

# Muchos libros de gramática, una sola gramática

I

## 1. Introducción

Desde una perspectiva histórica, el estudio de segundas lenguas es bastante joven, pues el primer interés científico en ellas data de finales del siglo XIX, cuando se produjeron dos fenómenos sociales importantes en Europa. Por un lado, el acceso de las clases burguesas a una educación académica—hasta el momento patrimonio solo de la nobleza y las altas clases sociales—posibilitó el inicio del turismo como lo conocemos hoy en día. Obtener una educación pasaba por conocer otros lugares, otras gentes y otras culturas, por lo que el aprendizaje de lenguas extranjeras (LE<sup>1</sup>) comenzó a ser de interés para un número cada vez mayor de personas. Y así comenzaron las migraciones temporales por motivos de educación, placer y/u ocio.

El segundo fenómeno social fue una consecuencia directa de la Revolución Industrial. La expansión empresarial produjo un aumento de las relaciones entre comerciantes de diferentes países, lo que a su vez propició el contacto con lenguas diferentes y la necesidad de aprenderlas para hacer más competitivo el mercado.

Hasta ese momento, el aprendizaje de lenguas extranjeras se limitaba casi al latín y, por tanto, a la traducción de textos. En el caso de otras lenguas, la enseñanza se centraba en la comprensión lectora, pues una buena educación pasaba por el conocimiento de los grandes clásicos de la literatura europea. La metodología empleada en ambos casos era la de gramática-traducción, que se centraba en darles a los alumnos las herramientas gramaticales necesarias para comprender textos en LE y convertir su contenido a la lengua materna (L1).

A medida que la demanda de enseñanza de LE aumentaba, comenzó igualmente el interés académico y filológico por explicar aspectos lingüísticos que antes no habían sido estudiados. La tradición filológica hasta aquel momento se había limitado a observar, catalogar y tratar de explicar el funcionamiento de las lenguas desde la perspectiva de sus hablantes nativos. Por eso, cuando llegó el momento de trabajar con extranjeros, se aplicaron los criterios de descripciones de las L1 también a las LE: se observó la lengua; se clasificaron sus usos, que se dividieron en parcelas lingüísticas para establecer reglas que pudieran aplicarse a todos los componentes de cada parcela, y se asignó la categoría de excepción a todos aquellos usos que por alguna razón no se ajustaban a esas reglas.

1 Aunque somos conscientes de que en niveles especializados existe una marcada distinción entre lo que una segunda lengua implica y lo que una lengua extranjera incluye, en este libro nos vamos a referir de forma indistinta a ambas, tomando como base el concepto de aprendizaje de una lengua que no es la materna, sin tener en cuenta si este aprendizaje se realiza en un contexto de inmersión o en un país diferente.

A estas alturas del siglo XXI el panorama es muy diferente. La enseñanza de LE es no solo una profesión, sino también un amplísimo campo de estudio e investigación. Somos profesores de español. Tenemos alumnos, enseñamos en diferentes cursos, utilizamos un amplio abanico de manuales y recursos bibliográficos (ya sea en formato papel o en la Red), nos formamos en cursos o másteres, asistimos a encuentros y congresos, intercambiamos opiniones en foros de debate... Todo ello con un objetivo en mente: convertirnos en profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras. Nos sentimos seguros en el terreno del aula y estamos convencidos de que tenemos madera de enseñantes.

¿Por qué, entonces, a la hora de la verdad, en clase, nos hacemos pequeños e insignificantes cuando nos enfrentamos a la gramática? Trabajamos las diferentes destrezas y la enseñanza de la cultura en clase, hemos leído el *Marco común europeo de referencia* (en adelante *MCER*) y estamos familiarizados con los contenidos del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en adelante *PCIC*). Sabemos de enfoques por tareas, comunicativos y orientados a la acción; entendemos lo que son las nociones y las funciones, y estamos preparados para hacer trabajar al alumno de forma cooperativa y significativa. Y de nuevo, ante la pregunta gramatical del alumno, nos saltan las alarmas y sentimos que no estamos preparados, que nuestra explicación no basta, y que los manuales ya no son tan satisfactorios. La bibliografía no nos saca de dudas y nosotros mismos nos embrollamos con explicaciones laberínticas de formas, significados, contextos y expresiones, pragmática, semántica o sintaxis. ¿Por qué es tan complicada la gramática? ¿Qué la hace ser tan inaccesible y qué la convierte en el 'punto caliente' del mundo de ELE moderno y al día, es decir, en el *aula comunicativa*?

Como su propio título indica, la exploración que este libro pretende hacer de las dificultades de implementación de la gramática en el aula, muy especialmente en el aula comunicativa, se basa en la fuerte sospecha de que no es la gramática el problema, sino la visión que se tiene, y se da, de ella. En la tarea de garantizar la presencia de los aspectos formales en el aula comunicativa, se ha hablado y discutido mucho sobre cuándo enseñar gramática, cuánta gramática enseñar o cómo enseñarla. Sin embargo, cae siempre fuera de estas discusiones la reflexión fundamental sobre qué gramática enseñar. En otras palabras, se incurre insistentemente en lo que podríamos llamar «la falacia metodológica», definida como la creencia de que la gramática resultará exitosamente integrada en el programa comunicativo simplemente mejorando la metodología y las técnicas de acceso a ella, pero sin necesidad de redefinir, de *comunicativizar* la propia gramática.

La principal dificultad para la integración de la gramática en un currículo comunicativo puede que no sea otra que la tremenda distancia de concepto observable entre la 'parte' comunicativa de la clase y la 'gramatical': en lugar de sumergir al estudiante en una solución en que forma y significado constituyan el tejido indistinguible por donde discurre la comunicación, la gramática se arranca de la comunicación, se clasifica, se deja asomar en la esquina superior derecha del libro en un color ligeramente diferente o en páginas separadas y se administra en dosis pequeñas, discretas, mutiladas de un sistema del que no quedan huellas y definidas con un criterio tan ajeno a su capacidad de significar que acaban flotando como gotitas de agua sobre el espeso aceite de la comunicación en el aula.

Si perseguimos, pues, una gramática definida en términos de comunicación, la pregunta pertinente es la siguiente: ¿qué factores hacen a una gramática más o menos apta para cons-

tituir la auténtica mecánica del significado que regula la comunicación en nuestra lengua?  
¿Y qué gramática de las disponibles ofrece alguno de esos factores?

## 2. Cuando la gramática es formal

La gramática está hecha de formas que transmiten *significados*. El cambio de la forma elegida conlleva un cambio de significado, y el significado que el hablante tiene en mente determina su elección de una forma concreta frente a otras. Parece que hasta aquí todos conformes y, sin embargo, la realidad es que la gramática ha sido y es largamente malentendida, ante todo, como el estudio de las formas.

El problema principal de una aproximación formal al lenguaje radica en que la visión que se hace de la lengua no es real, está encorsetada en taxonomías que no tienen en cuenta al hablante como constructor de significados. Achard (2004, p. 185) comenta que «las reglas gramaticales que tradicionalmente se dan en clase de LE se consideran como una característica del sistema y no como el resultado de la elección del hablante». Así, seleccionar el subjuntivo se reduce a un rasgo léxico del verbo de la oración principal y no a lo que se quiere decir cuando se dice algo. En clase de LE, entonces, lo que solemos hacer es enseñar a los alumnos a construir formas lingüísticas que dependen de unos principios formales y que son independientes de su significado. En otras palabras, enseñamos a nuestros alumnos a construir puzzles lingüísticos automáticos y desprovistos de cualquier análisis, tanto de las causas como de las consecuencias de la misteriosa aparición de las formas:

- Con CREO usamos indicativo, con NO CREO subjuntivo.
- Con ESTA MAÑANA usamos pretérito perfecto, con AYER pretérito indefinido.
- Con LA/EL usamos ESTAR, con UN/UNA ponemos HABER...

Así pues, este tipo de gramáticas suponen que la lengua se organiza de acuerdo con unos criterios formales que están más allá no solo del control del aprendiente, sino también del profesor e, incluso, del propio hablante nativo. Puesto que esta no es, para bien o para mal, la auténtica naturaleza de una lengua, es inevitable que sus predicciones fracasen constantemente. Y esto nos obliga a pertrecharnos de excusas y otras técnicas de la esgrima dialéctica para defender a capa y espada unas reglas que a nosotros mismos no nos convencen o bien cerrar la disputa con el inevitable «esto es así porque sí».

En un intento de particularizar esta inmensa corriente formalista, mencionaremos brevemente tres filosofías gramaticales que se hallan fundamentalmente marcadas por esta fijación en la forma: la tradicional, la prescriptiva y la descriptiva.

### 2.1. Gramática tradicional

La llamada gramática tradicional es, como su propio nombre hace sospechar, la gramática que más tradición arrastra y, por lo tanto, aquella de cuyas sanciones es prácticamente imposible librarse. Su método de análisis se basa en la lógica clásica o aristotélica: se evalúan

los enunciados en términos extralingüísticos de *valor de verdad*, se hace gala de una actitud abiertamente normativa y se alimentan sin pudor sus regulaciones del hecho lingüístico con muestras literarias.

Prácticamente cada una de las asunciones anteriores supone un serio problema para la eficacia no solo teórica, sino muy especialmente pedagógica, de nuestro concepto de lengua. Porque:

- a) Sabemos que la lógica de la representación lingüística no es una lógica proposicional basada en valores de verdad ni conectada directamente con la realidad objetiva externa a la propia lengua. Es, por el contrario, una lógica *natural* basada en las condiciones y límites de la percepción humana de esa realidad: *Jorge fue expulsado* no es más o menos verdad o correcto que *Expulsaron a Jorge* o *A Jorge lo expulsaron*. Es solo una perspectiva diferente de una única e idéntica realidad objetiva.
- b) El intento de hacer *norma* cuando se hace gramática lleva inevitablemente a la peligrosa conclusión de que cada comunidad tiene una gramática diferente, ocultando así la verdadera máquina que autoriza unívocamente todas esas manifestaciones aparentemente caprichosas. Veámoslo con un ejemplo. Quien da un valor gramatical de *pasado próximo* al presente perfecto ('he comido'<sup>2</sup>) y de *pasado lejano* al indefinido está, o bien calificando de incorrecta a la inmensa mayoría de los hispanohablantes, o bien simplemente ignorando qué significa esta forma verbal en la base, es decir, cuál es ese valor gramatical que permite preguntar a un madrileño: *¿Qué has dicho?* y responderle un colombiano: *Dije que no* en la misma lengua.
- c) La fijación en la lengua escrita como modelo constituye una ignorancia esencial de la naturaleza del lenguaje. Supone, además, una peligrosa anteposición del concepto *social* de autoridad a la evidencia lingüística de que la escritura no es más que un remedo voluntarista y artificial de la lengua oral, y la literatura solo un juego nacido de ella y estrictamente fundamentado en la gramática que ella maneja. Y si descendemos hasta el aula, la alarma aumenta en la medida en que lo que un estudiante normal requiere es habilidad oral, ante todo. Pero también antes de todo: igual que no es posible imaginar un Lope de Vega con ruso de lengua materna que aprendiera español solo con libros, se hace de sentido común admitir que un estudiante nunca será un Lope de Vega a menos que hable español con extraordinaria eficacia.

Así pues, si nos preguntamos qué gramática enseñar, un anticipo posible puede incluir las siguientes recomendaciones:

- Que sea *humana*, no matemática.
- Que no aplique una norma como la ley, sino que *explique* las normas con una ley.
- Que busque sus muestras allá donde la lengua vive, no donde descansa en paz.

<sup>2</sup> En el Capítulo III explicamos los motivos por los que optamos por denominar a esta forma 'presente perfecto' y no 'pretérito perfecto'.

## 2.2. Gramática prescriptiva

Firmemente basada en los principios (poco científicos) de tradición y autoridad, la gramática prescriptiva es, más que una determinada concepción de la gramática, una institución social dedicada a promocionar determinados productos lingüísticos frente a otros igualmente válidos que se denigran sobre la base de una renuncia clara a entender qué se quiere decir con lo que se dice<sup>3</sup>. Existe para decirles a los usuarios cómo tienen que hablar una lengua, en lugar de explicarles la manera en que se habla esa lengua, suponiendo que es el hablante el que tiene que adaptarse a la lengua y no al contrario. Instaura una serie de taxonomías del buen lenguaje, tachando todo lo que se sale de sus límites como agramatical, incorrecto, de uso local y coloquial, e, incluso, de mal español. Como consecuencia lógica de todo ello, no proporciona explicación alguna de la competencia de los hablantes; sus censuras y recomendaciones no alcanzan más que cuestiones de estilo social, y su alcance real es puramente anecdótico: los hablantes de a pie ignoran naturalmente (concienzudamente los literatos, científicos o publicistas) todas las consignas que son ajenas a su necesidad y voluntad de significar.

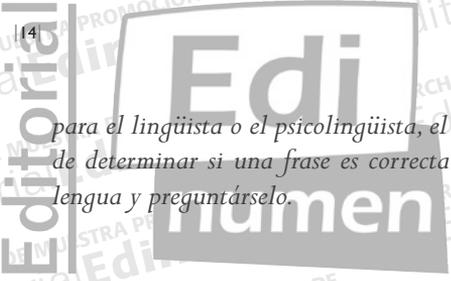
En encendidos debates en foros de discusión se habla de lo que está bien y lo que está mal, y cada profesional, por supuesto, tiene una versión personal al respecto. Todos parecemos estar de acuerdo en que ningún hablante nativo (analfabeto, académico, educado o sin educar) diría algo como *Quiero que tienes tiempo para mí*, pero el debate se alarga cuando se dice *Yo no sé si tenga tiempo de ayudarte*. Aquí, las voces se levantan indignadas, pregonando la incorrección del subjuntivo, cuando en realidad es un uso totalmente normal en países como, por ejemplo, Costa Rica o Perú. Otras voces entonan ese *Pues yo no lo diría así nunca* con el que se censuran producciones ajenas en la increíble convicción de que el hecho de que un sujeto *nunca lo diga* así implica que quien sí lo dice no habla un español ‘correcto’.

En realidad, el problema tanto de los ‘expertos’ en lenguaje, como de los simples hablantes preocupados por la corrección, la censura y la prescripción, no es otro que una colosal mixtificación de la naturaleza del lenguaje y las lenguas:

*Imagine el lector que está viendo un documental sobre la naturaleza. Las imágenes muestran las asombrosas actividades de distintos animales en sus hábitats naturales. Sin embargo, la voz del narrador advierte de que se están produciendo una serie de problemas. Los delfines no ejecutan adecuadamente sus movimientos natatorios. Los gorriones de cresta blanca producen un canto muy descuidado. Los nidos de los herrerillos no están bien contruidos, los pandas sostienen la caña de bambú con la garra que no corresponde, el canto de la ballena contiene errores muy llamativos y los gritos de los monos llevan mucho tiempo sumidos en el caos y la degeneración. Lo más probable es que, ante estos comentarios, el espectador reaccione preguntándose qué demonios significa que el canto de una ballena contiene un “error”. ¿Acaso el canto de una ballena no es lo que la ballena decide cantar? ¿Quién se ha creído que es este narrador para emitir semejantes juicios?*

*Sin embargo, en el caso del lenguaje humano, pronunciamientos de semejante índole no solo se admiten como llenos de sentido, sino que además suelen ser motivo de alarma. [...] Naturalmente,*

<sup>3</sup> Para un ejemplo palmario del carácter taxidérmico y ciego al significado gramatical de esta actitud prescriptiva, véase Ruiz 1999.



para el lingüista o el psicolingüista, el lenguaje es como el canto de las ballenas. La única manera de determinar si una frase es correcta o incorrecta gramaticalmente es buscar hablantes de una lengua y preguntárselo.

(Pinker 1995, p. 407)

¿A qué se parece más un profesor de español: a un lingüista o a un corrector de estilo? Si alguien se pregunta qué gramática enseñar o qué gramática aprender, quizá pueda añadir a las recomendaciones del punto anterior la siguiente reformulación:

- Que sea la gramática real de los hablantes, no la falsa de las 'autoridades'.

Aun a riesgo de que nos invada el miedo a la libertad.

### 2.3. Gramática descriptiva

Describir no solo es un procedimiento científico, es un requisito previo a todo análisis científico, y sin la descripción no sería posible la explicación, que es, en realidad, el auténtico objetivo de toda ciencia. Tanto la gramática tradicional como la gramática prescriptiva, en los términos en que las hemos identificado aquí, son gramáticas descriptivas en el sentido de que se basan en una determinada descripción de la lengua, es decir, en los datos que proporciona la observación. El problema es que se quedan ahí, en los efectos (qué se dice), ignorando las causas (por qué se dice). Y el resultado son listas caprichosas de usos sin ninguna lógica que los conecte, que asombran al nativo por la riqueza de su lengua y desesperan al estudiante, que no sabe, con razón, qué hacer con ellas.

Por poner solo un ejemplo, he aquí una lista (necesariamente incompleta) de usos del imperfecto, sacada de gramáticas descriptivas para nativos y no nativos:

1.	Imperfecto de habitualidad
2.	Imperfecto descriptivo
3.	Imperfecto durativo
4.	Imperfecto de acción secundaria
5.	Imperfecto narrativo de acción principal
6.	Imperfecto de causa
7.	Imperfecto con valor de pospretérito
8.	Imperfecto con valor de futuro
9.	Imperfecto de inminencia

10.	Imperfecto de apertura o cierre
11.	Imperfecto con valor de presente
12.	Imperfecto de discurso anterior presupuesto
13.	Imperfecto de sorpresa
14.	Imperfecto de reproche
15.	Imperfecto de contrariedad
16.	Imperfecto de cortesía
17.	Imperfecto lúdico
18.	Imperfecto de deseo

Lista de dieciocho usos, no obstante, incompleta, como se acaba de decir, porque el número de valores no depende en realidad de las capacidades del imperfecto, sino de las mezclas incontroladas entre forma, contexto discursivo y efecto pragmático que al observador se le ocurra practicar, haciendo la lista virtualmente interminable.

Por ejemplo, se puede añadir como un uso más ese sutil ‘imperfecto de acción inminente frustrada’ que va más allá de la simple inminencia (*Yo ya me iba*) para recoger frustraciones situacionales (*Ya me iba, pero me puso una pistola en la cabeza y me quedé allí*), omnipresente en los materiales didácticos y en el discurso del aula en ELE. Y se puede añadir este otro, el curioso uso propuesto por Alex Grijelmo (2006, p. 254) con la etiqueta de imperfecto de error (*Vaya, yo creía que volvías mañana*) que nos puede quitar ya todo miedo a alimentar la lista:

19. Imperfecto de acierto (*Ya sabía yo que venías hoy.*)
20. Imperfecto de ignorancia (*¿Venía hoy o mañana?*)
21. Imperfecto de terror (*¡Dios mío, Lucas, que acabo de caer en la cuenta de que mi marido venía hoy!*)
22. Imperfecto de caer en la cuenta (*vid. supra*).

Y así hasta el infinito.

¿Qué se obtiene con una instrucción gramatical basada en la pura descripción? Como se ve perfectamente en esta lista sobre el imperfecto, el resultado es una serie de usos donde:

- a) Se mezclan sin pudor todos los criterios imaginables, cayendo sistemáticamente en la autocontradicción: en unos casos es el tiempo (con valor de presente, de pasado, de futuro, de pospretérito), en otros es el estatus discursivo (de acción principal, de acción secundaria, de apertura o cierre, de discurso anterior presupuesto), en otros es el aspecto (durativo, descriptivo, de habitualidad), en otros el modo (lúdico, de cortesía), en otros, en fin, es cualquier idea o remota sugerencia de idea que aparezca en los contornos de algún ejemplo (la causa cuando decimos ‘porque’, el reproche cuando reprochamos, el deseo cuando deseamos, la contrariedad cuando nos sentimos contrariados, etc.).
- b) Como consecuencia del desastre lógico que supone la lista, el estudiante asume operativamente que si existe un imperfecto de causa, eso quiere decir: *si expresas causa, usa el imperfecto*. El resultado de esta candidez es la adjudicación de un falso significado al imperfecto y el fracaso sistemático: *Me compré el Ferrari porque me \*tocaba la lotería*.

¿Cómo explicar, entonces, el imperfecto? Como la propia pregunta indica, explicar los usos del imperfecto implica explicarlos, es decir, ir más allá de una simple descripción caótica de lo que se dice para llegar a entender por qué se dice. Para eso sería necesario remover todos esos valores cotextuales, contextuales y pragmáticos, y desvelar el valor del imperfecto en sí mismo<sup>4</sup>. Solo así podremos responder a la inquietud del estudiante, que no quiere descripciones del *qué* más que en la medida en que estas le ayuden a encontrar el *porqué* (bajo amenaza cierta y comprobable de convertir los *qués* en *porqués*).

Podemos, pues, recuperar ahora la siguiente recomendación para una gramática operativa:

- Que no se limite a describir, sino que *explique*.

Aunque explicar es difícil sin tener en cuenta el significado...

<sup>4</sup> Una reducción de este procedimiento descriptivo de listas a un solo valor operativo para el imperfecto puede encontrarse en Ruiz 2005.

### 3. Cuando la gramática es significativa

Si algo une a las tres filosofías gramaticales que acabamos de ver es que atienden a la forma gramatical sin ligarla a un significado gramatical (los significados que manejan no son en realidad gramaticales, sino semánticos, discursivos o pragmáticos), lo que las hace no solo falaces, sino sobre todo inoperativas. ¿A qué se debe, pues, su permanencia y ubicuidad en los textos sobre gramática?

Entre nativos, la razón de la supervivencia de estos enfoques es fácil de conjeturar: un nativo es un individuo que no necesita protocolos operativos para tomar decisiones gramaticales. En otras palabras, un nativo no necesita *entender qué significan las formas* que usa para decidirse entre 'por' o 'para', perfecto o imperfecto, indicativo o subjuntivo:

*Para un adolescente nativo no hay contradicción alguna en memorizar para un examen que el subjuntivo es el modo de la irrealidad, y felicitarse después del examen diciendo "Me alegro de que haya caído esa pregunta". A diferencia de un no nativo, él no necesita ninguna "regla" para tomar decisiones en cuanto al modo, y por tanto la "regla" puede limitarse a ser una pregunta de examen, renunciando así a toda ambición explicativa o predictiva. (Ruiz 2007b)*

Un poco más difícil es explicar por qué sobreviven estos enfoques inoperativos en la enseñanza del español, incluso a pesar de que día a día sus regulaciones chocan no solo con la realidad de la lengua, sino incluso con la propia lógica del estudiante no nativo<sup>5</sup>.

Reconocer los enormes avances que la enseñanza de ELE, en general, ha experimentado en las últimas dos décadas no debe ser óbice para no reparar en el escaso o nulo desarrollo de la enseñabilidad y aprendibilidad de la gramática en este contexto. Sobra poner de relieve, tras lo dicho hasta aquí, que la clave de una mejora en el modo en que nuestros estudiantes perciben la gramática y operan con ella está en hacerla significativa, al menos en los siguientes sentidos:

- Por un lado, debería exponer al estudiante a *un significado gramatical* de la forma, no a un número discrecional de significados contextuales, de manera que pudiera entender no tanto el qué y el cuándo, como el porqué de las formas que estudia.
- Por otro lado, debería hacer responsable de las decisiones gramaticales al significado (decide según lo que quieres decir), no a la forma (X rige Y).
- En general, y en todo caso, debería *interactuar con los conocimientos del mundo* que tengan tanto el profesor como los estudiantes (sin importar su nacionalidad o su lengua materna). O sea, que se pueda encontrar un sentido a las formas gramaticales de la lengua extranjera porque la materna u otras que el estudiante conozca hacen cosas parecidas o tienen paralelismos en sus construcciones (teoría del *aprendizaje significativo*, Ausubel 1983).

<sup>5</sup> La tentación inmediata es pensar que incluso de adultos, las personas mantienen en gran medida su capacidad innata de aprender la gramática de una lengua extranjera incluso a pesar de los libros, y seguramente no sea una hipótesis muy descaminada.

Para la puesta en práctica del primer principio necesitaremos una concepción operativa de la gramática y, para que el segundo sea posible, una concepción cognitiva de la lengua. Para las recomendaciones del tercer principio acudiremos más adelante al concepto de *mentales*.

### 3.1. Gramática discursiva

La tentación más inmediata de todo aquel que renuncia al gris encanto de una gramática oracional de puras formas es dejarse seducir por la frondosa selva del discurso. Bajo la etiqueta de *gramática comunicativa* se desarrolló una nueva visión de los fenómenos formales de la lengua que acompañó al enfoque comunicativo en ELE desde sus comienzos. Nació de la loable determinación de ir más allá del nivel puramente oracional, poniendo de relieve la existencia de un nivel discursivo y pragmático de interpretación de las manifestaciones auténticas del lenguaje. Partiendo de la ceguera del formalismo ante el significado, es perfectamente comprensible que al pensar en significado la primera idea sea pensar en el significado con que encontramos las formas en contexto. Tiene sentido. El problema es que valorar las formas gramaticales sobre la base de sus significados finales en un contexto discursivo y situacional es como tratar de definir la mecánica de un coche de carreras atendiendo tan solo a cómo se comporta en el circuito. Podremos hacer una lista de cientos de funciones y efectos de la admirable mecánica del bolido y seguiremos sin una idea clara de cómo reconstruir un vehículo que permita obtener unos efectos similares. Una lengua, como un coche, obtiene los efectos que obtiene a través de unos dispositivos mecánicos o computacionales estrictos, que por mucho que escapen a nuestra consideración superficial, son su base irrenunciable si nuestra intención es explicarlos y reproducirlos a voluntad.

El predicamento que este *discursivismo*, a pesar de sus serias limitaciones explicativas, alcanza entre profesionales de la enseñanza y aprendientes, tiene raíces similares al atractivo que ejerce el formalismo. Ambas aproximaciones a la gramática prometen no exigir demasiado: mira a la forma, tal como se ve, o mira al significado, tal como se entiende. Pero los significados gramaticales no son lo que se entiende en una frase, un diálogo o una situación concreta. Los significados gramaticales que producen miles de efectos son solo una cosa en realidad y de naturaleza mucho más abstracta que los efectos que observamos en su contacto con otras formas. Son piezas de una mecánica sometida a las leyes de la física que median entre el coche y el conductor, es decir, entre el código y el hablante. Una lengua no es un motor que funciona solo en el taller, como quiere el formalismo, ni un coche sin motor que salta y derrapa sobre el circuito al dictado del hablante, como quiere el discursivismo. La lengua proporciona un código con leyes propias al hablante, y este actúa libremente siempre dentro de estas leyes.

Un ejemplo destacado de esta dificultad para separar la interpretación gramatical de una forma de su interpretación contextual (es decir, la interpretación analítica de un enunciado de la holística) se produce al valorar el contraste modal indicativo/subjuntivo sobre la base de que el indicativo expresa la *declaración* formal del predicado que marca y el subjuntivo la abstención de tal acto<sup>6</sup>, incluso ante ejemplos sencillos como estos:

<sup>6</sup> Ruiz 2007b y 2008.

*Yo creo que viene* (Vale, esto es una declaración).

*Yo no creo que venga* (¿Es que esto no es una declaración?).

La respuesta evidente es que el enunciado *como enunciado* sí es una declaración, ya que atendemos a la oración principal (yo declaro *que no creo* algo), pero el predicado que marca el subjuntivo no lo es (yo no declaro *que viene*). La interpretación holística, al igualar ambos enunciados, es incapaz de explicar el cambio de modo. Sin embargo, una actitud analítica que vea por separado ambos predicados sí proporciona una lógica a la presencia del subjuntivo: si digo que no creo X, eso significa que no quiero declarar X.

Pero la sencillez de ejemplos como este es escasa en la lengua real. Cuando el predicado en subjuntivo representa, pragmáticamente, un hecho que podemos pensar que el hablante da por descontado, entonces la barrera se agranda considerablemente al sumar a la dificultad anterior la tendencia a establecer una relación directa entre lengua (subjuntivo) y realidad (carácter factual del predicado). Son casos como este:

*Me alegra que estés mejor* (¿Cómo que no está declarando que está mejor?).

De nuevo, del análisis holístico del enunciado hay que extraer inmediatamente la conclusión de que el hablante no solo está en perfectas condiciones de declarar que su oyente está mejor, sino también de que el oyente está, objetivamente, mejor (si no, ¿por qué iba a decirlo?). Pero que se den todas las condiciones necesarias para declarar que está mejor no significa que esté declarando formalmente que *está mejor*. ¿No estaremos ante una mera ilusión provocada por un análisis pragmático, en lugar de gramatical? Ante los siguientes casos, intentemos responder a la pregunta:

*Me caí del caballo.* → ¿Se subió al caballo?

*Aparqué mi coche.* → ¿Tiene un coche?

*A las 4, cansado, me fui para casa.* → ¿Llegó a casa?

*Me gusta tu pelo.* → ¿Tiene pelo?

Por sentido común (interpretación pragmática), cualquiera de nosotros estaría tentado de responder afirmativamente en cada caso: si *se cayó*, mi conocimiento del mundo me dice que se debió subir; si dice *mi coche*, entiendo que tiene un coche, etc. Pero una cosa son las implicaturas que un enunciado desencadena con la finalidad de proporcionarnos la interpretación más rica posible (aunque pueda ser errónea) y otra cosa lo que ese enunciado formalmente dice. ¿Realmente es la intención del hablante en cada caso declarar esa implicatura?

*Me caí del caballo.* → ¿Declara que se subió al caballo?

*Aparqué mi coche.* → ¿Declara que tiene un coche?

*A las 4, cansado, me fui para casa.* → ¿Declara que llegó a casa?

*Me gusta tu pelo.* → ¿Declara que tiene pelo?

Es fácil darse cuenta de que no, por dos razones igualmente importantes:

- a) Si su intención hubiera sido la de declarar formalmente estas implicaturas, no habría dicho *me caí*, habría dicho *me subí*; no habría dicho *aparqué mi coche*, sino *tengo un coche*; no habría dicho *para casa*, sino *a casa*; no habría dicho *me gusta tu pelo*, sino *veo que tienes pelo*, etc.
- b) Muchas implicaturas no son cancelables, es decir, coinciden exactamente con la realidad (con *Me gusta tu pelo*, sabemos que el oyente *tiene pelo*)<sup>7</sup>, pero muchas sí lo son: *Me caí del caballo* no implica necesariamente que se subiera (pudo haber sido subido por alguien); *Llevé mi coche* no implica necesariamente que sea el propietario de un coche (puede tratarse de un aparcacoches que habla del coche que le asignaron); *me fui para casa* no implica necesariamente que llegara a su destino (pudo tener un accidente en el camino), etc.

Aplicado al modo del ejemplo anterior, el subjuntivo de *Me alegra que estés mejor* está marcando el argumento de un comentario (*me alegra*), sobre un hecho (*estés*) que no se quiere declarar formalmente. Primero, porque cuando se quiere declarar formalmente que alguien está mejor, se dice directamente *estás mejor* o se elige una matriz declarativa, como *Veo que estás mejor*, *Parece que estás mejor*, etc. Y segundo, porque muchas veces la implicatura que se extrae del enunciado es perfectamente cancelable: *Me gusta ser el mejor en todo* no implica necesariamente que esa persona esté diciendo que es el mejor en todo.

En conclusión: el nivel discursivo y pragmático de la actualización lingüística de las formas es, sin duda, imprescindible para apreciar los *efectos finales* de su uso, pero resulta estéril en la explicación de *por qué medios* esos efectos han sido alcanzados. En otras palabras, una gramática que extraiga su valoración de las formas del proceloso mar del discurso podrá ser una gramática descriptiva (en términos discursivos), pero no será nunca propiamente una gramática explicativa. Parece, por tanto, que, si queremos una gramática explicativa y atenta al significado, tendremos que dejar de mirar al significado *pragmático y discursivo* para empezar a considerar el significado estrictamente gramatical. Si es que lo que pretendemos es que nuestra gramática sea realmente operativa.

---

### 3.2. Gramática operativa

---

El sintagma 'gramática operativa' puede parecer fácilmente interpretable, al menos en su sentido más inmediato: en el de que nos estamos refiriendo, digamos, a una gramática que funcione. El hecho es que hay muchas gramáticas que funcionan, al menos en un sentido: son coherentes consigo mismas. Una gramática operativa, tal como queremos presentarla aquí, es más ambiciosa: tiene la pretensión de ser coherente, de manera inexcusable, con la realidad externa del hecho lingüístico. Y esto no es fácil por una razón simple: las condiciones para que funcione realmente en relación con las manifestaciones auténticas del lenguaje no son nada simples. Para saber qué puede ser una gramática operativa quizá valga la pena dejar primero qué es lo que una gramática operativa *no es*.

---

<sup>7</sup> Aunque todo es controvertible: ¿qué tal si hablante y oyente son calvos rematados y mantienen un pelo cada uno entre sus dedos?

Una gramática operativa no es, por ejemplo, una gramática *funcional*, en el sentido de creer que un sistema sea operativamente reconstruible a partir de una lista de formas asociadas a funciones, simplemente porque las funciones en que una forma puede verse implicada son tantas y tan dispares, desde un punto de vista interpretativo, como hemos visto, que no están en condiciones de definir reglas de generación del significado unívocas y extensibles.

Una gramática operativa tampoco es una gramática *descriptiva* que se limite a ofrecer una fotografía de todo lo que acontece o puede acontecer en el uso real de la forma, simplemente porque no se puede 'operar' con una fotografía: para operar es necesario disponer de un mecanismo lógico y manipulable.

Tampoco una gramática operativa es una gramática *generativa*, simplemente porque la separación de forma de significado es radicalmente artificial y contraintuitiva y, de hecho, está abocada a la inproductividad. Como decía Alarcos (1980, p. 10):

*Aunque admiramos la rigurosa construcción mental de la llamada 'gramática generativa y transformativa' [...], se ha de decir con toda sinceridad que tales exposiciones son solo útiles cuando se trata de cebar una máquina electrónica de traducir, pero que no añaden nada nuevo a lo que ya sabemos.*

Una gramática operativa no es otras muchas cosas, pero dejemos claro, por último, que no es una gramática *pedagógica*, en el sentido en que pudiera entenderse que una gramática para extranjeros o para estudiantes nativos de gramática es una especie de gramática especial a la que solo se le pide que funcione en los límites de esa pequeña y artificial sociedad que es el aula. Si una gramática operativa puede ser útil en la enseñanza será porque se aproxime, y en la medida en que se aproxime, a un modelo de manipulación del lenguaje capaz de explicar y generar los mismos efectos de comunicación y significado que podemos observar en el uso real del lenguaje.

¿Qué sería, entonces, una gramática operativa? En pocas palabras, una gramática que intente explicar rigurosamente el significado final de toda manifestación real del lenguaje y, en la dirección contraria, que defina las reglas estrictas de generación de ese significado final a partir del significado estricto de las formas con que se vehicula, de modo que se pueda operar con ellas, de una manera intencional y significativa, en persecución de ese significado final. Una gramática operativa debe ser, en definitiva, una gramática mecánica, manipulativa, que permita decisiones discretas sobre la forma, pero que esté, sin embargo, basada radicalmente en el *significado* de la forma.

Valgan los siguientes ejemplos para ilustrar qué quiere decir operar, y por añadidura, operar con el significado.

### Ejemplo 1

Regla **no operativa** (lista de usos, significados no gramaticales):

*El subjuntivo se usa para expresar deseo, obligación, mandato, necesidad, petición, intención, influencia, sentimiento, emoción, irrealidad, no realización, hipótesis, duda, inseguridad, incertidumbre, futuro, negación, reacción subjetiva, inexistencia, desconocimiento, información reciclada, con expresiones impersonales (etc.).*

Regla **operativa** (significado esencial de la forma o valor de operación):

*El subjuntivo representa una no declaración del hecho que marca.*

### Ejemplo 2

Regla **no significativa** (lista de marcadores, atención a las puras formas):

*Con: hoy, esta mañana, este año, últimamente, muchas veces, varias veces, nunca, siempre, etc., usamos el pretérito perfecto.*

Regla **significativa** (atención al significado que en cada momento transporta la forma):

*Usamos el pretérito perfecto para entender un hecho pasado en relación con el espacio actual.*

Ambos ejemplos son muestras suficientemente palmarias y ubicuas de la inoperatividad de la instrucción por listas, tanto en su adecuación como en relación a sus propiedades didácticas.

Por lo que respecta a la adecuación, la descripción en ambos casos no se ajusta a la realidad de la lengua más de lo que se distancia de ella:

- a) Si usamos el subjuntivo para la expresión de subjetividad como en *Me parece mal que estés aquí*, igualmente usamos un indicativo para esa misma irrealidad en la misma frase, ya que *me parece mal* constituye un juicio subjetivo del hablante. De hecho, en esta frase, como en muchas otras, precisamente lo único objetivo es el hecho representado por el subjuntivo (el oyente está, objetivamente, allí). Por desgracia, la misma falta de adecuación se verifica en todo el resto de pistas para usar subjuntivo que pretenden dar estas listas.
- b) En la mayoría de los casos, que usamos el perfecto después de estos marcadores temporales es tan cierto como que usamos el indefinido: la censura implícita de *Hoy me levanté temprano* no sería un atentado solo contra la inmensa mayor parte de los hispanohablantes (español de América), sino contra los propios peninsulares en cuya norma se basa, que eligen esta opción siempre que quieren simplemente obviar la actualidad del hecho. Pero el caos que genera una lista formal como esta va mucho más allá en algunos casos: marcadores como ‘muchas veces’, ‘varias veces’, ‘nunca’, ‘siempre’ no solo *pueden* de hecho ir seguidos por un indefinido, sino que *deben* ir seguidos por un indefinido (exactamente al contrario de la regla) cuando el espacio temporal del que se habla está cerrado al actual y separado de él: *Estuve cuatro años viviendo al lado de Wiesbaden, pero nunca estuve en el zoo*. Seguir esta regla no habría producido un error formal, sino algo mucho peor: una más que probable mentira... (*pero nunca he estado en el zoo* significaría: nunca hasta ahora).

Esta sangrante falta de adecuación a la realidad del uso de la lengua debería bastar por sí sola para poner en cuestión el procedimiento. Sin embargo, vale la pena considerar también su inadecuación pedagógica. Más allá del hecho de que siguiendo estas reglas el estudiante tiene tantas posibilidades de acertar como de fallar en relación al uso nativo, ¿realmente tiene sentido que el estudiante tome una decisión en su uso real del español sin saber qué implica, es decir, qué significado diferencial está transmitiendo con su decisión? Por añadidura, ¿realmente creemos que esta estrategia de puzle (cuando ‘aparece’ tal, ‘pon’ cual) vale mucho más allá de un ejercicio de rellenar huecos? Y por último, ¿realmente creemos que el estudiante podrá, en tiempo real, recordar una lista considerablemente extensa para cada una de los cientos de decisiones gramaticales que una simple conversación real implica?

No hay que esconder el hecho de que las opciones operativas, aparentemente simples, implican un duro y largo proceso de comprobación, caso por caso, de su eficacia en múltiples contextos. Pero tampoco hay que olvidar que el recurso a la memorización asignificativa ya implica de por sí un largo y duro proceso, en modo alguno menos largo o duro que el que exige comprender un significado y cómo y por qué se aplica en cada caso. Quizá con una ventaja para el procedimiento operativo: ya que en cualquier caso nos espera tiempo y sufrimiento antes de dominar la gramática, ¿por qué no cambiamos en clase nuestro disfraz de papagayo por uno de Sherlock Holmes? Al menos sacaremos algún placer intelectual investigando *qué se dice con la forma que se elige*, tema no del todo ajeno a una clase de lengua, es decir, una clase donde el objetivo es la representación cognitiva del mundo.

### 3.3. Gramática cognitiva

Frente al formalismo irreductible de la gramática generativa, la gramática cognitiva pretende ser ampliamente una gramática de la relación indisoluble entre forma y significado. Un significado definido además en términos experienciales (perspectiva representacional) y visuales (imágenes esquemáticas) que considera las conceptualizaciones lingüísticas como un producto más de nuestras facultades cognitivas generales. Muy en concreto, esta visión del lenguaje es particularmente interesante desde el punto de vista didáctico por razones como las siguientes:

- Promueve un aprendizaje comunicativo, al poner el foco absoluto de estudio del lenguaje en el significado.
- Trata los elementos gramaticales como unidades simbólicas indisolublemente asociadas a un significado que se usan de acuerdo con ese significado, y no con la forma que lo transporta.
- Considera que las conexiones forma-significado no son siempre arbitrarias, sino muy a menudo motivadas, facilitando así un despertar de conciencia acerca de esas conexiones y un aprendizaje significativo de las mismas.
- Sostiene que la lengua es, en gran medida, composicional (el significado de un enunciado es derivable de los elementos que lo componen), lo que abre el camino a la posibilidad una comprensión lógica y operacional del camino que lleva de las formas a los significados.
- Define el significado en términos experienciales, metafóricos y configuracionales, permitiendo así un análisis y comprensión de la lengua en los términos generales y universalmente compartibles de percepción y representación del mundo.

Uno de los aspectos más positivos de la gramática cognitiva es que está fuertemente anclada en el sentido común, lo que hace que no necesitemos aprender nuevas metodologías desde cero, como fue el caso cuando dejamos atrás el estructuralismo y nos convertimos en nociofuncionalistas. En gran medida, y quizá inadvertidamente, puede que este tipo de gramática haya existido siempre y, sin duda, existe en el aula comunicativa actual, como también en sus recientes enfoques orientados a la acción, al menos en manos del profesor:

Quando un profesor se esfuerza por representar en la pizarra, con un dibujito más o menos afortunado, el valor de una preposición, está haciendo gramática cognitiva. Cuando no se limita a decir que dos o tres opciones para decir algo son 'sinónimas', sino que trata de explicar las diferencias entre ellas como diferencias de perspectiva, está haciendo gramática cognitiva. (Ruiz 2007a, p. 8)

Efectivamente, cuando usamos el lenguaje reflejamos cómo percibimos la realidad, y esta percepción no solo está sujeta a condiciones universales, sino también a elecciones entre diversas perspectivas posibles. Estas condiciones y elecciones explican las diferencias entre lenguas:

Para decir 'acera', la palabra inglesa pavement focaliza el material, mientras que su equivalente en francés, trottoir, derivado de trotter, 'correr, trotar', focaliza la función, y la alemana bürgersteig (parte de la calle para los ciudadanos), se centra en los que la usan.

(Inchaurrealde y Vázquez 2000, p. 16)

Por su parte, esos dibujos que tratan de facilitar el acceso del estudiante a significados gramaticales tan abstractos como los de las preposiciones ponen de relieve la fuerte relación que intuitivamente siempre hemos sentido entre la gramática y otros mecanismos perceptivos y cognitivos, como la visión. ¿Qué profesor no ha sentido las ventajas explicativas de un tratamiento visual de, pongamos, la diferencia entre 'para' y 'a', frente a su tradicional tratamiento descriptivo sobre la base de interminables e incoherentes listas de usos? ¿Dónde en esas listas de usos estará la clave de por qué, por ejemplo, los enunciados de la columna de la izquierda son impecables, y sin embargo los de la derecha son imposibles?

- |  |  |
|--|--|
| (a) Dale al niño su chupete.               | → *Dale para el niño su chupete.           |
| (b) Le di un disco a Elena para Juan.      | → *Le di un disco a Elena a Juan.          |
| (c) Trabajo para la mafia.                 | → *Trabajo a la mafia.                     |
| (d) —¿Va en dirección norte? ¿Va a Madrid? | → —¿Va en dirección norte? ¿Va a Madrid?   |
| —Voy para Madrid, pero me quedo en Toledo. | → —*Voy a Madrid, pero me quedo en Toledo. |

¿Qué tal una imagen? ¿Cómo explica el pequeño hueco entre la flechita y el destino en *para* los usos anteriores?



En el enunciado (a), el niño y el chupete tienen que representarse en contacto (*al niño*), al igual que sucede en el (b) entre el disco y Elena (*a Elena*), pero no entre el disco y Juan (no *a Juan*, sino *para Juan*). En el enunciado (c), el trabajo del hablante y la mafia son dos entidades diferentes unidas solo por el hecho de que el trabajo está *orientado* en dirección a la mafia, pero no *toca* a la mafia<sup>8</sup>. En (d), si se queda en Toledo se hace obligatoria la repre-

<sup>8</sup> Un extraño pero no imposible *Trabajar a la mafia* (como más prototípicamente *trabajarse a alguien* en el sentido de convencerlo de algo) implicaría un contacto entre el que trabaja y el destino que rompería la distancia entre ambos y haría al destinatario 'el trabajado'.

sentación de no-contacto que solo indica dirección de destino, so pena de contradicción: no se puede *ir a Madrid* y no *llegar a Madrid* al mismo tiempo.

En conclusión, no parece exagerado decir que la gramática cognitiva constituye la mejor base conceptual disponible para la búsqueda de significados gramaticales o valores de operación que permitan al estudiante:

- Un proceso de aprendizaje más basado en la lógica que en la memoria.
- Comprender las formas lingüísticas y sus significados a partir de conceptos generales que puedan extenderse mediante una lógica natural de la representación humana del mundo para dar cabida a todos los usos posibles.
- Un control de los significados para operar con significados.
- En definitiva, ‘*pensar para hablar*’<sup>9</sup>.

#### 4. Cuando la gramática es didáctica

Cuando todas las gramáticas disponibles y los diferentes conceptos de gramática que acarreemos se ven forzados a entenderse porque lo que tenemos delante es un aula de español, se presentan tres posibilidades que podríamos plantear así:

- a) La lengua es una cuestión de formas. La corrección es el dios y la gramática su profeta.
- b) La lengua es una cuestión de significados. La eficacia es el dios y la comunicación su profeta.
- c) La lengua es una cuestión tanto de formas como de significados: para ser eficaces hay que fijarse en la comunicación y para ser correctos en la gramática.

Sin embargo, tanto las opciones monoteístas como la politeísta parecen ignorar el hecho fundamental de que la forma no es nada sin significado ni el significado es nada sin la forma o, al menos, implican un principio, en nuestra opinión, más que cuestionable: el de que forma y significado se pueden tratar desgajados de su unidad esencial en el curso del aprendizaje.

##### 4.1. La escora hacia la forma

Nadie podría poner en duda que una lengua funciona gracias a las asociaciones entre formas y significados. Sin embargo, en los ‘laboratorios’ donde se ha venido ventilando el estudio sistemático de las lenguas, seguramente la óptica más usada ha sido la de la forma. El significado, acusado de etéreo y caprichoso, ha sido relegado a un segundo plano o directamente expulsado del estudio científico, en lugar de considerarlo como la auténtica materia prima del lenguaje<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> Slobin (1996) fue quien acuñó esta expresión (en inglés, *thinking for speaking*).

<sup>10</sup> Como se habrá hecho notar en lo que antecede, la lingüística cognitiva se presenta como una joven excepción a esta impotencia secular.

La tentación del formalismo, que es verdad de los lingüistas, lo es también de los estudiantes por razones además bien comprensibles:

- a) El significado no es demasiado prominente, pero la forma *se toca*. La forma es la primera cosa que atrae la atención cuando nos enfrentamos a una lengua y es, de hecho, la base material ineludible de toda manipulación de esa lengua.
- b) Para manipular significados tenemos que manipular formas. El aula de lengua es el paraíso de las formas: en la pizarra se trazan formas, en los libros se leen formas, en los ejercicios se escriben formas, en los exámenes se exigen decisiones sobre formas.

Sobre la base de estos razonamientos se podría predecir, por tanto:

- que los contenidos gramaticales de la inmensa mayoría de los materiales de enseñanza de español estarán dominados por el análisis formal;
- que la inmensa mayoría de los estudiantes de español exhibirán una tendencia muy fuerte a establecer reglas basadas puramente en la forma, con una consciencia muy atenuada del significado que transportan o sin consciencia en absoluto de él.

¿Será una predicción correcta? La veracidad de la primera es bien fácil de comprobar. La de la segunda tal vez quede ilustrada con la respuesta a esta pregunta: ¿A qué se debe el ubicuo ‘subjuntivo de ristra’ en las aulas de español, que todo profesional ha visto cientos de veces? ¿Por qué el estudiante elige mal el modo en casos como estos?:

No creo *que descubra que \*venga*.

Quiero *que sepas que yo te \*comprenda*.

Me sorprende *lo que \*estés haciendo*.

Si su regla es “*Después de no creo / quiero / me sorprende, se utiliza el subjuntivo*”, tenemos que reconocer humildemente que la semilla del error estaba sembrada.

Pero no solo los estudiantes de LE se dejan seducir por la aparente simplicidad de las pistas formales. Incluso los profesores de español solemos caer embriagados en sus redes<sup>11</sup>:

<p>○ ● ○ <b>«Creo que» + subjuntivo</b></p> <p>¡Hola a todos!</p> <p>Tengo un pequeño problema, es una frase de [...], hay un <i>creo que + subjuntivo</i> que no sé cómo explicar a mis alumnos, ¿me podéis echar una mano?</p> <p>—Esta mañana he leído <i>que en algunos países han prohibido tener perros peligrosos</i>.</p> <p>—¿Ah, sí? Pues me parece muy bien. A ver, yo no veo mal que la gente (tener) <b>TENGA</b> animales, pero si pueden ser peligrosos <i>creo que es normal que los PROHÍBAN</i>.</p> <p>Es ese <i>prohíban</i>...</p> <p>Desde ya, gracias.</p>
---

Bastaría con pensar en *qué se dice* para resolver *con qué forma* se dice: alguien cree algo (que ‘es’ normal), y también valora algo (que los ‘prohíban’). ¿Cómo puede un estudiante (o un nativo) tomar la decisión formal correcta si no es consciente de lo que está diciendo

<sup>11</sup> Pregunta de una profesora de español en el Foro didáctico del Instituto Cervantes.

con cada palabra que añade a su enunciado? ¿Es posible terminar hablando con fluidez y corrección una lengua sin haber adjudicado (aunque sea instintivamente) significados a las formas? Trataremos de responder a esta pregunta más adelante en «Forma y significado» (Capítulo II, 2.).

## 4.2. La escora hacia el significado

Cuando el llamado enfoque comunicativo atacó de frente al conductismo derribando la estatua del estudiante de Pavlov, hizo caer con ella el pesado libro de gramática que llevaba en la mano. Poco después, la nueva estatua del estudiante comunicativo sin libro (tenía las dos manos ocupadas comunicando por señas) empezó a experimentar una inexplicable e incómoda metamorfosis: el rabllo de sus ojos de alabastro se orientaba cada día más hacia sus manos vacías para contrariedad de sus escultores. Reconociendo la evidencia, los administradores de la comunicación convinieron en restituir el viejo libro del estudiante de Pavlov a los pies del estudiante comunicativo para los ratos en que no comunicaba, contrarrestando sin embargo con la talla de uno mucho más gordo en la mano derecha de la nueva estatua. Nació así el *Libro de las nociones y funciones* del estudiante comunicativo.

Es indudable que, en una medida amplísima, esta nueva visión del hecho lingüístico renovó materialmente el panorama de la enseñanza y lo llevó hasta cotas de eficacia nunca logradas. Pero no es menos evidente, a día de hoy, que redefinió con poco acierto los aspectos formales de la lengua, dejándonos una concepción de la gramática dominada por el significado con que finalmente interpretamos las formas en su contexto, esto es, por los efectos discursivos y pragmáticos de la forma en uso (como vimos en «Gramática discursiva», 3.1.). Esta perspectiva discursivista (nociofuncional) insta a sustituir las viejas listas de formas por nuevas listas de usos, sin que la operatividad de la instrucción gramatical mejore visiblemente: la lógica no funciona y la memoria ciega al significado sigue siendo la reina. De hecho, no hay mejor manera de impedir que la gramática tenga sentido y lógica que desmembrarla en listas funcionales. Con un ejemplo inmediato: ¿Cómo se podría entender (de poderse) la correlación entre el modo indicativo o subjuntivo y las funciones pragmáticas en esta típica presentación nociofuncional?

Expresar certidumbre	Expresar incertidumbre	Expresar desacuerdo
<i>Lo sabe</i> (ind.)	<i>Lo sabrá, supongo</i> (ind.)	<i>No lo sabe</i> (ind.)
<i>Es verdad que lo sabe</i> (ind.)	<i>Creo que lo sabe</i> (ind.)	<i>No es verdad que lo sepa</i> (subj.)
<i>Sé que lo sabe</i> (ind.)	<i>Supongo que lo sabe</i> (ind.)	<i>Es falso que lo sepa</i> (subj.)
<i>No pongo en duda que lo sepa</i> (subj.)	<i>Es probable que lo sepa</i> (subj.)	<i>Es una tontería eso de que lo sabe</i> (ind.)

Cortada la lozana vaca del español en estas piezas, el problema es quién es el valiente que reconstruye de nuevo la vaca a partir de ellas. El enfoque funcional, como se hace evidente, proporciona útiles secuencias formales para memorizar, pero mutila los significados gramaticales y los hace inasequibles a cualquier tipo de lógica.

### 4.3. La navegación en zigzag

Se acaba haciendo evidente, en la práctica, que atacar los fenómenos gramaticales desde la forma o desde el significado de manera exclusiva conduce a un callejón sin salida. Lo ha sido desde siempre, y esta certeza es la que ha llevado al discurso del profesor y los propios materiales de enseñanza a saltar de criterio al primer obstáculo. Sin embargo, no es nada difícil predecir que la superposición de criterios y su aplicación *ad hoc* ayudará poco a un estudiante empeñado en obtener una lógica recta o coherente que pueda llevarle con éxito desde su intención comunicativa a la forma gramatical adecuada. No le ofrecerá una regla, sino muchas reglas de muy diversa naturaleza que, además, se anulan unas a otras sin que se pueda entender cómo, cuándo y por qué se aplican o se cancelan. Por poner un ejemplo, imaginemos cómo un estudiante equipado con las siguientes tres reglas puede habérselas con el problema del modo:

- Regla semántica: El indicativo es el modo de la realidad, el subjuntivo de la irrealidad.
- Regla pragmática: El indicativo representa información nueva, el subjuntivo información conocida.
- Regla formal: Los verbos de opinión como *creer, pensar, decir, parecer...* usan indicativo cuando están en forma afirmativa y subjuntivo cuando están en forma negativa.

¿Cómo podrá llegar a la lógica que subyace a los siguientes usos, perfectamente naturales y frecuentes?

- ▶ *¿Por qué piensa Elena que yo soy un asesino en serie?*
- ▷ *Ella no ha dicho que eres un asesino en serie, ha dicho que lo pareces.*

Tenemos que reconocer que el papel del profesor explicador no es nada cómodo aquí: ‘pareces’ va en indicativo y es, efectivamente, una declaración sobre una realidad, una información nueva y una formulación positiva del verbo ‘decir’, pero, aunque ‘soy’ responde a la regla formal y a la pragmática, no representa un hecho real. Ahondando un poco en la inoperatividad, ‘eres’ no cumple con ninguna de las condiciones: se refiere a una irrealidad flagrante, representa información ya presente en el contexto y se subordina a una formulación negativa del mismo verbo ‘decir’. Se hace también evidente que el papel del estudiante entendedor aquí no es menos complicado que el del profesor explicador: ¿Qué tiene que ver una clase de regla con la otra y cuándo hay que aplicar una u otra?

Una gramática didáctica no es mejor o peor por ser más o menos didáctica; es mejor o peor en la medida en que sea capaz de dar cuenta de la gramática *real*.

## 5. Cuando la gramática es real

### 5.1. ¿Qué parte de la lengua es la gramática?

La concepción de la gramática como un componente aislable en la comprensión y explicación de una lengua tiene largas y antiguas raíces en la enseñanza, como hemos visto. La idea

de un cuerpo formal de palabras al que se aplican reglas externas está en la base del papel secundario que se le ha otorgado en los enfoques comunicativos y que la ha relegado a un segundo plano. ¿Hasta qué punto la gramática es prescindible en la comunicación? ¿Existe una verdadera diferencia entre el componente gramatical y el resto de componentes en una lengua? El éxito de la siguiente sentencia de Wilkins (1972) hace pensar que sí: *Without grammar very little can be conveyed; without vocabulary nothing can be conveyed*<sup>12</sup>.

Sin embargo, esta visión de los hechos puede ponernos en peligro de ignorar un hecho notable: que no existe, en realidad, comunicación sin gramática, que las palabras no son nada sin un sentido y que el acto de dar sentido a las palabras es ya gramática. Tarzán puede, por ejemplo, pronunciar la siguiente secuencia: *Tarzán golpe explorador*. Pues bien, en el propio acto de intentar interpretar el mensaje de Tarzán, el oyente está aplicando desesperadamente claves gramaticales, por ejemplo, y de entrada, el orden de los elementos. Para cualquier intérprete medio, Tarzán está amenazando al explorador, ya que, a falta de otra marca, se aplica el esquema sujeto-verbo-complemento. Este casi invisible hilo de interpretación es ya gramática. El resto, muy visible, sirve a la desambiguación y a la precisión del sentido comunicativo que las palabras persiguen:

*Tarzán golpear explorador* (marca de verbo: alguien hace algo a alguien)

*Tarzán golpeó... explorador* (marca de tiempo: pasado)

*Tarzán golpearía explorador* (marca de modo: hipotético)

*Tarzán golpeará a explorador* (marca de destino: el explorador sufrirá el golpe)

*A Tarzán golpeará explorador* (marca de destino: Tarzán sufrirá el golpe)...

La gramática empieza a actuar al mismo tiempo que la primera palabra. La gramática tiene la misma edad que el vocabulario. ¿Qué parte de la lengua es, pues, la gramática? ¿Qué tal *todo*?

Sin embargo, los manuales comunicativos suelen fomentar una comprensión polarizada del hecho lingüístico, donde la gramática y la comunicación caminan por separado porque la gramática se concibe como una porción perfectamente separable del cuerpo de la lengua. Pero la gramática no debería ser un simple módulo del currículo del aula de lengua extranjera. No debería ser vista (ni por el profesor ni por los alumnos) como una tarea a realizar, además de las de comunicación y sin relación directa con ellas. En las clases que damos no debería haber una hora de la gramática, donde se crea una situación frontal en la que el profesor se esfuerza por presentar unas reglas, contesta como puede a las preguntas de los alumnos confusos y los pone a practicar los ejercicios del libro con la esperanza de que, mágicamente, entiendan la conexión entre gramática y comunicación y no nos pongan de nuevo entre la espada y la pared con una pregunta incómoda.

La lengua es gramática y la gramática es lengua. No es una herramienta ni una ayuda para comunicar, sino que es la propia comunicación. Si somos capaces, pues, de asumir que no debe haber un *ahora toca hacer gramática*, sino que todo en clase lo es en realidad, quizá encontremos un equilibrio desconocido. Se trata de entender y transmitir a nuestros alumnos que cada vez que un hablante nativo se comunica (inconscientemente, pues posee un conocimiento lingüístico adquirido de forma natural a lo largo de la vida), lo hace se-

<sup>12</sup> Sin gramática muy poco puede decirse, sin vocabulario no se puede decir nada.

leccionando unas estructuras que comunican ‘exactamente’ lo que quiere decir y no otra cosa. Por tanto, cada frase que se pronuncia es única y nueva, y no está sujeta a las reglas de nuestros manuales, sino a una lógica lingüística que funciona como un reloj y que nos permite comunicarnos con precisión. ‘Ser’ y ‘estar’, imperfecto e indefinido, indicativo y subjuntivo no están ahí para frustrar y molestar a los habitantes del mundo ELE, sino que son rigurosas herramientas de comunicación que transmiten eficazmente una idea desde una determinada perspectiva representacional.

## 5.2. Gramática eres tú

La gramática no solo es una parte inseparable de la lengua como instrumento de comunicación, es una parte inseparable del habla cotidiana hasta un punto que no siempre reconocemos. Engañados por las voces que claman contra los atentados que el vulgo comete contra la gramática, a veces llegamos a considerar que la gramática reside en un libro sagrado y que la gente corriente habla con una gramática pecaminosa. Pero la gramática está en todas partes. Es el hilo que teje el tapiz de la lengua. Así lo demuestra la siguiente anécdota, sacada de un foro de Internet:

*Esta interesantísima discusión sobre el uso del subjuntivo me ha recordado una vez en la que un alumno me preguntó si los gitanos usaban el subjuntivo. Ante mi asombro me explicó que había visto en la tele que entre los chavales gitanos había mucho absentismo escolar, así que pensó que no lo aprendían, y por lo tanto no lo usaban. Esa noche me fui de cañas con mi amigo Nico (gitano) y cuando le conté la anécdota, su respuesta, entre risas, fue: “¡Como PILLE al guiripayo ese que se VAYA preparando que le voy a dar yo subjuntivo pa’ que se ENTERE!”*

Evidentemente, en cada lengua hay hablantes nativos cultísimos, con estudios y posgrados. También hay hablantes analfabetos, otros con estudios de nivel medio, niños, ancianos y adolescentes, periodistas y panaderos, y cada uno habla como buenamente puede y entiende, con mayor o menor corrección según unos estándares sociales, pero una cosa está clara: ninguno de estos hablantes, por mal que hable, será jamás agramatical. Conviene matizar que con ‘agramatical’ no nos referimos al sentido normativo, por el cual decir *Me se ha caído el bolígrafo* contradice la combinatoria de pronombres que un determinado estándar del español recomienda. El concepto de agramaticalidad que discutimos aquí es el que hace imposible que un nativo construya frases como *\*Es imperativo que el gobierno reduce los impuestos* o *\*Salí en la calle a pasear*. En el primer caso, la exigencia de que un hecho X se produzca es incompatible, por lógica común, con la declaración de ese hecho. Cualquier hablante nativo entiende (de forma completamente inconsciente, pero efectiva) que esto es así y, por tanto, que utilizar el indicativo y declarar que el gobierno ‘reduce’ no es posible (no porque sea ‘incorrecto’, sino porque no tiene sentido). Para el segundo caso, todos los hablantes nativos entendemos ‘salir’ como un verbo de movimiento, por lo que la expresión de ese movimiento (codificado por la preposición) no puede hacerse estáticamente, como haríamos con ‘en’. Todos los hispanohablantes, entonces, usaremos preposiciones que en español representen movimiento para combinarlas con el verbo salir: ‘a/hacia/para/por...’.

Sería, por tanto, para el aprendiente un alivio saber que todos los nativos podemos ponernos de acuerdo en las normas más básicas. La gramática de una lengua tiene unos principios operacionales que todos los hablantes respetan inconscientemente sin tener en cuenta de dónde son, su nivel de estudios o su ocupación profesional.

El psicolingüista Steven Pinker comenta que el mejor amigo de un lingüista es él mismo, pues encuentra en sí mismo a la cobaya perfecta para estudiar, observar; a la vez que analizar. En realidad, ni siquiera es necesario ser lingüista o filólogo, cualquier profesor de lengua extranjera que esté interesado en su trabajo —sea hablante nativo o no— sabrá ver que su propio dominio del idioma es un cofre del tesoro listo para ser descubierto.

Hay 450 millones de hablantes nativos de español y, dejando de lado los usos locales o palabras aisladas, todos nos entendemos bien, porque compartimos unos fundamentos gramaticales: usamos ‘por’ y ‘para’ perfectamente, diferenciamos entre acciones que ‘ocurrían’ y acciones que ‘ocurrieron’, sabemos que *estar tonto* y *ser tonto* no significan lo mismo o decimos *necesito que me quieras* y no *necesito que me quieras*. Esto quiere decir que compartimos, si no un vocabulario totalmente común, sí una gramática exacta en la que poder confiar cuando hablamos los españoles con los chilenos y los hondureños con los venezolanos.

Los enfoques lingüísticos tradicionales unen los significados con estructuras lingüísticas de manera que se correspondan con una normativa sistemática establecida. Sin embargo, la realidad es que no existe un camino analítico tan directo, sino que esos significados se pueden expresar y construir de diferentes formas, las cuales en esencia transmiten la misma información, pero cuya selección particular implica la visión del hablante sobre lo expresado y no otra: cuando los hablantes de una lengua nos comunicamos, lo hacemos seleccionando —de entre todas las combinaciones infinitas de palabras que existen— una serie de formas lingüísticas que, en nuestra opinión, transmiten el significado que queremos que nuestro interlocutor entienda. Somos los hablantes quienes seleccionamos esas formas lingüísticas, quienes nos comunicamos, y lo hacemos por medio de la gramática. Si la lengua expresa nuestro pensamiento, la gramática es el vehículo por el cual nuestra comunicación tiene sentido.

La diferencia entre la gramática que somos y la que tenemos en nuestros manuales de profesor es que la nuestra está cargada de intención comunicativa y la del libro está diseada, encajada en una combinatoria de reglas y mutilada en pedacitos que representan casos concretos para cada ocurrencia de uso. No podemos pretender que nuestros alumnos aprendan a comunicarse eficazmente en nuestra lengua cuando a lo que tienen que enfrentarse es a una serie de problemas matemáticos y aparentemente aleatorios, que solo se solucionan memorizando y practicando mecánicamente.

Si queremos cautivar a nuestro alumno, animarlo a entender el mundo que rodea a nuestra lengua, quizá tendríamos que empezar por fascinarnos nosotros mismos. Cada uno de nosotros percibe el mundo a su alrededor (interactuamos con nuestro entorno), tiene una perspectiva frente a las cosas que ve (porque cada uno tiene una manera de ser) y socializa con su cultura (porque en ella nació y aprendió a contemplar el mundo). Cada ser humano es profundamente diferente de otro y, sin embargo, cuando compartimos una lengua, las personalidades, los caracteres, la educación... todo se disipa y nos entendemos unos a otros. Somos gramática, nos expresamos con ella y le transmitimos a nuestro vecino toda la fuerza de nuestra mentalidad con las palabras que elegimos.

Hacer a nuestro aprendiente partícipe de esta idea es dotarlo de una autonomía que no es típica del aula de lengua extranjera: él está a cargo de su comunicación y va a aprender una gramática que no solo le permitirá transmitir significados, sino *conceptualizar el mundo de la LE como lo hacen sus hablantes nativos*. Si logramos convencer al alumno de que el imperfecto y el indefinido, en lugar de ser dos formas asociadas a contextos diferentes, en realidad expresan diferentes modos de percibir el mismo hecho, le estaremos dando la opción de elegir cómo edificar su historia y qué transmitir con uno u otro. Si, además, le hacemos ver que esas mismas diferencias de perspectiva las hace él en su lengua por otros medios, entonces, el estudiante estará más en condiciones de notar que ese monstruo que llaman gramática le es más familiar de lo que pensaba.

Lo más importante de todo es que convencernos a nosotros mismos y a nuestros alumnos de que la gramática la tenemos todos dentro significa la posibilidad de liberarse o minimizar esos interminables listados de reglas que asignan formas a algunos significados y los mismos significados a otras formas distintas. Significa poder recomenzar el aprendizaje de la lengua extranjera con la confianza de que existe una lógica que gobierna el aparente caos de lo desconocido. Y, ante todo, significa tomar conciencia de que la gramática no es una simple parte de una lengua, sino el propio tejido de esa lengua, de que si comunicamos unas mentes con otras es gracias a la gramática.

Lo peor que puede pasar es que Jennifer se sorprenda un poco al darse cuenta de esto, como el gentilhomme de Molière al saber que hablaba en prosa.

---

### 5.3. La gramática no es digital, es analógica

---

La cultura de lo correcto o incorrecto en el aula puede hacernos pensar que los estímulos por los cuales tomamos decisiones gramaticales son procedimentalmente tan simples como un interruptor: o la cosa está *on*, o la cosa está *off*. Las tipologías más populares de ejercicios lo demuestran: *Completa con la forma correcta, decide si es correcto o incorrecto, elige la opción correcta*, etc. Pero la realidad supera también esta ficción. ¿Quién no ha sufrido lo indecible para diseñar un ejercicio de huecos en el que cupiera solo una posibilidad? ¿Cuánto hemos debido forzar la frase para conseguirlo y cuántas opciones igualmente ‘correctas’ hemos tachado para que no ‘estorben’? ¿Cuántas respuestas absurdas hemos tenido que añadir a un ejercicio de opción múltiple para que solo una opción sea realmente válida? A todas luces, estamos forzando la naturaleza de la lengua:

*La aritmética demuestra que el número de oraciones de veinte palabras o menos (una extensión de lo más habitual) se aproxima a 10, es decir, un uno seguido por veinte ceros, o cien millones de billones o un centenar de veces el número de segundos transcurridos desde el inicio del universo.*

(Pinker 2001, p. 124)

Esta abrumadora evidencia combinatoria puede empezar a explicarnos el origen de nuestras dificultades, y convencernos con ello de la conveniencia de pensar en algún otro tipo de ejercitación más acorde con la realidad de la expresión lingüística.

Pero esto solo es el principio. Queda por considerar el otro lado, es decir, el estudiante que es invitado a asumir los fenómenos gramaticales a través de esta lente artificial. ¿Cómo le ayuda saber que ha acertado en la forma correcta si, en realidad, existe el peligro cierto de que en ese hueco puedan encajar con éxito muchas otras formas igualmente correctas? ¿Cómo podrá ser consciente, en consecuencia, de las diferencias de significado entre todas esas opciones que ignora? ¿Cómo le ayuda saber que ha errado en la elección de la forma correcta si no sabe en qué sentido y medida exactas ha errado?

Si, aun después de todas estas consideraciones, seguimos pensando que los ejercicios y *drills* de tipo discreto son adecuados, no hay nada que objetar a las técnicas al uso. Si, por el contrario, creemos que las decisiones formales obedecen a condiciones mucho más difusas y que la presencia de una sola palabra más en una frase eleva exponencialmente las posibilidades combinatorias del resto, entonces quizá nos sintamos animados a probar una metodología del tratamiento de la gramática más parecida a un sintonizador de radio que a un interruptor de luz: la gramática real no es una cuestión de correcto o incorrecto, es una cuestión de *grado* y *dirección*. Claramente, los hablantes nativos en su entorno natural de uso de la lengua no deciden qué forma gramatical usar en cada momento entre un repertorio de opciones binarias que o son correctas, o son incorrectas, ni tampoco les mueve al elegir el cuidado de no incurrir en incorrecciones. Eligen, por el contrario, entre un repertorio de formas que representan múltiples grados de fuerza representacional y diversas direcciones de interpretación, y les mueve la preocupación por transmitir eficazmente su intención comunicativa. Si queremos que la gramática del aula se defina y se practique a semejanza de la gramática natural, es decir, en términos de comunicación, tendremos necesariamente que hacer una gramática naturalista desarrollando e implementando técnicas donde este tipo de opciones significativas e intencionales prevalezcan sobre la artificialidad de las valoraciones binarias en términos de corrección.

Desde la perspectiva de que la interpretación gramatical es una cuestión de grado, ya de entrada, el incómodo y artificial concepto de corrección (correcto *vs.* incorrecto) puede ser inmediatamente sustituido por la idea de *seguridad* en la representación formal (más o menos seguro en relación a la intención comunicativa). La consecuencia inmediata es que las muestras de lengua pueden ser así evaluadas en términos comunicativos: una formulación puede ser perfectamente adecuada a una intención determinada; puede ser válida para transmitir esa intención, aunque con cierta dificultad (*ruido*); puede ser no válida y no tener éxito comunicativo (*fracaso*), o puede ser perfectamente válida para transmitir un sentido que, sin embargo, no es el pretendido por el hablante (*equivoco*). Con un ejemplo, veamos las diferentes posibilidades de tratamiento que nos ofrecen ambas posturas a propósito de un ítem como este:

(Paula: *Dile que venga a la fiesta*)

Paula me dijo que \_\_\_\_\_ a la fiesta.

Evaluación discreta		Evaluación gradual
Correcto	<i>fueras, tenías que ir</i>	<b>éxito</b> (si no quiere actualizar la petición) (si quiere indicar que todavía es actual)
	<i>vayas, tienes que ir</i> ...	
Incorrecto	<i>tuvieras que ir</i> ...	<b>ruido</b> (incorrecto, pero se puede interpretar)
	<i>hayas ido</i> ...	
	<i>ibas</i> <i>vas</i> <i>irás</i> <i>irías</i> ...	<b>equivoco</b> (transmiten una declaración, en lugar de una petición)

O el tipo de ejercitación al que esta perspectiva de ‘grado’ permite someter al estudiante, substituyendo, en el siguiente ejemplo, la exposición a tres errores por cada forma correcta de un ejercicio tradicional, por una exposición a cuatro formulaciones correctas que solo se diferencian por su *dirección* (su significado y su sentido discursivo):

**Interpreta el enunciado y marca la opción MENOS verosímil.**

Carolina le dice a Emilio: Valdrá 15 000.

- a) Los dos están mirando un coche en un escaparate.
- b) Carolina es vendedora y le dice el precio de un coche a un cliente.
- c) Los dos están pensando en comprarse un coche.
- d) Están hablando del precio de su coche dentro de un año.

La lengua no es una televisión digital, que se ve estupendamente o no se ve en absoluto. La lengua es una televisión analógica que, entre verse estupendamente y no verse nada, se ve con rayas o borrosa o con el color alterado o con nieve. Quizá, pues, el enseñador de gramática no debería limitarse a entrenar al estudiante en apagar y encender los botones *on/off* del aparato. Quizá debería ayudarle más bien a orientar la antena en la mejor dirección posible.

## 6. Actividades de reflexión



Quando la gramática es formal (apartado 2)



Actividades 1, 2 y 3.



Quando la gramática es significativa (apartado 3)



Actividades 4 y 5.



Quando la gramática es didáctica (apartado 4)



Actividad 6.



Quando la gramática es real (apartado 5)



Actividad 7.