

## ***La enseñanza de «cantaré» y «habré cantado» en el aula de E/LE desde una perspectiva cognitiva***

Lorena Camacho Guardado

### **0. Resumen**

El tratamiento de las formas «cantaré» y «habré cantado» en el aula de E/LE supone grandes dificultades tanto para aprendientes como profesores, ya que no solo expresarían temporalidad, sino que incluyen valores modales que no se pueden eludir. Sin embargo, muchos de los criterios de estudio empleados en las gramáticas y manuales de español L2/LE no son todo lo adecuados que cabría esperar, por lo que dificultan su comprensión y aprendizaje.

En la actualidad, se están empezando a aplicar los avances logrados en Lingüística Cognitiva al ámbito metodológico del español L2/LE, ya que se cree que su concepción simbólica del lenguaje facilitaría la enseñanza/aprendizaje de la gramática en el aula y resultaría de gran provecho para el proceso de adquisición.

El objetivo principal de este estudio es explorar las posibilidades didácticas que ofrece el carácter imaginístico o metafórico de la Gramática Cognitiva para dar explicación al uso y significado que de las llamadas formas de *Futuro* hacen los nativos, proponiendo al aprendiente que deje de preguntarse cuándo se usan dichas formas y que comience a plantearse la cuestión de qué significan.

### **1. Problema descriptivo de las llamadas formas de «futuro»**

El metalenguaje empleado, tanto en las gramáticas tradicionales como en las de E/LE<sup>1</sup>, en la descripción del funcionamiento del sistema verbal español demuestra una clara incoherencia:

El futuro<sup>2</sup> es un tiempo verbal cargado de matices significativos y valores modales que exceden en mucho de la simple referencia a un momento o periodo posterior al que se describe, o a aquel en que se habla. Estos valores pueden incluso anular la futuridad misma [...]. (Fernández Ramírez 1986: 284)

Si el nombre muestra incongruencias, la regla misma resulta incongruente, ya que conocemos las cosas a través de los nombres. Si un nombre contradice el objeto, ¿por qué darle ese nombre? La respuesta, como bien dicen Ruiz Campillo (1998: 11) y Castañeda Castro (2004a: 83), está en el hecho

<sup>1</sup> Estas siguen la terminología de las gramáticas tradicionales.

<sup>2</sup> Estamos de acuerdo con Matte Bon en que el apelativo *futuro* parece poco adecuado ya que lleva a pensar en el futuro cronológico, cuando en realidad se refiere a este tan solo en algunos de sus empleos. Además, con el nombre de *futuro* se cae en el error de creer que, para expresar futuridad, hay que emplear esta forma (error frecuente en muchos manuales de español para extranjeros, en los que se presentan diálogos enteros en esta forma, con muchos usos que resultan *raros* o *agramaticales*).

de que tal regla no es operativa y que una descripción coherente del sistema verbal puede beneficiarse de las distinciones que la pragmática permite establecer.

Algo a tener muy en cuenta es que el verbo no tiene por qué expresar en cada uno de sus contextos de uso las categorías que posee. Es decir, no está estrictamente unido a una única noción —como la de *tiempo*, que es la que aquí nos interesa—, pudiendo transmitir distintos mensajes a los supuestos en primera instancia. Esto se debe a una mayor versatilidad del sistema (Real Espinosa, 2005: 2). El sistema verbal español permite cancelar el valor *temporal*, generando una interpretación modal del morfema. Por lo tanto, el morfema *-rá* puede expresar temporalidad o modalidad según se cancele o no un valor u otro del morfema en el contexto en el que aparezca. Así, el sistema evita tener que crear un morfema nuevo y específico para cada expresión o el empleo de una estructura sintáctica más compleja. Pero esto no es algo exclusivo del español, ya que cualquier lengua suele inclinarse por crear mensajes comprensibles con el menor número posible de elementos gramaticales. Con todo, es necesario señalar que no hay que entender esta multiplicidad de valores solo como *economía del lenguaje*, sino como «riqueza de matices modales», dotando a la lengua de una mayor capacidad expresiva con el mismo número de formas (Real Espinosa, 2005: 3).

Veamos algunos ejemplos de dicha incongruencia terminológica (solo atendiendo a la temporalidad):

*Poco tiempo después, Colón descubrirá América.*

*Sí, seguramente ya estará en el bar celebrando que ha acabado el curso.*

*Lloverá en toda la península (a lo largo de esta semana).*

*Habrá llegado después de las 8, porque cuando yo llegué aún no estaba.*

*Julio no está... Habrá ido al baño...*

*En dos años y medio ya habré acabado el proyecto de investigación.*

Como vemos, el *futuro* no es futuro (Ruiz Campillo, 2006). Y es que dichas formas poseen valores tanto temporales (pasado, presente y futuro) como modales (probabilidad, mandato, cortesía, sorpresa, duda, rechazo o desafío). Pasemos a ver dichos valores con ejemplos:

- Tiempo: *La semana que viene iré al cine.*
- Probabilidad: *No contesta nadie; habrán salido.*
- Mandato: *Harás lo que yo te diga.*
- Cortesía: *Tú dirás...*
- Futuro enfático:
  - Sorpresa: *¿¿Será posible?! ¿¿Se habrá visto?!*

- Duda: *¿Se estará precipitando con la boda?*
  - Rechazo: *¡¿No te irás ya?! ¡Es pronto aún!*
  - Desafío: *¡¿No serás capaz...?!*
- Valor concesivo<sup>3</sup>: *Será muy inteligente, pero no ha aprobado ningún examen este curso.*

¿Cómo explicar a nuestros estudiantes tanta multiplicidad de valores aparentemente sin conexión alguna? Esto es lo que precisamente consigue la Gramática Cognitiva: no presuponer estrictas reglas con sus excepciones —o reglas generales—, sino la existencia de unidades simbólicas que pueden generarse a partir de usos prototípicos y establecerse en niveles de abstracción distintos, lo que permite elaborar una gramática pedagógica que describa las estructuras de forma adecuada y precisa. Es decir: la indisolubilidad de *forma* y *significado*.

## **2. Enseñanza significativa: gramática cognitiva**

El docente, como facilitador del aprendizaje, tiene la importante labor de hacer que los aprendientes logren autonomía en dicho proceso y, mediante la enseñanza cognitiva de dichas formas, podemos conseguir que estos sean capaces de seleccionarlas, dependiendo no solo de su percepción, sino de su cognición, al igual que lo haría un hablante nativo. El enfoque cognitivo permite al docente conseguir su objetivo: dar un significado concreto, sentido, a unidades lingüísticas abstractas, llegando a ser procesado por el aprendiente —mediante asociaciones a imágenes mentales— y, posteriormente, usado ante una necesidad comunicativa. Así pues, mediante el enfoque cognitivo el docente puede instruir al aprendiente no sobre cuándo debe usar *cantaré* y *habré cantado*, sino ayudarle a comprender su significado (Real Espinosa, 2009: 6).

## **3. Cantaré y habré cantado: valor aproximativo**

Las formas de «futuro», así como las del «condicional», expresan algo no realizado. Estas se diferencian del presente y de los pasados porque expresan un enunciado que no puede interpretarse como verdadero o falso al igual que ocurre con las formas del indicativo, ya que, en el caso de estas formas verbales, lo que tenemos es la opinión o la valoración aproximada que de un hecho emite el hablante. Por lo tanto, el interlocutor no debe interpretar el mensaje de aquel como algo que se va a producir, sino como la predicción o la aproximación sobre el hecho mismo.

Es evidente la diferencia de modalidad en manifestaciones como estas:

1a. ***Está*** en la cafetería.

1b. ***Estará*** en la cafetería.

2a. ***Ha ido*** al médico.

2b. ***Habrá ido*** al médico.

<sup>3</sup> Más adelante se comprobará que este tipo de enunciados no expresan más que una probabilidad/posibilidad.

3a. **Estaba/Estuvo** en casa.

3b. **Estaría** en casa.

4a. **Había tenido** problemas.

4b. **Habría tenido** problema.

Podemos comprobar que los ejemplos de *a* no son más que una información *positiva* sobre el presente y el pasado; los de *b* lo hacen de una forma *aproximativa*.

Estos conceptos de *positivo* y *aproximativo*, empleados con gran acierto por Ruiz Campillo (2006), nos parecen los más adecuados para llevar el delicado tema del modo en español al aula de E/LE. Los ejemplos citados anteriormente, quedarían clasificados de la siguiente forma:

Modo positivo	Modo aproximativo
<i>canto</i>	<i>cantaré</i>
<i>he cantado</i>	<i>habré cantado</i>
<i>cantaba / canté</i>	<i>cantaría</i>
<i>había cantado</i>	<i>habría cantado</i>

Veamos ahora si es posible aplicar el valor de *aproximación* a los contextos de futuridad, probabilidad, mandato, cortesía, sorpresa, duda, rechazo o desafío en los que pueden aparecer *cantaré* y *habré cantado*:

- *La semana que viene iré al cine* (→ aproximación sobre el hecho mismo).
- *No contesta nadie; habrán salido* (→ valoración aproximada del hecho por parte del hablante).
- *¿Se habrá visto situación más estúpida?!* (→ valoración aproximada del hecho por parte del hablante).
- *¿Se estará precipitando con la boda?* (→ valoración aproximada del hecho por parte del hablante).

Ahora veamos los valores de *mandato*, *cortesía*, *rechazo*, *desafío* y el llamado *futuro concesivo*:

- *Harás lo que yo te diga.*

Gómez Torrego (1999: 3348) señala que habría una estrecha relación entre el campo semántico de la obligación y el de la duda, lo que explicaría la generalizada confusión en el uso de *deber* y *deber de*, así como los valores tanto epistémicos como deónticos de *cantaré* y *habré cantado*, *tener que*, *haber que*, *haber de* y *poder* + infinitivo. El autor ofrece como posible respuesta<sup>4</sup> el hecho de que en toda

<sup>4</sup> Llega a esta conclusión buscando una explicación a la identificación entre *deber* y *deber de*, si bien esto es aplicable a las formas de modalidad deóntica y epistémica anteriormente citadas.

«probabilidad» se esconde una «obligación», ya que, cuando el hablante expresa una hipótesis, lo hace obligado por las circunstancias externas o pragmáticas, es decir, se da una situación de «causa»; y si, a pesar de todo, mantiene un margen de duda es porque también interactúa la existencia de una «condición»<sup>5</sup>.

Esta relación semántica entre la «probabilidad» y la «obligación» explica los contextos de cortesía, rechazo y desafío:

- *Tú dirás...* (→ aproximación sobre el hecho mismo).

De la misma forma que en español se emplean las formas que expresan orden u obligación para la cortesía, el llamado futuro también puede hacerlo.

El rechazo y el desafío no son más que formas de mandato:

- *¡¿No te irás ya?! ¡Es pronto aún!* (→ aproximación sobre el hecho mismo).
- *¡¿No serás capaz...?!* (→ aproximación sobre el hecho mismo).

Al igual que ocurre con los valores de sorpresa, duda, rechazo o desafío, este contexto no expresa más que la no aceptación total de la relación sujeto-predicado.

- *Será muy inteligente, pero no ha aprobado ningún examen este curso.* (→ valoración aproximada del hecho por parte del hablante).

Sin embargo, es necesario señalar que *será* no equivaldría a *aunque sea*, sino a *es posible que sea*, ya que es la conjunción *pero* la que aporta ese valor adversativo (no ya concesivo). Por tanto, expresa probabilidad/posibilidad.

### 3.1. Su aplicación didáctica en la clase de E/LE

La mayoría de los planes curriculares esperan hasta niveles avanzados (B1 —Umbral— o B2 —Avanzado—, según el *Marco Común Europeo de Referencia*<sup>6</sup>) para el tratamiento de los valores modales de las formas del “futuro”. Sin embargo, lo más acertado sería no tener que llegar hasta estos niveles para acabar concluyendo que lo que se había aprendido en un primer momento no es operativo o efectivo. Estamos convencidos de que el estudiante de español LE puede llegar a comprender esta realidad aparentemente «anómala» si le ponemos en contacto con ella desde el mismo instante en que presentamos por primera vez la morfología de «cantaré» y «habré cantado».

<sup>5</sup> De ahí que se vacile muchas veces en contextos del tipo *Han pasado ya tres horas, por lo que el autobús debe (de) ir lejos*, en los que la situación «causa» («porque han pasado tres horas») obliga a que el autobús vaya lejos; pero la situación «condición» («si es que no ha ocurrido algo») mantiene al hablante en una actitud de duda.

<sup>6</sup> *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002).

#### 4. Propuesta de enseñanza cognitiva de las formas cantaré y habré cantado en el aula de E/LE<sup>7</sup>

La siguiente propuesta está pensada para un nivel A2, según el *Marco Común Europeo de Referencia*, con el objetivo de presentar las formas del modo *aproximativo* por primera vez en el aula de E/LE con valores modales sin hacer referencia alguna a la expresión de temporalidad.

Es necesario señalar que dicha propuesta se presentó con éxito a estudiantes de la Sección Bilingüe en Žilina del Ministerio de Educación español en Eslovaquia en abril de 2011 que, por cuestiones curriculares, ya conocían *cantaré* con valor temporal.

En primer lugar, se les presentó a un hombre con una vida interesante y llena de experiencias al que se iba a entrevistar. Durante la entrevista, nos aseguramos de hacerle preguntas que supiera responder y otras que no, sobre su vida pasada, presente y futura. Así, en sus respuestas, podrían ver cuándo se usan las formas del modo positivo (indicativo) y las del aproximativo (potencial/virtual)<sup>8</sup>.

Para comprobar que eran conscientes de si el entrevistado conocía o desconocía los hechos sobre los que se le preguntaba, se animó a los estudiantes a analizar los enunciados con la siguiente actividad:

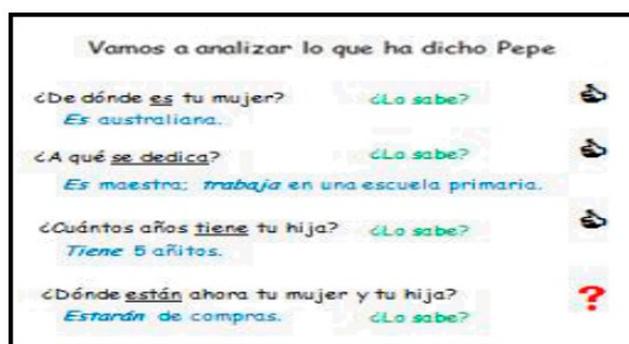


Figura 1

A continuación, se les explicó la diferencia entre *lo conocido* y *lo desconocido* en pasado y presente, así como el *futuro decidido*, *el pensado* y *el desconocido*:

<sup>7</sup> *Habría cantado* sería preferible introducirla en un nivel B1, una vez se haya presentado el pluscuamperfecto de indicativo en el aula.

<sup>8</sup> Alarcos Llorach (1970 y 1994) y Matte Bon (1992).

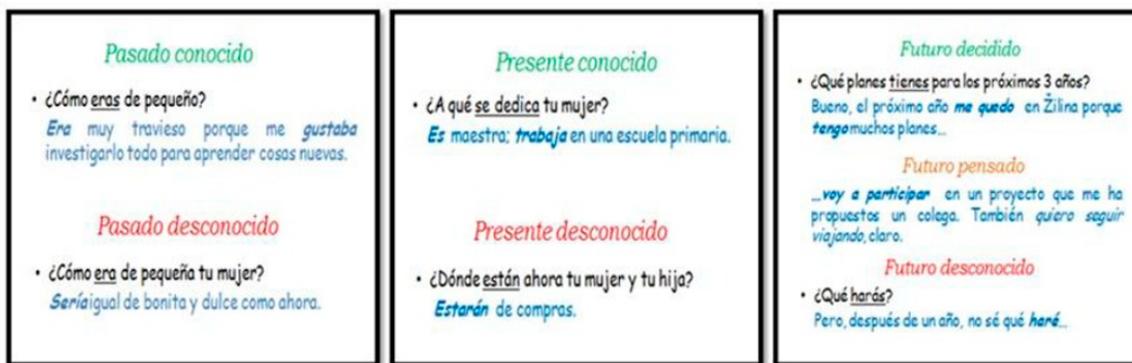


Figura 2

Finalmente, se diseñaron los siguientes dibujos —basados en los estudios realizados por Langacker (1991) y Castañeda Castro (2004b) sobre el «modelo epistémico elaborado»<sup>9</sup> y el sistema verbal y modal del verbo español desde una perspectiva cognitiva, respectivamente— para explicarles de forma significativa el sistema verbal y modal español, dejando de lado cualquier criterio temporal como valor exclusivo de cada una de sus formas verbales:

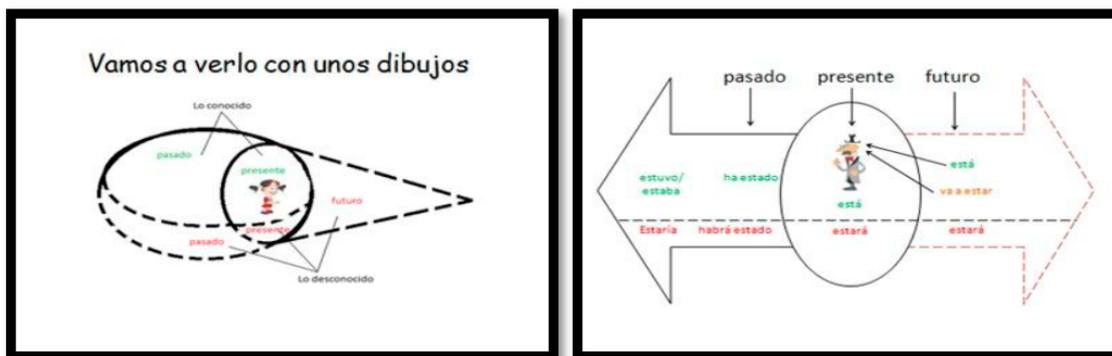


Figura 3

La selección del modo en español responde a los criterios *semántico*, *sintáctico* y *pragmático*, que deben enseñarse de forma gradual y ordenada para facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Esta propuesta nos ayuda a hacer una aproximación semántica que aporte un significado general de los modos *indicativo* y *aproximativo*.

Así, el sistema verbal y modal en un nivel A2 se puede presentar de la siguiente forma:

<b>Lo conocido</b>	<i>canté /cantaba</i>	<i>he cantado</i>	<i>canto</i>
<b>Lo desconocido</b>	<i>cantaría habré cantado cantaré</i>	<i>cantaría habré cantado cantaré</i>	<i>cantaría habré cantado cantaré</i>

<sup>9</sup> Elaborated epistemic model de Langacker (1991: 240-249).

Esta propuesta metodológica desde una perspectiva cognitiva facilitaría el acercamiento de los aprendientes de español L2/LE al uso y valor real que de las formas *cantaré* y *habré cantado* hacen los nativos, olvidándose de la supuesta y equívoca idea de que su significado es el de la temporalidad. Así, explorando las posibilidades didácticas que ofrece el carácter imaginístico de la Gramática Cognitiva para dar explicación al uso y significado de dichas formas, se propone al aprendiente que deje de preguntarse cuándo se usan y que comience a plantearse qué significan.

## 5. Conclusiones

Aprender una segunda lengua implica, pues, ser capaz de usarla lo más similar posible al modo en que lo hace un nativo, dominando tanto el sistema lingüístico a través de las cuatro destrezas<sup>10</sup> como el uso pragmático de la lengua, además de conocer y aceptar la cultura en la que esta se inserta y desenvuelve; es decir, alcanzar la *competencia comunicativa*.

Bien es cierto que a comunicar se aprende comunicando, pero la enseñanza de la gramática se hace necesaria, ya que se ha podido comprobar que el conocimiento consciente o *metalingüístico* de algunos aspectos gramaticales de la L2/LE sirve a los aprendientes para mejorar su discurso y competencia, beneficiándose en la comunicación. Por tanto, se debe enseñar la gramática, pero generando autonomía en el aprendiente; el problema lo encontramos en qué esquema discursivo debe escogerse para su tratamiento en el aula.

Conviene un discurso adecuado que ofrezca una imagen metalingüística clara y eficaz a los aprendientes y, para ello, es necesario que el profesor de E/LE tenga una concepción de la gramática «explícita» y que la administre mediante significados básicos sin reglas ni excepciones. Esto es, precisamente, lo que intenta la Gramática Cognitiva, cuya concepción del lenguaje ofrece multitud de ventajas y facilidades para la enseñanza de la gramática de lenguas extranjeras.

Sin embargo, la mayoría de las propuestas metodológicas actuales continúan estando basadas en criterios estructuralistas, rechazando todo aspecto psicológico y tachando de usos no-rectos determinadas formas en español —como es el caso de *cantaré* para expresar presente tanto en gramáticas tradicionales como en gramáticas de E/LE—, lo que lleva a que muchos métodos de E/LE mencionen este uso de pasada o ni tan siquiera eso.

Tanto profesores como aprendientes buscamos una explicación a determinados usos lingüísticos que no se corresponden con las reglas que se nos ofrecen en las gramáticas (tradicionales y de E/LE). Este es el caso de las formas *cantaré* y *habré cantado* en español, pues estas pueden expresar no ya futuro, sino presente y pasado debido a que su significado es modal y no temporal.

---

<sup>10</sup> Comprensión lectora, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita.

El docente, como facilitador del aprendizaje, tiene la importante labor de hacer que los aprendientes logren autonomía en dicho proceso y, mediante la enseñanza cognitiva de dichas formas, podemos conseguir que estos sean capaces de seleccionarlas, dependiendo no solo de su percepción, sino de su cognición, al igual que lo haría un hablante nativo. El enfoque cognitivo permite al docente conseguir su objetivo: dar un significado concreto, sentido, a unidades lingüísticas abstractas, llegando a ser procesado por el aprendiente —mediante asociaciones a imágenes mentales— y, posteriormente, usado. Así pues, el enfoque cognitivo permite al docente instruir al aprendiente no sobre cuándo debe usar *cantaré* y *habré cantado*, sino ayudar al aprendiente a comprender su significado; es decir, a operativizar y, a partir de ahí, dejar que sea este quien escoja las formas que mejor representen su pensamiento (Real Espinosa, 2009: 6).

## 6. Bibliografía

ALARCOS LLORACH, E. (1970) [1984]: *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.

\_\_\_\_\_ (1994): *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

CASTAÑEDA CASTRO, A. (2004a): «Implicaturas generalizadas de cantidad en el rendimiento de algunas formas y oposiciones del sistema verbal español» en *Language Design: Journal of Theoretical and Experimental Linguistics*, nº. 5, pp. 79-103.

\_\_\_\_\_ (2004b): «Una visión cognitiva del sistema temporal y modal del verbo español». *ELUA. Estudios de Lingüística*. Anexo 2, pp. 55-71.

FERNÁNDEZ RAMÍREZ, S. (1986): *Gramática española*. Madrid: Arco/Libros, S. A.

GÓMEZ TORREGO, L. (1999): «Los verbos auxiliares. Las perífrasis verbales de infinitivo» en Bosque, I. y Demonte, V. (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 2. Madrid: Espasa Calpe, pp. 3323-3390.

LANGACKER (1991): *Foundations of Cognitive Grammar*. Vol. II. Standford: University Press.

MATTE BON, F. (1992): *Gramática comunicativa del español*. Vol. I y II. Barcelona: Difusión.

REAL ESPINOSA, J.M. (2005): «Tiempo y aspecto verbal: marco teórico para la clase de E/LE» en *Marco ELE, Revista de Didáctica*. Recurso en línea: ([http://marcoele.com/descargas/1/real\\_espinosa-tiempo-aspecto.pdf](http://marcoele.com/descargas/1/real_espinosa-tiempo-aspecto.pdf)).

\_\_\_\_\_ (2009): «Gramática: la metáfora del espacio» en *Marco ELE, Revista de Didáctica*. Recurso en línea: ([http://marcoele.com/descargas/8/jm.real\\_gramatica\\_la\\_metafora\\_del\\_espacio.pdf](http://marcoele.com/descargas/8/jm.real_gramatica_la_metafora_del_espacio.pdf)).

RUIZ CAMPILLO (1998): «La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo». Universidad de Granada (tesis doctoral) en *Biblioteca RedELE*, MEC, nº. 1, 2004.

\_\_\_\_\_ (2006): «El futuro no es futuro» en *DidactiRed I. Gramática. Aspectos pragmático-discursivos*, Instituto Cervantes, Ediciones SM ELE, Madrid, 2006, pp. 15-17.