

Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE

ALEJANDRO CASTAÑEDA CASTRO
Dpto. de Lingüística General
Universidad de Granada
acastro@ugr.es

En el presente artículo nos proponemos llamar la atención sobre algunas de las ventajas que, a nuestro juicio, conlleva la Gramática Cognitiva (Langacker 1987, 1991, 1994, 2000, 2001) como modelo descriptivo a partir del cual desarrollar versiones adaptadas a la enseñanza de una lengua extranjera. Procuraremos ilustrar dichas virtudes y posibilidades para el caso de la enseñanza / aprendizaje del español como lengua extranjera.

1. VENTAJAS DE LA GRAMÁTICA COGNITIVA PARA EL DESARROLLO DE UNA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

La visión del lenguaje que ofrece la Gramática Cognitiva resulta, frente a otras corrientes de pensamiento lingüístico, especialmente productiva en el ámbito de la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras por varias razones.

La primera de esas razones destaca por su alcance y radicalidad: se trata de la idea de que en la lengua se reconocen exclusivamente relaciones simbólicas, asociaciones convencionales entre significantes y significados. Toda forma (léxica, morfológica o sintáctica) está asociada a algún significado, que, a su vez, adopta la condición de estructura conceptual, más o menos compleja o más o menos abstracta. En la mayoría de los casos, además, se reconoce la dimensión representacional básica de muchos signos lingüísticos, lo cual permite otorgar a los recursos lingüísticos un valor simbólico especialmente fácil de asimilar, de aprehender y de integrar con otras formas de representación.

Por otra parte, la gramática cognitiva se distingue de otros modelos por hacer hincapié en el hecho de que, en gran medida, con los signos lingüísticos se expresan distinciones que tienen carácter de concepción, de perspectiva, de imagen que sirve para estructurar con formas alternativas una misma escena. Este modelo hace hincapié en el hecho de que muchas estructuras lingüísticas se distinguen más por ofrecer una configuración representacional distinta de una misma situación concebida que por corresponder a diferencias factuales o reducibles a condiciones de verdad. Para ilustrar esta idea, pensemos en las versiones a) y b) de una misma situación objetiva que representan las siguientes alternativas léxicas, morfológicas o gramaticales:

Versión (a)

*La carta fue escrita por el secretario.
Juan recibió el regalo de Pedro.
El teléfono está encima de la revista.
Fijé mi atención en la chica.
He traído la comida
Laura abrió la carta con las tijeras.
El niño rompió el vaso.
Queda un poco de papel.
Esta mañana fui al dentista.
En el último minuto Cidane marcó el gol de la victoria
Hay una muralla desde el río hasta la carretera.*

Versión (b)

*El secretario escribió la carta.
Pedro le dio el regalo a Juan.
La revista está debajo del teléfono.
La chica llamó mi atención.
Yo he traído la comida
Laura abrió con las tijeras la carta.
El vaso se rompió.
Queda poco papel.
Esta mañana he ido al dentista.
En el último minuto Cidane marcaba el gol de la victoria
Hay una muralla desde la carretera hasta el río.*

En todos estos casos advertimos que la misma situación referida puede ser concebida lingüísticamente con configuraciones alternativas y en relación con dimensiones de selección diferentes: concepciones metafóricas distintas (*Fijé mi atención en la chica / La chica llamó mi atención*); perspectivas variadas (*El teléfono está encima de la revista / La revista está debajo del teléfono; Juan recibió el regalo de Pedro / Pedro le dio el regalo a Juan; El secretario escribió la carta / La carta fue escrita por el secretario*); formas alternativas de percepción secuencial (*Hay una muralla desde el río hasta la carretera / Hay una muralla desde la carretera hasta el río*); percepciones perfectivas o imperfectivas de un mismo proceso (*En el último minuto Cidane marcó el gol de la victoria / En el último minuto Cidane marcaba el gol de la victoria*); mayor o menor alcance de la representación (*El niño rompió el vaso / El vaso se rompió*); énfasis o focalización en distintos aspectos de lo representado (*Queda poco papel / Queda un poco de papel; Laura abrió la carta con las tijeras / Laura abrió con las tijeras la carta; Yo he traído la comida / He traído la comida*), etc.

Las alternativas gramaticales, que en otras corrientes se reducen a opciones formales desvinculadas del significado, en este modelo no dejan de entenderse como portadoras de significado. Dicho significado no se define tanto por condiciones objetivas o factuales distintas sino por formas de percepción distintas de una misma situación. La puesta en evidencia de esa condición “figurativa” del lenguaje permite abordar el problema de la adaptación pedagógica de las descripciones gramaticales desde una posición aventajada. Es fácil prever esas circunstancias favorecedoras:

- a) El carácter “imaginístico” de la representación lingüística permite establecer paralelismos con principios generales de percepción y con otras formas de representación (la gráfica, por ejemplo) intuitivamente aprehensibles por hablantes de otras lenguas en un grado muy notable debido a su indiscutible naturaleza icónica.

- b) Por otra parte, la posibilidad de reconocer la capacidad de las lenguas para construir representaciones alternativas de una misma situación objetiva permite a la gramática cognitiva dar cuenta no sólo del valor básico de los recursos gramaticales sino también explicar de forma coherente los usos discursivos de esas distinciones puesto que en gran parte tales usos están basados en distinciones de perspectiva de representación.
- c) Por último, conviene destacar que el estudio de los modos de percepción de la realidad que reflejan las distintas formas lingüísticas y que lleva a cabo la gramática cognitiva puede ayudarnos, asimismo, a explicar las diferencias culturales y las distintas visiones del mundo sobre la mismas bases conceptuales y metodológicas que dan cuenta de las diferencias entre los sistemas gramaticales materno y meta (Kövecses, 2003; Langacker, 1994; Palmer, 1996; Pütz, 1997; Wierzbicka, 1991). Esta circunstancia puede ayudar a que los estudiantes capten las peculiaridades lingüísticas de la lengua objeto de aprendizaje y la idiosincrasia cultural de la comunidad que la habla así como su relación con la lengua y cultura maternas.

Por otro lado, la gramática cognitiva no sólo supone una visión alternativa de la naturaleza del conocimiento lingüístico sino también de la forma en que los hablantes disponen de ese conocimiento, lo usan y lo adquieren (*Vid.*, por ejemplo, Kellerman, 2000). Esa visión, de clara orientación funcional, está en consonancia con las corrientes comunicativas de la metodología actual y puede contribuir a reforzar su fundamentación teórica (Achard y Niemeier, 2002; Pütz, Niemeier, Dirven (eds.), 2001). Claro exponente de esa consonancia es, por ejemplo, el concepto de unidad lingüística que se propone en la Gramática Cognitiva. Se entiende como **unidad** una rutina cognitiva suficientemente reforzada como para poder llevarse a cabo de forma automática. Otro índice de esa consonancia es la clara vocación del modelo de proponer una gramática basada en el uso: las pautas de conducta lingüística más abstractas surgen por procesos de abstracción y categorización a partir del reconocimiento, en eventos de uso particulares y recurrentes, de aspectos comunes con los que se construyen patrones cada vez más abstractos o esquemáticos.

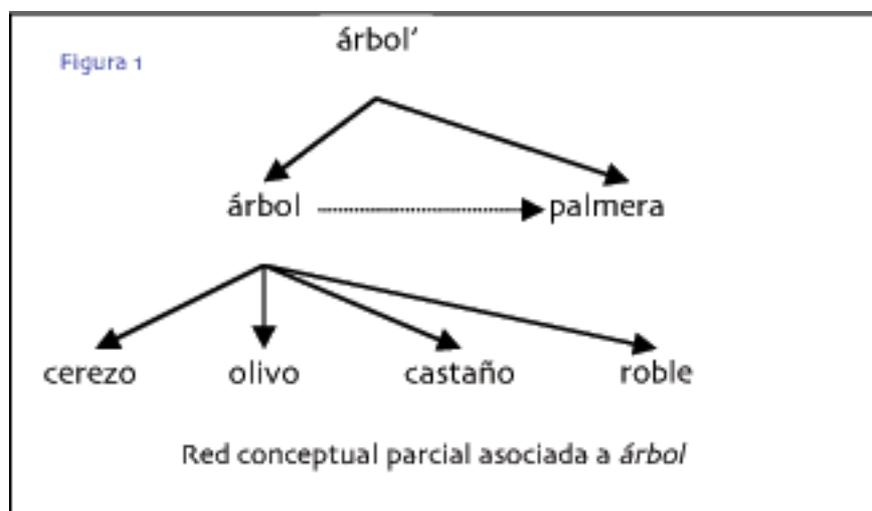
Directamente vinculada con esa noción emergente de la gramática se encuentra otro aspecto de enorme relevancia para la confección de gramáticas pedagógicas: la concepción de las categorías lingüísticas como categorías complejas describibles en niveles de abstracción y generalidad diferentes puesto que son representadas y resultan accesibles a los hablantes mediante distintos procesos cognitivos. No son triviales las consecuencias que ello supone a la hora de tender vínculos entre la teoría lingüística y los enfoques metodológicos que persiguen promover la adquisición de dominio y fluidez en el acceso a recursos lingüísticos en los diferentes contextos de uso. El conocimiento lingüístico es sobre todo disponibilidad inmediata de conjuntos innumerables de unidades -rutinas de procesamiento-

que pueden darse en niveles de abstracción muy diferentes: en relación con una misma forma o estructura lingüística, puede disponerse de modelos constructivos muy abstractos o esquemáticos pero también de rutinas estrechamente vinculadas a circunstancias discursivas o pragmáticas particulares, e igualmente se puede contar con cadenas que se representan holísticamente a la vez que con patrones para montar expresiones complejas mediante un esfuerzo constructivo que requiere su control analítico. Por ejemplo, podemos disponer de una representación específica y holística de la expresión *vale* por la que asociamos la secuencia en conjunto a una función pragmático-discursiva concreta ('expresar acuerdo o aceptación'), pero eso no impide que también dispongamos de una representación analítica de la misma, que se active en determinadas circunstancias y en la que de forma más compleja accedemos al valor más abstracto y elaborado que presupone reconocer en *vale* la tercera persona de singular de presente de indicativo del verbo *valer*. La importancia de la alternancia de distintas representaciones o formas de conocimiento se ha puesto en evidencia por autores de distintos ámbitos de estudio: lingüística (Givón, 1989), adquisición de segundas lenguas (Pawley y Hodgedts, 1983; Skehan, 1998), psicología cognitiva (Anderson, 1983).

La idea de la gramática cognitiva de no presuponer la disponibilidad de reglas generales sino la existencia de unidades simbólicas que pueden generarse a partir de usos prototípicos y establecerse en niveles de abstracción distintos, entraña precisamente la flexibilidad que se requiere para elaborar una gramática pedagógica y que se reflejará en la posibilidad de acometer la descripción de las estructuras en distintos grados de abstracción y generalidad.

Detengamos un momento en la forma en que Langacker (1987: 377-386) concibe la relación entre valores prototípicos y otros más abstractos o esquemáticos. Para Langacker las categorías lingüísticas son categorías complejas típicamente polisémicas, los significados de los signos deben concebirse como redes conceptuales en las que se establecen dos tipos de conexiones entre unos nódulos y otros. Por un lado, se dan relaciones de **elaboración** por las que se constatan relaciones de hiperonimia / hiponimia, es decir, entre un concepto específico y otro más general y abstracto cuyas especificaciones son cumplidas exhaustivamente en el concepto específico. Esta es la relación existente entre el concepto de árbol y los conceptos de *cerezo*, *olivo*, *roble*, *castaño*, etc. Se entiende que *árbol* reúne los rasgos comunes compartidos por las especies concretas de árbol. Ahora bien, en una red también se da otro tipo de relación de categorización a la que Langacker (*Ibid.*) llama de **extensión** de uso: con este otro tipo un determinado concepto es usado para categorizar otro concepto que no cumple todas las especificaciones relevantes del primero. Ese sería el caso, por ejemplo, si usamos el concepto de *árbol* para categorizar el de *palmera*. Muchos de los rasgos que sirven para definir la categoría prototípica de *árbol* no se reconocen en el caso de la *palmera* (hojas, ramas, forma, etc.). Sin embargo, hay suficientes aspectos compartidos por la palmera y otras especies en las que reconocemos ejemplares típicos de árbol como

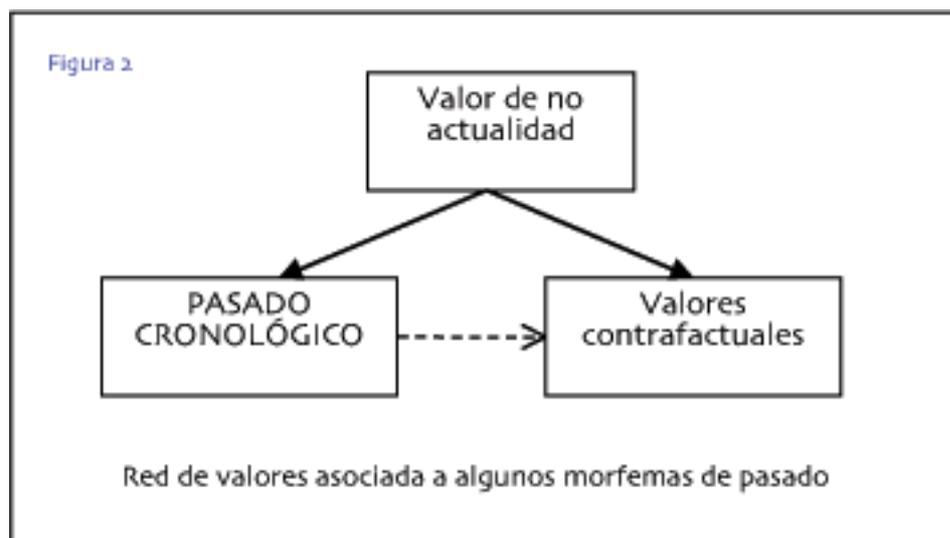
para sancionar esa categorización. Pues bien, a partir de este nuevo vínculo, puede generarse, en la medida en que el uso reiterado de la categorización así lo motive, un nuevo concepto de *árbol*, más abstracto que el anterior (*árbol'*) y que surja a partir de la constatación de los rasgos compartidos por el concepto previamente establecido de árbol y el de palmera. A este nuevo concepto más abstracto Langacker lo llama **esquema**, y mantiene una relación de elaboración con los conceptos de árbol y de palmera. La estructura conceptual descrita se representa en la Figura 1 (las flechas de trazo continuo representan relaciones de elaboración o esquemáticas y las flechas de trazo discontinuo representan relaciones de extensión).



Debemos destacar de esta visión de las redes conceptuales varios aspectos fundamentales: en primer lugar, se establece un nivel de abstracción fundamental o básico que tiene carácter central y cuya relevancia cognitiva (su nivel de accesibilidad y activación) es mayor que los otros. Ese es el nivel que corresponde en el ejemplo al concepto prototípico de árbol. En segundo lugar, los valores más esquemáticos (como el de árbol') se generan desde los más específicos mediante cancelación de diferencias y reconocimiento de aspectos comunes. Surgen, por tanto, del uso reiterado de los más concretos y de su vinculación recurrente en experiencias particulares, por lo que no deben presuponerse necesariamente. En tercer lugar, la visión que surge de esta concepción de las categorías lingüísticas es la de redes complejas con una organización dinámica pero coherente en las que se reconocen niveles de abstracción distintos que pueden ser accesibles en distinta medida y en distintas circunstancias.

Estas redes, además, se suponen no sólo para las unidades léxicas sino también para las categorías gramaticales, además de las fonológicas. Por ejemplo, podemos suponer una trama de este tipo entre los valores vinculados al pasado cronológico de los morfemas de pasado, los valores vinculados a los usos de ficción o contrafactuales, y un valor genérico o

esquemático que reúne los rasgos compartidos por los otros usos más específicos y que se correspondería a la idea de “distancia de la realidad presente” o de “no actualidad”. En esa concepción los valores vinculados al pasado cronológico real ocuparían la posición del prototipo, los valores relativos a mundos ficticios, irreales o alternativos a la realidad presente actual surgirían por extensión del valor prototípico de pasado y el valor genérico de “no actualidad” como abstracción esquemática de los otros dos. Así se muestra en la Figura 2.



En esta configuración, aunque el valor genérico reconocible en todos los usos es el de no actualidad, el valor prototípico y central, en torno al cual se monta la red de valores, es el de pasado cronológico.

Disponer de distintas formas de representación de las categorías lingüísticas (esquemas, prototipos, descripciones parciales preventivas de errores, aproximaciones analizadas u holísticas, cargadas o enriquecidas de valores discursivos o pragmáticos o reducidas a una caracterización mínimamente distintiva o discriminativa con significados más abstractos, etc.) resultará de enorme utilidad a la hora de decidir qué aproximación debemos aplicar para cada situación y objetivo didáctico. Una descripción no exclusivamente genérica y simple del valor de una forma no tiene por qué ser menos operativa, productiva o relevante desde el punto de vista del uso. Lo cual no supone renunciar de antemano a la posibilidad de reunir en una sola descripción generalidad, aprehensibilidad intuitiva y operatividad. Lo más conveniente será, por tanto, que exista la mayor variedad de descripciones en esas distintas alternativas para permitir una integración lo más adecuada posible a la situación docente concreta en que se encuentren los usuarios.

En ocasiones, por tanto, encontrar una descripción generalizable a todos los casos, defendible desde el punto de vista de la concepción coherente del sistema, puede trasladarse

a su presentación pedagógica pero en otras no puede reflejarse de forma directa aunque sirva para fundar otras decisiones pedagógicas a largo plazo. Veamos algunos ejemplos.

Podemos decantarnos entre varias aproximaciones para presentar la función del **artículo definido** frente a la del **indefinido**:

	Opción A	Opción B	Opción C	Opción D
Artículo indefinido	Nos referimos a un ejemplar de una clase (específico o no).	Nos referimos a un ejemplar de una clase (específico o no).	Primera mención del objeto.	Objeto no identificado entre todos los otros.
				
Artículo definido	Señalamos un objeto (unívoca e inequívocamente) en un espacio abstracto mental.	Sólo hay un objeto del que podemos estar hablando.	Segunda mención del objeto.	Objeto identificado entre todos los otros.

En este caso parece haber más argumentos para optar por la opción D. La opción A introduce nociones difíciles de asimilar. La idea de deíctico abstracto es congruente con el punto de vista cognitivista pero difícil de captar de forma intuitiva. La opción B insiste en un rasgo esencial, quizá distintivo, del artículo definido: la unicidad, pero esa aproximación se complica cuando no sólo tenemos en cuenta la definición del artículo definido sino también la del indefinido. Será difícil distinguir 'uno' de 'único' cuando se introduce esta oposición en niveles iniciales. La opción C es insuficiente para explicar los casos donde el uso del definido no exige mención previa. La opción D parece la más adecuada porque señala dos rasgos correlacionados con la deixis abstracta pero fácilmente asimilables por su naturaleza funcional: identificación y unicidad (entre todos los demás). Además, en D, a diferencia de A y B se presenta una relación entre indefinido y definido más simétrica en términos de oposición marcado / no marcado.

Otro ejemplo interesante lo proporciona la distinción entre **sujeto** y **objeto directo**. Estas podrían ser dos aproximaciones a la cuestión:

	Opción A	Opción B
Sujeto	Figura frente al fondo del resto de la oración 	Agente que causa un cambio 
Objeto Directo	Primer elemento de referencia	Objeto que cambia de estado por causa del agente

Hay descripciones que atienden sólo a los casos prototípicos y en rigor pueden ser poco generalizables, pero a veces conviene describir los casos prototípicos porque la

generalización válida es demasiado abstracta, difícilmente representable psicológicamente y útil quizá para dar cuenta de regularidades computacionales estadísticas pero no para ayudar a construir una representación fenomenológica que ayude a comprender la idiosincrasia de una lengua a un alumno, sobre todo cuando presumiblemente se cuente con que el mismo alumno parte de una noción intuitiva universal sobre dicha noción lingüística. Eso es lo que seguramente pasa con la comprensión de la **estructura transitiva**, tan necesaria para poder usar adecuadamente los pronombres átonos de complemento. Puede que la noción de sujeto y complemento directo se expliquen adecuadamente a partir de las nociones abstractas de figura y elemento de referencia de la escena descrita en una oración pero esta definición es muy poco asimilable y poco operativa tal cual. En este caso es preferible basarse en una noción prototípica de la transitividad donde se presente al sujeto como agente promotor o causante de una acción, al objeto directo como objeto que sufre un cambio de estado por la acción iniciada por el sujeto y al objeto indirecto como experimentante, beneficiario o destino de esa acción. La descripción es parcial pero mucho más útil pedagógicamente para inducir la comprensión del fenómeno lingüístico en cuestión a un no especialista.

Un tercer ejemplo puede constituirlo la cuestión de la **presencia del pronombre personal sujeto**. Posibles aproximaciones:

	Opción A	Opción B
Presencia explícita del pronombre personal sujeto	Énfasis redundante sobre el sujeto	Contraste con otros posibles sujetos presentes en el contexto

La presencia de los pronombres personales sujeto no parece ser más que una forma redundante de llamar la atención sobre el sujeto de una oración, de subrayarlo, un tipo de énfasis, en definitiva; pero esta descripción, que es coherente con una aproximación cognitivista de la lengua, resultaría tal cual muy poco informativa, puesto que más allá de esa caracterización simple, el verdadero rendimiento discursivo de esos pronombres personales sujeto se asocia al contraste del sujeto explícito con otros posibles elementos presentes de alguna manera en el contexto y que podrían ser el sujeto. De hecho, decir que el pronombre personal sujeto es redundante en relación con la desinencia verbal sería contraproducente porque puede que en determinada fase del aprendizaje un estudiante optara por no usarlo nunca o bien por asegurarse la comprensión de los demás diciéndolo siempre aun a riesgo de resultar redundante. De hecho, lo que suele ocurrir es que el pronombre personal aparece siempre en las primeras fases porque esa redundancia permite al aprendiz arreglárselas sin dominar la morfología verbal.

Consideremos, por último, el caso de la oposición **imperfecto / indefinido** para la que podríamos disponer de estas dos descripciones:

	Opción A	Opción B
Imperfecto	No terminado 	Evocación de circunstancias 
Indefinido	Terminado 	Narración de eventos 

En ocasiones el reconocimiento de ciertos valores discursivos típicos con los que se asocia una forma no puede servir de pivote para su explicación porque dichos valores resultan confusos, equívocos, poco fiables y meramente eventuales. Mucho menos asimilables y operativos que su descripción representativa más abstracta. Eso es lo que puede ocurrir con la descripción del imperfecto como tiempo reservado a la expresión de circunstancias o contextos que sirven de fondo a los acontecimientos expresados en indefinido: por una parte, el indefinido puede aludir a hechos que deben entenderse como circunstancia: *Cuando estuve en Madrid fui a un montón de museos*, y el imperfecto, por su lado, puede aludir a lo que no puede entenderse sino como hecho principal de la narración: *Abrí la carta y la leí. Decía que era el heredero universal de un tío multimillonario*. En el caso de la oposición imperfecto / indefinido parece mucho más fiable recurrir a la oposición aspectual terminativo / no terminativo, un valor más fiable, desde el que se pueden entender usos discursivos concretos y que tiene un carácter representacional fácilmente asimilable (Vid. Castañeda y Ortega 2001).

2. INSTRUMENTOS CONCEPTUALES OFRECIDOS POR LA GRAMÁTICA COGNITIVA PARA EL DESARROLLO DE DESCRIPCIONES GRAMATICALES PEDAGÓGICAS

En nuestra opinión, por tanto, la perspectiva langackeriana permitirá disponer de una serie de conceptos teóricos muy útiles para elaborar descripciones pedagógicas. Destacamos a continuación algunos de esos instrumentos que procuramos ejemplificar para la distinción entre estructura transitiva y medial:

2.1. DESCRIPCIONES MULTIDIMENSIONALES

Existe la posibilidad de una **descripción de los recursos lingüísticos en distintos niveles de abstracción** (esquemáticos o prototípicos, analíticos u holísticos) y **en distintos niveles funcionales** (ideativos, interpersonales y discursivos) a partir de la consideración, propia de la Gramática Cognitiva, de los signos lingüísticos como **categorías complejas**. Será importante tener en cuenta que los niveles de abstracción suelen correlacionarse con los niveles funcionales, de manera que los niveles más abstractos suelen corresponderse a valores ideativos o representativos y los más concretos a los discursivos e interpersonales.

Por ejemplo, consideremos el caso de la distinción entre las **estructuras transitiva y medial** representadas por los ejemplos (1) y (2):

(1) *El niño rompió el vaso* y (2) *El vaso se rompió*.

En estos ejemplos la oposición de dos configuraciones sintácticas tiene consecuencias en distintos ámbitos funcionales. Siguiendo la distinción de Halliday (1973):

En el nivel ideativo o representativo:

Por un lado, puesto que hay un cambio de sujeto, estaríamos ante un cambio de perspectiva. Ese es el valor otorgado a la categoría de sujeto en la gramática cognitiva. En (1) se habla de lo que hace el niño mientras que en (2) se habla de lo que le pasa al vaso. El valor genérico otorgado a la categoría *sujeto* es el de figura en relación con el fondo determinado por el resto de participantes relacionados con el proceso descrito por el verbo.

En el nivel interpersonal:

Además, en (2) la posición sintáctica que ocuparía el niño, la de complemento agente, permite que podamos prescindir de su mención sin dejar huella sintáctica alguna y eso puede tener cierto rendimiento pragmático: dejar de mencionar al agente o al responsable de una acción puede en muchos casos responder a alguna motivación interpersonal como, por ejemplo, la de no cargar con la responsabilidad de una acción reprochable a nadie, evitando el riesgo de dañar su imagen pública.

En el nivel discursivo:

También la función discursiva puede estar implicada en la selección de sujeto: suele ser sujeto algo o alguien ya mencionado previamente que es o forma parte del tema del que venimos comentando cosas en el discurso precedente. Compárese *El niño dio un golpe con el cucharón* y ***rompió el vaso*** con *El vaso cayó al suelo* y ***se rompió***.

2.2. MODELOS COGNITIVOS IDEALIZADOS

De especial relevancia resulta ser el concepto de **modelo cognitivo idealizado** como estructura mental compleja de carácter esquemático en relación con la cual interpretamos de forma coherente nuestras experiencias. Por ejemplo, podemos suponer que disponemos de modelos cognitivos complejos sobre el devenir de los estados, los procesos y las acciones, sobre su generación, su vigencia y su terminación, sus condiciones dinámicas de transición, la forma en que los objetos están implicados en dichos procesos, etc. Pues bien, al elegir un tipo de verbo transitivo o intransitivo o un morfema temporal u otro seleccionamos algunos aspectos de esos modelos complejos y silenciamos o hacemos abstracción de otros, sin que ello suponga descartarlos para la interpretación de lo que decimos. Fijamos nuestra atención en algún aspecto de la realidad evocada, escogemos un ángulo, ampliamos el ámbito de lo designado, etc. pero no dejamos de considerar el resto de las condiciones que se incluyen en nuestro modelo de la realidad.

En relación con los ejemplos (1) y (2), un mismo modelo cognitivo subyacente, el que corresponde a acciones donde una transferencia de energía inducida por algún agente provoca un cambio de estado en otro objeto, es representado con configuraciones lingüísticas alternativas (*Alguien rompe algo / Algo se rompe*) que llaman la atención sobre distintos aspectos del mismo: además del cambio de perspectiva (en un caso el sujeto es el agente y en otro el sujeto es el paciente), mientras que romper designa una acción que incluye la referencia tanto al objeto que cambia de estado (objeto paciente) como al objeto que provoca ese cambio de estado (sujeto agente), romperse sólo designa un objeto que cambia de estado sin aludir al objeto que provoca ese cambio de estado. El alcance de la representación en romper es mayor que en romperse.

Son modelos cognitivos idealizados, por ejemplo, los referidos a la relación espacial de inclusión de los objetos, a la interacción mediante contacto físico y a la transferencia de energía de los objetos en los planos espacial y temporal, o los concernientes a las trayectorias que siguen los objetos en sus desplazamientos desde un punto inicial a otro final, o los modelos epistémicos que configuran nuestra concepción de la realidad y su evolución a través del tiempo desde el pasado hacia el futuro, etc. Tales configuraciones conceptuales básicas en muchos casos sirven para comprender dominios más elaborados o abstractos (relaciones personales y sociales, estructuras conceptuales abstractas, realidades discursivas, experiencias perceptivas o emocionales, etc.). Debemos insistir en que los signos lingüísticos suelen distinguirse u oponerse sutilmente entre sí porque a partir de un único modelo latente o presupuesto se designan unos aspectos u otros, se construyen representaciones con más o menos alcance, desde unas perspectivas u otras, realzando unos elemento u otros, o con niveles de especificación mayores o menores. Las preposiciones, por ejemplo, pueden distinguirse en su valor espacial prototípico por designar distintos aspectos de los que intervienen en el modelo cognitivo idealizado de trayectorias (*Vid.* Cuenca y Hilferty, 1999).

2.3. PERFIL Y BASE

De origen perceptivo, la distinción entre **perfil** y **base** nos resulta tan productiva desde el punto de vista descriptivo como rentable en cuanto su aplicación pedagógica. Según la concepción de Langacker (1987: 183-189), en el significado de las expresiones conviene distinguir lo propiamente designado por la expresión (su **perfil**) del ámbito dimensional y relacional que sirve de fondo necesariamente presupuesto por dicha designación y al que Langacker (*ibid.*) llama **base**.

Por ejemplo, un conjunto de puntos puede ser considerado una *línea recta* teniendo en cuenta sólo la disposición ordenada de unos respecto de otros y si adoptamos como base exclusivamente el espacio no ordenado inmediato, pero ese mismo conjunto de puntos puede ser un *radio* si se considera como base el ámbito mayor de la circunferencia de la que puede

formar parte. Asimismo, un ángulo, en el ámbito de un objeto tridimensional en el que se localiza, puede concebirse como *rincón*, en referencia a su lado cóncavo, es decir, tomando como base el espacio interior del objeto, o como *esquina*, en referencia a su lado convexo, es decir, tomando como base el espacio externo circundante al objeto. La familia es la base sobre la que se designan relaciones de parentesco como *tío*, *abuelo* o *hermano*; la mano es la base respecto de la cual se designa un *dedo*; la constelación de participantes que se ven implicados en una acción es la base presupuesta por un verbo transitivo.

En relación con los ejemplos (1) y (2), *romperse* se distingue de *romper* porque, mientras que el agente está designado en este último, sólo forma parte de la base en el primero, ya que *romperse* sólo designa el proceso por el que pasa el paciente.

La selección de una base y un perfil determinados para configurar el significado de una expresión explica la existencia de opciones de representación si tenemos en cuenta que, a partir de un mismo **modelo cognitivo** idealizado sobre la conducta en ciertas circunstancias de cierto tipo de objetos, podemos seleccionar distintos aspectos del mismo para constituir la base y el perfil de una expresión con la que poder captar una imagen de dicho modelo, un aspecto de la interrelación de los componentes que lo constituyen.

2.4. IMAGEN LINGÜÍSTICA

Muchas distinciones lingüísticas que se resisten a una descripción basada en condiciones de verdad pueden ser explicadas como percepciones o **imágenes lingüísticas** distintas de una misma realidad. Se habla del mismo estado de cosas, de los mismos objetos, pero desde distintas perspectivas, situándolos respecto de dimensiones y espacios de localización y actualización diferentes, definiendo un ámbito u otro como referencia o *base* respecto de la cual entender la designación del signo, seleccionando unos aspectos u otros como objeto de nuestra designación (*perfil*), estableciendo énfasis en unos aspectos u otros de los perfilados o designados por el signo, perfilando los objetos y sus relaciones con mayor o menor grado de detalle. En la imagen lingüística que construyamos de una escena no sólo escogemos una perspectiva sino también decidimos qué elementos o facetas de esa escena mencionamos o en cierto modo iluminamos con los signos lingüísticos y qué otros dejamos, por así decirlo, a la sombra. Y la mención de unos aspectos y no de otros puede deberse no sólo a que no percibamos esos otros aspectos sino a que queramos hacer abstracción de ellos. Esta dimensión de la función representativa puede ser útil para aclarar algunos rincones especialmente oscuros de nuestra gramática.

Por ejemplo, podemos decir *El vaso se rompió* porque no hemos reconocido ninguna fuerza o agente que haya provocado ese cambio de estado o simplemente porque no queremos prestar atención en esa acción más que al cambio de estado que sufre el vaso, independientemente de que sepamos quién lo ha causado.

2.5. MODELOS IDEALIZADOS SUBYACENTES Y DERIVACIÓN DE SENTIDOS

La coherencia de la descripción debe tener presente la generación de efectos de sentido a partir de la intervención de **procesos inferenciales que conectan significados básicos con efectos de sentido**. Dichos efectos de sentido surge de la integración de los significados en diversos contextos o de su conexión con distintos modelos idealizados subyacentes. Creemos de enorme utilidad, por ejemplo, tener en cuenta la intervención de implicaturas generalizadas de cantidad (Grice, 1975).

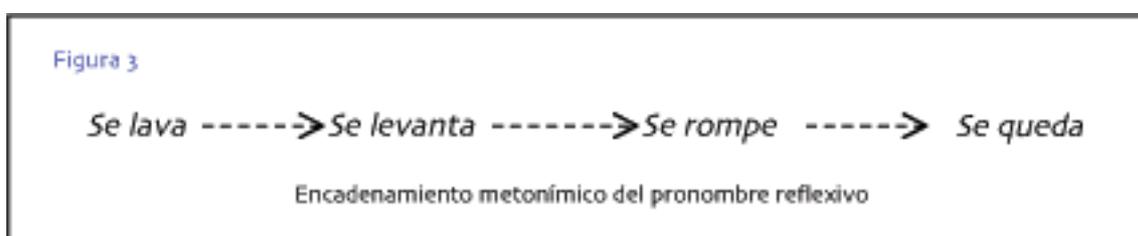
Por ejemplo, el hecho de que en determinadas circunstancias contextuales la secuencia *El vaso se rompió* se interprete como 'El vaso se rompió solo' viene dado por el siguiente proceso inferencial: la idea de que no se conoce intervención de agente alguno se deduce del hecho de que no se menciona ningún agente y del supuesto de que si se conociera ese dato se habría facilitado. En rigor, sin embargo, como hemos señalado antes, dejar de mencionar el agente no significa que no esté presente en la situación concebida.

El valor explicativo de las implicaturas generalizadas de cantidad encaja en este modelo para dar cuenta de los sentidos implicados que surjan a partir de la elección de una forma menos específica a cambio de otra más específica.

2.6. EXTENSIONES METAFÓRICAS Y METONÍMICAS A PARTIR DE LOS USOS ESTABLECIDOS

La distinción de **grados de prototipicidad** de los distintos usos y la identificación de las **relaciones metafóricas o metonímicas** que pueden servir para vincular unos a otros es esencial para un modelo basado en el uso y que atiende al desarrollo orgánico natural del conocimiento lingüístico. Al igual que ocurre en el léxico, la gramática cognitiva reconoce la implicación generalizada de los procesos metafóricos y metonímicos en el establecimiento de usos y valores de las formas y estructuras de la gramática.

Por ejemplo, en el caso de los pronombres reflexivos, podemos establecer una escala de mayor a menor prototipicidad que puede ilustrarse en los usos típicamente reflexivos, los usos intransitivizadores o mediales y los usos asociados a verbos de movimiento. La gramática cognitiva admite sin problemas la posibilidad de explicar esa gradación a partir de una especie de encadenamiento metonímico (*Vid figura 3*):



2.7. SUBJETIVIZACIÓN

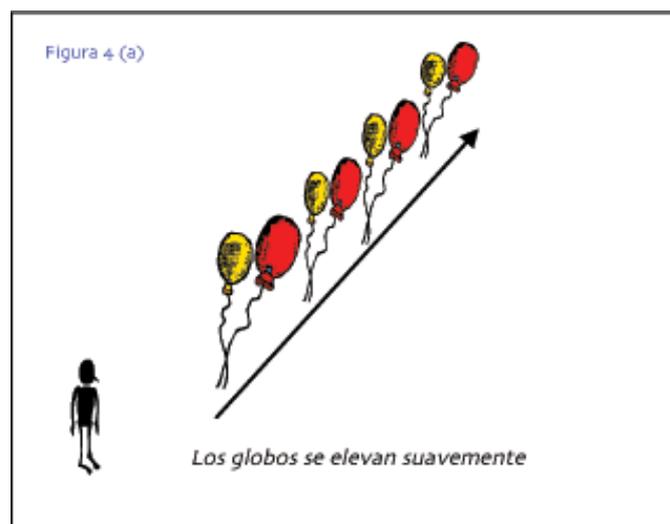
En la conceptualización se reconoce no sólo el objeto concebido sino el sujeto que concibe. La imagen que nos hacemos de una determinada situación dependerá en gran medida de la forma en que la posición y la experiencia del sujeto que percibe o concibe se refleja en esa imagen. Pues bien, una importante fuente de variación en la representación lingüística depende del proceso de subjetivización (Langacker 1987: 128-132). Ésta se da cuando aspectos propios de la escena objetiva concebida se reinterpretan, metafóricamente o metonímicamente, en relación con el sujeto que concibe. Podemos ejemplificar esta noción con los dos usos del verbo *elegar* que se ejemplifican en los enunciados analizados por Langacker (1987: 262-263) y que traemos aquí como (3) y (4):

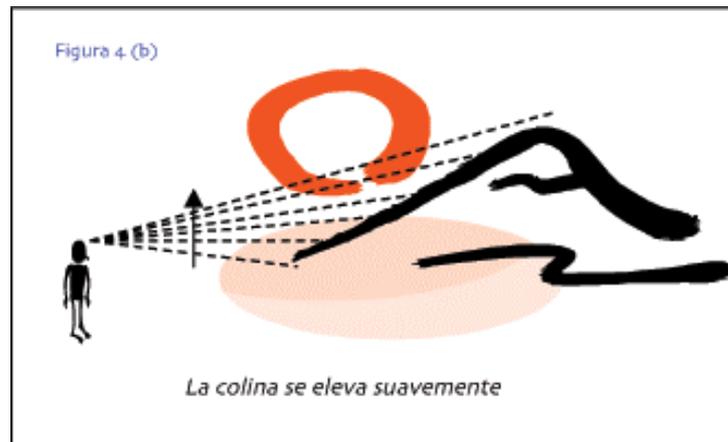
(3) *Los globos se elevan lentamente.*

(4) *La colina se eleva suavemente.*

En (4) la elevación no alude en realidad, como en (3) a un movimiento ascendente del objeto concebido (*la colina*) sino al movimiento subjetivo del sujeto que percibe y cuya vista recorre, elevándose, los distintos puntos de la pendiente de la colina. Un cambio objetivo a través del tiempo concebido es sustituido por un rastreo subjetivo a través del tiempo de procesamiento.

Los dos sentidos que tiene *elegar* en estas frases se representan en la Figura 4 (a) y 4 (b).



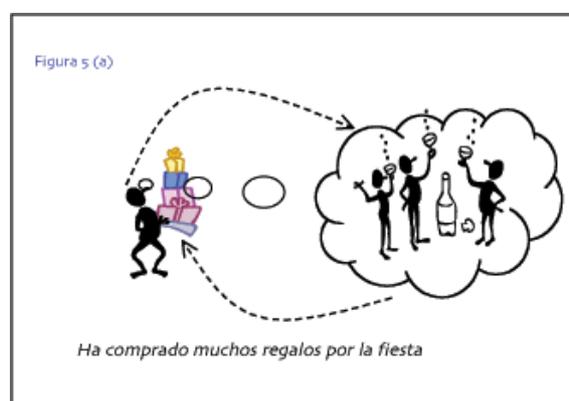


Este proceso puede servir para dar explicación a muchos usos de formas gramaticales cuyo valor se transfiere del ámbito objetivo al subjetivo. Por ejemplo, la preposición **por** llegaría a designar relación de causa a partir de su valor prototípico o básico de trayecto mediante este proceso de subjetivización: la designación de un lugar a través del cual pasamos para llegar a otro da paso a la designación de una idea a través de la cual pasamos para llegar a otra idea, una acción o una decisión. Cuando la idea que sirve de trayecto se refiere a una acción futura a la que se anticipa mentalmente el sujeto la coincidencia referencial con **para** esta servida.

Le ha comprado un regalo por su cumpleaños.

Le ha comprado un regalo para su cumpleaños.

Mientras que **para** señala un destino al que se orienta intencionalmente una idea, un objeto o una acción, **por** indica la idea, que puede corresponderse con un destino final pretendido, por la que el sujeto se ha movido mentalmente para llegar a una decisión o a una acción. Dos imágenes conceptuales para una misma situación objetiva que pueden representarse icónicamente en las Figuras 5 (a) y 5 (b).





3. DESCRIPCIONES PLURIDIMENSIONALES DE BASE COGNITIVA

Los instrumentos conceptuales comentados en el apartado 2., entre otros, pueden aplicarse para obtener **descripciones pluridimensionales** de las distintas formas y estructuras.

Una descripción prototípica pluridimensional contendría al menos las siguientes caracterizaciones:

3.1. Una **descripción** del nivel representativo **de carácter básico más abstracto o esquemático**.

Por ejemplo: *Los pronombres reflexivos con valor medial expresan indeterminación de agente.*

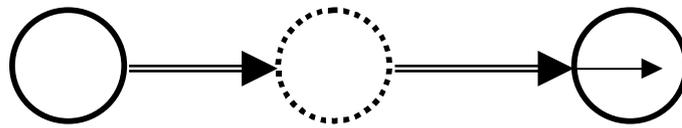
3.2. Una **versión descriptiva que atienda a los casos prototípicos**.

Por ejemplo: *Los pronombres reflexivos con valor medial expresan cambios de estado que se producen sin intervención de agente externo.*

3.3. Una **representación gráfica** del valor representativo básico del recurso estudiado. Las nociones de perspectiva, alcance, realce, figura y fondo, que la Gramática Cognitiva usa sistemáticamente en la descripción gramatical, pueden hallar un correlato gráfico fácilmente interpretable por su carácter icónico. La gramática cognitiva ha desarrollado todo un sistema de representación esquemática y ofrece muchas claves interesantes para resolver problemas de representación gráfica pero que deben, sin embargo, en muchos casos adaptarse pedagógicamente.

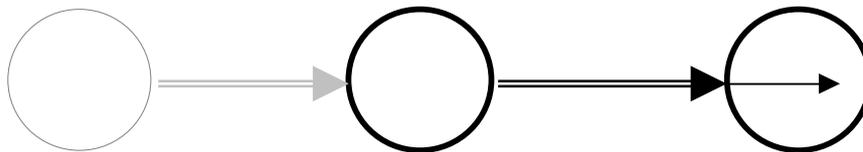
Por ejemplo, los esquemas predicativos a los que corresponden estructuras como *El chico ha encendido la tele con el mando a distancia*, *El mando a distancia ha encendido la tele* o *La tele se ha encendido* son representados por Langacker (1991: 333) como se indica en las Figuras 6 (a)-(c).

Figura 6 (a)



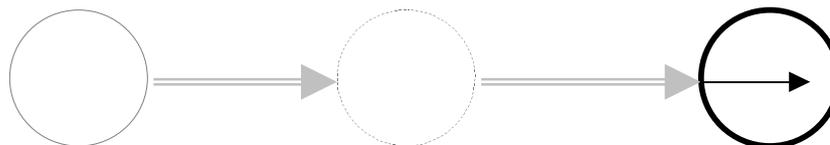
El chico ha encendido la tele con el mando a distancia

Figura 6 (b)



El mando a distancia ha encendido la tele

Figura 6 (c)



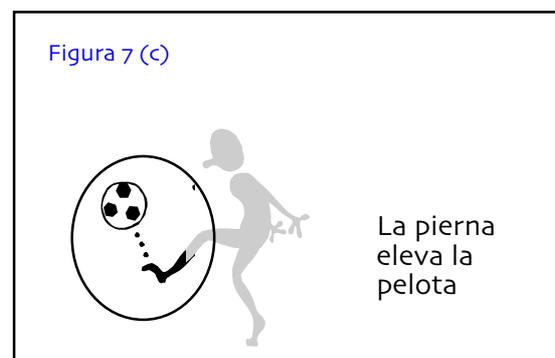
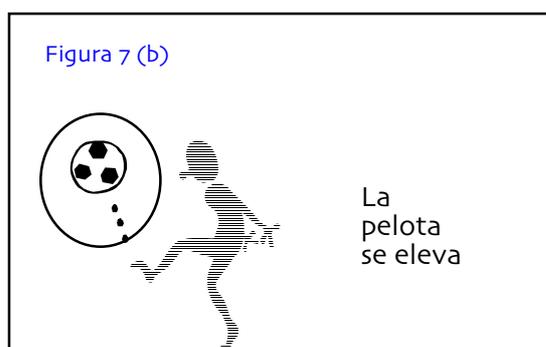
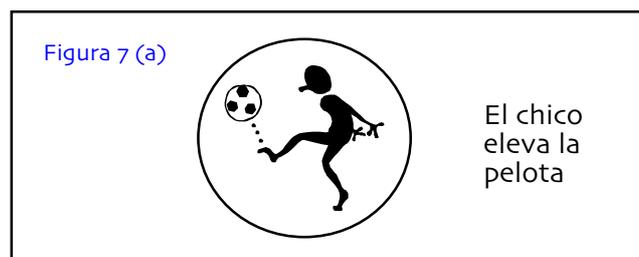
La tele se ha encendido

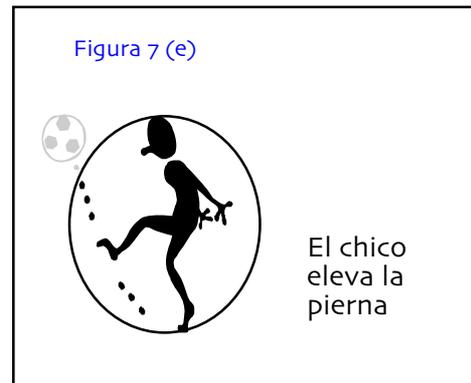
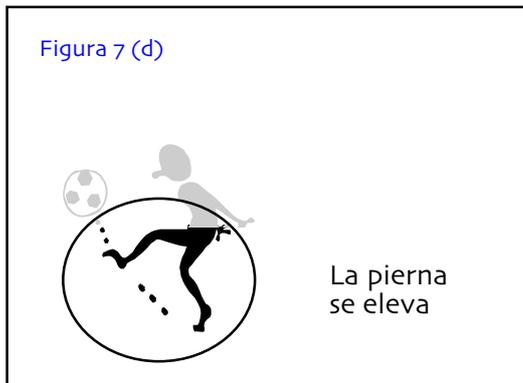
Los círculos representan los objetos que intervienen en la interacción descrita. Las flechas dobles representan, a su vez, la transferencia de energía, la interacción entre unos y otros. De derecha a izquierda corresponderían al agente (*el chico*), el instrumento (*el mando a distancia*) (cuyo carácter opcional se representa mediante línea discontinua), y el objeto paciente (*la tele*), que sufre un cambio de estado debido a la interacción descrita. Ese proceso sufrido por el paciente (*la tele*) e inducido por su relación con los otros objetos es representado por la flecha interior. Adviértase que las tres formas de representar el proceso remiten al mismo modelo de interacción: una transferencia de energía en cadena con un

elemento que inicia el proceso y un elemento final al que alcanza esa reacción en cadena. Ahora bien, la diferencia entre las tres representaciones tiene que ver con cuáles de esos participantes en la interacción transitiva son designados explícitamente (los que aparecen con un trazo grueso más oscuro) y cuáles quedan a la sombra de la base o de los aspectos del modelo no representados (los que aparecen en trazo gris más atenuado). Las tres oraciones se diferencian por el alcance de su representación. La primera oración es la de mayor alcance: todos los participantes y sus interacciones son designados explícitamente. Hacer abstracción del agente supone escoger como sujeto al siguiente elemento de la cadena (el instrumento): se representa la interacción entre los dos participantes finales. Es la situación descrita por la oración *El mando a distancia ha encendido la tele*. Hacer abstracción también de la intervención del instrumento y designar exclusivamente al elemento paciente y el cambio de estado por el que pasa nos conduce a la tercera opción (*La tele se ha encendido*), que en español queda señalada explícitamente mediante el uso del *se* medial.

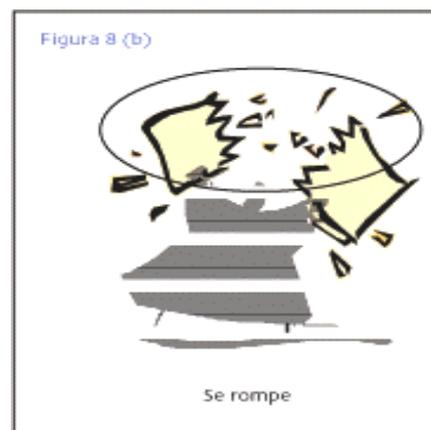
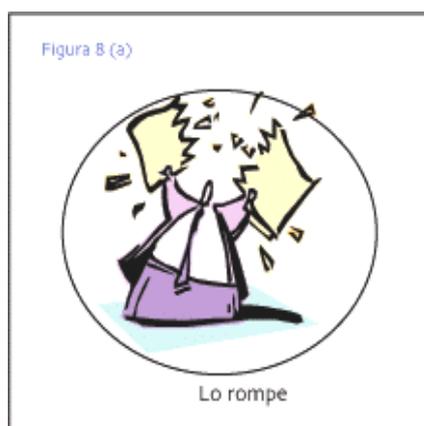
Esta representación resulta abstracta, como corresponde a su cometido descriptivo, y por ello mismo pedagógicamente opaca. No obstante, contiene el potencial para que sea adaptada de manera que la idea fundamental de *alcance de la representación*, tan productiva en nuestra opinión, quede plasmada de forma más intuitiva. Aquí no se trata de encontrar un diagrama de alcance general sino de hacer comprender. La ilustración, por tanto, puede ser mucho más específica pues su función es la de ilustrar intuitivamente un concepto.

Considérese la adaptación que muestran las Figuras 7 (a)-(d) para el caso de *El chico eleva la pelota* y las correspondientes variantes.





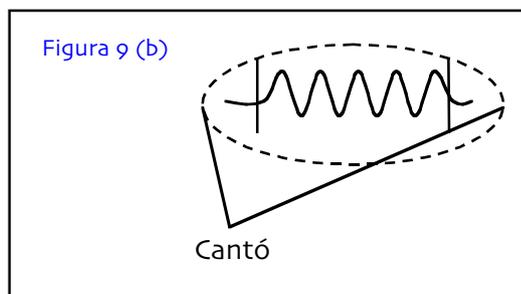
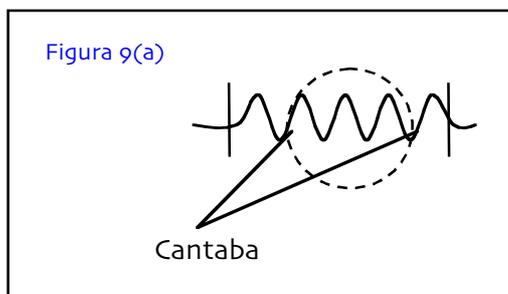
Igualmente, gran parte de lo comentado con anterioridad sobre la distinción entre *romper* / *romperse* puede quedar sugerido de forma integral en ilustraciones como las de las Figuras 8 (a)-(b).



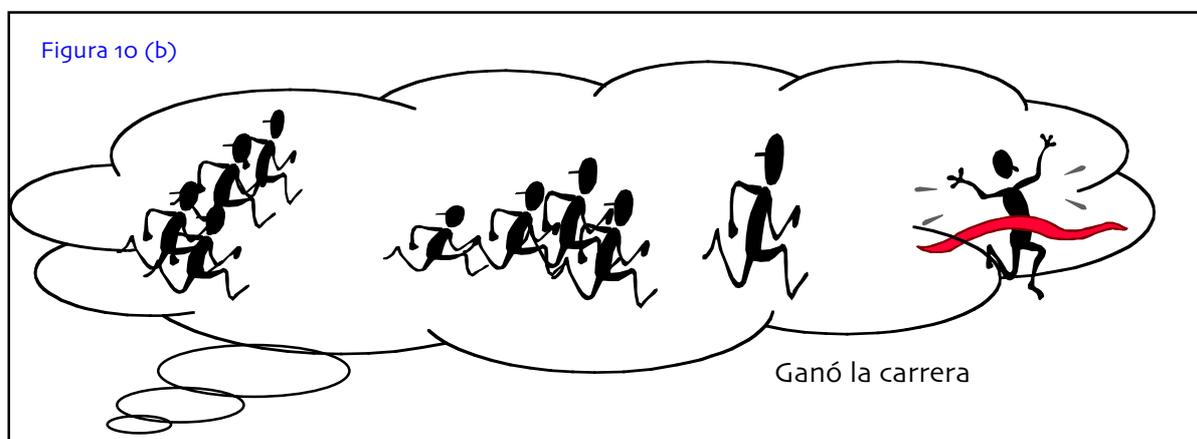
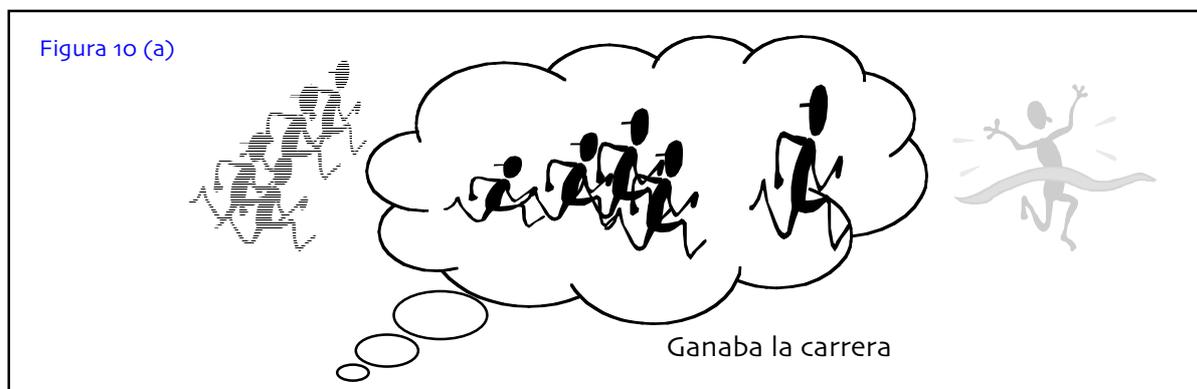
Los distintos niveles de abstracción pueden verse reflejados, así pues, en representaciones gráficas, cada cual con una función didáctica distinta.

Con objeto de ilustrar la capacidad descriptiva de la idea de *alcance de representación* como noción con la que distinguir categorías lingüísticas que remiten a una misma base o a un mismo modelo cognitivo pero que designan más o menos aspectos de una u otro, consideremos la posibilidad de abordar la distinción *imperfecto* / *indefinido*. Entendemos que en la gramática cognitiva (Vid. por ejemplo, Langacker 2001) se encuentran nuevas razones para revalidar la concepción aspectual de esta distinción (Alarcos Llorach, 1994). Según ésta, la percepción perfectiva o terminativa del indefinido se opone a la imperfectiva o no terminativa del imperfecto. Esta distinción se entiende, sobre la base de las nociones aludidas, de la siguiente forma: el imperfecto designa un tramo interno del proceso descrito en el que se hace abstracción de su fase inicial y de su término: designamos una fase de transición, de límites indeterminados, entre el estado inicial y final del proceso. Con el indefinido, por el contrario, designamos el transcurso completo del proceso desde su estado

inicial a su estado final. Su designación resulta de mayor alcance, por tanto, más abarcadora, pues, respecto de lo designado por el imperfecto. Las figuras 9 (a)-(b) muestran la representación esquemática de la distinción a partir de las convenciones usadas por Langacker (1991: 251).



De forma más icónica y figurativa podrían elaborarse representaciones donde las transiciones desde estados iniciales hasta estados finales quedarán ilustradas de forma más patente: con la alusión a las consecuencias derivadas de la constatación explícita del término del proceso en la designación del morfema de indefinido. La representación es menos precisa respecto de la definición de partida pero pedagógicamente mucho más fácilmente reconocible (Vid. Figuras 10 (a)-(b)).



3.4. UNA CARACTERIZACIÓN DE LAS CONDICIONES DISCURSIVAS MÁS HABITUALES

Por ejemplo: *Con los pronombres reflexivos en función medial situamos al paciente de un proceso en la situación discursivamente especial de sujeto y con ello prototípicamente en la función de tema.*

3.5. VALORES PRAGMÁTICOS ASOCIADOS A CIERTOS CONTEXTOS INTERPERSONALES

Por ejemplo: *Cuando por alguna razón no queremos identificar al sujeto o responsable de una acción usamos los pronombres reflexivos en función medial.*

3.6. ESPECIFICACIÓN DE PROCESOS INFERENCIALES QUE EXPLIQUEN LA RELACIÓN ENTRE VALORES PRAGMÁTICOS Y DISCURSIVOS CON VALORES REPRESENTATIVOS

Por ejemplo: *Si no especificamos el agente damos a entender que no hemos podido determinarlo pero podemos dejar de mencionarlo porque no nos interese hacerlo.*

3.7. IDENTIFICACIÓN DE LAS VENTAJAS PEDAGÓGICAS DE CADA UNA DE LAS ESPECIFICACIONES CONSIDERADAS

Por ejemplo: El valor genérico y suficientemente distintivo de una forma (no marcada) puede ser descrito mínimamente atendiendo a su falta de especificación en relación a cierto rasgo que sí está presente en otra forma en relación a la cual se define (marcada). Ahora bien, definir una forma en términos negativos no es muy informativo ni pedagógico. Así, por ejemplo, podemos entender el se medial (*El vaso se rompió*) diciendo que no informa sobre el agente (definición esquemática) pero en ocasiones puede ser más operativo describirlo como una forma que nos informa de que un objeto ha cambiado de estado solo, por sí mismo, sin intervención de un agente externo (*La puerta se ha cerrado. La pista se borrará, etc.*) (definición prototípica).

Tener a nuestra disposición descripciones multidimensionales como la que hemos elaborado como ejemplo para el se medial nos permitirá adaptarnos a diferentes situaciones docentes, escogiendo, según las necesidades, aproximaciones de un tipo u otro.

4. RECAPITULACIÓN

En las líneas que preceden hemos intentado poner de relieve el potencial pedagógico que encierra la Gramática Cognitiva de cara a la enseñanza de segundas lenguas y en particular del español como lengua extranjera. La forma en que dicho modelo concibe el lenguaje, las estructuras que lo conforman, su adquisición, su desarrollo en tanto que conocimiento, nos resulta especialmente apta para las condiciones de aplicación propias de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. En particular, hemos intentado mostrar la adecuación

y rentabilidad del modelo a la hora de desarrollar descripciones gramaticales pedagógicas. Hemos apuntado la forma en que tales descripciones pueden desarrollarse a la luz de nociones tales como el carácter complejo de las categorías lingüísticas -y, por tanto, de la posibilidad y conveniencia de descripciones multidimensionales de los distintos recursos; la naturaleza "imaginística" de la representación lingüística; la distinción de planos de representación en el significado de los signos (como los de *base* y *perfil*), con los que se establecen contrastes sutiles entre formas o estructuras alternativas; los procesos de subjetivización; o la manera en que los modelos cognitivos idealizados pueden interactuar con procesos inferenciales discursivos con los que generar efectos de sentido concretos.

5. REFERENCIAS

- Achard, M.. y S. Niemeier (2002): *Cognitive Linguistics and FLT*. Mouton De gruyter Berlin.
- Alarcos Llorach, E. (1994): *Gramática de la lengua española*. Espasa Calpe. Madrid.
- Anderson, J. R. (1983): *The Architecture of Cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Castañeda Castro, A. y J. Ortega Olivares (2001): "Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos aspectos del metalenguaje de presentación de la oposición *imperfecto/indefinido* en el aula de español/LE", *Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, 2001, Número Monográfico dedicado a "Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas", coordinado por Susana Pastor Cesteros y Ventura Salazar García, págs 213-248.
- Cuenca, M. J. y J. Hilferty (1999): *Introducción a la lingüística cognitiva*. Ariel. Barcelona.
- Givon, T. (1989): *Mind, code an context. Essays in pragmatics* Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Grice, H. P. (1975): "Logic and conversation", en P. Cole y J. L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics. 3. Speech Acts*, Academic Press. New York, 1975 (págs. 41-58). (Trad. esp.: "Lógica y conversación", en
- L. M. Valdés Villanueva (ed.), *La búsqueda del significado*. Tecnos, Universidad de Murcia. Madrid, Murcia, 1991 (págs.: 511-529).)
- Halliday, M. A. K. (1973): *Explorations in the functions of language*. Arnold. Londres.
- Langacker, R. W. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I: Theoretical Prerequisites*. Stanford University Press. Stanford.
- Langacker, R. W. (1991): *Foundations of Cognitive Grammar. Volume II: Descriptive Application*. Stanford University Press. Stanford.
- Langacker, R. W. (1994): "Culture, cognition and grammar", en Martin Pütz (ed.) *Language Contact and Language Conflict* Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins. (págs. 25-53.)
- Langacker, R. W. (2000): *Grammar and Conceptualization*. Berlin and NewYork: Mouton de Gruyter.
- Langacker, R. W. (2001): "Cognitive Linguistics, Language Pedagogy and the English Present Tense", en M. Pütz, S. Niemeier y R. Dirven (eds.) (2001 *Op. cit*)
- Kellerman, E. (2000): "Lo que la fruta puede decirnos acerca de la transferencia léxico-semántica: una dimensión no estructural de las percepciones que tiene el aprendiz sobre las relaciones lingüísticas", en Carmen Muñoz (ed.) *Segundas Lenguas. Adquisición en el Aula*. Barcelona: Ariel (págs. 21-37).
- Kovecses Z. (2003): *Metaphor and Emotion: Language, Culture and Body in Human Feeling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Palmer, G. (1996): *Towards a theory of a cultural linguistics*. Texas University Press. (Trad. esp.: *Lingüística cultural*. Madrid: Alianza Editorial, 2000.)

Pawley, A. y F. S. Hodgedts (1983): "Two puzzles for linguistic theory: nativelylike selection and nativelylike fluency", en J. C. Richards y R.W, Schmidt (eds.), *Language and Communication*. Longman. London, New York, 1983 (págs. 191-227).

Pütz, Martín (ed.) (1997): *The Cultural Context in Foreign Language Teaching*. Berlin: Peter Lang.

Pütz, M., Niemeier, S. y Dirven, R. (2001): (eds.), *Applied Cognitive Linguistics Volume (I): Theory and Acquisition; Volume (II): Language Pedagogy*. Mouton De gruyter. Berlin.

Skehan, P. (1998): *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Wierzbicka, A. (1991): *Crosscultural Pragmatics*. Berlin: Mouton de Gruyter.