentro de la comunicación humana. Y en cualquier caso, eso nos lleva a una cuestión importante: ¿Qué es un enunciado correcto? ¿El que reposa en la mera gramaticalidad, en tanto que correcta formación estructural? ¿Es gramatical el viejo ejemplo de Chomsky (1957) *Colorless green ideas sleep furiously*? Estructuralmente sí, pero comunicativamente no lo es. La gramaticalidad comunicativa debe de ser juzgada atendiendo al significado, y si algo no significa nada en ningún contexto, es agramatical.

Pero se puede ir un poco más lejos. No es gramatical un enunciado que presente una absoluta falta de adecuación con la idea que el hablante se proponía expresar. Decir que "*Sebastián viene*" es significativo y perfectamente gramatical, pero si se da el caso de que el hablante extranjero no quería declarar el hecho, sino presentarlo como un deseo, es decir, si el mensaje que debería haber enunciado para conseguir comunicar lo que pretendía fuera "*Sebastián venga*", entonces el fracaso comunicativo, si el contexto no es suficiente para evitarlo -y no siempre lo va a ser- está asegurado. Corrección, significado y adecuación son aspectos que corren parejos a la competencia lingüística.

Recurrir a la capacidad de reinterpretación del interlocutor, o al efecto reparador que el contexto y la inferencia pragmática tienen ante un manejo deficiente de la gramática por parte del aprendiz de ELE, no es el mejor de los puntos de partida. Todo puede inferirse pragmáticamente, hasta la verdadera intención que subyace detrás de un error pragmático. La investigación en ASL hace décadas que derivó a una concepción del lenguaje mucho más amplia que la de los métodos estructurales, por tanto no hay que seguir combatiendo contra ellos: la concepción de la gramática hace mucho que dejó de estar basada en Bloomfield.

El resultado de la desatención a la gramática por parte del docente viene teniendo un efecto de lo más curioso: la pervivencia del estructuralismo. Al restársele importancia a la formación gramatical del profesorado -basta con echar un vistazo a los programas de Master o cursos de formación docente-, se le induce a entrar en el aula sin una noción clara de cómo funciona la lengua que enseña, y aún menos con una noción clara de cómo enseñar gramática -porque son pocos, por no decir ninguno, los manuales comunicativos de ELE que no enseñan gramática-. La necesidad lo empuja a pertrecharse de vagas nociones estructurales y de material igualmente estructural para enfrentarse a las "sesiones de gramática".

Manuales como *Uso*, de Edelsa, siguen siendo profusamente utilizados, y esto no es de extrañar: En términos generales, no se ha sabido instalar en nuestra práctica docente una concepción comunicativa de la gramática, ni se la sabido otorgar el lugar que merece en la formación del profesorado. Seguramente algo influye en ello el que resulte más árida de analizar que, por ejemplo, las diferencias culturales entre distintos pueblos.

Seguramente sea en el desarrollo de la competencia lingüística (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1997) donde, precisamente, más se necesite de la intervención del docente, ya que sin duda un morfema de subjuntivo es mucho más abstracto que un lexema, y un lexema, mucho más que un rasgo proxémico. Y si asumimos que todo ello tiene –como mínimo– la misma importancia en el hecho comunicativo, convendremos en que a mayor grado de abstracción, mayor necesidad tendrá el aprendiz de una instrucción específica. Tal vez sean muchas las lenguas en las que una frase tipo “¿Tienen mostaza?”, dirigiéndose a un camarero, sea entendida como una petición. En cambio, y aunque parezca una tautología, creo que es saludable recordar que sólo el español expresa esa petición con esos recursos lingüísticos concretos. La competencia lingüística se basa en el manejo de las herramientas comunicativas más abstractas e idiosincrásicas de toda lengua, es decir, su gramática y su léxico, que rara vez comparten –no en sus funciones pero sí en sus formas– puntos en común con las de otras lenguas. En cierta manera, el uso de la lengua guarda ciertos parecidos con una partida de ajedrez. La creatividad del jugador es determinante, la interacción con el contrincante es fundamental, la interpretación pragmática de los movimientos del contrario es absolutamente vital, existen estrategias, incluso estilos de juego relacionados con la procedencia del jugador. Pero, sustentando todo eso, hay unas leyes, unos principios que todo jugador debe de conocer para poder operar correctamente, y unos valores convencionales asignados a cada una de las piezas. La gramática debe de ser entendida como las reglas del juego comunicativo.

6.- SOBRE ERROR E INCORRECCIÓN.

Seguramente sería necesario, antes de seguir, hacer una distinción entre dos tipos de errores gramaticales, ya que tienen efectos diferentes, riesgos diferentes y, por lo tanto, deberían ser tratados de manera diferente. En la *hipótesis de la interacción* o la negociación de sentido (Casteñeda y Ortega, 2001) se tiene en cuenta tan sólo aquellos errores susceptibles de producir una perturbación en el éxito de la transmisión del mensaje. Esto puede ocurrir por dos motivos, bien porque se utilice una forma irreconocible para el otro oyente, por tratarse de una forma inexistente en la lengua y creada a partir de una hipótesis del hablante – aprendiz, o bien porque la forma exista, pero no tenga el significado que el hablante suponía, y por tanto, resulte inadecuada en el contexto. La interacción estaría en condiciones de generar *feedback* tan sólo en dos supuestos:

1.- Que esa forma no tenga sentido en ese contexto y eso provoque algún tipo de reacción por parte del oyente

2.- Que aunque la forma empleada sí tenga sentido en el contexto que ha sido utilizada, el oyente infiera, por su conocimiento previo del hecho del que se le habla, o por cualquier otro procedimiento, que lo que oye no es lo que se le quiere transmitir, y que pida una aclaración o una reformulación a su interlocutor.

Pero la *hipótesis de la interacción* carecería de eficacia en otros dos supuestos:

1.- Que las correcciones del hablante no impidan la comprensión final del mensaje

2.- Que el error del hablante no sea percibido como tal por el oyente, porque carezca de elementos de juicio que le puedan hacer pensar que lo que oye no es lo que se le quiere transmitir, de manera que pase inadvertido que lo dicho por el hablante no expresa la idea que se proponía transmitir, sino otra.

Habría, por tanto, que hacer una distinción entre el primer caso, que es lo que podríamos denominar una *incorrección gramatical*, y el segundo, que llamaremos, en adelante, *error gramatical*. Antes citábamos un ejemplo, el de Sebastián viene / venga. Imaginemos como contexto, los preparativos para una cena, por ejemplo. El hablante, un aprendiz de español de nivel, le dice a su profesora:

- Cristina, que Sebastián también *vene
- Muy bien, estupendo.
- Entonces bien, a las 8 en mi casa.

Sebastián es, pongamos por caso, otro profesor de la escuela. Lo primero que, como nativos, se nos ocurre pensar ante una preferencia de este tipo, es que hay en ella una *incorrección gramatical*, pues el verbo es de los llamados irregulares, es decir, que tenía una /e/ abierta durante el período latino-vulgar, que al ser tónica, debió diptongar en la tercera persona del singular en su paso al latín visigótico, y que por tanto, el alumno que organiza la cena debería de haber dicho, según la gramática normativa y según el uso general de los hablantes de español, *viene* en lugar de *vene*. Dicha incorrección, efectivamente (Escandell, 2004) se corrige de forma automática en la interpretación; pero pensemos en qué ocurriría si, además, hubiera un error gramatical, que el enunciado en la mente del emisor fuera "Cristina, que Sebastián también venga". El error gramatical no se enmienda en la interpretación, porque no es enmendable. La opción con presente de indicativo no es *incorrecta*, es, simplemente, *inadecuada* a la realidad que se pretende expresar. El resultado será que la profesora no extenderá la invitación a su compañero Sebastián, como parecía ser la intención del organizador de la cena. El estudiante cree haberle pedido a su profesora que invite a Sebastián, mientras que la profesora ha escuchado declarar a su alumno que Sebastián también viene, por lo tanto, nada le ha hecho pensar que es ella quien debe invitarlo. Si ese día Cristina y Sebastián no se encontraran por los pasillos de la escuela, llegada la hora de la cena se generaría una situación algo sorprendente para el estudiante y su profesora, ya que ambos estarán convencidos de que es el otro el culpable de que Sebastián se la haya perdido. Difícilmente podrá la *hipótesis de la interacción* proporcionar *feedback* al aprendiz, cuando la constatación del malentendido se sitúa varias horas después de la preferencia que lo ha originado.

Pero a pesar de esta dicotomía establecida entre *incorrección* y *error*, es necesario ir un poco más allá en la cuestión y llamar la atención sobre un hecho crucial. Contrariamente a lo que parece ser lo más fácilmente defendible desde la percepción clásica del docente comunicativo, la mera *incorrección gramatical* no nos debiera preocupar menos que el error. El error gramatical tiene una frecuencia de aparición relativamente baja si se compara con la incorrección, y los efectos no son, generalmente, perniciosos para el aprendiz de lenguas, al contrario, a pesar de lo dicho, es evidente que el error, gracias a la negociación de significado, supone una fuente de retroalimentación de un valor inestimable para el aprendiz. A este nivel, el análisis del error es muy fructífero dentro de aula.

En cambio, la *incorrección gramatical*, por no incidir de manera decisiva en la comprensión del mensaje que se quiere transmitir, es más problemático de solucionar. A la hora de enfrentarnos a él, partimos de la hipótesis de que una instrucción gramatical acertada, puede mermar considerablemente su incidencia en

el discurso del aprendiz. El hecho de no poseer mapas mentales (Alonso y Martínez, 1998) de la lengua que se explora, no deja más opción que la de guiarse por el instinto o la inspiración en cada intercambio comunicativo. En cierto sentido, la variabilidad de la interlengua (Ellis, 1997) probablemente tenga mucho que ver con la falta de criterios de decisión por parte del estudiante. Examinemos una preferencia del siguiente tipo:

(1) *Ayer trabajaba mucho y me he cansado, por eso no he ido al cine ayer con vosotros.*

Se podrían aventurar muchas hipótesis para explicar la aparición de preferencias de este tipo, pero lo verdaderamente preocupante sería que se debiera a un caso de transferencia de instrucción, debida a la utilización de materiales, metodologías o explicaciones inadecuadas. Aunque se puede hablar de éxito comunicativo -todos entendemos lo que se nos quiere decir- hay que hablar también de fracaso formal, y es necesario llamar la atención sobre este aspecto. Se encuentra, en la actualidad, bastante extendida entre el profesorado la creencia de que lo único importante es el éxito comunicativo, pero seguramente eso sea una simplificación de la realidad que viven, a diario, los aprendices de lenguas. La incorrección y el error gramatical se podrían poner en paralelo con la incorrección y el error léxico y con la incorrección y el error fonético –o más exactamente, fonético en el caso de la incorrección y fonológico en el del error-. Todo ello vendría a conformar el conjunto de deficiencias observables en la competencia estrictamente lingüística del aprendiz, y esas deficiencias, aun cuando no afecten al proceso comunicativo entendido como la mera transmisión de mensajes, tienen graves consecuencias a nivel interpersonal.

Una competencia lingüística baja reforzará, inevitablemente, los efectos del choque cultural. La reinterpretación del mensaje es un esfuerzo, y cansa al oyente, que en la vida real no tiene tanta paciencia como el docente. No es difícil de asumir que, en condiciones de éxito comunicativo idénticas, el aprendiz con una competencia lingüística elevada estará en mejores condiciones de alcanzar el éxito y la integración social que el aprendiz con una competencia lingüística menor.

La deficiencia en la competencia lingüística puede actuar en dos frentes, por un lado, afecta de manera negativa a la autoimagen del aprendiz, que se siente absurdo o quizá pueril como hablante de la lengua meta, en función de la sensación de *estar perdido en un sistema lingüístico cuyas leyes ignora*, situación que le exige emplear una gran cantidad de energía e imaginación para comunicarse, y que pueden llegar a tener como resultado la desorientación, la frustración o la ansiedad.

El hablante nativo de una lengua, si no está familiarizado con el proceso de aprendizaje de una L2 –y aún estándolo hasta cierto punto- tiende a creer, por defecto, que quien habla mal piensa mal. Todo el que ha aprendido una L2 ha experimentado el trato, algunas veces hasta decididamente maleducado, que el hablante nativo de la lengua que aprendemos nos dispensa, por carecer de los recursos lingüísticos necesarios para decir, derechamente, lo que queremos decir. El entrecejo fruncido de nuestro interlocutor, no ya por enfado, sino como muestra del esfuerzo de reinterpretación e inferencia pragmática que está realizando para entendernos, las peticiones de reformulación o la lentitud con la que se desarrolla el acto comunicativo, no son los mejores escenarios para la integración cultural del aprendiz. El trabajo del docente por ayudar a que la competencia estrictamente lingüística del aprendiz crezca y se fortalezca con la mayor eficacia y rapidez posible, mejorará considerablemente las posibilidades de integración. La gramática es también parte fundamental en la dimensión social del hablante.

7.- PIDGINIZACIÓN Y DISTANCIA SOCIAL

La relación entre *pidginización* y *distancia social* han sido ya estudiados (Schumann, 1978). En el caso concreto estudiado por este autor, el proceso de *pidginización* del informante, llamado Alberto, parece deberse a una falta de interés por su parte en seguir aprendiendo. Se le realizó un test piagetiano de inteligencia adaptable, lo que hizo pensar a Schumann que la razón por la que el proceso de aprendizaje de Alberto se estancó era la *distancia social* y psicológica. No obstante, como el propio Schumann reconoce, Alberto mostró una actitud positiva hacia la cultura meta en los test que se le realizaron a fin de medir esa actitud.

Para resolver este aparente contrasentido, tenemos varias opciones; una, la elegida por Schumann, es desconfiar de la veracidad del testimonio de Alberto acerca de su percepción positiva de la cultura meta, pero presuponer falta de sinceridad en un informante arroja dudas, de manera inevitable, no solo sobre un dato obtenido, sino sobre todos los datos. Aparte de nuestra predisposición a creer más en ciertos datos facilitados que en otros, en el caso de Alberto no parece que se disponga de ningún criterio sólido para discernir entre declaraciones sinceras y declaraciones que no lo son tanto. En consecuencia, tal vez lo más adecuado sea asumir por defecto que el informante dice la verdad –o al menos mientras no se pueda probar lo contrario-, y buscar explicaciones alternativas a esos datos que en principio pueden parecer contradictorios, pero que tal vez no lo sean. Una manera de armonizar el proceso de *pidginización* en el habla de Alberto y su percepción positiva de la cultura meta, es darle la vuelta al orden de los factores, y considerar la opción de que la *distancia social* y psicológica no fue el resultado del empleo de una *lengua pidgin*, sino el empleo de una *lengua pidgin* el motivo de su fracaso social.

Desde esta perspectiva, *pidginización* y *distancia social* y psicológica deberían ser analizados como diversas manifestaciones de un mismo problema: estancamiento en el proceso de desarrollo de la competencia lingüística. En ningún caso es fácil la integración en la cultura meta si todo lo que se posee es un competencia lingüística pobre. Si lo que tenemos es, por un lado, una cultura meta como lo era la americana en los años 70, y por otro lado, un costarricense de extracción humilde con un inglés formalmente pobre, lo verdaderamente sorprendente habría sido una mayor integración social. ¿Habría sido distinto el proceso de transculturalización si Alberto hubiera poseído una fuerte competencia lingüística? No podemos asegurar hasta qué punto, pero creemos que el resultado habría sido más positivo. La pobreza lingüística actúa como un círculo vicioso, que impide o dificulta en un alto grado la integración efectiva del aprendiz en la cultura

meta, a pesar de que se conozcan bien las convenciones sociales y los valores culturales. Por nuestro comportamiento sociocultural nos pueden considerar correctos, pero no necesariamente interesantes.

Otro aspecto interesante del caso estudiado por Schumann es la circunstancia, explicitada en el estudio, de que Alberto recibió explicaciones *ad hoc* sobre el uso de la lengua inglesa. Teniendo en cuenta que estamos hablando de un estudio llevado a cabo en los años 70, con lo que eso significa a efectos de pedagogía gramatical, no es de sorprendente que la instrucción le sirviera de poco o de nada. ¿Recibió Alberto una instrucción gramatical significativa, o una mera lista de reglas? ¿Se le proporcionaron oportunidades de experimentar el impacto comunicativo de sus producciones, a tenor de las reglas que de manera explícita se pusieron a su disposición? Schumann no nos dice nada al respecto, pero sospechamos que no fue esa la manera en la que se trató de instruir a Alberto.

Es necesario dejar de ver la instrucción gramatical como reminiscencia de métodos no comunicativos (Poole, 2005) o como un mero coadyuvador comunicativo. La instrucción gramatical debe ser vista, más bien, como una terapia que, si no puede curar el choque cultural, puede aliviarlo, y poner las bases para una integración más rápida y efectiva, sin que ello implique rebatir algo que nos parece incontrovertible y que Schumann, a fin de cuentas, era lo que quería poner de manifiesto: una percepción negativa de la cultura meta afecta de manera igualmente negativa al proceso de adquisición.

8.- UN SISTEMA VERBAL OPERATIVO: TIEMPO Y DISTANCIA.

A la hora de encarar el trabajo en clase, la primera necesidad del docente es poseer una visión de conjunto de la lengua como ente lógico. Han sido diversos los estudios que, en los últimos tiempos, han abordado la cuestión con resultados positivos (Ruiz Campillo, 2004^a; Castañeda, 2006c). En este sentido, la adopción de criterios cognitivos para el tratamiento de la gramática en clase, ha abierto nuevas vías de investigación tanto puramente gramatical como gramático-pedagógica. El descubrimiento del carácter representacional de la lengua (Langacker, 1987) ha permitido que se aborde el trabajo en el aula apoyándonos en otras formas de representación, tales como la visual o metafórica (Castañeda, 2004b), que tienen como resultado un tratamiento de la gramática de menor abstracción para el aprendiz, que puede, a partir de este procedimiento, asociar a las formas gramaticales valores metafóricos o visuales.

Sin duda el gran problema del aprendizaje de la gramática estribaba en la abstracción conceptual de la mayoría de los elementos gramaticales: preposiciones, morfemas, artículos... Mientras que la palabra "silla" es fácilmente asociable a una realidad cotidiana y visual, por lo tanto *concreta*, el morfema de subjuntivo, pongamos por caso, no es tan fácil de remitir a una realidad tangible. Los esfuerzos en la búsqueda de una metodología más efectiva en la enseñanza de estos elementos abstractos del lenguaje, pero de alto valor significativo, han discurrido en dos líneas paralelas, que a pesar de tener numerosos puntos de contacto, no son exactamente lo mismo. Así podríamos distinguir entre dos tipos de pensamiento gramatical llevados al aula:

1.- El ya mencionado *enfoque cognitivo*. Puede resumirse en tres puntos fundamentales (Ruiz Campillo, 2007):

a) Del objetivismo al experiencialismo. Es una práctica tradicional de aprendices y docentes buscar distintos significados en formas distintas, o en ordenamientos sintácticos diferentes. El *enfoque cognitivo*, gracias al concepto fundamental de imagen lingüística (Castañeda, 2004a) nos coloca en una situación inmejorable para satisfacer las necesidades explicativas dentro del aula, y para dotar al estudiante de criterios de decisión gramatical. Veamos los ejemplos siguientes:

(2) *Mi abuelo era un hombre muy generoso.*

(3) *Mi abuelo fue un hombre muy generoso.*

En este caso, no encontramos una diferencia de significado en sentido objetivo, la diferencia estriba en la perspectiva que adopta el hablante a la hora de referirse al hecho. Tradicionalmente se ha hablado de lectura distributiva para el caso del *imperfecto*, y de lectura colectiva, para el caso del *indefinido* (García Fernández, 1998:31-32). Sin entrar a valorar otras cuestiones, sí que parece claro que el de lectura no es un concepto especialmente rentable en el aula, dado su alto grado de abstracción y su escasa reversibilidad, concepto de vital importancia a la hora de elaborar una regla pedagógica (Alonso y Martínez, 1998). Mucho más sencillos resultan los planteamientos de corte cognitivo (Ruiz Campillo, 2005), que asignan a las formas verbales metáforas –espaciales, visuales o simbólicas– fácilmente aprehensibles para el alumno.

Otra ventaja de aplicación del *enfoque cognitivo* es que no necesita de un conocimiento de metalenguaje o de la gramática ni de la lengua materna ni de la lengua meta (Castañeda y Ortega, 2001) por parte del aprendiz, obstáculo que se ha esgrimido con frecuencia al hablar de la enseñanza de la gramática en ciertos países, especialmente en los de Norteamérica donde la enseñanza-aprendizaje del español ha cobrado una gran importancia en los últimos años.

b) De la forma al significado. Frente a la enseñanza de la gramática basada en criterios formales propia del estructuralismo, el *enfoque cognitivo* no sólo permite, sino que exige, la interpretación semántica y pragamático-discursiva de las formas lingüísticas (Ruiz Campillo, 2007). La diferencia respecto al tratamiento funcional del lenguaje, ampliamente usado en la enseñanza comunicativa tradicional, es que el *enfoque cognitivo* permite un análisis del valor representacional de la forma *per se*, valor constante que se conserva en su actualización en el discurso, y que es responsable, en buena medida, del significado total del mismo. El valor constante de una forma gramatical explicará su aparición o no en determinados contextos, y será adecuada o no para la expresión de determinadas funciones, que de esta manera aparecen conectadas en sus extremos superiores a leyes de significado, y no solamente justificadas o requeridas por el contexto o la intención del hablante.

c) Norma y uso. A pesar de que uno de los conceptos fundacionales del estructuralismo saussuriano era, precisamente, la voluntad de conocer la *Lange* a través de la *Parole*, o del uso que de ella hacían las comunidades de hablantes, no es menos cierto que en la práctica, no siempre se superó esa tendencia prescriptiva, de ahí que fenómenos tan propios del lenguaje como la *contrafactualidad*, hayan sido calificados de usos dislocados de los *paradigmas verbales* (Rojo y Veiga, 1999). Esta paradoja tiene una explicación sencilla: es imposible cuadrar un modelo coherente y bien cohesionado de lengua desde un

punto de vista estrictamente estructural: siempre hay algo que no termina de encajar.

Una segunda línea de trabajo, que incorpora muchos de los avances de la *Gramática cognitiva* pero que no se limita a ella, por obvias necesidades pedagógicas, es la llamada Gramática operativa (Ruiz Campillo, 2004; 2006), entendida como una explicación coherente y estable de los significados de los elementos gramaticales, que den cuenta de sus diversos valores funcionales, expliquen su aparición en diversos contextos y, en definitiva, funcione como una herramienta de decisión para el alumno.

En este sentido, el *enfoque cognitivo* no es siempre operativo. Se pueden realizar diversas descripciones de la lengua desde un punto de vista cognitivo, que no ayuden demasiado al aprendiz a decidir cuál es la forma que debe elegir. Digamos que hay interpretaciones cognitivas de un mismo hecho gramatical más pedagógicas unas que otras. El morfema de subjuntivo puede ser entendido, desde un punto de vista cognitivo, de maneras diversas. Se puede considerar al subjuntivo como el modo no declarativo (Ruiz Campillo, 2006), entendiendo como *declaración* lo que se sabe o se cree sobre un hecho determinado. Otra forma de caracterizar el valor modal del subjuntivo desde una perspectiva cognitiva es considerarlo como el modo que designa en su perfil el *proceso tipo*, no un *proceso localizado* (Castañeda, 2006c).

En realidad, se nos está hablando de conceptos muy semejantes, si no iguales. La diferencia entre ellos estriba en la *operatividad* en el aula: mientras que el concepto de *no declaración* está pensado con fines no sólo explicativos, también pedagógicos, el segundo se enmarca dentro del terreno de la investigación lingüística, por lo tanto, es una explicación que puede satisfacer mejor a lingüistas concedores de la tradición cognitiva que a aprendices de ELE.

A modo de resumen, y como se ha puesto ya de manifiesto, el *enfoque cognitivo* posee un inmenso potencial pedagógico (Castañeda, 2004a), mucho más que cualquier otro enfoque lingüístico hasta la fecha, pero ese potencial debe ser administrado siempre por el concepto de operatividad pedagógica.

8.1. EL NO PASADO

En un trabajo anterior (Real Espinosa, 2006) se esbozaba un modelo de sistema verbal del español expresado en términos relativamente estructurales, si bien atendiendo a cuestiones de significado para intentar comprender el funcionamiento interno del sistema, práctica ajena a la tradición estructural. A pesar de que nuestra exposición contiene diversos puntos en común con dicho trabajo, la realidad del aula, la toma de contacto con ciertos aspectos de la *Gramática cognitiva* y las orientaciones recibidas gracias a dos trabajos anteriores absolutamente fundamentales (Ruiz Campillo, 2004; Castañeda, 2006), nos permiten ampliar, reinterpretar, rectificar y, en definitiva, actualizar el modelo anterior, adaptándolo mejor a la práctica docente y las propuestas pedagógicas de este trabajo, referido a la enseñanza-aprendizaje de las estructuras condicionales.

La primera cuestión a dirimir es la validez o no del concepto tiempo como caracterizador de los tiempos verbales, que en adelante y para evitar confusiones con el concepto tiempo, llamaremos *paradigmas verbales*. Resulta bastante claro que los *paradigmas verbales* están lejos de presentar una relación unívoca con los segmentos temporales que la tradición gramatical les ha asignado. En este sentido, podemos encontrar apuestas radicales, que niegan la expresión de tiempo por parte del verbo (Ruiz Campillo, 2004). Se parte de la creencia de que el tiempo es el mero reflejo del concepto espacio. Otros trabajos aparecidos posteriormente toman una postura afín a esta (Castañeda, 2006c). Nosotros nos decantaremos por limitar la vigencia de la temporalidad verbal a los paradigmas de pasado, y esto más por estrategia pedagógica que por desacuerdo con los trabajos anteriores.

La idea de un sistema verbal ordenado y lógico es indispensable para que el alumno pueda orientarse en los contextos de comunicación real, especialmente para un caso tan complejo como el de la expresión de condiciones. A fin de llegar en las mejores condiciones al último tramo del proceso de aprendizaje gramatical, el avance debe ser progresivo. Lo lógico es que el alumno comience su aprendizaje en el español por el *presente* de indicativo, cosa en la que no es necesario insistir, ya que es algo que todo manual o todo programa contempla. Algo más compleja es la elección del siguiente paradigma a enseñar.

Partiendo de una oposición básica binaria del tiempo verbal, *no pasado / pasado*, en la línea de Lyons (1986), parece que lo lógico sería presentar el *imperfecto* de indicativo llegados al tramo final del nivel Acceso (A1), o mejor aún, al comienzo del nivel Plataforma (A2). La propuesta no es en absoluto original, de hecho hasta en el *PCIC* (Pan Curricular del Instituto Cervantes) parece

recomendarse esta elección, al aparecer en primer lugar el *imperfecto*, seguido del *indefinido* y por último el *presente perfecto*.

Se ha puesto de manifiesto en muy repetidas ocasiones desde los tiempos de José Bello, la similitud que existe entre el *presente* y el *imperfecto* (Alarcos, 1980; 1994; Rojo y Veiga, 1999; Castañeda 2006c). Y efectivamente, son idénticos, los diferencia, tan sólo, el ámbito epistémico (Castañeda, 2006c), en el que se localiza el proceso, o dicho en otras palabras, el segmento temporal al que se asigna por defecto: el *presente* de indicativo se sitúa en el *no pasado*¹, y el *imperfecto* en el *pasado*². Por lo demás son idénticos: formas simples que carecen de valor aspectual y que presentan los hechos desde la factualidad, (en el caso del *imperfecto*, siempre que el paradigma aparezca asociado a su segmento temporal por defecto, el *pasado*). Teniendo en cuenta el principio pedagógico de ir de lo más simple a lo más dificultoso, parece lo más recomendable elegir el *imperfecto* como la siguiente forma a presentar, lo que además permite el establecimiento de las dos áreas de significación verbal fundamentales del español, las de más amplio significado y que suponen la base para el posterior desarrollo de todo el sistema: La oposición *pasado / no pasado*.

En cuanto a la caracterización del *imperfecto*, se han propuesto muchas, y desde diversas perspectivas (Alarcos, 1980; Lamiquiz, 1987; Gutiérrez Araús, 1995; García Fernández, 1998; Rojo y Veiga, 1999; Chamorro 1999; Ruiz Campillo, 2004; Castañeda, 2006c). En este trabajo, adoptaremos una postura especialmente sencilla para el trabajo en el aula, considerando el *imperfecto* como necesariamente vinculado a un segmento temporal pasado –dejando para más adelante el análisis de su valor contrafactual.

Pero si el consenso en la similitud entre *presente* e *imperfecto* es generalizado, creemos que se puede hablar algo sobre el valor aspectual de estas formas simples. Castañeda (2006c) argumenta el valor aspectual no terminativo o imperfectivo del *imperfecto*, inspirándose en dos ideas extraídas de Langacker. Por un lado, se habla de tiempo de procesamiento (Langacker, 1987), entendido como dimensión en la que se suceden los actos cognitivos que se llevan a cabo para concebir representaciones complejas, el tiempo de la proyección mental que el hablante genera en su mente de los hechos narrados, el tiempo, en definitiva, que el sujeto tarda en representarse una escena dada. Castañeda parte de una idea tan novedosa como sugerente, según la cual el tiempo subjetivo o de procesamiento

1 Entendemos por no pasado la ausencia de asociación por defecto de la forma con el segmento temporal pasado, el “allí y el entonces”. Dicha ausencia de marca no implica, claro está, que se actualicen formas del *presente* para representar hechos del pasado.

2 Entendemos por pasado la asociación por defecto de la forma con el segmento temporal pasado.

constituye un elemento esencial para entender las configuraciones semánticas de los paradigmas del pasado. Asumimos plenamente dicho planteamiento.

Por otro lado, es fundamental la concepción del *presente* como deíctico que designa un proceso en relación de estricta simultaneidad con el acto de enunciación (Langacker, 2001), pero aquí surge un problema, al no resultarnos tan fácil asumir la presencia del acto enunciativo como centro deíctico, idea por otro lado que también ha sido defendida en otros trabajos (Rojo y Veiga, 1999).

La dificultad para asumir dicha aseveración es que el *presente* tiene un margen de actualización ilimitado, es decir, puede coincidir con el momento de la enunciación, como puede no hacerlo. Pero esto es algo ajeno al funcionamiento del *presente* en inglés, idioma del que parte Langacker, donde al igual que en el caso del español, el *presente* puede actuar como el tradicionalmente llamado *presente histórico*, circunstancia que se explica de manera razonable y coherente con el modelo, y que de alguna manera viene a satisfacer las objeciones propuestas por Alarcos (1980; 1994) y que el propio Langacker (2001:33, cit. en Castañeda, 2006c) expone de la siguiente manera:

The key to understanding “non-present” uses of the present tense lies in recognizing the special viewing arrangements they presuppose. They all diverge from the default arrangement by invoking some kind of mental reconstruction –such a schedule, script or mental replay– consisting of event representation. Even when this corresponds in same fashion to actual events, the represented events are the ones directly coded linguistically and profiled by the present tense verb. What count as the occurrence of such a process is therefore not an actual occurrence, but rather a virtual one consisting in its apprehension in the manner indicated by the special viewing arrangement (e. g. reading the virtual schedule, or running the mental replay) [...]

Pero la diferencia fundamental entre el *presente* del español y el *presente* del inglés es la incapacidad de éste de ser actualizado para una noción temporal prospectiva, o de futuro, cosa que el *presente* del español sí que hace, y además, muy frecuentemente. Se podría argumentar aquí que, desde un punto de vista representacional, el uso con valor prospectivo del presente se debe a una distancia psicológica menor entre la escena y el hablante que cuando el hablante opta por el paradigma *futuro*:

(4) *Luego voy*

(5) *Luego iré*

En el ejemplo (4), estamos ante una declaración exacta sobre un hecho situado en un momento del futuro cronológico, lo que tiene una consecuencia clara a nivel discursivo: se expresa una menor distancia respecto a la realización del hecho al que nos referimos que en (5), en virtud de la naturaleza declarativa aproximada del paradigma *futuro*. Pero al margen de este hecho, es evidente que no existe coincidencia entre el proceso evocado mediante el paradigma *presente* y el momento de enunciación. En inglés, lengua de la que parte Langacker, una preferencia como la que sigue es ajena a la norma del inglés estándar:

(6) *I go later*

Por tanto, creemos que la importancia del momento de enunciación es relativa a la hora de describir los significados de sistema de las formas verbales. En cambio, y al margen de la coincidencia o no con el acto de enunciación, parece claro que el *presente* remite a un momento cualquiera del "Aquí y Ahora" del hablante, momento que puede situarse en anterioridad, en simultaneidad o en posterioridad al momento de enunciación, pero siempre dentro del "Aquí y Ahora" del hablante, y que a partir de ahora, llamaremos *plano perceptivo empírico*, siendo equivalente a cualquier forma de declaración exacta.

La declaración exacta, en el caso del *no pasado*, se expresa –por defecto– mediante el *presente* de Indicativo y sus formas perifrásticas derivadas: *haber + participio* y *estar + gerundio*. En el caso del *pasado*, la declaración exacta viene expresada mediante el paradigma *imperfecto* y el paradigma *indefinido*, y de manera análoga, mediante sus formas perifrásticas derivadas: *haber + participio* y *estar + gerundio*.

En resumidas cuentas y centrándonos -de momento- en el caso del *presente*, lo relevante es que este paradigma y sus perífrasis derivadas se sitúan dentro del *plano perceptivo empírico*, el plano de la declaración exacta (Ruiz Campillo, 2004), el de las formas del sistema que expresan la mayor fuerza elocutiva, independientemente de que sean anteriores, posteriores o simultáneas al acto de enunciación. Es, por tanto, la máxima cercanía psicológica del hablante respecto al proceso evocado lo que caracteriza el significado de sistema de las formas verbales que se sitúa en el *plano perceptivo empírico*.

El *plano perceptivo empírico*, en tanto que "Aquí y Ahora" del hablante, tiene una naturaleza flexible, carece de límites extralingüísticos, y depende, de manera exclusiva, de la percepción del hablante: no es codificado en función de la realidad,

sino que la representa según el hablante la percibe. El *plano perceptivo empírico* puede coincidir con segmentos físico-temporales de muy diversa extensión, e incluye, lógicamente, el momento de la enunciación, pero al no limitarse a él, es mucho más amplio y operativo.

Mediante los paradigmas del *plano perceptivo empírico* (para el caso del *no pasado* que nos ocupa ahora, serían el *presente* de indicativo y todas las formas perifrásticas con presente de indicativo en el auxiliar), se pueden representar los hechos de diversa manera, en función de:

- El empleo o no de valores aspectuales. La perífrasis *haber + participio* los presentará como concluidos, es decir, con un valor aspectual perfectivo. La perífrasis *estar + gerundio*, con un valor aspectual imperfectivo, es decir, necesariamente en proceso. La forma simple, al carecer de valor aspectual constante, ofrecerá una lectura, perfectiva, imperfectiva o macroeventual a partir de la inferencia pragmática y la *Aktionsart* o modo de acción del verbo, del aspecto semántico del lexema verbal.

- La posición psicológica *cero* respecto al hecho declarado. Siempre a partir de la inferencia pragmática, los hechos se podrán concebir como prospectivos (relacionados con el futuro cronológico) y por tanto alejados del momento de la enunciación, o bien como improspectivos (relacionados con el presente cronológico), pero nunca por una univocidad de los morfemas con el concepto extralingüístico de tiempo. En virtud de esa inferencia pragmática y contextual, la escena se concibe más o menos alejada del acto de enunciación, en la cadena temporal. Pueden ser, como ya se ha dicho, coincidentes con o inmediatos al momento de la enunciación. Veamos algunos ejemplos:

(7) *Sebastián se come un plato de espaguetis*³

(8) *Sebastián se ha comido un plato de espaguetis*

(9) *Sebastián se está comiendo un plato de espaguetis*

(10) *Sebastián se come luego ese plato de espaguetis*

(11) *Sebastián se ha comido tu plato de espaguetis para cuando tú vuelvas*

(12) *Sebastián se está comiendo tu plato de espaguetis para cuando tú vuelvas*

Lo que tienen en común todas estas preferencias es la distancia psicológica mínima respecto a lo que se dice, es decir, se trata de declaraciones exactas, de gran fuerza elocutiva. Que se sitúen en un espacio físico-temporal presente o futuro,

³ Según el contexto, podríamos entender que lo ha hecho ya, que lo está haciendo, o que suele hacerlo

es ajeno al significado de sistema de las formas. En cambio, observemos lo que pasa en los siguientes ejemplos:

(13) *Sebastián se comerá un plato de espaguetis*

(14) *Sebastián se habrá comido un plato de espaguetis*

(15) *Sebastián se estará comiendo un plato de espaguetis*

(16) *Sebastián se comerá luego ese plato de espaguetis*

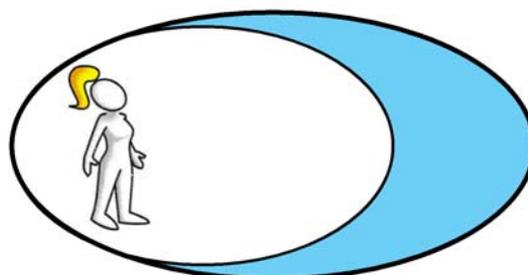
(17) *Sebastián se habrá comido tu plato de espaguetis para cuando tu vuelvas*

(18) *Sebastián se estará comiendo tu plato de espaguetis para cuando tu vuelvas*

Estos ejemplos no se diferencian de los anteriores en una mayor distancia estrictamente temporal respecto al acto de enunciación, sino a una mayor distancia psicológica respecto al hecho declarado. Mientras que en los ejemplos de (7) a (12) los hechos se vinculan al *plano perceptivo empírico*, los ejemplos del (13) al (18) se vinculan a otro plano perceptivo, que en adelante, llamaremos *plano perceptivo Razonado*.

Volviendo a los ejemplos de (7) a (12), si hay un marco coherente en el que enmarcar todas estas acciones para calificarlas de *presente*, no es su coincidencia con el momento de la enunciación, sino su coincidencia con el *plano perceptivo empírico*, a partir de un proceso de subjetivización que supone un nivel cero de alejamiento psicológico respecto al evento evocado. Se trata de las declaraciones exactas ya mencionadas.

Partiendo de la base del tiempo cronológico como independiente del tiempo lingüístico, podemos proponer en el aula el siguiente esquema:



El *plano perceptivo empírico* coincide con la región del eclipse de color blanco, mientras que la zona de color azul representa el *plano perceptivo Razonado*, y el total del eclipse, la suma del *plano perceptivo empírico* y del *plano perceptivo Razonado*.

Razonado, es lo que consideramos el ámbito del *no pasado*, valiéndonos ahora de un concepto temporal para definirlo.

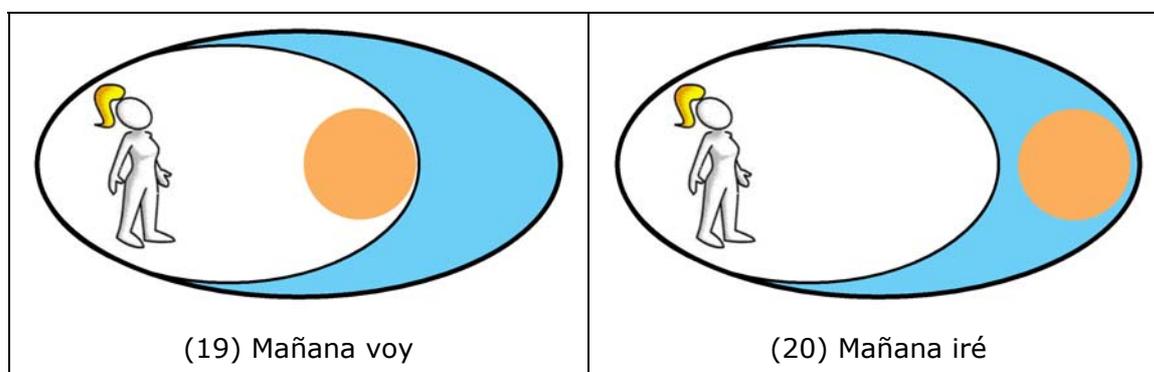
Partiendo de la idea de futuro más como alejamiento en la percepción que como alejamiento en el tiempo, la diferencia fundamental entre el paradigma *presente* y el paradigma *futuro* radicaría en la fuerza de la declaración, o dicho de otra manera, la declaración positiva y la declaración aproximativa:

(19) *Mañana voy*

(20) *Mañana iré*

Es conveniente insistir en que, más que diferencias temporales en sí mismas, estas expresiones indican un mayor o menor compromiso con la acción evocada por el verbo, una mayor o menor distancia psicológica del hablante respecto al hecho declarado. Mientras que (19) debe leerse como una declaración exacta instalada en el *plano perceptivo empírico*, el ejemplo (20) genera una interpretación pragmático-discursiva diferente, de alejamiento. No es de extrañar que sea ese su significado de sistema, teniendo en cuenta el origen perifrástico del paradigma *futuro*, *cantare habeo*, que presentaba la acción como una obligación, como algo *por hacer*. Si se compara lo que ocurre en el inglés, donde se forma igualmente con la ayuda de un verbo auxiliar, la diferencia es significativa: mientras que el auxiliar inglés expresa una disposición a hacer algo, en el caso del español, solo encontramos la idea de obligación, algo que parece venirnos impuesto por las circunstancias, no por nuestra voluntad. No es de extrañar que en el caso del inglés, la fuerza elocutiva que se percibe ligada en la declaración *I will go*, sea mayor que la de nuestro *iré*.

Desde este punto de vista, se puede reproducir de manera visual el significado de sistema subyacente en dichas formas, que explicarían mediante la distancia psicológica, la distinta configuración prospectiva de ambas preferencias:

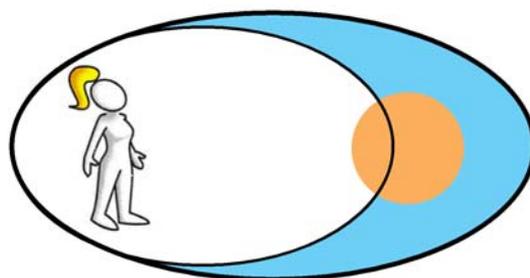


Está claro que a nivel discursivo las posibilidades son ilimitadas, y que el uso por el hablante de ambas formas puede ser el opuesto. Supongamos que en el ejemplo (19) el hablante no tenga la más mínima intención de ir al sitio en cuestión, y en el ejemplo (20) sea justo al contrario. Esto se inferiría por el contexto, y en ninguna manera invalida lo dicho hasta ahora. En tal circunstancia, el hablante escoge (19) por su mayor fuerza declarativa: *Te garantizo que voy mañana, ahora déjame tranquilo*. En el caso (20) la menor fuerza declarativa de la forma no implica la no declaración, por lo tanto, no es contraproducente que se emplee dicha forma si la intención del hablante es la de cumplir su palabra, el distanciamiento psicológico expresado por el paradigma de futuro sería, en tal caso, debido a la distancia temporal. El hablante tiene derecho a mentir *mejor* utilizando los recursos de la lengua, a camuflar levemente u ocultar por completo sus verdaderas intenciones, o simplemente a cambiar de opinión.

Un caso intermedio lo constituiría la perífrasis prospectiva *ir + a + infinitivo*. En una línea semejante a en la que argumenta Ruiz Campillo (2007), se trata de una declaración aproximativa algo más fuerte que la del *futuro*, pero aproximativa, en cualquier caso. La noción que proporciona el verbo *ir* es fundamental para comprender la percepción que el hablante expresa del hecho:

(21) *Mañana voy a ir*

De alguna manera, el verbo *voy* nos pone ya en camino, de ahí el carácter de *programa* o *plan* que tradicionalmente se ha asignado a esta perífrasis. La metáfora visual que más apropiada nos parece para representar el significado de esta forma, es el siguiente:



Sobre la mayor o menor fuerza declarativa de estas formas verbales, los dos paradigmas y la perífrasis, no hay más que desvincular el contexto de la noción futuro. El valor de las formas se reinterpreta a partir de un proceso inferencial (Real Espinosa, 2006), o si se prefiere, lo que dicha desvinculación permite observar es el verdadero significado de sistema de los morfemas (Ruiz Campillo, 2004), y en

cualquier caso, es fácilmente constatable el mayor o menor compromiso con el hecho declarado:

- (22) *El infiltrado es Collin Sullivan*
- (23) *El infiltrado va a ser Collin Sullivan*
- (24) *El infiltrado será Collin Sullivan*

8.1.1.- VARIANTES PERIFRÁSTICAS Y ESCENA DE REFERENCIA

Llegamos ahora al caso del llamado *presente continuo*, o perífrasis estativa de presente. Creemos que para entender tanto esta perífrasis como la de *haber + participio*, hay que establecer, primero, el concepto de *escena de referencia*. Frecuentemente, las perífrasis implican un punto de anclaje en el cual la acción ya ha concluido, o sigue en proceso. A ese punto de anclaje lo denominaremos pues, en adelante, *escena de referencia*.

Hecha esta aclaración, volvemos a la perífrasis estativa de presente. Castañeda (2006c) le otorga una función algo limitada, la de convertir en estativos aquellos verbos por cuyo modo de acción o aspecto semántico, quedan englobados en el conjunto de procesos perfectivos. Pero la realidad es que no hay, prácticamente, verbo estativo que carezca de su correspondiente perífrasis estativa. A nadie le resultarán ajenos ejemplos de este tipo:

- (25) *Está pareciendo que quiero convencerte, pero no es así.*
- (26) *Estoy teniendo muchos problemas con el piso*
- (27) *El Real Madrid está siendo el más regular del campeonato*
- (28) *Rosendo Juárez está debiendo dos muertes*

En nuestra opinión, el caso de la perífrasis con gerundio es una extensión aspectual de la forma simple. Como ya hemos dicho antes, partimos de la idea de que las formas simples carecen por completo de aspecto. Entendemos por aspecto la expresión constante e irreversible de un matiz aspectual determinado, y para el caso del aspecto imperfectivo, debemos considerarlo como la expresión inequívoca de que el evento se halla en proceso, y consecuentemente, no consumado aún. Para el caso del paradigma *presente*, esa noción aspectual puede inferirse por la acción combinada de la inferencia pragmática y el modo de acción el verbo, pero no parece formar parte de su morfema:

- (29) *Llega esta mañana y me dice...*

(30) *Ahora estamos en Guillena, todavía.*

(31) *Luego subo*

Castañeda (2006c) argumenta que con procesos perfectivos, a excepción de los performativos, la simultaneidad sólo puede ser subjetiva o ficticia, y aduce una serie de ejemplos al respecto. La simultaneidad, en nuestra opinión, se vincula, por asociación lógica, a la presencia del aspecto imperfectivo: un evento puede ser simultáneo a una escena de referencia sólo en virtud de seguir en proceso mientras esta tiene lugar, si no es simultáneo a la escena, sino que es anterior o posterior, la lógica impide que se pueda considerar imperfectivo. En el ejemplo (29) vemos que las acciones, independientemente del concepto ya asumido de *mental replay* de Langacker, son acciones concluidas, porque de lo contrario, deberían de estar ocurriendo al mismo tiempo, es decir, que la persona *está llegando* al mismo tiempo que *está hablando*, y no parece ser eso lo que se nos está intentando decir.

En consecuencia, creemos que lo más sencillo es negar al *presente*, y al resto de las formas simples, cualquier tipo de valor aspectual, y que esa es, precisamente, la razón de ser de la perífrasis con gerundio: dotar de valor aspectual imperfectivo a sus respectivos correlatos simples, que se harán absolutamente imprescindibles cuando ni por inferencia pragmática, ni por el modo de acción del verbo, quede claro el carácter imperfectivo de la acción a la que se hace referencia, o incluso, aun cuando quedara claro por los procedimientos citados, cuando se desee subrayar, con fines estilísticos o expresivos, la noción imperfectiva del proceso.

Y parece claro que los verbos estativos, tanto como los perfectivos, pueden llegar a ser empleados mediante este proceso perifrástico, que a efectos de imagen lingüística, e independientemente de su valor aspectual, nos permite concebir el proceso totalmente ceñido al punto que ocupa el hablante en el *plano perceptivo empírico*, cuando dicho proceso coincide con el momento de la enunciación. Consideremos los mismos ejemplos en *presente*:

(32) *Parece que quiero convencerte, pero no es así.*

(33) *Tengo muchos problemas con el piso*

(34) *El Real Madrid es el más regular del campeonato*

(35) *Rosendo Juárez debe dos muertes*

La diferencia entre (25) y (32) es que el ejemplo con presente continuo reduce el foco de la percepción mental al espacio inmediato al hablante, mientras que en (32) el foco nos permite contemplar un espacio mayor. De hecho el

significado, considerada la oración al margen de su contexto, es ambiguo, ya que podría interpretarse con el sentido de que “siempre parece que quiero convencerte de algo”. Al generarse una forma perifrástica, de menor economía, debemos asumir una mayor precisión denotativa. En resumidas cuentas, el perfil de la perífrasis con gerundio, dada su carga aspectual, tiene menor alcance que el del *presente*, pero focaliza mejor un punto concreto dentro del *plano perceptivo*.

En los casos (26) - (27) y (33) (34) se puede decir exactamente lo mismo, y añadir que los ejemplos con *presente* son especialmente susceptibles de una lectura macroeventual, es decir, que lo dicho es algo que ya ocurría, sigue ocurriendo y, previsiblemente, seguirá ocurriendo. En los casos (28) y (35), la impunidad de Rosendo Juárez se destaca más claramente al cerrar el objetivo e iluminar con el foco lingüístico, como si un cañón de luz se tratara, tan solo a la figura del maleante.

Resumiendo lo discutido hasta aquí, creemos que la manera más sencilla de explicar el significado de sistema de las perífrasis de gerundio, es su capacidad para presentar la acción comenzada en el *plano perceptivo empírico*, aún en proceso, y sin concluir en el mismo *plano perceptivo empírico*. Ciñe la acción al punto ocupado por escena de referencia, que puede localizarse en el momento de la enunciación – y lo hace frecuentemente, con el efecto de focalización ya señalado-, o cualquier otro punto del *plano perceptivo empírico*.

Pero, ¿por qué no hablar de *estar* + *gerundio* como la simultaneidad con el momento de la enunciación, si es algo que ocurre con tanta frecuencia? Básicamente, por una necesidad de reversibilidad de la regla pedagógica (Alonso y Martínez, 1998). Aunque muchas veces se de una coincidencia clara entre el momento de la enunciación y la acción evocada por el verbo, esto no es constante, por lo tanto, no es una buena estrategia de enseñanza. Veamos algunos casos.

(36) *Estoy estudiando español*

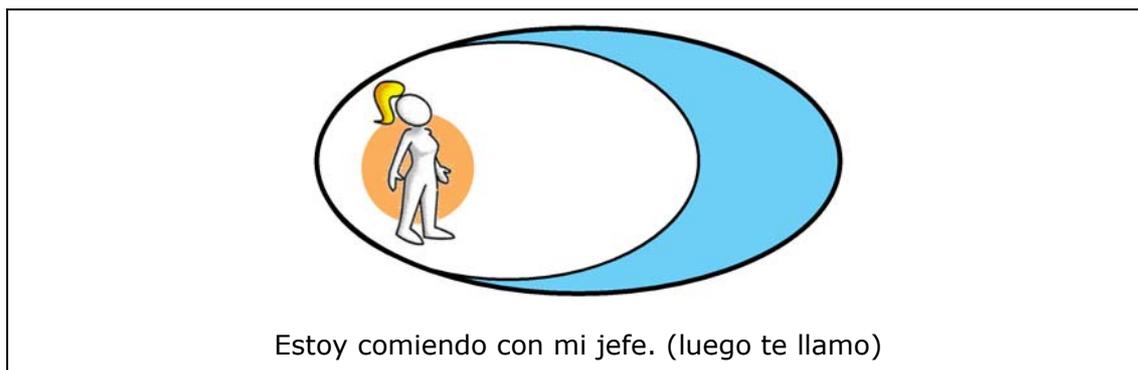
(37) *¿Por qué te vas? ¡Si lo estás haciendo muy bien!*

(38) *Estás faltando mucho a clase*

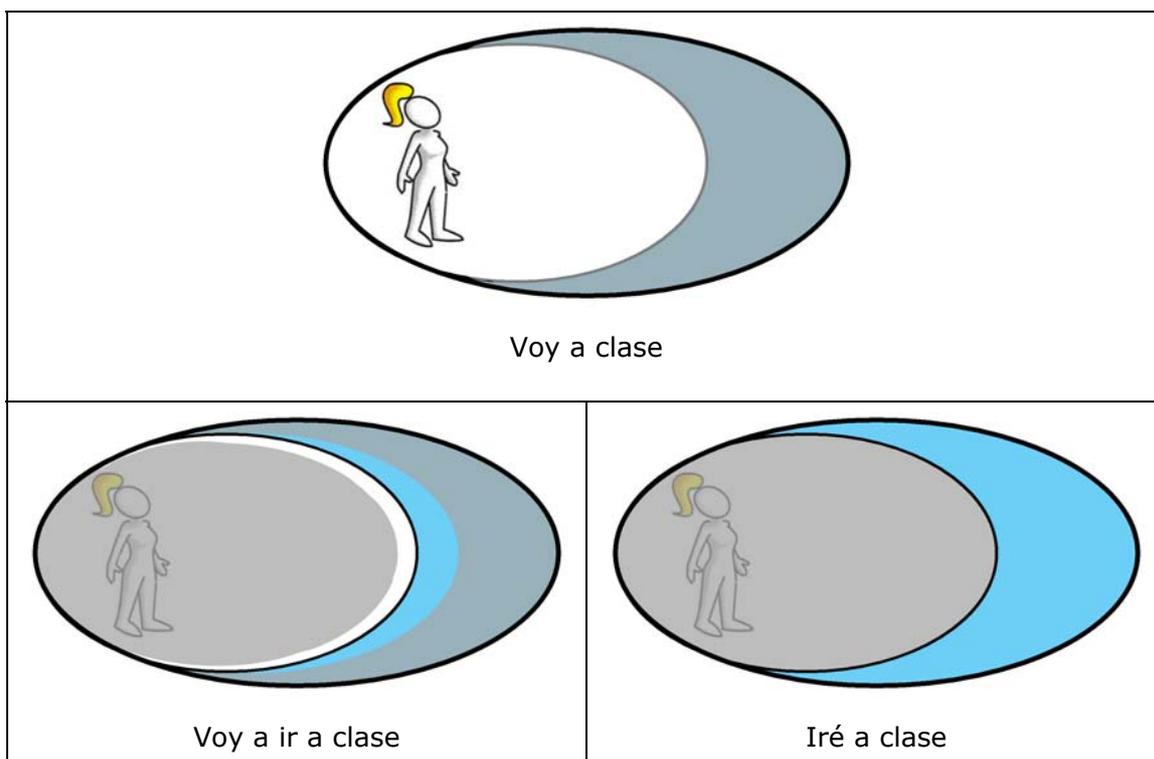
Es obvio que se pueden buscar explicaciones de diverso tipo para estos ejemplos, pero lo cierto es que existe el riesgo de caer en malabarismos dialécticos que confunden al alumno, y que se pueden evitar fácilmente prescindiendo del momento de la enunciación como CD (*Centro Deíctico*), y estableciendo como tal el ya mencionado *plano perceptivo empírico* del hablante, en los términos que ha sido descrito más arriba. Lo más sencillo es utilizar el concepto de escena de referencia. En (36) supongamos que el hablante emite ese enunciado mientras se está

tomando un café. En (37) la persona que se marcha *ya no lo está haciendo bien*, y en (38) supongamos que es algo que le dice un profesor a su alumno, precisamente aprovechando que ese día está en clase.

Siguiendo con la traslación gráfica del alcance representacional de la perífrasis con gerundio, podríamos proponer la siguiente figura, en la que, por simplificar el esquema, hemos hecho que coincida el acto de enunciación – representado por la muñeca- con el proceso designado:



Siguiendo este modelo de esquema, podríamos representar el *presente* abriendo un poco más el foco, de manera que su perfil alcance cualquier punto del *plano perceptivo empírico*, del "Aquí y Ahora" del hablante. El alcance de la perífrasis *ir + a + infinitivo* dirige su foco hacia la interfaz entre los dos planos perceptivos, el empírico y el razonado, y por último, el *futuro* dirige el foco hacia el *plano perceptivo Razonado*, lo que se puede ilustrar de la siguiente manera:



Las perífrasis poseen un perfil de menor alcance que las formas simples. En el caso concreto de la perífrasis con gerundio, focaliza un punto concreto del plano: el asociado a su escena de referencia. Si bien es cierto que su perfil es menor, también lo es que eso actúa como un pincel más pequeño, que permitiera trazar con mayor precisión y detalle los contornos de la figura. Esto es lo esperable: si la lengua genera formas analíticas, más largas y complejas que las sintéticas, es de suponer que lo hace a fin de obtener una mayor precisión representativa.

Estoy yendo a clase nos permite averiguar que la acción está en proceso. Independientemente de que el hablante lo diga en el taxi camino del centro de estudios, o que lo diga tomándose una cerveza con los amigos, ese matiz imperfectivo solo permite una interpretación: *estoy en ello*. En cambio, la forma simple, da lugar a diversas interpretaciones, que sólo el contexto aclara:

(39) *Voy a clase cuando puedo*

(40) *Voy a clase si me da la gana*

(41) *Voy a clase a partir de la semana que viene, lo juro.*

(42) *Voy a clases de francés en la Alianza Francesa y estoy muy contento.*

Solo en el ejemplo (42), el *presente* sería conmutable por la perífrasis con gerundio.

Como comentábamos a propósito del *presente* de indicativo, también para el caso de la perífrasis con gerundio carece de importancia el punto exacto dentro del *plano perceptivo empírico* en el que sitúe la acción, si ese punto coincide o no con el momento de la enunciación. Se puede situar una acción vista en su proceso en un punto del plano que coincide con el acto de enunciación, y también en un punto posterior a este, es lo de menos, lo relevante es que se presenta la acción como no terminada en ese punto del plano.

Creemos que ese valor aspectual imperfectivo –que en el caso de esta perífrasis sí es constante–, tiene como consecuencia un efecto de simultaneidad respecto a una escena que le sirve de referencia, por lo tanto, sería el aspecto lo que genera la cronología relativa verbal, y no al revés (Rojo y Veiga, 1999). La escena puede ser el momento de la enunciación, un punto del plano determinado - una hora, por ejemplo- que puede ser anterior, coincidente o posterior al acto de enunciación, o simplemente, otra acción, que igualmente, puede ser anterior o posterior al acto de enunciación:

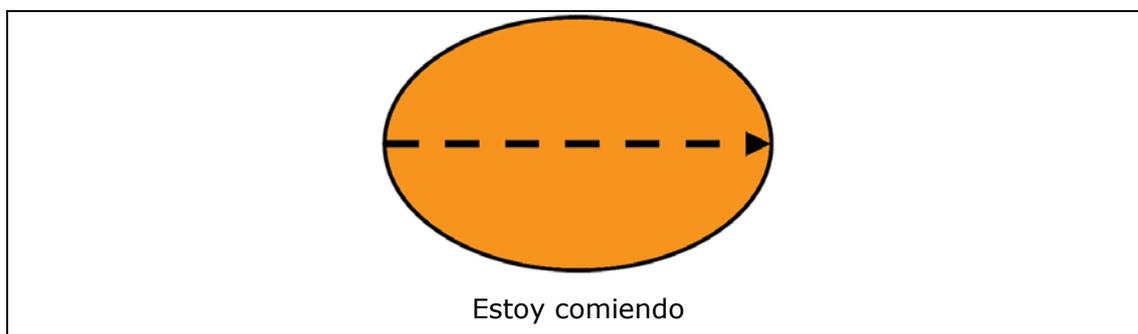
(43) *Últimamente están llegando sobre las diez o las once, hoy ya veremos.*

A efectos declarativos, esta perífrasis supone una declaración exacta, tal vez incluso más contundente que la expresada por el *presente*, ya que por su naturaleza de acción en proceso, puede ser constatada *in situ* y a tiempo real por el oyente:

(44) *Mi hermano habla inglés*

(45) *Mi hermano está hablando inglés*

Recogiendo lo dicho hasta ahora en una figura, la perífrasis con gerundio podría representarse de la siguiente manera:



La perífrasis con gerundio nos permite contemplar el evento antes de que concluya, cuando aún sigue en proceso, en el punto del *plano perceptivo empírico* en el que se lo quiera situar.

Por su parte, la perífrasis *haber + participio*, en virtud de su carga aspectual terminativa, presenta la acción como concluida dentro de *plano perceptivo empírico*, lo que permite percibir el evento, a pesar de haber concluido ya, como cercano, actual, vigente. Esta característica del *presente perfecto* es fácilmente administrable desde un punto de vista pedagógico. Un ejemplo puede resultar muy clarificador. De estos dos mensajes, previsiblemente ¿cuál se representará mediante *presente perfecto* durante un mayor periodo de tiempo?

(46) *Me han tocado 8 millones en la lotería*

(47) *He visto una estrella fugaz*

No es aventurado afirmar que (46), ya que representa una escena que tardará más tiempo en perder vigencia que la representada por (47), contrástense los siguientes ejemplos:

(48) *Hace un rato que me tocaron ocho millones en la lotería*

(49) *Hace un rato que vi una estrella fugaz*

Independientemente de la locución adverbial que aparezca acompañando a la forma verbal –el mito del marcador temporal de presente o pasado está, desgraciadamente, muy extendido- lo cierto es que el ejemplo (48) resulta un tanto chocante. Más bien es de esperar, en un contexto así, una preferencia del siguiente tipo:

(50) *Hace un rato que me han tocado 8 millones en la lotería*

Además de esto, es conveniente insistir en el limitado margen de maniobra de las perífrasis de haber con participio, que tan solo permiten la *mención* de un proceso concluido –en virtud del significado de sistema del participio- en un determinado punto del plano de percepción –según el paradigma en que venga conjugado el verbo auxiliar. Pero eso es todo lo que esta forma puede hacer, una mención del hecho, *jamás* nos permitirá narrar ese hecho. El motivo es evidente: Al entrar en la narración, entramos de lleno en el dominio del “Allí y Entonces”, del *pasado*. Esto explica que los clásicos textos para rellenar huecos en *presente perfecto* sobre las vacaciones “de este verano”, resulten tan antinaturales al oído del nativo:

Este verano

I. Pon en pretérito perfecto los verbos que aparecen entre paréntesis:

Querida Felisa, este (ser) _____ el mejor Bayram de mi vida. (Yo ir) _____ con Rubén, un amigo, a Siria y Líbano. Son dos países árabes, pero no se parecen en nada.

Primero (nosotros visitar) _____ Siria y luego Líbano; la ciudad de Siria que (a nosotros gustar) _____ más (ser) _____ Aleppo, que es la segunda la ciudad más importante del país. (Nosotros pasar) _____ allí dos días, y Rubén (hacer) _____ muchas fotos, algunas de ellas bastante divertidas.

Luego (estar) _____ en las ruinas de Palmira, una ciudad romana en mitad del desierto que (a nosotros dejar) _____ sin habla. Según lo que (nosotros ver) _____, Palmira fue una gran ciudad imperial, majestuosa. Ahora sólo visitan Palmira las cabras de los beduinos y algún turista, de vez en cuando.

También (nosotros estado) _____ en Damasco, o Sham, como dicen los árabes...

En cuanto al alcance del perfil de las formas cargadas de aspecto terminativo, incluyendo entre ellas al *indefinido*, solemos decir que nos permiten contemplar el proceso de principio a fin, pero esto tal vez sea inexacto, aunque pedagógicamente rentable. Más bien, lo que nos permiten ver es el punto final de la acción. Sólo eso explica la aparición de perífrasis con gerundio asociadas a formas verbales terminativas, que sí que nos permiten obtener una percepción *longitudinal* del proceso:

(51) *Ha estado hablando con su hermano*

(52) *Estuvo mirándolo un segundo*

(53) *Había estado bebiendo*

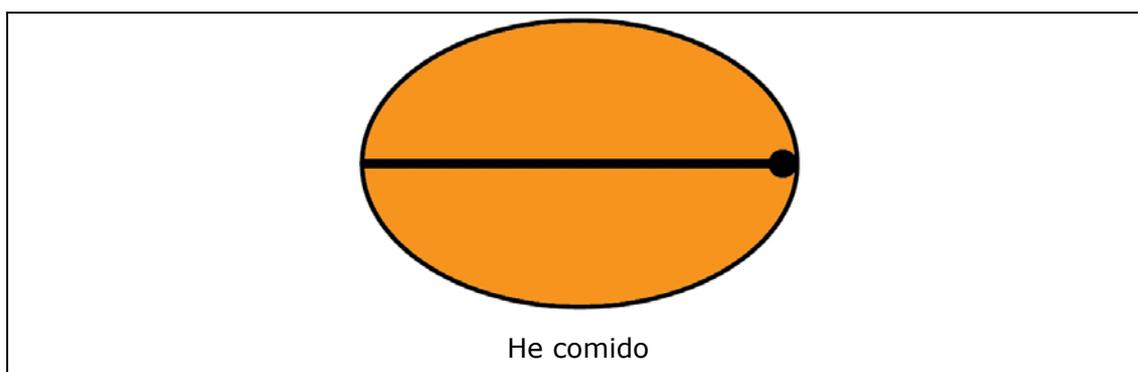
En rigor, el aspecto terminativo implica una noción de anterioridad, pero que nuevamente, no está vinculada al momento de la enunciación. La anterioridad de estas formas se vincula al momento del plano de percepción en el que se sitúe el evento:

(54) *Han estado aquí tu madre y tus hermanos, preguntando por ti.*

(55) *A las siete he terminado, no te preocupes.*

Vemos como en el ejemplo (54), se da una coincidencia entre anterioridad al momento de la enunciación y anterioridad al punto de referencia, pero esto es irrelevante, es simplemente casual. En el ejemplo (55), no existe dicha coincidencia entre anterioridad al punto de referencia y acto de enunciación. Igual que para el caso de la perífrasis con gerundio, la anterioridad se relaciona con una escena dada, independientemente de qué posición ocupe respecto al acto de enunciación.

El *presente perfecto* se puede asociar a una figura del siguiente tipo, también de manera independiente al punto del plano perceptivo en el que el hablante desee situar la acción, se puede representar de la siguiente manera:



Su perfil se limita a *iluminar* el final de la acción, a informarnos de que el proceso ya ha concluido en el punto del plano perceptivo que se tome como punto de referencia.

Por último, la forma simple –seguimos tomando como base de esta discusión las formas llamadas *de presente*– posee un perfil de mayor alcance que el de las perífrasis, lo cual lo convierte en una forma por un lado más polivalente, y por otro, menos precisa. Como si la luz se proyectase desde más arriba sobre el centro la acción, alcanza un espectro mayor de la acción, permitiendo ver como la acción comienza y se desarrolla, pero dejando a oscuras la parte final del proceso, por lo que no podemos asegurar que este ha concluido o sigue en marcha. Por eso puede representar acciones perfectivas, imperfectivas y macroeventuales, en determinadas condiciones de contexto:

(56) *Dispara y marca*

(57) *Te quiero*

(58) *Como carne solo los viernes*

El presente es, por tanto, la declaración exacta de un evento que se sitúa en cualquier punto del plano de percepción empírica. En *presente*, igual que en el resto de formas verbales, se infiere pragmáticamente la localización exacta dentro del plano perceptivo. Asociado a hechos que ocurrieron en un espacio epistémico no actual (Castañeda, 2006c), asumimos el concepto de *mental replay* de Langacker (2001), como procedimiento estilístico de plena legalidad dentro del sistema, ya que la caracterización del *presente* como *no pasado* no impide su empleo para evocar hechos sucedidos en el pasado.

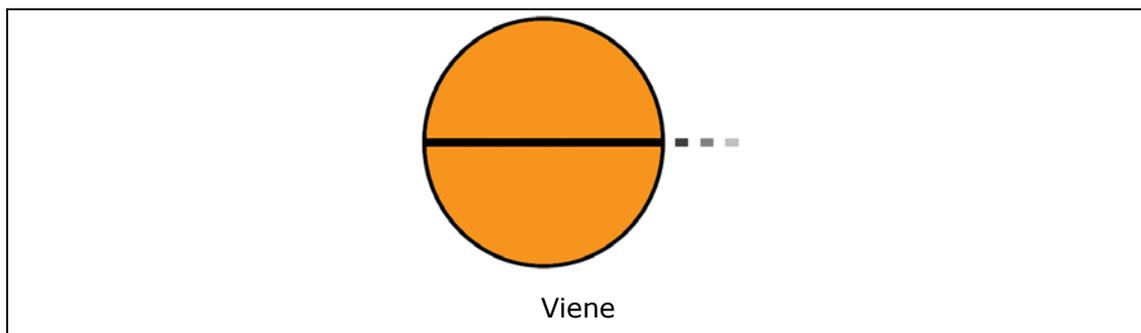
En el caso de la perífrasis con infinitivo, su perfil es la interfaz entre los dos planos perceptivos. Expresa una acción que se inicia en un momento del *plano perceptivo empírico*, y cuya conclusión se supone en el *plano perceptivo Razonado*: la percepción del hecho como no declarable aún, pero hacia cuya *declaratividad* se dirige el hablante, hacia la que ya ha comenzado a moverse (Ruiz Campillo, 2007).

Por su localización en la interfaz entre los planos de percepción, supone una declaración aproximada de mayor fuerza elocutiva que la del paradigma *futuro*, pero es, fundamentalmente, un evento instalado en el *plano perceptivo Razonado*, y permite, por lo tanto, la expresión de la noción que, por simetría con la *contrafactualidad*, denominaremos *parafactual* o de suposición, y que se establece mediante el mismo proceso (Ruiz Campillo, 2004) de alejamiento de la declaración exacta.

Para el caso del *futuro*, su perfil es el mismo que el del *presente*, sólo que el evento se contempla instalado en un plano perceptivo diferente, en el de lo razonado. Tan sólo una puntualización necesaria: el *presente*, tal y como se ha dicho, se haya instalado en el plano perceptivo de lo empírico, y a no ser que la matriz que introduce la forma en el discurso limite su fuerza declarativa, su valor será el de la declaración exacta:

(59) *Viene*

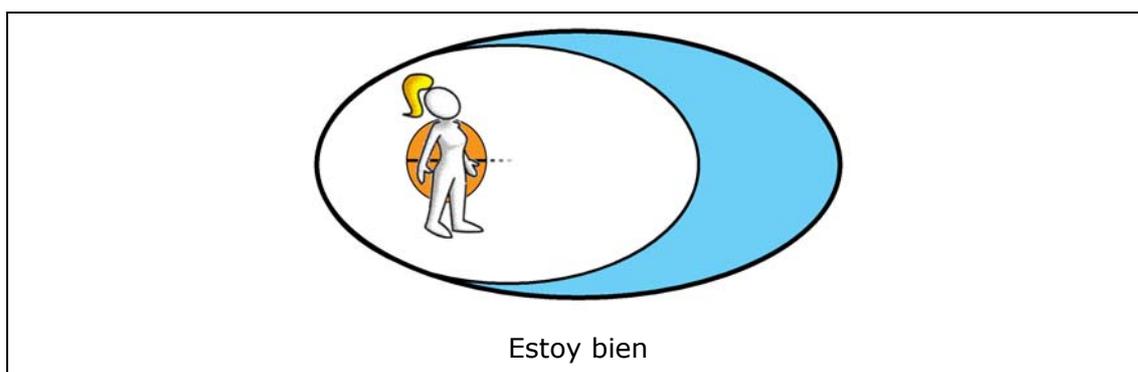
(60) *Creo que viene*



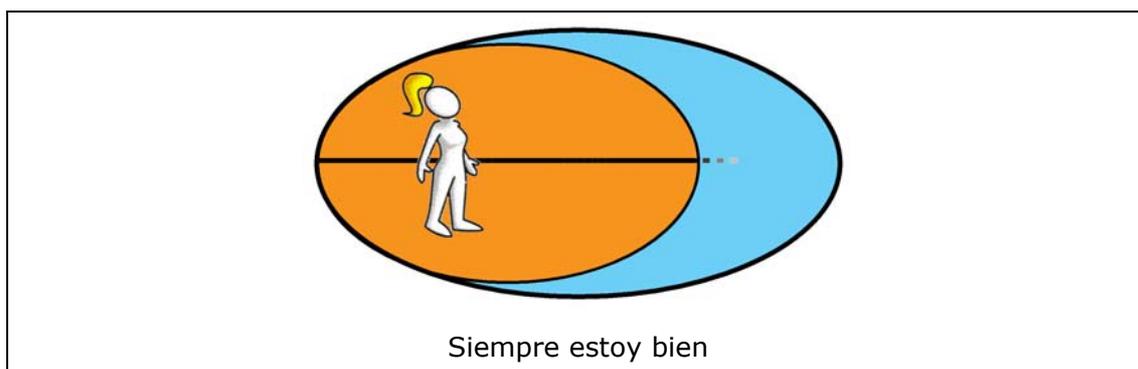
8.1.2.- LA POSICIÓN EN EL PLANO PERCEPTIVO

Una vez establecidas las diferencias entre el perfil de cada forma en función de su valor aspectual, y previamente establecido el perfil de cada forma en función de su posición en el plano perceptivo, estamos en condiciones de trasladar a imágenes el significado de sistema de cada una de las formas.

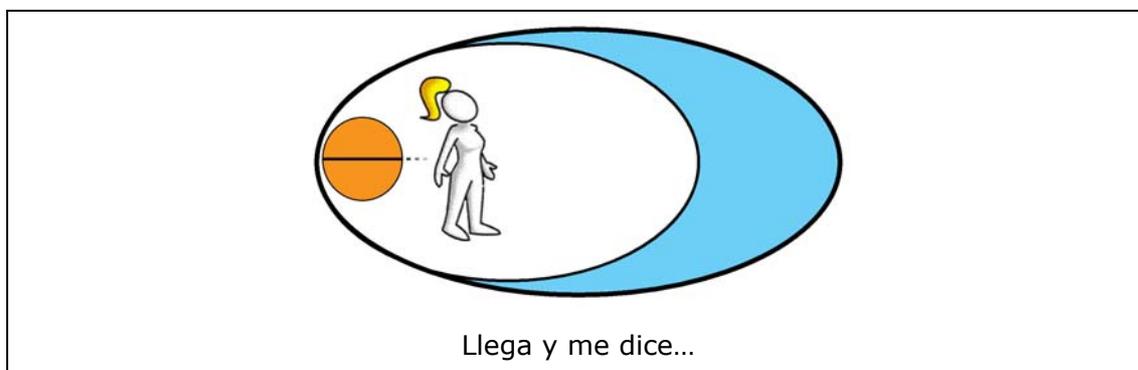
Una de las mayores aportaciones de la *Gramática cognitiva* a la pedagogía de la gramática, a la Gramática operativa, es sin duda, la de permitirnos convertir nociones tan abstractas como el significado de sistema de las formas verbales, en imágenes (Castañeda, 2004b; López García, 2005). Como decíamos al principio, el concepto de operatividad nos permite simplificar, hasta cierto punto, los presupuestos teóricos de una tradición lingüística, y tomarla, fundamentalmente, como fuente de inspiración pedagógica. Nuestra propuesta de modelo operativo sería la siguiente:



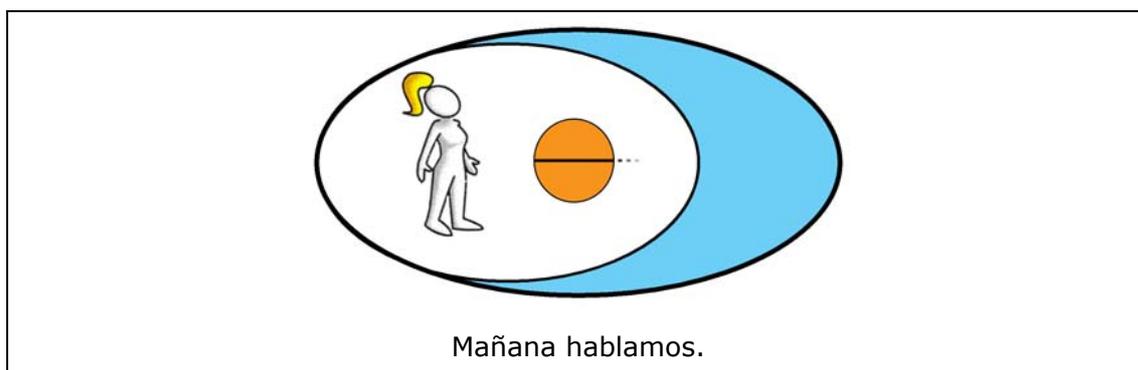
Como hemos visto ya, puede darse el caso de que el *presente*, representado por el círculo naranja, coincida con el acto de enunciación, representado por la muñeca. La macroeventualidad, en realidad, se relaciona más bien con el tamaño de esa esfera naranja. Un proceso concebido como macroeventual, ocuparía, por completo, el elipse blanco que usamos para representar el *plano perceptivo empírico*:



En estos ejemplos la lectura imperfectiva del *presente* es clara, pero ya hemos argumentado suficientemente sobre ello: se trata tan solo de un proceso inferencial. No habría ningún problema para explicar, mediante este modelo, las lecturas perfectivas del *presente*:



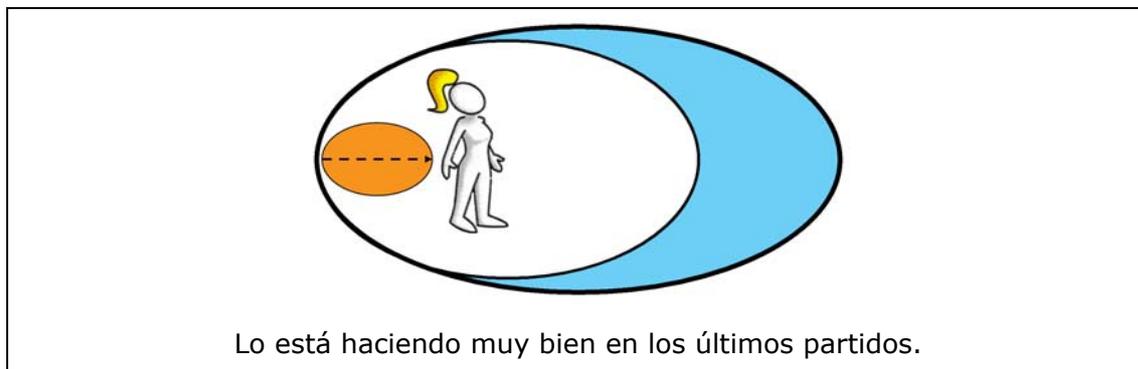
Y claro está, tampoco ningún problema para representar el uso prospectivo del *presente*:



En el caso de la perífrasis con gerundio, las soluciones correrían de forma paralela, independientemente de que la escena pueda o no concebirse como simultánea al acto de habla: no hay ningún inconveniente en ello desde que establecemos como CD todo el Plano de Perceptivo Empírico, en tanto que *Aquí y Ahora* del hablante.

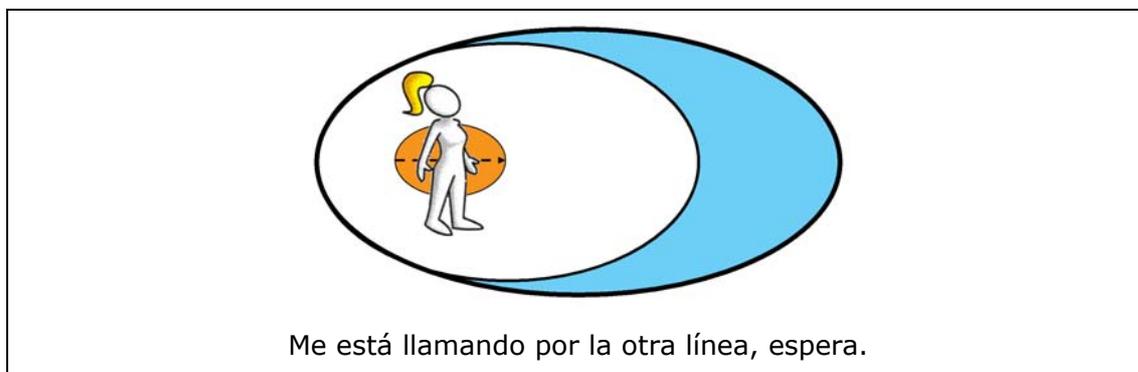
Decir que *Messi está jugando muy bien últimamente*, más que coincidir con el acto de enunciación, coincide con el "aquí y el ahora", y presenta la acción como no concluida, como imperfectiva, dentro de ese plano de percepción. Independientemente del posicionamiento extralingüístico que supone el acto de enunciación, la esencia representacional del lenguaje nos permite crear una imagen lingüística en la que el juego de Messi es excelente, que esa excelencia en el juego no ha concluido, y que es un hecho que se instala en nuestro *Aquí y Ahora*, en

nuestro plano de percepción empírica. Una representación gráfica aproximada podría ser la siguiente:

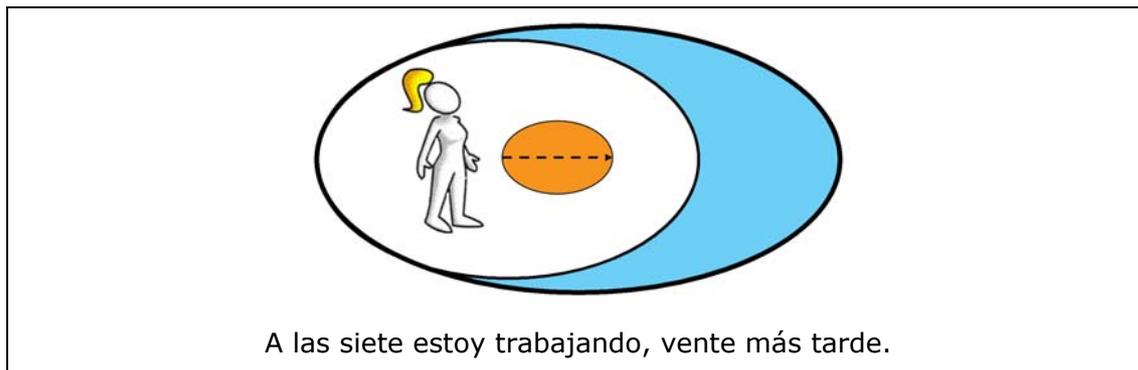


Creemos que no es complicado conseguir que el alumno se familiarice con las figuras que estamos utilizando, de diseño extremadamente simple y manejable. En ellas hemos vigilado que la dificultad para comprender el significado del esquema no sea un problema (Van Patten, 1990), ya que presuponemos que también en el lenguaje icónico el aprendiz dirigirá su atención antes al significado que a la forma. También hemos tenido en cuenta la necesidad del docente de dibujar en el aula, y estos diseños no parecen especialmente complejos.

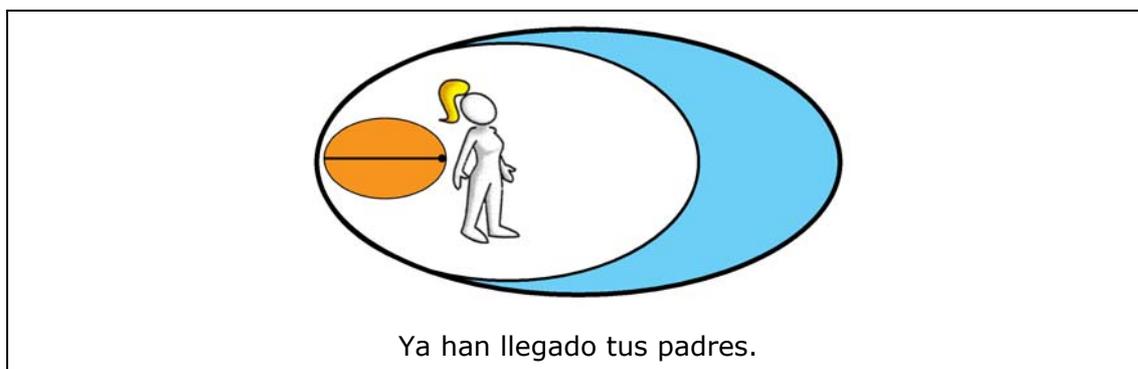
Siguiendo con la propuesta, veamos como podríamos representar una perífrasis con gerundio en simultaneidad con el acto de enunciación:



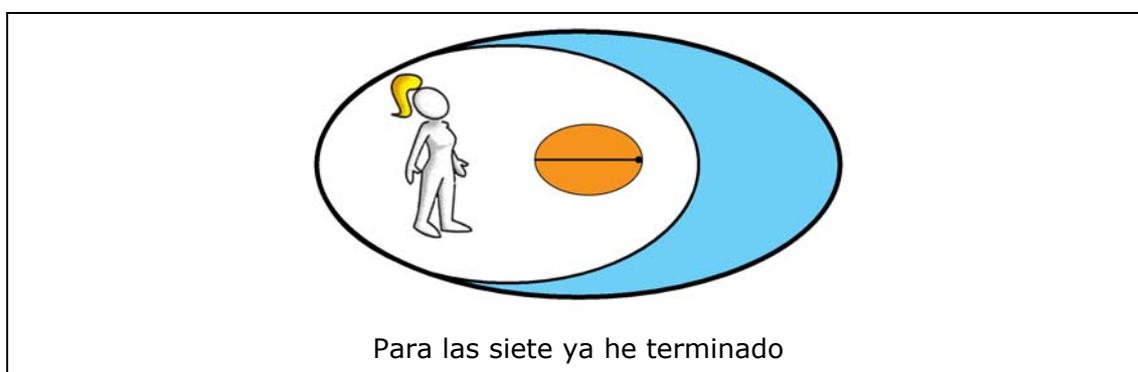
Es un error frecuente entre los alumnos utilizar la perífrasis con gerundio con valor prospectivo tal y como se hace en inglés, sin establecer su simultaneidad con otra escena futura. Esto puede crear complicaciones de tipo explicativo, por lo que no parece recomendable introducir esta función de la perífrasis hasta niveles avanzados. La mejor sería, en niveles iniciales, limitarnos a las funciones adquiribles de manera más intuitiva, y dejar las demás para niveles intermedios y avanzados. En cualquier caso, el valor prospectivo de la perífrasis se puede representar de la siguiente manera:



La perífrasis con participio, por lógica, no admite una posición de simultaneidad estricta con el acto de enunciación. Como se ha señalado repetidamente (Alarcos, 1980; Rojo y Veiga, 1999), el *presente* Perfecto necesita situarse siempre en anterioridad a una escena dada:



Y manteniendo su valor aspectual terminativo, y su asociación en anterioridad con una escena de referencia, nada impide que tenga una lectura prospectiva:



Un reto interesante, tanto para el aprendiz como para el docente -no por supuesto en niveles iniciales, pero sí en avanzados-, es el que nos proponen las

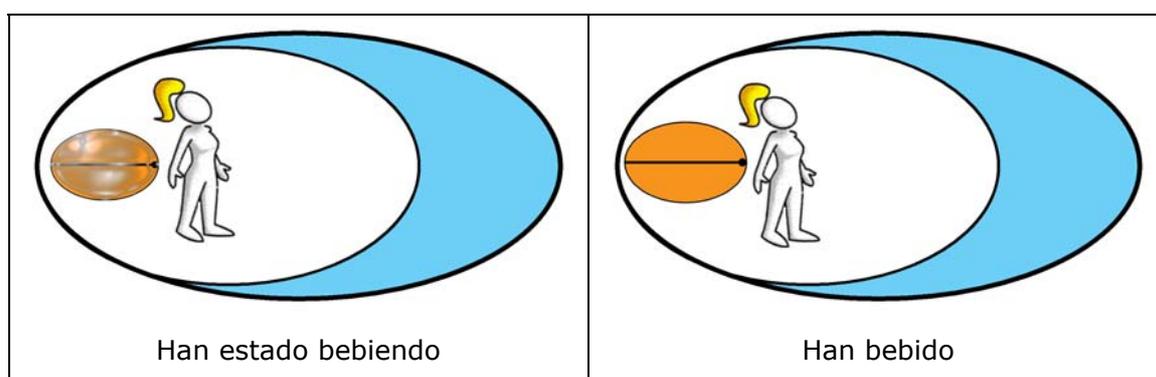
perífrasis que combinan el valor aspectual terminativo con la presencia del gerundio. Los criterios pedagógicos tradicionales, para el caso del español, son fuertemente formalistas, en términos generales: ante la presencia de un segmento explícito de tiempo, tipo *dos días, tres semanas, un rato, etc.*, se introduce la forma perfectiva que se esté tratando –casi de forma exclusiva, en gramáticas y manuales, el *indefinido + gerundio*-. Pero para desesperación del alumno, esto no siempre ocurre:

(61) *Estuvimos hablando y tomando unas cervezas, y luego nos fuimos.*

En realidad no es difícil que el alumno *vea*, mediante una de estas figuras, la razón de que, sin mediar locuciones adverbiales de tiempo, el *hablar* y el *tomar* cerveza se amplíe mediante un gerundio, y el hecho de abandonar el lugar, de *irse*, se represente con la forma simple. Lo que realmente se está haciendo con estas formas derivadas de las perfectivas, es tridimensionalizar el proceso, evocarlos con un valor aspectual perfectivo en todos los casos, pero introduciendo en el *hablar* y el *beber* la noción durativa del proceso. No es difícil asumir, para ningún estudiante, que el *hablar* y el *beber* pueda representarse como acción durativa, mientras que la de abandonar un lugar, en condiciones normales, carezca de ese matiz.

Lo que ocurre es que las formas con valor aspectual terminativo, no generan *tiempo de procesamiento*. Nos muestran simplemente el final de la acción, por lo tanto, es imposible percibir en ellas el paso del tiempo. De ahí que se recurra al gerundio para crear una forma verbal terminativa pero que genere un tiempo de procesamiento, que nos permita poner en marcha una serie de secuencias mentales, mediante la que observar esa misma acción, que se presenta como concluida.

Dentro de las limitaciones que nos impone nuestro torpe manejo de los programas informáticos de tratamiento de imagen, podríamos metaforizar visualmente el proceso perfectivo tridimensionalizado intentando proporcionar algo de volumen a la figura que representa la acción de beber, de la siguiente manera:



En el caso de la perífrasis *ir + a + infinitivo*, creemos que lo más acertado pedagógicamente es limitarse a la variante con la forma simple, aunque no es infrecuente oír la forma con gerundio ni imposible la variante con participio:

(61) *Luego vamos a hablar tú y yo*

(62) *Luego vamos a estar trabajando, así que mejor dínos lo que sea ahora.*

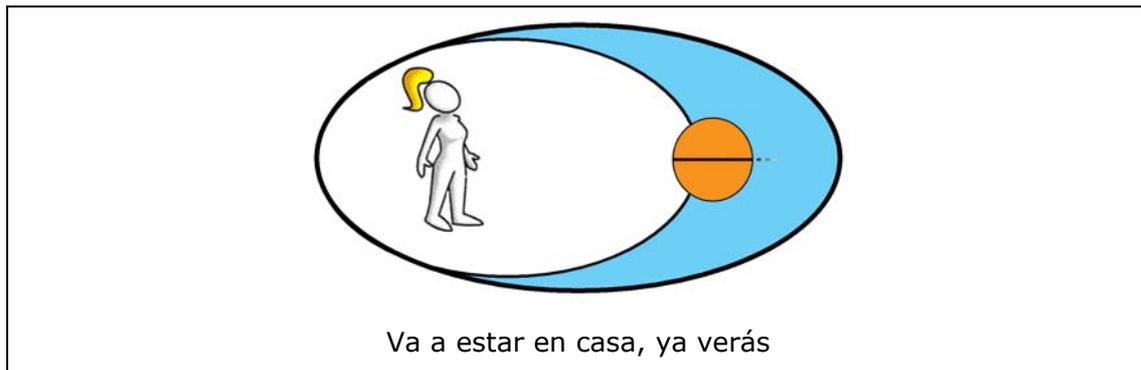
(63) *Esto va a haberlo roto el perro, que creo que se quedó ayer dentro de casa.*

El hecho de evitar entrar en el tratamiento pedagógico de estas estructuras, se debe a la creencia de que exceden la dificultad media que se recomienda que tengan los problemas gramaticales a enseñar. Son, sin duda, construcciones complejas, difíciles, y de escaso rendimiento pedagógico. Pero independientemente de que se decida enseñarlas o no, es cierto que el alumno puede encontrárselas en contexto de comunicación real, y que alguna vez se le pregunte al docente en clase por alguna de ellas. En ese caso, es conveniente que el profesor posea los recursos explicativos necesarios para satisfacer esa y cualquier otra pregunta que pueda surgir en el desarrollo de la clase.

Dejando el grado de posibilidad de que el estudio de estructuras tan complejas como estas pueda incorporarse, no ya al *conocimiento implícito*, sino incluso al explícito, no debemos olvidar la importancia que tiene en la dinamización del grupo que el docente sea capaz de ofrecer respuestas coherentes a las dudas que surjan en clase. El problema en cuestión puede olvidarse pronto, pero no la sensación de solvencia o no solvencia explicativa que el docente dará a su alumnado, y que afectará positiva o negativamente en la dinámica del grupo.

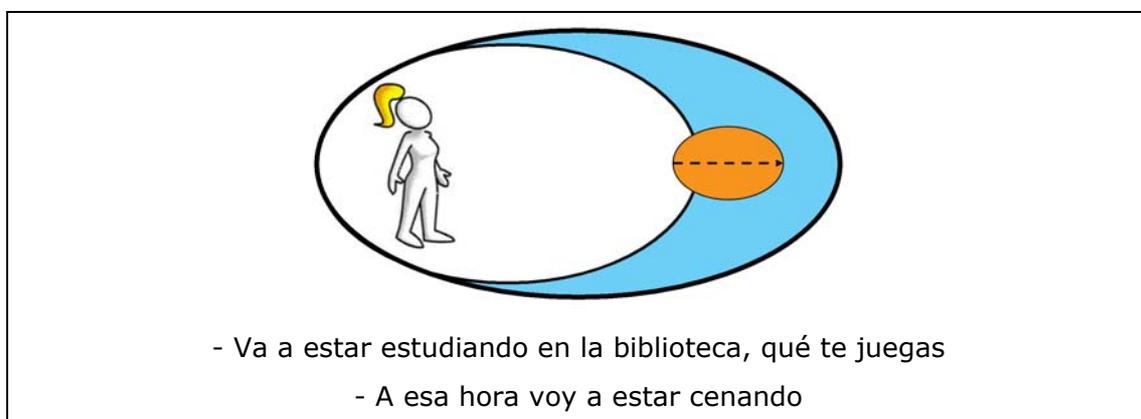
La imagen del profesor *que sabe* se ha cargado de tintes sombríos en los últimos tiempos, a raíz de una interpretación seguramente heterodoxa del papel de facilitador del aprendizaje asignado al docente en nuestros días. El profesor, que duda cabe, *ha de saber*, ha de ser un experto en su materia, que dada su multidisciplinaridad, tiene cada vez un marco de acción más amplio

Se puede evitar el uso de metalenguaje, de explicaciones de uso, de explicaciones funciones, de acumular ejemplos, y, en definitiva, de consumir tiempo en clase y tal vez confundir al alumno, mediante el empleo de esquemas simples visuales:

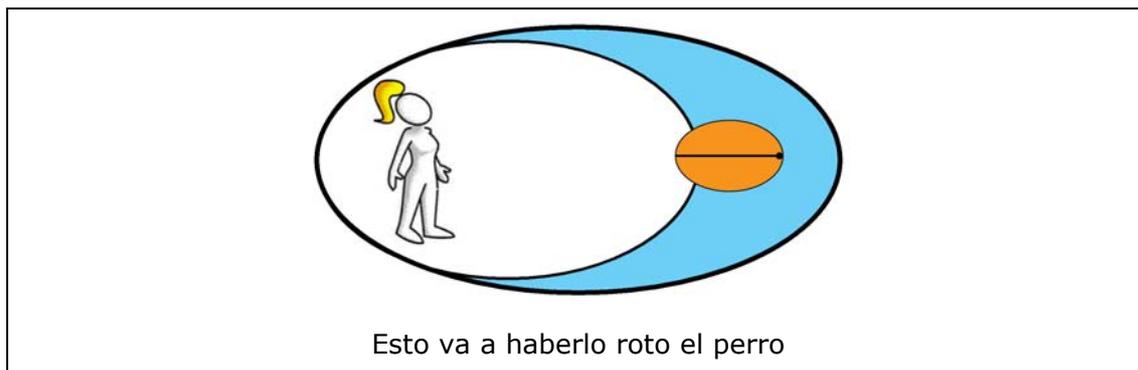


Como se puede percibir claramente, el mensaje participa del *plano perceptivo empírico* y del supuesto, si bien, se relaciona más con el segundo. Es, en cualquier caso, una declaración aproximada, en este ejemplo con sentido parafactual o de suposición, si bien el alejamiento respecto al evento representado podría tener, claro está, un matiz también prospectivo.

Lo mismo se puede decir del caso de la variante con gerundio, ya que puede usarse con un matiz parafactual, asociado a un punto en la cadena temporal coincidente con el acto de enunciación, pero también con un matiz prospectivo, de alejamiento no solamente en términos modales, sino también estrictamente temporales:



Muy raro sería encontrarnos la variante con participio al margen de una lectura parafactual, no porque el significado de sistema de la forma no lo permita, sino porque se pueden generar estructuras equivalentes no tan complejas formalmente:

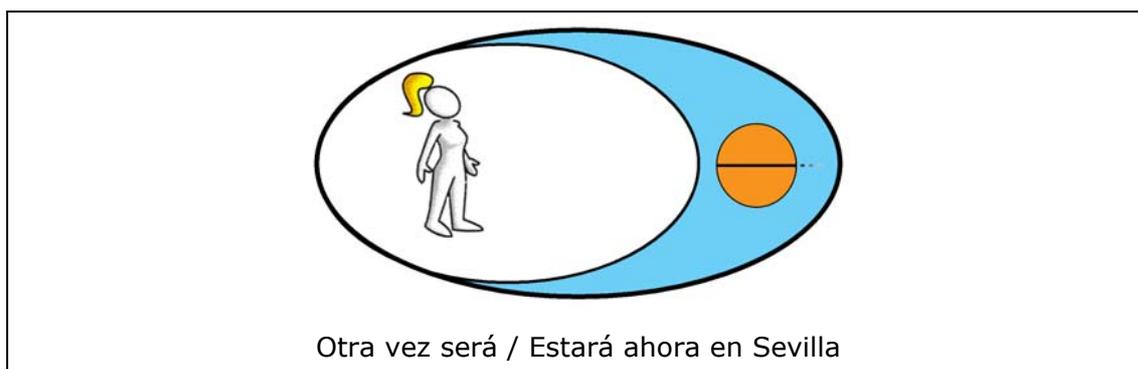


En cualquier caso, queremos insistir en que esta última no es una estructura de muy alto índice de uso.

Finalmente llegamos a los paradigmas asociados al *plano perceptivo Razonado*, tradicionalmente llamados de *futuro*. Estas formas suponen el mayor punto de distanciamiento del hablante respecto a su declaración. La propuesta basada en imágenes que estamos aplicando a la representación de acciones mediante formas verbales, resulta especialmente cómoda para explicar los usos parafactuales del futuro.

La *contrafactualidad* expresada mediante los paradigmas de *pasado* no es algo específico del español, sino común a otras muchas lenguas (Vairel, 1979, cit. en Rojo y Veiga, 1999: 2897), y por tanto, es un rasgo susceptible de ser aprehendido de manera relativamente intuitiva, o en el peor de los casos, de ser fácilmente razonado. No así con las formas de *futuro*, que hecha la excepción de determinadas lenguas romances, no expresan jamás parafactualidad. No es de extrañar, por tanto, que este uso resulte especialmente complicado para el aprendiz, a no ser que su lengua materna sea una de esas lenguas romances que comparten con el español el origen perifrástico del *futuro*, *Cantare Habeo*.

La representación mediante imágenes del concepto de distanciamiento, bien como un reflejo de la distancia espacio-temporal percibida por el hablante, o bien de distancia declarativa que desea establecer, puede simplificar no poco la tarea del docente y también la del aprendiz:



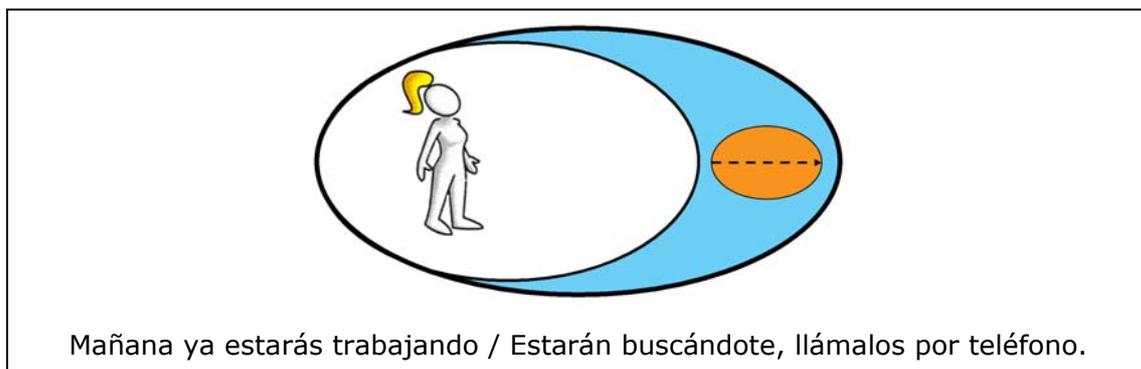
Tanto el caso de la parafactualidad como el de la noción prospectiva se explican a partir del empleo de la noción de alejamiento ya comentada (Ruiz Campillo, 2004). La idea es que el hablante toma un distanciamiento respecto a su declaración, en función bien de la fuerza declarativa que quiere imprimir a la noción prospectiva, o bien, en función de la fuerza declarativa que quiere imprimir a su expresión de parafactualidad:

(64) *Creo que está ahora en Sevilla* (lo creo)

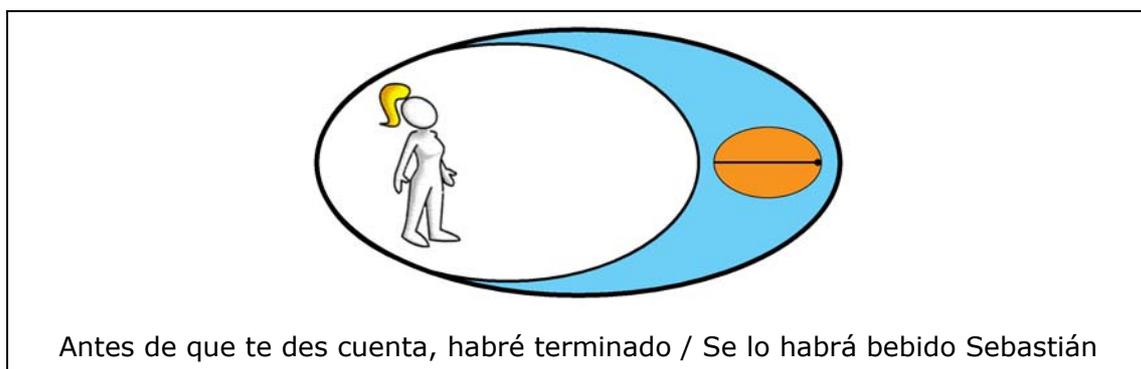
(65) *Va a estar ahora en Sevilla* (lo sospecho)

(66) *Estará ahora en Sevilla* (lo supongo)

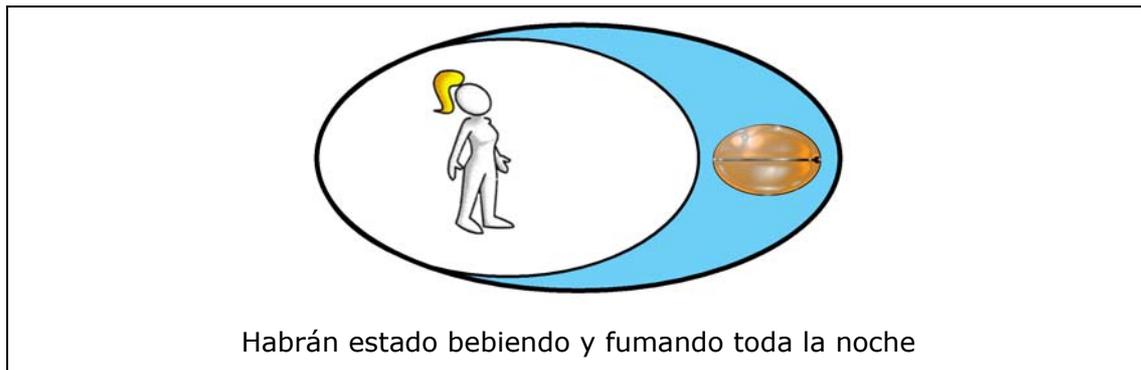
De forma paralela al *futuro*, podemos representar mediante figuras las perífrasis con gerundio:



Y por supuesto, también la variante con participio:



De forma paralela a lo que ocurría con la perífrasis con participio actualizada en *plano perceptivo empírico*, la del *plano perceptivo Razonado* puede también tridimensionalizarse:

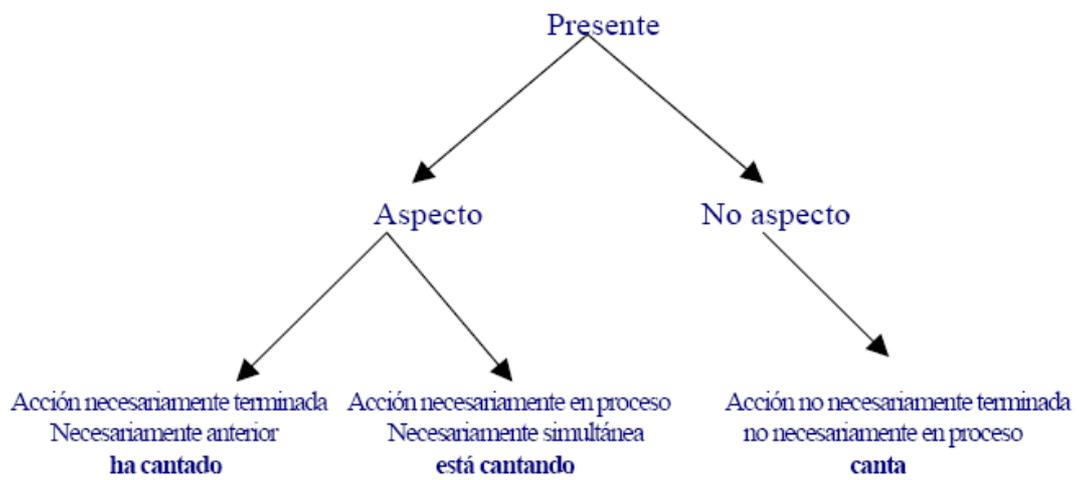


Y llegados a este punto de la exposición, llega el momento de resumir los tres puntos fundamentales discutidos hasta aquí:

1.- Las formas simples no implican ningún tipo concreto de noción aspectual. La interpretación de dicha noción se desprenderá, fundamentalmente, de la inferencia pragmática y del modo de acción del verbo.

2.- Parece adecuado prescindir, para las formas estudiadas hasta aquí del *pasado*, de la interpretación temporalista, a favor de una perspectiva espacial (Ruiz Campillo, 2004). El futuro, como plano perceptivo, no puede serlo más que razonado, supuesto o imaginado. No es una hipótesis de trabajo especialmente difícil de asumir en el aula, y nos permite tener una visión de conjunto de la expresión prospectiva y de la para factual, al mismo tiempo. Otra manera de abordar en el aula el tema de noción prospectiva o de futuro, y de para factualidad o suposición, ligadas ambas al morfema de *futuro*, sería la de llamar la atención del estudiante sobre la cancelación de la categoría gramatical tiempo, de la que se infiere una lectura para factual del evento (Real Espinosa, 2006).

3.- La articulación del sistema aspectual en una oposición ternaria, a partir de la cual el hablante puede configurar la acción a la que se refiere como macroeventual (forma simple), terminada y anterior (perífrasis con participio) o en proceso y simultánea (perífrasis con gerundio):



(Real Espinosa, 2006)

8.2.- EL PASADO

El pasado está constituido, igual que el *no pasado*, por dos planos perceptivos: uno empírico y otro aproximado. Dentro del *plano perceptivo empírico* se sitúan las formas simples del *imperfecto* y del *indefinido*, más todas sus formas perifrásticas derivadas. En el *plano perceptivo Razonado*, se encuadran el llamado Condicional, más todas sus formas perifrásticas derivadas. Nuevamente, y de manera análoga a lo que ocurre en el caso del *no pasado*, tenemos una construcción perifrástica que se sitúa en la interfaz de ambos planos, ofreciendo, en cualquier caso, una lectura declarativa aproximada.

Como decíamos un poco antes, coincidimos en la concepción tradicional del *imperfecto* como el *presente del pasado*, y que también el resto de formas verbales del *no pasado* tienen un correlato simétrico en las formas verbales de *pasado*, hecha la excepción del *indefinido*, por los motivos que más adelante se expondrán.

La opción de considerar el *pasado* como un espacio epistémico no actual (Castañeda, 2006c) o como un el "allí" del hablante (Ruiz Campillo, 2004), convierte en consecuencia lógica su interpretación temporalista. Otra forma de verlo es justo la inversa, es decir, convertir la noción espacial en consecuencia lógica del valor temporal del *pasado*. En cualquier caso, la cuestión puede resolverse de ambas maneras, porque en el fondo, viene a ser lo mismo. Lo que sí parece evidente es la concepción decididamente temporalista que el aprendiz tiene de las formas de *pasado*, y aunque se puede decir lo mismo de las formas de *futuro*, no es menos cierto que el índice de uso de las formas de pasado para narrar y describir hechos del pasado cronológico es alto, y eso puede complicar la tarea de *destemporalizar* las formas de *pasado* más que la de *destemporalizar* las de *futuro*. Consideramos más operativo en clase el *pasado* entendido como segmento temporal, que como noción espacial, aunque en el fondo sea justo eso, una traslación perceptiva del espacio. En cualquier caso, está claro que el uso de los paradigmas de pasado también implica un distanciamiento del hablante, bien en el tiempo, o bien la posición psicológica que adopta respecto al mensaje:

(67) *No tenía mucho tiempo, así que conducía rápido*

(68) *Buenos días, quería hablar con el gerente*

(69) *Preferiría dejarlo para otro momento*

A partir del concepto de *mental replay* de Langacker, o si se prefiere, de la *no necesidad* de las formas de *no pasado* de expresar dicha noción de pasado, constatamos que la narración de hechos alejados en el tiempo mediante formas de

no pasado (el llamado presente histórico, por ejemplo), no implican ningún cambio modal dentro del mensaje. En cambio, el proceso contrario, el de actualizar formas de *pasado* para referirnos a acciones que se enmarcan en el *no pasado*, sí que tiene una consecuencia modal, que llamamos *contrafactualidad* (ejemplos 67-69).

Continuando con la presentación del modelo de sistema verbal *pasado* sobre el que vamos a cimentar el tratamiento de las estructuras condicionales, asumimos básicamente lo dicho por otros autores (Ruiz Campillo, 2004; Castañeda, 2006c), revisando un par de detalles.

El primero se trata sobre la naturaleza aspectual del *imperfecto*, concebida como no terminativa, por lo tanto, necesariamente en proceso: (Castañeda, 2006c:113).

El *imperfecto* pede entenderse como el equivalente del *presente* en un espacio pasado o no actual, al igual que el Pluscuamperfecto lo es del Pretérito perfecto: si con el *presente* nos referimos a hechos que ocurren en el momento en que hablamos, con el *imperfecto* nos referimos a hechos que ocurren (ocurrían) en el momento de la historia en que nos encontramos cuando las estamos contando. Ahora bien, es el tiempo subjetivo correspondiente al recorrido mental de la historia que reconstruimos secuencialmente el que nos permite entender los hechos expresados en imperfecto como realidades localizadas en el 'presente de la historia'. Es decir, se perciben como simultáneos al momento en el que nos expresamos: los vemos mentalmente en el momento en el que los contamos.

Nuestra propuesta se basa, igual que para el caso del presente, en la necesidad de deslindar el valor aspectual propiamente dicho, de la percepción del proceso expresada por el *imperfecto*. Efectivamente, coincidimos en que el *imperfecto*, dado el tiempo de procesamiento que implica, permite una lectura secuencial de la acción, observarla mientras va sucediendo. Pero eso no quiere decir que presente, necesariamente, la acción como no terminada. El *imperfecto* permite contemplar la acción en sí misma, secuencialmente, ignorando, voluntariamente, lo que ocurre al final, de ahí que sea una forma que empleemos cuando desconocemos el final de una acción, o sabemos que la acción no ha concluido, pero el *imperfecto* no es incompatible con una lectura perfectiva. Poniendo un ejemplo referido a la significación modal, una cosa es que yo no esté declarando un hecho, y otra cosa es que lo esté negando.

Como imagen lingüística expresada mediante el *imperfecto*, el evento se considera independientemente de su conclusión, noción que queda fuera del

alcance del perfil de la forma. Consideramos que un aspecto no terminativo, propiamente dicho, sería el que presentase una forma cuyo perfil permitiera *observar y comprobar* mentalmente que la acción sigue en proceso.

Castañeda (2006c) se basa en el concepto ya mencionado de Langacker de *tiempo de procesamiento*, y obtiene como conclusión que el aspecto imperfectivo del *imperfecto* es de carácter prototípico, se deriva de la simultaneidad al CD2, o momento de enunciación de lo que él llama espacio epistémico no actual, es decir, lo que coincide con el "allí y entonces" del hablante. Igual que en el caso del *presente*, Castañeda establece a partir de este razonamiento la estricta simultaneidad del Centro Deíctico con el *imperfecto*. En cualquier caso, reconoce que existen casos en los que el *imperfecto* tiene una lectura perfecta.

Quizá sería más sencillo presuponer que el *imperfecto*, por situarse dentro del *plano perceptivo empírico del pasado*, representa los hechos que *eran*, al igual que dentro del *plano perceptivo empírico del no pasado*, el *presente* representa los hechos que *son*, al margen de la relación existente entre el momento de enunciación y el hecho representado.

(70) *Un rato más tarde, Sebastián llegaba y me decía...*

Es absolutamente irrelevante, desde un punto de vista declarativo, el hecho de que la acción de decir o de llegar se dé por terminada o no. Sebastián me puede decir antes de llegar, por teléfono, o me lo puede decir una vez que ha llegado. Lo que se destaca en esta forma es la declaración exacta de un hecho que ocurrió en el "allí y en el entonces" del hablante. En el tiempo de procesamiento, si se quiere, podemos declarar de manera exacta que Sebastián ha llegado o está llegando –esto lo aclararía el contexto– y que dice algo. Esto es justamente lo que ocurre en las lenguas que carecen de *indefinido*: se declara el hecho como empíricamente perceptible en el "allí y entonces", y su conclusión o no, se aclara mediante el contexto, en forma de adición de elementos lingüísticos y/o conocimiento de la escena por parte del oyente, o de la inferencia pragmática. ¿Por qué se decanta, en este caso, el hablante por el *imperfecto*, y no por el *indefinido*? Precisamente por la naturaleza descriptiva del *imperfecto*, *describe el hecho*, nos permite *ver* llegar a Sebastián, sin que nada nos haga pensar que la acción se consuma menos que si se hubiera usado un *indefinido*. El imperfecto, pues, otorga una perspectiva diferente al hecho representado, que en virtud del tiempo de procesamiento, ofrece una secuencia de imágenes del proceso, secuencia que puede llegar hasta el final de dicho proceso o no.

Como venimos repitiendo a lo largo de este trabajo, la interpretación perfecta o imperfecta del evento se relaciona con el modo de acción del verbo, y con el contexto. Observemos el siguiente caso:

(71) *Sebastián vio a Bruno cuando llegaba al campus de la universidad.*

En este ejemplo, la *Aktionsart* del verbo, combinada con el resto del contexto lingüístico, nos permite representarnos la escena de Sebastián llegando al campus de la universidad, como no consumada en el momento en el que el protagonista encuentra a Bruno, por lo tanto, la inferencia lógica nos lleva a situar dicho encuentro fuera del campus universitario. En cambio, pensemos en lo que ocurriría en un caso como el siguiente:

(72) *Zidane marcaba el segundo tanto del encuentro minutos antes del final.*

En este caso, la *Aktionsart* del verbo es la que no permite una interpretación imperfectiva del evento, no el morfema de *imperfecto*, que es claro para todos que no es perfecto. Evidentemente, para marcar un gol hay que marcarlo completamente, el modo de acción del verbo no permite una lectura imperfectiva. Creemos que si el *imperfecto* expresara un aspecto no terminativo, entonces el ejemplo (72) sería extremadamente extraño, si no agramatical, como nos parece que es el siguiente:

(73) * *Zidane estaba marcando el segundo tanto minutos antes del final.*

En resumidas cuentas, y por no alargar innecesariamente la discusión, podemos concluir diciendo que el *imperfecto*, al igual que el *presente*, nos permite ver la acción mientras se produce, o se ha producido. Lo importante no es el factor aspectual, lo importante es la forma de percepción del hecho, observable secuencialmente, y empíricamente constatable:

(74) *Yo vengo aquí porque quiero decirles lo siguiente: ...*

Estamos observando todo el proceso de *venir*, concluido en este caso, pero eso es irrelevante en el perfil de estas formas simples: se limitan a declarar de forma exacta el evento referido.

En cambio, el alcance del perfil del *indefinido* es mucho menor, al carecer de tiempo de procesamiento o al menos, al ser éste considerablemente más corto que

el del *imperfecto*. El *indefinido* se limita a arrojar luz sobre el tramo de la acción que el *imperfecto* ignora: el punto final. El resto de ella, nos hace presuponerla por lógica, pero no la muestra. Independientemente de la noción de anterioridad respecto al momento de enunciación (Castañeda, 2006c), cuestión interesante pero que quizá suponga desviarse excesivamente del propósito de este trabajo, el *indefinido* puede ser, didácticamente administrado mediante palabras clave de la siguiente manera, perfectamente compatible con una percepción desde *dentro* o desde *fuera* (Ruiz Campillo, 2004):

1.- El *imperfecto* enfoca la acción o el objeto. Que veamos el final o no de la acción o el objeto es accidental.

2.- Al *indefinido* enfoca el final de la acción o del objeto. Que veamos el final de la acción es primordial.

Veamos una serie de ejemplos:

(75) *La fiesta fue divertida*

(76) *La fiesta era divertida*

(77) *Comió tranquilamente*

(78) *Comía tranquilamente*

(79) *Mi abuelo fue alto*

(80) *Mi abuelo era alto*

(81) *En 2005 Fernando Alonso ganaba su primer mundial de F1*

(82) *En 2005 Fernando Alonso ganó su primer mundial de F1*

(83) *Vivió en Polonia*

(84) *Vivía en Polonia*⁴

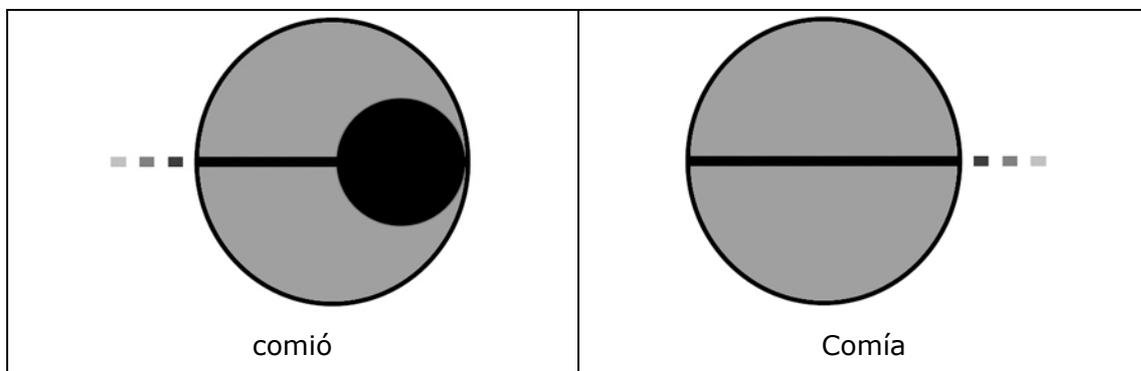
Parece claro que en todos los ejemplos con *imperfecto* hay diferencias y parecidos, que igualmente los hay en los ejemplos con *indefinido*, pero el parecido constante es que los ejemplos con *imperfecto* enfocan la acción en sí misma, declaran la acción dejando a oscuras el final, mientras que los ejemplos con *indefinido* optan justo por lo contrario, por dirigir el foco hacia el final de la acción, y mostrar, sin dejar lugar a las dudas, que la acción concluyó en un punto determinado.

En los ejemplos (83) y (84), no podríamos elegir la opción (84) si no supiéramos que fue de la vida de esa persona, por lo tanto, no nos queda más remedio que dejar el final del proceso a oscuras, ya que lo desconocemos. En el

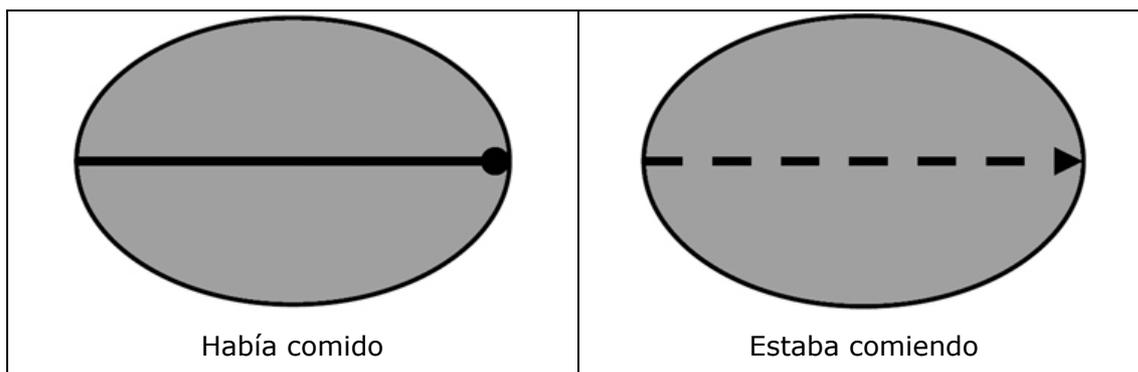
4 Los ejemplos los debo a Cristina Corral Esteve

ejemplo (81), no hay motivo para dejar de interpretar la acción como concluida, por lo tanto se puede afirmar que la iluminación sobre el tramo final de la acción es accidental, o más que accidental, sería más exacto decir que no está producida por el foco del *imperfecto*, sino por *otra luces* presentes en el proceso de codificación e interpretación del mensaje, tales como el modo de acción del verbo, nuestro conocimiento de la actualidad deportiva o la inferencia pragmática. Si el aspecto del imperfecto fuera no terminativo, habría que interpretar que se nos está situando a unas cuantas carreras del final del campeonato, con Fernando Alonso liderando la clasificación general, y a punto de convertirse en campeón.

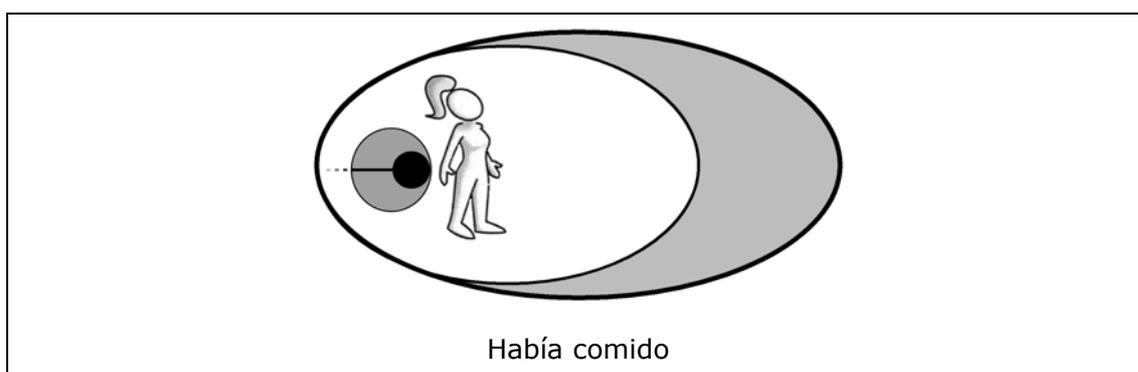
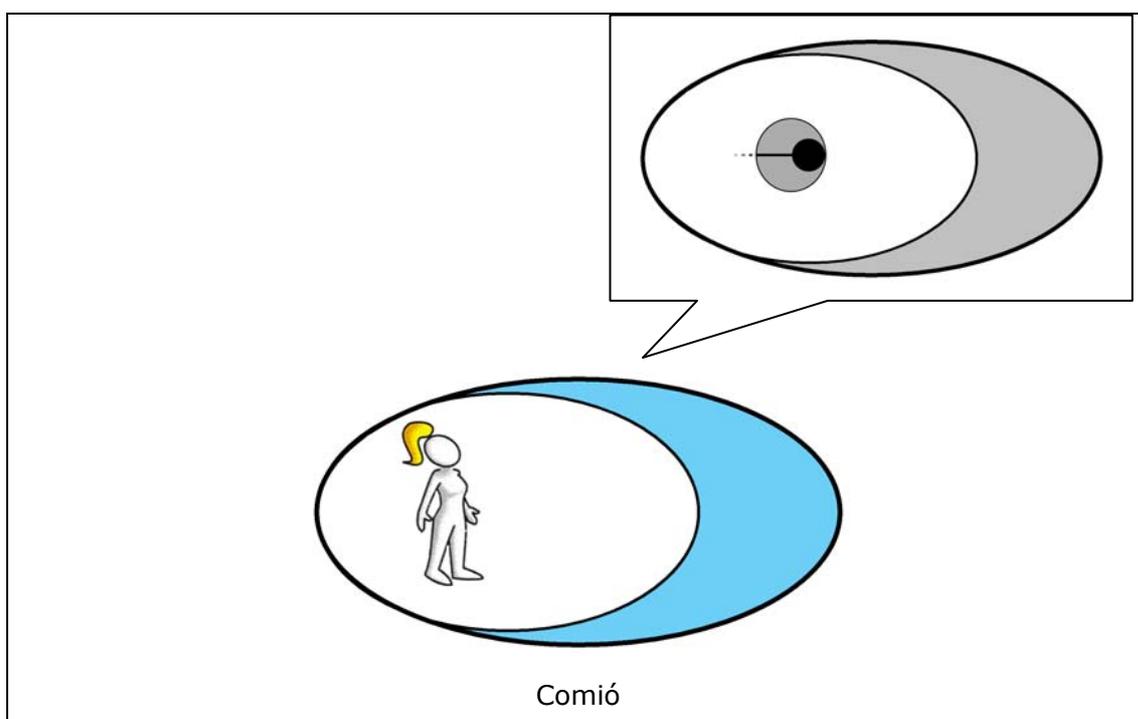
Pasamos al apartado de representación gráfica del alcance conceptual de los paradigmas de *pasado*, y dado que ya para los paradigmas de *no pasado* se han dado las explicaciones oportunas, nos limitaremos simplemente a presentar las figuras, puesto que todo lo dicho para el *no pasado* sirve para el *pasado*. Tan sólo varía el que la localización de los eventos se produce en el "Allí y Entonces", el pasado del hablante. Si el momento en el que se sitúan los hechos no se corresponde con el pasado entendido como segmento temporal, habrá que interpretarlos como contrafactuales, pero a efectos de significación aspectual, el contenido se mantendrá de la misma manera. Convencionalmente, presentaremos las figuras en escala de grises para simbolizar su pertenencia al *pasado*:



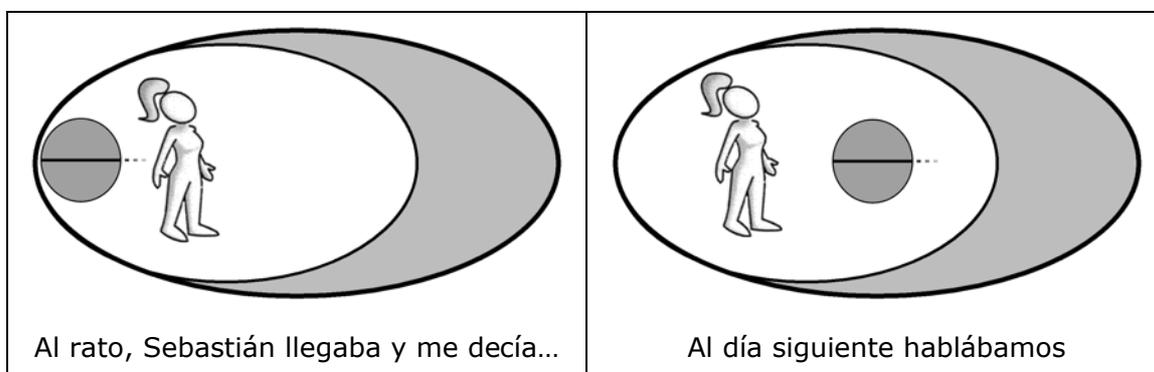
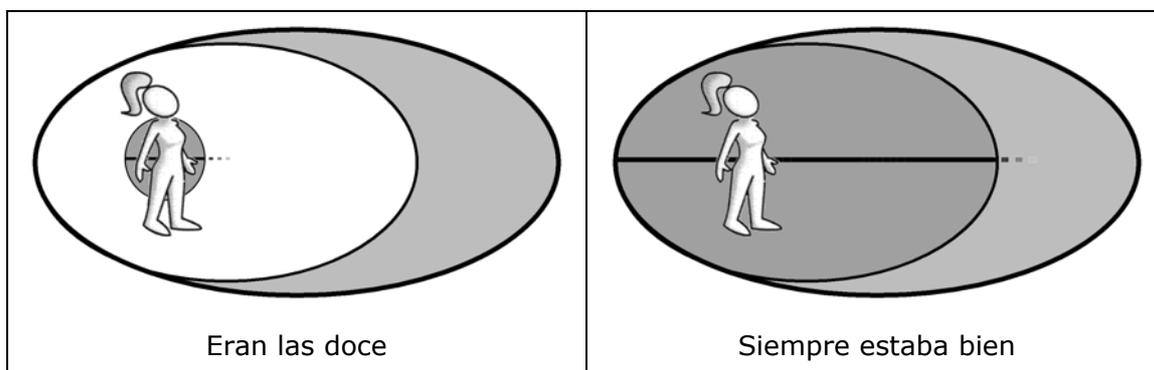
Aunque en rigor no hay razón para representar con figuras diferentes el valor aspectual del *indefinido* del valor aspectual del Pluscuamperfecto, optamos por representar el Pluscuamperfecto con una línea más larga, por no modificar el esquema planteado en el caso del *presente perfecto*, y llamar la atención sobre la presencia de la escena de referencia que puede estar implícita en las formas perifrásticas:

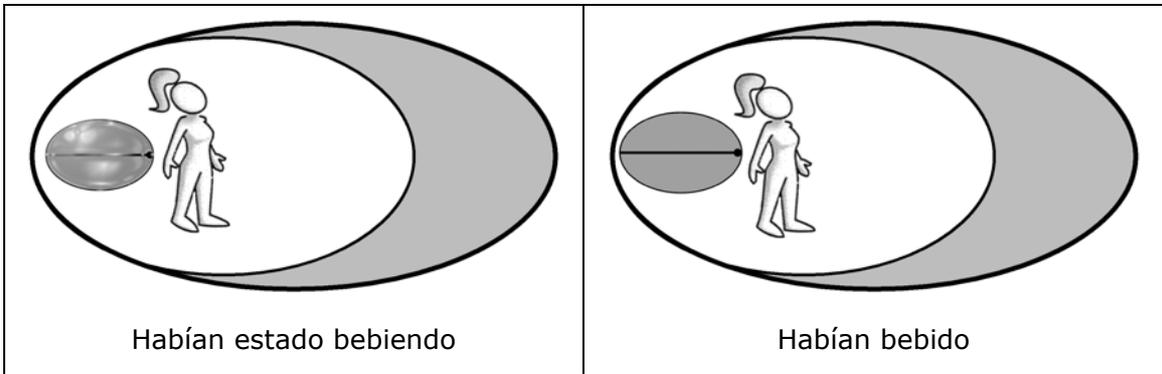
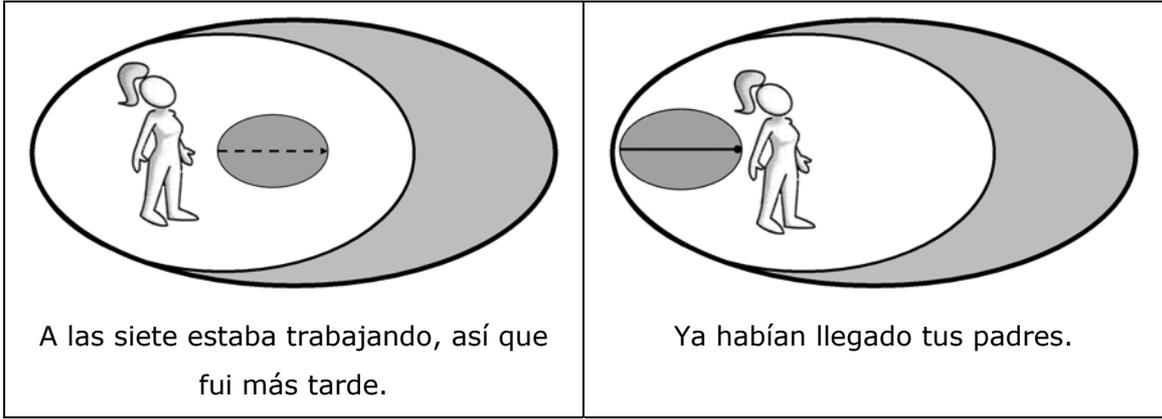


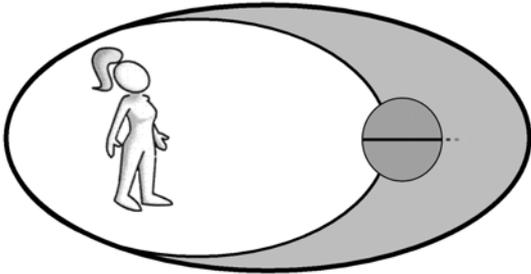
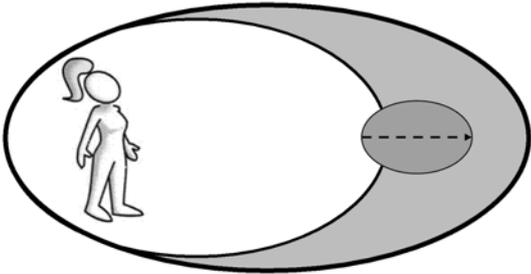
A pesar de esta convención usada aquí, desde un punto de vista pedagógico sería más rentable representar la diferencia entre el *indefinido* y el Pluscuamperfecto de la siguiente manera, estableciendo la anterioridad para el *indefinido* respecto al No pasado, y para el Pluscuamperfecto, respecto a algún punto del *pasado*:

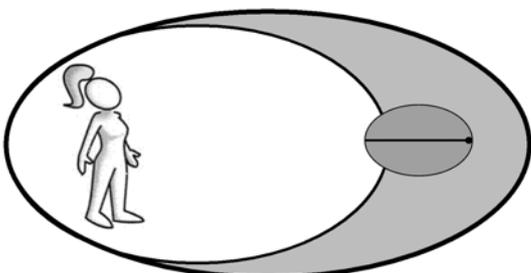
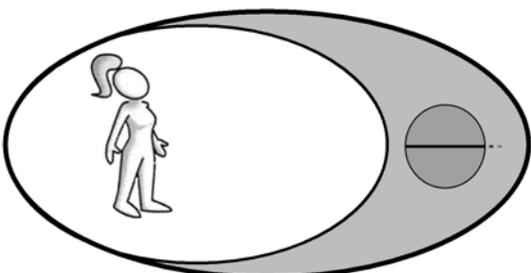


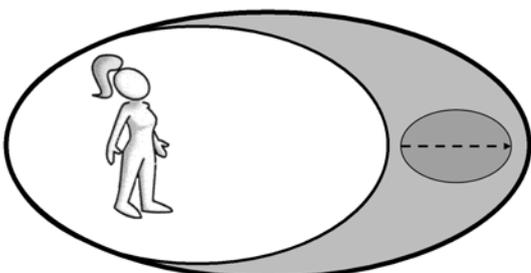
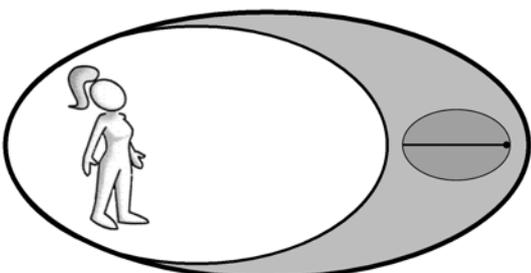
Hecha esta aclaración, continuamos con el resto de formas verbales, utilizando la misma convención gráfica que utilizamos para el presente:

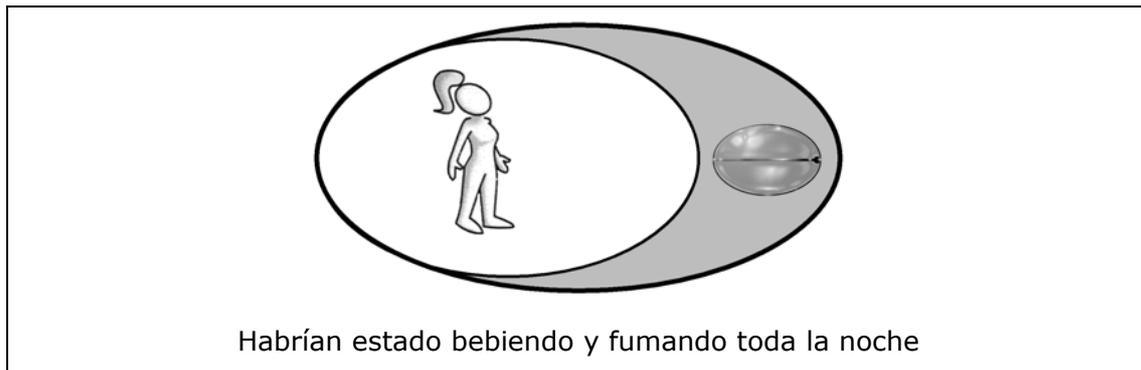




 <p>- Sospechábamos que iba a estar en casa - Al día siguiente iba a arrepentirse</p>	 <p>- Intuimos que iban a estar estudiando en la biblioteca - A esa hora iba a estar cenando</p>
--	--

 <p>Creíamos que eso iba a haberlo roto el perro</p>	 <p>- Otra vez sería - Estaría por entonces en Sevilla</p>
--	---

 <p>- Al día siguiente ya estaría trabajando - Estarían buscándole un rato, y luego imagino que se fueron</p>	 <p>- Antes de que me diera cuenta, habrían terminado - Se lo habría bebido Sebastián, como de costumbre</p>
--	--



En cuanto a las formas de subjuntivo, creemos que no es necesario entrar en ellas, y asumimos lo expuesto en otros trabajos (Ruiz Campillo, 2004; 2007b). Como ya hemos argumentado anteriormente, el futuro, como espacio temporal, carece casi por completo de relevancia representacional. Es mucho más relevante la noción de alejamiento declarativo que aporta. De hecho, formas como el la perífrasis de participio con *futuro* (habré llegado) tal vez tengan un índice de frecuencia de uso mayor con sentido parafactual, que con sentido temporal. Eso no ocurre en los tiempos de *pasado*, donde la asociación de sus paradigmas a la categoría verbal tiempo parece mucho más necesario, por razones obvias: nuestra vida es, básicamente, un amplio *pasado* que nutre un limitado y difuso segmento temporal, que denominamos *presente*. Esta situación creemos que explica la desaparición del *futuro* de subjuntivo, ya que asumiendo plenamente la caracterización operativa del subjuntivo como forma no declarativa (Ruiz Campillo, 2007b), resulta evidente que el futuro de subjuntivo se limitaba a proporcionar una noción prospectiva del evento, ya que no tendría sentido hablar de *no declaraciones exactas* y de *no declaraciones aproximadas*. Una no declaración es simplemente eso: una no declaración. Consecuentemente, el futuro de subjuntivo tenía escasa rentabilidad comunicativa. Caso muy distinto es el del *imperfecto* de Subjuntivo, forma extremadamente rentable por dos motivos:

- 1.- La relevancia del pasado cronológico en la percepción de la realidad y de la codificación del mensaje.
- 2.- La relevancia de la expresión de *contrafactualidad*.

A efectos de representación mediante imágenes, se puede optar por imágenes exactamente iguales a las anteriores, pero representadas como marca de agua, por ejemplo, para expresar convencionalmente la no declaración

9.- ESTRUCTURAS CONDICIONALES

Aunque la función comunicativa de la estructura condicional puede interpretarse pragmáticamente de muy diversas maneras (Foncubierta et al., 2005), creemos que en el fondo de todas ellas, subyace un mismo esquema de representación⁵:

Función comunicativa	Exponentes lingüísticos
Expresión de una condición	- Si Juan viene, yo no voy - Si no tuviera que trabajar iría a verte mañana - Si ya hubiera venido, te avisaría
Expresión de un consejo	- Si tienes frío, tápate. - Si tuvieras frío, toma la chaqueta
Expresión de un contraste	- Si fuiste sola, haberme llamado - Si tenías hambre, haberme llamado
Expresión de cortesía	- Si me lo permite, voy al baño - Si no es una molestia, cierro la ventana
Expresión de una hipótesis	- Si tú eres físico, yo soy un sabio

En el fondo, todas estas estructuras representan el hecho de la siguiente manera:

Si aceptamos (o aceptando) el escenario A, entonces B

En rigor, las cláusulas condicionales pueden ser concebidas como una subcategoría de las consecutivas, entendiendo como consecuencia no solamente lo que ocurre u ocurrió, sino también lo que podría haber ocurrido. En sentido estricto, más que la condición de que algo ocurra, se propone la aceptación de un escenario determinado para referirse a la consecuencia de dicho escenario:

(85) *Si (aceptamos que) Juan viene, (consecuencia) yo no voy*

(86) *Si (aceptamos que) no tuviera que trabajar (consecuencia) iría a verte mañana*

(87) *Si (aceptamos que) ya hubiera venido, (consecuencia) te avisaría*

(88) *Si (aceptamos que) tienes frío, (consecuencia) tápate.*

⁵ Ejemplos extraídos de Foncubierta et al. (2005)

- (89) *Si (aceptamos que) tuvieras frío, (consecuencia) toma la chaqueta*
 (90) *Si (aceptamos que) fuiste sola, (consecuencia) haberme llamado*
 (91) *Si (aceptamos que) tenías hambre, (consecuencia) haberme llamado*
 (92) *Si (aceptamos que) me lo permite, (consecuencia) voy al baño*
 (93) *Si (aceptamos que) no es una molestia, (consecuencia) cierro la ventana*
 (94) *Si (aceptamos que) tú eres físico, (consecuencia) yo soy un sabio*

Lo que aceptamos, pues, es el marco contextual que manejamos para extrapolar una consecuencia, declarada de manera exacta, de manera aproximada, o no declarada. Ese marco contextual también puede ser declarado o no declarado, lo cual, tal y como analizaremos a continuación, debe ser entendido como una estrategia de acercamiento o distanciamiento psicológico respecto a la escena concebida, siempre y cuando el mismo contexto extralingüístico no haga explícita la *contrafactualidad* de la escena:

- (95) *Si tú estás ahí, te da algo.*

Un poco más adelante nos ocuparemos de este caso concreto. Evidentemente, la aceptación del hecho en la prótasis en ejemplos como (90) tiene un cierto valor concesivo. Son estructuras que recogen una declaración previa, tipo "Tuve que ir sola al baile", y añaden que si se acepta ese hecho, no en términos de veracidad o no, que aquí no se pone en duda, sino en términos de si es esa la escena concebida de entre todas a las que podríamos referirnos, entonces, la consecuencia es que "deberías o podrías haberme llamado".

De ahí que hablemos del valor eminentemente consecutivo de estas estructuras condicionales, ya que independientemente de la aceptación del escenario de partida introducido en la prótasis, la cláusula queda incompleta hasta que no se menciona la consecuencia introducida por la apódosis:

- (96) *Si usted, Sr. Escudero, estaba ayer enfermo, ¿Cómo es posible que lo vieran a las siete de la tarde entrando en el cine con su pareja?*

Evidentemente, lo que se viene a expresar con esta cláusula es que si se acepta una escena determinada, la del Sr. Escudero enfermo, entonces se genera, como consecuencia, un contrasentido, ya que fue visto por otras personas entrando en una sala de cine, en compañía de su pareja.

En la búsqueda de una gramática operativa, como ya hemos argumentado, nos parece una apuesta interesante alejarse de los planteamientos funcionales, ya que tienen el grave inconveniente de generar largas listas de funciones, mediante las cuales es imposible operar. El trabajo mediante funciones de la lengua puede ser muy interesante en muchos sentidos, pero no, desde luego, para clarificar el significado de sistema de las formas lingüísticas, y por tanto, tampoco para operar como criterio de decisión lingüística.

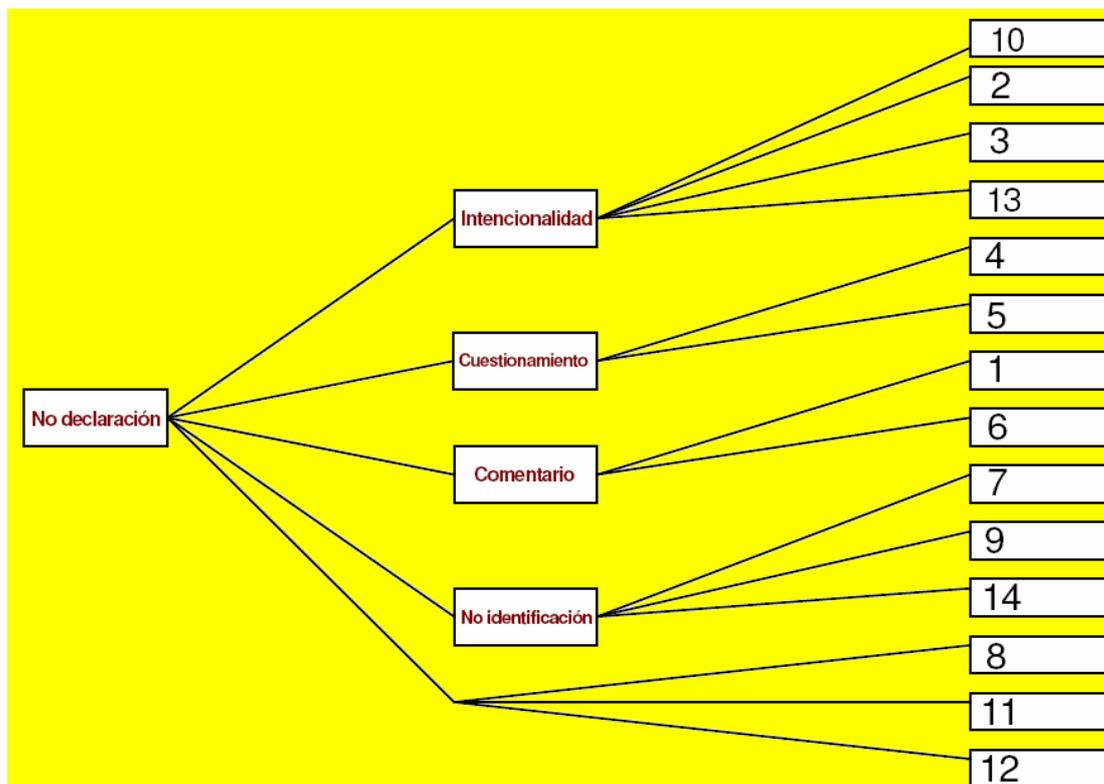
- 1.- Expresiones de sentimiento (gustar, encantar...)
- 2.- Expresiones de deseo, voluntad, y necesidad (Querer, esperar)
- 3.- Propositiones finales (para que, a fin de que...)
- 4.- Verbos de opinión y percepción en su forma negativa (no creer, pensar...)
- 5.- Hipótesis y probabilidad (quizás, posiblemente)
- 6.- Valoración (es/me parece + importante, necesario...)
- 7.- Propositiones temporales (cuando, en cuanto, mientras...)
- 8.- Propositiones concesivas (aunque, a pesar de, no porque...)
- 9.- Propositiones relativas de antecedente desconocido
- 10.- Verbos de influencia (mandato, prohibición, consejo...)
- 11.- Comparaciones (como si, parece que...)
- 12.- Condicionales (si, a condición de que...)
- 13.- Imperativo negativo
- 14.- Sin que⁶

Como podemos observar, aquí los valores del subjuntivo –o algunos de ellos- han sido dispuestos sin orden ni concierto, sin principio operativo que los unifique, y, por tanto, sin que al aprendiz le quede más recursos que aprendérselos de memoria. Pero la memoria –como veíamos al principio de este trabajo- deja de ser efectiva para la conversión del *conocimiento explícito* en *conocimiento implícito* cuando se sobrecarga, y si pensamos en todas las listas de funciones que se puede extraer de los usos y funciones de *ser* y *estar*, de la partícula *Si*, de la partícula *Aunque*, de los marcadores temporales, de *Por* y *Para*, de *Indicativo* y *Subjuntivo*, de *imperfecto* e *indefinido*, etc., no parece que se esté haciendo mucho por aliviar la carga de trabajo memorístico, más bien lo contrario. Además y por si faltaba algo, la lista que hemos visto antes, que por cierto es un magnífico ejemplar de sincretismo estructural y funcional, incluye un buen número de excepciones.

Mucho más sencillo resulta un tratamiento cognitivo o representacional del lenguaje. El indicativo es una forma declarativa, representa lo que el hablante sabe

6 http://www.ihmadrid.com/comunicativo/Subjuntivo/Subjuntivo_usos.pdf

o cree. El subjuntivo es una forma no declarativa, representa sólo el hecho en sí, sin declararlo. Estableciendo una red de asociaciones mentales, se puede recorrer el camino del principio operativo *declaración / no declaración*, hasta su aparición libre en el discurso. La lista que veíamos antes, puede explicarse de la siguiente manera:



De la misma forma, creemos que el tratamiento más adecuado para la cláusula condicional es, justamente, el que permita al aprendiz tener una visión de conjunto de las distintas funciones que puede tener una misma forma.

En cualquier caso, creemos que el tratamiento pedagógico más adecuado del significado profundo de la cláusula condicional, debe ser implícito. En la mayoría de las lenguas se utiliza este tipo de construcción para una amplio abanico de funciones, por lo tanto, seguramente sea innecesario llamar la atención del estudiante sobre el hecho de que, frecuentemente, las llamadas cláusulas condicionales no proponen una condición, en sentido estricto.

El tratamiento de la oración condicional, por influencia del estudio del latín, ha sido dividido, tradicionalmente, en tres áreas de significación (Montolío, 1999), utilizando para su caracterización etiquetas léxicas que plantean gran cantidad de dudas, y de escaso rendimiento pedagógico, precisamente por esas dudas que pueden generar:

1.- Probables o reales
2.- Improbables o potenciales
3.- Irreales

Sobre esto se suele establecer un uso prototípico de tres esquemas modo-temporales básicos (Söhrman, 1991; Serrano, 1994; cit. en Montolío, 1999):

1. si + canto + llueve / lloverá = Probabilidad
2. si + cantara + llovería = Improbabilidad
3. si + hubiera cantado + llovería / habría llovido = Irrealidad

Pero la realidad es mucho más compleja. Tanto que se puede expresar la absoluta irrealidad del enunciado mediante el esquema modo-temporal número uno:

(97) *Si tú estás ahí, te da algo.*

Lo que ocurre es que no siempre la cercanía o distancia psicológica respecto a la escena concebida se relaciona con el índice de probabilidad. Más bien es al contrario, un índice de probabilidad bajo se relaciona con un distanciamiento mayor, mientras que un índice de probabilidad alto, se relaciona con un distanciamiento menor. Pero la máxima cercanía psicológica expresada en el ejemplo (97) no es respecto a la escena reducida a condiciones de verdad, porque entonces sería impensable el uso de *presentes* de indicativo, sino la expresión de máxima cercanía respecto a la escena concebida. Es decir, si aceptamos A (que tú estás ahí, independientemente de la relación que exista entre esa presuposición y la realidad) entonces B. Y esto se expresa con la absoluta contundencia que expresan las formas declarativas exactas del indicativo.

Por tanto, una perspectiva indispensable para entender correctamente lo que se expondrá a partir de este momento, es la que nos permita separar cuidadosamente la distancia psicológica del hablante respecto a la escena concebida, y la distancia de esa escena respecto a la realidad extralingüística. Por este motivo creemos que, para explicarnos el porqué de expresiones tan comunes como la del ejemplo (97), debemos desechar, por completo, una relación de necesidad entre la realidad extralingüística y la imagen lingüística.

Establecido este punto crucial, llega el momento de hacer una primera incisión en el vasto espectro de posiciones psicológicas expresadas por las condicionales:

- 1.- Distancia mínima (DMIN): Si viene
- 2.- Distancia máxima (DMAX): Si viniera

Teniendo en cuenta esto, el ejemplo (97) lo que viene a expresar es una distancia mínima entre la escena concebida y el hablante, a pesar de que es evidente que la escena representada es totalmente irreal, pero como hemos dicho ya, aceptamos el principio de que la lengua no refleja la realidad, sino que la representa (Castañeda, 2004a). Aquí, con un distanciamiento cero, se está representando una escena que no se corresponde con la realidad, se está representando una escena *irreal*, lo cual no es relevante, tan solo es relevante a efectos de codificación lingüística, lo cerca que el hablante está situado de esa escena imaginada, casi, y valga el símil, como una escena ficticia que el hablante representa y proyecta para el oyente. De ahí su tremenda fuerza elocutiva. Aunque muy frecuentemente la distancia psicológica del hablante responde a un reflejo más o menos objetivo de la realidad, debemos ser conscientes de que el marco de acción de la oración condicional en particular, y del uso de la lengua en general, no se limita a ello, y un buen ejemplo de ello es este tipo de cláusula condicional.

¿Qué es lo que ha hecho el español a la hora de elegir los dos paradigmas que orquestan todo el entramado condicional? Evidentemente, una apuesta radical, elegir la forma de mayor contundencia declarativa para expresar DMIN y la de menor fuerza declarativa para expresar DMAX (Ruiz Campillo, 2004):

	Declaración		No Declaración
	Exactitud	Aproximación	
No pasado	Canto	Cantaré	Cante
Pasado	Cantaba	Cantaría	Cantara

La evanescencia declarativa del *imperfecto* de subjuntivo le viene dada por una doble circunstancia: no solo es una no declaración, sino que además, en el caso de la oración condicional, expresa una *contrafactualidad*.

Una vez puesta esta base, ya todo lo que sigue es sencillo de explicar. Las extensiones perifrásticas de estos dos esquemas de representación de distancia psicológica respecto a la escena concebida, DMIN y DMAX, nos remiten, tan sólo, a nociones perfectivas y de anterioridad para el caso de la perífrasis con participio, e imperfectivas y de simultaneidad para el de la perífrasis con gerundio. No necesariamente la perífrasis con participio del esquema DMAX implica una noción de irrealidad:

(98) *Si hubieran llegado ya a casa, les digo que te llamen.*

La irrealidad no aparece por ningún lado, es posible que estén en casa. Más bien lo que observamos en este mensaje es una DMAX respecto a la escena de ciertas personas haber consumado ya el proceso de llegar a casa, y una DMIN respecto al hecho de pedirles que llamen al oyente.

(99) *Si han llegado ya a casa, les digo que te llamen.*

En este otro ejemplo, lo único que varía es el grado de distancia respecto a la escena concebida. Pero, ¿qué motivos pueden llevar al hablante a decantarse por una u otra forma? Seguramente en este caso sean, precisamente, cuestiones de probabilidad. Ningún problema con ello, es un factor de gran importancia en la codificación del mensaje, aunque ya hemos visto que no le impone límites.

Si usamos la perífrasis de *imperfecto* de subjuntivo con participio para representar procesos absolutamente irreales es por un motivo muy simple: con ese procedimiento situamos como conclusa en el *pasado* la *contrafactualidad* expresada por el *imperfecto* de subjuntivo:

(100) *Si hubieras estado aquí, no habría ocurrido esto.*

La *contrafactualidad* se refiere a un momento anterior. Pero en realidad, si observamos el siguiente ejemplo, la anterioridad que expresa la perífrasis de participio puede ser innecesaria, dada la interpretación pragmática de toda la cláusula:

(101) *Si estuvieras aquí, no habría ocurrido esto.*

Lo que viene a diferenciar ambos ejemplos es que en (100) se limita, como relevante, la estancia del oyente en aquel lugar en un momento del *pasado*, y en (101) no se hace tal especificación. En (100) la estancia es relevante tan solo en un momento dado, que puede comenzar en el pasado y terminar en el pasado, mientras que en (101) no se limita la estancia de la persona a un segmento temporal con principio y fin, sino más bien se hace referencia a una estancia indefinida.

Ya hemos hablado de la *contrafactualidad* expresada por los paradigmas de *pasado*, al ser actualizados para momentos que no se relacionan con momentos del pasado cronológico. En este sentido, tanto el *imperfecto*, como el Condicional como el *imperfecto* de subjuntivo se emplean para la expresión de *contrafactualidad*. El *indefinido*, dada su carga aspectual, no puede. Y esta circunstancia exige que nos

detengamos momentáneamente en ella, ya que otras formas verbales con carga aspectual, como el llamado Pluscuamperfecto de subjuntivo o el llamado Condicional compuesto, sí que lo hacen. ¿De dónde esta diferencia?

El *indefinido* es un paradigma verbal sintético dotado de carga aspectual. Esto tiene consecuencias importantes. Efectivamente, no puede ser contrafactual un hecho que no tiene más interpretación que la de haber sido consumado. Comparemos estos dos ejemplos:

(102) *Yo me tomaba ahora mismo una cerveza / *Yo me tomé ahora mismo una cerveza*

En cambio, los paradigmas analíticos, a pesar de estar marcados positivamente como terminativos, sí que pueden expresar la *contrafactualidad*:

(103) *Por mí, yo me había ido ya*

(104) *Si lo hubiera pensado antes, le habría ido mejor.*

Esto se explica a partir del doble morfema aspectual que presentan las perífrasis con participio. Está compuesto de dos verbos, de los cuales uno presenta un morfema aspectual terminativo, el del participio, mientras que el otro verbo carece de dicho morfema, puesto que el *imperfecto* de indicativo, el Condicional simple y el *imperfecto* de subjuntivo, como formas simples, carecen totalmente de carga aspectual. De la conjunción de ambos valores surge la noción paralela de anterioridad observable en todos las perífrasis con participio, dando lugar al a cronología relativa de la que hablan Rojo y Veiga (1999) y que hemos analizado extensamente. El verbo *haber*, por tanto, se encarga de expresar las categorías de tiempo, modo, persona y número, mientras que el participio se encarga de expresar la categoría aspecto. La modalización contrafactual observable en el mensaje es aportación del verbo auxiliar, mientras que el aspecto terminativo es aportación del morfema de participio. Esta acción combinada de los morfemas de ambos verbos en el seno de una misma entidad verbal, permite que convivan *contrafactualidad* y aspecto terminativo, circunstancia que no se da en el caso del *indefinido*, donde el aspecto no genera más que su valor terminativo básico.

La mejor manera de abordar la cuestión de la *contrafactualidad* en clase es la metáfora del *fantasma lingüístico*. Un simple dibujo de un fantasma en la pizarra es suficiente para comenzar a abordar la cuestión, con algunas preguntas semejantes a las siguientes:

1.- ¿Sabéis cómo se llama esto (señalando hacia el fantasma) en español?

Entre toda la clase o mediante el uso del diccionario, no será difícil que aparezca la palabra)

2.- ¿Cómo definiríais a un fantasma? ¿Qué es un fantasma?

Nuevamente, entre toda la clase, se llegara a una conclusión aproximada de que se trata del espíritu de alguien que murió hace tiempo, y que toma forma en la actualidad.

El docente tiene aquí la oportunidad de redefinir lo dicho por la clase en los siguientes términos: "Estamos de acuerdo en que se trata de algo del pasado que se *introduce* en el presente"

3.- ¿Pensáis que un fantasma es algo cercano a la vida cotidiana de una persona?

Al margen de las diferentes percepciones de lo parapsicológico que puedan tener los aprendices, se puede llegar a un consenso amplio sobre la distancia que existe entre los fantasmas y nuestro día a día. El fantasma lingüístico se puede entender, sin mucho esfuerzo, como un ente alejado o alejable de nosotros.

Llegados a este punto, podemos pasar a la comprensión del valor representacional de cualquier estructura condicional armados de tres conceptos:

- 1.- Declaración exacta, declaración aproximada, no declaración.
- 2.- Acciones terminadas y anteriores, acciones en proceso y simultáneas.
- 3.- *Factualidad / Contrafactualidad:*

Si la distancia en la prótasis tan solo cuenta con dos grados, las posibilidades de tomar distancia en la apódosis son mucho más amplias, como podemos ver a continuación. Por esa razón, creemos que resulta mucho más ordenado partir de la noción de distancia en la prótasis:

		Distancia respecto a la escenario de partida	Distancia respecto a la consecuencia del escenario
SI ES ASÍ	me alegro	Mínima	0
	me voy a alegrar	Mínima	1
	me alegraré	Mínima	2
	me alegraba	Mínima	3
	me iba a alegrar	Mínima	4
	me alegraría	Mínima	5
SI FUERA ASÍ	me alegro	Máxima	0
	me voy a alegrar	Máxima	1
	me alegraré	Máxima	2
	me alegraba	Máxima	3
	me iba a alegrar	Máxima	4
	me alegraría	Máxima	5

Un hecho importante a destacar es cómo actúa el imperfecto de indicativo en la apódosis. Su valor contrafactual es el de mayor peso declarativo, y eso explica su valor en determinados contextos:

(105) *Si yo no tuviera que trabajar mañana, pues claro que me iba con vosotros de copas esta noche, pero es que mañana a las ocho tengo que estar en la fábrica.*

Más que acentuar el distanciamiento respecto al escenario de partida, lo que se hace es declarar con la mayor fuerza elocutiva posible el hecho contrafactual. No hay ninguna duda de lo que el hablante haría pero no va a poder hacer, por causa de su trabajo. Se está intensificando el deseo de hacer algo, cumplimiento que por otro lado, se representa como contrafactual. Veamos este otro ejemplo:

(106) *Si yo no tuviera que trabajar mañana, pues claro que me iría con vosotros de copas esta noche, pero es que mañana a las ocho tengo que estar en la fábrica.*

Dentro de la misma *contrafactualidad* que se expresa en el ejemplo (105), se toma algo más de distancia respecto al hecho de salir de copas. Las diferencias entre ambos ejemplos no son grandes, se pueden calificar de mínimas, pero son

perceptibles, y en determinados contextos, pueden ser más fácilmente perceptibles y cobrar especial relevancia:

(107) *Si ese fuera hijo mío, así no me hablaba.*

Creemos que en este ejemplo se percibe algo más de fuerza elocutiva, mayor intransigencia, mayor rechazo a la forma de hablar a la que se hace referencia, que en el siguiente caso:

(108) *Si ese fuera hijo mío, así no me hablaría.*

Y en ambos casos resulta evidente que la persona a la que el hablante se refiere, no es su hijo. Lo único que se percibe, en (108) un ligero mayor distanciamiento declarativo sobre la *contrafactualidad* representada, en virtud de del uso de la forma declarativa aproximada, o dicho en otras palabras, por habernos situado en el *plano perceptivo Razonado* de la *contrafactualidad*, no en el empírico.

El esquema que hemos esbozado explica el hecho de que sean las estructuras que quedan más arriba en la tabla y las que quedan más abajo, las más usadas (Montolío, 1999), ya que expresan de manera más clara una distancia concreta respecto al hecho enunciado.

El esquema puede ampliarse atendiendo a los criterios aspectuales ya tratados, de la siguiente manera para el caso de la DMIN:

		Distancia respecto a la escenario de partida	Distancia respecto a la consecuencia del escenario
SI HA SIDO ASÍ	me alegro	Mínima	0
	me voy a alegrar	Mínima	1
	me alegraré	Mínima	2
	me alegraba	Mínima	3
	me iba a alegrar	Mínima	4
	me alegraría	Mínima	5
SI ESTÁ SIENDO ASÍ	me alegro	Mínima	0
	me voy a alegrar	Mínima	1
	me alegraré	Mínima	2
	me alegraba	Mínima	3
	me iba a alegrar	Mínima	4
	me alegraría	Mínima	5

Donde lo único que varía, respecto al esquema esbozado para las formas simples, es la noción aspectual inserta en la prótasis.

Para el caso de la DMAX, se puede decir exactamente lo mismo: lo único que varía es el distanciamiento respecto a la consecuencia representada en la prótasis, al margen de que estas estructuras puedan ser más o menos frecuentes. Lo relevante en este caso no es su mayor o menor índice de frecuencia, sino el hecho de que son posibles, poseen plena legalidad dentro de la configuración del sistema, y pueden ser actualizadas en el discurso en cualquier momento:

		Distancia respecto a la escenario de partida	Distancia respecto a la consecuencia del escenario
Si hubiera sido así	me alegro	Máxima	0
	me voy a alegrar	Máxima	1
	me alegraré	Máxima	2
	me alegraba	Máxima	3
	me iba a alegrar	Máxima	4
	me alegraría	Máxima	5
Si estuviera siendo así	me alegro	Máxima	0
	me voy a alegrar	Máxima	1
	me alegraré	Máxima	2
	me alegraba	Máxima	3
	me iba a alegrar	Máxima	4
	me alegraría	Máxima	5

En definitiva, no vemos diferencias en la *contrafactualidad* o alejamiento respecto al escenario que estas formas plantean, más que las puedan surgir amparadas en la lógica humana:

(109) *Si hubieras estudiado más, ahora no tendrías que estar preparando el examen de septiembre.*

Creemos que no existe una mayor distancia respecto al hecho de estudiar más que en el siguiente caso:

(110) *Si estudiaras más, ahora no tendrías que estar preparando el examen de septiembre.*

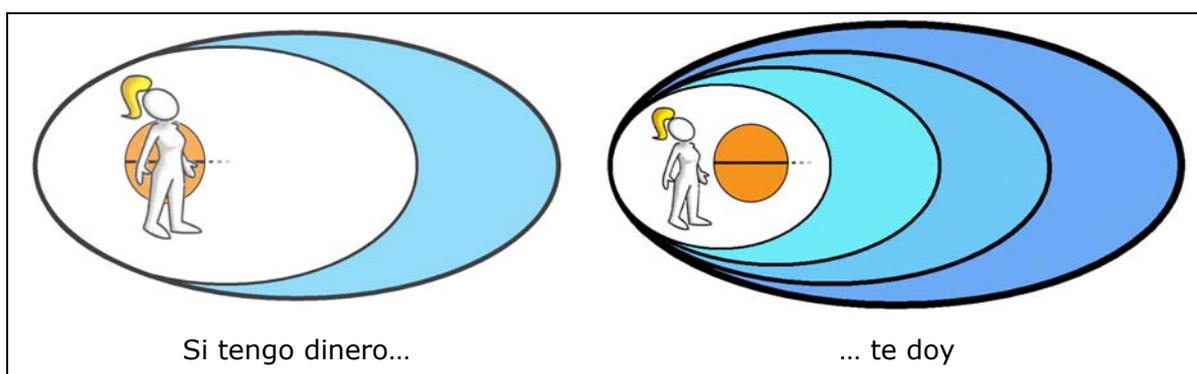
El alejamiento respecto al escenario "estudiar más" es exactamente el mismo. Varía, tan solo, la noción aspectual introducida por la perífrasis de participio, que plantea el hecho como concluido en un momento anterior cualquiera, que podría tomar como referencia el momento de la enunciación, el del examen de junio, o cualquier otro. Veamos que es lo que ocurre en este otro caso:

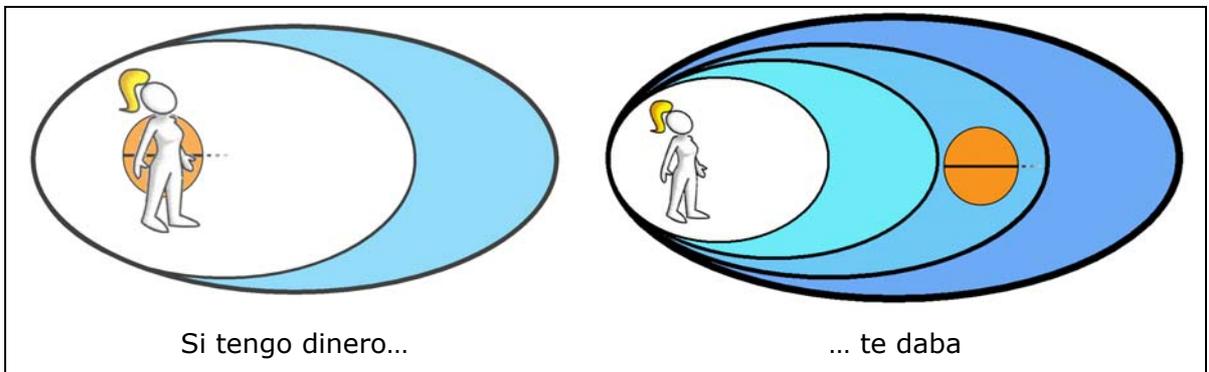
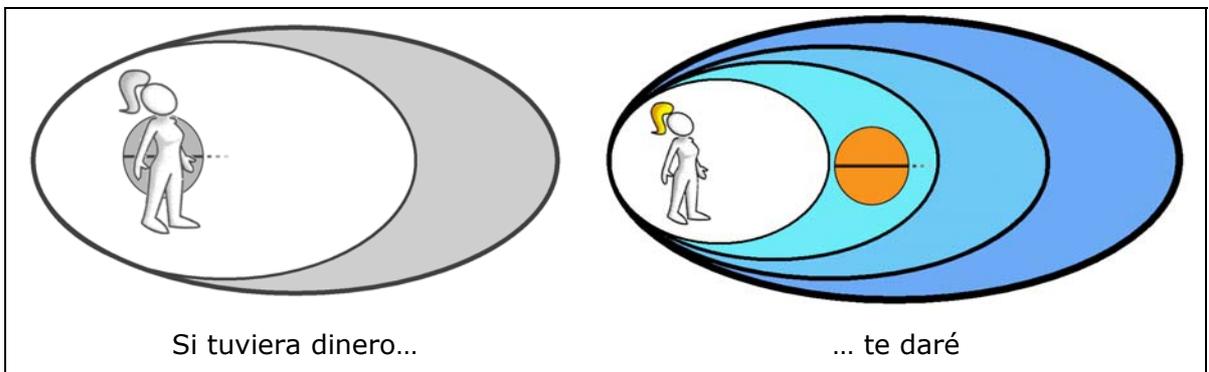
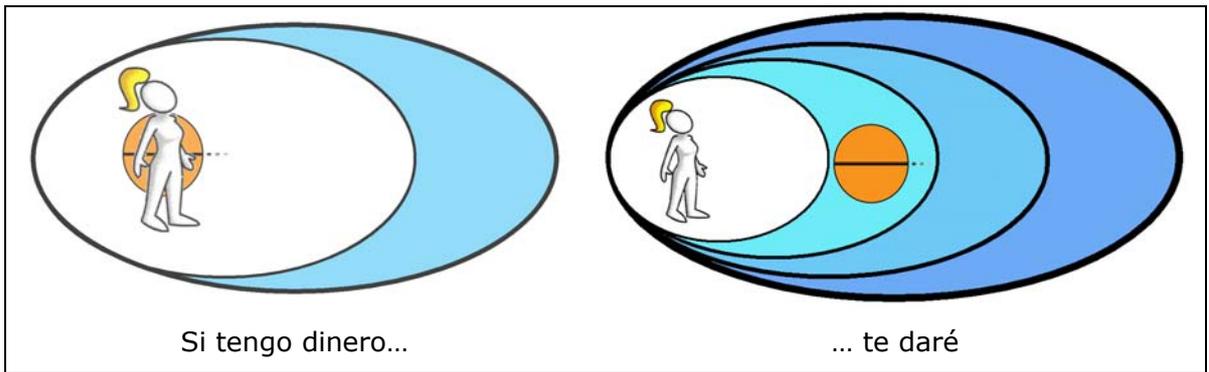
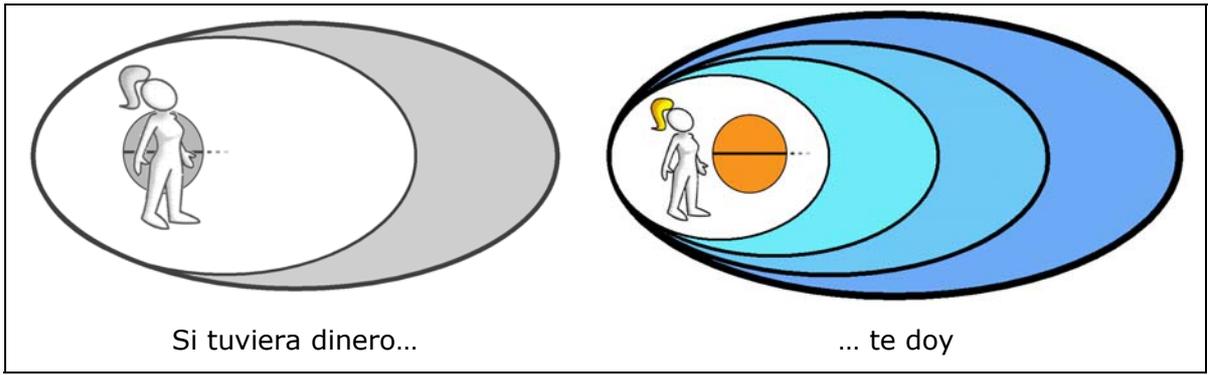
(111) *Si hubiera tenido el dinero que me pedías, te lo habría dado.*

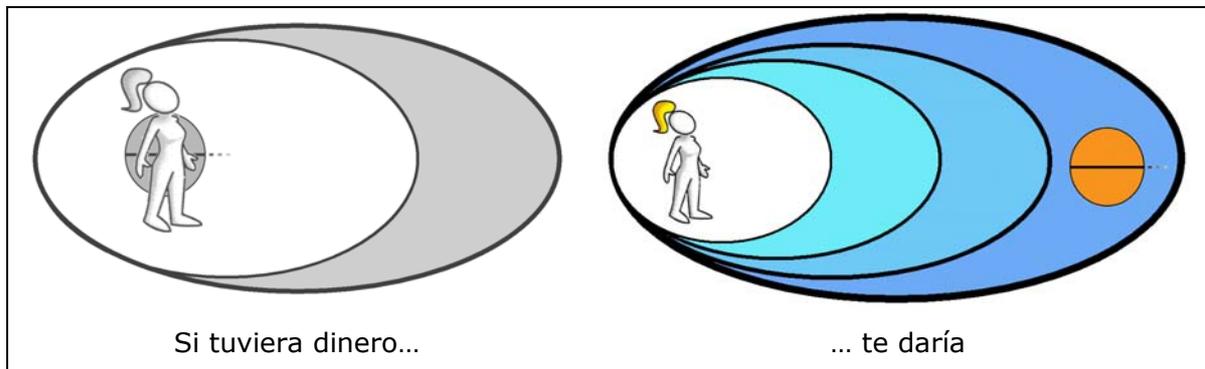
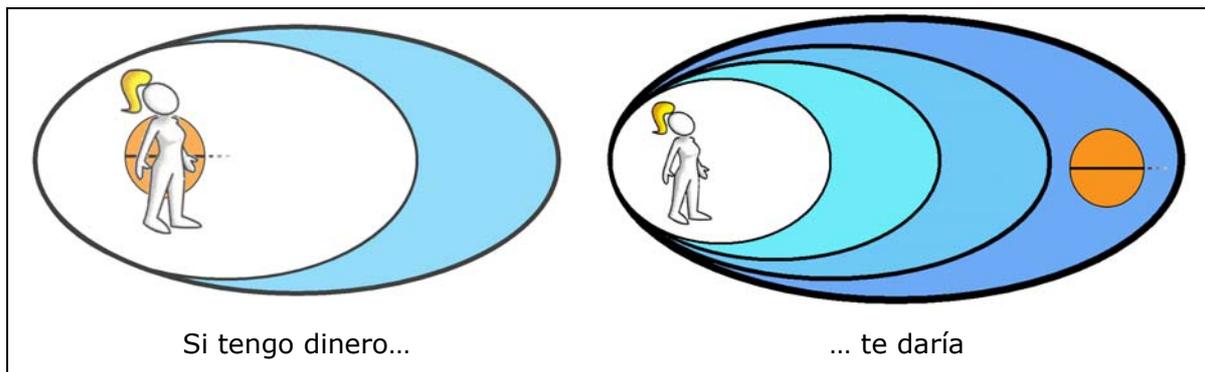
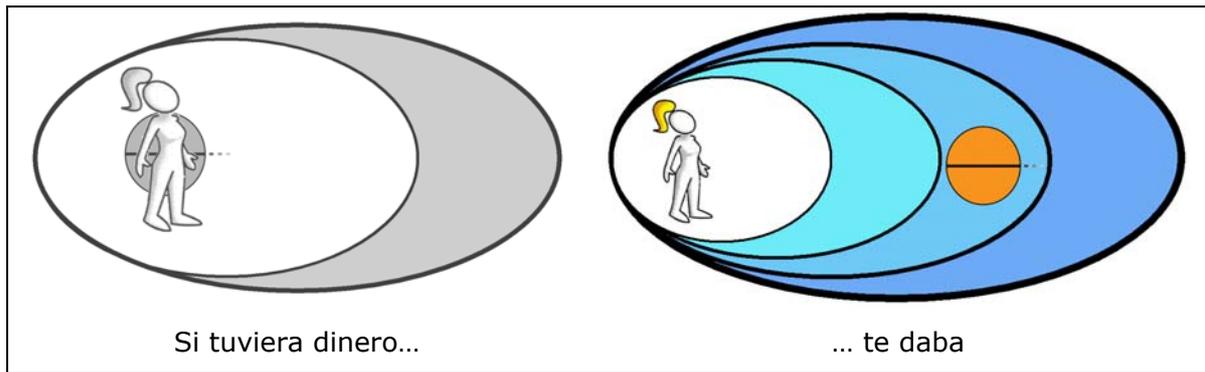
(112) *Si tuviera el dinero que me pides, te lo daría. Vamos a ver qué tengo en el banco.*

Más que un distanciamiento estricto respecto al escenario de partida, las diferencias entre (111) y (112) se deben a una cuestión de lógica. Si la escena contrafactual se presenta como concluida en un momento anterior al "Aquí y Ahora" del hablante, no queda resquicio para la esperanza. En cambio, la forma simple no permite esa lectura *cerrada* del hecho contrafactual, lo que permite pensar, con la ayuda del resto del contexto lingüístico, que todavía se puede hacer algo, que quedan esperanzas de que el oyente reciba una ayuda económica del hablante.

Llegados a este punto, creemos adecuado pasar a una fase de representación gráfica que nos permita operar en el aula con mayor comodidad. Vamos a limitar las formas a representar tan sólo a la aparición de las formas sintéticas en la apódosis, a fin de trabajar con un menor número de círculos concéntricos. Resulta evidente que si se quisiera operar con las seis formas, simplemente habría que ampliar de cuatro a seis los anillos concéntricos. Las figuras podrían ser algo así:







Por no repetir cosas que ya se han discutido previamente, tan solo decir que nos hemos limitado a colocar la acción enunciada en la prótasis en un punto que coincide con el momento de la enunciación, si bien dicha acción podría situarse en un momento anterior o posterior al de la enunciación, o bien podría referencia a una cuestión macoreventual:

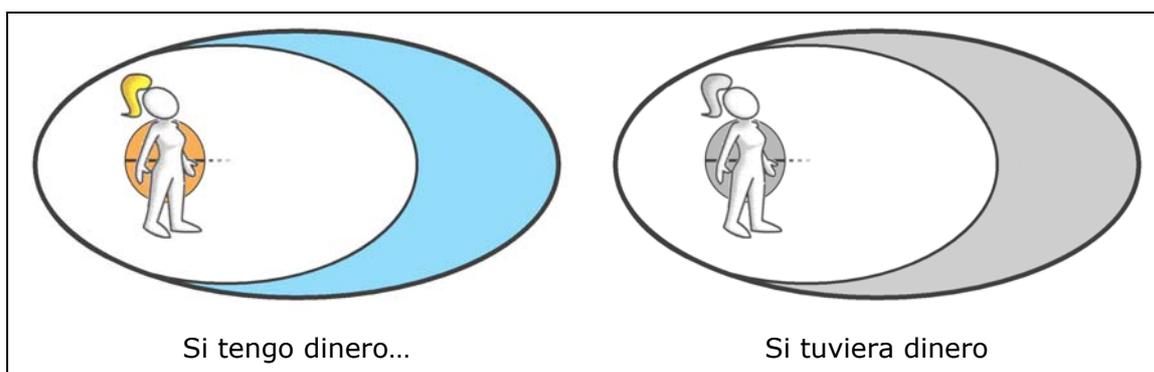
(113) *Si yo, que soy el maestro, os lavo los pies, vosotros tenéis que hacerlo igualmente.*

(114) *Si me pagan mañana, te devuelvo lo tuyo antes del miércoles.*

(115) *Si llueve mucho, los campos se anegan.*

Con frecuencia, se ha hecho la tendencia a la exageración del carácter español. Independientemente de que esto sea cierto o no, sí que se puede asegurar que, por ciertas cosas, la lengua española es exagerada, o tal vez sea más correcto asegurar que siempre se ha caracterizado frente a otras variedades romances, ya desde sus estadios primitivos, por tomar soluciones tajantes y rápidas. El caso de las condicionales es un buen ejemplo de ello, y puede ayudarnos a explicar el hecho de que en la prótasis tan solo cuente con dos opciones: *presente* de indicativo o imperfecto de subjuntivo, más el valor aspectual terminativo introducido por sus variantes perifrásticas con participio.

Las condicionales, en el caso del español, se plantan desde dos situaciones extremas: desde la declaración factual⁷ o desde la no declaración contrafactual. Eso explica que producciones frecuentes de los aprendices, como colocar *futuro* de indicativo o *presente* de subjuntivo en prótasis, sean agramaticales. La lengua española permite tan sólo dos tipos de escenarios de partida:



Estos escenarios se corresponden con las posiciones más alejadas dentro del sistema, circunstancia que el aprendiz ha notado a partir de la operación diaria en el aula mediante el siguiente cuadro:

	Declaración		No Declaración
	Exactitud	Aproximación	
No pasado	Canto	Cantaré	Cante
Pasado	Cantaba	Cantaría	Cantara

⁷ Independientemente de que se refieran al *pasado* o al *no pasado*, por lo cual no consideramos aquí los casos de condicionales declarativas factuales de *pasado*, donde, evidentemente, no aparece *presente* de indicativo en la prótasis, sino *imperfecto* o Indefinido.

Se puede plantear el tema en clase aludiendo al carácter “exagerado” de la lengua española. En cualquier caso, el español no es un caso particular al respecto, son muchas las lenguas que solo conciben el escenario de partida desde dos puntos de distancia, y en caso concreto del español, se pueden crear distancias intermedias:

(116) *En caso de que tenga dinero, te doy*

Por lo tanto, desde un punto de vista cognitivo, no hay ningún inconveniente para admitir la existencia de cláusulas condicionales con presente de subjuntivo en su prótasis, pero creemos que no es necesario complicarle al aprendiz el panorama más de lo preciso, sobre todo teniendo en cuenta el hecho de que estas posibilidades de la lengua no han prosperado en el uso cotidiano asociadas a la conjunción *si*, por los motivos históricos que sean, que aquí no nos incumben.

Se puede argumentar también que algunos de los ejemplos utilizados a lo largo de este trabajo, tipo *si tengo dinero te daría* pueden resultar algo extraños al oído. En realidad, son más de ochenta los modelos de cláusula condicional que se han registrado en el habla cotidiana (Montolío, 1999), y por lo tanto, no es nuestro ánimo defender la gramaticalidad de dichos ejemplos: están ahí. Lo único que hemos intentado a lo largo de este trabajo es explorar, desde una óptica representacional, los principios operativos que rigen la aparición de tantos esquemas morfosintácticos diferentes.

Con esto, damos por concluida la explicación de un modelo de sistema verbal con el que operar en el aula, que consideramos aplicable a cualquier parcela de la representación verbal. Veremos en el apéndice documental (12) qué uso puede dársele como base de material didáctico.

10.- CONCLUSIONES

Llegados a este punto, se pueden resumir de la siguiente manera las conclusiones fundamentales de este trabajo:

1.- Nada parece demostrar que no haya puntos de contacto entre el conocimiento explícito y el conocimiento implícito, por lo tanto, creemos que una vía razonable de estimular el crecimiento del conocimiento implícito de la lengua, es su estudio explícito.

2.- El estudio memorístico se ha mostrado ineficiente como proveedor de datos para el conocimiento implícito. Proponemos un estudio explícito basado en tres premisas en la ley de significado que se aprende de manera explícita: que se breve, que esté basada en el significado y que tenga un alto grado de aplicación comunicativa.

3.- La Atención a la Forma puede estimular la asimilación de dicha ley de significado.

4.- Es necesario proceder desde el significado de sistema de una forma gramatical a sus diversas funciones pragmático-discursivas, nunca al revés.

5.- Cada hablante representa el mundo, tal y como ella o él lo percibe, mediante el uso de la lengua. Esa percepción es personal e intransferible, por lo tanto, variable. La lengua codifica la percepción de la realidad, no la realidad misma, de manera que no se puede hablar de una relación de univocidad entre realidad y expresión lingüística. A efectos de codificación de nociones temporales, espaciales o probabilísticas, es inviable la asociación de formas lingüísticas a valores numéricos constantes, de lo que se sigue que la Lingüística Cognitiva, que en su descripción de la lengua atiende a factores perceptivos y representacionales, parece más apta para su empleo en el aula que otras teorías del lenguaje precedentes, que no lo hacían.

6.- La adquisición de *input* gramatical dependerá de varios factores, pero uno de ellos se vincula con el número y calidad de oportunidades de las que disponga el aprendiz para comprobar, mediante sus propios ensayos, el alcance significativo que la forma gramatical que estudia posee a nivel pragmático-discursivo. Por lo tanto, creemos que es necesario enriquecer las unidades

didácticas con lo que hemos llamado actividades de *manipulación consciente de input gramatical*.

7.- A nivel de descripción del sistema verbal español, es conveniente partir de una visión ordenada del mismo. A lo largo de este trabajo hemos defendido una visión basada en la *distancia perceptiva*, en detrimento del tradicional concepto *tiempo*, que hemos considerado una manifestación más de la propia *distancia perceptiva*, asumiendo lo dicho por los autores ya mencionados. En cuanto al sistema en sí, queda dividido en dos áreas fundamentales, que hemos etiquetado con la clásica nomenclatura *pasado / no pasado*, por los motivos ya expuesto. Se ha defendido, de igual manera, la existencia de otros dos ámbitos perceptivos, que igualmente se han etiquetado con términos clásicos, *futuro / no futuro*. En cada ámbito perceptivo se sitúan tres formas verbales con un significado de sistema propio y constante, que se oponen por su valor aspectual: no aspecto / aspecto terminativo / aspecto no terminativo.

8.- Finalmente, manejando los conceptos de oposición modal, oposición aspectual y factualidad / contrafactualidad / para-factualidad, se ha descrito el funcionamiento de las cláusulas condicionales, objetivo fundamental de este trabajo, defendiendo que la codificación de las mismas depende de la distancia perceptiva del hablante, tanto en lo referente al índice de probabilidad, como en lo referente al posicionamiento de los eventos en la cadena temporal, según en el hablante percibe dichos eventos y dicha cadena temporal, sin que puedan probarse relaciones constantes entre realidad extralingüística / virtualidad extralingüística y el significado de sistema de las formas gramaticales.

11.- BIBLIOGRAFÍA

- Alarcos Llorach, E. (1980), *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.
- Alarcos Llorach, E. (1994), *Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Lamiquiz, V. (1987), *Lengua española : método y estructuras lingüísticas*. Barcelona: Teide.
- Alonso Raya, R. (2004), "Procesamiento del *input* y actividades gramaticales", *Redele*, [en línea] nº 0, marzo 2004. [consulta 6 octubre 2007] Disponible en la web www.sgci.mec.es/redele/index.html
- Bialystok, E. (1978) "Un modelo teórico de la adquisición de lenguas segundas", en Licerias (1991), 177-192.
- Castañeda Castro, A. (1997), *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada: Método Ediciones.
- Castañeda Castro, A. (2004), "Potencial pedagógico de la *gramática cognitiva*. pautas para la elaboración de una gramática pedagógica del español/le". *Redele*, [en línea] nº 0, marzo 2004. [consulta 16 septiembre 2007] Disponible en la web www.sgci.mec.es/redele/index.html
- Castañeda Castro, A. (2004b), "Gramática e imágenes. Ejemplos para el caso del español". *Mosaico*, [en línea] nº 14. [consulta 2 octubre 2007] Disponible en la web [http://www.mec.es/sqci/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico 14](http://www.mec.es/sqci/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico%2014).
- 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., Melguizo Moreno, E. (2006b), "Querían dormirlo, se ha dormido, está durmiendo. *Gramática cognitiva* para la presentación de los usos del *se* en clase de ele", *Mosaico*, [en línea] nº18. págs. 13-20. [consulta 1 octubre 2007] Disponible en la web [http://www.mec.es/sqci/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico 18](http://www.mec.es/sqci/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico%2018)
- 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] Número 5,i. págs. 107-140. [consulta 3 octubre 2007] Disponible en la web <http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/extrev?codigo=6978>
- Castañeda Castro, A. Ortega Olivares, J. (2001), "Atención a la Forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición 'imperfecto/*indefinido*' en el aula de español/LE", en Pastor, S. y Salazar (eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas. Estudios de Lingüística*. Universidad de Alicante. Publicaciones Universidad de Alicante.

- Celce-Murcia, M., Dornyei, Z., y Thurrell, S. (1997), "Direct approaches in L2 instruction: a turning point in communicative language teaching? *TESOL Quarterly* n.31, p.141-152.
- Corder, S. (1971): "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis", en *International Review of Applied Linguistics* 9: 147-160. Traducido en LICERAS (1992).
- Chomsky, N. (1957) *Syntactic structures*. The Hague: Mouton & co.
- Cleeremans, A., Destrebecqz, A., y Boyer, M. (1998), "Implicit learning: News from the front" *Trends in Cognitive Sciences*, 2, 406-416.
- Cummins, J. (1983), "Language proficiency and academia achievement" In J. Oller (Ed.), *Issues in language testing research* (pp. 108 - 129). Rowley, MA: Newbury House.
- Chamorro Guerrero, M. D. (1999), "Sobre el tratamiento didáctico de imperfecto e indefinido". En Carcedo, A. (ed.), *Documentos de español actual. En torno al español como lengua extranjera*, 1, págs.105-119.
- 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.
- Doughty, C., Williams, J. (1998), "Pedagogical choices in focus on form. In C. Doughty, & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 196- 261). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, N.C. (ed.) (1994) *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press Limited.
- Ellis, R. (1991), *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*, Clevendon, Multilingual Matters.
- Ellis, R. (1997), "SLA and language pedagogy: An educational perspective" *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 69-92.
- Ellis, r. (2001), "Introduction: investigating form-focused instruction", *Language learning*, nº 51;pp.419-432.
- Escandell Vidal, M. V. (2004), "Aportaciones de la pragmática" en Sánchez Lobato, J. y I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL
- Foncubierta Muriel (J.M.), Fernández Molero (M.C.), Gutiérrez Tobar, D. (2005) *Frecuencia L*, [en línea] Número 29. [consulta 25 septiembre 2007] Disponible en la web http://www.edinumen.es/index.php?option=com_content&task=view&id=42&Itemid=66
- García Fernández, L. (1998), *El aspecto gramatical en la conjugación*. Madrid: Arco/Libros.

- Gómez del Estal, M. y Zanón, J. (1999), "Tareas formales para la enseñanza de la gramática en clase de español". En Zanón, Javier (coord.). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- Gutiérrez Araus, M. L. (1995), *Formas temporales del pasado en indicativo*. Madrid: Arco/Libros.
- Harley, B. (1993), "Instructional strategies and SLA in early French immersion" in *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 245-259.
- Krashen, S. (1977) "The monitor model for adult second language performance". Trad. esp. en LICERAS (ed.), 1991: 144-151.
- Krashen, S. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford usw.: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Laredo, Beverly Hills, CA.
- Krashen, S. (1988): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Prentice Hall.
- Krashen, Stephen (1998): "Comprehensible output? ". En *System* 26: 175-182, 1998.
- 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. Berlin.
- Leeman, J., Arteaoitia, I., Fridman, B., & Doughty, C. (1995). Integrating attention to form with meaning: Focus on form in content-based Spanish instruction. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 217-258). Honolulu, Hawaii: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Lenneberg, E. H. (1967) *Biological foundations of language* New York: Wiley.
- Lightbown, P. M. 1985. "Great Expectations: Second-Language Acquisition Research and Classroom Teaching". *Applied Linguistics*, 6, págs. 173-189.
- Lightbown, P., & Spada, N. (1999) *How languages are learned* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Liceras, J. (ed.) (1991) *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.
- López García, A. (2005): *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid: Arco Libros.
- Llobera, M (2005) "Aspectos semióticos del discurso en la enseñanza de EpFE: Ideaciones y dimensión educativa". *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* [en línea] Noviembre 2000. [consulta 2 febrero 2007] Disponible en la web: <http://www.ciefe.com/paginas/pdf/cf1-p-aspectossem.pdf>

- Long, M.H. (1988) Instructed interlanguage development In L. Beebe (Ed.) *Issues in Second language acquisition: Multiple perspectives* (pp. 115-141), Rowley, MA: Newbury House.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bachta (Eds.), *Handbook of language acquisition. Vol 2: Second language acquisition.* (pp. 413-468). New York: Academic Press.
- Lozano, G. y Ruiz Campillo, P. (1996) "Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos" en Miquel, L. y Sans N. (eds.) *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Fundación Actilibre.
- Lyons, J. (1986), *Introducción en la lingüística teórica*. Barcelona: Teide.
- Martín Peris, E. (1988), "La enseñanza de idiomas modernos: de los procesos a los contenidos" *Cable*. Número 1. Madrid: Equipo Cable. Abril 1988, pp. 16-21.
- Martín Peris, E. (2005) "¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?". *Redele* [en línea] Marzo 2004, número 0 [consulta: 15 noviembre 2006]. Disponible en la web: <http://www.mec.es/redele/revista/martin.shtml>
- Matte Bon, F. (1988), "En busca de una gramática para comunicar", *Cable*, 1; pp. 36-39.
- Matte Bon, F. (1992), *Gramática comunicativa del español*. Madrid: Difusión. 2 vols.
- McLaughlin, B. (1978) "The monitor model: some methodological considerations". Trad. esp. en LICERAS (ed.), 1991: 154-176.
- Montolío, E. (1999), "Las construcciones condicionales", Bosque, I., y V. Demonte (dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa, 3643-3738.
- Nunan, D. (1989) *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Poole, A. (2005), "Focus on form instruction: foundations, applications, and criticisms" *The Reading Matrix*, Vol. 5, No. 1, April 2005
- Real Espinosa, J. M. (2006), "Tiempo y aspecto verbal: marco teórico para la clase de ELE". *MarcoEle* [en línea] Enero 2006, número 1 [consulta: 2 septiembre 2007]. Disponible en la web: <http://marcoele.com/num/1/tiempoyaspecto.php>
- Révész, A. (2005) "Task-induced Content-familiarity, Task-driven Attention to Form, and Learner Uptake of Recasts: A Preliminary Inquiry". *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics* [En línea] Número 2:2. [consulta 13 octubre 2007] Disponible en la web <http://journals.tc-library.org/ojs/index.php/tesol/article/view/13/14>
- Richards J. C. y Rodgers T. S. (1986): *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press.

- 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] Marzo 2004, número 0 [consulta: 2 enero 2005]. Disponible en la web: <http://www.sgci.mec.es/redele/revista/castaneda.shtml>
- Ruiz campillo, J. P. (2005), "Instrucción indefinida, aprendizaje imperfecto. Para una gestión operativa del contraste imperfecto/*indefinido* en clase", *Mosaico* [en línea] número 15; pp. 9-17. [consulta 23 octubre 2007] Disponible en la web http://www.mec.es/sqci/be/media/pdfs/mosaico/mosaico_15
- 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 Munich, 2006.
- Ruiz Campillo, J. P (2007) "*Gramática cognitiva y ELE*". *Marcoele* [en línea] Noviembre 2007, número 5 [consulta: 15 noviembre 2007]. Disponible en la web: <http://marcoele.com/num/5/gramaticacognitiva.php>
- Salazar, V. (2006) "Gramática y enseñanza comunicativa del español-lengua extranjera". *MarcoEle* [en línea] Abril 2006, número 2 [consulta 2 noviembre 2006]. Disponible en la web: <http://www.marcoele.com/num/2/gramaticayensenanzacomunicativa.php>
- Selinker (1972) "La interlengua", en Licerias (1991), 80 -101.
- Schmidt, R. (1990): "The role of consciousness in second language learning", *Applied Linguistics* 11, 129-158.
- Shanks, D.R. y St John, M.F. (1994), "Characteristics of dissociable human learning systems" *Behav. Brain Sci.* 17, 367-447
- 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.
- Schumann, J. (1978), *The Pidginisation Process: A Model for Second Language Acquisition*, Rowley MA, Newbury House
- Swain, M. (1995) "Three functions of output in second language learning". In: Cook, G., Seidelhofer, B.
- Thornbury, S. (1999), *How to teach grammar*. Essex: Longman.
- Usma Wilches, J. A. (2007) "Instructional Decision-Making as a Framework to Connect Theory and Practice in Language Teaching: The Case of Focus on Form". *Revista electrónica Matices* [en línea] Julio 2007, número 1 [consulta: 2 octubre 2007]. Disponible en la web: <http://www.revistamatices.unal.edu.co/numero1.html>

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

12.- APÉNDICE DOCUMENTAL

El novio infiel

I.- Vamos a ver la historia de Pedro, un novio infiel. Su novia, Magdalena Flipflop, ha estado varios días de vacaciones con su madre, en el monasterio de Lourdes. Al volver, la pobre Magdalena se ha encontrado con estos indicios de la traición de Pedro:

1.- Una amiga de Magdalena, Angustias, vio a Pedro acompañado de una chica – rubia, por cierto- en el famoso bar *Dogstar*.

2.- Hay largos cabellos rubios y lacios en la cama de Pedro. No son de Magdalena, que es un poco calva y lleva siempre el pelo muy corto, y que además, es pelirroja.

3.- Alguien manchó de carmín una de las tazas de tomar el café por la mañana

4.- Alguien olvidó un pendiente sobre la mesita de noche de Pedro, y también un pañuelo de mujer –que huele a Anaïs Anaïs de Cacharel- sobre el sofá.”

5.- En el frigorífico de Pedro hay una botella de Absolut Mandarin y un bote de mermelada de fresa. Todos saben que Pedro preferiría que lo mataran a comer mermelada de fresa o beber Vodka mandarin.

“**!NO ES LO QUE PARECE, PUEDO EXPLICARLO TODO!**”, LE HA DICHO PEDRO A MAGDALENA **!QUÉ TE PARECE A TI? MIRA LAS EXPLICACIONES DE PEDRO: !CUÁNDO EMPLEA INDICATIVO, Y CUANDO SUBJUNTIVO?**

1	“...HE NOTADO QUE últimamente <u>te pones</u> celosa por cualquier estupidez. Deberías ir al psicólogo..”
2	“NO ESTÁ CLARO QUE esa mancha roja <u>sea</u> carmín. Yo creo que es tomate. El sábado por la mañana desayuné espaguetis con tomate...”
3	“...Me pueden ver con una chica en un pub, pero eso NO SIGNIFICA QUE yo <u>tenga</u> algo con ella...”
4	“...NO CREO QUE el pañuelo <u>sea</u> algo extraño. Lo encontré en la calle y lo traje a casa...”
5	“...Todos SOSPECHÁIS que <u>soy</u> infiel, solamente por unos cabellos rubios , unas manchas rojas, un pendiente y una rubia en el Dogstar. ¡Me siento muy ofendido!...”
6	“...ES INDUDABLE QUE el pendiente <u>es</u> de mi amigo Amancio, que vino el viernes a casa a ver el fútbol. Ya sabes que él lleva pendientes también...”
7	“...ES MENTIRA QUE yo <u>odie</u> la mermelada de fresa o el Vodka Mandarin. ¿De dónde ha salido esa idea tan absurda?...”
8	“...LOS CIENTÍFICOS HAN DESCUBIERTO QUE los cabellos <u>crecen</u> después de caer de la cabeza, y que cambian de color. Esa es la única explicación lógica para esos cabellos rubios...”
9	“...PUEDES TENER LA SEGURIDAD DE QUE te <u>estoy diciendo</u> toda la verdad”
10	“...ESTOY TOTALMENTE SEGURO DE QUE <u>he probado</u> mi inocencia. Así que no me molestes más con este asunto..”

TABLA NÚMERO I

INDICATIVO	SUBJUNTIVO
1,	

II.- Hay una relación entre el sentido de las excusas de Pedro, y las formas que ha elegido para expresarlas. Mira el resumen de los hechos a los que se ha referido, y decide si esas cosas son las que Pedro sabe o cree, o son cosas que Pedro duda o considera falsas:

1. *Que su novia se pone celosa fácilmente*
2. *Que la mancha roja es de carmín*
3. *Que ir a un bar con una chica significa que él tiene algo con ella*
4. *Que lo del pañuelo es algo extraño*
5. *Que todos sospechan que Pedro es infiel*
6. *Que el pendiente es de su amigo Amancio*
7. *Que Pedro odia la mermelada de fresa y el Vodka Mandarin*
8. *Que los científicos han descubierto que los cabellos crecen después de caer de la cabeza*
9. *Que le está diciendo toda la verdad a su novia*
10. *Que está seguro de haber probado su inocencia.*

TABLA NÚMERO 2	
PEDRO LO SABE O LO CREE	PEDRO LO DUDA O LO CONSIDERA FALSO
1,	

III.- Observa ahora las dos tablas. ¿Existe alguna diferencia entre ellas, o los números se distribuyen de la misma manera? Elabora, con el compañero de al lado, una hipótesis para explicar esta circunstancia:

1. ¿Las tablas son iguales o son diferentes?

.....

2. ¿Qué lógica puede tener esto?

.....

IV.- Fuera de contexto Estamos en clase. Mis alumnos esperan con impaciencia los resultados del examen del martes pasado. Empiezo a decir las notas de cada uno, como se hacía cuando éramos pequeños, uno por uno, y con todos los estudiantes juntos. Empiezo por Tamara, que es la primera de la lista. ¿Cuál de estas dos cosas querría Tamara oír?

1		2	
	“Tamara <u>ha aprobado</u> el examen”		“Tamara <u>haya aprobado</u> el examen”

1. ¿Qué crees que ha entendido Tamara en el caso número 1?

.....

2. ¿Qué crees que ha entendido Tamara en el caso número 2?

.....

V.- Pero aquí no acaba la historia. Magdalena, que está un poco calva y también un poco sorda, ha quedado con su amiga Angustias, y le está contando la conversación que ha tenido con Pedro, pero justo al revés de lo que le había dicho Pedro. Escribe tú las frases que faltan

1	Pedro no piensa que últimamente me ponga celosa por cualquier estupidez. Sabe que tengo motivos.
2	Y admite que sí, que evidentemente la mancha roja es carmín.
3	.....
4	.....
5	.....
6	.....
7	.....
8	.....
9	.....
10	.....

VI.- Vamos a ver si lo habéis entendido Elegid el final lógico de cada frase:

1. Yo no tengo noticia de que viene / venga	8. Lo realidad es que viene / venga
2. No lo sé seguro, pero me imagino que viene / venga	9. Me ha prometido que viene / venga
3. Es imposible que viene / venga	10. El Papa ha dicho que viene / venga
4. Yo supongo que viene / venga	11. Nadie cree que viene / venga
5. Me han asegurado que viene / venga	12. Tengo la impresión de que viene / venga
6. No creo que viene / venga	13. Es impensable que viene / venga
7. Me figuro que viene / venga	14. Es ridículo que viene / venga

VII.- Un juego Ahora, en quipos, vamos a hacer una competición. Elegid fragmentos y enviáselos al otro equipo. Ellos tienen que completar la frase correctamente. Si lo hacen bien, ganan un punto.

Figura extraída de *El Ventilador*, Difusión, 2006.

1.- Es evidente que...	2.- Creemos en la posibilidad de que...	3.- Ya sabemos que...	4.- Me han contado que...	5.- Parece que...
6.- No creo que pienses que...	7.- ¿No te parece que...?	8.- Es imposible que...	9.- Es perfectamente posible que...	10.- La verdad es que yo no veo que...
11.- Es fácilmente imaginable que...	12.- Ella se imagina que...	13.- Tengo que confesar que...	14.- Es muy dudoso que...	15.- Es probable que...
16.- Estoy seguro de que...	17.- Está bastante claro que...	18.- Iberia ha anunciado que...	19.- Bueno, la verdad es que...	20.- Ciertamente, puede que...
21.- El ministro niega que...	22.- Es completamente falso que...	23.- El gobierno opina que...	24.- No es cierto que...	25.- No me creo que...

VIII.- Frases criminales En cada uno de estos grupos hay dos frases criminales, es decir, frases que están mal. Se han equivocado conjugando el verbo en indicativo o en subjuntivo, o se han equivocado en el significado:

1. He notado que *SE PONGA* nervioso al hablar contigo
2. No está claro que Juanma *SEA* el ladrón del banco
3. Eso no significa que *ME GAYA* bien tu hermana
4. No tengo la certeza de que *ME PAGUEN* antes del viernes
5. Todos sospechamos que Elvis *SIGUE* vivo
6. Son trece hermanos, pero no recuerdo que Patricia *TENGA* un hermano llamado Nicolás

1. Es indudable que *TIENE* mucho talento para la música
2. Es mentira que yo *TENGA* dinero
3. Han descubierto que a los niños de seis meses les *GUSTE* el fútbol
4. Puedes tener la seguridad de que te *DEVOLVERÉ* tu dinero
5. Lo que pasa es que *SENTE* miedo cuando le hablan de casarse
6. Me ha prometido que *VIENE* otra vez mañana

1. No me prometas que *VAS* a venir a mi fiesta si al final no vas a venir
2. No nos parece que estas vacas *TENGAN* ningún problema de salud.
3. Tengo la impresión de que *VA* a llover
4. Es posible que el ladrón detenido ayer por la policía *DICE* la verdad
5. No te preocupes de que no *HAIGA* llegado.
- Eso va a ser que *HA VISTO* a algún amigo por el camino
6. Yo no tengo noticia de que el nuevo director *SEA* un argentino.

1. No lo sé, pero me imagino que *ESTÁ* enamorada de su novio
2. Es probable que *LLEGUEN* más tarde
3. Yo presiento que lo *VAN* a despedir
4. No es frío, es que *HACE* mucha humedad
5. Perdona. Es que no he visto que *TENES* el brazo escayolado
6. No pienso que el Barcelona *VA* a ganar la liga

Cada pareja tiene un presupuesto de 160 Euros. Por turnos, vais a hacer a apostar 10 euros para cada frase que creáis que **NO** es criminal. Si la frase es criminal, perderéis lo que hayáis apostado.

IX.- Opina Mira estas afirmaciones y completa la tabla de abajo con tu opinión:

<p>"Se acerca el fin del mundo" <i>"Bín Laden es un agente de la CIA"</i> "Las mujeres son más inteligentes que los hombres" <i>"Beber es bueno para la salud"</i> "Voy a aprender mucho español en este curso" <i>"Los españoles son muy amables"</i> "Europa vivirá una fuerte crisis económica dentro de 10 ó 15 años" <i>"Turquía va a entrar en la Unión Europea"</i> "Carlsberg es la mejor cerveza del mundo" <i>"El español es una lengua fácil de aprender"</i> "La música irlandesa es aburrida"</p>	<p><i>"Ser vegetariano es malo para la salud"</i> "Los europeos son machistas" <i>"El presidente de mi país es un buen primer ministro"</i> "Los hombres sufren más que las mujeres cuando se divorcian" <i>"Leonardo di Caprio es un gran actor"</i> "El papa Benedicto está un poco loco" <i>"El perro es el mejor amigo del hombre"</i> "España es el mejor país para vivir en Europa" <i>"El cine europeo es mejor que el americano"</i></p>
--	--

Yo no tengo muy claro que ...	<i>... los hombres sufran menos que las mujeres al divorciarse</i>	Es ridículo que ...
Me imagino que ...		Me parece difícil que ...
Es imposible que ...		La realidad es que ...
Yo supongo que ...		Me han contado que ...
Creo que ...		La gente dice que ...
No creo que ...		Nadie cree que ...
Es impensable que ...		Tengo la impresión de que ...

X.- Vamos a discutir vuestras opiniones En parejas o pequeños grupos, comentad y argumentad lo que habéis escrito en la tabla

Retomando los tres criterios de decisión que el aprendiz tiene que ser capaz de manejar a la hora de enfrentarse a las oraciones condicionales, lo podríamos resumir de la siguiente manera:

- 1.- Declaración exacta, declaración aproximada, no declaración.
- 2.- Acciones terminadas y anteriores, acciones en proceso y simultáneas.
- 3.- Factualidad / *Contrafactualidad*:

En esta primera batería de ejercicios, titulada *El novio infiel*, se han planteado una serie de actividades que pueden ejemplificar como abordaríamos la el tema de la decisión modal, el criterio de *declaración / no declaración* ya comentado. Nos hemos decantado por las llamadas matrices veritativas (Ruiz Campillo, 2006) por el hecho de que ejemplifican, quizá con mayor claridad que otro tipo de matriz, el principio operativo *declarar – no declarar*.

En la Actividad I, estamos ante la entrada de *input* gramatical. Partimos de la idea de que estamos trabajando con un grupo de nivel Avanzado (B2), que han tenido ya algún contacto con el modo subjuntivo, pero no desde el enfoque que estamos defendiendo en este trabajo, que además, suele ser lo más común. Se puede introducir el tema preguntando a la clase qué opinan sobre la fidelidad y la infidelidad, en qué caso o casos sería aceptable, o en qué casos no. También se podría preguntar a la clase si piensan que los españoles somos más infieles que en sus países de origen, o aspectos similares a estos, que además de ejercer como actividad de precalentamiento, nos puede servir para introducir reflexiones interculturales.

Entrando ya de lleno en la actividad, nos encontramos ante una situación ficticia, la de Pedro, que al parecer, le ha sido infiel a su novia, y ésta lo ha descubierto. Se ofrecen una serie de pruebas, y luego las explicaciones de Pedro, intentando negar las evidencias. Es importante que en esta fase del ejercicio se aclaren todas las dudas referentes al vocabulario y las expresiones que aparecen ahí. La idea es que llegado el momento de dirigir la atención del alumno hacia la forma, el significado esté lo suficientemente claro como para que esa *Atención a la Forma* sea factible (Van Patten, 1990). Como puede observarse, se ha realizado gráficamente tanto la matriz como el verbo que viene a continuación, de manera que el aprendiz suponga que el desarrollo posterior de la actividad tendrá algo que ver con esas formas.

Se pide al grupo que distribuya en la tabla número 1 las excusas de Pedro que contienen indicativo, y las que contienen subjuntivo. Si se estima conveniente,

se puede en la pizarra hacer un listado, poniendo a la izquierda las matrices que han introducido el indicativo, y a la derecha, las que han introducido el subjuntivo, y preguntar al grupo qué tienen en común y que diferencian a esas matrices, término que usamos aquí, pero que no necesariamente ha de ser usado durante la sesión de clase.

La actividad II ahonda un poco más en la relación que existe entre el significado de sistema y la función comunicativa de las formas. Se pide al alumno que separe en la tabla número 2 las cosas que Pedro cree o sabe, de las que duda o considera falsas, y a continuación, en la actividad III, que comparen la distribución de los números de la tabla 1 y la tabla 2, y que elaboren una hipótesis de por qué la distribución de los números es la misma. No es difícil suponer que llegarán a la conclusión de que utilizamos el indicativo para hablar de lo que sabemos o creemos, y el subjuntivo para hablar de lo que dudamos o consideramos falso. A fin de facilitar el acceso al principio operativo, hemos creído conveniente en esta primera toma de contacto no introducir ejemplos donde se expresa la posibilidad sin llegar a declararla, tales como "Puede ser que sea X".

La actividad IV complica un poco más el panorama, por lo tanto, tenemos dos opciones, en función del perfil del grupo con el que estamos trabajando:

1.- Para perfiles más analíticos, o con un nivel de competencia alto dentro de un nivel avanzado, es quizá adecuado entrar en esa actividad.

2.- Para perfiles más holísticos, o con niveles de competencia más bajos dentro de un nivel avanzado, tal vez sea mejor establecer, de manera interina, el principio operativo del subjuntivo tal y como ha quedado formulado en la actividad III, dejando para más adelante, por ejemplo, cuando se empiece a trabajar con matrices desiderativas, el establecimiento del principio operativo, en base a la reflexión de los puntos en común entre negar algo y desearlo: en ningún caso se están declarando.

En el caso de que optemos por la opción 1.-, las respuestas del grupo serán, previsiblemente, que Tamara, sin duda, querría oír la primera frase, y que la segunda, no parece que tenga un significado muy claro, si bien no se debe descartar que haya aprendices que le asignen algún significado inadecuado. Llega el momento de aclarar que en el caso 2.- se está diciendo *nada*. Esto puede causar extrañeza en un primer momento, pero hay mecanismos que pueden ayudarnos a clarificar en la mente del alumno la representación de la realidad que en español se genera mediante el uso del subjuntivo. Se podría utilizar, incluso, ejemplos en la lengua nativa del alumno, o en lenguas que tal vez dominen o conozcan todos ellos,

como puede ser el caso del inglés. Independientemente de eso, el ejemplo quedará igual de claro si se usa en español:

Tamara + aprobar + el examen

Esto clarifica mucho más la situación. El aprendiz puede hacer un paralelismo sencillo con lo que ocurre en su propia lengua, y comprender que, en realidad, no se está diciendo nada, que se está relacionando a Tamara con la idea de aprobar, pero no se nos está diciendo que relación es esa. No podemos garantizar que Tamara ha aprobado.

Pasamos de la fase de cognición (Nunan, 1996) a una primera actividad de manipulación consciente de *input* gramatical. Le pedimos al grupo, sin darle demasiadas instrucciones de cómo tienen que hacerlo, apenas un ejemplo, que inviertan el sentido de las palabras de Pedro. Es tal vez conveniente que este ejercicio se realice de forma individual, y que luego se compare el resultado con el compañero de al lado, antes de hacer una puesta en común. La intención es que el estudiante opere de forma consciente con el significado de sistema de las formas gramaticales. Si se quiere conseguir un efecto algo más variado, se les puede proponer que inviertan el sentido no de todas las frases, sino de cuatro o cinco excusas, de manera aleatoria.

Quizá llegue el momento de hacer una primera evaluación de hasta qué punto el grupo ha entendido que cuando no hablamos de cosas que sabemos ni creemos, usamos el subjuntivo. Para ello, les proponemos la actividad VI, en la que tendrán que decidir el final lógico de cada una de las frases, en función del significado global de cada una de ellas. Hasta ahora, no se ha hablado ni de relación de necesidad entre determinadas formas, tal y como hacía el estructuralismo, ni se está proponiendo una lista de usos del subjuntivo, sino un trabajo con el significado de sistema de la forma. La actividad VI ha sido dispuesta de manera que les queden diez frases por completar, y resulte sencillo extraer un porcentaje de acierto. Consideramos que el nivel adecuado no puede quedar por debajo del 70%-80%. Menos de un 70% mostraría que el aprendiz no ha comprendido el principio operativo, por lo que habrá que tenerlo en cuenta a la hora de establecer los grupos de trabajo para la siguiente actividad, la número VII.

Se trata de un juego en el que se separa a la clase en grupos de máximo tres personas. Haciendo con los grupos una rueda en sentido de las agujas del reloj, se les pide que elijan cuadros del tablero que el grupo situado a su izquierda tendrá que contextualizar. Se les pide que, dado que se trata de un concurso, elijan las formas más difíciles de contextualizar para que sus rivales lo tengan lo más

complicado posible. Se trata, nuevamente, de un ejercicio de decisión modal atendiendo al significado global del mensaje, y que puede ayudar especialmente en el caso de que algún aprendiz, en el ejercicio anterior, haya mostrado tener problemas para comprender el valor del subjuntivo. Se les advierte, no obstante, que los fragmentos que tienen que completar no son fáciles.

En la siguiente actividad, la número VIII, tenemos nuevamente un juego. En este caso, además de identificar los mensajes que presentan un problema en la elección modal, deberán de identificar los mensajes que presentan un problema en la conjugación. De esta manera se trabaja también un poco el aspecto estrictamente morfológico de manera algo más divertida.

En la actividad IX, volvemos a hacer hincapié en la manipulación consciente del *input* gramatical, pero ahora, sobre una actividad destinada a la posterior comunicación real entre los miembros de la clase. Antes de que empiecen a hablar, creemos que es fundamental que tengan tiempo de reflexionar la manera en que van a expresar la idea, las formas que van a elegir para hacerlo. Una vez concluida la actividad, el docente tiene la opción de ir echando un vistazo a lo que el grupo va escribiendo, o a hacer una puesta en común, preguntando a cada alumno por alguna de las cuestiones que se proponen: *¿Qué es lo que tú no tienes muy claro...?*, *¿Qué te imaginas...?* A fin de comprobar que todo está en orden, o que persisten los problemas.

La última fase sería la que proponíamos al principio: partir de esta actividad de manipulación consciente del *input* para realizar una actividad interactiva, que puede realizarse mediante parejas, en pequeños grupos o como un debate abierto a toda la clase.

Por supuesto que esto no es más que un ejemplo de cómo iniciar el trabajo con los principios operativos y las leyes de significado de la lengua, y que luego el docente puede derivar el trabajo de la forma que estime oportuna. La actividad de interacción, la número X, puede utilizarse para redactar una memoria, para hacer un mural, para dramatizar algún tipo de escena, etc., Eso ya dependería de la decisión que tomara el docente en cada momento. Lo que parece claro, es que se han puesto unas bases pedagógicas sólidas para que el aprendiz sea capaz de decidir entre indicativo o subjuntivo, en un buen número de casos, sin tener que recurrir al uso de la memoria, prestando atención tan sólo al significado de lo que está diciendo. Este criterio, por ser simple de entender y breve, resulta operativo, y con la práctica, puede llegar a automatizarse, a convertirse en *conocimiento implícito*.

¿Qué has hecho hoy?

I.- La señora Adela tiene algunos problemas con su marido. Lee la conversación entre ellos:

- ¡Alfredo!
- ¿Sí, cariño...?
- ¿De dónde vienes tan tarde? Son casi las doce.
- Perdona, Adelita... es que hoy **HE TENIDO** un día muy ocupado.
- ¿Muy ocupado? Seguro que vienes del bar.
- No Adela, de verdad. Vengo de buscar trabajo.
- ¿De buscar trabajo? ¿A esta hora? A ver, dime, qué **HAS HECHO** hoy.
- **ME HE LEVANTADO** esta mañana a las siete, a los diez minutos de tú salir de casa...
- ¿A la siete? Asun, la vecina, y Pili la panadera me **HAN DICHO** que te **HAN VISTO** bajar a las once.
- Adelita, amor mío, **ME HE LEVANTADO** a las siete y **HE BUSCADO** trabajo en Internet hasta las diez. Luego **ME HE DUCHADO** y **HE IDO** a hacer algunas entrevistas de trabajo.
- ¿Qué te **HAS DUCHADO**? ¿Tú? No me lo creo. Hueles a vino.
- Puede ser, es que **HE TENIDO** una entrevista en un almacén de vino, en Bollulos de la Mitación, y en esos sitios huele un poco a vino. Pero no **HE BEBIDO** nada, lo juro.
- A ver, sigue contando ¿Y luego que más **HAS HECHO**?
- Luego **HE IDO** a mi sesión de acupuntura para dejar de fumar, como todos los jueves.
- ¿Y luego?
- Luego **HE VUELTO** a casa, pero como tú estabas todavía en el trabajo, **HE VISTO** la tele un rato, y me **HA LLAMADO** por teléfono el padre Llagas y **HEMOS ESTADO** en la iglesia, y te **HE ESCRITO** un mensajito para decirte llegaba tarde...
- ¿Tú y el padre Llagas, el cura, habéis estado esta tarde en la iglesia?
- Eeeeh... pues sí, ¿por qué te parece tan raro?
- ¿Qué por qué me parece tan raro, pedazo de sinvergüenza? Vengo tan tarde porque el padre Llagas **HA TENIDO** un accidente de tráfico con el vespino esta mañana, y está en el hospital con todos los huesos rotos. ¡Mentiroso! ¡¡Borracho!! ¡¡Me divorcio de ti!!!
- Oh, Adela, cariño, amorcito... no es lo que parece, puedo explicarlo todo...

II.- Esto es el "perfecto", un nuevo tiempo verbal. ¿Puedes completar la tabla de abajo? Si vuelves a leer el texto con atención, verás que aparecen ejemplos de las seis personas:

	AUXILIAR	PARTICIPIO	
Yo	He	(llegar)	llegado
Tú	(estudiar)	.....
Él	(terminar)	.....
Nosotros	(aprender)	aprendido
Vosotros	(entender)	.....
Ellos	(ir)	.....

III.- Hay también algunos participios irregulares. ¿Puedes escribir los que no están?

HACER	.....
DECIR	.....
VER	.....
ESCRIBIR	.....
VOLVER	.....

IV.- ¿Puedes formar ahora tú los participios de estos verbos?

JUGAR	.....	BUSCAR	.....
BEBER	.....	PAGAR	.....
ENTENDER	.....	VISITAR	.....
IR	.....	ALQUILAR	.....
DORMIR	.....	PROMETTER	.....
DOMINAR	.....	ESCRIBIR	.....
TENER	.....	ESCUCHAR	.....
DOBLAR	.....	DESAYUNAR	.....
LEER	.....	TERMINAR	.....
ESTAR	.....	LLEGAR	.....
SER	.....	CONQUISTAR	.....
ADMITIR	.....	COMER	.....

V.- Cuestión de lógica Vamos a ver que entenderías tú, si alguien te dice las siguientes cosas:

1.- ALFREDO LLEGA HOY DE BUENOS AIRES AQUÍ A HUELVA

* ¿DÓNDE ESTÁ ALFREDO? ¿ESTÁ EN HUELVA?

2.- ALFREDO HA LLEGADO HOY DE BUENOS AIRES AQUÍ A HUELVA

* ¿DÓNDE ESTÁ ALFREDO? ¿ESTÁ EN HUELVA?

3.- ALFREDO HA ESTADO EN SEVILLA CON SUS SUEGROS

* ¿DÓNDE ESTÁ ALFREDO? ¿ESTÁ EN SEVILLA?

4.- ALFREDO ESTÁ EN SEVILLA CON SUS SUEGROS

* ¿DÓNDE ESTÁ ALFREDO? ¿ESTÁ EN SEVILLA?

Según esto, ¿el Perfecto plantea la acción terminada, o sin terminar?

TERMINADA

SIN TERMINAR

VI.- Fechas de caducidad Como ves, las cosas que ya han terminado se puede acercar o distanciar psicológica o temporalmente de nosotros a nuestro gusto. ¿Qué crees que se expresará, durante más tiempo, con presente perfecto?



Ha tenido una niña



Mi tren ha llegado con un poco de retraso

VII.- Un ejemplo de algo básico en el lenguaje ¿Qué diferencia encuentras entre estas dos frases?:

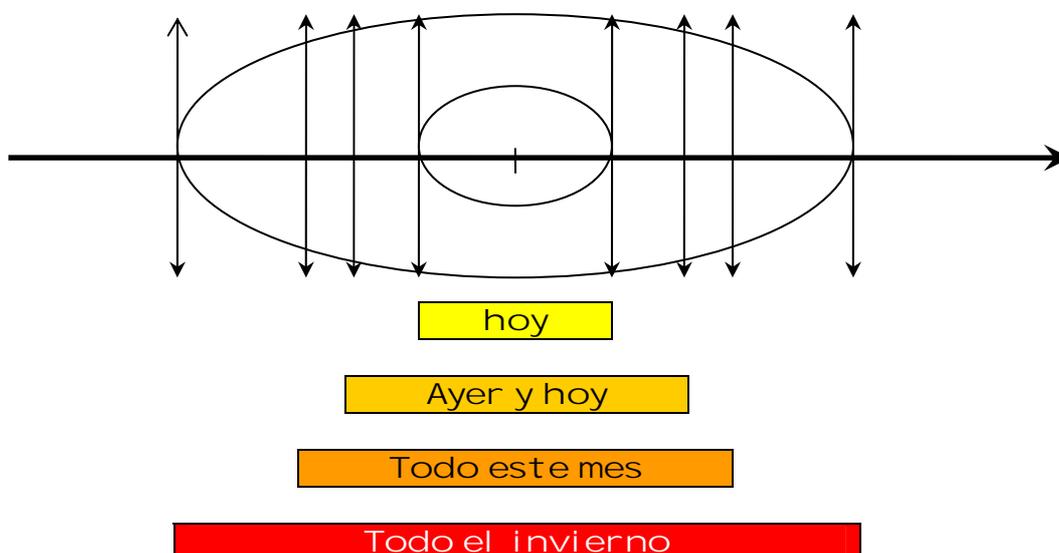
LA CARRETERA VA DE CADIZ A GRANADA

LA CARRETERA VA DE GRANADA A CADIZ

VIII.- Buscando el límite Nadie sabe exactamente dónde están los límites del presente. ¿Sabes cómo se llama esto en español?



IX.- La percepción del tiempo El presente puede alargarse o contraerse. Cuando usamos el Perfecto, alargamos el presente para incluir en él cosas que ya han terminado, pero que nos resultan psicológicamente cercanas:



X.- Bob Aquí tenemos a Bob O'Gray, un mochilero americano. Es funcionario en el ayuntamiento de Lostfields, un pequeño pueblo de Utah. Lleva un año viajando por Europa. Ahora está en Córdoba, pero ¿Qué cosas crees que ha hecho durante este año?



HOY:

.....

ESTA SEMANA:

.....

ESTE MES:

.....

ESTE INVIERNO:

.....

XI.- ¿Y tú? Qué cosas has hecho durante la semana? Marca abajo:

	NUNCA O CASI NUNCA	A VECES	FRECUE- NTE- MENTE
IR A LA DISCOTECA			
VER LA TELE EN CASA			
IR AL CINE			
QUEDARME EN CASA TRABAJANDO			
IR A UN BAR CON LOS AMIGOS			
SALIR A CENAR ALGÚN RESTAURANTE			
COCINAR PARA AMIGOS O FAMILIA			
DORMIR MUCHO			
LEER EL PERIÓDICO			
IR AL CAMPO			
ESTUDIAR ESPAÑOL			
ESCRIBIR			
TOCAR UN INSTRUMENTO MUSICAL			
VER EL FÚTBOL			
IR DE COMPRAS			
VISITAR A LA FAMILIA			

XII.-Ahora elige las frases que sean correctas para expresar cada cosa:

1. Quieres decir que tu hermano estaba de viaje en Amsterdam, pero que ya está en Madrid, otra vez.
 - a. Mi hermano vuelve de Amsterdam
 - b. Mi hermano ha vuelto de Amsterdam
2. Le dices a una persona lo que haces normalmente los sábados.
 - a. Ceno en casa con mi pareja y luego salimos a bailar
 - b. He cenado en casa con mi pareja y luego hemos salido a bailar
3. Lo que dices cuando terminas de hacer algo
 - a. Ya termino
 - b. Ya he terminado
4. Para decir el lugar donde vives
 - a. Vivo en Almería
 - b. He vivido en Almería
5. Para decirle a alguien tu nacionalidad
 - a. Soy español
 - b. He sido español
6. Para hablar de las compras de esta semana
 - a. Esta semana he comprado muchísimo pescado
 - b. Esta semana compré muchísimo pescado

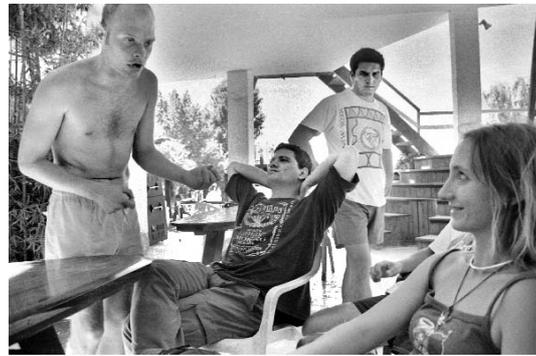
XIII.- Cada padre tiene sus propios problemas con los hijos. Mira la siguiente viñeta:

¿QUÉ COSAS HA PODIDO HACER HOY EL PEQUEÑO ILIES VOI DRÁCULA, QUE NO LE HAN GUSTADO A SU MADRE? ESCRIBE UNA LISTA DE CUATRO O CINCO COSAS POSIBLES:

1.
2.
3.
4.
5.



XIV.- Mira estas fotos de un grupo de amigos:



Los de la primera foto son amigos de Guillena, un pueblo de Sevilla. Ahí se **están divirtiendo** un poco con la manguera del patio. El de la segunda foto es Santi, se **está bebiendo** una litrona de cerveza. El de la tercera es Javi, y **está haciendo** café. En la cuarta foto vemos a Carlos, que **está haciendo** una foto a su espejo. En la quinta foto vemos a David, **está tocando la batería** en un concierto. En la sexta foto vemos a Miguel, que **está saludando**. En la última foto estamos Juan Pedro, Rafa, Merche y Juanma. **Están hablando** del concierto de la noche anterior

XVI.- Ahora tú. ¿Qué están haciendo estas personas?



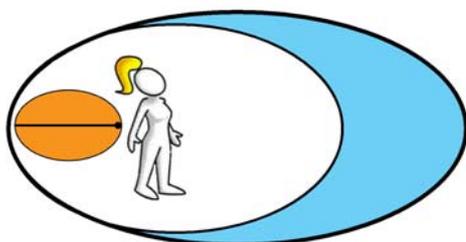
- 1.-
- 2.-
- 3.-
- 4.-
- 5.-
- 6.-
- 7.-
- 8.-
- 9.-

XVI.- ¿Voy, he ido o estoy yendo? Marca abajo si lo que se dice ocurre en estos momentos, si ocurre antes de ahora, o si ocurre en cualquier momento:

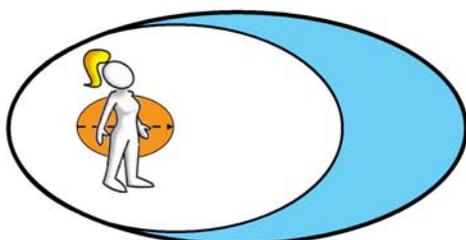
He visto a tu hermano hace un rato	.....
Estoy viendo a tu hermano desde aquí	.....
Veo a tu hermano de vez en cuando	.....
Hablo español	.....
Estoy hablando español	.....
He hablado español	.....
Está llegando	.....
Ha llegado	.....
Llega a las cinco	.....
Mi novia y yo nos conocemos bien	.....
Mi novia y yo nos estamos conociendo	.....
Mi novia y yo nos hemos conocido hace seis meses	.....

XVII.- Asociar a una imagen Mira ahora las siguientes figuras, y di cuál de ellas cree que representa mejor a los siguientes mensajes:

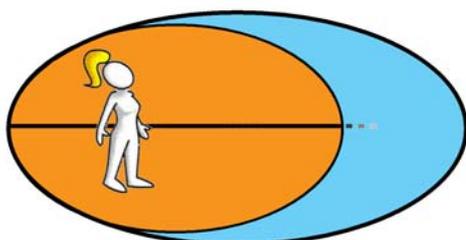
- 1.- Intento ser amable
- 2.- Estoy intentando ser amable
- 3.- He intentado ser amable



.....



.....



.....

La segunda batería de actividades está pensada para un nivel Plataforma (A2). La introducimos aquí, después de la correspondiente al principio operativo *declaración / no declaración* por mantener la estructura que hemos seguido durante todo el trabajo no, claro está, porque creamos que este debe de ser el orden del programa, aspecto en el que no entramos, ya que cada centro de enseñanza suele tener el suyo el propio.

En la actividad I se introduce el *presente perfecto* mediante un clásico texto de clase. Estamos en la línea del material autenticable (Lozano y Ruiz Campillo, 1996) que ya hemos argumentado con anterioridad. En el texto se han realizado de manera gráfica las formas hacia las que se espera que los aprendices dirijan su atención, y en la actividad II se les pide, simplemente, que completen el paradigma conjugado. El docente puede extraer algunas conclusiones en la pizarra, con la ayuda del resto de la clase, de la formación del participio, del auxiliar, etc.,

Las actividades III y IV no añaden gran cosa a lo visto hasta el momento. Por tratarse de una primera toma de contacto con el *presente perfecto*, consideramos conveniente que se haga algo de práctica formal, y aunque es recomendable que la práctica sea algo más extensa, no es el objetivo de este trabajo profundizar en cuestiones de práctica formal.

En la actividad V se estimula al alumno a que comience a descubrir, por sí mismo, el aspecto terminativo de las perífrasis con participio que hemos comentado previamente, si bien no es el momento de hacer extensible dicho valor aspectual al resto de perífrasis con participio, ya que la única que conocen, hasta el momento, es esta.

La actividad VI llama la atención del alumno sobre un factor crucial: no es la cantidad de tiempo, ni los llamados popularmente *marcadores temporales* lo que define la aparición de una forma verbal u otra, sino la representación que el hablante hace en su mente de la escena. Como comentábamos con anterioridad, el hecho de que nuestro tren se haya retrasado un poco, perderá, en condiciones normales, actualidad a mayor velocidad que el hecho de ser padre o madre.

La actividad VII es un intento de profundizar en el carácter representacional y metafórico del lenguaje (Castañeda, 2004b), ya que desde un punto de vista objetivo, la realidad a la que se hace referencia es la misma, tan solo cambia la manera de representárnosla, dependiendo de donde estemos o dónde nos situemos mentalmente. Por otro lado, la carretera no va a ningún sitio, somos las personas las que vamos. Llamar la atención del aprendiz sobre estos aspectos de la naturaleza del lenguaje humano nos va a ser muy rentable en el aula.

La primera manera de rentabilizarlo será que podemos ofrecer una solución coherente al *problema* del presente, que está muy lejos de tener unos límites

precisos. Desde la aportación de la *Gramática cognitiva*, la naturaleza flexible del concepto *presente* es fácilmente abordable. Una pequeña metáfora, como la del chicle, puede ayudar al aprendiz a captar mejor de lo que se le está hablando.

En la actividad X se manejan esos populares *marcadores de presente* por una única razón: no hay ningún inconveniente en admitir que tales formas pueden aparecer asociadas a la noción expresada en el significado de sistema del *presente perfecto*, y de hecho, ambas unidades aparecen unidas en el discurso con relativa frecuencia. Lo que evitamos, por lo que tiene de falaz e ineficaz, es el criterio formalista: A la forma X le sigue la forma Y. El uso del perfecto en el caso del turista Bob O'Gray se explica mediante un razonamiento sencillo: Todo lo que ha hecho hasta ahora, puede tener, perfectamente, relevancia para él y para el que lo observa, y por lo tanto, no hay inconveniente para percibir como *presente* el segmento de tiempo y los acontecimientos que conforman y coinciden con su viaje.

La actividad XI es poco rentable si no se ha introducido, previamente, el *indefinido*. La secuencia de entrada de *input* lógica es *imperfecto - indefinido - presente perfecto*, y uno de los argumentos a favor de este planteamiento es que actividades tan populares como la número XI, son escasamente rentables si el aprendiz aún no ha adquirido las formas que le permitan desarrollar una narración, es decir, *imperfecto* e *indefinido*. Con el *presente perfecto* todo lo que podemos hacer, como ya comentábamos, es mencionar un hecho, no narrarlo. En rigor, con una actividad como la XI, nuestros aprendices sólo podrán mencionar si han ido a la discoteca o si no han ido, pero no podrán narrarnos sus vivencias dentro de ella, que es, sin duda, la veta comunicativa más interesante que tiene ese ejercicio.

El concepto de acción terminada en el presente, al existir en muchas lenguas, es algo fácilmente adquirible. Tan fácilmente adquirible que, desgraciadamente, la introducción en clase del *presente perfecto* antes que la del *indefinido* suele conducir a un aprendizaje deficiente o más dificultoso de esta última forma. Por lo tanto, dada la facilidad con la que se puede adquirir el control comunicativo sobre esta forma, creemos que no es necesario detenerse especialmente en ella.

La actividad XII dirige su foco hacia la negociación de sentido, y en la actividad siguiente, la XIII, se permite al alumno que manipule un poco el *input*, con un ejercicio muy sencillo. Es conveniente clarificar aquí que no proponemos al docente que se limite al empleo de estos ejercicios para dar por terminado el trabajo con el *presente perfecto*. Lo único que estamos proponiendo, con esta y las demás actividades de este trabajo, es una puerta de entrada por la que conducir al aprendiz al descubrimiento del significado de las formas gramaticales.

La actividad XIV y XV son bastante tradicionales, en el sentido de que plantean la entrada del *input* y la producción de output en forma de pequeños

mensajes, muy controlados, a partir de estímulos gráficos. Por los mismos motivos comentados en el caso del *presente perfecto*, creemos que no es necesario insistir demasiado en algo que el aprendiz puede adquirir de manera intuitiva.

Sellamos el trabajo con las actividades XVI y XVII, donde vamos a comprobar hasta qué punto el aprendiz ha asimilado el valor de cada una de las formas –previsiblemente, no habrá grandes complicaciones- y se le ofrecen tres metáforas visuales a las que asociar los conceptos aprendidos, y que le serán más fáciles de grabar en su memoria que una lista de palabras. Es conveniente pedir al aprendiz que trate de descifrar, por sí solo, el valor metafórico de las imágenes, ya que como todo icono, no es una representación directa de la realidad, sino convencional, y de la misma manera que se olvidan las palabras, podría olvidarse el icono, si el aprendiz no lo examina con atención y trata de explicárselo a sí mismo, a un compañero.

Fantasmadas

I.- Decide que harías en estas situaciones y coméntalo con tu compañero.

1. Imagina que te tocan 15 millones de euros en la lotería. ¿Dejarías el trabajo?

SI

NO

DEPENDE

2. Imagina que tu empresa empieza a tener pérdidas y te propone una reducción de tu sueldo para evitar despidos ¿Aceptarías esa propuesta?

SI

NO

DEPENDE

3. Imagina que, en el lavabo de la empresa, te encuentras una cartera con 2.000 euros. En la cartera está también el D.N.I. del dueño: es tu jefe. ¿le devolverías la cartera?

SI

NO

DEPENDE

4. Imagina que una empresa de la competencia te ofrece mucho dinero por facilitarles información confidencial ¿Aceptarías la oferta?

SI

NO

DEPENDE

5. Imagina que tu peor compañero de trabajo necesita tu ayuda y viene a pedirte perdón por todo lo que te ha hecho antes y a pedir tu colaboración ¿Le perdonarías?

SI

NO

DEPENDE

6. Imagina que te enamoras de una persona en tu mismo equipo de trabajo, pero esa persona no te corresponde. ¿Pedirías al jefe un cambio de equipo?

SI

NO

DEPENDE

7. Imagina que la empresa te ofrece un puesto como directivo en Nueva Delhi; deberías de vivir allí al menos cinco años. ¿Iris a Nueva Delhi?

SI

NO

DEPENDE

8. Imagina que tu peor compañero de trabajo ha hecho algo mal. Sabes que si tú lo dices, seguramente lo despedirán del trabajo y no volverás a verlo nunca más, ¿te chivarías?

SI

NO

DEPENDE

II.- Responded ahora a las siguientes preguntas, por parejas:

1.- ¿Hemos hablado sobre cosas que nos están pasando, realmente, a nosotros?

a) Sí, estas cosas nos está ocurriendo

b) No, estas cosas no nos están ocurriendo.

2.- ¿Qué diferencia existe entre las personas que han dicho estas frases? Buscad una palabra para definir a cada uno de ellos:

"Creo que ROBO solo a gente con mucho dinero"	"Creo que ROBARÍA solo a gente con mucho dinero"
"Me GUSTA vivir en Cádiz"	"Me GUSTARÍA vivir en Cádiz"
"Yo HABLO mucho con mi abuela, que murió hace 5 años"	"Yo HABLARÍA mucho con mi abuela, que murió hace 5 años"

III.- **Tomando distancia** ¿Cuál de estos mensajes crees que presentan un mayor alejamiento respecto a la realidad de la persona que habla?

1.- "Yo tengo miedo"

2.- "Yo tendría miedo"

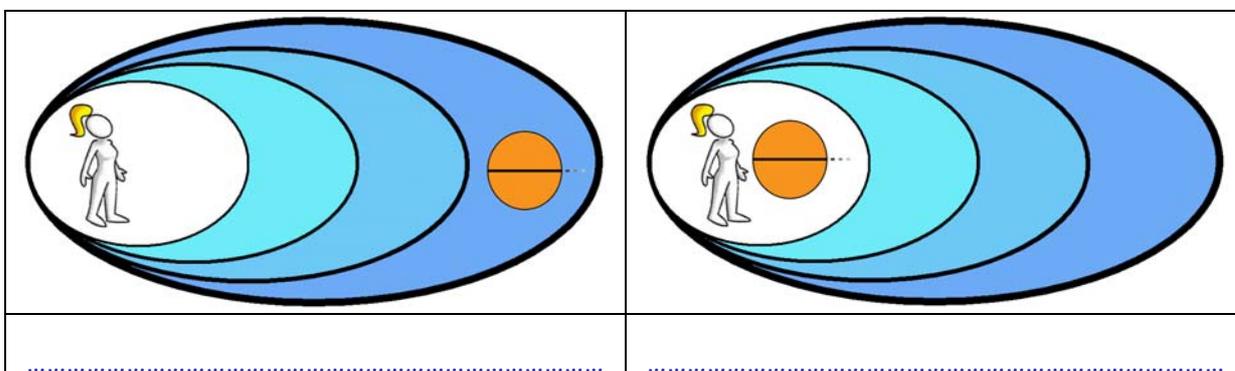
3.- "Me caso hoy por la tarde"

4.- "Me casaría hoy por la tarde"

5.- "Yo soy millonario"

6.- "Yo sería millonario"

¿Puedes relacionar esos mensajes con estas figuras?:



IV.- Fantasmadas en Internet ¿Te gustan las historias de fantasmas? Lee esta que hemos sacado de www.groups.msn.com

En *Órbitas de lo desconocido*, de John Macklin, el autor relata el caso del padre Titvinov, sacerdote en un pueblo de Siberia, que poco antes de la medianoche de un día de 2005, abrió la puerta de la iglesia para dejar entrar a un joven que mostraba en su rostro una terrible expresión de pánico.

Cuando el sacerdote consiguió tranquilizar la histeria del joven, oyó una historia muy extraña:

El joven dijo llamarse Dimitri Girshkov, y dijo también que aquel mismo día debía de haberse casado.

Camino de la iglesia, Dimitri se paró en el cementerio para ver la tumba de un amigo de la niñez. Mientras estaba allí, mirando la tumba de su amigo, le sorprendió ver la imagen de su amigo, muerto hacía más de un año. Lo siguiente que notó era que se había hecho de noche, aunque eran las once de la mañana cuando había llegado al cementerio y al regresar al pueblo se asustó al ver que casi todo había cambiado en la pequeño pueblo de Siberia, y que por eso había venido hasta la iglesia.



El sacerdote, asombrado y también asustado por aquella visita, trató de tranquilizarlo, pero Dimitri salió corriendo de la iglesia, gritando que debía encontrar a sus familiares, a sus amigos, a su novia.

El padre Titvinov vio en aquellos instantes una luz extraña y una neblina grisácea alrededor del jardín de la iglesia. Luego, en una fracción de segundo, el joven tan raramente ataviado se desvaneció.

Muy intrigado por una experiencia tan misteriosa, el sacerdote revisó los antiguos archivos parroquiales, y en ellos descubrió que otros dos curas y un maestro de escuela ya habían visto al joven que surgía del pasado, cosa que había hecho varias veces en los dos últimos siglos. Al final descubrió el nombre de Dimitri Girshkov en los archivos del ayuntamiento. Fue un joven que fue a visitar la tumba de un amigo el día de su boda, en 1748, y que luego desapareció sin dejar rastro.

http://groups.msn.com/CAZAFANTASMAS/experiencias.msnw?action=get_message&mview=0&ID_Message=12367&LastModified=4675521271462643934

V.- Definir a un fantasma Después de leer el texto, marca la respuesta que creas adecuada:

1.- ¿Qué era, en 2005, Dimitri Girshkov?

- a) Alguien del pasado que aparece en el presente b) Alguien del presente, que viaja al pasado

2.- Si los fantasmas existieran ¿Te gustaría tenerlos cerca tuya o lo más lejos posible?

- a) Cuanto más lejos, mejor b) Cerca, en mi misma casa

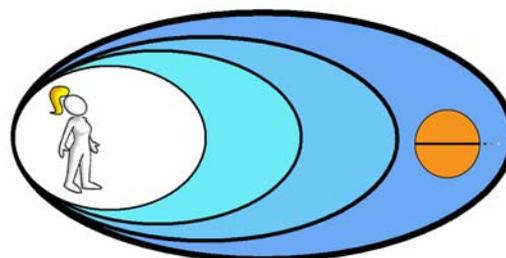
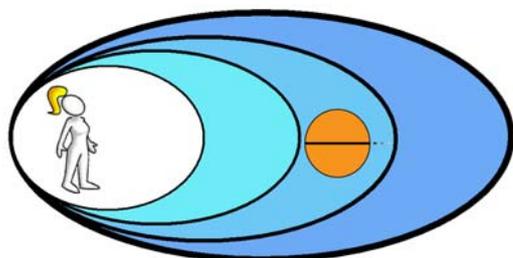
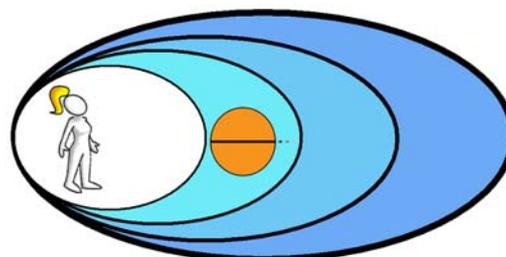
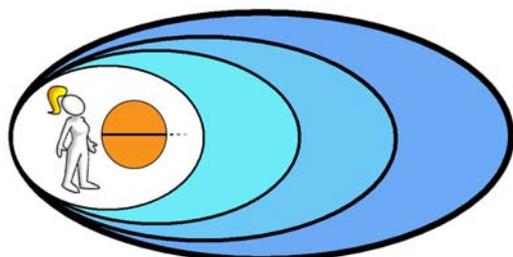
3.- ¿Cuál es el aspecto de un fantasma, según la tradición?

- a) Reales, se pueden tocar. b) Irreales, no se pueden tocar

VI.- Fantasmas en la lengua ¿Recuerdas esta tabla? La hemos visto muchas veces ya en clase:

	Declaración		No Declaración
	Exacta	Aproximada	
<i>presente</i>	Canto	Cantaré	Cante
Pasado	Cantaba	Cantaría	Cantara

Con la ayuda de la tabla, intenta razonar la distancia que la persona que habla toma respecto a la *realidad* de su declaración:



1.- Me voy de vacaciones un año entero

2.- Me iré de vacaciones un año entero

3.- Me iba de vacaciones un año entero

4.- Me iría de vacaciones un año entero

VII.- Manipulamos el significado Ahora, en función de tus circunstancias personales (te las puedes inventar si prefieres mantener a salvo tu vida privada), establece una distancia entre tú y las acciones de la tabla. Luego vamos a hablar de estas cosas en pequeños grupos.

	REAL		HIPOTÉTICO	
	Y EXACTO	PERO APROXIMADO	PERO EXACTO	Y APROXIMADO
	DISTANCIA 0	DISTANCIA 1	DISTANCIA 3	DISTANCIA 4
Casarme				
Comprar una casa				
Cambiar de trabajo				
Irme de vacaciones				
Estudiar otra lengua				
Visitar a mis padres				
Cambiar de profesor				
Estudiar para el examen				

Decir “**me caso**” es proponer una distancia cero. Eso es real, y exacto: entendemos que es algo que ocurre en breve, por ejemplo, “**me caso este año**”. “**Me casaré**” muestra tu intención real de casarte, pero tomando una cierta distancia, temporal, respecto al casarte.

Con “**Me casaba**”, manifiestas que la idea de tú casarte no entra en tus planes actuales, pero que en determinadas condiciones –que no se dan ahora- no íbas a dudar lo más mínimo en hacerlo. Al elegir “**Me casaría**”, es la mayor distancia perceptible respecto al casarte. Es sólo una hipótesis, un fantasma de la lengua, y expresado con menos contundencia que el anterior.

A veces oímos decir a alguien: “Yo me casaba otra vez con mi marido, o mi mujer”. Esa persona tiene muy clara su reacción ante ese hecho hipotético. En cambio, los que dicen “Yo me casaría otra vez con mi marido o mi mujer”, son algo menos contundentes ...

VIII.- Manipula la forma de los verbos y modifica el mensaje:

“Mataría en caso de necesidad”	Conviértelo en un gángster	<i>Mato en caso de necesidad</i>
“Hoy sábado me voy a la playa”	Ponlo a trabajar el sábado	
“Mañana te pagaré”	Dale más con fianza al que espera el dinero	
“Yo saldría con Mari Pili”	Ya está saliendo con Mari Pili	
“Yo en tu lugar lo vendía”	Que el consejo sea menos contundente	
“Me caso contigo”	No puede decir eso, porque ya está casada	
“Te llevo a los toros”	Pero es de una asociación que defiende animales	
“Me compraría un yate”	Conviértelo en multimillonario	

IX.- Lee el siguiente caso. ¿Entiendes todo el vocabulario?:

Siempre llueve cuando no hay escuela, se decía antes. He desarrollado casi toda mi vida profesional en una empresa estadounidense. Empecé hace 15 años prácticamente desde la base y fui subiendo escalón tras escalón. Pasé tres años en Holanda, dos en Pennsylvania y en estos momentos soy presidente para la Península Ibérica y vicepresidente para Europa. Pero aquí he tocado techo.

Ya hace un año y pico me dijeron que mi futuro estaba en Estados Unidos. Hasta ahora he conseguido posponer el traslado, pero mis días están contados. Se han acabado las excusas: mi sustituto está ya super preparado y en este tiempo hemos digerido de sobra la última empresa adquirida.

Lo que pasa es que no quiero irme. Mejor dicho: si fuera únicamente por el trabajo, me gustaría irme. Pero tengo tres hijos de entre diez y quince años y una esposa extraordinaria a la que no le hace ninguna gracia cambiar de continente. Y yo no quiero ser un expatriado a costa de ellos. Ya he visto demasiadas familias rotas por culpa de los traslados. Además, tengo 48 años y la mili ya la hice en su día: cuando eres joven, vivir en otro país es incluso divertido y si los niños son pequeños ni se enteran de dónde están. Pero a estas alturas...

En tercer lugar –aunque es lo que menos me preocupa–, en Pennsylvania, la lucha por el poder en el seno de la empresa es tremenda: si me quedo en el camino, estaré a miles de kilómetros de España y desconectado de la realidad empresarial de aquí.

Voy a decirles que no voy. Sé que es muy fuerte, y desde luego mis jefes americanos no lo van a entender en absoluto: allí la movilidad geográfica se da por supuesta; y lo de la familia... ¿para qué le voy a contar?

Una vez decidido que no me expatrió, y que eso supondrá dejar la compañía, ¿qué hago? En este momento, con tanta ebullición de fusiones, si algo sobra son directores generales y en las multinacionales hay mucha gente joven empujando desde abajo para ascender. Para colmo, mi propio cargo y mi retribución son factores en contra. Gano 200000 euros fijos anuales –sin contar la parte variable por consecución de objetivos– y tengo coche con chófer.

¿Quién va a venir a ofrecerme algo en el poco tiempo que me queda antes de descolgarme de mi empresa? Incluso si empezase a hablar con alguna compañía de menor dimensión, les extrañaría un montón que yo aceptara negociar un puesto por el que me pagarían menos que ahora. Un amigo me ha dicho que me establezca como consultor y que me ofrezca como profesor en una escuela de negocios. Francamente, a los 48 años yo no me veo de consultor. Además, con lo que disfruto de verdad es enfrentándome a problemas de producción, logística o marketing y tratando a colaboradores de carne y hueso. Estoy hecho un lío.

Adaptado de Carles M. Canals, “¿Usted que haría?”, *Actualidad Económica*.

X.- Busca en el texto palabras que significan las siguientes cosas:

1.- COLEGIO

.....

2.- ASCENDIÓ EN LA EMPRESA

.....

3.- CARRERA PROFESIONAL

.....

4.- COMISIONES

.....

5.- COMPAÑÍA

.....

6.- COMPRADA

.....

7.- CONDUCTOR

.....

8.- DISPONIBILIDAD PARA SER TRASLADADO POR LA EMPRESA

.....

9.- HONESTAMENTE

.....

10.- PERSONA A LA QUE LA EMPRESA TRASLADA FUERA DE SU PAÍS

.....

11.- SUELDO

.....

12.- UNIÓN DE DOS O MÁS EMPRESAS

.....

XI.- Con un compañero, decidid cuáles de estos títulos es el más apropiado para el artículo. Luego vais a explicar a la clase por qué habéis elegido ese, y no otro.

a) **YO NO VENDO MI FAMILIA POR 200.000 EUROS**

b) **DEMASIADO MAYOR PARA HACER LAS AMÉRICAS**

c) **ENTRE LA ESPADA Y LA PARED**

d) **El problema de trabajar para empresas estadounidenses**

XII.- ¿Quién puede haber dicho las siguientes frases? Pon el número al lado.

1.- ¿El Real Madrid? Mire, no entrenaría a ese equipo ni por todo el oro de Europa	4.- ¡La virgen! Yo diría que ese es el coche que le robaron a mi vecino hace dos meses...
2.- ¿Te casarías conmigo, oh, mi amada Susanita?	5.- Yo en tu lugar no lo haría , forastero...
3.- Preferiría la pizza sin cebolla ni alcaparras.	6.- Hijo, deberías fumar y beber menos. Estás muy flaco



XIII.- Y ahora piensa, ¿Qué intención tienen esas personas con esos mensajes? Pon el número al lado:

..... PEDIR ALGO	..... AMENAZAR
..... DAR UN CONSEJO	..... EXPRESAR DUDA
..... NEGAR ALGO QUE OTROS HAN DICHO	..... HACER UNA PROPOSICIÓN

XIV.- Vamos a aplicar esto al caso del protagonista de esta historia, nuestro expatriado. Unid, en parejas, mediante flechas las personas que le han podido dirigir estos tipos de mensajes. El ejercicio está totalmente abierto a tu decisión, no hay una única respuesta válida, así que usa tu imaginación. Que su mujer le pide algo es sólo un ejemplo, puedes cambiarlo si quieres:

PEDIR ALGO		Un buen amigo
DAR UN CONSEJO		El protagonista de esta historia
NEGAR UNA INFORMACIÓN		Su mujer
AMENAZAR		Un compañero de trabajo
EXPRESAR DUDA		Su jefe americano
HACER UNA PROPOSICIÓN		El propietario de otra compañía

XV.- Contadnos a toda la clase lo que habéis hecho, explicando por qué:

- Nosotros hemos pensado que le puede dar un consejo un buen amigo, porque para eso están los buenos amigos, y que su jefe americano le ha amenazado, porque...
- Pues nosotros...

XVI.- Ahora, escribid las frases que estos personajes han podido decir:

- EL JEFE: Yo en tu lugar no pondría a la empresa en situación de despedirte
- LA MUJER: Yo preferiría ganar menos dinero pero quedarnos en España

- 1.-
- 2.-
- 3.-
- 4.-
- 5.-
- 6.-

XVII.- Finalmente, escribe abajo que HARÍAS tú en tu situación actual si la compañía te propusiera expatriarte, y qué DEBERÍA de hacer este hombre. Luego vas a contárselo a la clase:

YO, EN MI SITUACIÓN ACTUAL,

.....

EL PROTAGONISTA DE ESTA HISTORIA

.....

En esta batería de actividades se aborda la cuestión de la *contrafactualidad*, concepto crucial para un correcto manejo de la cláusula condicional. No situamos nuevamente en un nivel Avanzado, igual que en la primer batería de actividades, y asumimos que el grupo ya viene utilizando, sin haber dirigido hasta ahora su atención más que hacia el significado, esta forma, con funciones tales como referirse a situaciones hipotéticas o similares. Por lo tanto, introducimos la cuestión con un ejercicio interactivo, la actividad I, donde los aprendices estarán generando mensajes contrafactuales sin ser conscientes de ello, de manera explícita, al menos.

La actividad II pretende, precisamente, que el alumno tome conciencia del valor contrafactual que está manejando, y la actividad III, que asocie imágenes a la expresión de la realidad tal y como la percibimos, y los hechos tal y como los hipotetizamos, en la línea defendida a lo largo de este trabajo.

La actividad IV se basa en un texto muy oportuno, hallado en Internet, una historia de fantasmas que contiene una frase estratégica para asociar la *contrafactualidad* de los paradigmas de *pasado* actualizados en el *no pasado* a un valor metafórico: el fantasma lingüístico. En un momento determinado del texto, casi al final, se califica a Dimitri Girshkov como *el joven que surgía del pasado*, frase a la que se la ha practicado un realce gráfico, dada su relevancia.

En la actividad V se proponen una serie de preguntas que permitan al aprendiz asociar al joven que sale del pasado y se materializa en el presente, con la forma verbal que hace exactamente lo mismo: salir del pasado y materializarse en el presente, con resultados semejantes: el alejamiento de la realidad consustancial tanto al fantasma como a la *contrafactualidad*, la sensación de evanescencia de ambos comparten.

La actividad VI persigue que el aprendiz, que debe estar familiarizado, previamente, con el cuadro que representa la declaración exacta, la aproximada y la no declaración (Ruiz Campillo, 2006), asocie cada una de las preferencias de la caja de abajo a una imagen, en función del nivel de alejamiento que implican.

Las actividades VII y VIII presuponen que el concepto ha quedado claro para todo el grupo, y lo que se hace es proporcionar al aprendiz la oportunidad, ya discutida, de que manipule de manera consciente el *input* gramatical que ha recibido, situando cada una de las acciones propuestas en la caja, a la distancia que él estime oportunas, en función de lo que es su vida. En cualquier caso, es conveniente llamar la atención sobre un hecho que frecuentemente pasa desapercibido: en muchas culturas, hablar sobre la vida privada es un verdadero tabú, y los manuales de ELE no suelen tener esto en cuenta. Un caso tal vez sea el de un irlandés que aprende español en España, o en algún otro país hispanohablante, y otra cosa bien distinta es un irlandés que aprende español en su

propio país. Una cuestión tan escasamente personal como pueda ser -para nosotros- hablar de nuestras actividades del último fin de semana, es un asunto privado en otros muchos países, y se genera una situación embarazosa en la clase cuando el docente trata de rentabilizarla, y generar interacción en el aula a partir de ella u otras similares.

La actividad IX y X nos acercan al dilema de un alto ejecutivo que se niega a marcharse de España, a pesar de que esa es la voluntad de su empresa, y de que, en caso de no plegarse a tales planes, perderá su empleo, como ya parece tener asumido. Se propone al aprendiz una lectura del texto en un primer lugar, y a continuación, que busque en el texto sinónimos de las palabras que se proponen en la actividad XI. Eso y el buscar el mejor título de entre los propuestos, completan el trabajo de comprensión del texto.

En la actividad XII y XIII se enfrenta al aprendiz, de manera muy somera, a las distintas funciones pragmático-discursivas que la expresión de *contrafactualidad* puede tener en un contexto de comunicación real. Aquí se podrían extrapolar estos usos a los del propio *imperfecto* de indicativo, y compararlos.

Para terminar, las últimas actividades de la serie, proponen un trabajo conjunto tanto con el significado de sistema de la forma y la manipulación consciente de *input* gramatical, como con el valor pragmático de las formas, en una serie de ejercicios bastantes sencillos y sin duda comunes a la práctica docente cotidiana.

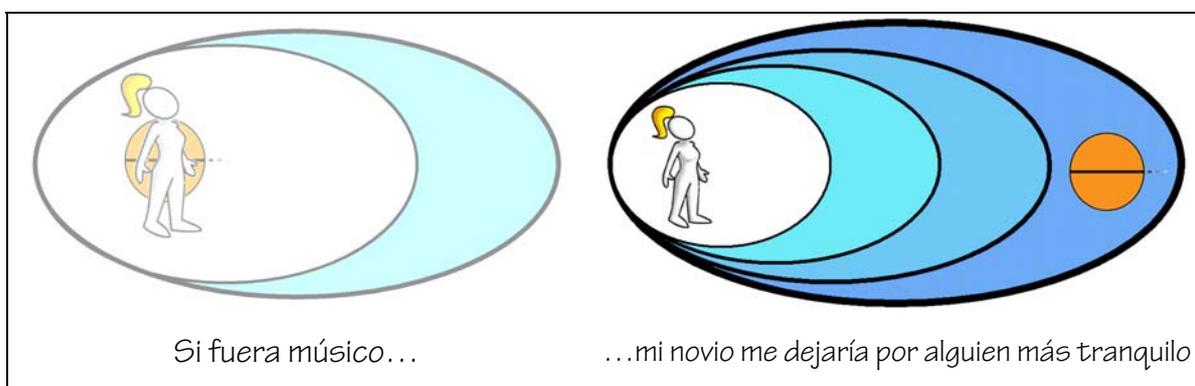
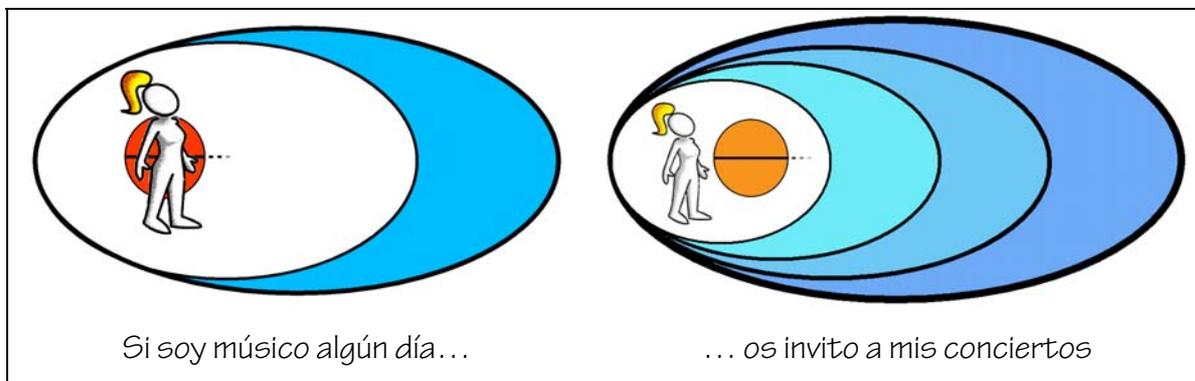
Dadas las circunstancias

I.- Según tu carácter, tu edad y las circunstancias de tu vida, distribuye las siguientes situaciones en las cajas, como CERCANAS o ALEJADAS:

1.- Ser músico profesional	a) Opción cercana b) Opción alejada
2.- Haber estudiado algo diferente	a) Opción cercana b) Opción alejada
3.- Marcharme a vivir a otro país	a) Opción cercana b) Opción alejada
4.- Pedir dinero por la calle	a) Opción cercana b) Opción alejada
5.- Enunciar la teoría de la relatividad	a) Opción cercana b) Opción alejada
6.- Faltar a clase	a) Opción cercana b) Opción alejada
7.- Dejarme el fogón encendido al salir hoy de casa	a) Opción cercana b) Opción alejada
8.- Copiar en un examen	a) Opción cercana b) Opción alejada
9.- Matar a alguien	a) Opción cercana b) Opción alejada
10.- Nacer en el siglo XVIII en Francia	a) Opción cercana b) Opción alejada
11.- Levantarme a las dos de la tarde un sábado	a) Opción cercana b) Opción alejada
12.- Discutir con alguien por la calle	a) Opción cercana b) Opción alejada
13.- Aprender mucho hasta este momento del curso	a) Opción cercana b) Opción alejada

II.- Por parejas, comentad la razón de vuestras decisiones.

III.- Condiciones y distancias Vamos a partir de los escenarios anteriores, para ver que consecuencia podrían tener en vuestras vidas, pero las cosas no son iguales para todos. Imaginad que tenemos entre nosotros a un músico semi-profesional, y a brillante científico genetista. ¿Pensáis que los dos se referirían a la opción de ser músico profesional de la misma manera?



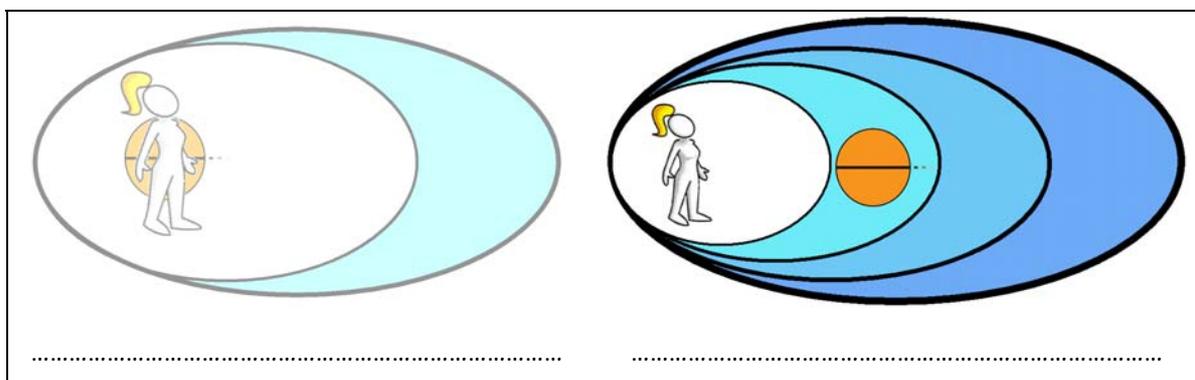
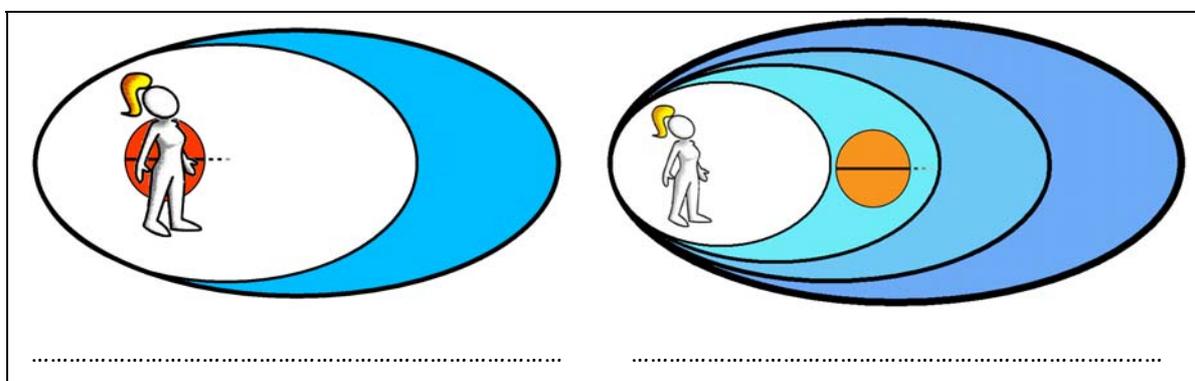
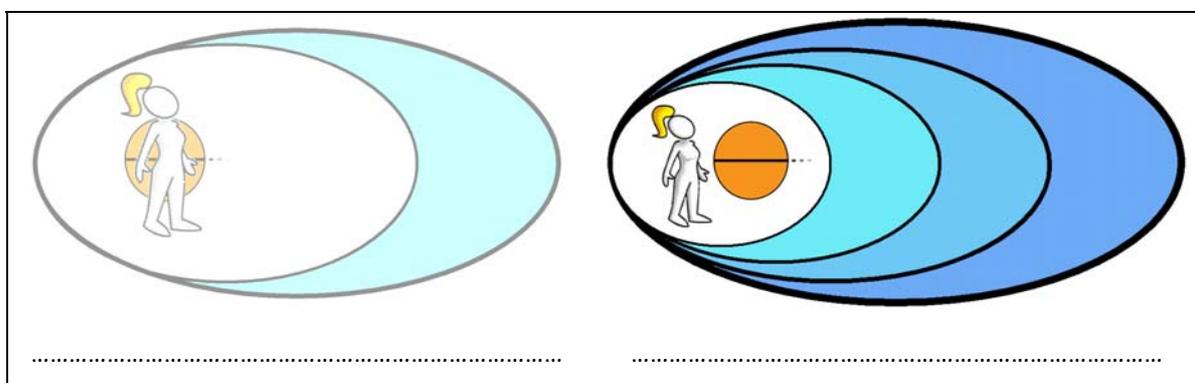
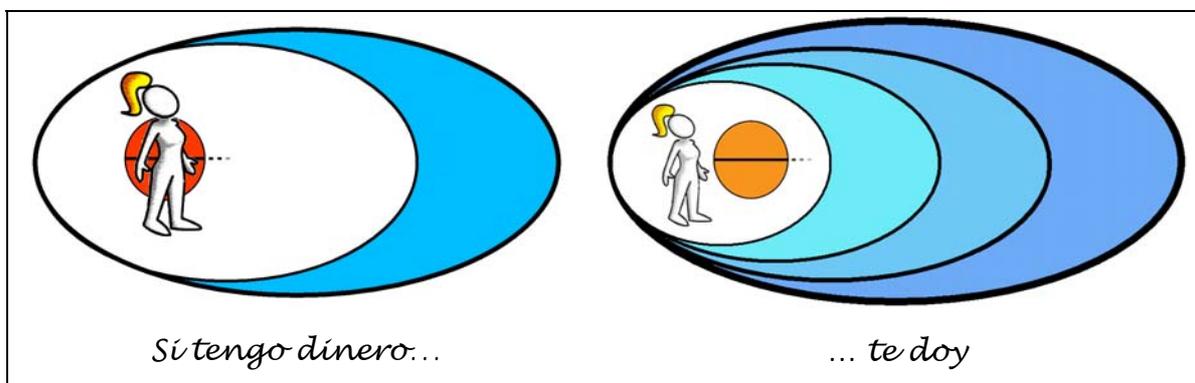
¿Cuál de estas dos cosas crees que las ha dicho el aspirante a músico, y cuál nuestro brillante genetista? En realidad, nunca se sabe qué es lo que se esconde en la mente de cada uno, simplemente, elige la opción más probable.

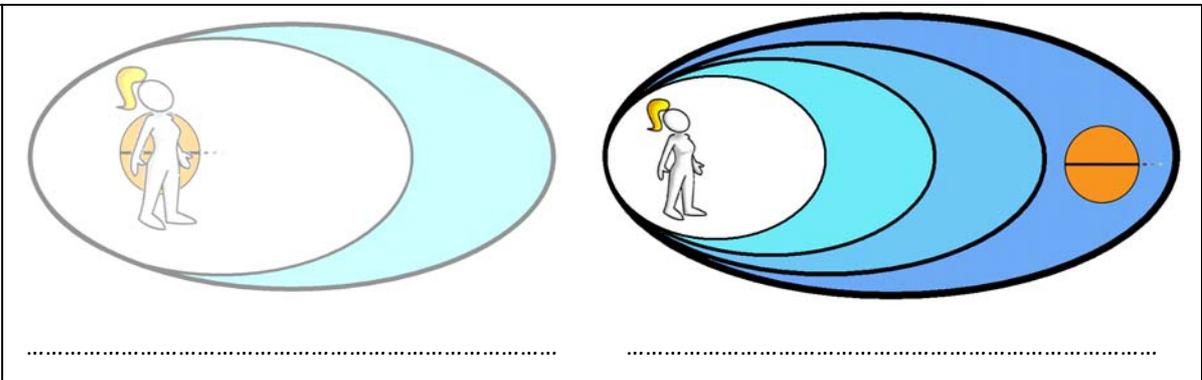
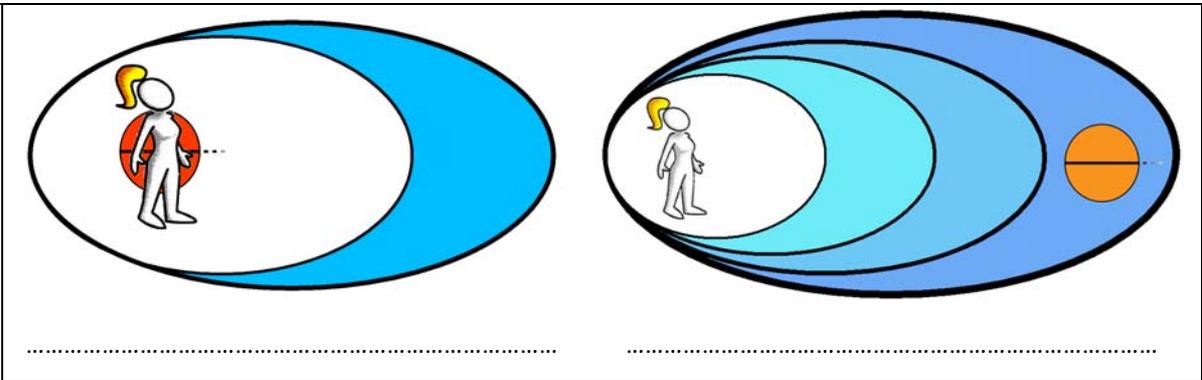
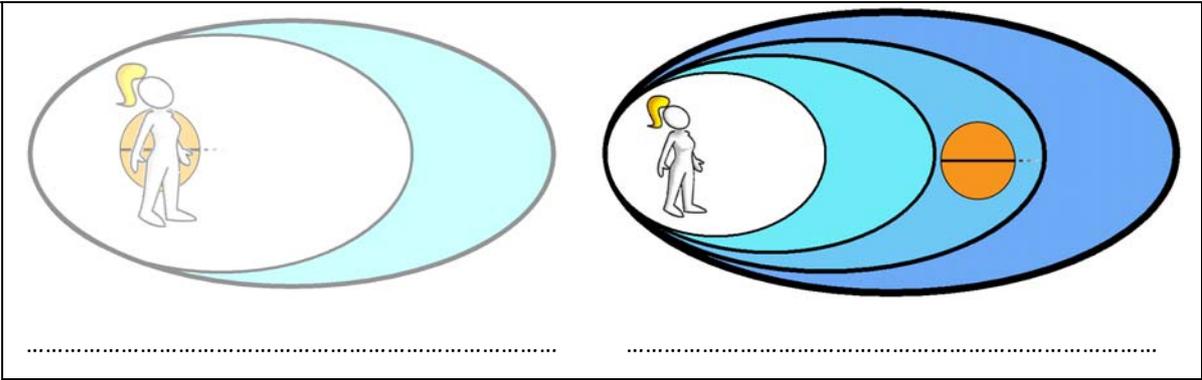
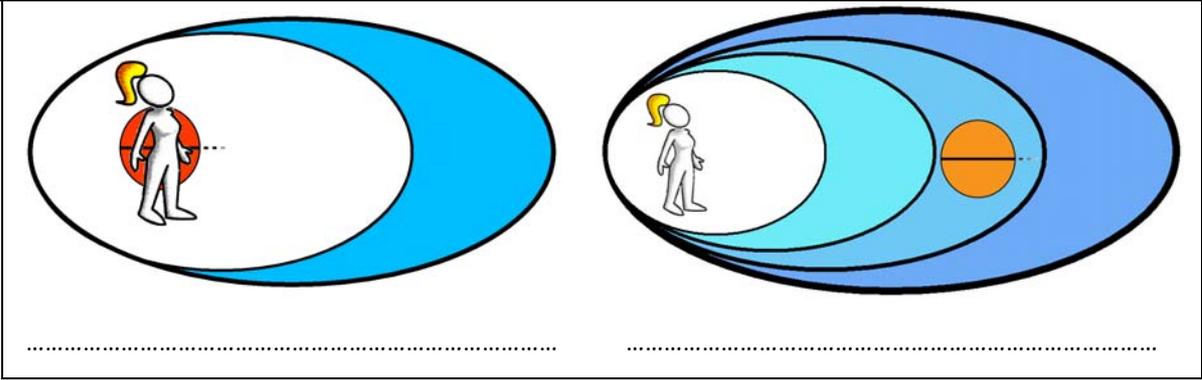
IV.- La lengua y su naturaleza representativa Al proponer condiciones, básicamente nos alejamos más o menos del escenario propuesto, y nos alejamos más o menos de la consecuencia de ese escenario. Todo esto es posible oírlo:

1. Si **tengo** dinero, te **doy**
2. Si **tengo** dinero, te **daré**
3. Si **tengo** dinero, te **daba**
4. Si **tengo** dinero, te **daría**
5. Si **tuviera** dinero, te **doy**
6. Si **tuviera** dinero, te **daré**
7. Si **tuviera** dinero, te **daba**
8. Si **tuviera** dinero, te **daría**

En las siguientes dos páginas, intenta, con un compañero, relacionar cada frase con una figura

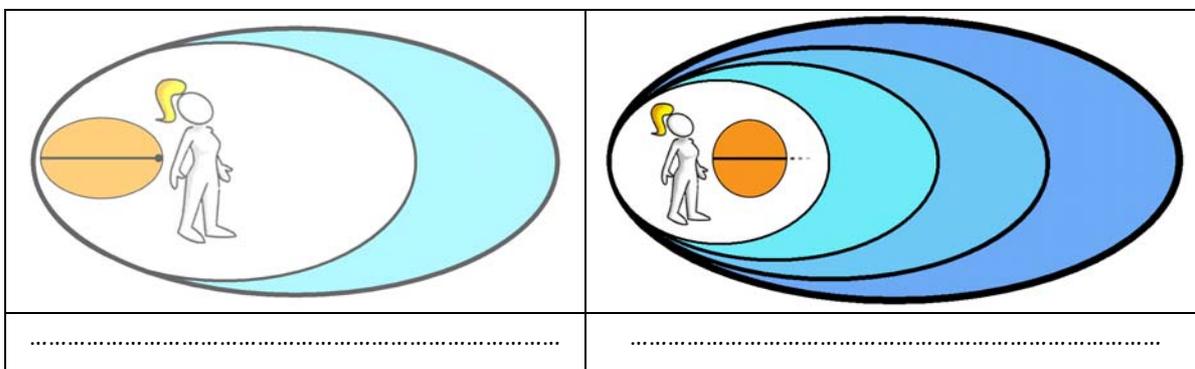
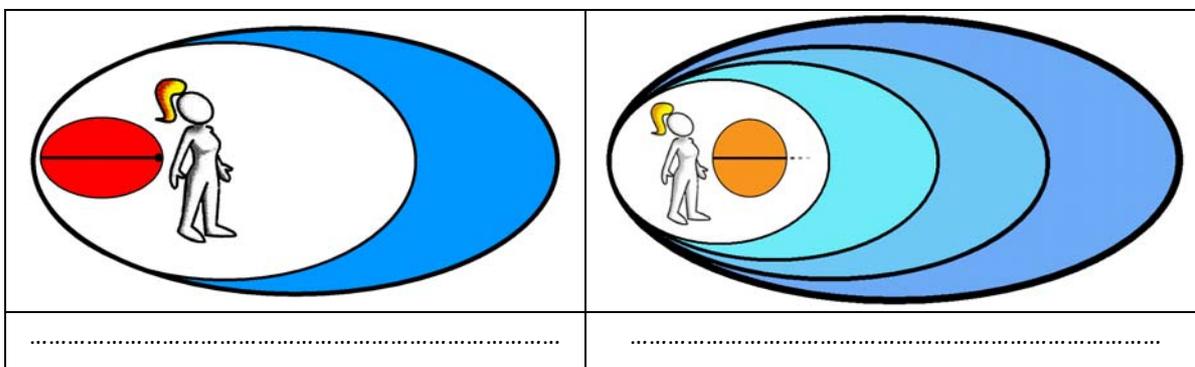
V.- Hemos representado en alejamiento en el escenario de partida, el que se introduce con "si...", con una imagen algo más transparente, y la cercanía con ese escenario de partida, mediante una imagen menos transparente. Ánimo:





VI.- Escenarios anteriores Pero puede darse el caso de que los escenarios de los que partimos sean anteriores a nuestro "Aquí y Ahora". Fíjate en las siguientes frases. ¿En qué caso el mensaje expresa un mayor distanciamiento respecto al hecho de haber aprobado el examen? Relaciónalo luego con las figuras:

CONTEXTO 1	CONTEXTO 2
- Oye Sebastián, dicen por ahí que has aprobado el examen. - Eso dicen, pero a saber. Hay que esperar a que salgan las notas. - ¿Y si has aprobado, qué vas a hacer? - Si he aprobado , hago una fiesta en mi casa por todo lo alto	- Oye Sebastián, dicen por ahí que has aprobado el examen. - Eso dicen, pero a saber. Hay que esperar a que salgan las notas. - ¿Y si has aprobado, qué vas a hacer? - Si hubiera aprobado , hago una fiesta en mi casa por todo lo alto



VII.- ¿En qué mensajes encuentras algo raro? Marca R (raro) o N (normal)

1. Si TENGA tiempo te ACOMPANARÉ al cine, pero si no, te acompañaré otro día.
2. Me CASARÍA con Carmen si no FUERA tan celosa.
3. No lo HABRÍA PENSADO dos veces si HUBIERA PODIDO compra aquella casa
4. No me IMPORTARÍA que mi hermana se casara con Artemio, si no SEA tan mujeriego
5. No me llamaron para la fiesta, por eso no fui; pero si me LLAMARAN , IRÍA
6. No. No he visto a tu gato. Pero si lo VIERA , no te preocupes que te LLAMO
7. Si ESTUVIERA aquí tu madre no te REÍAS de mí de esta manera.
8. Si en la frontera te PREGUNTEN que llevas en la maleta, tú DI que llevas sardinas
9. Si me OFRECIERAN trabajar en Cuba, me IBA mañana mismo
10. Si mi novio me ENGAÑARÍA , lo DEJARÍA inmediatamente.

VIII.- Dadas nuestras circunstancias Ahora, vamos a utilizar todo lo aprendido para expresar nuestro grado de cercanía o alejamiento con el escenario de partida, y nuestro grado de cercanía o alejamiento con la consecuencia. Luego hablaremos en pequeños grupos sobre esto:

ESCENARIO DE PARTIDA	CONSECUENCIA
Si yo (ser) músico profesional
Si (haber estudiado) algo diferente
Si (marcharme) a vivir a otro país
Si (pedir) dinero por la calle
Si (descubrir) la teoría de la relatividad
Si (faltar) a clase
Si (dejarme) el fogón encendido al salir hoy de casa
Si (copiar) en un examen
Si (matar) a alguien
Si (nacer) en el siglo XVIII en Francia
Si (levantarme) a las dos de la tarde un sábado
Si (discutir) con alguien por la calle
Si (aprender) mucho hasta este momento del curso

La última batería de actividades ejemplifica el trabajo con las condicionales, propiamente dichas. En la actividad I se propone algo interesante al aprendiz: que marque el grado de cercanía o alejamiento que él establecería respecto a las escenas propuestas. Es evidente que algunas pueden ser consideradas cercanas o alejadas en función de las circunstancias personales de cada uno de los aprendices, pero otras, en cambio, han de ser consideradas como opciones lejanas en todos los casos, como por ejemplo el hecho de nacer en otro siglo, haber estudiado algo diferente, o enunciar la Teoría de la Relatividad.

La actividad se ha concebido como interactiva. Sin entrar, de momento, en la cuestión de las cláusulas condicionales, se pide al grupo que comenten, en parejas o pequeños grupos, la opción que han marcado. Habrá personas en clase para las que quedarse un día entero si salir de casa sea poco menos que inconcebible, mientras que para otras sea una práctica relativamente habitual. Como ha podido observarse a lo largo de todas las actividades presentadas, la interacción propuesta parte del carácter de agente social del usuario de la lengua, si bien el concepto se interpreta al margen de la ejecución de una tarea de tipo transaccionales, tales como adquirir artículos, interaccionar con empleados municipales, camareros o recepcionistas de hoteles, y mucho menos se ha basado en juegos de rol o similares, actividades que aunque se asemejen a las de la vida real, no son, en sí mismas, parte de la vida real, sino una recreación algo artificial de la misma.

La interacción propuesta se basa siempre en la propia realidad interpersonal del aprendiz, de sus experiencias vitales, de sus valores ético-morales, de sus opiniones, de sus preferencias, de sus circunstancias. Creemos que es un marco mucho más interesante y rico para la producción significativa de lengua, aunque comprendemos el límite que impone el pudor, ya mencionado, que ciertas culturas manifiestan ante la expresión de aspectos personales.

En la actividad III se entra de lleno en la distancia respecto al escenario de partida de la cláusula condicional. Se espera del aprendiz que relacione la cercanía o la distancia psicológica dos ejemplos tipo propuestos: la del aspirante a músico y la del genetista, ambos supuestos integrantes de un grupo de aprendices de español. Como puede observarse, se asocia ya la imagen semitransparente a la prótasis con subjuntivo, y la imagen opaca a la prótasis con indicativo, para representar el alejamiento y la cercanía psicológica, respectivamente. El tema de la *contrafactualidad* ya ha sido tratado previamente, por lo que no consideramos necesario volver a entrar en ello.

Luego planteamos al aprendiz ocho cláusulas condicionales, mucho más de los tres modelos tradicionales. Se le pide que, con un compañero, asocie las

cláusulas a las figuras que se proponen en las siguientes dos páginas. Pensamos que no es difícil que el alumno lo haga correctamente, y que así resulta mucho más fácil dar una dimensión concreta y tangible al amplio abanico de cláusulas condicionales.

Queda por tratar el tema de la anterioridad asociada a la condicional. Es conveniente quitarle al aprendiz de la cabeza la idea de que la prótasis con Pluscuamperfecto de subjuntivo implica la absoluta irrealidad o imposibilidad de cumplimiento de la condición, ya que, además de ser inexacto, resulta mucho más difícil de manejar, puesto que el aprendiz, en lugar de dos patrones fundamentales de oración condicional, tendrá que manejar tres, e intentar repartir, de forma más o menos coherentes, grados de probabilidad que después, como ya se ha discutido, no se corresponden con la realidad de la lengua.

El ejemplo planteado en la actividad VI es clarificador: la anterioridad dentro de la factualidad y la anterioridad dentro de la *contrafactualidad* corren paralelas. En el primer caso no aparece ningún "fantasma lingüístico", en el segundo sí, de ahí que la expresión tenga una lectura a nivel pragmático-discursivo de reserva o prudencia, merced, precisamente, al significado de sistema de la forma, que es el alejamiento respecto a un escenario que se plantea ya como consumado, merced al valor aspectual de la perífrasis con participio. Finalmente, se pide al aprendiz que asocie cada uno de los escenarios planteados a una de las dos figuras que aparecen abajo (por tratarse de un oración compleja, las figuras tienen una composición doble).

La actividad VII nos permite comprobar hasta que punto el alumno percibe la agramaticalidad de ciertas construcciones, si bien a veces un mero conocimiento deficiente de la morfología, puede restarle interés a actividades de este tipo.

La última actividad de la serie, la número VIII, vuelve a ejemplificar lo que hemos venido defendiendo a lo largo de este trabajo: la reutilización de la manipulación consciente del *input* gramatical en posteriores actividades comunicativas, ya que se favorece una mejor *Atención a la Forma*, una interacción mejor monitorizada y una mayor familiaridad con la tarea.