

**Universidad Internacional Menéndez y Pelayo**  
**Máster en Español Lengua Extranjera**  
**Promoción 2006 - 2007**

**Una propuesta de acercamiento y manipulación operativa de las  
formas no personales del verbo desde el punto de vista de la  
Gramática Cognitiva**

**Autora: Claudia Cortés Gómez**  
**Tutor: José Plácido Ruiz Campillo**

# Índice

<b>1. Presentación y justificación del tema propuesto.....</b>	<b>4</b>
<b>2. Metodología y estructura del trabajo .....</b>	<b>6</b>
<b>3. La gramática cognitiva y el modelo operativo como propuesta en la enseñanza de E/LE.....</b>	<b>7</b>
3.1 Consideraciones generales.....	7
3.2 El paradigma teórico de la Gramática Cognitiva.....	10
3.3 Rentabilidad de la Gramática Cognitiva en la gramática pedagógica de ELE.....	14
3.4 El modelo operativo de Ruiz Campillo .....	16
3.5 Aplicación didáctica del modelo operativo de Ruiz Campillo .....	19
3.5.1 La aplicación del modelo en el aula de ELE.....	21
<b>4. Aplicación práctica de la Gramática Cognitiva respecto al tema de las formas no personales del verbo.....</b>	<b>23</b>
4.1 Aplicación del modelo.....	23
4.1.1 Revisión de las formas no personales del verbo según la Gramática Tradicional.....	23
4.1.2 En busca del significado básico de las formas no personales.....	25
4.1.3 El mapa de uso de las formas no personales.....	32
4.1.3.1 Usos nominales de las formas no personales.....	33
4.1.3.2 Usos verbales de las formas no personales.....	34
4.1.3.3 La preposición: breve reflexión sobre su significado básico y sus significados posibles.....	36
4.1.3.4 El fenómeno de la gramaticalización.....	37
4.1.3.5 Las perífrasis verbales.....	41
4.1.3.5.1 Tratando de comprender el valor básico del verbo auxiliar.....	45
4.1.3.5.2 El proceso de auxiliación.....	46
4.1.3.5.3 En busca del significado básico de las perífrasis verbales.....	47
4.1.3.5.4 Mapa de uso de las perífrasis.....	48
4.2 La aplicación operativa en el aula .....	50
4.2.1 Consideraciones preliminares.....	50
4.2.2 Manipulación didáctica en el aula.....	51
4.3 Una propuesta de explicación de algunas construcciones de las formas no personales.....	54
4.3.1 El Infinitivo .....	55
4.3.1.1 Construcciones formadas por Infinitivo + Nexo + Verbo principal o flexionado .....	55
4.3.1.2 Algunas perífrasis verbales del Infinitivo:.....	58
4.3.2 El Gerundio: .....	68
4.3.2.2 Algunas perífrasis del Gerundio .....	68

4.3.3 El Participio .....	72
4.3.3.1 Algunas perífrasis con Participio.....	72
<b>5. Conclusiones.....</b>	<b>74</b>
<b>6. Bibliografía.....</b>	<b>76</b>

## **1. Presentación y justificación del tema propuesto**

Este trabajo nace de mi experiencia concreta en el ámbito de la enseñanza de ELE en la Universidad degli Studi di Firenze – Italia y pretende ser una reflexión y una propuesta que responda a una serie de problemas observados en el curso del segundo año que se imparte a los estudiantes de Lenguas y literaturas extranjeras modernas o de Estudios Interculturales, en particular de la Cátedra de Lengua y Literatura Hispanoamericana al presentar y trabajar el tema de las formas impersonales, sus usos y sus perífrasis. Es importante aclarar que el programa de estudios de lengua española que propone la Cátedra a la que nos referimos está enfocado hacia la traducción del italiano al español, lo que implica una especial atención al plano gramatical y sintáctico desde un punto de vista contrastivo.

Los alumnos a quienes va dirigida esta propuesta corresponden a un nivel B1 y B2 del Marco de Referencia Europeo y son en su mayoría itálofonos, aunque contamos también con estudiantes de lengua materna española o bilingües, interesados en profundizar en las cuestiones que plantea la traducción. El curso del segundo año se ocupa, entre otros, del tema de los usos de los tiempos del pasado, del problema de la selección modal y de las formas no personales con sus usos y perífrasis.

El hecho de que los aprendices dominen el italiano favorece, como he dicho anteriormente, la reflexión contrastiva. Es bien sabido que el italiano y el español, en cuanto lenguas romances, presentan una estructura similar, que si bien facilita en muchos casos la recepción de ciertos contenidos, en muchos otros, cuando se trata de “falsos amigos”, crea mayores dificultades cuando una forma existente en las dos lenguas conlleva un significado diferente, entendiéndose por significado una representación mental diferente para un itáloparlante y un hispanoparlante.

En este sentido, la Gramática Cognitiva, por no concebir forma y significado como algo separado, ha constituido para mí una nueva posibilidad de pensar y afrontar los contenidos gramaticales que comunico a mis alumnos. Mucho más atenta a los significados y a las posibles diferencias que una misma forma pueda tener en italiano y en español, la propuesta cognitiva me ha llevado a ejercitar mi capacidad reflexiva respecto a las dos lenguas, lo que ha comportado un uso más consciente y una mayor claridad en mis explicaciones. El problema que pretendo afrontar en esta memoria

consiste concretamente en estructurar un modelo explicativo que les permita a los alumnos asumir los particulares usos que el español hace de las formas impersonales de una manera lógica y rentable, y ponerlas en relación con las formas italianas. En especial, me interesa focalizar la atención sobre las perífrasis verbales, que constituyen una gran dificultad para los alumnos italo parlantes.

En particular, el objetivo en este trabajo consiste en examinar, reflexionar y sistematizar el complejo mundo de las formas no personales del verbo con la intención de proporcionarles a los alumnos de ELE explicaciones sencillas, lógicas enfocadas, en lo posible, no como hechos aislados, sino como sistemas estructurados, facilitarles herramientas conceptuales útiles en la comprensión del asunto en lugar de complicadas, interminables e informes listas de usos y funciones de dichas formas.

En lo concreto, respecto a la manipulación didáctica de este enfoque, mucho he aprendido del Profesor José Plácido Ruiz Campillo quien me ha enseñado que en ELE, cualquier reflexión gramatical que hagamos debe tener una aplicación concreta en el aula de clase. Ruiz Campillo, de hecho, ha llevado la propuesta cognitiva hacia la operatividad, creando un modelo operativo del que hablaremos ampliamente en la Parte 3, que nos enseña la manera de dejar de lado las listas de usos y funciones para dar paso a explicaciones más centradas en buscar valores básicos de significado. Precisamente a través de la búsqueda de los valores básicos de significado de las formas no personales y de los valores de operación pretendemos alcanzar una manipulación didáctica en el aula de clase confiando en que este trabajo pueda aportar beneficios no sólo a los alumnos sino a otros profesores de ELE en relación con su quehacer.

## **2. Metodología y estructura del trabajo**

Con el fin de alcanzar los objetivos trazados y procediendo con un método deductivo, en el Capítulo 3 nos ocupamos de abordar y definir los conceptos teóricos planteados por la Gramática Cognitiva y por el modelo operativo de Ruiz Campillo, que constituyen el paradigma teórico en el que se inscribe el presente trabajo. En la primera parte del Capítulo 4 procedemos a aplicar los fundamentos teóricos presentados en el capítulo anterior con respecto al tema de las formas no personales del verbo proponiendo los valores básicos de significado de dichas formas lo mismo que un mapa de sus usos. A través del análisis de los elementos que conforman este mapa, procedemos en la búsqueda de los valores básicos de los elementos que concurren en la formación de las construcciones de las formas no personales (el concepto de verbo auxiliar o el de nexos, por ejemplo). La revisión de dichos conceptos se constituye en una herramienta muy útil en la fase de aplicación didáctica del modelo. En la segunda parte del Capítulo 4, planteamos una propuesta de aplicación didáctica del modelo en el aula, en la que no se deja de lado la reflexión contrastiva ya que nuestro objetivo final en clase está enfocado concretamente hacia la práctica de la traducción. En la parte final del trabajo presentamos una serie de ejemplos de perífrasis verbales acompañadas de una representación gráfica y de una explicación enfocada en el significado.

Creo importante subrayar que una parte importante en el desarrollo del trabajo ha sido la creación de representaciones gráficas, inspiradas en los conceptos de la Gramática Cognitiva. La realización de los diagramas y sus descripciones cumplen una función metodológica y se convierten de hecho, en el transcurso del trabajo, en herramienta metodológica. En ese sentido, podemos hablar, pecando de decir algo contradictorio, de una aplicación del modelo que se da a nivel teórico, de hecho, la propuesta concreta de ofrecer una representación cognitiva de las formas no personales del verbo de tipo gráfico ha sido inferida a través de una pesquisa teórica que le confiere fundamento.

### **3. La Gramática Cognitiva y el modelo operativo como propuesta en la enseñanza de E/LE.**

#### **3.1 Consideraciones generales**

Admitimos que el verdadero aprendizaje de una lengua tiene que dar cuenta de dos aspectos de la misma: el comunicativo y el puramente formal. Se puede alcanzar una buena competencia comunicativa sin haber estudiado los aspectos formales, como en el caso de aquellos inmigrantes que a pesar de no haber estudiado gramática logran satisfactoriamente comunicar en una L2. Por lo que se refiere al aspecto puramente formal del aprendizaje de una lengua, buenos ejemplos son los traductores o los lingüistas, quienes en muchos casos estudian sólo la gramática y no llegan a hablar ese idioma corrientemente.

Por muchos años, en el ámbito de la enseñanza de ELE, la tendencia principal fue, en gran parte, la proliferación de gramáticas que se ocupaban solo de las formas y sus funciones, hijas del estructuralismo funcional y que poco tenían en cuenta la parte comunicativa.

La aparición de la lingüística estructural a principios del siglo XX marcó un cambio radical en la forma de acercarse al hecho lingüístico. El estudio de la lengua en sí misma, entendida como un sistema social y abstracto proporcionó un marco teórico de gran productividad donde el sistema lingüístico se concibe estructurado en niveles. El análisis de las unidades de cada nivel desarrolla unos métodos precisos y científicos y además consigue describir las unidades formales mínimas de cualquier lengua. Al aislar unidades mínimas logra encontrar la estructura que las relaciona. A esto se le conoce como gramática estructuralista y fue concebida en primer lugar por el lingüista suizo Ferdinand de Saussure (1916), quien distinguió entre la estructura general que poseen todos los idiomas, que él denominó “lengua” utilizando el término francés *langue* y las realizaciones concretas de esa estructura que hacen todas las personas cuando hablan, a lo que denominó “habla” o *parole*. Según Saussure, la “lengua” es el sistema que sostiene cualquier idioma concreto, es decir, es lo que hablan y entienden los miembros de cualquier comunidad lingüística al participar de la gramática de ese

idioma. El “habla” es, en cambio, la realización concreta de la lengua, pero en sí misma no es lo que describe la gramática. La gramática estructural concibe cada lengua particular, ya sea el chino, el francés, el español, el swahili o el árabe, como un sistema que tiene varios niveles, cada uno con sus elementos propios —fonemas, morfemas, sintagmas y semantemas, que se constituyen como los elementos mínimos de la fonética, la morfología, la sintaxis y la semántica— que se interrelacionan en esa gran estructura. Así pues describe y estudia las relaciones que existen en todos los niveles del habla en cada lengua concreta.

Este enfoque prevé que el objetivo de aprendizaje de una lengua es el conocimiento de esta lengua concreta y la corrección en el uso resultaría ser el problema más importante que el alumno tiene que aprender a resolver. Afortunadamente, últimamente, el significado y el valor del error ha sido revaluado al considerarlo parte fundamental del proceso de creación de la interlengua.

En los últimos años, la tendencia ha sido hacia la creación de gramáticas y métodos comunicativos, muy eficaces, centrados en desarrollar la competencia comunicativa con sorprendentes resultados, dejando relativamente poco espacio a la parte gramatical (salvo excepciones como Matte Bon y su *Gramática Comunicativa del Español*).

En la práctica de la enseñanza de las lenguas extranjeras, estos métodos comunicativos garantizan al estudiante afrontar y resolver el problema práctico de comunicación, pero en el momento en que se hace necesario afrontar las razones del uso adecuado o inadecuado de una forma (la gramática) nos catapultan hacia un sistema de reglas gramaticales, que nada tienen que ver (generalmente) con los mecanismos de la comunicación misma. Como si no hubiera una conexión lógica entre el discurso y la gramática, como si se tratara de dos mundos.

Cito las palabras de Ruiz Campillo (1999) al respecto:

Desde mi punto de vista, no cabe ninguna duda de lo siguiente: si la lengua es comunicación, y la gramática es instrumento de la lengua, la gramática es instrumento de comunicación. Esto quiere decir, ni más ni menos, que nuestra concepción de los aspectos formales implicados en la enseñanza-aprendizaje de nuestra lengua debe ser, netamente, una concepción comunicativa: entenderemos que las "prescripciones" de nuestra gramática no obedecen a fijaciones caprichosas tendentes a separar con una espada a los que "hablan bien" de los que "hablan mal", sino previsiones y garantías de efectos comunicativos. Tendremos, en



definitiva, que acostumbrarnos y acostumbrar a nuestros alumnos a buscar sin tregua el significado detrás de la forma, a relacionar de uno a uno cada opción formal con cada efecto de comunicación. Solo así haremos honor a la auténtica naturaleza de una lengua. Solo así nuestra clase será, homogéneamente, "comunicativa".

La Gramática Cognitiva constituye la posibilidad de unir estos dos mundos de forma sistemática y estructurada.

Está claro que el objetivo que une a todos los profesores de segundas lenguas es lograr en el alumno un verdadero aprendizaje y para ello, es necesario que este les proporcione herramientas que les permitan aprender a entender cómo se representa el mundo en la otra lengua y que logren hacerlo por su cuenta. Esta atención en comprender cómo se representa el mundo en otra lengua, implica enfocar nuestra atención hacia el significado que encierran las formas, nos mueve a buscar una gramática significativa, que conciba la forma como significado y no como dos cosas separadas como se ha considerado en los últimos años. Este enfoque implica asimismo un cambio de paradigma que puede resultar laborioso tanto para el profesor como para el alumno en la medida en que el profesor se ve obligado a salirse de la gramática "tradicional" para entrar en una disciplina que hasta ahora se está desarrollando y cuya implementación concreta en español está dando los primeros pasos. Por su parte, el alumno, acostumbrado a aprender fórmulas (formales y comunicativas) sin pensar nunca en el significado que encierra un contenido formal, se ve obligado a tomar conciencia de lo que realmente cada forma está significando y esto lo lleva necesariamente a "responsabilizarse" de su uso de la lengua.

Retomamos las palabras de Ruiz Campillo (2006:1):

En este marco, la rebelión teórica que ha protagonizado la Lingüística Cognitiva ha servido para poner de relieve que, quizá, la lógica que gobierna la comunicación humana no sea una lógica de tipo proposicional, que ponga en relación directa la lengua con la realidad externa a ella, ni una lógica de tipo formal, que la fuerce a encajar en moldes matemáticos privados de contenido comunicativo. Por el contrario, ha puesto de relieve, y con fuertes argumentos, que puede tratarse mucho más verosímilmente de una especie de lógica natural de la representación lingüística, definida en términos de experiencia y percepción del mundo, y destinada a compartir con otros individuos de la especie esa misma experiencia y percepción del mundo. Una lógica del significado, no de la forma, y en definitiva, creo yo, una lógica del sentido común, justamente esa cosa básica que a veces se echa en falta en

las descripciones gramaticales de nuestros libros. En este sentido, me parece indiscutible que la perspectiva cognitiva nos ha abierto los ojos a una explicación satisfactoria y sorprendentemente simple de muy numerosos fenómenos gramaticales que ya casi nos habíamos resignado a considerar productos caprichosos de un invisible “genio” de la lengua.

### **3.2 El paradigma teórico de la Gramática Cognitiva.**

Según Steven Pinker, profesor y director del Centro de Neurociencia Cognitiva del Instituto de Tecnología de Massachussets, una de las ideas subyacentes a la Gramática Cognitiva, que se inspira en las ciencias cognitivas, es el hecho de reconocer que el lenguaje es una habilidad compleja y especializada que se desarrolla espontáneamente en el niño y que no requiere ni de esfuerzos conscientes ni de instrucciones formales. El autor afirma que el desarrollo del lenguaje se da prescindiendo de la comprensión de la lógica sobre la que se basa, es cualitativamente igual en todos los individuos y es diferente de otro tipo de habilidades más generales como tratar la información o comportarse inteligentemente. El lenguaje es, en otras palabras, una adaptación biológica para comunicar información, lo que significaría que no constituye la inefable esencia de los seres humanos ni es el “escultor del pensamiento” como tradicionalmente se ha pensado. En su complejidad, es parte del patrimonio biológico y es algo que ni los padres ni las escuelas pueden enseñar pues es un instinto biológico del que estamos dotados todos los seres humanos al igual que de la capacidad de caminar o correr. Ya Darwin, en su libro *El origen del hombre* afirmaba que la capacidad lingüística es “una tendencia instintiva a adquirir un arte” (Pinker 1995: 19)

En el siglo XX, la idea darwiniana del lenguaje como instinto es retomada por Chomsky, quien afronta el problema de su complejidad entrando abiertamente en conflicto con las tendencias conductistas de Watson y Skinner en boga en los años cincuenta, quienes consideraban las palabras “innato” y “mente” como a-científicas y se ocupaban sobre todo de “leyes de aprendizaje y asociaciones”. Para Chomsky (1979: 19-22), todos los niños al nacer están equipados con un programa común a todas las gramáticas de las lenguas, que él llamaba Gramática Universal y que es la que les permite descifrar las construcciones sintácticas del habla de sus padres.

Pinker (1995: 85), inspirado en las teorías cognitivas producto de estudios experimentales, que han ido más allá de la palabra para llegar a los pensamientos no verbales con el fin de dar respuestas científicas acerca de cómo funciona el pensamiento, denomina “mentalés” al idioma del pensamiento: si las ideas están atrapadas en el pensamiento de los individuos y si queremos saber lo que piensa otra persona, estamos obligados a usar las palabras u otro medio que las sustituya. Pinker afirma que este lenguaje, que seguramente presenta parecidos incluso en lenguas como por ejemplo el apache, el chino y español, dispone de símbolos para representar conceptos. De aquí se desprende que aprender una lengua sea aprender a traducir del “mentalés” a las palabras y viceversa. El “mentalés” no precisa del lenguaje para existir, de hecho, múltiples experimentos han podido comprobar que el pensamiento visual, por ejemplo, no utiliza el lenguaje sino un sistema mental de gráficos con operaciones que rotan, inspeccionan, acercan o alejan, congelan o completan pautas de contornos. La idea central es la de “representación”, que se define como un objeto físico cuyas partes y organización corresponden punto por punto con un determinado conjunto de idea o de hechos. Una representación no necesariamente tiene que asemejarse a una frase en francés o inglés u otra lengua, precisa sólo usar símbolos para representar relaciones lógicas que existen entre los conceptos de acuerdo con un esquema coherente. De aquí se desprende, que el razonamiento consistiría en un procesamiento de estas representaciones. Cabe recordar, que los símbolos no son necesariamente palabras y pueden abarcar en realidad una cantidad de información mayor (Pinker 1995:70).

Para explicar el funcionamiento del lenguaje, es decir, de qué forma un *Homo Sapiens* transmite una noticia a otro, Pinker retoma dos propuestas fundamentales de dos pensadores europeos del siglo XIX. En primer lugar, las ideas de Ferdinand de Saussure, cuando habla de la “arbitrariedad del signo”, es decir, de la relación convencional entre sonidos y significados. Por ejemplo, la palabra *perro* no tiene ningún parecido a un perro y sin embargo significa ‘perro’. Ello se debe a que todos los hablantes del español han tenido en su infancia un aprendizaje por repetición que ha servido para asociar los sonidos al significado común, y en virtud de esta memorización, los hablantes de una comunidad lingüística logran transmitir un concepto de una mente a otra de manera instantánea. Por otra parte, es importante la contribución que

Whilhelm von Humboldt, precursor de las ideas de Chomsky, nos da en la comprensión de funcionamiento del lenguaje: “el lenguaje hace un uso infinito de medios finitos”.

Se ha dado el nombre de “gramática generativa” al código que se emplea para traducir combinaciones de ideas a combinaciones de palabras código o conjunto de reglas.

La gramática se constituye pues como un ejemplo de:

(...) “sistema combinatorio discreto”, en el que el número finito de elementos discretos (palabras en este caso, son objetos de selección, combinación y permutación para crear estructuras más extensas (frases) que presentan propiedades muy distintas de las de sus elementos constituyentes. Con un sistema combinatorio discreto como es el lenguaje, puede darse un número ilimitado de combinaciones completamente distintas con un rango infinito de propiedades (Pinker 1995:80 y sig.).

Resumiendo, el lenguaje consta de un léxico compuesto de palabras y de los conceptos que estas representan (un diccionario mental) al igual que de un conjunto de reglas que combinan las palabras para expresar relaciones entre los conceptos (un gramática mental) y ambos, diccionario y gramática, se encuentra representados en el cerebro de cada hablante.

El hecho de considerar que la gramática es un sistema combinatorio discreto tiene dos importantes consecuencias: por una parte, la infinita extensión del lenguaje y, por otra, el hecho de constituirse un código autónomo respecto a las demás capacidades cognitivas. Una gramática establece, pues, cómo pueden combinarse las palabras para expresar significados. La forma en que las palabras pueden expresar sus significados es independiente de los significados particulares que solemos comunicar y que esperamos que otros nos comuniquen, por esta misma razón, a veces encontramos frases que no se ajustan a las reglas de la gramática y no por eso dejan de tener una interpretación del sentido común.

La Lingüística Cognitiva fue fundada por los autores de la Semántica Generativa y otros lingüistas norteamericanos que mantenían posturas divergentes respecto al Generativismo chomskiano, como son G. Lakoff, Ch. J. Fillmore y R. L. Langacker. Desde esta perspectiva gramatical se propone entre otras cosas, que la división clásica para los niveles de la lengua (sintaxis, morfología, semántica, léxico) no es tal, puesto que en realidad el lenguaje se organiza en estructuras simbólicas, es decir que, detrás de

cada estructura lingüística hay un proceso cognitivo. Según Hilferth y Cuenca (1999: 24), R. Langacker (1987, 1990, 1999) pone de manifiesto las bases semánticas de la gramática y la concibe como un conjunto organizado de unidades simbólicas, producto de la fusión de un polo semántico y uno fonológico. Un aporte importante es que no identifica el concepto de unidad simbólica solamente con la palabra o el signo lingüístico, sino que lo extiende a todos los niveles del lenguaje, incluso a la sintaxis. De esta forma es imposible entender la forma como algo completamente independiente del significado y de la función. Cualquier cambio funcional, pues, está vinculado a modificaciones en la “conceptualización” y está relacionado con el diferente tipo de implicación del hablante en la forma en que el hablante estructura gramaticalmente el contenido que comunica. La morfología, el léxico y la sintaxis se conciben como un *continuum* de aspectos relacionados entre sí y nunca como componentes separados.

Otro aspecto interesante que plantea la Lingüística Cognitiva es el de la teoría de la “gramaticalización”, que concibe las lenguas como entidades dinámicas, en un proceso continuo de cambio activado por el uso. Entre las propuestas de esta teoría recordaremos aquella que se centra en la interacción entre la gramática, el significado y la función en donde se aplican los conceptos de metáfora y metonimia al cambio lingüístico y también la que asocia el cambio semántico con la implicación del sujeto hablante en el contenido que transmite (subjetivación).

Resumiéndolos, podemos decir que los postulados más generales de la Gramática Cognitiva son:

- a) El punto de vista experiencial implica la permanente interconexión entre lenguaje, mente, cuerpo y mundo.
- b) Si el estudio del lenguaje no puede desligarse de su función cognitiva y comunicativa, es preciso adoptar un enfoque basado en el uso.
- c) Reconoce en la lengua exclusivamente relaciones simbólicas, asociaciones convencionales entre significantes y significados.
- d) Las estructuras conceptuales o relaciones prototípicas y de semejanzas de familias son producto de un proceso mental que se denomina categorización y que determina límites difusos entre las categorías.

- e) 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.
- f) La estructura semántica no es universal, sino que se encuentra especificada en grado considerable para cada lengua. Por otra parte, la estructura semántica se basa en una imagen convencional y se caracteriza en relación con las estructuras del conocimiento. El lenguaje proporciona, pues, una imagen convencional de la realidad.
- g) La gramática o sintaxis no constituye un nivel autónomo de representación. Al contrario, la gramática es simbólica en su naturaleza y constituye una simbolización convencional de la estructura semántica.
- h) No existe una diferencia significativa entre gramática y lexicón, entre sintaxis y semántica. El lexicón, la morfología y la sintaxis forman un continuo de estructuras simbólicas, que difieren en diversos parámetros, pero que sólo arbitrariamente pueden compartimentarse.
- i) Reconoce en la mayoría de los casos la dimensión “representacional básica” de muchos signos lingüísticos, lo que permite otorgar a los recursos lingüísticos un valor especialmente fácil de aprehender, asimilar e integrar con otras formas de representación (carácter composicional del lenguaje: aunque la interpretación final es relativa a la configuración que se representa, los valores gramaticales son unívocos).
- j) Admite la posibilidad de que se den diferentes configuraciones representacionales de una misma situación.

### **3.3 Rentabilidad de la Gramática Cognitiva en la gramática pedagógica de ELE.**

Según Castañeda, la contribución que de la Gramática Cognitiva está en condiciones de dar en la práctica de la enseñanza de ELE está marcada, entre otras, por algunas de sus características, que resume así:

La flexibilidad y el realismo descriptivos basados en el uso y fieles a la intuición inmediata que el hablante tiene de los signos lingüísticos, la adecuación psicológica del modelo, el

reconocimiento de la condición operativa y activa de las rutinas y patrones gramaticales, la vinculación del lenguaje a otras formas de representación (como la visual) y la reducción de lo semántico a lo conceptual, junto con la concepción de los signos lingüísticos como categorías complejas en las que se reconocen, entre otras, relaciones metonímicas o metafóricas (tan esenciales a la configuración del sistema como las de categorización estricta), todo ello, como digo, define un modelo cuyos rasgos fundamentan teóricamente lo que de hecho constituye la práctica diaria de los profesionales empeñados en hacer comprensibles la gramática de una lengua a estudiantes extranjeros (Castañeda 2006: 1 - 2)

Así pues, la Gramática Cognitiva, por lo que se refiere al carácter imaginístico de la representación lingüística de naturaleza icónica, permite establecer paralelismos con los principios generales de percepción y con otras formas de representación como por ejemplo la gráfica, fácilmente aprehensibles por hablantes de otras lenguas.

El estudio de los modos de percepción de la realidad que reflejan las diferentes formas lingüísticas ayuda a explicar las diferencias culturales y las diferentes visiones del mundo entre los sistemas gramaticales materno y meta. Esto ayuda a que los aprendices capten las peculiaridades lingüísticas de la lengua meta y la idiosincrasia cultural de la comunidad que la habla (Castañeda: 2004)

El reconocimiento de que la lengua es capaz de construir representaciones alternativas de una misma situación objetiva por parte de la Gramática Cognitiva, permite explicar de forma coherente los usos discursivos de dichas distinciones, puesto que en gran parte tales usos están basados en distinciones de perspectiva de representación. De hecho, la perspectiva se puede considerar una función representativa básica muy útil para explicar sutilezas y distinciones de la lengua. Si, como dijimos anteriormente, cada lengua está capacitada para representar un mismo “contenido conceptual objetivo” (Castañeda 2006: 4)) de una manera diferente, necesitaremos un instrumento visual que nos permita mostrar este fenómeno dando imágenes alternativas de una misma situación.

Para ejemplificar otras de las diferentes imágenes lingüísticas de las que puede necesitar una lengua para ser descrita y que la G.C. nos logra ofrecer recordamos: el grado de resolución o detalle en la categorización de un objeto, la evidencia de “figuras” respecto a “fondos”, el grado de focalización de un determinado componente o por ejemplo, el grado y las formas de subjetivación, la distinción entre perfil y base (es

decir, diferentes planos de representación donde se resalta en mayor o menor medida un determinado significado), etc.

### **3.4 El modelo operativo de Ruiz Campillo.**

Los presupuestos teóricos de la corriente cognitiva presentes en el modelo propuesto por Ruiz Campillo se encuentran enunciados en la tesis doctoral que lleva por título *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo*.

En dicho texto, Ruiz Campillo afirma que el acercamiento a la gramática y a la concepción del lenguaje sobre las que se basa su trabajo, coinciden con los postulados de la corriente de análisis conocida como lingüística cognitiva, que se desarrolla en California a partir de 1987 con la publicación de dos obras fundamentales que son *Women, Fire and Dangerous Things* de George Lakoff y *Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical Prerequisites* de Ronald Langacker y también en Massachussets con *Toward a Cognitive Semantic* de Leonard Talmy.

Ruiz Campillo (1998), en la implementación de su modelo operativo, retoma algunas de las propuestas teóricas de la Gramática Cognitiva, ampliándolas y otras, por el contrario son objeto de crítica. De manera muy general el autor acepta como incontrovertibles y firmes dos puntos:

- a) El punto de vista experiencial que conlleva la permanente interconexión entre lenguaje, mente, cuerpo y mundo.
- b) La estrecha relación entre forma y significado y como consecuencia, una consideración radical del concepto de *motivación* (1999: 29). El concepto de motivación, en la lingüística cognitiva se refiere al hecho que la creación del lenguaje no es arbitraria. En gran parte, es precisamente la *motivación* la que justifica, por ejemplo, la importancia de la metáfora como mecanismo lingüístico. Para citar un ejemplo, aunque nadie repara en ello, decir que “los precios del petróleo han subido”, no es un sentido arbitrario del verbo subir, sino más bien que se explica con una operación metafórica (‘arriba es más’), a través de la cual, a partir de conceptos muy simples y apegados a la experiencia más básica, podemos crear



significados altamente especializados. En cualquier caso, la importancia de la *motivación* en la perspectiva operativa de Ruiz Campillo, es su capacidad de explicar el porqué de los hechos lingüísticos, es decir, el hecho de que las variaciones que un alumno debe aprender para representar su mundo en una lengua diferente de la suya, sean “lógicas, asumibles y comprensibles”. La *motivación* es considerada una hipótesis de trabajo, un principio que actúa como mecanismo explicativo, con las consecuentes ventajas que este puede tener en la enseñanza. De hecho, si se acepta esta idea, el profesor estará en condiciones de proporcionarle a su alumno más explicaciones lógicas y comprensibles que descripciones o listas para memorizar. Cabe notar, que en ocasiones, la lógica no es fácil de encontrar o es poco rentable y en ese caso queda la posibilidad de presentarle al alumno la “opción lista”, es decir, lo que el alumno tiene que aprender “porque sí”.

Ruiz Campillo no comparte otras afirmaciones de la línea cognitivista por ser concebidas tomando como base el significado léxico de las formas (enciclopedismo, prototipicidad, categorías radiales), o por su imposibilidad de separar los niveles de análisis (el componente pragmático y el semántico por ejemplo) y por seguir un enfoque más interpretativo que operativo.

Precisamente con respecto a esto último, a saber, la preocupación por un enfoque de corte más operativo que interpretativo de la línea cognitivista, Ruiz Campillo emprende un recorrido de investigación, a mi juicio muy interesante, que contribuye enormemente a la didáctica de las segundas lenguas.

En el capítulo introductorio de *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo*, el autor expone las bases teóricas que sirven de fundamento a una descripción operativa del sistema verbal español como instrumento válido para una enseñanza y aprendizaje significativos del español como segunda lengua. Muy esquemáticamente, presentamos algunas consideraciones generales acerca de las guías didácticas de instrucción allí resumidas.

Las hipótesis del modelo operativo que se refieren a la descripción del sistema, a grandes líneas son:

- a) En primer lugar, es el *significado*, entendido en un sentido amplio, el que constituye no solo la finalidad de todo sistema sino también el propio instrumento de operación del sistema.
- b) En segundo lugar, cada sistema, en su búsqueda de una producción económica de resultados, adopta una representación operativa de naturaleza cónica.
- c) En tercer lugar, las reglas de operación de un sistema son materializaciones concretas y cognitivamente justificadas de leyes universales de operación.

Por lo que se refiere a las hipótesis de trabajo sobre las que se apoya la enseñanza del sistema son:

- a) Se asume que aprender una lengua es un proceso que prevé una re-elaboración permanente y cíclica de las formas que afronta cuya finalidad es la “conificación”, es decir, la búsqueda de una reducción operativa y significativa de las reglas de representación del sistema que se está asimilando. Se desprende que una descripción de ese tipo pueda precisamente servir de ayuda en el mismo proceso de re-estructuración, puesto que efectuando una reducción operativa de una determinada forma, se favorecerá una sucesiva eficaz extensión de la forma asimilada.
- b) El punto de partida para la comprensión y asimilación de la lengua estudiada es el significado, lo que implica que necesariamente el manejo didáctico de los elementos que concurren en el aula (presentación, gestión, evaluación) deba ser de carácter significativo.
- c) Si se admite que las reglas gramaticales constituyen una de las varias manifestaciones de los procesos cognitivos generales que los seres humanos cumplen, la identificación por parte del alumno de dichos procesos y su toma de conciencia acerca de ellos abren un camino “natural” hacia dichas reglas.

Como consecuencia de lo anterior, según Ruiz Campillo, el acercamiento pedagógico al problema de los aspectos formales se debe centrar en dos ejes fundamentales:

- a) Zonas de ataque pedagógico: esto quiere decir al describir las formas se debería hacer uso de las conclusiones producidas por una descripción operativa, lo que ayudaría a establecer cuáles son las “zonas” problemáticas y en qué medida podrían aprovechar de una intervención pedagógica de tipo operativo que favoreciera su extensión a través del control consciente por parte del alumno, y en cuáles “zonas” la intervención operativa podría ser poco rentable. En otras palabras, entender cuándo vale y cuándo no vale la pena afrontar el problema de este modo.
- b) La forma, entendida en su calidad de “canalizadora de significado y responsable lingüística de los efectos que provoca” se deberá considerar el núcleo de la instrucción didáctica. De esta manera, cualquier manipulación en el aula de la lengua-objeto, deberá tener en cuenta el *modo de comunicación* (uso y meta-uso real de la lengua) y con la consecuente conciencia por parte del alumno acerca de la *responsabilidad* interpersonal que implica el uso del nuevo instrumento de comunicación (Ruiz Campillo 1998).

### **3.5 Aplicación didáctica del modelo operativo de Ruiz Campillo.**

Ruiz Campillo (2006) afirma que:

(...) no basta con avenirse a entender el hecho del lenguaje humano bajo una perspectiva más humana para resolver el problema de la explicación, y por tanto, de la enseñanza y aprendizaje del funcionamiento gramatical de una lengua. No basta con un aparataje teórico capaz de relatar, pacientemente, por qué cada una de las manifestaciones formales de una lengua es como es y significa lo que, finalmente, significa. Es precisa además una mecánica estricta y manipulable que dé cuenta justificada de por qué vías todos aquellos efectos de significado que se observan han llegado a producirse de una misma forma, una forma, que es en esencia, la misma en todas sus ocurrencias. Es preciso, en suma, desplazarse desde ese extremo último de interpretación al otro extremo básico, el de generación, para ser capaz de ofrecer una valoración básica y unívoca de cada una de las formas de una lengua tal que permita (al lingüista como al estudiante) reproducir todas esas infinitas manifestaciones desde una limitada base formal, con solo el auxilio de esa lógica natural de la que hablamos como manual de

manipulación. A esa capacidad explicativa y predictiva de la instrucción gramatical me refiero cuando hablo de operatividad.

Por operatividad, Ruiz Campillo entiende la búsqueda del valor básico de operación que una forma gramatical o significado. Este valor de significado se ha llegado al final del arduo trabajo de reducir los múltiples valores que se pueden observar en una forma gramatical a un solo significado que esté en capacidad de explicar y predecir sus usos. La idea es llegar a entender qué significa esa forma por sí misma para poder explicar los valores de contacto que va adquiriendo mientras su significado permanece “inalterado en su recorrido del morfema a la palabra, de la palabra a la oración y de la oración al discurso” (Ruiz Campillo 2005: 2), como muestra la siguiente figura.

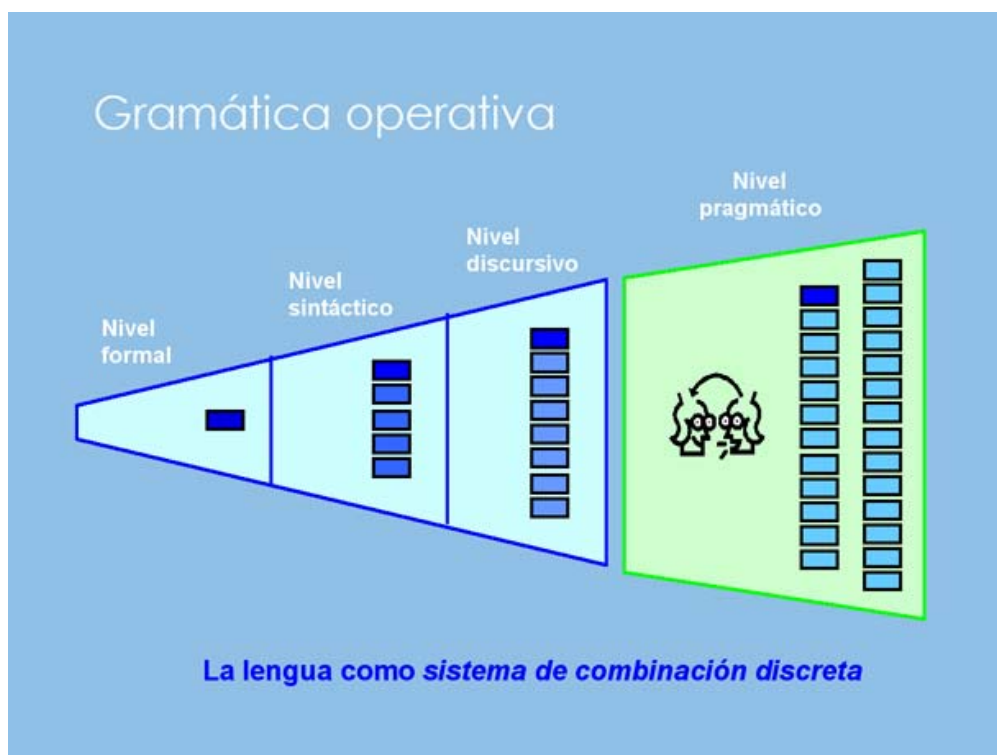


Diagrama (1)

Al instituir el valor de operación de una forma gramatical le damos la posibilidad al estudiante de operar con un solo significado básico y permanente de una manera reflexiva, consciente, y justificada por una lógica. Una lógica de naturaleza representacional, y en cuanto tal, susceptible de ser compartida por los hablantes de cualquier lengua.

Por otra parte, al establecer el valor de operación de una forma gramatical y ser aprehendido por el estudiante, se le ofrece la posibilidad de encontrar un aprendizaje lógico y ya no basado en la memorización de listas privadas de significado. El aprendiz de la nueva lengua podrá encontrar una manera de extender la instrucción operativa que se le dará a través de la presentación de algunos ejemplos y de la resolución de ejercicios escogidos con tal objetivo, hasta poder llegar a expresar sus ideas en la L2.

### **3.5.1 La aplicación del modelo en el aula de ELE.**

Para comenzar, y como se ha dicho anteriormente, se aconseja que la presentación, gestión y evaluación de los aspectos formales en el aula, sean de naturaleza significativa y operativa más que sobre la enumeración o descripción de lo que les sucede normalmente a estos aspectos formales. En la práctica, la presentación del tema en el aula se afronta a través de dos instrumentos:

- a) El primer instrumento es la definición y presentación del valor de operación de una forma gramatical.
- b) El segundo instrumento, una vez alcanzado el significado único, consiste en impartir instrucciones operativas de la forma gramatical, que según el autor, implica la comprensión (y la explicación) de su significado gramatical de manera cognitiva, es decir, figurativa y representacional (Castañeda 2004: pp. 7 – 11). Las instrucciones operativas deben sustituir las listas de las múltiples formas y funciones en las que la forma puede aparecer.

La comprensión por parte del alumno de este valor de significado único, evita el inútil trabajo de memorizar listas de posibilidades en las que la forma “aparece” y además, al hacerlo conciente de la lógica de cada forma aislada, lo lleva a observar con mayor atención también las infinitas posibilidades de secuencias lógicas de la forma misma y de los consecuentes significados producidos. En el caso de las formas no personales, por ejemplo, el acercamiento descriptivo se presenta, poco rentable dada la vasta variedad de contextos en que la forma aparece.

Como hemos dicho anteriormente, este camino no se presenta fácil ni para el alumno ni para el profesor, ambos acostumbrados por una parte a modelos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas que presentan taxonomías sin lógicas o extensas descripciones que buscan informar al alumno sobre las formas que existen en vez de explicar cómo se llega a estas; y por otra a modelos de tipo comunicativo, que centran su atención en la pragmática y en el discurso particularmente y que no le exigen al aprendiz un compromiso y una responsabilización conscientes en el momento en que se atreven a realizar una manifestación concreta de uso de la L2.

## **4. Aplicación práctica de la Gramática Cognitiva al tema de las formas no personales del verbo.**

### **4.1 Aplicación del modelo.**

#### **4.1.1 Revisión de las formas no personales del verbo según la Gramática Tradicional.**

La bibliografía acerca de las formas no personales es muy amplia y variada. Creo que puede ser útil mostrar brevemente cómo este tema ha sido tratado por la gramática tradicional, simplemente para demostrar la complejidad y diversidad de definiciones que encontramos a nuestra disposición, que son, a mi juicio, complicadas y complejas y que terminan por presentar interminables listas de usos y funciones poco entendibles para los estudiantes de E/LE.

Empezamos por citar a Criado de Val (1958: 108), quien ha afrontado los temas gramaticales siguiendo un enfoque contrastivo, afirmando que una de las principales diferencias entre la conjugación latina y la española, que se deriva de ella, es la intensificación sistemática de las nociones aspectivas que se manifiesta principalmente en las formas no personales o nominales, en los pasados del indicativo y en numerosas combinaciones perifrásticas. Si se compara el español con otras lenguas románicas se notan importantes diferencias sobre todo por lo que se refiere a los auxiliares *ser-estar/ haber-tener* y a la abundancia de verbos semiauxiliares. Por lo que respecta las formas no personales, es de notar la pérdida casi total de la forma del Participio presente y su confusión semántica con el Gerundio. Por otra parte es notoria también la abundancia de perífrasis verbales, especialmente en Hispanoamérica.

Según Hernández Alonso (1996: 35), desde su perspectiva funcionalista, las formas no flexivas del verbo constituyen un subsistema (Infinitivo, Gerundio y Participio) caracterizado por no estar marcado por los morfemas de tiempo, modo ni persona. Mientras que manifiestan el aspecto verbal organizándolo en tres grados: el

Gerundio, marcado por la cursividad y la imperfectividad, presenta un morfo aspectual propio que es *-nd-*; el Participio marcado negativamente y perfectivo y un tercer elemento neutro que sería el Infinitivo. Según Hernández Alonso estas formas son deverbativas y no constituyen un modo verbal sino más bien son el término neutro de las oposiciones modales, de hecho, no expresan una actitud del hablante hacia el enunciado y no son capaces de manifestar una modalidad por sí solas. El análisis que Hernández Alonso opera es de tipo funcional y por tanto tiene en cuenta las posibles funciones en las que estas formas pueden presentarse. Con respecto al Infinitivo, por considerarlo el término neutro de la oposición modal puede funcionar como subordinado, puede también formar nexos no subordinados y, de igual manera, puede funcionar como puro sintagma nominal. Porto Dapena (1989: 135) caracteriza las formas no personales por su carencia de variaciones personales, retomando a Hernández Alonso las define neutras respecto al contenido modal, a pesar de que algunos gramáticos las consideran parte de un modo especial al que consideran Infinitivo por expresar tiempo de una manera vaga y por ir acompañado de contenido aspectual y por constituir formas típicamente nominales (efectivamente el Infinitivo se considera sustantivo del verbo, el Gerundio, adverbio y el Participio se considera adjetivo). Por sus funciones nominales o nominalizadoras, muchos gramáticos ni siquiera consideran las formas no personales como verdaderas formas verbales.

El problema de fondo que se plantea Porto Dapena es si considerar estas formas verbos o nombres y si entre ellas existen verdaderas relaciones opositivas y si éstas son de naturaleza aspectual o temporal. El problema es evidentemente complejo e intrincado.

Evidentemente, por ser el espectro de posibilidades de realización de estas formas no personales muy amplio, cualquier gramática nos conduciría irremediabilmente a fijar una larga lista de posibilidades en que estas formas se pueden presentar ya sea en su función verbal, ya sea en su función nominal. Las explicaciones que encontramos a disposición, sin embargo, al fijar su atención principalmente en la forma, poco han explorado el ámbito de significado que estas formas pueden representar.



#### 4.1.2 En busca del significado básico de las formas no personales.

Asumiendo la necesidad de buscar otro camino en la resolución del problema, procedemos en la tarea de buscar el valor básico de significado de las formas no personales. Cabe recordar que nuestra intención primera es la de definir los dichos valores básicos de significado, según los parámetros de Ruiz Campillo, presentados en el primer capítulo, con el objetivo de desarrollar una forma de presentación del tema de las formas no personales que permita un uso consciente y adecuado a lo que el estudiante quiere significar.

Para lograr este cometido partimos de Alarcos Llorach quien, con la misma preocupación de Ruiz Campillo por dar una visión sistemática del verbo español en lugar de “un amontonamiento informe de usos particulares” (Alarcos Llorach 1970: 54) proponía una reducción a unas cuantas oposiciones correlativas que pudieran mostrar con claridad y sencillez el sistema de categorías, que dieran una definición y un valor general que se puede aplicar a las numerosas variedades del uso lingüístico. Las categorías verbales que considera Alarcos son: persona, modo, tiempo, número y aspecto.

Por lo que respecta las formas de la conjugación española, Alarcos, retomando la de Gili Gaya las enumera así:

Infinitivo: *pensar*

Infinitivo perfecto: *haber pensado*

Gerundio: *pensando*

Gerundio perfecto: *habiendo pensado*

Participio: *pensado*

Indicativo presente: *pienso*

Indicativo imperfecto: *pensaba*

Indicativo perfecto simple: *pensé*

Indicativo perfecto compuesto: *he pensado*

Indicativo pluscuamperfecto: *había pensado*

Indicativo antepretérito: *hube pensado*

Indicativo futuro: *pensaré*

Indicativo antefuturo: *habré pensado*

Imperativo: *piensa*

Subjuntivo presente: *piense*

Subjuntivo imperfecto: *pensara*

Subjuntivo perfecto: *haya pensado*

Subjuntivo pluscuamperfecto: *hubiera, hubiese pensado*

Subjuntivo futuro: *pensare*

Subjuntivo antefuturo: *hubiere pensado*

La primera división del sistema de conjugación que Alarcos propone es entre las formas del “verbo finito” que indican determinado tiempo, modo y persona, y las “formas no personales del verbo” (Infinitivo, Gerundio y Participio), cuyas marcas distintivas serán las de no indicar la persona gramatical, no indicar el tiempo en que la acción se sitúa y la de funcionar como “nombre” al salirse del plano verbal.

Esta división propuesta por Alarcos permite considerar las formas “no personales” o nominales del verbo, separadas de las personales por las razones antes expuestas y al mismo tiempo las presenta ligadas entre sí por el hecho de ser sí atemporales pero también por encerrar “dentro de sus límites un tiempo en potencia, el tiempo *in posse*” (Alarcos LLorach 1970: 57) o aspecto. Es un deber precisar, dada la delicadeza del término “tiempo”, que esta acepción de tiempo interno y aspecto ha sido retomada, según Boogart y Janssen (2006) por Comrie (1976) quien afirma que la información aspectual en una oración nos dice cómo el usuario del lenguaje concibe la *constituency* interna de la situación. No debemos pues confundir este tiempo interno con la concepción más general de tiempo, ligada a las formas personales y finitas del verbo y que se expresa en oraciones en las que el hablante indica que la situación se refiere a la *evaluative situation* (Langacker 1987 - 1994): descrita en la situación corriente. De hecho, generalmente el hablante y el destinatario o destinatarios escogen dicha *evaluative situation*.

Alarcos, retomando a Guillaume, representa ese tiempo interno con una serie de puntos entre los dos extremos del proceso verbal en el que es posible observar una posición inicial donde la “tensión”, que denomina carga potencial del tiempo, está intacta, y en esta posición del proceso se ubica el Infinitivo; el proceso avanza en

sucesivas posiciones intermedias en donde la carga potencial disminuye y mientras que la distensión o descarga realizada aumenta proporcionalmente (en esta posición del proceso ubicamos el Gerundio). La posición final del proceso está ocupada por el Participio. En este punto la tensión queda exhausta a la vez que la descarga del tiempo potencial o distensión alcanza su máxima posición.

La correlación establecida entre el Infinitivo, el Gerundio y el Participio, según Alarcos está marcada pues por la indicación del “tiempo interno potencial” o aspecto.

A nuestro juicio, la intuición de Alarcos es sugestiva y útil pero nos atrevemos a afinarla y a revisar la terminología utilizada a la luz de algunas propuestas de la Lingüística cognitiva. Acudiendo a Langacker (1991 Vol II: 13) nos parece más adecuado referirnos a esta indicación simplemente en términos de “potencialidad” entendiéndola, según la terminología que nos ofrece la física, como la gestión de energía expresada por una entidad para producir tal o cual efecto. Este término nos permitiría afirmar que el Infinitivo se puede definir como un estado que expresa una concentración de energía susceptible de desencadenarse, una fuerza (estática) que, a pesar de ser estática, encierra permanentemente la posibilidad de una acción. Sirviéndonos de la representación cognitiva del *billiard ball-model* propuesta por Langacker, el Infinitivo podría representarse como un “espacio compactado”, un estado de tensión en espera de ser desencadenado por el ejercicio de una fuerza externa. Si buscáramos una imagen representativa, podríamos focalizar el momento en el que el jugador de billar posiciona el taco tras la bola de billar y concentra toda la tensión en su brazo quieto antes de golpearla. Se trata de un estado en el que todo puede suceder o está por suceder. El movimiento se expresará solamente en virtud del desencadenamiento de energía que el brazo del jugador transmita al taco y a su vez, el taco a la bola.

Nuestra propuesta de representación gráfica de las formas no personales recoge también algunos elementos que presenta Talmy (2000: 49 y sig.) provenientes del modelo mental científico. Talmy toma en consideración la categoría de *Force Dynamics* (Dinámica de las fuerzas) que se refiere a cómo las entidades interactúan respecto a las fuerzas en juego.

A partir del valor básico de la forma no personal del Infinitivo, antes expuesta, es posible hipotetizar una representación gráfica en la que participan los elementos que

enseguida definiremos: según Talmy, la primera distinción que el lenguaje marca en el caso de la *Dinámica de las fuerzas* es el diferente papel de las dos entidades que ejercitan las fuerzas. Se focaliza la atención en una de las dos entidades y se establece si dicha entidad está en condiciones de manifestar su tendencia de fuerza o si por el contrario es obstaculizada. La segunda fuerza se considera correlativamente por el efecto que tiene sobre la primera, efectivamente vencedora o no. En la representación que proponemos, participan los siguientes elementos que Talmy ha definido así:

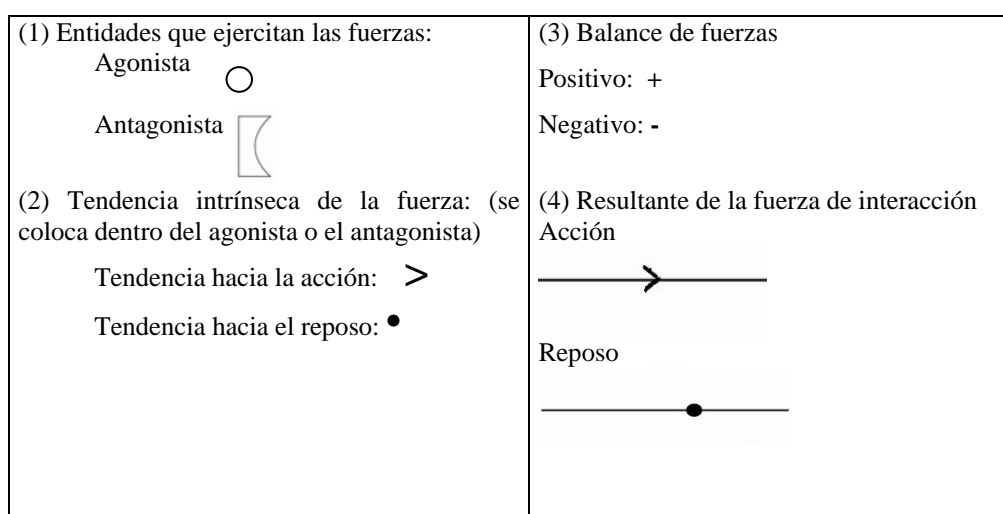


Diagrama (0)

(1) Entidades de fuerza: retomando la terminología de la fisiología referida a un par de músculos, Talmy llama la entidad de fuerza focalizada Agonista y llama Antagonista al elemento que se opone a ésta.

2) Tendencia intrínseca de la fuerza: cuando el lenguaje trata este concepto, focaliza una entidad que ejerce la fuerza en virtud de una tendencia intrínseca manifiesta. Esta fuerza puede ser temporal o constante pero seguramente no es extrínseca. Respecto a esta tendencia intrínseca, el lenguaje marca dos tendencias: hacia el movimiento o hacia el reposo, que se representan así en el interior del símbolo de Agonista o Antagonista.

(3) Balance de las fuerzas:

La entidad capaz de manifestar su tendencia a expensas de su opuesto es la más fuerte y se señala con un signo de positivo. El menos indica la fuerza más débil.

(4) Resultante de la fuerza de interacción:

La resultante de la fuerzas en juego se representa en la parte inferior del Agonista. La flecha representa acción y el punto inacción o reposo.

El diagrama siguiente representa las tres formas no personales del verbo señalando las relaciones que las configuran como sistema coherente:

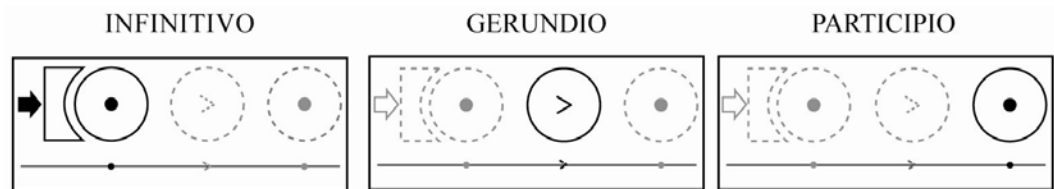


Diagrama (1)

El diagrama (1) presenta las formas no personales como sistema. En este sistema se presentan los tres elementos en la relación, pero hemos optado por focalizarlos de manera más definida uno a la vez (Infinitivo, Gerundio y Participio) mientras los otros permanecen fuera de foco.

**El Infinitivo:**

## INFINITIVO

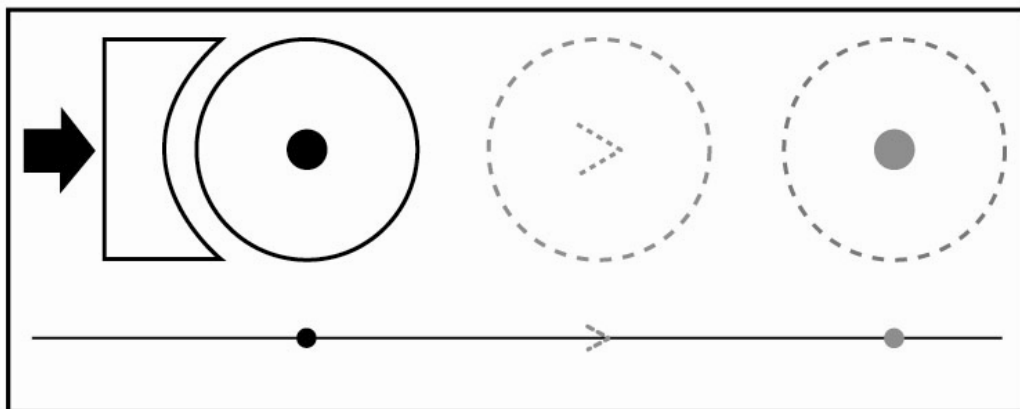


Diagrama (2)

Esta representación del Infinitivo captura el momento estático en que la potencialidad de una acción (Agonista), que presenta una tendencia intrínseca hacia el reposo es susceptible de desencadenarse a causa de una fuerza externa (Antagonista). La

resultante de la interrelación de fuerzas es el reposo. Consideramos entonces, que el Infinitivo es “el nombre que se da al momento de concentración de energía que presenta una determinada acción que potencialmente puede ser desarrollada”.

El significado que el Infinitivo conlleva es el de denominar la situación descrita. El hecho de que la situación implique una acción por realizarse es una mera coincidencia, lo que nos lleva a concluir que el Infinitivo es básicamente un nombre o un sustantivo. El carácter verbal que se le atribuye, se da en virtud de las posibilidades interpretativas que el contenido de este sustantivo puede generar.

Resumiendo, podemos decir que el valor básico de significado del Infinitivo es el de nombre de una acción potencialmente realizable y su naturaleza significativa es precisamente esa. Este valor del Infinitivo permanece invariado en su recorrido hacia la oración y hacia el discurso, como veremos más adelante. No debe pues sorprendernos que Infinitivo sea el nombre que se le da a la entidad que da un nombre a una acción (*cantar, hablar, etc.*). En las variadas y abundantes posibilidades en que podremos encontrar esta forma, nunca perderá este valor básico de significado y por lo tanto será este su valor de operación en las combinaciones en las que podrá manifestarse concretamente en el extremo interpretativo del sistema.

### El Gerundio:

## GERUNDIO

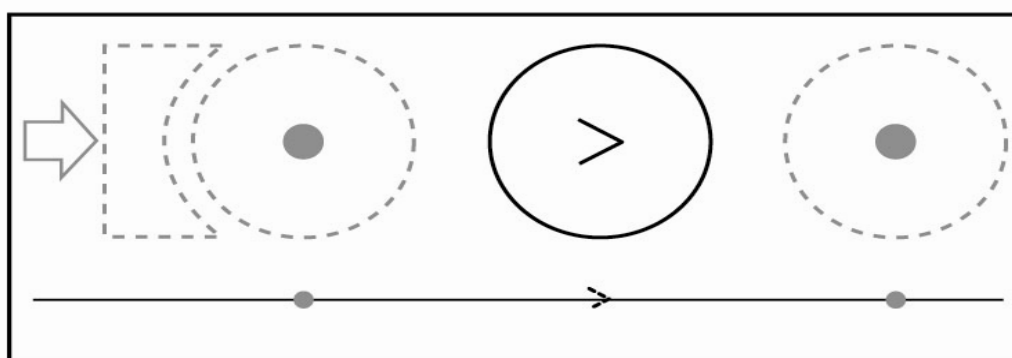


Diagrama (3)

El Gerundio se constituye como la manifestación dinámica de la energía recibida por el Agonista, que en este caso presenta una tendencia intrínseca al movimiento. Recordando la dinámica de la bola de billar, su representación captura el movimiento

constante de la bola una vez que ha recibido el impulso a través de la fuerza externa. En el marco que encierra el Gerundio no tomamos en cuenta la fuente de la energía que ha generado el movimiento ni su resultado final. No nos interesa si la bola de billar está en movimiento gracias al empuje del taco o una mano. Lo único que nos importa es el desarrollo continuo de ese movimiento en su duración. El Gerundio básicamente expresaría el desarrollo o desenvolvimiento de una acción en su transcurso. De hecho, la resultante de las fuerzas dinámicas es la de movimiento.

Más adelante veremos de qué manera esta entidad, que en la base expresa acción en movimiento, al combinarse podrá adjudicarse el papel de adjetivo o adverbio, en la medida en que logra calificar otros componentes de la oración como en: *caminaban pensando en qué pasaría después*.

### El Participio:

# PARTICIPIO

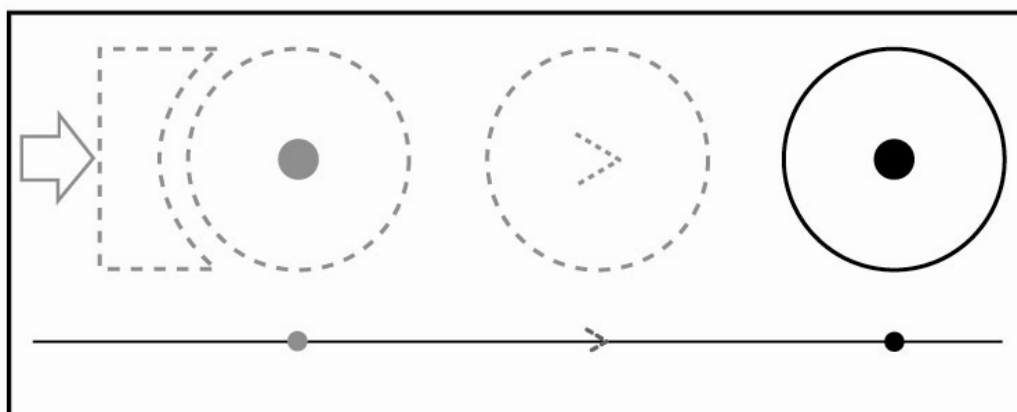


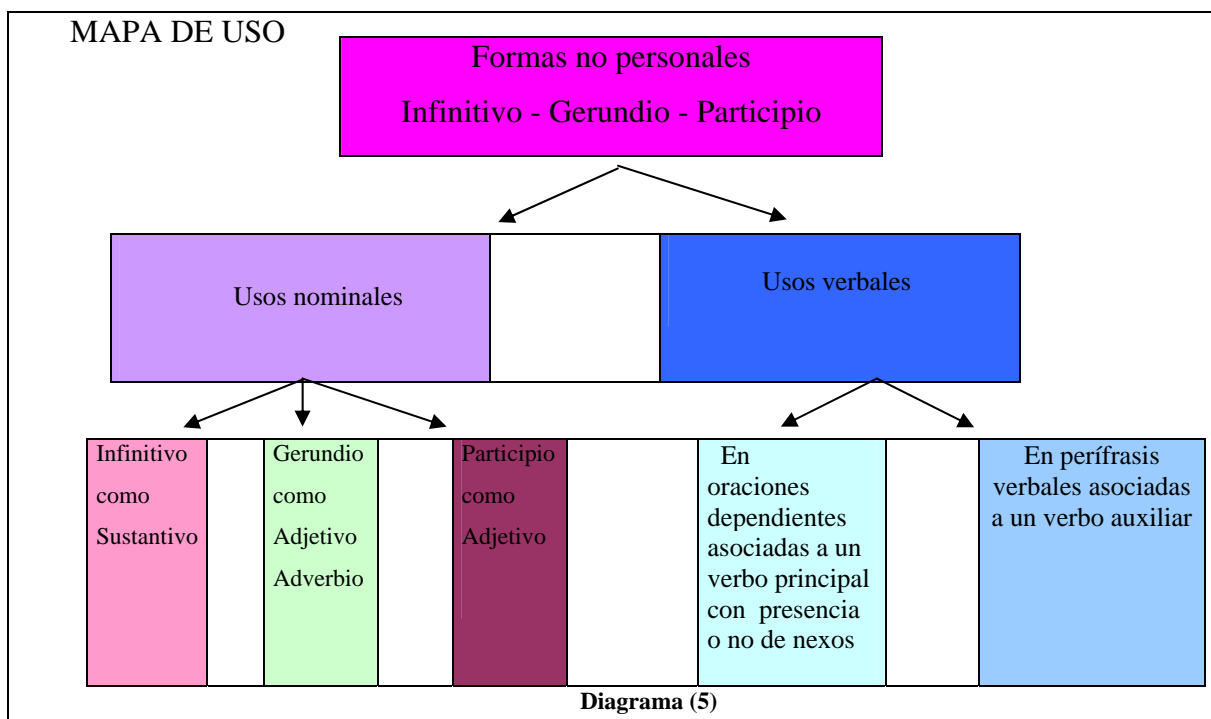
Diagrama (4)

La representación que hemos congeniado para el Participio captura una situación de reposo, que conlleva en su significado el agotamiento de su energía dinámica, la terminación del movimiento cuando la energía que ha provocado el movimiento se termina y permanece en reposo. En este caso el marco nos muestra el Agonista en reposo y la resultante final de las fuerzas es de reposo, sin embargo, del Participio nos interesa reconocer que la acción se tuvo que realizar para poder acceder a este estado de quietud. El Participio es el resultado final de la acción, que implica que la acción se ha realizado y se ha cumplido, el valor básico de significado del Participio podría definirse

como “un estado estático que implica la terminación de un proceso”. El Participio es entonces la expresión en que se encuentra una entidad cualquiera está asociado a la idea de adjetivo.

### 4.1.3 El mapa de uso de las formas no personales.

Admitiendo que este pueda ser el paradigma de las formas no personales del verbo español y cuáles pueden considerarse sus valores básicos de significado procedemos a examinar cuáles pueden ser sus valores de uso y representarlos. Cabe recordar que el hilo conductor de nuestro trabajo es el de construir un aparato explicativo basado en el paradigma cognitivo pero que pueda ser operativamente manipulable por profesores y alumnos. Optamos para este fin, por presentar un cuadro que representa gráficamente los usos básicos de las formas no personales del verbo y que se inspira en la representación cognitiva de la lengua como sistema de combinación discreta, ya presentada en el primer capítulo a propósito del modelo operativo de Ruiz Campillo. Su objetivo es mostrar el recorrido que la forma gramatical cumple, desde su forma más básica, hasta alcanzar el plano discursivo. El cuadro con los usos de las formas no personales, desde el punto de vista didáctico, nos muestra pues el recorrido que estamos por realizar:





El diagrama (5) representa de manera gráfica los valores de uso básicos en los que se pueden encontrar dichas formas no personales. Teniendo en cuenta que su valor de significado las hace peculiares respecto a las formas flexionadas del verbo es fácil comprender que estas puedan comportarse preponderantemente como formas nominales y como formas puramente verbales. A continuación examinaremos uno por uno los usos nominales y verbales de las formas no personales.

#### **4.1.3.1 Usos nominales de las formas no personales.**

Dados los límites de extensión del presente trabajo, no nos detendremos en los aspectos nominales de las formas no personales, sin embargo, no podemos prescindir de incluir un breve comentario al respecto.

El comportamiento nominal de las formas no personales es diferente dependiendo de la naturaleza de cada forma. El Infinitivo, por encerrar en su significado el de “nombre de la potencial acción” tendrá la capacidad semántica de comportarse como tal, de ahí que lo podamos encontrar como mero sustantivo y como tal, incluso usarlo en plural:

(1) *El andar / los andares.*

(2) *El suave susurrar de los sauces.*

Por lo que se refiere al Gerundio, al capturar en su significado la idea de desarrollo continuo del movimiento de una acción en su duración, en su función nominal, nos ayuda a dar detalles sobre otra acción, nos explica cómo se desenvuelve, cómo la califica y en ese sentido se comportan como un adjetivo o como un adverbio, dependiendo del tipo de construcción. Mucho se ha discutido acerca de las verdaderas diferencias entre los adverbios y adjetivos (2003: 3-95), lo cierto es que los límites son poco claros. Sin embargo, no tratándose del tema central que estamos desarrollando, nos limitamos a decir que básicamente la función nominal que el Gerundio presenta, puede ser de tipo adjetival:

(1) *La sopa está hirviendo.*

O adverbial:

(2) *Salió de la casa cantando de felicidad.*

No debe sorprendernos que históricamente, en su función adjetival, el Gerundio haya ido sustituyendo casi totalmente la forma del Participio presente como *el agua está caliente*, que coincide con el Participio presente activo del latín (Caro 1976: 21-23).

Por lo que concierne al Participio, podemos decir que gracias a su significado básico, que hemos definido como un estado estático que implica la terminación de un proceso y expresión del momento en que se observa el resultado de una acción, funciona fácilmente como adjetivo, de ahí que las formas del Participio se identifiquen con el significado de adjetivo:

*El cansado caballo dejó de caminar.*

#### **4.1.3.2 Usos verbales de las formas no personales.**

Como ya mencionamos en la Presentación, tenemos como objetivo en este trabajo construir una manera operativamente rentable en el aula de E/LE de presentar y explicar las formas no personales del verbo, nos interesa el estudio de dichas formas en particular por lo que respecta sus usos verbales y como consecuencia, nuestra atención se va a concentrar en los dos tipos de construcciones básicas en las que estas pueden verse involucradas: en primer lugar (puesto que a causa de su naturaleza misma las formas no personales no poseen la capacidad de formar frases independientes) nos ocuparemos de aquellas construcciones en las que estas formas concurren en construcciones complejas, es decir en frases subordinadas, formadas por un verbo principal y un verbo en forma no personal, en las que puede estar presente o no un nexo relacionante. En segundo lugar, y de especial manera, nos ocuparemos de las construcciones perifrásticas en las que participan las formas no personales del verbo. Dicho en otras palabras, el Infinitivo, al igual que el Gerundio y el Participio al no lograr formar oraciones independientes, aparecen más bien asociadas a un verbo principal para formar oraciones compuestas o a un verbo auxiliar para formar perífrasis verbales.

En la búsqueda del propósito que nos hemos trazado, nos detendremos a analizar los componentes básicos que concurren en el tipo de construcciones antes mencionadas, con el fin de lograr entender su lógica subyacente. El hilo conductor, repetimos, es la constante búsqueda de valores básicos de significado y de uso, lo que en muchas

ocasiones no es tan fácil de lograr. En el diagrama (6) representamos nuestro intento de simplificación:

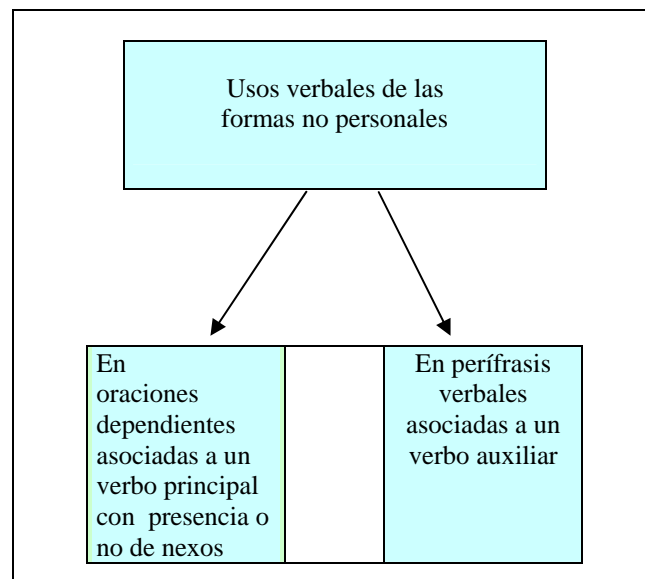


Diagrama (6)

Es bastante lógico pensar que exista en las formas no personales del verbo esta necesidad de apoyarse en otros elementos de la frase, si pensamos en lo poco versátiles que estas formas son a causa de su incapacidad de flexionarse y por tratarse de una especie de “concentrados” de la acción verbal, precisan de la ayuda de otras formas más versátiles para poder alcanzar significados completos y en el caso de las perífrasis, inclusive alcanzar significados nuevos, que otorgan nuevos matices a la lengua. Para lograr alcanzar estos sentidos completos o novedosos, la lengua recurre a algunos mecanismos cuya comprensión, a nuestro juicio es de gran importancia para entender los porqués de ciertos significados de construcciones como: *De llamar, tendrías que esperarte cualquier respuesta* o el porqué del significado de ciertas formas perifrásticas como: *Te tengo dicho que no hables con extraños*.

Al presentarles a los aprendices italófonos este tipo de construcciones, hemos observado que, si bien los usos de las formas no personales en general pueden serles familiares, es para estos estudiantes muy difícil comprender el significado de algunas construcciones. En particular hemos constatado la dificultad de entender qué papel semántico presenta el nexo relacionante (que generalmente es una preposición) en algunas construcciones, en el caso de algunas construcciones con Infinitivo.

Para afrontar la dificultad de nuestros alumnos, hemos creído oportuno conducir nuestro estudio también hacia la cuestión de los valores básicos de significado de estos nexos, las preposiciones y hacia la comprensión del proceso que lleva a la matización que sus significados pueden llegar a adquirir al ligarse con las formas no personales. Para este efecto, afrontaremos a continuación, una breve reflexión sobre los valores básicos de las preposiciones y en segundo lugar, examinaremos algunos conceptos que consideramos herramientas explicativas imprescindibles, como el concepto de *gramaticalización* (el fenómeno que explica en gran parte, de qué manera al entrar en contacto con otras, las formas pueden sufrir cambios en su significado).

#### **4.1.3.3 La preposición: breve reflexión sobre su significado básico y sus significados posibles.**

Según Cifuentes Honrubia, la gramática cognitiva define las preposiciones como expresiones relacionales que expresan cómo el conceptualizador configura las partes que constituyen una escena espacial con respecto a otra. En otras palabras, las preposiciones expresan la manera en que el hablante establece un lazo cognitivo entre dos o más componentes de una escena espacial. La relación cognitiva se perfila siguiendo los principios cognitivos que actúan en las convenciones asociadas con las partes de la escena espacial en el particular dominio cognitivo. De esta forma, en su calidad de predicaciones relacionales, crean un perfil de relación entre dos entidades con respecto a una base de espacio físico. La base está constituida por el objeto localizante según una determinada estructura espacial que puede ser verticalidad, interioridad, lateralidad, etc. y sirve para dar una colocación al objeto localizado. Esta concepción nos permite intentar las representaciones gráficas de las preposiciones.

Quienes admiten el carácter significativo de las preposiciones afirman que éstas poseen una significación polisémica. Cifuentes Honrubia (2003: 71-78) refiere la opinión de Luque Durán (1974: 15-16) quien considera que es imposible para una preposición expresar un significado único, una única imagen mental común a todos los usos lo que la hace dependiente del contexto.

Admitir las afirmaciones antes expuestas referidas al valor polisémico de las preposiciones constituye un obstáculo en nuestro esfuerzo metodológico operativo. Sin embargo, el mismo Cifuentes Honrubia nos presenta varias propuestas de la gramática

cognitiva que ayudan a esclarecer este problema recordando las nociones de *core sense* (Langacker: 1986); Hawkins: 1985), *impulsión* (Vandeloise: 1986), *ideal meaning* (Herskovits, 1986) y *radial network* (Lakoff: 1987).

El concepto de *Central core* o “sentido central” de un lexema puede, a mi juicio, asociarse con la idea de Ruiz Campillo de valor básico de significado o “valor de operación”. En este caso, el asunto que nos ocupa es cómo llegar a ese sentido primario de las preposiciones cuando salta a la vista la cualidad polisémica de este tipo de lexemas lo que constituye para los aprendices un verdadero problema. Es posible llegar al sentido central del lexema tratando de encontrar el común denominador de los varios sentidos que la preposición puede presentar. Cuando logra encontrarse, se establece como sentido central del lexema polisémico. Si este sentido central está presente en todos los sentidos observados, se puede llegar a establecer el hilo conductor entre el sentido central y el más superficial.

Consideramos que una atenta observación a nivel semántico de cada preposición puede ayudarnos a entender qué tipo de valor semántico está desarrollando y pudo llegar a desarrollar y a través de qué tipo de proceso gramaticalizador. En ocasiones, incluso el diccionario puede ayudarnos a ver el posible punto de partido de un lexema, que a medida que haga su recorrido hacia el discurso va ir sufriendo numerosas matizaciones e incluso transformaciones semánticas.

#### **4.1.3.4 El fenómeno de la gramaticalización**

La importancia del fenómeno de la gramaticalización radica en su capacidad de modificar el sistema global de la lengua al poder incorporar nuevos elementos en la gramática de esa lengua.

De dicho fenómeno que se ha ocupado ampliamente la Gramática Cognitiva y su estudio es muy importante para la comprensión del comportamiento semántico de las formas gramaticales en general.

Según la Lingüística Cognitiva Funcional, «la gramaticalización no es solo un proceso de conversión de elementos léxicos en gramaticales, sino que implica modificaciones en la función discursiva y en la estructura sintáctica de las lenguas (Cuenca y Hilferty 1999: 156).

La opinión de Cuenca y Hilferty (1999: 157) es que la gramaticalización no consiste solamente en estudiar la conversión de lexemas en elementos morfosintácticos (o de elementos gramaticales en elementos aún más gramaticales) sino que también se ocupa de analizar la construcción en la que se encuentra el elemento gramaticalizado atendiendo al resultado lo mismo que al proceso, empezando por analizar los primeros estadios del cambio y relacionando los contextos morfosintácticos con las condiciones discursivas en que se presenta (Cuenca y Hilferty: 1999: 156). La modificación no debe verse como un cambio repentino o negativo, se trata más bien de una transformación gradual de un elemento, que involucra tanto los aspectos formales como los aspectos funcionales y semánticos. La transformación no es casual, más bien tiende a mantener la «iconicidad entre forma y significado, lo que implica que un cambio en el significado suele ir acompañado de cambios formales que, a su vez, derivarán en cambios categoriales». Cuenca y Hilferty toman el cuadro realizado por Bybee (1993) en el que esta autora propone lo que denomina *continuum de la gramaticalización*, en el cual representa tres estadios básicos que señalan la evolución de lo léxico a lo gramatical (en donde el grado de gramaticalización es máximo), tomando en cuenta seis niveles o aspectos en los que se produce el proceso (morfológico, fonológico, léxico, distribucional, de frecuencia y semántico) y enfocando su atención en el primero de los niveles, denominado descategorización o reanálisis, y en el último, que ha sido denominado con el término *bleaching* ('blanqueo') y que alude a la atenuación o al debilitamiento del significado (Cuenca y Hilferty 1999: 157).

Especialmente interesante para nosotros en la comprensión de ciertos significados que adoptarán algunas construcciones de *nexo + Infinitivo* que veremos más adelante, resulta el concepto de descategorización o reanálisis. Hopper (1991) se refiere a la descategorización o reanálisis en términos de cambio de categoría de un elemento en cuestión. Un ejemplo que puede ayudarnos a clarificar el fenómeno del reanálisis es el que presenta Perez Saldanya (1998: cap) con relación a la transformación de la perífrasis latina *habeo + cantare* hacia la forma sintética del futuro románico *cantaré*. La modificación se da en cuatro pasos:

- 1) De elemento léxico, en este caso el verbo transitivo *habere* que equivale al verbo *tener* en español, se transforma en auxiliar al

acompañarse de otro verbo en Infinitivo dando como resultado *cantare habeo* (palabra gramatical).

- 2) De palabra gramatical (*cantare habeo*) el auxiliar sufre una cliticación, esto significa que pierde su autonomía fonética y sintáctica con relación al Infinitivo y se convierte en *cantar he* (clítico).
- 3) El clítico (*cantar he*) se incorpora progresivamente a la forma verbal y se transforma en un morfema flexivo: *cantaré*.

Cuenca y Hilferty subrayan el hecho de que el reanálisis puede tener implicaciones a nivel fonético, morfológico, léxico y de frecuencia (aumento del uso).

Por lo que se refiere a las transformaciones semánticas de los elementos gramaticalizados, se habla de fenómenos de atenuación, debilitamiento o generalización. Sin embargo, estas denominaciones han dado pie a numerosas discusiones respecto al hecho de si considerarlas o no un debilitamiento o una pérdida de significado. Nos convence la propuesta de Sweester y Traugott por la cual, dichas transformaciones no deben considerarse pérdida de significado sino más bien un cambio de dominio cognitivo que conlleva un cambio en «el significado gramatical y un incremento de los valores pragmáticos. Se trata de un proceso de pragmatización del significado» (Cuenca y Hilferty 1999: 158).

Puesto que este trabajo se inserta en el marco paradigmático de la lingüística cognitiva, creemos oportuno realizar algunas consideraciones acerca de la relación que el proceso de gramaticalización tiene con la metáfora y la metonimia. Estas dos herramientas cognitivas participan de forma determinante en los procesos de cambio lingüístico y constituyen, según Cuenca y Hilferty, las dos grandes vertientes de estudio del cambio semántico.

De la relación entre metáfora y gramaticalización se ha ocupado entre otros Sweetser (1990), quien sostiene que la gramaticalización supone un incremento de abstracción de un significado que se produce a partir de procedimientos metafóricos. La autora reconoce tres dominios cognitivos básicos que explican el paso de lo concreto hacia lo abstracto y serían el del contenido (percepción física), el epistémico (percepción intelectual y emoción) y el de actos de habla (discurso). El cambio semántico se daría, pues, en virtud de una extensión del significado producida por un

proceso metafórico. Un ejemplo sería la metáfora de *la mente como cuerpo* (Cuenca y Hilferty 1999: 167).

Antes de entrar a hablar de la relación entre metonimia y gramaticalización es importante recordar la hipótesis de Traugott, denominada “subjetivación”, según la cual el cambio lingüístico puede ser provocado por el emisor, sus actitudes y sus valoraciones:

La subjetivación en la gramaticalización es, en sentido amplio, el desarrollo de una expresión de la creencia o la actitud del hablante respecto a lo que se dice, identificable gramaticalmente. Es un fenómeno gradual, por el cual formas y construcciones que inicialmente expresaban, en primera instancia, significados concretos, léxicos y objetivos, llegan a realizar, a través de un uso repetido en contextos sintácticos locales, funciones progresivamente más abstractas, pragmáticas y basadas en el emisor. (Traugot 1996: 32)

Por lo que respecta a la relación entre metonimia y gramaticalización, Traugott afirma que el proceso de subjetivación se pone en marcha precisamente gracias a un principio de información o relevancia que se basa en la metonimia y que funciona en virtud de la existencia de una tensión entre la tendencia al principio de economía (por la cual el emisor dice lo mínimo necesario) y la tendencia del receptor a seleccionar la interpretación con más carga informativa y de mayor relevancia. Esa tensión es la que lleva a los hablantes a ser lo más concisos posible y a tratar de ser más específicos mediante la codificación gramatical, que no es otra cosa que introducir marcas formales que materialicen los diferentes valores que se consideren relevantes (Traugott & Köning 1991:191- 192). A través de un proceso metonímico de tipo inferencial, se refuerza la capacidad informativa del elemento lingüístico en cuestión. Dichas inferencias permiten que algunos de los valores secundarios derivados del significado básico sobresalgan y que se fijen en el uso, convencionalizándose. En otras palabras, a partir de un significado único y por influencia del contexto se activan uno o más significados secundarios. A esta activación sigue un momento de ambigüedad pragmática que depende de qué aspecto del significado del elemento en cuestión es preponderante en ese determinado contexto. Es posible que el nuevo significado termine codificándose y sustituyendo al anterior o conviviendo con él produciendo un fenómeno de polisemia. El resultado del proceso es que una forma gramatical, gracias al hablante, ha cobrado un valor que al comienzo podía solo inferirse y que exigía por parte del receptor un esfuerzo interpretativo.



Cuenca y Hilferty concluyen que tanto la metáfora como la metonimia son procesos fundamentales para explicar el cambio semántico. Actualmente, sin embargo, parece ser preponderante el concepto de gramaticalización como cambio sustancialmente metonímico especialmente si analizamos el fenómeno desde una perspectiva secuencial, teniendo en cuenta sus diferentes etapas de evolución en la medida en que se desarrollan “por contigüidad”, es decir, metonímicamente. Si por el contrario, analizamos el fenómeno desde un punto de vista global, nos concentraremos en el origen y en el resultado solamente y será evidente observar el proceso como cambio de dominio, es decir metafóricamente (Cuenca y Hilferty 1999: 171).

Antes de terminar consideramos pertinente citar en este punto algunas consideraciones de Cifuentes Honrubia respecto al proceso de gramaticalización, que juzgo esclarecedoras:

Así pues, el fenómeno de la gramaticalización no es nada nuevo, ni mucho menos, en la teoría lingüística, y si ha sido puesto de relieve en los últimos años por diversas perspectivas cognitivas y pragmáticas, su novedad no va a consistir en su definición, sino en su aplicación: por un lado no se va a restringir a fenómenos morfológicos, y, por otro, no se va a limitar exclusivamente a un estudio diacrónico, y ello teniendo en cuenta las implicaciones pragmático-discursivas que tales planteamientos suponen. El continuo entre léxico y gramática, y la dinamicidad de los procesos lingüísticos, que suponen la superación de los límites entre sincronía y diacronía (Company, 2001:52 y 87; Di Meola, 2001): la evidencia dialectal y la evidencia histórica confluyen en la explicación de los cambios lingüísticos, coadyuvando la permanente creación y recreación de la gramática, la cual se genera en el uso discursivo, de forma que mediante contextos motivadores acaba impactando a la competencia, y ello a través de un canal de gramaticalización que no tiene límites. (Cifuentes Honrubia 2003: 20 -21)

#### **4.1.3.5 Las perífrasis verbales.**

Criado de Val (1958: 134), quien presenta a menudo los temas gramaticales acompañados de una reflexión contrastiva, afirma que las perífrasis verbales sirven para ampliar y modificar los sistemas verbales de las lenguas. Para el autor toda forma verbal es de por sí perifrástica. Sin embargo, considera que la forma perifrástica propiamente dicha es aquella formada por la combinación entre un Infinitivo, un Gerundio y un Participio con un verbo auxiliar parcialmente gramaticalizado (como ir, venir, deber), combinación que permite una renovación de la conjugación. Las unidades perifrásticas en español son abundantes y muy utilizadas.

Por su frecuente uso y la dificultad de comprensión que implica para los hablantes de otras lenguas, consideramos de gran importancia establecer, en la medida de lo posible, un valor básico de significado y de uso que facilite su comprensión y su manipulación operativa a los aprendices de E/LE.

Metodológicamente, hemos procedido examinando diferentes acercamientos de la lingüística al tema de las unidades perifrásticas, recogiendo los conceptos salientes y comunes a estos con la finalidad de construir una propuesta de definición de sus valores básicos y operativos.

El *excursus* que Tornel Sala (2001 - 2002: 39-88) hace de los diferentes enfoques desde los que ha sido afrontado el tema de las perífrasis verbales nos muestra la problematicidad que representa este tema y las complejidades que conlleva y nos conduce al afinamiento de la definición de los valores básicos que estamos buscando.

W. Dietrich (1983: 82) caracteriza las perífrasis verbales como unidades semánticas de la construcción y considera que es imposible derivar el significado de la perífrasis a partir de los elementos que la constituyen. Considera además que se trata de una unidad sintáctica en la que ningún componente de la construcción puede ser separado de otros, no puede aislarse ni ser reemplazado por unidades que puedan ocupar el mismo lugar pero refiriéndose a otra categoría verbal (sustantivo o pronombre). Tampoco puede poseer un punto de referencia sintáctico propio.

Por su parte E. Coseriu (72 -73 118) comparte la idea de perífrasis verbal como construcción semántica unitaria en la que el auxiliar no puede regir complementos propios, no posee una función predicativa autónoma y asume los morfemas de tiempo, persona, etc. de la construcción y de construcción semántica en la medida en que el verbo auxiliar pierde su valor léxico al gramaticalizarse y produce un cambio de tipo gramatical, temporal, aspectual, etc. de los verbos en forma no personal.

G. Rojo (1974: 60; 1982: 499) se refiere a las perífrasis como complejos verbales, concebidos como combinaciones de dos verbos, uno de ellos en forma personal y otro en forma no personal entre los cuales puede existir un elemento relacional. Un aporte interesante de Rojo se refiere a la distinción entre complejos verbales perifrásticos y no perifrásticos ya que a partir de esta diferencia lograremos definir con precisión las características de los complejos perifrásticos, que el autor resume por tres rasgos:

1) Significación conjunta, que se refiere a la imposibilidad de separar los significados parciales de cada elemento del complejo

2) Unidad formal: es imprescindible que el complejo presente el esquema forma personal + forma no personal.

3) Unidad sintáctica: comportamiento en bloque ante transformaciones interrogativas y pasivas. (Cfr. Rojo, 1974: 65; 1982: 501).

Por lo que se refiere a los complejos verbales no perifrásticos, presentan una significación disyuntiva:  $(x) + (y) = (x + y)$  que no configuran una unidad semántica lo que permite efectuar conmutaciones en el interior de tales complejos (Cfr. Rojo, 1974: 65; 1982: 501-502).

Resumiendo, los complejos verbales perifrásticos constituyen una unidad semántica y sintáctica mientras que los complejos verbales no perifrásticos no presentan dicha unión.

Entre otras interpretaciones del concepto de perífrasis verbales recordaremos el concepto de Gili Gaya (1961: 101-105) quien las define como “frases verbales”, Gili Gaya se refiere al verbo auxiliar y al proceso de “vaciamiento léxico” que este padece y a partir de consideraciones puramente formales afirma que estas incluyen “un verbo auxiliar conjugado, seguido del Infinitivo, el Gerundio o el Participio interponiéndose entre ambos *que* o una preposición:

(a) *Hay que estudiar*

(b) *Iba a decir*

(c) *Debes de conocerle*

(d) *Lo tengo oído muchas veces*

De estas palabras se concluye que para establecer si una construcción es o no frase verbal, se debe observar si cuenta con un verbo auxiliar y si este ha perdido su valor semántico (gramaticalización).

Alarcos Llorach (1994: 260) recuerda que las perífrasis verbales, por ser unidades verbales complejas (verbo auxiliar + formas no personales) desarrollan una función sintáctica única: la de núcleo oracional, función que deriva de su concepción morfosintáctica unitaria y no analítica. Como efecto de esta concepción, el autor

propone que para distinguir si una construcción es perifrástica o se trata de construcciones formalmente semejantes, acude al criterio de la doble determinación, semántica y sintáctica de sus dos componentes como en el siguiente ejemplo:

*Esperamos ganar* → *lo esperamos* (no es una perífrasis verbal)

*Puede estar enfermo* → *puede estarlo: lo puede* → perífrasis verbal

En el momento de profundizar en el tema que nos ocupa, la lectura de Gómez Torrego constituye un material a mi juicio muy esclarecedor. En primera instancia, el autor define la perífrasis verbal como:

(...) la unión de dos o más verbos que constituyen un solo ‘núcleo’ del predicado. El primer verbo, llamado auxiliar, comporta las informaciones morfológicas de número y persona y se conjuga en todas (o en parte de) las formas o tiempos de la conjugación. El segundo verbo, llamado ‘principal’ o ‘auxiliado’, debe aparecer en Infinitivo, Gerundio, Participio, es decir, en una forma no personal. Según se trate de una u otras formas, hablamos de perífrasis verbales del Infinitivo, de Gerundio y de Participio.

Cuando decimos constituyen un solo núcleo del predicado”, queremos dejar claro que ninguno de los verbos desempeña función complementaria o coordinadora con respecto al otro. Lo único posible en una perífrasis es la segmentación en componente ‘auxiliar’ y ‘auxiliado’. Se trata de la misma segmentación que haríamos con un tiempo compuesto de la conjugación (*habría + venido*). (Gómez Torrego 1999: 3325)

A continuación Gómez Torrego presenta un ejemplo, a mi juicio utilizable para ayudarle al alumno de E/LE a comprender si efectivamente una determinada combinación de verbos constituye o no una perífrasis:

(a) *Esto viene a costar unas mil pesetas.* (Donde *viene a costar* es el núcleo del predicado y podemos afirmar que la frase es simple.

(b) *Juan viene a estudiar a mi casa todos los días.* (Donde *viene* es el núcleo del predicado principal y *estudiar* es el núcleo del predicado subordinado, luego podemos considerar la frase como compleja.

Hay que aclarar, sin embargo, que a pesar de que los verbos de una perífrasis constituyen un solo núcleo del predicado, tienen la capacidad de admitir la intercalación de otros elementos (adverbios, locuciones adverbiales, secuencias nominales, etc), lo que implica que en un gran número de perífrasis el grado de conexión entre “auxiliar” y

“auxiliado” es menos fuerte que el que se presenta en los tiempos compuestos. Sin embargo, si el auxiliar está fuertemente gramaticalizado, no deja de ser violento intercalar otros elementos entre los dos verbos.

#### **4.1.3.5.1 Tratando de comprender el valor básico del verbo auxiliar.**

Gómez Torrego afirma que, puesto que los llamados verbos auxiliares presentan usos en contextos ajenos a las perífrasis verbales (incluso el verbo *haber*, que además de servir como auxiliar por ejemplo en los tiempos compuestos de la conjugación y en la perífrasis <*haber de + Infinitivo*) es sintácticamente pleno en todos los casos en que se construye como unipersonal y con complemento directo (*había un incendio*), el verbo auxiliar debe deducirse de la perífrasis y no al contrario. Afirma que sería más preciso determinar si nos encontramos ante un verbo que está cumpliendo una función de auxiliar. Esto lleva a pensar que el concepto de “auxiliaridad” lo mismo que el de perífrasis verbal presentan una fuerte dependencia del contexto. El contexto está dado por el la conformación de los demás elementos que concurren en la perífrasis:

- a) Juan llegó a comer a casa un poco tarde. (El verbo *llegar* no funciona como auxiliar y lo entendemos gracias al contexto que nos presenta el complemento circunstancial *a casa*)
- b) Llegó a haber cien mil personas en el estadio. (El verbo *llegar* en este caso sí es un auxiliar)
- c) Han vuelto a recoger sus libros a casa.
- d) He vuelto a pensar en tu situación (El verbo *volver* se comporta como auxiliar)

Gómez Torrego concluye pues, que un verbo es auxiliar cuando participa en una perífrasis como verbo conjugado, con los morfemas que aportan información de modo, tiempo, persona y número y, sobre todo, que no tiene la posibilidad de seleccionar sujetos y complementos, pues su función consiste en servir morfosintácticamente, considerándolo una noción sintáctica y no semántica (Gómez Torrego 1999: 3344-3345) .

#### 4.1.3.5.2 El proceso de auxiliación.

Desde nuestro punto de vista, inspirado en la lingüística cognitiva como modelo explicativo de los hechos lingüísticos, no compartimos la poca atención prestada por Gómez Torrego a la idea de perífrasis verbal como unidad semántica. M. Veyrat Rigat brinda un aporte importante en este sentido, definiendo y dando las características de las perífrasis verbales a partir del término auxiliación, que según la autora, es precisamente el proceso de auxiliación el que permite que un verbo auxiliar, una preposición y un verbo auxiliado formen la unidad compleja llamada perífrasis verbal. Según Veyrat Rigat (1993):

La perífrasis verbal, en consecuencia, es fruto de un fenómeno sintáctico que posibilita la conjunción entre elementos diversos y configura una unidad lingüístico-verbal compleja, un signo lingüístico compuesto por un significado y un significante.

La autora incorpora en su definición de perífrasis verbal el concepto de auxiliación, fundamental para comprender su constitución ya que al construir su significante posibilita su concreción semántico-funcional.

En este contexto, el concepto de verbo auxiliar está ligado al de gramaticalización en cuanto a que lo que define al verbo auxiliar es la pérdida significativa de su contenido léxico en favor de un significado gramatical. Estos dos elementos posibilitan el fenómeno de auxiliaridad, que posibilita la conjunción entre elementos diversos para crear ciertas unidades lingüísticas. Este proceso permite que algunos elementos, generalmente de tipo verbal, aporten valores como tiempo, persona, modo, número, a otros elementos (verbos en formas no personales o sustantivos) que no los poseen y de este modo puedan funcionar por sí mismos y constituirse en unidades lingüísticas concretas.

Roca Pons (1958: 12 - 15) habla del proceso de gramaticalización del verbo auxiliar como un proceso gradual de pérdida de su significado concreto para alcanzar de forma igualmente gradual valores más generales y abstractos. Roca Pons insiste en el hecho de que este cambio lingüístico que sufren los auxiliares puede tener variados matices.

A este propósito, Gili Gaya afirma que:

Para distinguir si un verbo está empleado como auxiliar basta fijarse en si ha perdido su significado propio (...). Como todos estos verbos (con excepción de *haber*) conservan en la lengua moderna su acepción propia, el sentido habrá de decidir, en cada oración en que aparezcan tales perífrasis, si su significación se ha perdido o se ha oscurecido en grado suficiente para estimarlos verbos auxiliares (1979: 105).

Es importante recordar que muchos verbos auxiliares conservan su significado originario y canónico en muchas de las construcciones y esto produce ambigüedad significativa de las formas gramaticalizadas pues en ciertos casos pueden convivir el significado originario y el gramaticalizado sobreponiéndose o solapándose en determinados contextos (Heine 1992- 1993).

#### **4.1.3.5.3 En busca del significado básico de las perífrasis verbales.**

La anterior exposición acerca de las diferentes opiniones de los autores acerca de la definición de perífrasis verbal en parte nos permite avalar una propuesta de definición de las perífrasis que busca ser lógica y que permita dar instrucciones operativas a nuestros alumnos italófonos. Somos conscientes de que se trata de un tema complejo y lleno de sutilezas y de que su estudio se presenta extenuante y me atrevería a decir, casi imposible de abarcar en su complejidad.

Nuestros objetivos, afortunadamente, tienen la modestia de quien tiene por tarea aplicar los conceptos y simplificarlos (de ser posible) para hacerlos accesibles a un estudiante extranjero. No teniendo que impartir a mis alumnos italófonos un curso de filología, mi tarea es, en realidad, sí la de conocer de la manera más rigurosa posible los temas, pero sobretodo la de seleccionar el tipo de información que pueda resultar efectivamente rentable en el aula de E/LE dándole a los alumnos las herramientas de reflexión necesarias para comprender los fenómenos y sus procesos.

Según los criterios de la gramática cognitiva que identifican forma y significado podríamos proponer que el significado básico de una perífrasis verbal se encuentra encerrado en una unidad semántica formada por la intersección de los significados de dos o más verbos: un verbo en forma flexiva que funciona como auxiliar y un verbo en forma no personal que por su misma naturaleza precisa ser auxiliado. Puede ser posible la intercalación de una preposición o un elemento nexal entre estos verbos. La característica fundamental y diferenciadora de otras formas verbales de naturaleza

perifrástica radica en que esta intersección de elementos constituye un significado nuevo, impregnado de matices temporales, aspectuales y de modo, que enriquece notablemente las posibilidades comunicativas de la lengua, y que es imposible de aprehender si se toman en cuenta los componentes por separado. De hecho, cada verbo por separado conserva su significado, pero al ponerse en contacto con los otros elementos mencionados, en virtud del proceso de gramaticalización o más específicamente de auxiliación, crean una unidad semántica nueva.

### ESQUEMA DE FORMACIÓN DE UNA PERÍFRASIS VERBAL

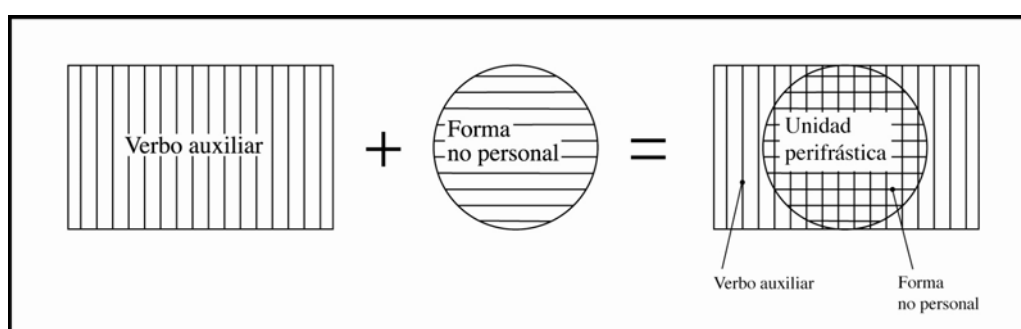


Diagrama (7)

#### 4.1.3.5.4 Mapa de uso de las perífrasis.

a) La primera cosa es establecer si una determinada construcción verbal completa los requisitos para constituirse en perífrasis: si consta de un verbo auxiliar + un verbo no personal que constituyan un solo núcleo semántico y sintáctico.

*Te tengo dicho que no me hables así.*

Si examinamos el significado global y tratamos de inferirlo a través de las partes no lograremos captar el significado.

b) Puesto que ya conocemos los valores de significado de las formas no personales y logramos entenderlas, al observar una construcción perifrástica, notamos que es el verbo auxiliar el que condiciona el sentido global de la construcción por no presentar los significados que generalmente le atribuimos. Si los auxiliares corresponden con estos significados que nos son familiares, la construcción se torna incomprensible.



c) Centramos pues nuestra atención en el significado que el auxiliar y pueda haber tomado o en el resultado que puede haber alcanzado gracias al proceso de gramaticalización del que ya hablamos. De esta forma lograremos comprender el nuevo significado que ha cobrado el auxiliar que condiciona el significado global de la intersección de los significados del verbo auxiliado y el verbo auxiliar.

d) Creo importante anotar aquí, que la comprensión del significado de las perífrasis implica múltiples dificultades incluso para un hablante de lengua madre puesto que se trata de construcciones en las que concurren fenómenos dinámicos como la gramaticalización (que produce transformaciones semánticas en las que concurren muchas posibilidades y matices) que se convencionalizan en un determinado momento histórico de la construcción misma y que están en continuo movimiento. Sin embargo, creo que el poder afrontar estas dificultades contando con un mapa de uso y con algunos de los valores básicos de las partes que concurren en su formación que proponemos en este trabajo, es un buen comienzo en el tratamiento del tema en el aula de ELE. En el apartado siguiente nos valdremos precisamente de los valores básicos que hemos intentado definir para intentar dar una explicación de estas formas perifrásticas a nuestros alumnos.

## **4.2 La aplicación operativa en el aula**

### **4.2.1 Consideraciones preliminares**

En esta segunda parte de este capítulo nos ocuparemos de demostrar la utilidad del modelo cognitivo en vía docente con la finalidad de instruir acerca de los usos verbales de las formas no personales del verbo (Infinitivo, Gerundio y Participio) y centraremos nuestra atención especialmente en las perífrasis verbales.

La extensión que el tema supone nos exige seleccionar y detenernos solo en las formas que juzgamos más interesantes y ejemplificadoras para los estudiantes italófonos, sugiriendo simultáneamente una reflexión contrastiva de los fenómenos.

Comenzaremos por decir que, en términos metodológicos, siguiendo el modelo operativo de Ruiz Campillo, en los capítulos anteriores hasta el momento hemos hecho, en primer lugar, una propuesta de definición de los valores básicos de significado de las formas no personales del verbo; en un segundo momento hemos propuesto un mapa básico de usos que posteriormente hemos desglosado y examinado en todas sus partes. Procediendo así, hemos tratado de examinar cada uno de los elementos (formas no personales, nexos y verbos auxiliares) y de los fenómenos (gramaticalización y auxiliación) que concurren y participan en la formación de las construcciones verbales de las formas no personales que nos interesan. El examen de estos elementos que hemos realizado, nos ha dado los instrumentos para analizar con un cierto detalle y sobre todo con mayor consciencia las construcciones seleccionadas. Como hemos dicho en el apartado anterior, el intento de explicación de estas formas necesitaría de un estudio muy profundo. Puesto que no contamos con ese espacio en este trabajo, nos limitaremos a ofrecer algunos ejemplos que puedan servir como muestra de la aplicación del método.

En la primera parte de este capítulo presentamos una guía didáctica dirigida a los maestros de ELE. Esta guía debería proporcionar la posibilidad de presentar el tema en cuestión, desde una perspectiva diferente, o por lo menos, es esa nuestra intención. En un segundo momento, afrontaremos algunos ejemplos concretos que hemos seleccionado a partir de las dificultades objetivas verificadas entre mis alumnos durante las clases de E/LE en la Universidad de Florencia.

Cabe anotar que el conocimiento de los temas gramaticales por parte de los alumnos universitarios en Italia es bastante alto ya que las instituciones escolares dan gran importancia y espacio a la formación filológica y lingüística. Desde la escuela primaria se hace gran énfasis en el análisis gramatical y en el análisis lógico de las oraciones, lo que los hace buenos conocedores de sintaxis italiana. Muchos de ellos inclusive han estudiado latín y griego en sus cursos superiores. Los alumnos a los que imparto mis cursos son, pues, buenos conocedores de su lengua: de alguna manera, el amor al arte de la retórica sigue vivo en la formación escolar italiana. Esta consideración comporta que el nivel explicativo que utilizo en mis clases sea bastante alto y que no sea necesario detenerme a explicar conceptos gramaticales que en otros contextos didácticos me vería obligada. Tratándose de un curso a nivel universitario con un objetivo final muy claro: el conocimiento de la gramática de la lengua finalizado a la traducción, la gramática cognitiva lo mismo que la observación contrastiva han constituido y constituyen para mí instrumentos muy útiles.

#### **4.2.2 Manipulación didáctica en el aula.**

Después de estas breves consideraciones acerca del tipo de alumnos a los que van dirigidas mis explicaciones, propongo pues un *syllabus*, que pueda servir como guía didáctica para presentar este tema:

a) Abordaremos el tema con la distinción entre formas personales y formas no personales del verbo, para facilitar la definición de las segundas y sus características, a través de una presentación cognitiva según el modelo presentado anteriormente. Les propondremos a los alumnos la representación gráfica según el modelo de las bolas de billar de Langacker y explicaremos sus funcionamientos de manera lógica, a través de los criterios de la dinámica de fuerzas propuesta por Talmy definiendo para cada una su valor básico de significado. Al proporcionar este tipo de explicaciones aludo siempre a la comparación con el italiano y de ser necesario, con otras lenguas. Me interesa que los alumnos interioricen estas reflexiones y las apliquen a su propia lengua y mientras que las semejanzas dejan de ser tan obvias, las discrepancias se tornan interesantes.

## LAS FORMAS NO PERSONALES DEL VERBO:

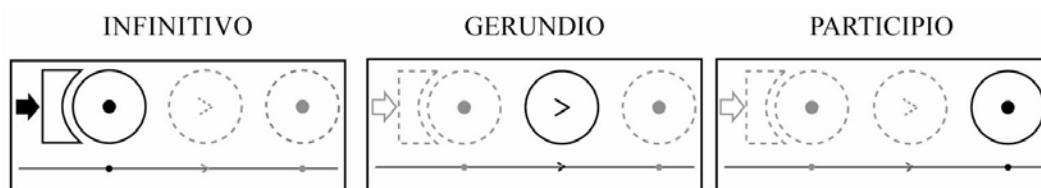
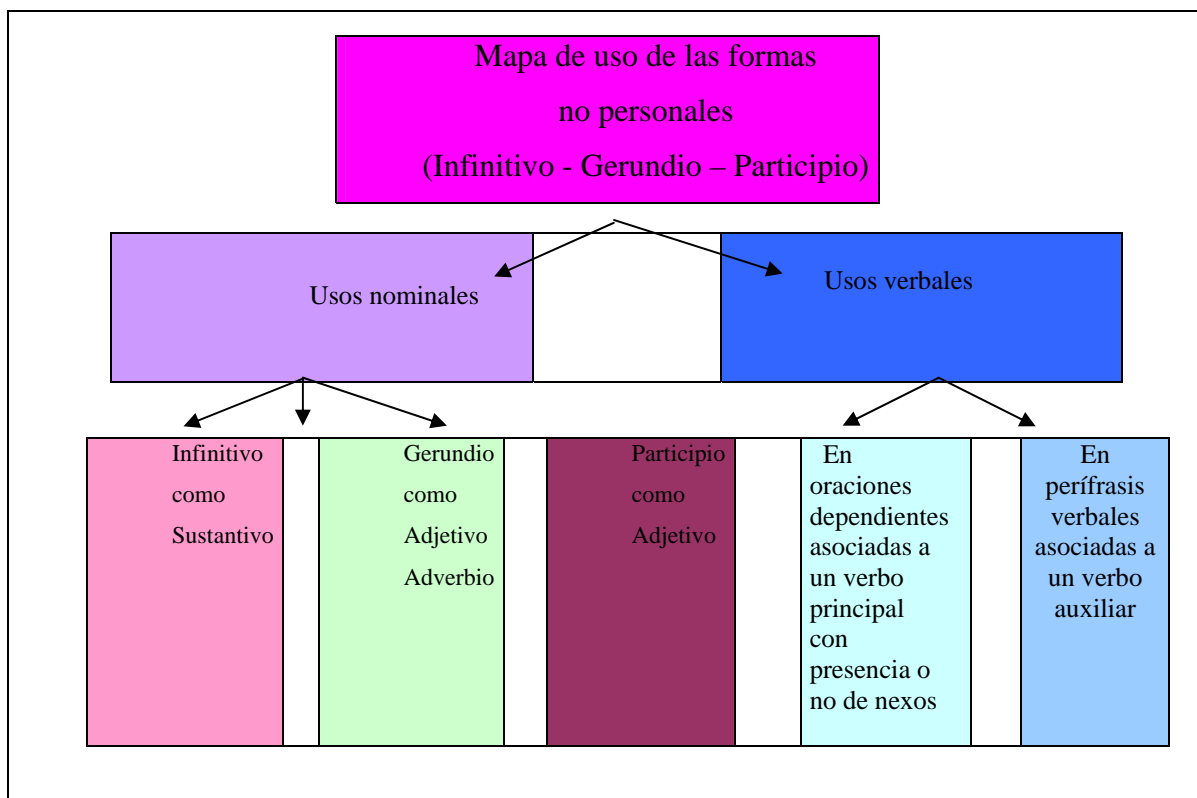


Diagrama (8)

- c) Una vez asimilados estos conceptos, que según mi experiencia es un proceso bastante rápido, pasaremos a presentarles el mapa de uso de dichas formas. Para ello, nos servimos también de la representación gráfica que, según nuestra opinión crea en la mente de los estudiantes una estructura ordenada y lógica de su funcionamiento lo que ayudará también a afrontar el tema de una manera ordenada y lógica. Las explicaciones se sostienen obviamente en los conceptos que hemos desarrollado a través del presente trabajo y será tarea del profesor evaluar en qué cantidades y con qué nivel de profundización. En mi experiencia personal, y repito, gracias también a la tipología de estudiantes con que cuento, este tipo de explicaciones de orden teórico son bien recibidas y asimiladas con gran rapidez. La razón, tal vez, está en que las explicaciones sostenidas gracias al uso de materiales gráficos de tipo cognitivo, alcanzan una rápida y profunda comprensión por parte del aprendiente. Los resultados que obtengo son excelentes. Volviendo a nuestro *syllabus*, procedemos a presentarles el cuadro:



**Diagrama (9)**

c) A continuación procederemos a afrontar junto con los alumnos la observación del cuadro con el Mapa de uso para verificar si efectivamente, a partir de los valores de significado que les hemos otorgado a las formas no personales el cuadro tiene sentido y es posible deducir lógicamente su coherencia. El cuadro servirá como guía. Dejaremos de lado en este trabajo el examen de los usos nominales de las formas no personales (como habíamos ya aclarado), pero está claro que en clase se le dedicará el tiempo necesario.

d) A partir del mapa de los usos de las formas impersonales, comenzamos a trabajar individualmente sobre cada una de las formas no personales comenzando por el Infinitivo, siguiendo con el Gerundio y terminando con el Participio. Para asegurarnos de tener contextualizado concretamente el problema que estamos por afrontar tendremos a la mano el cuadro con los usos no verbales y afrontaremos sus dos tipos de construcciones:

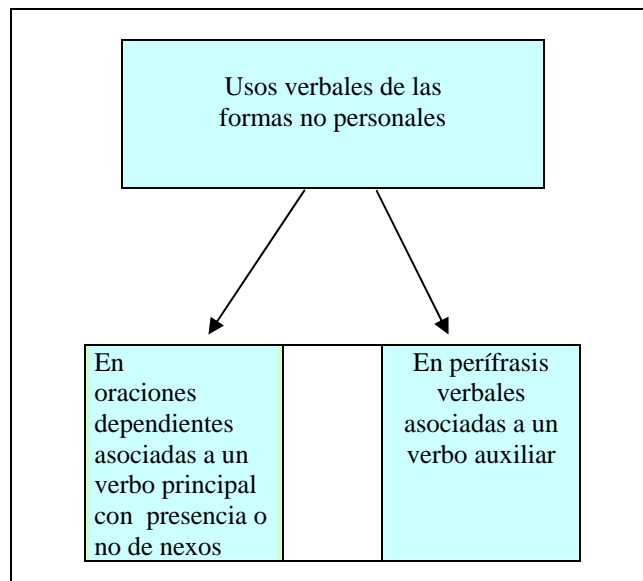


Diagrama (10)

### 4.3 Una propuesta de explicación de algunas construcciones de las formas no personales.

Los ejemplos que daremos a continuación se referirán únicamente a las perífrasis verbales que juzgamos más interesantes. No tomaremos en consideración el resto de los usos verbales de las formas no personales por cuestiones de tiempo a excepción de la construcción *Infinitivo + nexos + verbo principal o flexionado* pues constituye un excelente ejemplo para los estudiantes italófonos para reflexionar acerca de los valores de significado de las preposiciones.

### 4.3.1 El Infinitivo

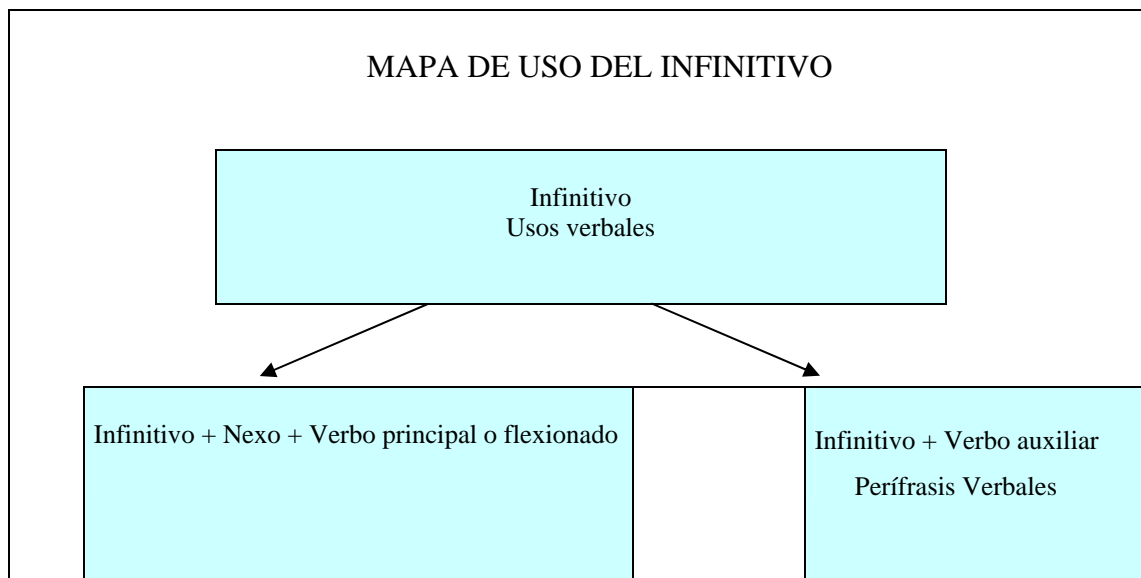


Diagrama (11)

#### 4.3.1.1 Construcciones formadas por Infinitivo + Nexo + Verbo principal o flexionado

A continuación presentamos un ejemplo de cómo se podría afrontar la explicación de este tipo de construcciones. En los capítulos anteriores establecimos que, el Infinitivo en su función verbal se presenta en oraciones dependientes asociadas a un verbo principal con el concurso o no de un nexo, podemos por lo tanto proponer para estas construcciones un esquema de este tipo:

(Infinitivo + nexo + verbo principal o flexionado)

En las construcciones con infinitivo se precisa la participación de un nexo que logre activar el matiz específico, que por sí mismo el Infinitivo no está en condiciones de dar y que es el responsable de conferir el matiz particular (causal, temporal, condicional, etc.) a la frase subordinada, en la que necesariamente se encuentra un verbo flexionado, ya que por sí mismo no está en condiciones de formar frases independientes:

*Después de realizar el pago...*

*Realizado el pago...*

A base de patalear...

*Pataleando la niña de este modo...*

La mayor dificultad que encuentran los estudiantes itálofonos, como ya se ha dicho, radica en el hecho que las mismas preposiciones existen en las dos lenguas pero su representación mental es diferente en cada una y en muchos casos incompatibles, lo que crea confusión al momento de utilizarlas. A continuación presentamos algunas construcciones de este tipo pero nos detendremos solamente en AL+ INFINITIVO:

Para comenzar, les pregunto a los alumnos cuál creen ellos que puede ser el significado de esta forma. Enseguida les presento un ejemplo concreto como:

Al ir al colegio se perdió.

A través del ejemplo logran intuir el significado. Los invito a este punto a desglosar la construcción y a definir las partes en según el esquema Infinitivo + nexos + verbo principal o flexionado

<i>A+ el ( momento de)+ ir (forma no personal), se perdió.</i>
--

Explicación: El nexos o preposición *Al* = *a* (su significado originario remite a orientación hacia un punto, a un movimiento con una orientación) + *el* (artículo determinativo masculino singular que gracias al proceso de gramaticalización por metonimia logra encerrar el concepto de “*el momento de*” y más precisamente “*en el momento de*”, lo que llevaría a significar: “en el curso del movimiento dirigido al momento en el que se desarrolla la acción potencial de *ir* (infinitivo: nombre de la potencialidad de la acción) al colegio, se perdió (verbo principal).

¿Debe sorprendernos que la forma más utilizada en italiano corresponda a *Nell'andare a scuola, si perse.?*

Es interesante anotar también que la perífrasis *Al ir* significa lo mismo que *yendo* y por lo tanto puede representarse gráficamente de la siguiente manera:



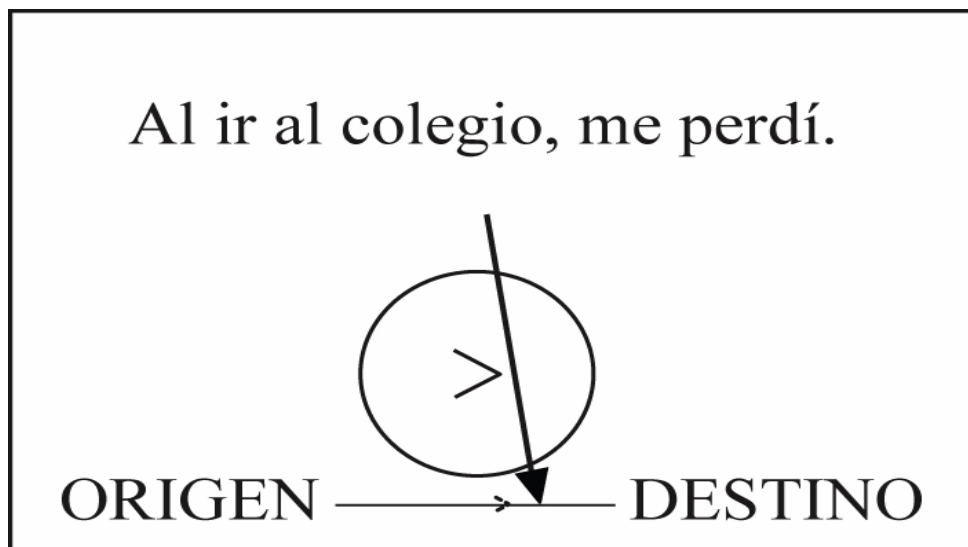


Diagrama (12)

Representamos el infinitivo siguiendo el modelo de las bolas de billar de Langacker, pero identificando la resultante del movimiento, en los términos de Talmy, expuestos anteriormente con la línea del tiempo. Esta línea representa el comienzo y el final y metafóricamente, ampliando su significado y trasladándola a un dominio de tipo espacial, estos dos puntos pueden representar el origen de un recorrido y el destino de ese recorrido. La frase *Al ir al colegio, me perdí* queda representada, pues, como un movimiento constante dirigido hacia un destino y un evento (la flecha) que muestra la circunstancia de “haberse perdido”.

Con la utilización de todos estos recursos, el significado de la construcción queda completamente desvelado y aclarado. En ese punto, invito a los alumnos a encontrar la traducción correspondiente en italiano y a reflexionar sobre las diferencias o en este caso, sobre las semejanzas subyacentes.

En la última fase trabajamos sobre la ejercitación con frases que yo les doy en italiano y ellos deben traducir. El trabajo se realiza en casa y las correcciones y comentarios se hacen en clase de manera muy productiva.

Explicaciones análogas se pueden proponer con otras construcciones del mismo tipo como:

*DE + INFINITIVO*

Tiene un valor condicional en español.

*De aprobar el borrador, podremos firmar el contrato.*

*Se aprobáis la brutta copia, potremmo firmare il contratto. (Italiano)*

### POR + INFINITIVO

Tiene un valor causal

*Por saber cocinar muy bien, se ganó el primer premio.*

*Poichè sapeva cucinare molto bene, vinse il primo premio.*(Italiano)

### CON + INFINITIVO

Tiene un valor concesivo, puede significar también “ser suficiente”.

*Con ser dueño de una gasolinera, su coche siempre se queda sin gasolina.*

*Pur essendo proprietario di una stazione di benzina, resta sempre senza*

#### 4.3.1.2 Algunas perífrasis verbales del Infinitivo:

Como hemos dicho anteriormente, antes de afrontar el tema, les recordamos a los alumnos la gráfica general de la formación de perífrasis verbales:

#### FORMACIÓN DE UNA PERÍFRASIS VERBAL:

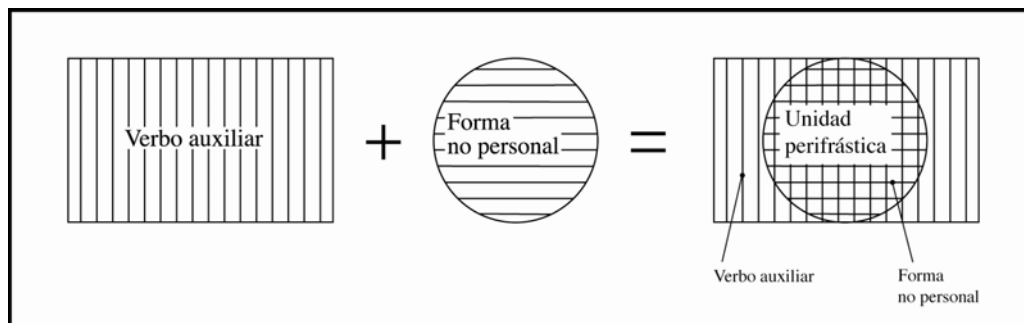


Diagrama (13)

Les recordamos a los alumnos que en el caso de las perífrasis con Infinitivo puede haber participación de un nexo.

Verbo auxiliar + Verbo en forma no personal + Verbo principal  
(con concurso o no de un nexo)

Procedemos a analizar y a explicar el mecanismo a través del cual se puede llegar al núcleo semántico de una perífrasis. Es importante recordar que en el proceso de formación de la perífrasis concurren numerosas posibilidades de interpretación que están dadas por la misma naturaleza dinámica del proceso de gramaticalización que sufren los verbos auxiliares. El grado de gramaticalización del verbo puede variar consistentemente. En el diagrama (14) esta versatilidad del significado del auxiliar está representada por el rectángulo respecto al cual, el círculo que representa la perífrasis, puede ser amplio o reducido. Podemos afirmar, que la aplicación de una lógica lineal de funcionamiento de la perífrasis es limitada. Es como si cada perífrasis (por su misma naturaleza dinámica) tuviera su propia lógica y esta dependiera de la amplia gama de posibilidades semánticas que el verbo auxiliar puede sufrir. Afrontar su explicación es una dura pero entusiasmante tarea, incluso para un hispanoparlante.

## PERÍFRASIS DE FUTURO PRÓXIMO

*IR A + INFINITIVO:*

Por su alta frecuencia de uso, seleccionamos como ejemplo esta perífrasis para profundizar en su explicación:

Para afrontar el tema, repetimos el mismo esquema de reflexión y explicación utilizado en el apartado anterior. Comienzo por preguntarle a los alumnos cuál creen ellos que sea el significado de esta forma. Enseguida les presento un ejemplo concreto como:

*Va a hacer frío esta noche.*

A través de los ejemplos en muchos casos, los alumnos logran intuir el significado (que se utiliza también en italiano pero en contextos muy formales). Enseguida los invito a desglosar la construcción y a definir las partes según el esquema de funcionamiento de la perífrasis y a definir si efectivamente cumple los requisitos para ser una perífrasis y si el significado es claro o no para ellos:

Retomamos el ejemplo: *Va a hacer frío esta noche.*

Procedemos a identificar cada una de las partes de la perífrasis:

(Verbo auxiliar = *Va*) + (Nexo = *a*) + (Verbo principal = *hacer*) *frío*

Propuesta de explicación:

Si acudimos a la representación de una perífrasis verbal, inmediatamente salta a relucir el problema de la transformación que el significado del verbo auxiliar ha sufrido (auxiliación o más genéricamente, gramaticalización) y el estudiante debe enfocar su atención en el significado nuevo que el verbo auxiliar ha adquirido.

La gramática cognitiva nos explica el porqué de esa transformación semántica. En su estudio *Verbos de movimiento. La formación de los futuros perifrásticos*, la autora, refiriéndose a los verbos en movimiento dice que en el universo de las metáforas es muy frecuente el uso del dominio concreto del espacio para representar fenómenos abstractos que forman parte de la vida de los seres humanos y añade que «en el uso metafórico, el destino geográfico es sustituido por la referencia a la acción que el sujeto desea realizar, en otras palabras, el destino es reemplazado por un propósito (Lakoff 1987: 277) en una construcción que lleva los matices de intencionalidad presentes en el modelo espacial» (Melis 2006: 885).

El concepto antes mencionado, nos será de gran utilidad en nuestras explicaciones. Melis nos dice además, que el español históricamente confirma su tendencia a utilizar la forma *ir a + infinitivo* como expresión futuro. La explicación del proceso de auxiliación del auxiliar *ir*, «se origina en la metáfora, cruza el campo aspectual y, pasando por la subjetivación y la abstracción, desemboca, esta vez, en el tiempo futuro» (Melis: 924)

De esta forma, cobra sentido el significado del verbo de movimiento *ir*, en el sentido de futuro. Ese proceso de gramaticalización sufrido por el verbo auxiliar, al intersectarse con la forma del infinitivo *hacer*, en este caso da como resultado nuevo el significado de ‘en un futuro próximo’ (esta noche) *va a hacer frío*.

Añadimos a continuación una representación gráfica de esta perífrasis para consolidar la explicación:

## IR + A + INFINITIVO

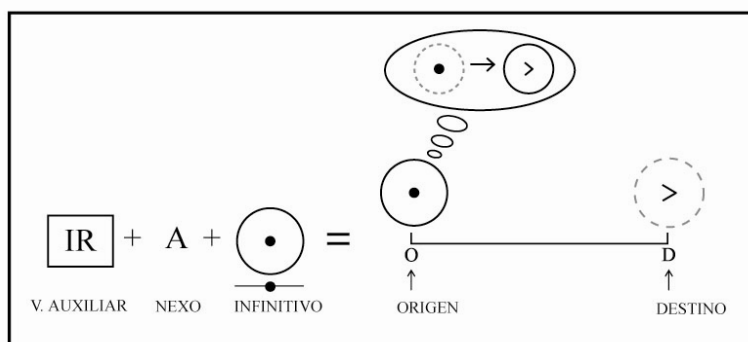


Diagrama (14)

La gráfica nos muestra la manera en que el Infinitivo, ubicado en el lugar de origen se encuentra en estado de reposo pero se proyecta hacia un destino (gracias a la preposición *a* que le otorga el significado de dirección u orientación hacia un destino. El auxiliar *ir* expresando a su vez movimiento hacia un destino le confiere al infinitivo la idea de intencionalidad próxima de ejecutar una acción cualquiera.

Una vez terminada la explicación, le pedimos al estudiante que proponga una traducción de esta construcción, que naturalmente se dará en términos de futuro sintético en italiano:

*Farà freddo stasera.*

Con la utilización de todos estos recursos, el significado de la construcción queda completamente desvelado y aclarado.

En la última fase trabajamos sobre la ejercitación con otras frases que sirvan de ejemplo que yo les doy en italiano y ellos deben traducir. Se realizan más actividades de traducción en casa y las correcciones y comentarios se hacen en clase de manera muy productiva.

## PERÍFRASIS QUE EXPRESAN OBLIGACIÓN

Las perífrasis de obligación no constituyen un problema para los itálofonos pues existen formas análogas en italiano:

TENER QUE + INFINITIVO y HABER DE + INFINITIVO tienen una correspondencia bastante clara con la forma italiana *Avere da* + Infinitivo. Al igual que a la forma perifrástica *DEBER* + INFINITIVO le corresponde *Dovere* + Infinitivo.

Los significados corresponden. Sin embargo, considero oportuno proponerles a los alumnos itálofonos una representación gráfica que pueda estimular una reflexión, por parte de ellos, acerca de su propia lengua. He verificado que esta propuesta es muy útil porque les permite comprender un mecanismo determinado de la lengua (por ejemplo la gramaticalización) gracias precisamente al hecho de que la representación mental de un significado es la misma.

No repetiremos todo el mecanismo explicativo, nos interesa más bien, a este punto, ocuparnos de la reflexión que se puede desprender a partir de la observación de la representación gráfica del Diagrama (16):

### TENER QUE + INFINITIVO:

Esta perífrasis está formada por el verbo auxiliar *tener* + *que* + *infinitivo*. El verbo auxiliar *tener* tiene por significado posesión, propiedad. Podríamos hipotéticamente afirmar que el significado de este verbo se ha extendido a otro dominio como puede ser el de la obligación, es decir, 'entre mis pertenencias, poseo la obligación de'. En italiano, de hecho se utiliza la forma *Ho da* (verbo *avere*).

La representación cognitiva representa el espacio (físico o temporal) entre un origen y un destino. Colocado en el origen está el Infinitivo (entendido como potencialidad de una acción) y una proyección acerca de la manera en que esa potencialidad debería expresarse. Nos da una información modal, que en este caso es la obligatoriedad representada por el signo exclamativo. La perífrasis representa una manera en la que el Infinitivo tendrá que expresar su potencialidad.

# TENER + QUE + INFINITIVO

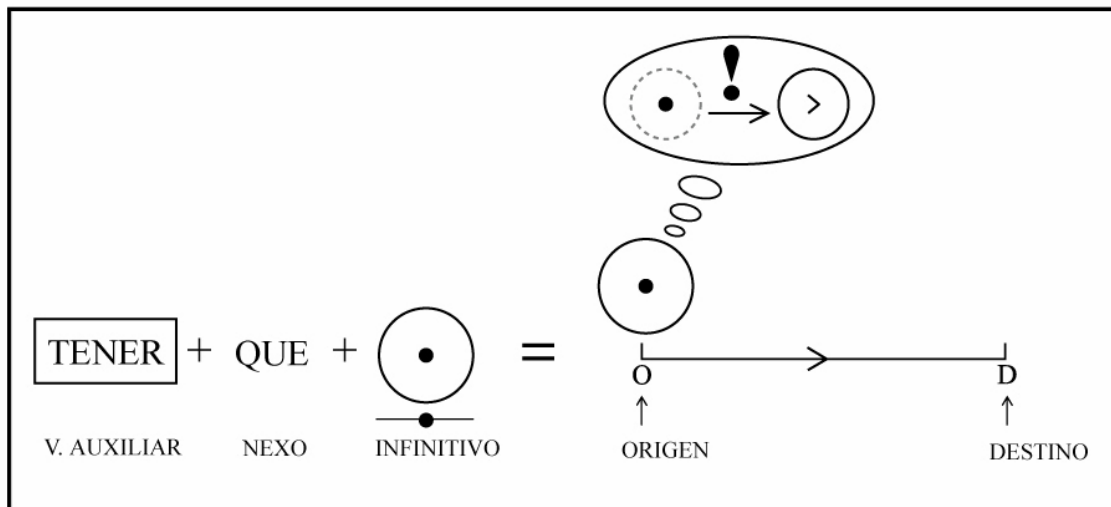


Diagrama (15)

## PERÍFRASIS DEL COMIENZO

Al igual que las anteriores, algunas de estas perífrasis encuentran una correspondencia en italiano. En especial las dos primeras: *EMPEZAR A + INFINITIVO* que corresponde a *Iniziare a + Infinitivo*, y *PONERSE A + INFINITIVO* que se traduce *Mettersi a + Infinitivo* donde los significados corresponden. Más problemáticas para los italo-fonos son estas dos perífrasis del comienzo: *ECHAR A + INFINITIVO* y *ROMPER A + INFINITIVO*. Proponemos el ejemplo de representación gráfica que podría facilitar su comprensión.

### *PONERSE A + INFINITIVO*

Es interesante el significado del verbo ponerse en esta perífrasis formada por: Ponerse (Verbo auxiliar en forma reflexiva) + a (nexo)+ Infinitivo

Si tomamos el verbo *poner* en su significado de “hacer que una cosa esté en un cierto punto o que haya en un sitio de cierta cosa” (María Moliner: 800) podríamos proponer que *ponerse a* podría significar ‘colocarse’, es decir, decidir explícitamente ocupar de lleno un lugar, en este caso, el lugar reservado al comienzo de una acción.

Dicho en otros términos, en esta perífrasis el Infinitivo ocupa un lugar en el origen de la acción y sobre ese lugar se ha decidido deliberadamente hacer recaer una especial carga de energía, la forma reflexiva nos hace pensar que la acción de colocarse en ese lugar, ha sido decidida por el actor mismo. En la gráfica, esta concentración de energía produce el significado de ‘disponerse concentradamente a realizar una potencial acción’.

## PONERSE + A + INFINITIVO

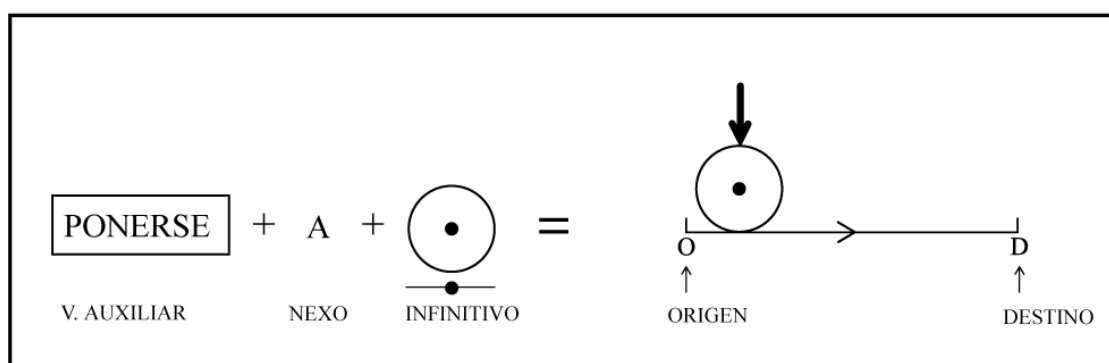


Diagrama (16)

En español, un ejemplo podría ser: *Desde que me llamaste, me he puesto a trabajar y no he parado.*

En italiano: *Da quando mi hai telefonato, mi sono messo a lavorare e non mi sono fermato.*

### ECHAR A + INFINITIVO:

Esta perífrasis representa un significado difícilmente representable en la mente de un italiano. El verbo auxiliar en español  *echar* cuenta con una infinidad de significados. Sin embargo, si buscamos el significado central del verbo, podríamos decir que su significado alude a ‘arrojar algo’, ‘lanzar’, ‘tener algo en la mano y soltarlo’, otro significado es el de ‘impulsar algo hacia un sitio de cualquier modo’ o ‘dejar salir algo de sí’ (Moliner 1992: 1048). El proceso de gramaticalización de este verbo en esta perífrasis tal vez haya capturado el sentido de ‘impulsar’, en el sentido de movimiento producido por un impulso (externo o interno). El verbo auxiliar y la preposición *a* le



confieren a esta perífrasis un sentido de movimiento repentino y rápido, *como* si se tratara de un *raptus*.

## ECHAR + A + INFINITIVO

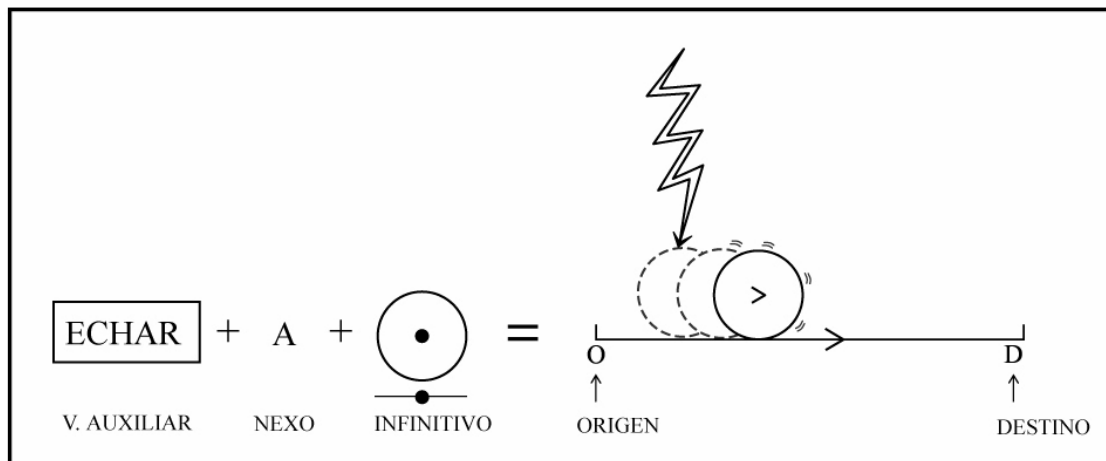


Diagrama (17)

La representación gráfica nos muestra el movimiento rápido y repentino producido por una fuerza de notable intensidad que produce un impulso en el momento en que comienza el movimiento. La fuerza está representada por la flecha vertical y el desdoblamiento del Infinitivo representa la rapidez del movimiento desencadenada por la energía de la flecha.

Un ejemplo en español: *En un determinado momento, el ladrón echó a correr y no entendimos por qué.*

En italiano: *Ad un certo punto, il ladro cominciò a correre all'improvviso e non ne capimmo il perchè.*

## PERÍFRASIS DE LA REPETICIÓN

### VOLVER A + INFINITIVO

Esta es una de las construcciones más utilizadas en español para expresar ideas de reiteración. El italiano presenta una forma semejante que es *tornare a + Infinitivo*, utilizado sobre todo en la lengua culta. Generalmente se usa la forma con *ri-cominciare*.

Un ejemplo:

*Vuelve a escribirlo y vuelve a leerlo* se traduce en italiano con la forma *Riscrivilo e poi rileggilo*.

La gráfica maestra caramamente el significado del verbo auxiliar que en este caso captura la idea de ‘vuelta’ en el sentido de circularidad. En este caso nos proyectamos hacia el futuro para repetir una acción realizada y concluida anteriormente.

## VOLVER + A + INFINITIVO

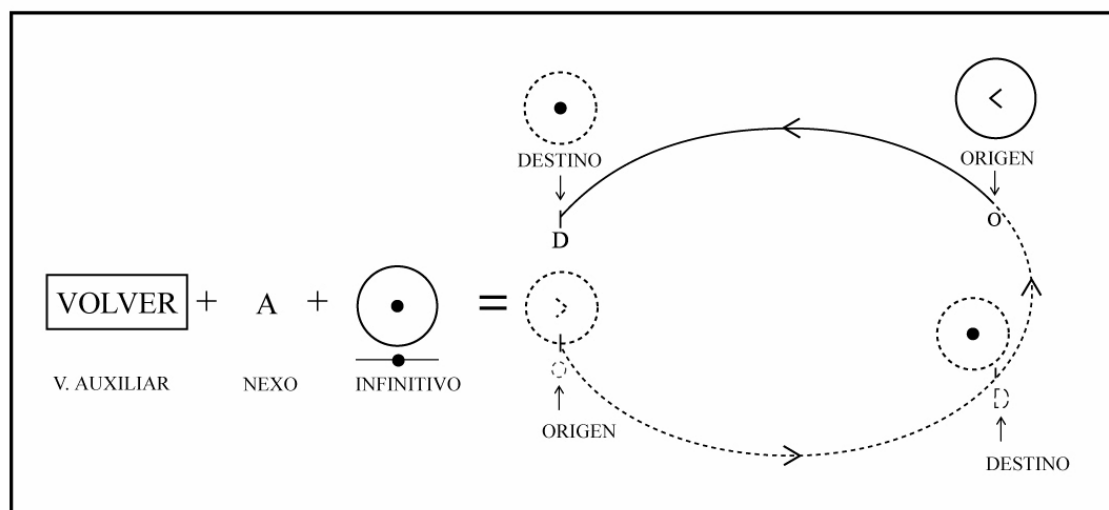


Diagrama (18)

## PERÍFRASIS DEL ESTADO FINAL

Este tipo de perífrasis tienen valor terminativo y en cada caso, el auxiliar le confiere al Infinitivo un matiz particular. *ACABAR POR + INFINITIVO*, por ejemplo, connota una cierta negatividad como en el ejemplo: *Acabarás por volverte loco que* en italiano traduce *Finirai per diventare matto*.

### LLEGAR A + INFINITIVO:

En este caso, el verbo auxiliar *llegar* gracias a la preposición *a* cobra el significado de ‘alcanzar’ pues expresa la idea de un movimiento hacia una meta fuera del espacio común. Esto se expresa claramente en la gráfica, a través de una línea que une el origen y el destino no convencionalmente horizontal sino tendiente hacia un destino fuera del alcance. De ahí que esta perífrasis signifique ‘alcanzar un estado extremo’ como en ejemplo: *Al cabo de los años llegó a ser un conocido bailarín* que se traduce en italiano *Con il passare degli anni arrivò ad essere un famoso ballerino*.

## LLEGAR + A + INFINITIVO

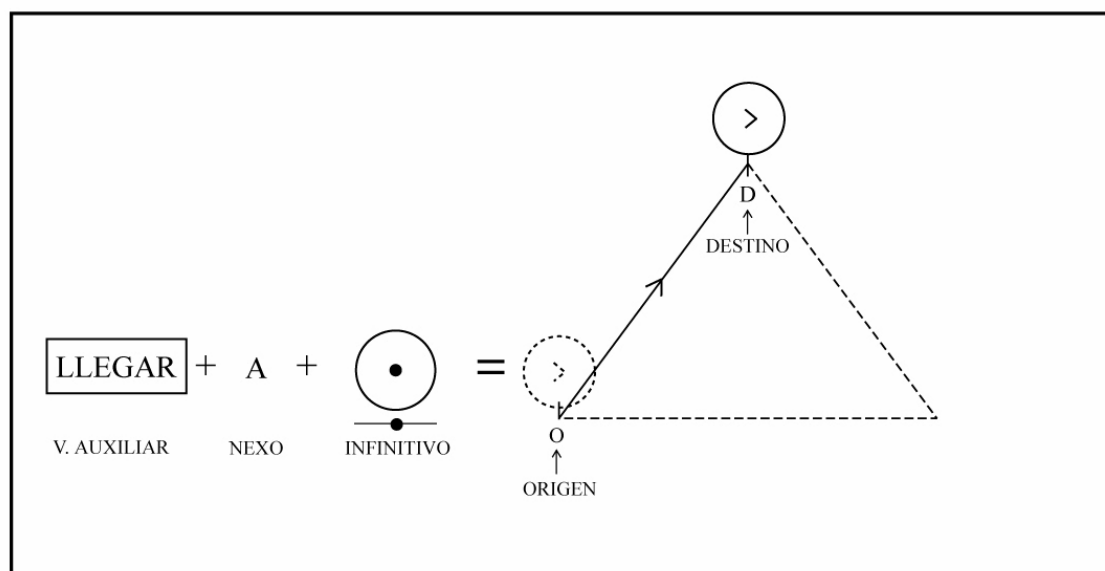
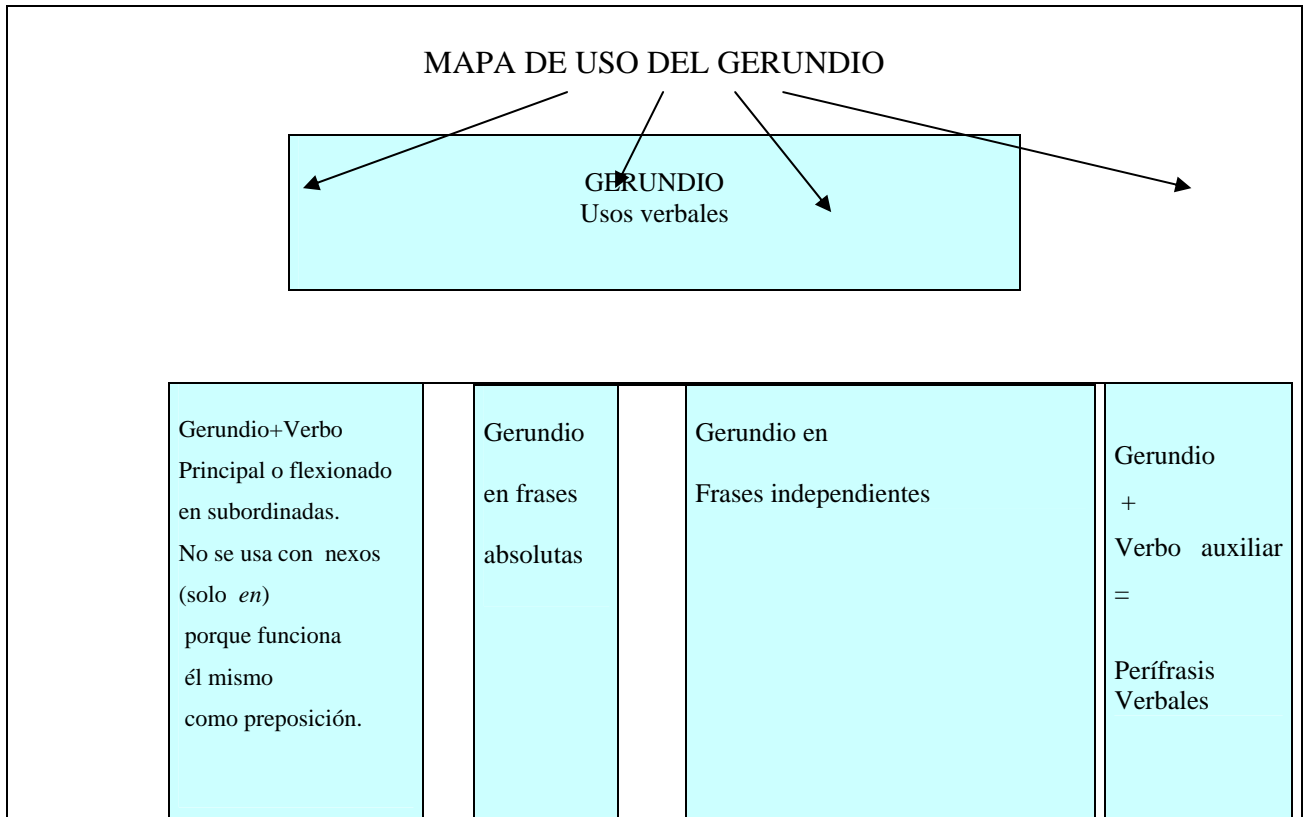


Diagrama (19)

### 4.3.2 El Gerundio:



(Diagrama (20))

#### 4.3.2.2 Algunas perífrasis del Gerundio

Según mi experiencia, las perífrasis del Gerundio plantean menos dificultades para los italofonos. Sin embargo he notado que no es fácil para ellos acoger las sutilezas que le imprimen los verbos auxiliares a la perífrasis, por lo tanto no es fácil aprender en qué casos es pertinente usar una u otra, tienden a confundirlas y no captan con facilidad la diferencia por ejemplo entre *anda diciendo*, *viene diciendo* y *va diciendo*, por ejemplo.

IR + GERUNDIO:

## IR + GERUNDIO

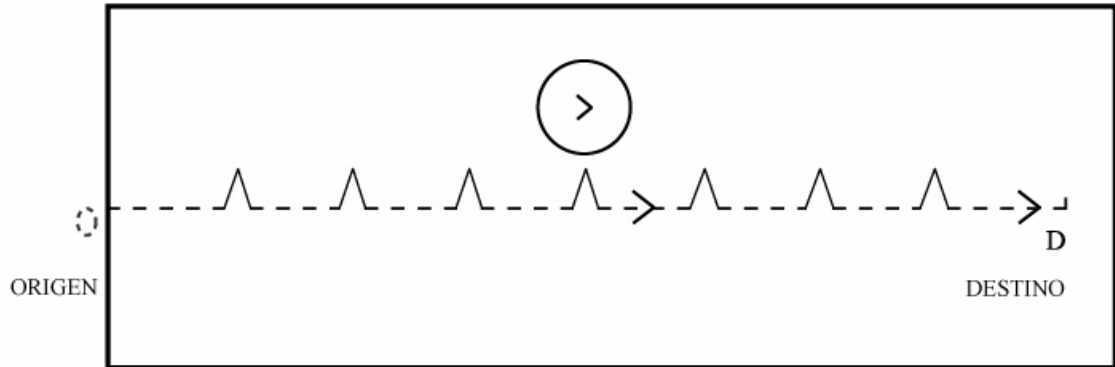


Diagrama (21)

Expresa la acción que el Gerundio realiza de repetida, regular y de alguna manera lentamente. El Gerundio no deja de expresar su significado de duratividad. Al representarse el destino está en el interior del marco se indica la orientación del movimiento que conlleva siempre el significado de *ir*.

En italiano corresponde a: *Andare* + Gerundio

Como ejemplos presentamos:

*Recogía la basura e iba tirándola en el cubo.*

*Andava racattando la spazzatura e la gettava nel secchio.*

*Los niños van saliendo de sus clases ordenadamente.*

*I ragazzi escono uno a uno e lentamente dalle loro aule in modo ordinato*

### VENIR + GERUNDIO

En este caso, la acción que se presenta es insistente y repetitiva y ha empezado en tiempo pasado y se ha desarrollado gradualmente hasta el momento que nos referimos:

# VENIR + GERUNDIO

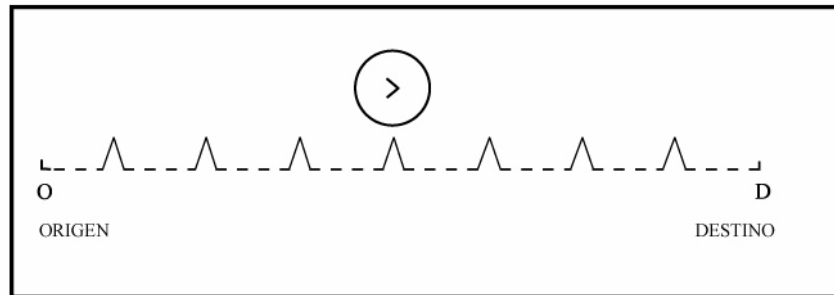


Diagrama (22)

*Desde hace más de 20 años nuestra empresa viene invirtiendo en este proyecto.  
Sono più di venti anni che la nostra ditta compie investimenti in questo progetto.*

## SEGUIR + GERUNDIO

Aunque en italiano existe una forma correspondiente que es *seguire a + Gerundio* (muy poco usada) y una similar que es *continuare a + gerundio*, nos detenemos un momento en esta perífrasis porque comparativamente y sobre todo gracias a los gráficos la comprensión se torna de veras muy sencilla. En español el verbo auxiliar *seguir* tiene valor continuativo, encierra la idea de que una acción ha dado comienzo a su recorrido y no se ha detenido y no se va a detener. El marco en el que se inscribe la acción no incluye los puntos de origen y destino porque en realidad no están capturados en la imagen aunque sí implícitamente tomados en cuenta (por negación). En esta imagen no nos interesa cuándo comenzó la acción que el Gerundio, haciéndole honor a su naturaleza, está desarrollando sin detenerse. Esta idea de no detenerse, está sugerida gracias al auxiliar. Podemos decir que este es uno de esos en que el auxiliar ha conservado plenamente su significado. La gráfica nos muestra un movimiento continuado y regular que el Gerundio realiza. Lo interesante en este caso, es notar que el Origen y el Destino se encuentran fuera del cuadro y no se toman en cuenta. La gráfica muestra muy claramente la idea de continuidad en donde el comienzo y el final de la acción no tienen importancia.

## SEGUIR + GERUNDIO

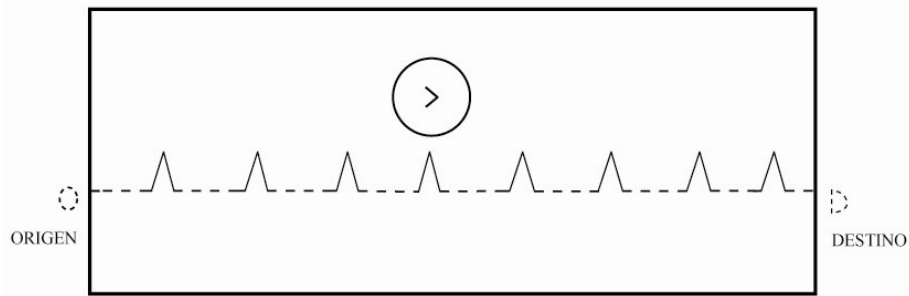


Diagrama (23)

En italiano esta forma corresponde a:

*Continuare a + Infinitivo*

*La madre los llamó varias veces, pero siguieron jugando*

*La madre li chiamò varie volte, ma i ragazzi continuarono a giocare.*

### LLEVAR + GERUNDIO

Esta perífrasis tiene valor durativo y expresa que se viene desarrollando a partir de un tiempo determinado. Explica, por ejemplo, que la acción se desarrolla hace...o desde hace...

*Llevo un año estudiando español.*

*È un anno che studio spagnolo.*

### ANDAR + GERUNDIO

El valor que representa esta perífrasis es de movimiento irregular sin orientación.

*Andan diciendo que no me quieres.*

*Vanno in giro dicendo che non mi vuoi bene.*

### 4.3.3 El Participio

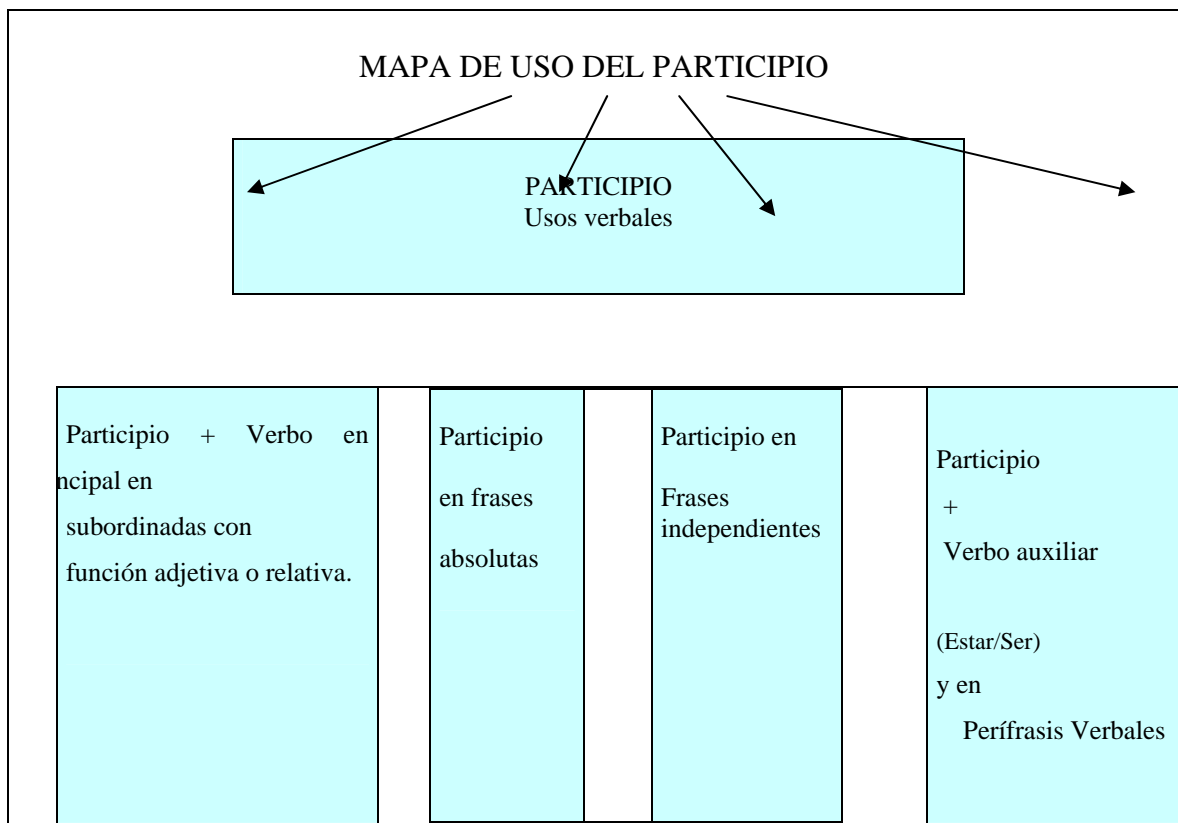


Diagrama (24)

#### 4.3.3.1 Algunas perífrasis con Participio

##### *LLEVAR* + PARTICIPIO

En esta perífrasis, el auxiliar *llevar* conserva en buena parte su significado original de ‘tomar una cierta cosa y hacerla llegar a cierto destino’ pero lo singular en este caso es que el auxiliar le confiere también el significado de acumulación. En este caso la línea que une el origen y el destino representa la idea del paso del tiempo por lo que podemos concluir que se trata de un movimiento gracias al que se desplaza un elemento. El significado que quiere representar la gráfica es de acumulación una acción expresada por el Participio en el transcurso del tiempo hasta un momento determinado por el hablante.



La idea de acumulación está dada por la repetición del participio que termina en una línea convencional que corresponde al momento en el que el hablante se encuentra.

En español : *Llevo leídas diez páginas*

En italiano: *Finora ho letto dieci pagine*

Para traducir esta perífrasis al italiano es necesario determinar que se trata de ‘este momento’ (*finora*)

## LLEVAR + PARTICIPIO

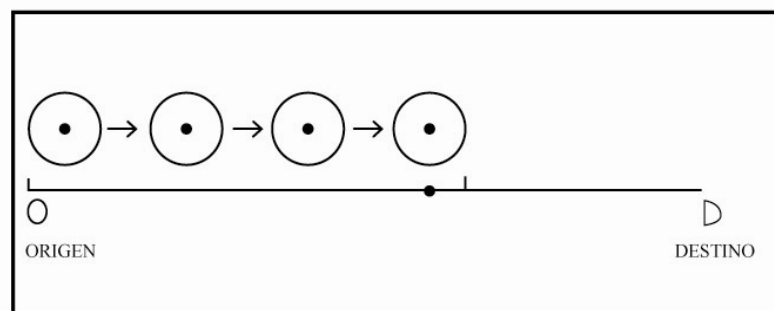


Diagrama (25)

IR + PARTICIPIO:

## IR + PARTICIPIO

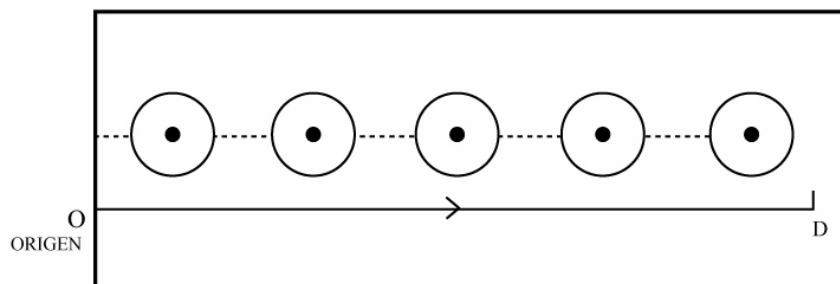


Diagrama (26)

Esta forma perifrástica presenta la misma estructura de *IR + GERUNDIO*, en donde el verbo auxiliar *ir* expresa movimiento hacia un destino. La diferencia entre las dos radica en que el Participio conserva su significado de estado en reposo, su carga interior permanece intacta y sin movimiento. El significado de la perífrasis es el de movimiento hacia un destino de una entidad que

intrínsecamente guarda un estado. En la mayoría de los casos expresa un estado anímico o físico (luego interior) que no sufre cambios en su desplazamiento continuo.

*Iba mojado hasta el cuello* no tiene correspondencia en italiano y se traduce como *Era bagnato fino al collo*.

Otro ejemplo interesante puede ser: *Íbamos preparados para cualquier cosa*, que en italiano se traduce por *Eravamo pronti a qualunque evenienza*.

#### ANDAR + PARTICIPIO

En español: *Siempre anda metida en líos*.

En italiano: *Si caccia sempre nei guai*

Otro ejemplo: *Anda muy deprimido* se traduce en italiano como *È molto depresso*.

#### SEGUIR + PARTICIPIO

Esta perífrasis corresponde al significado de ESTAR TODAVÍA + PARTICIPIO.

*Después de una hora seguía tirado en el suelo*.

*Dopo un'ora era ancora steso in terra*.

## 5. Conclusiones

Los objetivos que se ha prefijado este trabajo han surgido de mi experiencia docente en la Universidad de Florencia y de las inquietudes que se me han ido planteando en el desarrollo de mi trabajo, entre otras, la constatación de una carencia de instrumentos válidos para afrontar ciertos temas gramaticales en el aula de ELE. Esta inquietud se ha convertido en búsqueda concreta, razón por la que decidí inscribirme al Máster de la UIMP.

En el desarrollo de dicha experiencia académica tuve la ocasión de conocer algunos planteamientos de la Gramática Cognitiva y del modelo operativo del Profesor Ruiz Campillo y tengo que confesar que tanto la a idea fundamental que propone la G. C. de identificar forma y significado (con todas sus implicaciones), como el conocimiento de una propuesta sistemática de operatividad en el aula capturaron mi interés.

Puedo afirmar pues, que las motivaciones en la realización de este trabajo consistieron en forjar con mis manos una propuesta de acercamiento al tema de las formas no personales del verbo y sus usos, y en modo particular el de las perífrasis verbales encuadrándolas en el paradigma de la Gramática Cognitiva y a la vez intentar una aplicación práctica susceptible de ser utilizada en el aula.

A lo largo del trabajo, que como hemos dicho anteriormente, hemos emprendido con la observación directa de las dificultades o facilidades que han presentado y presentan los alumnos itálofonos de la Universidad de Florencia al afrontar el tema de las formas no personales del verbo y en particular modo el de las perífrasis verbales, hemos llevado a cabo una descripción teórica de la Gramática Cognitiva y una sustentación de su rentabilidad el aula de ELE, la conclusión que se desprende es que la Gramática Cognitiva, en virtud de su capacidad representacional, logra establecer puntos de contacto entre los principios generales de la percepción con formas de representación como por ejemplo la gráfica. De esto se desprende la importancia que la

representación gráfica ocupa en mi trabajo, entendida como instrumento de comprensión inmediata de conceptos altamente complejos.

Al mismo tiempo, al revisar con atención el modelo operativo de Ruiz Campillo emprendimos un camino de búsqueda de los valores básicos de significado de las formas no personales. Este primer intento de aplicación nos da un buen resultado: logramos proponer una representación cognitiva de las formas no personales y una lógica de funcionamiento, que a nuestro juicio facilita la comprensión de estos conceptos altamente difíciles de definir. Esto nos dio la oportunidad de comprobar que conocer el valor de significado de una forma es mucho más rentable que la presentación de largas listas de construcciones en las que estas formas se pueden presentar. La memorización de listas puede ser reemplazada por una definición unívoca que al ponerse en contacto con otras formas compone infinitas posibilidades conservando su valor.

Procedimos de esta forma, tratando de definir valores básicos de los elementos y representando gráficamente los valores de uso de las formas no personales, tomando en cuenta todos los elementos que concurren en ellas. En este punto del trabajo comprendimos que abarcar todos los usos de las formas impersonales era demasiado amplia y ambiciosa para este trabajo. Ese, creo, es uno de los límites de nuestro trabajo.

La propuesta de aplicación en el aula que se presenta en la parte final puede considerarse una útil guía para los profesores y sin duda, en lo personal, ha sido altamente formativo.

Creemos que en su estado actual el trabajo puede considerarse un punto de inicio, donde la estructura básica de los usos de las formas no personales está simplemente planteada y que abre seguramente un camino muy interesante y rico de posibilidades que en futuro seguiremos explotando y que esperamos puedan ser de utilidad para otros profesores de ELE.

## 6. Bibliografía

- ALARCOS LLORACH, E. (1970), Gramática de la lengua español, Madrid: Espasa Calpe.
- ALARCOS LLORACH, E. (1999), *Estudios de Gramática Funcional del Español*, Madrid: Gredos.
- ALONSO, R., *et al.* (2006) Gramática básica del estudiante de español, Barcelona:Difusión.
- BOOGART, R. Y JANSSEN, T. (2006), Part. 4, 3.1 “Tense and Aspect” en *Hand Book of Cognitive Languages*, de Hubert Cuyckens and Dirk Geeraert, Oxford: Oxford Univ. Press.
- CALVI, M., PROVOSTE, N. (1992), *Hablar y escribir en español*, Bologna: Zanichelli.
- CARO, M. A., (1976) *Tratado del Participio*, Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- CARRERA DÍAZ, M., (1997) *Grammatica spagnola*, Roma: Editori Laterza.
- CASTAÑEDA, A. (2004), “Gramática e imágenes. Ejemplos para el caso del español”, *Mosaico, Revista para la Promoción y Apoyo a la enseñanza del Español*, 14, (Ministero de Educación y Ciencia de España. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo),
- CASTAÑEDA, A., (2004), “Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de Español/LE” en *Revista RedELE*, número 0, marzo 2004.
- CASTAÑEDA, A., *Perspectiva en las representaciones gramaticales. Aportaciones de la Gramática Cognitiva a la enseñanza de español/LE.*
- CHOMSKY, N. (1979), *Reflexiones sobre el lenguaje*: Barcelona, Ariel.
- CIFUENTES HONRUBIA, J. L. (2003) Locuciones prepositivas. Sobre la gramaticalización preposicional en español, Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.
- CRiado DE VAL, M. (1958) *Gramática Española*, Madrid: S.A.E.T.A..
- CUENCA M.J. Y HILFERTY, J. (1999), *Introducción a la gramática cognitiva*, Barcelona: Ariel.
- FERNANDEZ, J., FENTE, R., SILES, J. (1990), *Curso intensivo de español*, Madrid: SGEL.

- GAETA, L., LURAGHI, S. (2003), *Introduzione alla linguistica cognitiva*, Roma: Carocci.
- GILI GAYA, S. (1961) *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona: Bibliograf.
- GÓMEZ TORREGO, L. (1999), “Los verbos auxiliares. Las perífrasis verbales del infinito” en *Gramática descriptiva de la lengua española* dirigida por Bosque Muñoz, I., Demonte Barreto, V., Madrid: Espasa - Calpe.
- HERNÁNDEZ ALONSO, C., (1996), *Gramática Funcional*, Madrid: Gredos.
- LAKOFF, G., JOHNSON, M. (1980), *Metáfora e vita quotidiana* (1998), Milano: Bompiani.
- LAKOFF, G., JOHNSON, M. (1998), *Elementi di Linguistica cognitiva*, Urbino: Quattroventi.
- LANGACKER, R., (1991), *Foundations of Cognitive Grammar Vol.I*, Stanford: Stanford University Press.
- LANGACKER, R., (1991), *Foundations of Cognitive Grammar Vol.II*, Stanford: Stanford University Press.
- PINKER, S., (1995) *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*, Madrid: Alianza.
- LORENZO, E., (1980) *El español y otras lenguas*. Madrid: SGEL.
- MELIS, C. (2006) “Verbos de movimiento. La formación de los futuros perifrásticos” en *Sintaxis histórica de la lengua española* dirigida por Concepción Company Company, Vol 2, Parte I, México D.F.: Fondo de cultura económica.
- PINKER, S., (1995) *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*, Madrid: Alianza.
- PORTO DAPENA, J.A. (1989), *Tiempos y formas no personales del verbo*, Madrid: Arco Libros.
- RUIZ CAMPILLO, J.P. (1998), *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo* (Tesis Doctoral), en <http://www.mec.es/redele/revista2/placido2.shtml>
- RUIZ CAMPILLO, J. P. (1999): “Normatividad y operatividad en la enseñanza de los aspectos formales: el *casus belli* de la concordancia temporal”, en *Documentos de Español Actual*, no 1, Turku, Universidad de Turku (también en *Revista RedELE*, no 2, Ministerio de Educación y Ciencia, <http://www.mec.es/redele/revista2/placido2.shtml>).

- RUIZ CAMPILLO, J. P., (2005) “Instrucción indefinida, aprendizaje imperfecto. Para una gestión operativa del contraste imperfecto/indefinido en clase”, *Mosaico, Revista para la Promoción y Apoyo a la enseñanza del Español*, 15, (Ministero de Educación y Ciencia de España. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo), <http://www.mec.es/sgci/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico15/mos15.pdf>)
- RUIZ CAMPILLO, J. P. (2006): “El concepto de *no-declaración* como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa del contraste modal en español”, en Pastor, C. (coord.): *Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2006-2007*. Múnich: Instituto Cervantes (también en [http://www.cervantes-muenchen.de/es/05\\_lehrerfortb/Actas05-06/3JosePlacido.pdf](http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas05-06/3JosePlacido.pdf))
- SECO, M., (1994), *Gramática esencial del español*, Madrid: Espasa Calpe.
- TALMY, L. (2000), *Toward a Cognitive Semantics*, Cambridge, Massachussets: The MIT Press.
- TORNEL SALA, J. L. (2001 - 2002) “Perífrasis verbales y consideraciones metodológicas (I y II)” en *Contextos*, ISSN 0212-6192, N° 37-40. Artículo tomado de Internet: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2161011//>