

La verdad es siempre simple

(con motivo de 'El verbo como espacio: seis nuevos temas de gramática del español'
de José Plácido Ruiz Campillo)

The truth is always simple

(on the occasion of de 'The verb as space: six new issues of Spanish
grammar' by José Plácido Ruiz Campillo)

Manuel Martí Sánchez

Universidad de Alcalá.

manuel.marti@uah.es

Martí Sánchez, M. (2017). La verdad es siempre simple : (con motivo de 'El verbo como espacio: seis nuevos temas de gramática del español' de José Plácido Ruiz Campillo). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2017) 22/.

RESUMEN

“El verbo como espacio: seis nuevos temas de gramática del Español” de J. P. Ruiz Campillo contiene, en efecto, seis temas gramaticales. Sin embargo, es bastante más. Tras estos temas de novedad diversa existe una personal ordenación del sistema verbal, cuyos fundamentos son el carácter espacial de este y la existencia en cada forma de un significado constante. Reconstruir el proceso que concluye en estos seis temas, nos ha obligado, a su vez, a remontarnos a la teoría de la gramática, que es también de su enseñanza y de su aprendizaje en ELE, en la que viene trabajando el autor con el nombre de *gramática operativa*. Escalonado en los tres niveles de abstracción (teórico, descriptivo y aplicado), este recorrido nos ha permitido acercarnos a un pensamiento y descripción gramaticales caracterizados por la coherencia y el interés didáctico.

Palabras clave: gramática operativa, cognitivism, verbo, espacio, tiempo, modo, ELE

ABSTRACT

“El verbo como espacio: seis nuevos temas de gramática del Español” (*The verb as space: six new issues of Spanish grammar*), written by J. P. Ruiz Campillo, covers indeed six grammatical issues. However, it is much more. Behind these issues, innovative in various ways, there is a personal arrangement of the verbal system, grounded on its own spatial nature and the fixed meaning that is to be found in each form. In order to reconstruct the process from which these six issues emerge, we had to likewise draw on grammar theory. This field of study, to which the author refers as *operational grammar*, is here also presented in connection to its teaching and learning in the area of Spanish as a foreign language. Classified into three levels of abstraction -theoretical, descriptive, and applied-, this journey has allowed us to come closer to a grammatical insight and description, characterised by its cohesion and its pedagogical value¹.

Keywords: operational grammar, cognitivism, verb, space, time, tense, mood, Spanish Foreign Language

Fecha de recepción: 10/03/2017

Fecha de aceptación: 23/03/2017

En Ruiz Campillo (en prensa) se propone una sistematización del verbo como base desde la que se presentan seis temas nuevos para su enseñanza en ELE. Comprender todo ello exige remontarse a un nivel mayor de abstracción, con una reflexión sobre la relación enseñanza/ investigación en Lingüística y una síntesis de la gramática operativa, el modelo gramatical que, desde hace años, viene desarrollando el profesor ahora de Columbia. Esta reflexión y síntesis servirá para contextualizar el planteamiento de Ruiz Campillo acerca del verbo y las implicaciones didácticas derivadas de él. Puesto que el núcleo del artículo de Ruiz Campillo motivo de estas páginas lo constituyen los seis nuevos temas; la información sobre su pensamiento gramatical y didáctico general, y el particular sobre el verbo y su enseñanza, la tomaremos en gran medida de trabajos suyos anteriores, fundamentalmente: Ruiz Campillo (2004 (1995), 2007/ 2008, 2015) y Llopis-García, Real y Ruiz Campillo (2012).

Una última observación inicial, que es también una *captatio benevolentiae*: la riqueza y profundidad de las ideas de Ruiz Campillo impiden que estas páginas examinen como se debiera todos los aspectos que suscita la lectura de este Ruiz Campillo (en prensa), de modo particular, los más concretos, en cuyo análisis apenas se entrará. Haberlo hecho -o, al menos, intentado- habría exigido un trabajo de muchas más páginas y tiempo que el aquí y ahora ha podido ofrecérsele.

1. TEORÍA Y ENSEÑANZA EN LA INVESTIGACIÓN LINGÜÍSTICA

A la investigación (como búsqueda de la razón de algo a partir de sus vestigios) se llega por dos grandes caminos. Por un lado, está el intrínseco y abstracto, teórico y descriptivo, donde la razón de investigar emana del propio tema de investigación (como cuando se le propone a uno un tema de tesis doctoral). Por otro, existe el camino extrínseco y concreto, aplicado, donde el motivo de la investigación no se encuentra en el tema de esta en sí, sino fuera de él, en su relación con problemas ante los que a uno le ha puesto las vicisitudes de la vida. En este sentido, un factor fundamental de los que acceden a la investigación lingüística por este segundo camino son los problemas surgidos en el aula.

El primer camino es el de los que tienen la investigación como el núcleo de su actividad profesional; el segundo, el de los que la comparten con otras ocupaciones. La primera vía suele realizarse en grupo, dentro de proyectos y equipos, aglutinados en torno a alguna figura y a un marco teórico bien definido y seguido ortodoxamente. En cambio, la segunda es más heterodoxa teóricamente y también más solitaria, al menos, hasta que recibe el suficiente reconocimiento académico y da lugar a una escuela. La primera suele empezar en la juventud; la segunda es más propia de personas más hechas. Lógicamente, todas estas diferencias aportan al trabajo investigador perfiles distintos.

Este segundo camino es el que nos concita aquí. Sobre él recordaremos la obviedad de que, para poder enseñar bien algo, hay que conocerlo, con unas ideas claras y distintas. Pocas experiencias hay peores en la práctica docente que decir cosas sobre algo que se sabe inexacto, confuso, cuando no, falso, ante un auditorio ansioso de claridad y seguridad, y cuyo mayor deseo es que el profesor le proporcione algún truco que ilumine lo que no es más que hasta entonces caos tenebroso.

Seguramente, el mayor valor de la obra de J. P. Ruiz Campillo reside en haber construido, sobre unas sólidas bases teóricas, una propuesta personal llamada a funcionar en clase por medio de unas pocas leyes. Las siguientes palabras de la Ruiz Campillo (2007/ 2008: 515) reflejan bien que esto sea así no es una casualidad, sino algo conscientemente buscado:

el objetivo no es hacer a los estudiantes lingüistas del siglo XXI, sino aprovechar lo que la lingüística del siglo XXI propone de útil sobre el funcionamiento sistemático del lenguaje para ofrecer a los estudiantes una gramática lo más sistemática posible, una gramática de significados más que de formas, de leyes más que de reglas, de calles iluminadas más que de selvas exóticas, una gramática que se deje descubrir con mapas en lugar de exigir el constante uso de machetes.

2. LA GRAMÁTICA OPERATIVA

Aunque nunca haya desaparecido (sería imposible), ciertamente en los últimos tiempos se asiste a una franca vuelta a la gramática en todos los órdenes de la didáctica de las lenguas extranjeras. Era la lógica reacción, encabezada por los especialistas con mayor formación lingüística, contra los excesos del enfoque comunicativo³. Esta vuelta ha potenciado descriptiva y explicativamente las observaciones que aparecen en investigaciones, gramáticas y métodos de ELE. Igualmente ha espolcado⁴ la aparición de metodologías cada vez más adecuadas psicológicamente, cada vez más desarrolladas e imaginativas⁴.

Un factor significativo de este regreso triunfante de la gramática a la enseñanza de las lenguas extranjeras es el fortalecimiento de la relación entre la gramática científica y pedagógica, no solo en el sentido habitual del acercamiento⁵, dictado por un cierto sentimiento de inferioridad, de los que trabajan en gramática pedagógica a los gramáticos científicos⁵, sino también en el sentido contrario. A este respecto han representado hitos los discursos de ingreso en la RAE de S. Gutiérrez Ordóñez (2008) y el de investidura como *doctor honoris causa* de I. Bosque (2011) en la Universidad del Salvador de Buenos Aires. También son reveladores en este terreno el libro de Á. López García (2004) sobre gramática cognitiva en ELE o algunos artículos de J. M.^a Brucart (p.e., 2005 (1997)).

Esta reivindicación de la gramática no puede interpretarse como un triunfo de la gramática formalista, descontextualizada e inmanentista. Por supuesto que no. El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* es claro al respecto de que la gramática es solo un componente de “una competencia comunicativa situada en línea con el enfoque general del currículo, que concibe la lengua desde la perspectiva de la comunicación” (Instituto Cervantes 1994: 101).

De este modo, la necesaria subordinación a los fines didácticos de la gramática en ELE ha llevado a la subordinación de esta a contenidos, funciones, tareas, actividades y acciones. La consecuencia, una fuerte pragmatización de la gramática en ELE.

Sobre la relación gramática y pragmática querríamos realizar un excursus para entender mejor el texto de Ruiz Campillo, pero también porque el orden en esta relación ayudará a plantear mejor la cooperación entre los dos ámbitos.

Siguiendo a M. Leonetti, gramática y pragmática se complementan. La gramática es un conjunto de recursos, mientras que la pragmática se refiere a las estrategias de hablantes y oyentes para disponer de estos recursos de acuerdo con sus intenciones:

Lo que el sistema gramatical establece es la gama de opciones disponibles para llevar a cabo la tarea de recuperar un referente / antecedente, con la instrucción específica encerrada en el significado de cada determinante o pronombre. Digamos que la gramática nos muestra la caja de herramientas disponibles, pero deja que escojamos la que más nos convenga en cada caso. El resto del proceso, tanto en la producción como en la comprensión, es una cuestión de estrategias pragmáticas: para el redactor, se trata de calcular cuáles son los recursos gramaticales más adecuados para llevar al lector hacia la interpretación pretendida, de acuerdo con lo que se supone que este sabe; para el lector, se trata de inferir dicha interpretación siguiendo las instrucciones contenidas en la gramática del texto, accediendo a los datos contextuales que esta le invita a considerar. Es este cálculo de lo que el lector sabe y lo que puede inferir lo que es importante para construir el texto (Leonetti manuscrito).

Gramática y pragmática son complementarias, desde luego, por la naturaleza de sus objetos, pero también, de sus objetos. En gramática puede hablarse de categorías convencionales, estables, abstractas y fuera de contexto; en pragmática, de fenómenos ocasionales, concretos, dependientes de contexto. Al mismo tiempo, difieren los procesos de una y otra:

Los procesos gramaticales son algorítmicos (...) se establecen de acuerdo con principios sistemáticos y regulares, cuyos resultados son siempre predecibles (...). Los procesos pragmáticos presentan propiedades bien distintas. Son procesos inferenciales, de naturaleza hermenéutica, que tratan de identificar interpretaciones y explicaciones adecuadas (...). Ninguna de sus interpretaciones es infalible y puede ser invalidada por la adición de nuevos datos. (Escandell y Leonetti 2016).

Pese a su cognitivismo y a la orientación didáctica de su propuesta (Ruiz Campillo 2004 (1995): 2), J.P. Ruiz Campillo distingue gramática y pragmática y, lo más interesante, coloca el foco en la primera, en

la capacidad que el sistema verbal, como dispositivo morfológico, posee en relación a determinar la naturaleza de la representación de relaciones entre un sujeto y un predicado en el plano puro del sistema, de una manera independiente de su contacto con las condiciones de interpretación contextuales (Ruiz Campillo 2004 (1995): 13).

Ruiz Campillo no pasa a la pragmática, su teoría no explica los mecanismos por los que se desarrollan los sentidos de las formas verbales a partir de su significado estricto. Este es el camino al que apunta L. Morgado (2015: 258) al analizar las posibilidades de un algoritmo que diera cuenta de “los procesos que intervienen en la interpretación de los enunciados y las pautas que sigue el destinatario en la atribución de un valor u otro del imperfecto”. Que no se haya alcanzado un algoritmo con esa capacidad es una invitación a la cautela y a la prudencia, desde luego, no a su abandono. Es también un recordatorio de lo difícil que son estas empresas de reducir el caos a la unidad.

2.2. OPERATIVIDAD, COGNITIVISMO Y COMPOSICIONALIDAD

La gramática operativa es el modelo gramatical que Ruiz Campillo viene desarrollando desde su tesis doctoral de 1995 y con el que se vinculan otros nombres destacados de la Gramática en ELE como el de R. Llopis-García (2009: 97-103). La gramática operativa se liga, como casi todo lo que se hace ahora en ELE, explícitamente al cognitivismo; pero, como ya se ha empezado a ver, no es una gramática cognitivista de estricta observancia, sino una propuesta bastante personal, fruto de una investigación que transita por el camino extrínseco y concreto aludido en §1 6.

En primer lugar, queremos explicar la denominación. La razón de que se llame *operativa* está en que la operatividad es

la cualidad funcional que otorga a los elementos de un sistema formal la capacidad de generar efectos que, unidos unos a otros solidariamente, producen el funcionamiento efectivo observable del sistema (Ruiz Campillo 2004 (1995): 20).

Consecuentemente, el fin de la gramática operativa es

explicar rigurosamente el significado final de toda manifestación real del lenguaje y, en la dirección contraria, (definir) las reglas estrictas de generación de ese significado final a partir del significado estricto de las formas con que se vehicula, de modo que se pueda operar con ellas, de una manera intencional y significativa, en persecución de ese significado final (Llopis-García, Real y Ruiz Campillo 2012: 20).

Aunque ese significado estricto se define en cada lengua, Ruiz Campillo (2008 : 14-17) lo deriva de los significados universales de la lengua del pensamiento (mentalés). Es una vieja y nueva idea (Cfr. Marina 1998: 55, 247), sugestiva didácticamente y coherente con los postulados del cognitivismo. No diremos nada más sobre ella, hacerlo nos llevaría muy lejos y nos distraería de los objetivos de este comentario.

A lo memorístico, formalista, descriptivo, discrecional y atomizado, Ruiz Campillo opone lo lógico, significativo y operacional de la gramática operativa. Su hipótesis fuerte es la composicionalidad: el todo es el producto de unas partes bien diferenciadas, así ha declarado en alguna entrevista.

Inicialmente, en esa apelación a la composicionalidad encontramos dos problemas. Uno menor y otro mayor. El menor se deriva de que el composicionalismo es bastante poco cognitivista, dado el integracionalismo característico del cognitivismo; pero ya estamos viendo que la gramática operativa es una gramática cognitivista personal, más que ortodoxa⁷.

El problema mayor proviene de que la gramática operativa es, sobre todo, una gramática del hablante, no del oyente⁸, y eso entraña un conflicto con la invocación de la composicionalidad. Expliquémoslo un poco. En el hablar existe una lucha constante entre la síntesis y el análisis. La primera fuerza se vincula al automatismo inconsciente, la arbitrariedad y la ley del mínimo esfuerzo del hablante; la segunda, a la motivación, la reflexión y la comprensión del oyente (Moreno Cabrera 2002: 11-12). A pesar de ser, predominantemente, una gramática del hablante, la gramática operativa, con la composicionalidad, se decanta por el análisis.

Tal decisión puede justificarse por la orientación pedagógica de la gramática operativa. Operatividad y composicionalidad sirven para explicar lógicamente la presencia de una determinada forma, algo agradecido siempre por los estudiantes adultos, a quienes ayuda más la lógica que la memoria, justo al revés que los niños:

La principal ventaja de la explicación gramatical clara, precisa y con términos técnicos simplificados (totalmente diferente de la explicación normativa y de las explicaciones metafóricas) es que le da al profesor bases lógicamente deducibles en las que el alumno se puede apoyar para delimitar lo que se puede decir de lo que no se puede, al mismo tiempo que le permite aclarar qué es lo que está diciendo si utiliza tal forma y qué es lo que está diciendo si utiliza tal otra (Menegotto 2014).

Organizada la explicación gramatical en estos términos, las excepciones desaparecen, al ser “explicadas y entendidas con la misma lógica que las no-excepciones” (Ruiz Campillo en prensa).

Sin embargo, nuestro análisis de la presencia de la composicionalidad en la gramática operativa puede avanzar en comprensión y, con ello, hacer que se vea con más claridad la eficiencia didáctica del modelo gramatical. La defensa de la composicionalidad por una gramática cognitiva que adopta la perspectiva del hablante no es tan contradictoria cuando se repara en que el hablante no es solo quien debe transmitir lo que ya sabe, es también el oyente de sus propias palabras y, al igual que cualquier otro oyente, necesita comprender lo que escucha y que ha dicho (cfr. Moreno Cabrera 2002: 19). Para ello está el análisis composicional. Consiguientemente, una gramática del hablante es también, del oyente, aunque la perspectiva destaque el primero. De tal hecho, es consciente Ruiz Campillo. Lo hemos podido comprobar más arriba y ahora, con estas palabras:

el modelo permite un aprendizaje significativo (en lugar de memorístico), y por tanto la aplicación de procedimientos lógicos (en lugar de listas) a la comprensión y uso de las formas (Ruiz Campillo en prensa) (el subrayado es nuestro. M.M.).

El argumento que acaba de manejarse vuelve a recordar que el valor didáctico de un modelo gramatical debe corresponderse también con su adecuación psicológica y descriptiva. Dicho de otro modo, una explicación gramatical solo funciona en el aula si es capaz de ajustarse a los hechos y a la competencia que los subyace.

Un refuerzo indirecto de este realismo de la gramática operativa se encuentra en los puntos en común que presenta con algunas posiciones destacadas en la lingüística teórica.

En primer lugar, ese significado estricto (prototípico, en alguna formulación) del que se derivan los diversos sentidos de la gramática operativa (“un significado, no muchos”) coincide con el significado unitario de E. Coseriu, cuyas conexiones con el cognitivismo en algunos puntos son evidentes. Coseriu (2016 (1998): 94) caracterizó ese significado básico, constante y unitario propio de cada unidad lingüística como una “zona de significado” conformada por “distintas posibilidades”.

Menos evidente, por eso, quizá más atractiva, es la compatibilidad entre el significado estricto de Ruiz Campillo y el significado procedimental de la teoría pragmática:

Por significado procedimental (o de procesamiento, o instruccional) se entiende un contenido lingüístico que no corresponde a conceptos ni a imágenes mentales, sino a algo habitualmente no accesible a la introspección: se trata de instrucciones relativas a las operaciones inferenciales que deben realizarse en la interpretación de un enunciado, fundamentalmente para seleccionar los supuestos contextuales necesarios para tal interpretación (Leonetti y Escandell 2012).

Parece que el significado estricto de Ruiz Campillo puede pensarse en términos de procedimentalidad, hasta el mismo adjetivo *operacional* apunta en esa misma dirección; y, más claramente aún, la procedimentalidad está dentro del modo de presentar los seis temas (ver, más abajo, § 4).

Por tanto, pensamos en lo interesante que puede ser relacionar la gramática operativa con esta teoría del contenido procedimental. Tres razones animan a explorar este camino:

- a. Entre los que han aplicado al verbo la teoría del contenido procedimental también se postula un único significado que, combinado con su contexto, da lugar a distintas interpretaciones. Tenemos como brillantes muestras de ello los trabajos de Amenós (p.e., 2015) y Morgado (2015).
- b. El contenido procedimental guía la interpretación de la representación en la que actúa.
- c. El concepto del significado procedimental está enfocado a la tarea inferencial del oyente, mientras que el punto de vista de la gramática operativa se pone en el hablante y sus implicaturas. Esto nos pondría ante dos teorías complementarias que, mutuamente, se necesitan.

3. EL SISTEMA VERBAL

3.1. ¿ESPACIO EN LUGAR DE TIEMPO?

Desde siempre, el verbo se ha relacionado con la categoría del tiempo. Así, en la *Poética*, Aristóteles afirmaba que el verbo (rema) es “una voz convencional significativa, con tiempo” (*apud* Araos San Martín: 169). Abriéndose algo hacia el espacio en la dirección que comentamos seguidamente, Givón (2001: 52), por su parte, afirma:

Mientras que el nombre prototípico es compacto espacialmente, pero duradero temporalmente; el verbo prototípico es justamente lo opuesto: compacto temporalmente, pero espacialmente más difuso. La compactibilidad de los verbos no es sino otra forma de reconocer su baja estabilidad temporal.

Sin embargo y aunque minoritaria, también es igualmente vieja la relación entre tiempo y espacio, basada, seguramente, en la idea de que aquel no existe sin el movimiento y en algunos datos más que luego se han sumado a ella (ver Ruiz Campillo 2015: § 1.3). Por no volver a la Filosofía, en esta relación se basa la hipótesis localista⁹.

Como ya defendió en su tesis doctoral (Ruiz Campillo 2004 (1995): 163-165), el espacio se convierte en la categoría básica de la que se deriva el tiempo. El origen de esta posición la sitúa en el cognitivismo lingüístico, en el que se inscriben estas palabras de Lakoff y Johnson, citadas más de una vez por Ruiz Campillo:

Time is as basic a concept as we have. Yet time, in English and in other languages is, for the most part, not conceptualized and talked about on its own terms. Very little of our understanding of time is purely temporal. Most of our understanding of time is a metaphorical version of our understanding of motion in space (*apud* Ruiz Campillo 2015).

Más allá del *a priori* cognitivista, aunque coherentemente con él, los argumentos que aduce Ruiz Campillo se los aporta la razón pedagógica, siempre unida al realismo descriptivo.

El primero de estos argumentos se encuentra en el valor unificador del espacio. “El factor común a todos los usos de los diferentes morfemas verbales es la experiencia corpórea y visual del espacio” (Ruiz Campillo, 2015). El segundo argumento hay que buscarlo en que, con la sustitución del tiempo por el espacio, se evita la excepción que representan los siempre sospechosos usos *desviados* o *dislocados*, producidos por la incapacidad de algunos empleos de una determinada forma verbal de ajustarse a su “tiempo”. El ejemplo prototípico son los usos desviados del imperfecto de indicativo (cfr. Morgado 2015: 82-86). Ruiz Campillo (2015) es tajante:

(frente al) hecho de que el valor temporal no solo no puede dar cuenta lógica de todos los valores observables (no es operativo), sino que conduce en el contexto del aula a una obstaculización muy notable, cuando no al error sistemático, en la comprensión y adquisición de todos los “usos” no temporales del sistema, (...) el valor espacial ofrece (...) un protocolo unívoco a la elección gramatical del hablante¹⁰.

El discurso de Ruiz Campillo es claro y lógico. Sin embargo, que el espacio sea la categoría nuclear, a costa del tiempo, en la propuesta de Ruiz Campillo requiere más explicación. Cuando Ruiz Campillo invoca el espacio lo hace por un motivo “cartográfico”: el sistema verbal se explica por medio de un mapa operativo. Esta es la razón, no porque el tiempo desaparezca del verbo. Entre las categorías que organizan el sistema verbal están los tiempos verbales, si bien reducidos a dos: “el clásico pasado (no-actual) y un nuevo ‘presente-futuro’ (actual)” (Ruiz Campillo en prensa)¹¹. La otra categoría es el modo, a la que suma en Ruiz Campillo (2015) el aspecto o foco. Así pues, la expresión del *tiempo como espacio* de Ruiz Campillo debe entenderse como que el sistema verbal se entiende mejor en los términos espaciales de un mapa operativo que de acuerdo con la división de las formas verbales en pasado, presente y futuro.

Así pues, hay que relativizar el valor espacial que le adjudica al verbo Ruiz Campillo. Sigamos por este camino. Hemos visto que, al incluir el tiempo entre las categorías verbales, el poder del espacio obedece no tanto a una exclusión de toda sombra del tiempo en el sistema verbal (lo que quizá podría haberse intentado), como, sobre todo, a una razón práctica de naturaleza didáctica: el espacio, por medio de un mapa, ordena los usos verbales impidiendo el desorden al que conduce hablar de tiempos verbales en el sentido habitual y presentarlos como categorías primarias¹².

Sin embargo, tal ordenación de las formas verbales nos hace preguntarnos si no se cumple igualmente la misma meta ordenadora en las sistematizaciones de otros gramáticos, lógicamente no limitadas al tiempo (también hay que contar con el modo y el aspecto), pero que colocan a este en el centro de la descripción del verbo¹³. Pensamos en esas descripciones de raíz más o menos reichenbachiana defendidas, p.e., por Rojo y Veiga (1999), García Fernández (2013) o Morgado (2015), y, dentro del mundo ELE, por Amenós (2010). Todas ellas parten de la asignación a cada forma de un significado constante y básico.

3.2. TRES GRANDES CARACTERÍSTICAS CARTOGRÁFICAS SOLIDARIAS

Ruiz Campillo (en prensa) ordena el sistema verbal en torno a tres grandes principios a los que llama “características cartográficas”:

1. Hay tres modos verbales: positivo, aproximativo y virtual¹⁴.
2. Los tiempos verbales se dividen en actual y no-actual.
3. Cada forma tiene un solo significado (ver, arriba, § 2.2).

Los tres principios configuran un sistema regular en el que todas las formas, gracias a su significado estricto, cuentan con sus correlatos en los otros tiempos (o espacios) y modos. Solo el indefinido (*salió*) queda algo aislado. No por casualidad, para explicar esta interrelación acude a dos conceptos de la lingüística matemática: la recursividad (Chomsky) y la solidaridad (Hjelmslev):

estas tres características “cartográficas” se explican y entienden solidariamente a partir de una importante característica del sistema: la recursividad (Ruiz Campillo en prensa).

El beneficio didáctico de este sistema de solidaridades (interdependencias en la Glosemática) se resume en forma de reglas bicondicionales (“Si X, entonces Y). P.e. “Si sabes cómo usar *sale*, (entonces) sabes cómo usar *ha salido*” (Ruiz Campillo en prensa).

Ni los dos primeros principios ni, por supuesto, el último suponen una gran originalidad. Aparte de lo dicho en el subapartado anterior sobre la sola relativa preeminencia del espacio en la teorización de Ruiz Campillo, hay que recordar lo aparecido, más arriba, en § 2.2, donde se habló de los puntos en común entre Ruiz Campillo y los que asimismo propugnan un significado unitario. También en la n. 11 hablamos de cómo la reducción de dos a tres tiempos verbales defendida por Ruiz Campillo se da antes en autores como Benveniste, Weinrich o Alarcos Llorach. Igualmente, en la postulación de tres modos verbales (con el imperativo aparte), tampoco está solo Ruiz Campillo. Ya lo hizo, otra vez, Alarcos (1994: 153-154) al hablar de tres modos: el indicativo, el condicionado y el subjuntivo¹⁵.

Que estos tres principios Ruiz Campillo no supongan una gran novedad carece de significación. Nadie puede formular afirmaciones nunca escuchadas o leídas en estos niveles tan generales. Ruiz Campillo no es original en un sentido absoluto, pero sí es original en cuanto a su fidelidad a un origen personal y una propuesta muy rica, coherente y -valga la redundancia- operativa. Lo demuestra cómo sitúa cartográficamente las distintas formas verbales y lo demuestran, sin duda, los seis temas de los que pasamos a hablar.

4. SEIS NUEVOS TEMAS DE GRAMÁTICA DEL ESPAÑOL

Dando una prueba más del papel central del verbo en los enunciados, Ruiz Campillo deduce de sus ideas sobre el verbo y del modo de organizarlo seis temas para la enseñanza de la gramática del español. El autor los presenta sin ambages como novedosos¹⁶. En ello no le falta bastante razón, dada la persistencia de ciertos temas (*ser/ estar*, los pretéritos de indicativo, indicativo/ subjuntivo, el orden de palabras, el artículo, algunas oposiciones preposicionales, los marcadores discursivos...), en trabajos académicos, investigaciones, artículos y gramáticas en el ámbito de ELE. Desde este punto de vista y desde el de

su tratamiento, estos *seis nuevos temas* están llamados a renovar este panorama.

Los seis temas se presentan en términos procedimentales (*operativos*, en su terminología), lo que es una manera, por si hubiera alguna duda, de dejar clara la motivación didáctica de su trabajo:

1. Cómo convertir afirmaciones en predicciones
2. Cómo convertir declaraciones en no-declaraciones
3. Cómo indicar que un hecho ya no es actual
4. Cómo marcar un hecho como ficticio o hipotético
5. Cómo decidir la forma del verbo de la oración subordinada
6. Cómo decidir entre *salía/salió* con un solo concepto

Tal presentación se refuerza con el hecho de que cada tema va asociado a una instrucción.

Junto a su valor intrínseco, lo más valioso, a nuestro entender, es que los seis temas marcan el camino de cómo plantear un auténtico enfoque competencial en la enseñanza de la gramática. Desde hace ya años, las competencias pueblan (a veces, infestan) cualquier documento de carácter didáctico. Esa es una cosa; otra, indicar clara, explícitamente el modo para que los contenidos se conviertan en competencias. Este aspecto del trabajo de Ruiz Campillo, ya decimos, nos parece de un gran valor.

Por otra parte, todos los temas son una muestra de la recursividad que relaciona las formas verbales de un modo semejante al de un conjunto de fichas en las que el paso de una conduce a otra. La palabra clave aquí es la de *correspondencias*.

De los seis temas solo se dirá algo sobre el cuarto. Este se halla dedicado a la contrafactualidad, que es vista como desactualización modal. Tal planteamiento es coherente con la idea de que “el uso de las formas de ‘pasado’ (temporalmente inactuales) para hablar del presente o el futuro genera una lógica de interpretación contrafactual (modalmente inactual)” (Ruiz Campillo en prensa). A su vez, el planteamiento es coherente con la lógica de la simplicidad dominante en toda la construcción teórica, no desordenando el sistema con nuevos modos y formas que pudieran incluirse en más de uno de ellos. Sin embargo, es verdad que con ello se evapora la posibilidad de pensar en un *modus irrealis*¹⁷, que sumar a los tres reconocidos.

CONCLUSIONES

Como en todas las grandes propuestas y la de Ruiz Campillo, sin duda, lo es, nos hemos encontrado, tras la lectura de Ruiz Campillo (en prensa) y su trasfondo, ante una síntesis en un doble sentido. En primer lugar, Ruiz Campillo ha sabido recoger ideas e inquietudes que estaban en el ambiente para crear una propuesta personal. Ya se ha insistido en la novedad, mayor en el conjunto resultante que en las piezas, de la construcción de Ruiz Campillo. En segundo lugar, Ruiz Campillo ha simplificado el complejísimo mundo del sistema verbal español hasta su extremo.

Este segundo aspecto, el del minimalismo de la propuesta de Ruiz Campillo, es lo que querría tratarse en estas conclusiones. Para escribir este comentario hemos tenido que consultar bastantes trabajos en los que se insiste en la complejidad del verbo y, ante la cual, no se han atrevido a la reducción radical. Pondremos un solo ejemplo como muestra. En un trabajo de referencia sobre el modo subjuntivo en ELE (Borrego, Gómez Asencio y Prieto 1995 (1985), se postulan setenta y siete reglas frente a las dos leyes de Ruiz Campillo (en prensa). ¿Quién de los dos tiene razón? Aquí somos muy prácticos: en ELE vale lo que sirve, así que la decisión final acerca de cuál de los dos caminos es el preferible dependerá de la que mejor funcione en el aula. Nosotros no lo hemos comprobado, por eso, a tal tarea animamos a los lectores que hayan tenido la paciencia de llegar hasta aquí.

Pero esta respuesta que acaba de darse no responde a un mero pragmatismo, detrás de la simplicidad está la realidad examinada. Esta ha sido una idea constante en nuestras páginas: la verdad pedagógica es la combinación de la verdad ontológica del objeto de explicación con la verdad psicológica del modo de conocimiento de los alumnos. Una de las mayores intuiciones del pensamiento y la obra del profesor granadino se encuentra en la necesidad de que la explicación didáctica descansa en el conocimiento de su objeto, de modo que cuanto más complejo sea este, más simple deberá ser aquella. La razón de ser de toda enseñanza es hacer fácil, sin falsear, lo que por naturaleza no aparece como tal.

El problema de todas las simplificaciones, por muy brillantes que sean, son las excepciones y contraejemplos que inevitablemente siempre acaban apareciendo. De I. Bordelois son estas sabias palabras:

Las lenguas son ellas mismas dominios inmensos de tradiciones, vastos léxicos que se nos escapan, reglas gramaticales subterráneas de las que apenas alcanzamos a atisbar los mecanismos, métricas tan espontáneas como misteriosas, poéticas realizadas y otras maravillosas por cumplirse. De nada de todo esto corresponde ni es posible apropiarse: solo cabe aquí una contemplación admirada, un humilde y tenaz estudio que arranque de la certeza de la inaccesibilidad total de su objeto último (Bordelois 2004: 14 <https://es.scribd.com/document/30522605/Bordelois-Ivonne-La-Palabra-Amenazada>).

No nos cabe duda que J. P. Ruiz Campillo ha sometido al verbo español a una contemplación admirada y a un humilde y tenaz estudio. El resultado es una de las teorías y aplicaciones mejores en ELE. No diremos nada más.

1. Agradezco mucho a Coral Calvo Maturana, de la Universidad de Cádiz, su gran ayuda en la traducción al inglés del resumen.
2. Este subapartado es parcialmente un resumen renovado de lo expuesto en Martí Sánchez y Ruiz Martínez (2017: 160-170).
3. Humorísticamente Ruiz Campillo ha aducido en más de una ocasión contra el comunicativismo este viejo tema musical de los años sesenta que él presenta como La canción del profesor frustrado con la gramática espontánea (http://civele.org/civele08/index.php?option=com_content&view=article&id=90&Itemid=65).
4. Por su valor intrínseco y por su complementariedad con la propuesta de Ruiz Campillo queremos destacar las tareas gramaticales del malogrado M. Gómez del Estal (2014), las prácticas y actividades de los capítulos I, III y VII de Castañeda (coord.) (2014), y las técnicas de realce del input de C. R. Fernández (2016).
5. De esta influencia -a veces, no muy madurada- de la gramática científica en los textos didácticos son un claro ejemplo el MCER y el PCIC.
6. Ruiz Campillo es muy claro al respecto: "En esta línea, la lingüística cognitiva me proporcionó, esencialmente, una poderosa justificación del modelo a través de la valoración experiencial y representacional del hecho lingüístico, y de la recuperación del significado como la auténtica materia prima del lenguaje. Todo lo que he hecho desde entonces es, en este sentido, un intento de integración de la 'filosofía' cognitiva dentro de un protocolo operacional" (Ruiz Campillo 2007/ 2008 : 512).
7. Este segregacionismo al que lleva la composicionalidad, no impide que se afirme que la gramática no es digital sino analógica (Llopis-García, Real y Ruiz Campillo 2012: 31-33). ?
8. Lo que contrasta con la hegemonía tradicional en las gramáticas del enfoque semasiológico, con frecuencia, basado en el metalenguaje de los gramáticos, de ahí los habituales capítulos dedicados al sustantivo, al adjetivo, al verbo, a la oración simple... Un ilustre antecedente del enfoque onomasiológico en la enseñanza de la gramática se encuentra en el tomo II, "De la idea a la lengua" de Matte Bon (1992).
9. Según esta teoría, "spatial expressions are more basic than other kinds of linguistic expressions and the former therefore serve as structural templates for the latter" (Heine 2003).
10. Esta subordinación del tiempo al espacio también se defiende -lógicamente- en el caso de los marcadores temporales (Llopis-García, Real y Ruiz Campillo 2012 : 82).
11. En el artículo que nos ocupa Ruiz Campillo habla, sin problemas, de *tiempos*, aunque en las figuras 2 y 3, sin más explicación, plantea la oposición temporal en términos de *espacio actual* e *inactual*. En el anterior Ruiz Campillo (2015) ya había hablado de espacios de actualidad: "el "aquí" del mundo vigente o actual (presente y futuro en términos de tiempo), y el "allí" del mundo no-vigente o inactual (temporalmente pasado)". La distinción de Ruiz Campillo -ya sea presentada como temporal o espacial- evoca la de Alarcos Llorach (1994: 157) entre perspectiva de participación o de presente, y perspectiva de alejamiento o de pasado, así como a las clásicas de Benveniste (discurso/ historia) y Weinrich (mundo comentado/ mundo narrado).
12. La irregularidad temporal de las formas verbales es un tópico de nuestra gramática, del que se hace lógicamente eco Ruiz Campillo (en prensa) cuando alude a "los numerosos ejemplos de 'flexibilidad' de los 'tiempos' para poder ser usados en cualquiera de los tres tiempos cronológicos, e incluso, verosímelmente, en cualquiera de los tiempos 'lingüísticos'". Naturalmente, esto es cierto. Sin embargo, además de lo que a continuación va a decirse en el texto, querríamos señalar que quizá en la opinión de Ruiz Campillo sobre la falta de límites de la dispersión temporal (cualquier tiempo verbal puede expresar cualquiera de los tres tiempos cronológicos) pese también su tolerancia en materia de la gramaticalidad de los enunciados. Una muy buena idea de ello la proporciona el debate, en el que él intervino, suscitados en este foro del Instituto

Cervantes:

http://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=5841

y

http://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=6348.

13. Las figuras 2 y 3 de Ruiz Campillo (en prensa) no dejan lugar a dudas sobre el papel vertebrador (frente al modo o al aspecto) que le concede Ruiz Campillo al tiempo, se le llame o no espacio. Tal actitud refuerza la oportunidad de nuestra pregunta respecto a la escasa diferencia en lo fundamental de la propuesta espacial de Ruiz Campillo de las temporales más conocidas.

14. Por lo que veremos en el apartado siguiente con motivo de la contrafactualidad, a lo mejor, deberán ser cuatro los modos, con un modus irrealis, expresión de esta contrafactualidad.

15. Por otro lado, la caracterización de la oposición indicativo/ subjuntivo sobre los rasgos afirmación o aseveración/ no declaración defendida por Ruiz Campillo inevitablemente evoca otras como las de G. Reyes (1990) o A. Ahern (2008). Para la primera, en el subjuntivo se da una aserción suspendida (Reyes 1990: 45-50; sobre todo, en la n. 10 de la p. 45). Para A. Ahern, en el subjuntivo se da una "ausencia de la intención de proporcionar información al destinatario" (Ahern 2008: 15), explicable porque en este modo el hablante quiere enmarcar "el contenido como la representación de lo posible, o bien, de lo accesible en el contexto de la comunicación" (Ahern 2008: 17).

16. Si bien, en las conclusiones, matiza esta novedad. Así, "algunos de estos *nuevos* temas son nuevos en el nombre y el procedimiento de instrucción que plantean, mientras que otros lo son solo en su lógica operativa" (Ruiz Campillo en prensa). Como ejemplo de los primeros, señala la correspondencia modotemporal de ocho formas verbales; muestra de los segundos, la conversión al estilo indirecto.

17. En el que se dan "a speaker's lack of belief in or lack of commitment to (a) reality, realization, or referentiality of an event or sequence of events predicated in an utterance; (b) the realization of an agent's wishes, hopes, or intentions, as expressed in the proposition of an utterance; (c) the authenticity of an utterance (...); or (d) what for lack of a better term I will call the 'canonicity' or normalcy of a discourse or of a communicative situation" (Fleischman 1995: 522).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ahern, A. (2008). *El subjuntivo: contextos y efectos*. Madrid: Arco/ Libros (Cuadernos de Lengua Española 104).

Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

Amenós-Pons, J. (2010). *Los tiempos de pasado del español y el francés: semántica, pragmática y aprendizaje de E/LE. Perspectivas desde la Teoría de la Relevancia*, tesis doctoral dirigida por M.V. Escandell. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Amenós-Pons, J. (2015). Spanish 'Imperfecto' vs. French 'Imparfait' in hypothetical clauses: a procedural account. *Cahiers Chronos*, 27: 235-263.

Araos San Martín, J. (1999). *La filosofía aristotélica del lenguaje*. Pamplona: EUNSA.

Borrego, J.; Gómez Asencio, J.J y Prieto, E. 1995 (1985). *El subjuntivo: valores y usos*. Madrid: SGEL⁵.

Bosque, I. (2011). Actitudes hacia la lengua que enseñamos. *Signos Universitarios Virtual*, año VIII, 11.

<http://www.salvador.edu.ar/vrid/ead/Bosque.pdf>

Brucart, J. M. (2005 (1997)). La gramática en ELE y la teoría lingüística: coincidencias y discrepancias. *redELE*, 3. <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele>

Castañeda Castro, A. (coord.) (2014). *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: criterios y recursos*. Madrid: SGEL.

Coseriu, E. (2016 (1998)). *La semántica en la lingüística del siglo XX: tendencias y escuelas* (edición e introducción de M. Trapero). Madrid: Arco/ Libros.

Escandell-Vidal, V, y M. Leonetti (2016). La interfaz Sintaxis/Pragmática. Á. Gallego (ed.). *Perspectivas de sintaxis formal*. Madrid: Akal, 2016: 569-604.

Fernández, C. R. (2016). *Input destacado y adquisición de la gramática*. Madrid: Arco/ Libros (Cuadernos de didáctica del Español L/E).

Fleischman, S. (1995). Imperfective and irrealis. J. L. Bybee y S. Fleischman (eds.). *Modality in Grammar and Discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995: 519-552.

- García Fernández, L. (2013). *El tiempo en la gramática*. Madrid: Arco/ Libros.
- Givón, T. (2001). *Syntax*, I y II. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Gómez del Estal, M. (2014). *Las actividades gramaticales en los materiales didácticos de E/LE y sus efectos sobre el aprendizaje de la gramática del español*, Tesis doctoral dirigida por A. Medina e I. Escudero, Madrid: UNED.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2008). *Del arte gramatical a la competencia comunicativa*, Discurso de ingreso en la Real Academia Española. Madrid: RAE.
- Heine, B. (2003). Grammaticalization. B. D. Janda & R. D. Joseph (eds.): *The Handbook of Historical Linguistics*. Oxford: Blackwell, 2003: 575-601.
- Instituto Cervantes (1994). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Leonetti, M. (manuscrito): *Aprovechar la gramática para mejorar la redacción: los sujetos tácitos*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Leonetti, M. y V. Escandell (2012). El significado procedimental: rutas hacia una idea". J.L. Mendivil y M. del C. Horno Chéliz (coords.): *La sabiduría de Mnemósine: ensayos de historia de la lingüística*. Zaragoza: Universidad, 2012: 157-168.
- Llopis García, R. (2009). *Gramática cognitiva e instrucción de procesamiento para la enseñanza de la selección modal un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera*, Tesis doctoral dirigida por T. Cadierno. Madrid: Ministerio de Educación.
- Llopis-García, R; Real, J. y Ruiz Campillo, J.P (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.
- López García, Á. (2004). *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid: Arco/ Libros.
- Marina, J. A. (1998). *La selva del lenguaje. Introducción a un diccionario de los sentimientos*. Barcelona: Anagrama.
- Martí Sánchez, M. y A. M. Ruiz Martínez (2017). La enseñanza de la gramática. Cestero Mancera, A. M. y Penadés Martínez, Inmaculada (Eds.) (2017). *Manual del profesor de ELE*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 2017: 155-258.
- Matte Bon, F. (1992). *Gramática comunicativa del español*, I y II. Madrid: Edelsa.
- Menegotto, A. C. (2014). Explicaciones gramaticales simples y claras: Una respuesta al artículo de Martha Jurado-Salinas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 17. http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_54494153e8aa7.pdf
- Morgado, L. (2015). *El imperfecto narrativo o de ruptura: desarrollo e implicaciones teóricas*, Tesis doctoral dirigida por M. Leonetti. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Moreno Cabrera, J. C. (2002). El motor de la economía lingüística: de la ley del mínimo esfuerzo al principio de la automatización retroactiva. *Revista Española de Lingüística*, 32.1: 1-32.
- Reyes, G. (1990). Tiempo modo, aspecto e intertextualidad. *Revista Española de Lingüística*, 20.1: 17-54.
- Rojo, G. y A. Veiga (1999). El tiempo verbal. Los tiempos verbales. Bosque, I y V. Demonte (dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, II. Madrid: Espasa, 1999: 2868-2934.
- Ruiz Campillo, J. P. (2004 (1995)). *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada. http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/ruiz_campillo.htm
- Ruiz Campillo, J.P. (2007/ 2008). Enseñar a pensar la gramática a nuestros alumnos alemanes. Entrevista con José Plácido Ruiz-Campillo. *Actas del Programa de formación para profesorado de Español como Lengua Extranjera 2007-2008*: 512-536 http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2007-2008/04_entrevista.pdf

Ruiz Campillo, J. P. (2015). La lógica del espacio. Mapa operativo del sistema verbal en español. *Journal of Spanish Language Teaching* 1:1: 62-85, <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/23247797.2014.898518>

Ruiz Campillo, J. P. (en prensa): "El verbo como espacio: seis nuevos temas de gramática del español". *Revista Nebrija* (número presente).