Enseñar a pensar la gramática a nuestros alumnos alemanes

Entrevista con José Plácido Ruiz-Campillo [1]
Columbia University

Pregunta: *¿Eres un profesor «cognitivo»? ¿Qué dimensión adquiere este calificativo en tu práctica docente?*

Respuesta: Bueno, antes que «cognitivo» o «cognitivista» (en sentido temporal, al menos), se podría decir que soy «operativo» u «operativista». Lo cognitivo corresponde a la nueva filosofía con que se está encarando actualmente la comprensión científica del fenómeno del lenguaje. Lo operativo tiene que ver con ciertos protocolos de exhaustividad con que esta comprensión del lenguaje puede concretarse en términos explicativos y predictivos, y como consecuencia, también didácticos. Yo había propuesto en mi tesis doctoral el término «operativo» para identificar el protocolo de una investigación «generativa» o «constructivista» (entiéndanse literalmente estos términos) del funcionamiento del español, concretamente de su sistema verbal. Un acercamiento radicalmente basado en valores únicos de las formas, en significados sistemáticos, en la renuncia a la excepción como recurso explicativo. 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. De una manera muy sintética, yo diría que ser (operativamente) cognitivo significa, en la práctica, estar convencido de, al menos, lo siguiente: que el lenguaje tiene una realidad independiente del «mundo exterior» (que representa diferentes percepciones del mundo, y no «el mundo»), que para lograr eso hace uso de valores de operación de las formas gramaticales que son unívocos y no están sujetos a excepciones, y que una gramática no será nunca realmente operativa si la entendemos como manipulación de meras formas, sino solo si la aplicamos a los significados con que esas formas se están usando en cada momento.

P: *Tu visión de que la gramática es lógica, ¿la comparten tus alumnos?*

R: Bueno, más que mi visión particular, la naturaleza lógica de la gramática es una realidad que debemos presuponer si queremos explicarnos cómo es posible que la lengua, simplemente, funcione. No se obtiene un automóvil que nos pueda llevar de un lado a otro mezclando en un saco las piezas de un motor y vaciándolas al buen tuntún dentro del capó. Por eso, más allá de que sepamos exactamente

[1] Entrevista realizada por Nuria Estevan Molina, jefa de estudios del Instituto Cervantes de Múnich en julio de 2008.

el cómo y el porqué de cada fenómeno concreto, es necesario mantener como hipótesis de trabajo que la gramática obedece a una lógica muy estricta (una lógica natural, representacional, no matemática), así que lo que intento no es más que ir encontrando esta lógica y compartirla con mis estudiantes en la medida y en la forma en que les pueda resultar didácticamente rentable. No solo por convicción teórica, por lo tanto, sino muy especialmente porque una manipulación de la gramática revestida de cierta lógica se aprende y asimila mucho mejor que una lista de reglas caprichosas.

Y por supuesto que sí: mis alumnos comparten la *visión lógica* de la lengua. En primer lugar, porque no les queda más remedio, como no les queda más remedio que flagelarse a los que siguen un método audiolingual, y como no les queda más remedio que atarearse a los que siguen un «enfoque por tareas». Pero sobre todo porque de manera natural acaban notando que tiene sentido, y que les resulta operativa en su necesidad de decisión formal y en su interpretación de las desconcertantes manifestaciones nativas.

P: *Construimos el significado partiendo de conocimientos previos, pero el aprendizaje de los nuevos significados también está marcado por factores individuales, actitudes y creencias. ¿Qué podemos hacer si un alumno «se niega» a pensar? ¿Nunca se convence a nadie de nada?*

R: Bueno, es verdad que a veces (aunque, sinceramente, en mi experiencia esto haya sucedido en un número pequeñísimo de casos) me he encontrado con estudiantes que se muestran reacios a pensar en términos de lenguaje y comunicación, quizá por su larga exposición a otros protocolos de enseñanza, o quizá, en algunos casos, debido a su particular estilo de aprendizaje. Sin embargo, lo bueno que tiene este modo de abordar la lengua en clase es que permite siempre disponer de una ventaja, pero nunca resulta un inconveniente. En los primeros días de cada curso suelo declarar con dramático bombo que la gramática es lógica, y reto a los estudiantes a que denuncien, durante el curso, cualquier manifestación que no se lo parezca, poniéndolos así en constante «alerta lógica». Cuando hay alguien que no entiende el porqué de algo y lo hace notar, normalmente tengo la suerte de convencerlo. En los raros casos en que no se ha quedado convencido, la estrategia es, sin embargo, simple. Dicho de una manera muy gráfica: «Mira, Jennifer, hija mía: si no llegas a entender por qué es así, te pones en tu casa delante del espejo y lo repites cien veces hasta que se te quede». El balance final entre trabajar con lógica, pensando, y trabajar sin lógica, memorizando, es claramente favorable al primer procedimiento: la realidad es que, antes, Jennifer tenía que pasarse la mayor parte del curso *delante del espejo,* porque lo único que recibía eran listas caóticas tan solo asequibles por la memoria; en este curso pretendidamente «lógico», en cambio, Jennifer solo se ha puesto una vez (o dos, o tres) delante del espejo para algo que no sea maquillarse. Quiero decir que, incluso al margen de convicciones personales sobre la naturaleza lógica de la gramática, adoptar este punto de vista en clase resulta bastante rentable en términos de calidad técnica del proceso de incorporación de contenidos.

P: *Desde un enfoque cognitivo, enseñamos a nuestros alumnos a «pensar» la gramática, pero hay razonamientos que exigen un alto grado de abstracción y conceptualización y que pueden conducir al fracaso o a la frustración. En estos casos, ¿podemos ser eclécticos y aplicar un criterio de rentabilidad pedagógica, acudir a la memoria como recurso de aprendizaje?*

R: Esto es completamente cierto: ni estamos a día de hoy en condiciones de «razonar» todos y cada uno de los fenómenos gramaticales, ni todo razonamiento disponible es igualmente válido para el aula. Eso sí, yo haría una pequeña puntualización sobre el concepto de «ecléctico», más que por lo que puede significar en una definición particular, por cómo suele ser entendido: mezcla y conciliación. La mezcla por sí misma no es siempre el mejor camino: por experiencia podemos decir que mezclar tareas comunicativas con *drills* formales no lleva más lejos que mezclar agua y aceite. Y la conciliación no es técnicamente posible a menos que haya suficientes elementos comunes entre las partes que se concilian, cosa que no sucede en el caso concreto de conciliar la creencia de que el alumno debe pensar, y la de que no debe pensar. Yo lo plantearía en los simples términos de **rentabilidad didáctica.** Por un lado, creo que debemos tener ciertas convicciones firmes, no «eclécticas», sobre **qué es una lengua** (como el profesor de botánica tiene que tener convicciones firmes, no «eclécticas», sobre lo que es una planta). Por otro lado, deberíamos tener convicciones igualmente firmes y homogéneas acerca de cómo se puede **enseñar la habilidad** de usarla. Sin eclecticismo alguno, yo creo firmemente, como ya he dicho, en que todo fenómeno gramatical responde a una lógica extremadamente precisa. Igualmente, creo firmemente en que todo aquello que el estudiante pueda encajar en sus conocimientos previos de manera significativa y, en este sentido, lógica, supondrá una positiva mejora en su aprendizaje (no por otra cosa el estudiante suele interesarse por el «porqué» de las cosas). Después de tener esto claro, el asunto no es tanto ser ecléctico o no, como, diría yo, simplemente *razonable:* cuando la administración de una determinada lógica muestra un balance *razonablemente* positivo entre el esfuerzo de hacerse con ella y los resultados de extensión derivados de ponerla en práctica, adminístrese; cuando, por el contrario, el esfuerzo que es necesario dedicar a hacerse con el protocolo lógico es mayor que el beneficio de extensión que se espera obtener, acúdase a la memoria y a la exposición y práctica reiterada al fenómeno. El módulo gramatical residente en el cerebro del estudiante hará, no nos quepa duda, el resto (como lo ha hecho durante siglos de incuria metodológica).

Con un ejemplo concreto seguramente se entenderá mejor: podemos sostener que el contraste modal en español se explica y predice adecuadamente mediante el concepto de «declaración». Convertir este concepto en la guía permanente para una decisión adecuada entre indicativo y subjuntivo, sin embargo, requiere una muy precisa interpretación, y un muy riguroso protocolo (destinado fundamentalmente, dicho sea de paso, a separar con una espada de fuego el **qué se dice** del **qué se puede inferir** de lo que se dice). La inversión que hay que hacer en el control de la lógica del modo no es desdeñable, pero he comprobado que los beneficios que el estudiante obtiene pueden resultar amortizados en un plazo

muy *razonable* y permitir una extensión autónoma de lo aprendido mucho mayor que el tradicional recurso a listas fragmentarias y memoria asignificativa. Cuando un estudiante **entiende** (no solo *aprende)* que en el enunciado «No pienso que X», X se representa en subjuntivo porque decir que no se piensa X implica que no se está declarando X, se encontrará ya en condiciones de descubrir, por ejemplo, y sin haberlo aprendido de ninguna lista, que en enunciados como «Dudo que X», «Es falso que X», o incluso «Me resulta francamente de una extraordinaria dificultad creer que X», X se representa en subjuntivo por, exactamente, la misma razón: en ningún caso se está declarando X.

Ahora bien, hay subsistemas locales que solo responden de una manera mediata a esta lógica. Es el caso de las estructuras condicionales, donde el operador «si» libera de responsabilidad declarativa al modo y abre un espacio mental donde indicativo o subjuntivo sirven a una representación de simple contraste interno de naturaleza electiva, es decir, convencional. La explicación completa podría ser muy bonita (para los apasionados del debate lingüístico), pero a todas luces resulta simplemente poco rentable en el aula: es demasiado tiempo y necesidad de abstracción para algo que se puede aprender rápidamente con tan solo un poco de memoria y exposición, y sobre todo, para una estructura que se queda en sus propios y estrictos límites (a diferencia del caso de las matrices que acabo de ejemplificar, que son virtualmente infinitas, y por tanto se benefician de una gran posibilidad de extensión).

En definitiva, 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. Si en este empeño hoy conseguimos evitar cinco excepciones, incorporándolas a la regla como productos lógicos de la misma, ya habremos ayudado algo en el deseable proceso de **aprender comprendiendo** y de paso habremos situado la regla un poco más cerca de la naturaleza de ley, es decir, de regla sin excepciones, es decir, de regla que promete funcionar más allá de las escasas y amañadas páginas del «libro del alumno». Con suerte, mañana puede que consigamos otras cinco más. Yo creo que esta es una estrategia, como mínimo, *razonable,* que exige, eso sí, ir al origen y replantearse qué es, en realidad, la gramática de una lengua. O, casi más fácil, qué, definitivamente, no es.

P: *Un gran número de propuestas curriculares tienen sus soportes en esquemas lingüísticos de tipo nocio-funcional. ¿Debe y/o puede ser la gramática el armazón sobre el que se sujete el currículo y la programación?*

R: Hasta el estallido del enfoque comunicativo, la gramática era el núcleo duro en la enseñanza. Se enseñaba un supuesto «esqueleto» de la lengua, dejando para la capacidad de reestructuración inconsciente del alumno el ponerle la carne

necesaria para que el bicho resultante pudiera recuperar la vitalidad necesaria. Nada sorprendentemente, el aparente milagro, tarde o temprano, acababa sucediendo. El pogromo comunicativista de los primeros tiempos, en su momento más radical y dogmático, se propuso desterrar la gramática de la enseñanza, aunque, dada la cruda evidencia de que sin gramática no hay lengua que valga, no alcanzó más que a conseguir recluir los viejos esqueletos en campos de concentración (esos mismos campos de concentración que nuestra más próxima tradición comunicativista suele fotografiar en el borde superior derecho de las hojas de actividades). Como después de todo movimiento de todo péndulo, el enfoque comunicativo ha acabado aceptando la necesidad de gramática, incluso de ciertas dosis de gramática *explícita,* pero se ha encontrado con un tremendo problema: al haber descuidado el desarrollo de una concepción de la gramática consecuente con la filosofía «comunicativa», no ha encontrado otra solución que sacar los viejos esqueletos de los campos de concentración formalistas en tropel para cuando el alumno pide «gramática», y dedicar el cuerpo del proceso de enseñanza a la ponderación de la carne, convenientemente servida en filetes nocio-funcionales (cuya conexión con la osamenta, o la propia continuidad de la masa muscular, queda perdida para siempre). Es decir: ser comunicativo hoy significa negar sistematicidad a la gramática y presentarla como un cuerpo descuartizado, dejando todo el trabajo de recomposición para el módulo gramatical del cerebro del alumno. La consecuencia pedagógica: aulas superultramegahipercomunicativas tienen que lidiar con una concepción de la gramática decimonónica y una praxis conductista, basada en una concepción del lenguaje que es cualquier cosa menos comunicativa, y ante todo ciega ante los protocolos que pueden hacer comprensible el uso de una lengua **como sistema** (o, de otra forma, ciega ante reglas que el estudiante pueda extender exitosamente). Cuando se quiere poner atención a la base formal de la lengua, se retoman viejas prácticas vacías de significado; cuando se quiere dar significado a la lengua, se viaja hasta el extremo de actualización verbal, sobrevalorando peligrosamente el juguete nuevo de la pragmática y el discurso, y se reproducen largas listas de funciones donde las formas se agrupan en abigarrada e inexplicable promiscuidad. ¿Dónde fallan nuestras reglas? Si lo que se propone al estudiante es que reviva una lozana vaca española a partir de filetes y huesos de diverso tamaño y aspecto, no es difícil predecir cuáles serán las dificultades ni los resultados inmediatos.

En fin, perdón por el excurso, y respondo ya directamente a la pregunta, aunque lo que he dicho ya la hace suponer. Definitivamente, sí: la gramática, bien entendida, puede y debe ser la espina dorsal del currículo y la programación. Y más que *deber ser,* debe *volver a serlo,* porque ya lo era antes de que el enfoque comunicativo la desterrara de nuestro *mundo libre,* en una competición con los métodos formalistas del otro lado del Telón de Acero cuyos resultados todavía consiguen sonrojar a la modernez comunicativista y dejarla sin respuestas. Eso sí, con una diferencia radical e imprescindible: la nueva gramática debe ser una **gramática del significado,** no de la forma. Yo creo firmemente que, corregido este vicio de la práctica docente formalista, podremos sumar a los beneficios adquiri-

dos del enfoque comunicativo y su atención al significado, los ciertos beneficios innegables de aquel formalismo atroz de «naranja mecánica». Solo hay que tratar de unir de manera eficaz hueso y carne. Solo hay que hacer, en definitiva, *mecánica del significado*.

P: *¿Qué es una excepción?*

R: Una excepción es muchas cosas en realidad, pero hablando entre profesores, en la práctica es solo una. Es, por ejemplo, técnicamente, la prueba inmediata de que la regla no funciona. Es el fracaso explicativo que confirma que una regla es una *regla,* no una *ley*. Es el garbanzo en el zapato de nuestra disciplina que nos mantiene en el nebuloso ámbito de las *humanidades,* negándonos el rigor de las ciencias y el respeto que con justicia proporcionan. Pero al final, en el día a día del aula, todas estas notorias virtudes y otras más se resumen en una sola realidad: una excepción es una piedra que ponemos en manos de los estudiantes para que nos descalabren.

P: *Desde el enfoque cognitivo-construccionista, ¿plantea problemas metodológicos la evaluación de la gramática: elaboración y selección de ítems, fiabilidad, validez, etc.? ¿Qué se puede evaluar y cuáles son los medios para hacerlo?*

R: Si hablamos en términos exclusivamente técnicos, es evidente que una prueba de evaluación no es mejor o peor según su forma o el procedimiento que propone, sino más exactamente en la medida en que sea capaz de poner en evidencia el grado de aproximación que el candidato ha alcanzado con respecto al uso real de la lengua objeto. Pero aquí está el *quid* de la cuestión: ¿en qué consiste exactamente usar bien una lengua en la práctica? ¿Qué es, pues, lo que una prueba de dominio debe evaluar?

Desde mi punto de vista, lo que un enfoque cognitivo operacional puede aportar a la evaluación se deriva, principalmente, de su preocupación permanente por que el aprendizaje discurra por caminos lo más parecidos posible a la propia lógica con que los nativos producen e interpretan **lenguaje real.** En otras palabras, se trata de que el objeto de aprendizaje sea esta **gramática real** (no una gramática de reglas mecánicas inoperantes), y se trata también de tratar la lengua como un sistema de producción de **efectos de significado** (no como las manifestaciones caprichosas de una norma ideal), es decir, de poner el énfasis en el **cómo** crear o interpretar un significado basado en formas antes que en la descripción atomizada, asignificativa e inexplicada de qué se dice o qué se interpreta «normalmente» con las formas. Es en este sentido en el que el modelo está en condiciones de ofrecer una mejora cualitativa en la relación entre las pruebas de evaluación y lo evaluado (supuestamente, el uso efectivo de la lengua).

Por poner un ejemplo, una característica típica de las evaluaciones de gramática encorsetadas en pruebas de opción múltiple es la supuesta necesidad de que haya una sola opción correcta entre varios «distractores». En este empeño corre-

mos un peligro evidente de falsear una característica importante del lenguaje: el carácter *no discreto* del significado. En efecto, a poco que nos paremos a examinar el uso real de la lengua nos daremos cuenta de que las decisiones formales de los hablantes reales no son una cuestión de «sí o no», sino más bien una cuestión de *grado*. No consisten, en realidad, en la elección obligatoria de una forma «correcta» entre muchas posibilidades «incorrectas», sino en la selección *intencional* de una forma «correcta» entre muchas posibilidades igualmente «correctas», pero en algún *sentido* diferentes, y discriminadas, por tanto, por *intenciones* diferentes.

Yo me temo que deberíamos ser conscientes de este hecho, que tendríamos que valorar sus consecuencias pedagógicas, y que no dejaría de ser un buen principio rendirse humildemente a la evidencia de que la gramática que administramos suele estar viciada por la artificialidad que supone manipular formas en el aula como una colección de arbolitos multiformes que, la mayoría de las veces, nos impiden ver el bosque de la gramática real.

Yo reaccioné en su momento a este divorcio entre lengua y procedimiento; es decir, salí del armario de *Gramatrix* en este sentido particular, y una de las consecuencias de la inquietud (y hasta el sinvivir) que produce «estar fuera» ha sido, con mayor o menor fortuna, el constante trabajo en el diseño de tipología de ejercicios que vengo llevando a cabo y poniendo en práctica desde casi el principio de mi carrera profesional. Voy a poner como ejemplo más inmediatamente relevante al caso el tipo de formulación que yo llamo «ejercicios de grado». Para descender a la arena, vamos a considerar cómo una misma plantilla de «opción múltiple» para una prueba de evaluación puede variar radicalmente en su planteamiento, pero sobre todo en su resultado informativo para el evaluador, aplicando solamente este principio de la gradualidad. ¿Qué diferencia el ítem A (tradicional ejercicio de correcto/incorrecto) del B (ejercicio de grado)?

—A—

Elige la **opción correcta:**

– ¿Puedo salir a jugar ya, mamá?
– No, te vas a quedar aquí, _____ malo.

a) para
b) de
c) por

—B—

Para el siguiente enunciado hay dos respuestas perfectamente adecuadas, y una realmente extraña. Elige la opción menos probable:

– ¿Puedo salir ya, mamá?

a) No. Te quedas aquí, **por** pegarle a tu hermanito.
b) No. Aquí vas a quedarte, **para** pegarle a tu hermanito.
c) No. Que eres ya muy grande **para** pegarle a tu hermanito.

Si nos fijamos bien, el tipo de evaluación A trata al candidato como a **un extranjero en permanente peligro de error formal** que tiene que demostrar su «inocencia». Consecuentemente, y generalizando a partir de este ejemplo, se le ofrece una opción «correcta» entre varios distractores: alguno que representa lo que quizá (solo quizá, eso depende en gran medida de cuál sea su lengua nativa) podría decir él errando como extranjero, y otros que a nadie seguramente, ni al candidato ni a un nativo, se le ocurría elegir nunca (perdiendo así, dicho sea de paso, su calidad técnica como «distractor»).

El tipo de examen B, en cambio, trata al candidato como **hablante de la lengua meta,** y lo sitúa en el contexto de elección al que realmente se enfrentaría un hablante nativo. Lo que se le pide aquí no es que demuestre que no comete errores, es más bien que demuestre que entiende el significado de la forma que está eligiendo y las consecuencias interpretativas de esa elección frente a otras posibles.

Técnicamente, pues, en el caso de A, lo más que se puede decir del candidato afortunado en este ejemplo concreto es que hay dos errores (propios de un extranjero, o absurdos) que no comete. Toda otra conclusión acerca de su auténtico dominio significativo de la forma queda, simplemente, oculta. En el caso de B, sin embargo, el candidato que elija la opción adecuada habrá demostrado bastante más. En un examen de conducir motos no se valora simplemente si guardas el equilibrio o te das de bruces con el suelo. Se valora **la adecuación de tu respuesta** a situaciones reales de conducción, valorando positivamente el éxito real (puedes cruzar con éxito una rotonda adoptando muchas trayectorias diferentes y a muchas velocidades diferentes), *y* castigando la falta de este éxito real (que puede ser tanto el *simple y torpe* acabar en el suelo como el cruzar la rotonda *intencionalmente* por la izquierda o superar el límite de velocidad).

En la medida, pues, en que un modelo cognitivo y operacional sea capaz de acercar la realidad sistemática de la lengua al proceso de instrucción, en esa medida, creo yo, estará en condiciones de ofrecer una mejora en la calidad lingüística de la evaluación.

P: *Nuestros alumnos no son hojas en blanco. Muchos, a lo largo de su vida de aprendizaje, han estudiado la gramática del español aprendiendo reglas prescriptivas que, muy a nuestro pesar, ya no pueden ignorar. ¿Resulta muy difícil erradicar estas reglas aprendidas? ¿Funciona la técnica de «hacer borrón y cuenta nueva» en la clase de ELE?*

R: Efectivamente, por mucho que quemen los clavos ardiendo a los que se han aferrado los estudiantes en su historial de aprendizaje es muy difícil que, en el tiempo real de un curso, se avengan a soltarlos sin pelear. Aunque yo diría que, más que un proceso difícil, es un proceso simplemente lento por imperativos neuronales: lo que sucede es que el tiempo de la instrucción no se corresponde con el tiempo de la asimilación y operativización de lo aprendido. Yo he llegado a convencerme de que las reglas atroces que están equivocando a mis estudiantes una y otra vez en un curso particular solo eran «conocimiento declarativo» en su curso

anterior. Al aprenderlas, seguramente no las usaban bien, dominados por reglas más básicas anteriores, y quizá le amargaban la vida a su anterior profesor, y ahora que por fin las tienen asimiladas, vienen a mi clase a ponerlas en práctica, cuando no toca, amargándome a mí. Es decir, que seguramente tengo quejas parecidas a las del profesor que les dio clase el nivel anterior.

Está claro que los estudiantes son pizarras ya pintarrajeadas, pero no debemos sentirnos impotentes cuando administramos una instrucción que choca con garabatos anteriores. Debemos sentir, al contrario, que en esa lucha entre lo incorporado y lo nuevo se está forjando una reestructuración que toma su tiempo, y no dudar de que, si cambian de profesor en su próximo curso, los problemas que conlleva la mejora que le hayamos podido inducir, se los van a plantear a él, traspasándole así el mismo reto que habíamos asumido nosotros.

Con las reglas de que disponemos, el viaje de un estudiante a través de los diversos niveles consiste, en general, en el aprendizaje de reglas nuevas que de una manera u otra contradicen reglas aprendidas en el nivel anterior. En vista de esta circunstancia, mi idea es que quizá no pase nada por alimentar esta ruptura permanente con reglas no solo diferentes en cada nivel, sino mejores, más comprehensivas y extensibles. Para tranquilidad de todo aquel que no solo quiera ofrecer nuevas reglas y procedimientos, sino reglas *y* procedimientos más atrevidos y efectivos (pagando el precio de «pensar»), no se debe olvidar un hecho indiscutible: las pizarras de los estudiantes, aunque escritas, tienen muchísimo espacio libre, trazos lo bastante frescos para ser sustituidos con cierta facilidad por otros más elegantes, y desorden suficiente para que cualquier orden que permita ganar espacio en la pizarra sea considerado bienvenido. No, te aseguro por experiencia que no es tan difícil reescribir las pizarras de los estudiantes. Si quieres algo realmente difícil, intenta reordenar las pizarras de los profesores (incluida la mía).

P: *¿Qué es un error desde la perspectiva de tus alumnos? ¿Y desde la tuya?*

R: Igual que he sostenido que la producción o interpretación correcta es una cuestión de grado y de dirección, pienso que el concepto de error gana mucho si se considera también como una cuestión de grado y de dirección. Lo que entendemos genéricamente como error, identificándolo con «algo que un nativo no diría» (sin meternos ni siquiera en la atrofia de pensar en un «nativo correcto»), es una instancia con la que solo podemos trabajar en términos discretos y asignificativos de «sí/no». Un error, para ser una variable útil y poder ser manejada didácticamente, debería entenderse como el resultado simplemente desviado (en mayor o menor grado y en una determinada dirección) del esfuerzo lógico del estudiante por traducir su lenguaje del pensamiento (o «mentalés») a formas lingüísticas exóticas. De hecho, en ciertos sentidos, el error del estudiante es parecido al error del niño que aprende su lengua materna: es siempre el resultado de una **hipótesis inteligente** basada en un cuerpo de **datos desestructurados.** Considerado así, el error deja de ser un accidente fortuito y se convierte en una extraordinaria fuente

de información para el profesor; es decir, para el técnico cuya misión es conducir al estudiante hacia la asimilación de un sistema como sistema por el camino más rápido y rentable posible.

Y por lo que respecta a los alumnos, yo estoy convencido de que, aunque sea de una manera inconsciente, el concepto que el propio estudiante tiene del error es el mismo. Para él, cada error puntual supone, claro, un accidente, es decir, un fracaso inmediato en su intento de expresarse en la lengua meta, pero ante todo es para él una prueba preocupante de que la lógica que manejaba no funciona, y lo más importante, de que le urge reformular esa lógica para no volver a caer en **un error del mismo tipo** la próxima vez. Es decir, que aunque podría parecerlo, un estudiante no siente en realidad nunca sus errores como el «no» de un «sí», sino más bien como el «por aquí no» de un «por aquí sí». Un estudiante busca siempre **el camino,** incluso cuando solo parece estar preocupado por una determinada piedra de ese camino. Levantar la vista hacia el horizonte no es fácil, pero creo que es una de las cosas que el estudiante espera de nosotros.

P: *Desde un enfoque cognitivo, ¿cuál es el sentido de la corrección? ¿Debemos corregir? ¿Cuándo y cómo?*

R: La corrección de errores debe estar informada, como es lógico, por una visión clara de los objetivos inmediatos, pero debería también producirse en el marco de una conciencia general de la lengua como sistema. Corregir una producción defectuosa sustituyéndola por una válida no va más allá de ofrecer exposición puntual a producciones bien formadas, algo que puede hacer igualmente, solo que de una manera menos personalizada, un periódico, una novela o un programa de televisión. La instrucción puede aportar mucho más si es capaz de identificar cuál es la regla que el estudiante está aplicando al cometer el error y, en lugar de limitarse a proporcionar la formulación «correcta» (o una de los cientos de posibilidades correctas, en realidad), practica una cirugía inteligente en esa regla falsa y logra reconducirla en la dirección deseada. Porque el objetivo a largo plazo, obviamente, no es que el estudiante diga bien esto, aquello y lo de más allá, **sumando** ítem a ítem sus posibilidades de usar «correctamente» el español, sino que logre hacerse una idea operativa de por qué medios y con qué lógica se dice así esto, aquello y lo de más allá, **multiplicando** con ello su capacidad para formar nuevas producciones adecuadas y eficaces sobre la base de reglas, generalizaciones y lógicas de representación.

En este sentido, y en relación con tu pregunta de si debemos corregir, pienso que indudablemente sí: un enfoque operativo en la enseñanza de lenguas es un enfoque quirúrgico invasivo, un enfoque que, aunque no olvida que las enfermedades se pueden curar solas, está diseñado para ser usado en contextos en los que la gente paga por acelerar la mejoría. Pero dicho esto, yo ampliaría el concepto de corrección: mucho más allá de los errores que aquí y allá vamos tratando de corregir, el propio proceso de instrucción en su totalidad debería ser considerado un proceso de corrección, de redirección sistemática de las reglas parciales y las

generalizaciones falsas vigentes en el estadio de reestructuración del estudiante hacia reglas más operativas y generalizaciones más eficaces. Este es, de hecho, el camino que un individuo privado de instrucción formal sigue cuando intenta usar otra lengua. Lo que de la instrucción formal cabe esperar, insisto, no es ni más ni menos (y quizá no es poco) que una mejora cualitativa y cuantitativa de este proceso natural.

P: *¿Qué ventajas y desventajas tiene trabajar con grupos monolingües fuera del ámbito hispanohablante frente al trabajo con grupos plurilingües en situación de inmersión?*

R: Bueno, personalmente, si te digo la verdad, prefiero el segundo tipo de grupo. Primero, por la riqueza cultural y lingüística que esa mezcla (cuanto más, mejor) aporta a la pequeña sociedad del aula, y por las oportunidades de interés real en la comunicación que crea. Y en segundo lugar, por una cuestión técnica: en mi experiencia particular, un grupo de diversa procedencia cultural, académica y lingüística está siempre más dispuesto a aceptar las nuevas «reglas del juego» que el profesor pueda proponer que un grupo homogéneo en su lengua, cultura y hábitos de aprendizaje. La sensación que yo tengo es que un grupo multilingüe en inmersión es una colección de personitas que te miran, completamente despistadas, a la espera de que tú marques un ritmo, un camino, y unas reglas del juego, y que respiran aliviados cuando lo haces. En cambio, en un grupo homogéneo en lengua y experiencia académica da la impresión de que estás ante un grupo de personitas en perfecta sintonía entre ellos para los que lo único por descubrir es en qué medida eres tú el que encaja en sus expectativas. En este medio me parece que hacer valer un cambio de perspectiva exige un poco más de convicción por parte del profesor. Eso sí: cuando esto sucede, el hecho de que los estudiantes compartan una misma lengua materna se convierte en una ventaja enorme para enseñar «pensando»: pensando en cómo el español representa con su lógica lo que el alemán representa con una lógica ligeramente diferente. Con una pequeña advertencia: el estudiante tendrá que aprender a pensar sobre su propia lengua, superando el simplemente *sentirla,* para poder pensar sobre el español y así poder *sentirlo* algún día.

Fuera de esta ventaja procedimental, no creo decir nada atrevido ni nuevo si considero más fructífero y rápido el aprendizaje en inmersión, aunque solo sea por el hecho evidente de que se aprende *haciendo*. En este sentido, creo el profesor de grupos que están privados de la posibilidad de usar el español fuera del aula se enfrenta a un reto profesional particular: el de ofrecer una imagen del español no solo verosímil (todo nativo puede hacer eso), sino ante todo representativa en términos de *sistema*. A veces se confunde la «neutralidad» de un uso «estándar» de la lengua con la falacia de la «norma» (peor: de *una* norma) como guía operativa para el estudiante. Digo falacia porque una norma determinada, sea la que sea, no revela, por definición, el sistema que la ha creado. Es tan solo una foto fija que muestra un *qué,* ocultando el *cómo*. Y precisamente lo que un estudiante primordialmente necesita es el *cómo* que es capaz de producir todos los *qués*. Que son mucho más, y también algo muy diferente, de lo que la foto normativa muestra.

En este sentido, en un aula de no-inmersión puede ser fácil adoptar una pronunciación homogénea y no «comerse» nunca nada, mantener una elección gramatical homogénea y no incurrir nunca en contradicción con las reglas del librito (o las reglitas del libro), usar un vocabulario neutro y no cargarlo de localismos o intención pragmática. Pero si nada de esto es completamente real, suponemos sin embargo que el estudiante está en clase para ser capaz de habérselas, un día, con todas las contradicciones que evitamos y que son parte integrante (y aunque no lo parezca, sistemática) del español real.

Un profesor en situación de inmersión, en cambio, tiene que esquivar constantemente las piedras de la excepción que los estudiantes recogen por las calles antes de acudir a clase. Por el bien de la exposición de los alumnos al español real, yo creo que un profesor en Alemania debería tener la valentía (o la libertad, según se mire) de no evitar, por ejemplo, su posible aspiración de la fricativa velar sorda ([káxa] > [káha]), de aconsejar con fórmulas como «si yo fuera tú, no *iba»,* o de preguntar «¿Qué *dijiste?»* cuando no ha entendido bien a un estudiante. He dicho valentía porque todo eso puede poner en cuestión la pronunciación o la gramática de esa «norma estándar» que a veces administramos bajo la apariencia de una inexistente «gramática estándar», rindiéndonos a una facilidad muy engañosa. Y he dicho libertad porque, haciendo profesión de fe de esta errónea identificación entre norma y sistema, he visto muchos profesores de español en el extranjero injustamente censurados por mantener su legítimo uso del español, acusados ignorantemente de «agramaticalidad», e incluso obligados institucionalmente a impostar un supuesto «uso correcto» del español en el aula, que no es en modo alguno, por definición, ni más ni menos correcto que el suyo propio, sino tan solo diferente.

Por supuesto que es difícil cambiar todos estos dolorosos prejuicios de la noche al día, pero lo bueno es que, entrando poco a poco en una conciencia más ajustada de en qué consiste realmente una lengua como sistema, empeñándonos en poner en clase las bases que autorizan y explican todo uso, la gramática en el aula podrá ir adquiriendo la imagen y naturaleza que merece: la de **una sola máquina** capaz de producir diferentes elecciones perfectamente legítimas y lógicas, una máquina que un venezolano no conduce de manera mejor o peor, sino simplemente diferente, a un andaluz o un castellano. Pero siempre la misma máquina, para beneficio del estudiante y dignidad de todo aquel profesor cuyo uso del español sea considerado, dolosamente y con criterios antes sociológicos que propiamente lingüísticos, marginal. En fin, no sé si al final he contestado a tu pregunta o a las que yo mismo me hago…

P: *¿Cuál es el papel de la lengua materna del alumno, en este caso el alemán, en el proceso de aprendizaje de la gramática del español?*

R: La clase es una pieza de teatro donde grada y escenario están bien diferenciados. En mi opinión, más de lo que deberían, pero diferenciados, al fin y al cabo, por definición. Y la instrucción consiste en un constante movimiento entre estudio

del guión en los asientos y actuación en el escenario. Hay, por tanto, dos tipos de discurso en juego: lo que podríamos llamar «discurso procedimental», centrado en la organización de la actividad en el aula y de sentido unidireccional (profesor > alumno), y el «discurso natural», que es, o debería ser, multidireccional (alumno — alumno —profesor). No cabe duda de que ejecutar los intercambios procedimentales en la lengua meta añade una cierta calidad y cantidad comunicativa al tiempo de instrucción, aunque está claro que en muchas ocasiones, esta pequeña ventaja no consigue amortizar la pérdida de tiempo y exactitud que supone. En este teatro, pues, aquellos profesores que pueden comunicarse con sus estudiantes en su lengua materna tienen, pienso yo, una gran ventaja en este sentido: discurso procedimental ágil y preciso, y mayor tiempo disponible para el «escenario».

Sin embargo, más allá de esta ventaja de puro procedimiento, yo creo que el alemán podría tener una presencia mayor en el aula en un sentido más relacionado con el propio contenido. Siempre pienso que un estudiante alemán debería agradecer la fuerte carga sintética de su lengua, a riesgo cierto de ser reconvenido por un anglófono, por ejemplo. Porque si concentrar significado en morfemas se pudiera definir como embutir, yo diría que el idioma alemán (como la cultura alemana) es una buena fábrica de embutidos. Tampoco andamos mal de embutidos en español, de modo que, por principio, un alemán no se debería quejar de la complejidad de nuestro sistema verbal, por ejemplo, o de nuestro sistema pronominal, ridículamente simple comparado con las exigencias de la declinación en alemán. Pero claro que se quejan. Y quizás, en gran parte, porque están acostumbrados a comparar español y alemán en los términos más directos y evidentes de traducción funcional (esto que se hace en español con subjuntivo, se hace en alemán con condicional, por ejemplo), y nunca se han parado a considerar los medios gramaticales, mucho más parecidos de lo que a veces se cree, que pueden hacer entender como lógicas esas diferencias caprichosas a primera vista. Porque el esqueleto cognitivo de las categorías gramaticales en cada lengua es el mismo. El problema es que las diferentes gramáticas descriptivas de cada lengua, más por desgracia que por suerte referentes de nuestras gramáticas de aula, han conseguido ocultar durante siglos este hecho, ignorando la mecánica cognitiva de los sistemas (las causas) y limitándose a relatar la superficie de los usos (los efectos).

En este sentido, puede ser lamentable, por ejemplo, que un estudiante de alemán tenga que sufrir para encajar como una excepción sin sentido, por ejemplo, el uso del «condicional» en español para suponer sobre el pasado: el condicional y el Konditional, pese a su diversidad formal, son ambos representantes del mismo concepto gramatical, y son, a mayor abundancia, morfológica y funcionalmente, «pasados» en ambas lenguas. Cuando se asocia el condicional erróneamente (en gramática española o alemana) al presente o futuro de las condiciones, lo único que se hace es plantar la semilla del «aprendizaje por excepción». Puede ser una oportunidad de entender desaprovechada también, por ejemplo, dejar creer al estudiante que los hispanohablantes se refieren al pasado de dos formas diferentes (imperfecto e indefinido) cuando el alemán lo hace siempre solo de una manera (Präteritum). Cuando se plantea la diferencia en estos términos de «equivalencia»

(X en alemán puede ser X o Y en español) se está confundiendo la codificación de significados con los significados mismos, y quizá se está negando al estudiante el acceso a los significados aspectuales sistemáticos, comunes en ambas lenguas (y universales, de hecho), que podrían mover por sí solos a una comprensión afortunada de la elección entre una u otra de estas formas.

En definitiva, creo que la reflexión sobre el funcionamiento de tu lengua puede ser un instrumento útil para entender el funcionamiento de la que aprendes. Si un profesor estimula la conexión de la lengua materna del alumno con el español, la comprensión de la lógica de la lengua objeto podrá ir asimilándose significativamente como variaciones de la lógica de su propia lengua. Y soy perfectamente consciente de que todo esto puede que no signifique nada para el lector, porque lo que parezco proponer, en realidad, es que todo el cambio de perspectiva a la hora de entender la gramática del español de la que he hablado se aplique igualmente, en segundo plano, a la gramática del alemán. Seguramente un reto sobre otro, es decir, un reto al cuadrado, aunque en la medida en que vayamos dando respuesta al primero, me consta que el segundo va resolviéndose por sí solo. Al final todo es cuestión de ir sustituyendo la costumbre de traducir al «español en uso» lo que se piensa en «alemán en uso», por el nuevo hábito de comprender español y alemán como diferentes manifestaciones formales de una lengua común: el *mentalés*. Una «superlengua» que opera con significados y no con formas, con categorías cognitivas y no con funciones. Algo así como el esperanto de la clase de lenguas.

P: *¿Cuál ha sido tu experiencia como docente con grupos monolingües alemanes en situación de no inmersión?*

R: De entrada, tengo que reconocer humildemente que no he podido aprovechar ninguna de las ventajas de usar el alemán en clase que acabo de exponer, dada mi lamentable falta de dominio de esta hermosa lengua. Por lo demás, mal quedaría si no afirmo que en los meses de docencia que he pasado en Múnich he intentado aplicar toda esta perspectiva de «aprender pensando», y peor si no concluyo haber tenido un éxito razonable en el empeño. He aprendido mucho de esta experiencia. Previsiones buenas que he confirmado, pero también otras que he tenido que rectificar y que, al hacerlo, me han enriquecido profesionalmente. Siempre he tenido muchos estudiantes alemanes en España, y que siempre han entrado no solo sin problemas, sino con particular eficacia, en el redil de la lógica cognitiva del español. Tengo que reconocer que en Múnich la resistencia ha sido mayor, en parte, supongo, por las diferentes expectativas de los grupos homogéneos y monolingües a las que me refería antes. Pero también es cierto que, superada la estupefacción inicial que causa la conjunción de una nueva perspectiva gramatical con mi personalidad docente bruta e intimidatoria, los resultados no me parecen en nada diferentes a los que observaba en España. Siempre me he sentido atraído por esa cuadratura craneal que, con mayor o menor acierto estadístico, se les atribuye a los teutones, quizá porque está un poco en mi carácter, pero sobre todo porque, personalmente, tengo la convicción de que esa debilidad por lo mecánico que puede hacerles sentirse incomprensiblemente cómodos en la

más skinneriana de las aulas, les ayuda en cambio, y considerablemente, a adoptar el punto de vista que yo les propongo. Porque un enfoque operativo es un enfoque *radicalmente mecánico*. El único (gran) salto que deben dar es el que va de la mecánica fósil, estéril y anodina de la forma a la mecánica viva, fecunda y fascinante del significado. Una vez dado el salto, Manfred y Sabine se convierten en creativas máquinas de interpretar y producir significados, me superan y me enseñan. Solo hay que invitarles y darles razones.

Y bueno, si de hablar de mi experiencia se trata, ya al margen del aula no me gustaría dejar inexpresado el inmenso placer de haber compartido trabajo, sala y paseo con los profesores del IC de Múnich, de los que he aprendido más de dos y más de tres cosas (incluso si ellos no tuvieran conciencia de habérmelas enseñado) de esas que te acompañan para siempre. Como tampoco me gustaría dejar de mencionar otra de las partes más entrañables de mi estancia ahí: la suerte de haber trabajado bajo la dulce guía de la jefatura de estudios de ese centro, o, dicho de una manera más natural y exacta, la suerte de conocer de cerca a personas como tú. Solo me queda esperar que tu respeto por las formas pueda más que tu humildad y no me censures esta última declaración.