

Estrategias de enseñanza para un aprendizaje significativo del sistema verbal y modal español

Lorena Camacho Guardado^A
Princeton University

RESUMEN Tanto profesores como aprendientes buscamos una explicación a determinados usos lingüísticos que no se corresponden con las reglas ofrecidas por las gramáticas. El docente, como facilitador del aprendizaje, debe hacer que sus estudiantes logren autonomía en dicho proceso y, mediante la enseñanza de la gramática desde una perspectiva cognitiva, puede conseguir que su aprendizaje sea significativo. El objetivo de este trabajo es demostrar cómo la incorporación de estrategias didácticas por parte del docente incrementa la motivación y favorece la mejor gestión de los mecanismos innatos de adquisición del lenguaje (Lorenzo, 2002: 208-209), y tiene incidencia en el uso de la lengua meta, haciendo que el aprendiente vaya adquiriendo un discurso que se acerque al uso real de aquélla.

Introducción

La mayoría de los que aprenden o enseñan idiomas se han preguntado alguna vez por qué resulta tan difícil aprender una lengua distinta a la suya. Desde hace muchos años, se han intentado ofrecer multitud de propuestas para hacer que el aprendizaje de una lengua extranjera fuera menos dificultoso o, sobre todo, fuera más efectivo. Aún hoy se desconoce la fórmula mágica del método que convierta el aprendizaje de idiomas en una tarea fácil o, al menos, en un proceso que lleve al aprendiente a conseguir su objetivo: entender lo que lee y lo que escucha, expresarse de forma escrita y de forma oral en la lengua que habla una comunidad lingüística que no es la suya. Algo a tener en cuenta es que la forma en la que el alumno se acerque al idioma es algo más que un factor en su proceso de aprendizaje¹.

El papel de la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras ha sufrido una constante evolución en los últimos dos siglos: desde haber sido omnipresente en los métodos tradicionales heredados de la enseñanza del latín y del griego, hasta llegar a convertirse en un elemento capaz de combinarse con un enfoque metodológico que promueva la comunicación. La instrucción formal parece necesaria en el aula de una lengua extranjera, ya que ayuda a que los alumnos reflexionen y construyan hipótesis sobre la lengua que están aprendiendo. Estas hipótesis podrán convertirse en reglas generales cuando el aprendiente entre en un intercambio comunicativo y

^A **Lorena Camacho Guardado** es doctora en Lingüística. Actualmente es lectora y coordinadora de español en Princeton University. Sus principales intereses son la gramática cognitiva, metodología y la creación y diseño de materiales de E/LE. Su dirección de correo electrónico es: guardado@princeton.edu

estas reglas, generalizadas, fomentarán el desarrollo de su interlengua, al poder ser aplicadas en otros contextos.

Recientemente se ha comprobado que todo proceso de aprendizaje de una lengua supone aprender a pensar desde otra perspectiva, asumir nuevas normas socioculturales y pragmático-lingüísticas; por tanto, es también un proceso de *transculturalización*. De este modo, la gramática deja de ser sólo un conjunto de reglas ilógicas que regulan el proceder de cada unidad lingüística en el discurso², pasando a estar relacionada con el pensamiento, con la percepción que los hablantes de una comunidad de habla tienen de la realidad³. Así pues, el aprendizaje del componente gramatical de una lengua está íntima y necesariamente unido a la competencia pragmática y a la cultural, por lo que Gramática, Pragmática así como aspectos socioculturales y sociolingüísticos deben ser considerados como distintas partes de un todo⁴, ya que sólo así es posible entender cuestiones que, hasta ahora, no han tenido una explicación clara⁵ (Real Espinosa, 2009: 7).

Este hallazgo ha provocado que la concepción que de la gramática tiene la Lingüística Cognitiva (el establecimiento de clases o categorías únicas a partir de una realidad múltiple) resulte de gran interés para el enfoque comunicativo, por lo que en la actualidad se están aplicando sus principios en un intento por facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje de dicho componente. El enfoque cognitivo permite dar un significado concreto, sentido, a unidades lingüísticas abstractas, llegando a ser procesado por el aprendiente –mediante asociaciones a imágenes mentales– y, posteriormente, usado en un acto comunicativo.

El sistema verbal y modal español

El sistema verbal y modal posee una gran versatilidad, ya que el verbo puede expresar de diversas formas algunas de las categorías que posee a fin de transmitir determinados mensajes (*Está en clase / Estará en clase*). Así, permite la cancelación del valor de la categoría gramatical *tiempo*, generando una interpretación modal del morfema, por lo que se ahorra la creación de un morfema específico para cada expresión o la utilización de una estructura sintáctica de mayor complejidad produciéndose, así, una doble significación que no es más que un procedimiento del sistema para multiplicar la capacidad expresiva de la lengua con el mismo número de formas (Real Espinosa, 2005: 2-3).

Un argumento semántico a favor de considerar las formas del “futuro” y “condicional” no como “tiempos”, sino como un modo independiente y particular, es que suponen algo no realizado y cuyo enunciado no puede ser declarado verdadero o falso de igual modo que las formas del indicativo. Algunos gramáticos⁶ han reestructurado el sistema verbal español separándolas muy acertadamente de los modos tradicionales:

	Indicativo	Aproximativo	Subjuntivo	
Perspectiva de presente	<i>canta</i>	<i>cantará</i>	<i>cante</i>	
	<i>ha cantado</i>	<i>habrá cantado</i>	<i>haya cantado</i>	(Anterioridad con respecto a las formas simples)
Perspectiva de pasado	<i>cantaba</i> (no terminativo)	<i>cantaría</i>	<i>cantara/cantase</i>	
	<i>cantó</i> (terminativo)	<i>habría cantado</i>	<i>hubiera/hubiese cantado</i>	(Anterioridad con respecto a las formas simples)

Figura 1. Reorganización del sistema verbal y modal español

El problema está en averiguar qué valores tienen cada uno de esos elementos del sistema modal español.

Matte Bon (1992) mejoró la capacidad explicativa de la clasificación modal suponiendo valores más generales y operativos en cada “modo”. Su aportación esencial fue tener en cuenta el contexto discursivo dentro del que se enmarca una comunicación determinada, en la que los interlocutores se intercambian informaciones o las dan por sabidas. Sin embargo, Ruiz Campillo (1998) señala que el concepto de *información* como valor asociado a la selección modal “se siente más bien como una de las varias posibles consecuencias interpretativas de algo más básico que realmente pueda ser considerado un *acto* del hablante capaz de transmitirla” y que él identifica como *declaración* (poner de relieve un estado de cosas). El modo, pues, es una pura *representación* de actos que el hablante manipula a su conveniencia. Aunque reduce el valor del modo a *declaración* (indicativo) y *no-declaración* (subjuntivo), afirma que existen precisiones con respecto al diferente “modo” en que es posible *declarar* o evitar una declaración. Aun concediendo el valor declarativo a “futuro” y “condicional”, reconoce que es evidente el carácter modal del contraste “*Está en la cárcel/Estará en la cárcel*” o “*Dijo que sí/Diría que sí*”, por lo que defiende la existencia de un modo *aproximativo/predictivo*

que es el que nos parece más adecuado para la enseñanza de español como lengua extranjera. Sin embargo, las nociones de **declaración/no-declaración** no terminan de explicar el hecho de que haya adverbios o locuciones adverbiales que seleccionen los tres modos (probablemente, posiblemente, seguramente...) para expresar probabilidad y otros (*a lo mejor, lo mismo, igual*) que no puedan seleccionar subjuntivo. ¿Cómo explicar, entonces, a nuestros estudiantes la selección modal para expresar probabilidad?

Nuevos valores centrales para los modos del español

Si nos detenemos en los siguientes enunciados, podemos ver claramente la diferencia de modalidad existente entre ellos:

- | | | |
|---------------------------|-----------------------------|-----------------------------------------|
| 1.a. <i>Está en casa</i> | 1.b. <i>Estará en casa</i> | 1.c. <i>Es posible que esté en casa</i> |
| 2.a. <i>Volvió a casa</i> | 2.b. <i>Volvería a casa</i> | 2.c. <i>Puede que volviera a casa</i> |

Como ya se ha dicho, las formas de “futuro” y del “condicional” expresan algo no realizado y se diferencian del presente y de los pasados porque expresan enunciados que no pueden interpretarse como verdaderos o falsos, al igual que ocurre con las formas del indicativo, ya que lo que tenemos es la opinión o la valoración aproximada que de un hecho emite el hablante. Por lo tanto, el interlocutor no debe interpretar el mensaje de aquel como algo que se va a producir, sino como la predicción o la aproximación sobre el hecho mismo.

Podemos comprobar que los ejemplos de *a* no son más que una información *positiva* sobre el presente y el pasado; los de *b* lo hacen de una forma *aproximativa*. Es decir, son informaciones sobre lo que contemplamos dentro de nuestra realidad o contexto inmediato: lo que conocemos —porque es un hecho— (indicativo) o lo que desconocemos, pero consideramos posible en él (aproximativo). ¿Qué diferencian estas informaciones de los ejemplos de *c*? El subjuntivo no informa sobre hechos (evidentes o probables), sino que expresa ideas que el hablante no considera como parte de su contexto inmediato (porque las rechaza, las cuestiona o considera mínima su posibilidad de ser).

Mediante el siguiente dibujo —basado en los estudios realizados por Langacker (1991) y Castañeda Castro (2004)— podemos explicar de forma significativa el

sistema verbal y modal español, dejando de lado cualquier criterio temporal como valor exclusivo de cada una de sus formas:

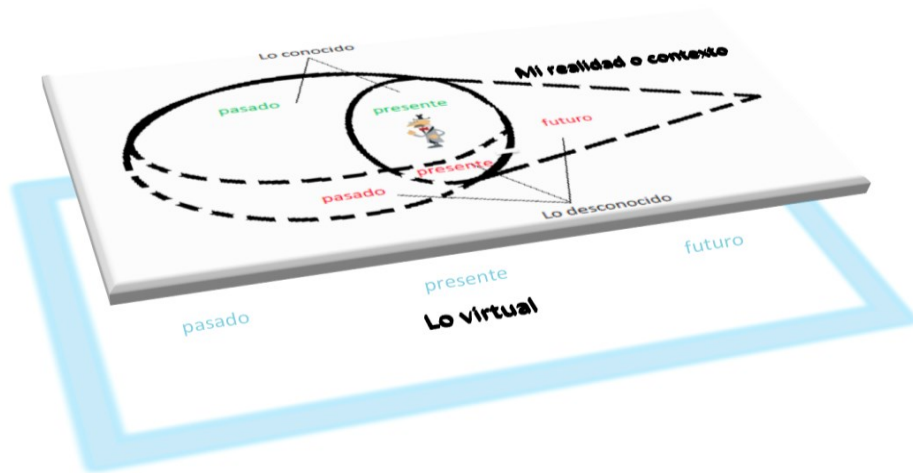


Figura 2. Nuevos valores centrales para los modos del español

Así pues, el sistema verbal quedaría de la siguiente forma:

<i>Lo conocido</i>	había cantado	canté/cantaba	he cantado	canto
<i>Lo desconocido</i>	habría cantado	cantaría	habré cantado	cantaré
<i>Lo virtual</i>	hubiera/hubiese cantado	cantara/cantase	haya cantado	cante

Cómo llevarlo al aula de E/LE

La atención a los tres criterios básicos a los que responde la selección del modo en español de forma gradual y ordenada en la clase de E/LE puede facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Así pues, primeramente, debería hacerse una aproximación semántica que aporte un significado general del modo, basado en la oposición de valor y función entre *indicativo*, *aproximativo* y *subjuntivo*. En segundo lugar, una sintáctica que muestre las condiciones estructurales, aunque al mismo tiempo están sometidas a un criterio semántico, por las que aparecen determinadas ciertas realizaciones. Finalmente, una pragmática que establezca diferencias de carácter semántico para realizaciones en las que la selección del modo aparece determinada por la *intención del hablante*.

Es necesario diseñar actividades contextualizadas y que muestren el valor real de los elementos que conforman el sistema verbal y modal español. Así, lo más

adecuado es proponer una situación que pueda resultar real a los aprendientes (en la que se hayan podido encontrar alguna vez) y analizar los enunciados teniendo en cuenta los valores centrales que aquí se proponen.

La siguiente actividad⁷, cuyos resultados posteriormente obtenidos muestran una considerable mejoría en la selección modal, se presentó a estudiantes de español de nivel avanzado de Princeton University durante el curso académico 2012-2013:



Figuras 3 y 4. Viñeta con la historia

- *¡Ayer vi a Bea y Migue en el cine.* (→ Es un hecho; los ha visto)
- *Tienen que estar saliendo, porque pasan mucho tiempo juntos.* (→ Las circunstancias le obligan a considerar muy probable que estén saliendo)
- *No os precipitéis; puede que sólo sean muy buenos amigos.* (→ Considera mínima la posibilidad de que sólo sean amigos, pero no quiere comprometerse)
- *Es posible; pero creo que son más que amigos.* (→ Considera muy probable que haya algo entre ellos y mínima la posibilidad de que sólo sean amigos)
- *No creo que lo estén; Bea me lo habría dicho.* (→ Cuestiona esa idea, porque Bea no le ha dicho nada, pero cree que de ser cierto se lo diría)
- *Yo digo que son más que novios.* (→ Es un hecho; lo ha dicho)
- *Está claro que lo son; el otro día los vimos abrazados.* (→ Es algo evidente para él, porque los vieron abrazados)

- *Bea y Migue son novios; él me lo dijo ayer.* (→ Es un hecho que lo son, porque Migue se lo ha dicho)
- *¡No puede ser que estén saliendo; me niego a creer que sean novios!* (→ Rechaza esa idea; por lo tanto, no forma parte de su realidad o contexto)



Figura 5. Viñeta con la historia

- *Bea dice que ella y Migue son novios.* (→ Es un hecho; Bea se lo ha dicho)
- *Pues Migue no dice que sean novios.* (→ No puede formar parte de su realidad, su mundo, porque Migue no le ha dicho nada)
- *Se le habrá olvidado contártelo.* (→ Desconoce si se le ha olvidado o no, pero ofrece una aproximación de lo que cree que puede haber ocurrido)



Figura 6. Viñeta con la historia

- *¡Bea y Migue se casan este verano!* (→ Es un hecho; ya lo han comunicado)

- *¡Me alegra que se casen!* (→ La idea virtual del casamiento le produce alegría)
- *Me parece raro que se casen tan pronto...* (→ La idea virtual de la pronta boda le parece rara)
- *Es evidente que se casan, porque se quieren.* (→ Es un hecho que se quieren –lo sabe– y que esa es la razón evidente –se puede ver– de la futura boda)
- *Pues yo creo que son muy jóvenes.* (→ Considera que es pronto para casarse)
- *¡Qué pena que se casen y no disfruten más de la vida!* (→ La idea virtual de que no disfruten de la vida le da pena)



Figura 7. Viñeta con la historia

- *¡Bea y Migue se casan este verano!* (→ Es un hecho)
- *Quizá es un poco pronto, ¿no?* (→ Lo desconoce, pero lo ve posible)
- *Tal vez lo sea, pero ellos han tomado esa decisión.* (→ Considera mínima esa posibilidad, no la contempla como posible. Es un hecho que han tomado esa decisión)
- *¡Lo mismo están embarazados!* (→ Desconoce la causa, pero ofrece una de las muchas posibilidades que contempla en su realidad)
- *Dudo mucho que sea por eso.* (→ Cuestiona esa idea; no la contempla como posible)
- *Si estuviera embarazada, me lo habría dicho, ¿no?* (→ Considera mínima esa posibilidad porque, en ese caso, lo esperado era contárselo)

- *Puede ser que no quiera que la gente lo sepa.* (→ Sin saberlo, ofrece una posible explicación, que no le comprometa, considerando mínima su posibilidad)
- *¡Sois unos cotillas! ¡Se casan porque se quieren!* (→ Son hechos)
- *Tienes toda la razón.* (→ Es un hecho)
- *¡No puedo creer que se vayan a casar!* (→ Esa idea no forma parte de su realidad; no la contempla como posible)
- *Pues deberías, aunque no quieras, porque ya tienen fecha.* (→ Cree que debe creerlo, incluso ante la mínima posibilidad de no querer, porque hay fecha de boda)

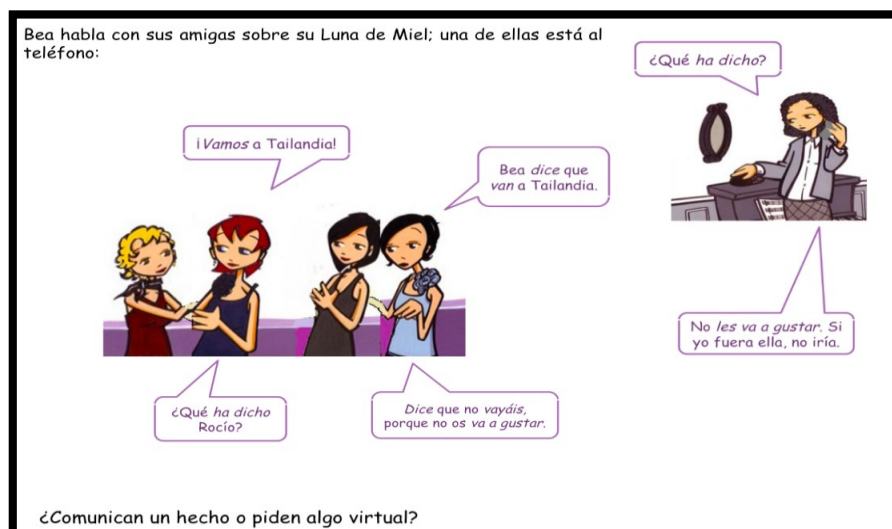


Figura 8. Viñeta con la historia

- *¡Vamos a Tailandia!* (→ Es un hecho; ya han decidido ir allí para su luna de miel)
- *¿Qué ha dicho?* (→ Es un hecho que ha dicho algo, aunque no lo ha oído)
- *Bea dice que van a Tailandia.* (→ Lo ha dicho Bea; es un hecho)
- *No les va a gustar. Si yo fuera ella, no iría.* (→ Piensa que lo más probable es que no les guste y que, en caso de ser ella, –cosa imposible–, probablemente no iría)
- *¿Qué ha dicho Rocío?* (→ Es un hecho que ha dicho algo, pero no lo ha oído)
- *Dice que no vayáis porque no os va a gustar.* (→ Rocío pide algo virtual y ella repite sus palabras).



Figura 9. Viñeta con la historia

- *Quiero que seamos padres.* (→ La idea virtual de ser padres es lo que quiere)
- *Quiero muchos nietos que estén sanos y que sean felices.* (→ Es un hecho que quiere nietos y esa es la idea –imagen– que tiene de ellos)
- *Siento que todo está yendo muy rápido. ¿Se estará equivocando?* (→ Lo percibe y desconoce si se equivocan).
- *Es imposible que se equivoquen; saben lo que hacen.* (→ Es un hecho que lo saben, por lo que el equívoco no forma parte de su realidad).



Figura 10. Viñeta con la historia

- *Me gusta la relación que tenemos.* (→ Es un hecho; la tienen)
- *A mí también me gusta que tengamos una relación tan buena.* (→ La idea virtual de tenerla le gusta)

- *Cuando éramos pequeños, no llevábamos muy mal.* (→Es un hecho que se llevaban mal en esa época)
- *Si yo hubiéramos hablado aquel día, no estaríamos juntos.* (→ Hace una aproximación sobre lo que sería su presente, en caso de haber sido distinto el pasado)
- *Cuando tengamos niños, vamos a mudarnos a una casa más grande.* (→ Tienen pensado hacerlo si llega a materializarse esa idea virtual)
- *Y, si puede ser, que esté cerca del mar, para que podamos disfrutar.* (→ Desconoce si podrá ser –lo considera posible–, pero en ese caso la idea virtual que tiene de esa casa es cerca del mar, porque su objetivo –idea virtual– es poder disfrutar)

Conclusiones

La atención a los tres criterios básicos a los que responde la selección modal en español de forma gradual y ordenada en la clase de E/LE puede facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Es necesario, pues, diseñar actividades didácticas que muestren, primeramente, de forma gradual los criterios semántico, sintáctico y pragmático para, posteriormente, revelar que estos están conectados. El objetivo no es otro que el de conseguir una enseñanza comunicativa de la gramática que ayude al aprendiente en su proceso de adquisición de la competencia lingüística.

Bibliografía

- Carbonero Cano, P. (1997): "Significado Modal y Significante modal". *Introducción Teórica a la Pragmática Lingüística*. Sevilla: Editorial Kronos. pp. 66-71.
- Camacho Guardado, L. (2013): "La enseñanza del modo desde una perspectiva cognitiva". *Actas del XLVIII Congreso Internacional AEPE: El Español en la era digital*. Jaca: AEPE. Valladolid: Campus Encuadernaciones S.L., pp. 133-149.
- Castañeda Castro, A. (2004): "Una visión cognitiva del sistema temporal y modal del verbo español". *ELUA. Estudios de Lingüística*. Anexo 2, pp. 55-71.
- Langacker, R. (1991): *Foundations of Cognitive Grammar*. Vol. II. Stanford: University Press.
- Lorenzo Berguillos, F. (2002): "La variable atención a la forma y atención al mensaje en las actividades de aprendizaje de segundas lenguas. Estudio empírico sobre su incidencia motivacional" en J. Mc.Rae (ed), *Reading Beyond Text: Processes and Skills*, pp. 207-224. Recurso electrónico en (http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce24/cauce24_13.pdf)

- Matte Bon, F. (1992): *Gramática comunicativa del español*. Vol. I y II. Barcelona: Difusión.
- Real Espinosa, J.M. (2005): "Tiempo y aspecto verbal: marco teórico para la clase de E/LE". *Marco ELE, Revista de Didáctica*. N°. 1. [online]. Accesible desde http://marcoele.com/descargas/1/real_espinosa-tiempo-aspecto.pdf
- (2009): "Gramática: la metáfora del espacio" en *Marco ELE, Revista de Didáctica*. Recurso en línea: (http://marcoele.com/descargas/8/jm.real_gramatica_la_metafora_del_espacio.pdf)
- Ridruejo, E. (1999): "Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas". *Gramática descriptiva de la lengua española. Vol. II. Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales*. Eds. Ignacio Bosque y Violeta Demonte. Madrid: Espasa Calpe, pp. 3209-3252.
- Ruiz Campillo, J.P. (1998): *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Disponible en *Biblioteca RedELE*. N°. 1: 2004. [online]. Accesible desde <<http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2004/memoriaMaster/1-Semestre/RUIZ-C.html>>

¹ Aunque, claro está que hay que tener en cuenta la capacidad del aprendiente, las razones que lo han llevado a aprender la lengua o las condiciones externas a su aprendizaje que pueden favorecerlo o entorpecerlo.

² Son reglas arbitrarias, pero no ilógicas.

³ Está claro que la percepción de la realidad nunca es objetiva, pues está íntimamente ligada a los valores socioculturales de dicha comunidad.

⁴ Es evidente que las culturas –independientemente de la distancia lingüística que exista entre ellas– no desarrollan los mismos modelos metafóricos para referirse a una misma realidad, por lo que la forma en que desarrollen los modelos sintácticos para representar dicho pensamiento será distinta.

⁵ El hecho de que los significados de las unidades lingüísticas admitan frecuentemente varias soluciones, tanto sincrónica como diacrónicamente, se debe en definitiva a cómo concebimos la realidad en un determinado momento.

⁶ Alarcos, Matte Bon, Ruiz Campillo y Castañeda Castro.

⁷ Las imágenes de las viñetas se han tomado del Banco de Imágenes y Sonidos del MECED.