

## LA GRAMÁTICA COGNITIVA: NUEVAS AVENIDAS PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

**Palabras clave:** gramática cognitiva, español como lengua extranjera, didáctica

### 1. Origen y fundamentos de la Gramática Cognitiva

#### 1.1. Los orígenes: el significado en primera línea

La Lingüística Cognitiva<sup>1</sup> (LC) comienza su andadura a finales de los años 70 y empieza a despegar a partir de los estudios de Langacker y Lakoff a mediados de los 80. Su origen se justifica por la necesidad de encontrar un acercamiento al lenguaje diferente al imperante en aquel momento histórico: el de la Gramática Generativa. Aunque la LC plantea hoy unos principios muy alejados del generativismo, en sus orígenes fue un «reciclaje» de ideas y conceptos de otros modelos, especialmente de uno en concreto: la Semántica Generativa (SG).

¿Y qué era la Semántica Generativa? Corrían los años 70 y el generativismo entendía el lenguaje como un ente autónomo e independiente de otras funciones cognitivas, justificado a través de la sintaxis. La SG, sin embargo, tomaba el lenguaje como una parte más del procesamiento –es decir, del pensamiento– humano en general, señalando que la cognición universal que manejamos para comprender el mundo estaba aunada con la categorización sintáctico-lexical y se convertía en «lógico-pragmática» (Cifuentes Honrubia, 1994: 83). Al darle al lenguaje un valor cognitivo incluido en el pensamiento humano y no separado, y también al incluir el significado como piedra angular de lo que expresamos, la SG estableció los fundamentos de lo que luego sería la LC: «La principal función del lenguaje es aportar significación, de ahí que deba establecerse la *manera de ligar forma con significado*. Las gramáticas deben intentar explicar en la medida de lo posible los parámetros formales a partir de *aspectos significativos*» (Cifuentes Honrubia, 1994: 83–84, cursiva añadida).

Aquí es importante matizar qué son los conceptos de ‘forma’ y ‘significado’ en la perspectiva cognitiva. De acuerdo con Cadierno y Lund (2004: 139<sup>2</sup>), las formas se entienden como «unidades lingüísticas que pueden ser tanto léxicas como gramaticales [...] Todas las formas lingüísticas se consideran unidades simbólicas que consisten en la asociación de una representación semántica con una fonológica». Los significados, por su parte, «se refieren a la estructura semántica de una unidad simbólica, la cual está a su vez

<sup>1</sup> La Gramática Cognitiva constituye un modelo dentro del marco más amplio de la Lingüística Cognitiva: Para una revisión exclusiva de los trabajos con Gramática Cognitiva se recomienda leer a Langacker (2008a y b).

<sup>2</sup> Las citas en este artículo que provengan de trabajos en inglés pueden consultarse en su versión original en la tesis doctoral de la autora, disponible en la Biblioteca Virtual de la Universidad Nebrija.

equiparada a la conceptualización» (Cadierno, Lund 2004: 139–140). Cabe clarificar que la conceptualización es la forma de procesar el significado, es decir, cómo asignamos significado a lo que estamos viendo/escuchando/leyendo/interpretando. Así, es posible decir que existe una relación circular entre forma, significado y conceptualización: según vamos ampliando nuestra experiencia en el mundo y la procesamos, asignamos significado a las formas y las reutilizamos para expresar ese significado en nuestra comunicación.

Retomando las diferencias entre lo cognitivo y lo generativista, mientras que los modelos generativistas tradicionales observaban, recogían y sistematizaban reglas para la correcta formación de estructuras en una lengua, la LC señaló que al procesar el lenguaje estamos aplicando funciones cognitivas generales. A partir de este punto, la LC se dedicó a estudiar el uso del lenguaje con el significado de las formas como centro, dándole protagonismo al hablante como conceptualizador, como creador de una lengua que representa su visión del mundo y la de su comunidad lingüística. En resumen, la mayor y más importante diferencia entre ambos modelos, el cognitivo y el generativo, es el ‘significado’ y su papel dentro de los marcos teóricos.

Cadierno y Lund (2004) comentan que la Lingüística Generativa se centra en la competencia (en el sentido chomskyano), mientras que la LC lo hace en la actuación para concentrarse en la verdadera función del lenguaje: la comunicación.

Para los generativistas, además, es la sintaxis quien domina el lenguaje y su estructura. En contraste, desde el punto de vista cognitivo, la forma lingüística está enlazada con el significado y es el pensamiento del hablante quien influye en su uso: *su propia* elección de palabras para comunicar un hecho concreto. Para los cognitivistas la semántica es por tanto quien representa el papel principal.

El último punto de esta comparación entre lo cognitivo y lo generativo enlaza con los afamados principios universales que según los generativistas existen para todas las lenguas (la Gramática Universal). Aunque la perspectiva cognitiva también comparte esta visión, hay una diferencia de base que separa la forma de plantear el asunto desde ambos modelos.

Desde el cognitivismo se incluye el lenguaje dentro del pensamiento humano en general, sin adjudicarle un lugar sobresaliente que lo diferencie del resto de procesos cognitivos. Por tanto, aunque los lingüistas cognitivos sí asumen que hay unos principios comunes y universales a todas las lenguas, entienden que el «órgano del lenguaje» independiente del resto del pensamiento (el célebre *‘language acquisition device’* de Chomsky) es algo incierto. Cifuentes Honrubia (1994: 199) sintetiza que en la perspectiva cognitiva «debido fundamentalmente a su herencia semántico-generativista, el *significado* es su principal punto de partida en la organización gramatical [...]» (cursiva añadida).

Para resumir las ideas en este apartado se incluye aquí la opinión del lingüista David Lee (2001), que justifica el nacimiento de la Lingüística Cognitiva a través de la necesidad de separarse del modelo generativista, «sin duda porque los académicos más destacados del movimiento [el de creación de la LC] habían sido formados como gramáticos generativistas, y desarrollaron el modelo cognitivo sobre la base de lo que ellos percibían como lagunas en la teoría generativista» (Lee, 2001: 1).

## 1.2. ¿Qué es la Gramática Cognitiva?

Una vez que conocemos el origen de la LC, podemos comenzar a considerar la Gramática Cognitiva (GC) como disciplina de investigación. Los siguientes puntos de referencia concretan lo más relevante:

- La GC es metodológica: busca unos principios cognitivos comunes en el uso de la lengua.
- Es una gramática basada en el *uso del lenguaje* y por tanto no procede elaborar una casuística elaborada por listas de sus ocurrencias, como ocurre con otros acercamientos al lenguaje. La GC no basa su metodología en combinatoria morfosintáctica de formas que son independientes del significado (y que por tanto no permiten variación), sino que toma en cuenta la intención comunicativa del hablante y organiza sus principios alrededor de la construcción de significados a través de las formas.
- La unión imperturbable entre forma y significado y su intervención directa en la comunicación de los hablantes. No pueden separarse ambos conceptos porque se perdería la intención comunicativa del hablante y lo que se quiere comunicar.
- El lenguaje tiene un carácter simbólico. Retomando la idea de que en LC se incluye el «reciclaje» de conceptos de modelos anteriores, el lingüista (y uno de los padres de la GC) Ronald Langacker revisitó los trabajos de Ferdinand de Saussure, quien a principios del siglo XX ya establecía que los elementos lingüísticos eran ‘signos’ compuestos de un concepto y una imagen acústica e independientes entre sí en cuanto al significado (haciendo por tanto a la forma lingüística independiente de este). Esta forma separada de trabajar ambos conceptos en gramática se ha usado tradicionalmente en los estudios filológicos sobre L1 y cuando se empezaron a considerar formas de enseñar las lenguas extranjeras a mitad del siglo XX, también se adoptaron los mismos preceptos. Langacker recoge el testigo de Saussure y lo transforma para decir que «una estructura simbólica no es más que el emparejamiento de una *estructura semántica* con otra *fonológica*» (Langacker, 2008b: 8). De esta manera, la separación entre forma léxica y significado se diluye y se le otorga a la gramática valor semántico.

Lo interesante de esta visión de forma y significado como un solo elemento es que el concepto de «estructura gramatical» se amplía y se puede entender con todo tipo de construcciones: perífrasis, sustantivos, oraciones, sintagmas e incluso con expresiones idiomáticas. Por ejemplo, desde la visión cognitiva del lenguaje, (1) «*Meter la pata*» estaría considerado como una única unidad simbólica, poseedora y portadora de significado y asociada a su representación fonológica.

La GC no se organiza de manera taxonómica, sino que está abierta a cualquier combinatoria de formas que en un momento determinado necesite un hablante para expresar los significados que tiene en mente. «Se trata de una gramática de base semántica que trata de estudiar el uso, el funcionamiento del lenguaje. Tal gramática se entiende como metodológica, no constructiva, y sin una organización parcelar autonomista de sus disciplinas.» (Cifuentes Honrubia, 1994: 7).

De acuerdo con todos los criterios anteriores, las asociaciones simbólicas entre las formas y sus significados y el uso que el hablante haga de ellas determinarán la gramática de una lengua. Ruiz Campillo (2007: 1) comenta que la GC, ya independiente de los acercamientos generativistas, es «una reivindicación de la indisolubilidad de *forma* y *significado*: la nueva unidad básica no es la forma en sí misma, no es el significado en sí mismo, sino una unidad simbólica en la que forma y significado (significado conceptual) son inseparables» (cursiva en el original).

Desde este artículo se quiere presentar una alternativa a las listas de reglas que separan las formas y sus usos de sus significados: la Gramática Cognitiva y sus repercusiones para la enseñanza de lenguas.

### 1.3. Profundizando en el lenguaje como ente simbólico

Como ya se ha comentado anteriormente, la GC es un modelo de acercamiento al lenguaje que retoma conceptos de otros modelos y los «actualiza» para su aplicación en el momento presente. Es, por tanto, un modelo interdisciplinar y la primera combinación de principios se hace con la Semiótica, que trabaja con los signos como lenguaje y vuelve a enlazar con Saussure.

Cuenca y Hilferty comienzan diciendo que «el lenguaje tiene un carácter inherentemente simbólico. Por lo tanto, su función primera es significar», especificando que «no es correcto separar el componente gramatical del semántico» (Cuenca, Hilferty, 1999: 19). Los signos combinan forma y significado y además tienen que pasar por la conceptualización del hablante, que en cada momento y según su experiencia vital, los utiliza para comprender la realidad en la que vive y expresarla por medio del lenguaje. Las unidades simbólicas en el lenguaje tienen un significado que pasará por el filtro personal de cada hablante en el momento de su uso, y ese filtro incluirá sus experiencias sensoriales, espaciales y motoras<sup>3</sup> y determinarán qué significado llevará cada concepto o unidad simbólica. Cifuentes Honrubia comenta que «la descripción de una lengua no es otra cosa sino una hipótesis acerca de su representación cognitiva» (Cifuentes Honrubia, 1994: 32), es decir, de cómo la piensa cada hablante.

Pongamos un ejemplo. A la hora de conversar sobre conceptos abstractos, el hablante podrá utilizar metáforas, porque estas le ayudarán a convertir en lengua sus experiencias sensoriales, esto es, su pensamiento en su interacción con el mundo: (1) *Salir de dudas* es una expresión idiomática, una unidad simbólica y metafórica que utiliza un verbo de movimiento para ilustrar que se abandona una situación de incertidumbre, se deja atrás. Con este ejemplo ponemos además de manifiesto que aunque la conceptualización es un evento cognitivo altamente individual, el hablante vive y se mueve en una comunidad lingüística que afectará a su manera de pensar y que le posibilitará la comunicación de forma que otros hablantes de esa misma comunidad puedan entenderle. La comprensión mutua es, al fin y al cabo, la meta de toda comunicación, por lo que cada lengua tendrá sus propias convenciones y estas determinarán fuertemente cómo los individuos que la

<sup>3</sup> A estas experiencias se refiere la Psicología de la Gestalt de principios del siglo XX. Ungerer y Schmid (2006) dedican todo un capítulo a explicar esta relación entre individuo y lengua.

hablan entienden el mundo. Así, la elección de unidades simbólicas refleja cómo percibimos la realidad y está directamente relacionada con la categorización que nuestra cultura nos transmite: «Para decir *acera*, la palabra inglesa *pavement* focaliza el material, mientras que su equivalente en francés, *trottoir*, derivado de *trotter*, ‘correr, trotar’, focaliza la función, y el alemán *Bürgersteig*, ‘parte de la calle para los ciudadanos’, se centra en los que la usan». (Inchaurrealde, Vázquez, 1998: 16).

Llegados a este punto y antes de seguir hablando sobre la Semiótica, conviene hacer un breve paréntesis para ampliar el argumento de las comunidades lingüísticas y cómo afectan la percepción sensorial de sus hablantes. El modelo cognitivo también recicla conceptos de la Relatividad Lingüística, que durante la primera mitad del siglo XX tuvo mucha fuerza y todavía hoy en día sus ideas son parte de la cultura popular. Todos estamos familiarizados con el ejemplo de los cientos de palabras que los esquimales utilizan para referirse a la nieve. Esta «leyenda lingüística» viene desde los trabajos sobre lenguas indígenas norteamericanas de Boas (1911), Whorf (1940) o Sapir (1924) (todos ellos citados en Slobin, 1996). Todos estos autores mantenían que cada lengua domina la perspectiva del mundo de sus hablantes y que el pensamiento está determinado por ella. Estas teorías, altamente polémicas y criticadas (ver Pinker, 1994, para un ejemplo), se han reconfigurado a través de la corriente cognitiva en los últimos veinte años.

Slobin (1996) propuso que los términos inmutables ‘lenguaje’ y ‘pensamiento’ se dinamizaran y se movieran hacia lo que él llamó «pensar para hablar» (en inglés «thinking for speaking»). Con esta dinamización del concepto se podía, según él, representar mejor la comunicación, que nunca es estática y que cuando ocurre pone en movimiento elementos gramaticales que «(a) se ajustan a alguna conceptualización del evento [que se comunica], y (b) son fácilmente codificables en la lengua» (Slobin, 1996: 76).

Slobin sostiene que todo en la lengua es gramática, porque únicamente por medio de elementos lingüísticos (dotados de forma y significado como un solo ente simbólico) podemos comunicar nuestra perspectiva sobre una situación. De hecho, cada lengua gramaticaliza su entorno y su realidad de formas diferentes (en inglés, por ejemplo, cuando se quiere evitar mencionar la presencia de un sujeto activo que realiza la acción del verbo se utiliza la voz pasiva, mientras que en español esta construcción aparece casi con exclusividad cuando hay un complemento agente presente. En su lugar, el español evade a los sujetos activos por medio de oraciones impersonales). Los niños que hablan inglés o español, ya desde muy pequeños conocen y usan estas construcciones, gramaticalizando así desde el principio la comunicación que construyen.

Las propuestas de Slobin tienen un impacto directo en el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras, pues las construcciones gramaticales de cada una siempre van a transmitir la percepción del mundo que tienen sus hablantes nativos. Cuando hablamos en lengua extranjera, no solo expresamos conceptos e ideas, sino que estamos ajustándonos sin saberlo a la forma de contemplar la realidad de la cultura que estudiamos. Por eso, normalmente el cambio en las formas de pensar que implica una lengua extranjera dificulta su aprendizaje. Por ejemplo, un alemán que estudie español deberá dejar de lado

el género neutro que existe en su lengua (donde palabras como *libro* –*Buch* o *jovencita* –*Mädchen* no son ni masculinas ni femeninas, sino neutras) y trabajar con solo dos: masculino y femenino. Además, la conceptualización en ambas lenguas no tiene por qué ser igual (*el sol* es femenino en alemán y *la luna* es masculina).

Volviendo a la Semiótica, podemos señalar tres categorías para clasificar los signos en una lengua: **signos simbólicos**, signos indiciales y signos icónicos. Los primeros, de acuerdo con la lingüística tradicional, no tienen «un enlace natural entre la forma y el objeto representado» (Inchaurralde, Vázquez, 2000: 2). Este tipo de signos suele ser arbitrario, pues no hay una relación directa entre la forma lingüística y su significado. Por ejemplo, la palabra *pez* nada tiene que ver con la entidad que representa, por lo que para que los signos simbólicos sean comprensibles deben aceptarse en la lengua que los contiene y ser ratificados para su uso común. Sin embargo, desde una perspectiva cognitiva puede argumentarse que no todos los signos simbólicos son arbitrarios, pues en muchos casos hay una historia detrás de una forma lingüística que justifica su emparejamiento con un significado. Aquí entrarían en juego factores históricos o etimológicos que hacen que la forma, aparentemente aleatoria, sea la correcta para ese significado que representa. Estos factores se refieren al concepto de **motivación**, que nos pone en contacto con el marco en el que forma y significado se encuadran. De esta manera, los usuarios de la lengua son agentes activos en el proceso de ‘emparejamiento’ de símbolos y formas, y al investigar un poco, pueden encontrarse historias que justifican las parejas de forma y significado, como la siguiente sobre la palabra ‘azar’:

La expresión deriva de un juego y por tanto hay que suponer que esa posibilidad errática de ciertos sucesos es neutra; unas veces se gana, otras se pierde. [...] Hay otra acepción de *azar*; acaso más generalizada, que lo hace equivalente a desgracia imprevista. Hay razón etimológica para ello. Nos cuenta Corominas que el *azar* era ‘la cara desfavorable’ del dado. Ese origen queda adherido en el *subconsciente colectivo que se traduce en el lenguaje*. (De Miguel, 1994) (Cursiva añadida.)

Los **signos indiciales**, por otra parte, representan un concepto cercano, fácilmente identificable, pudiendo señalar aspectos físicos, geográficos o emocionales (por ejemplo, entrecerrar los párpados al concentrarnos en recordar un dato). Un signo indicial es el que, por medio de una señal iluminada en verde con una persona de color blanco que corre hacia fuera a través de una puerta, nos informa dónde está la salida de emergencia en un teatro. En términos del lenguaje, las palabras deícticas o de señalamiento hablan de conceptos que no aparecen explícitamente en el discurso, o bien por considerarse implícitas, o bien por contextos compartidos entre interlocutores o por encontrarse presentes en la mente y/o momento de enunciación del hablante. El adverbio *aquí*, por ejemplo, señala un lugar en el espacio que el hablante conoce y entiende que está patente y claro para su interlocutor sin necesidad de dar más datos. *Aquí*, por tanto, puede significar cualquier cosa (en la cocina, en casa de tu madre, en España, en el supermercado, etc.) que el hablante quiera y así, los signos indiciales también están determinados por la visión que de ellos tenga cada persona.



El último tipo de signos es el *icónico*, que se refiere a «una réplica visual, auditiva o de otra variedad perceptual de aquello a lo que sustituye» (Inchaurrealde, Vázquez, 2000: 2). De esta manera, si pasamos por delante de un restaurante que tiene una enorme imagen de una porción de pizza sobre la puerta, asumiremos que podemos consumir pizza en ese establecimiento. Lingüísticamente, si alguien dice ‘ay’, los demás habremos de entender que esa persona tiene algún tipo de dolor o molestia.

Todos estos signos representan la estrecha relación que existe entre una comunidad lingüística y su realidad diaria. Los modelos cognitivos afirman que la relación que existe entre nuestro mundo conceptual y cómo lo usamos en nuestra expresión comunicativa es mucho más profunda de lo que la gramática tradicional ha investigado hasta ahora.

Cuando consideramos el lenguaje como algo simbólico se abren numerosas nuevas avenidas de consideración de la comunicación, especialmente en lo que a exploración de las relaciones entre forma y significado se refiere, y mucho más para la enseñanza de lenguas extranjeras. Podemos tratar la lengua como un ente con significado, con historias, con explicaciones y justificaciones de ser y así mostrar a los alumnos que no están ante un enorme laberinto de reglas, formas y combinaciones totalmente despojadas de sentido, alejadas de su propia lengua y que funcionan *porque sí*. Podemos acercar diferentes comunidades lingüísticas entre sí porque todos vivimos en el mismo mundo y aunque lo interpretamos de manera distinta y eso queda representado en el lenguaje, *lo que vemos* sigue siendo lo mismo.

Por todo lo anterior, desde una perspectiva de enseñanza de L2, un modelo que considere el carácter simbólico del lenguaje puede lograr conectar profundamente con los aprendientes, pues les pone en contacto con aspectos reconocibles, comprensibles y comunes de su L1 que también pueden trasladar a la L2 para superar mejor la barrera inicial de la lengua extranjera.

#### **1.4. El espacio como base del lenguaje**

En esta sección se presentará la mayor y más interesante avenida de nueva consideración que presenta la Gramática Cognitiva, en especial cuando se considera desde el mundo de L2. Comenta el lingüista David Lee que «de niños, uno de nuestros primeros y más básicos logros cognitivos es el de adquirir un entendimiento de los objetos y de cómo se relacionan entre sí en el plano físico» (Lee, 2001: 18). Y efectivamente, desde que somos bebés y mucho antes de que aprendamos a hablar en nuestra lengua materna, ya sabemos señalar objetos, entendemos qué significa arriba o abajo, sabemos qué cosas están cerca para agarrar y a cuáles no podemos llegar por estar demasiado lejos de nuestro alcance. En otras palabras: dominamos el espacio mucho antes de que la lengua empiece a tomar forma en nuestros cerebros, y este hecho *va a ser determinante* en cómo construiremos la comunicación después. Brevemente apuntaremos que ningún bebé tiene conciencia de qué significa la tarde, la mañana, ayer o dentro de dos semanas, y que tienen que pasar muchos meses, incluso años, para que domine el concepto del tiempo, que como sabemos, es el paradigma central actual en las consideraciones gramaticales tanto de lengua materna como extranjera. El espacio, sin embargo, ya está jugando un impor-

tante rol desde nuestra más tierna infancia, y si observamos detenidamente la lengua que construimos día a día, veremos que transmitimos conceptos que se basan en el espacio para la transmisión de significado:

- (1) ¡Me han *ascendido* en mi empresa hoy! Poco a poco voy *subiendo* posiciones.
- (2) Son marido y mujer, pero están *separados*. Tienen una relación muy *distante*.

Los ejemplos presentados en las líneas anteriores muestran cómo usamos el espacio para expresar conceptos más abstractos. En (1) hacemos uso de una línea vertical ascendente para hablar de nuestra posición en una empresa, que representa las jerarquías profesionales y nos sitúa por encima del espacio horizontal donde están otros compañeros menos afortunados. En (2) se habla de un matrimonio que no funciona y se usan dos términos de absoluta descripción espacial para describir su relación. El primero, *separado*, habla de entidades que tienen espacio entre ellas y el segundo, *distante*, alude a la amplitud de ese espacio. Al usar estas imágenes espaciales y aplicarlas a una pareja, el interlocutor logra hacerse una idea muy precisa de cómo están las cosas entre ellos.

Las implicaciones de considerar el aspecto espacial en lengua en la enseñanza de LE solamente pueden describirse como positivas. Por esta nueva avenida, muchos conceptos gramaticales difíciles de explicar desde el punto de vista tradicional de pronto pueden ser más accesibles: si las lenguas utilizan el espacio para construir significado, entonces construimos desde una base común que nos acerca como hablantes en nuestro afán por comunicarnos en cualquier lengua.

Los últimos años en investigación lingüística han visto un creciente interés por el espacio y un claro ejemplo de esto son las preposiciones vistas desde una perspectiva cognitiva. Tradicionalmente, las preposiciones se han descrito como palabras funcionales, o sea, carentes de significado propio y dependientes del contexto para adquirirlo, además de supeditadas sintáctica y morfológicamente a los sintagmas que introducen, con una variedad aleatoria e inmensa de significados y usos. Considerar a las preposiciones como elementos vacíos de significado solo contribuye a dificultar su aprendizaje y manejo. El enfoque cognitivo sí les da valor simbólico (es decir, que su forma lleva un significado consigo) y desde el espacio como cimiento semántico, ayuda a entender la enorme variedad de usos que cada preposición tiene. Así, lo que antes parecía un enorme listado de usos según las formas se transforma en una red de metáforas semánticas construidas alrededor de un concepto físico-sensorial<sup>4</sup>.

Resumiendo todo lo anterior, Lee (2001: 48–49) se muestra a favor de «un modelo en el cual el lenguaje está arraigado en la experiencia humana y donde nuestro entendimiento crece a partir de un conocimiento sensorial-motor básico y de las experiencias derivadas de él». Por supuesto, cada experiencia siempre será única y propia de cada hablante pero siempre estará estrechamente ligada a la de su comunidad lingüística, lo que facilitará la comprensión y la comunicación entre sus miembros.

<sup>4</sup> Excelentes ejemplos desde el inglés sobre un acercamiento cognitivo a las preposiciones los tienen Lee (2001), Tyler y Evans (2003, explicado en Achard, Niemeier, 2004: 257–280) y Tyler (2008b).



## 2. La Gramática Cognitiva: algunos conceptos principales

Una vez vistos los grandes pilares que sustentan a la Gramática Cognitiva como modelo (el lenguaje como ente simbólico, la conexión entre forma y significado, el hablante como centro en la comunicación y el espacio como referencia lingüística), el siguiente paso es una panorámica de los conceptos más importantes y básicos que ayuden a completar la visión que aquí se presenta: *metáfora, construcción, perspectiva y primer plano*.

### 2.1. La Metáfora

Uno de los conceptos clave, la metáfora es, según el diccionario de la Real Academia, la «aplicación de una palabra o de una expresión a un objeto o a un concepto, al cual no denota literalmente, con el fin de sugerir una comparación (con otro objeto o concepto) y facilitar su comprensión». En otras palabras, la metáfora utiliza un concepto conocido y concreto para explicar otro más abstracto. Cuando por ejemplo decimos que alguien está en la flor de la vida, usando el concepto de *flor* como algo bello, esplendoroso, lleno de vida y con una connotación de temporalidad, lo que hacemos es decir que esa persona está en su mejor momento vital.

Lee también define la metáfora como «una herramienta que implica la conceptualización de un dominio de experiencia en términos de otro [distinto]» (Lee, 2001: 6). Las metáforas nos permiten ser creativos, darle alas a nuestra comunicación y buscar en todo el dominio de nuestra experiencia sensorial las imágenes que consideramos más convincentes y más claras para explicar a los demás las ideas que queremos comunicar. Y todo, como bien dice la Academia, destinado a «facilitar su comprensión». Las metáforas son, pues, recursos de estilo que contribuyen a la comunicación certera y nos permiten construir la más íntima relación entre lenguaje y pensamiento que puede haber: expresar ideas y conceptos abstractos por medio de nociones más concretas que conocemos a través de *nuestra* experiencia.

Por ejemplo, en ciclismo, cuando todos los corredores forman una masa compacta llamada «pelotón», los locutores deportivos siempre hablan de *la cabeza del pelotón* para referirse al o a los ciclistas que ocupan la posición más avanzada del grupo. '*Entrar en materia*, '*adelantar*' *trabajo*, '*calentar*' *los ánimos*, '*avanzar*' *en una relación*, o '*sacar*' *conclusiones* son metáforas verbales que usan acciones físicas para expresar ideas abstractas, como el uso del verbo de movimiento '*avanzar*' para explicar que la relación se desarrolla satisfactoriamente o '*entrar*' para explicar que se está tomando parte activa en el estudio, trabajo o tema de conversación de una situación.

Las metáforas y construcciones idiomáticas, entonces, ayudan al hablante a expresar sus pensamientos lingüísticamente porque contribuyen a la comprensión de cómo entendemos el mundo en el que vivimos, cómo lo procesamos y lo expresamos por medio de relaciones.

## 2.2. La construcción

Lee (2001) señala que la gramática tradicional une los significados con estructuras lingüísticas de manera que se correspondan con una normativa sistemática establecida. Desde el enfoque cognitivo se argumenta que no existe un camino analítico tan directo, sino que esos significados externos a la forma lingüística se pueden expresar y construir de diferentes formas, las cuales en esencia transmiten la misma información, pero cuya selección particular implica la visión del hablante sobre lo que dice y *no otra*. Veamos otro ejemplo. El siguiente par de oraciones en principio significan lo mismo pero no son iguales, pues la diferencia está en la ordenación del contenido que cada construcción hace:

(1) *Llegaré a tu casa por la noche.*

(2) *Llegaré por la noche a tu casa.*

Ambas oraciones comunican lo mismo: habla una persona que llegará a un lugar en un momento del día, pero el cambio de orden en el predicado verbal altera la *preferencia* comunicativa que el hablante tiene. En el primer caso, el hablante prioriza el lugar de llegada (*tu casa*), porque quizás llega a la ciudad o al barrio por la mañana, pero concretamente a la casa de su anfitrión lo hará por la noche. En el segundo, sin embargo, *por la noche* se encuentra en primer lugar, por lo que el hablante especifica claramente el momento de llegada, que no será ni la mañana ni la tarde, sino la noche. El foco comunicativo del primer ejemplo es el lugar, mientras que en el segundo es el tiempo. Un acercamiento gramatical generativo afirmaría que el significado no varía en ambos casos y que la sintaxis no tiene influencia alguna sobre la semántica porque si hay diferencias, éstas son de forma y no de contenido (y por tanto, al separar forma de significado, no se considera la preferencia comunicativa del hablante). No todas las combinaciones sintácticas de una oración transmiten el mismo significado y esto es porque sí hay una relación directa entre sintaxis y semántica. Veamos el siguiente ejemplo:

(3): (\*) *Claudia compra una muñeca para su hija con cara enfadada.*

Aquí el interlocutor inevitablemente preguntará ‘¿quién está enfadada?’. Dado el orden sintáctico del predicado, las interpretaciones semánticas son varias: *Claudia*, *una muñeca*, o *su hija*. Sin embargo, si se reformula el ejemplo es posible clarificarlo para demostrar que no todos los órdenes sintácticos de una misma oración codifican el mismo significado, y que no pueden ser independientes entre sí:

(4) *Claudia compra una muñeca con cara enfadada para su hija.*

## 2.3. El primer plano y la perspectiva

Estos dos factores también influyen en nuestra forma de codificar la información lingüística y están estrechamente relacionados entre sí. El *primer plano* ilustra cómo un

hablante selecciona y coloca en un orden concreto los hechos cuando explica algo, y por qué una frase como (5) *Eva hace la compra*, (donde el sujeto activo se coloca al frente de la oración y por tanto en su primer plano) suena más lógica que (6) *La compra fue hecha por Eva*, donde se necesitaría un contexto más elaborado para comprender por qué ‘la compra’ se coloca en primer plano con un protagonismo tan marcado.

Las oraciones impersonales sirven como ejemplo claro para comentar el primer plano con más facilidad. En (7) Javier se coloca como agente activo de la acción de comprar, mientras que se evita mencionar al comprador en (8):

(7) *Javier compró los regalos.*

(8) *Se han comprado los regalos.*

La **perspectiva**, por otro lado, se centra en el punto de vista (en este caso, físico) que el hablante tiene sobre lo que dice:

(9) *Marina viene a la cena y trae la ensalada.*

(10) *Marina va a la cena y lleva la ensalada.*

Tanto en (9) como en (10) se habla de la asistencia de Marina a un evento, pero el hecho de que el hablante pueda estar presente en esa cena o no se ilustra con los verbos que selecciona en cada caso. En (9), la persona que habla *está* en la cena y por eso Marina y su ensalada tienen un movimiento en *su* dirección, es decir, el lugar en el que se celebra el evento. Sin embargo, (10) es un ejemplo que separa a Marina del hablante, porque los verbos *ir* y *llevar* no coinciden con el lugar en el que se encuentra quien habla. No está claro, por tanto, si hay relación entre esa cena, Marina, la ensalada y el hablante.

Tyler y Evans (2004: 276) resaltan también la importancia de la perspectiva al decir que «una escena conceptual puede visualizarse desde un número de posiciones de ventaja y cada cambio de posición puede dar lugar a un cambio en la interpretación de la escena».

El pensamiento y el lenguaje están estrechamente relacionados, y la transmisión de contenido semántico no depende exclusivamente de la forma lingüística. También entran en juego otros factores que están directamente vinculados a las nociones conceptuales que el hablante pueda tener. Estas nociones pueden ser culturales, connotativas, lógicas, interpretativas, deductivas o simplemente de comprensión. Dado que (como ya se ha mencionado en varias ocasiones) los hablantes construyen su comunicación según su propia experiencia sensorial e interpretación del mundo que les rodea, no existen valores absolutos de significado para cada palabra, sino que cada hablante conecta las informaciones de que dispone y completa su valor para todos los contextos de uso posibles, haciéndola transferible a otros contextos aún sin crear.

Así, se puede argumentar que las palabras tienen un ‘significado de diccionario’, que incluye a los hablantes de una comunidad lingüística porque todos conocen ese

significado ‘estándar’, y un ‘significado enciclopédico’, que es el que cada hablante asigna a un concepto de acuerdo con sus experiencias y vivencias. Por ejemplo, un significado de diccionario de la palabra ‘rosa’ es «flor del rosal, notable por su belleza, la suavidad de su fragancia y su color.» (DRAE, consulta en línea<sup>5</sup>). Este significado es el que conocen y comparten todos los usuarios de una comunidad lingüística, pero también cada hablante podrá hacer uso del concepto de una rosa tal y como le dicte su relación personal con la palabra. Y así es como nacen los significados enciclopédicos: podemos relacionar ‘rosa’ con nuestra idea de un ramo de flores, con el dolor que produce pincharse, con el concepto del amor, con las alergias en primavera, con una película en la que caen del techo mientras el protagonista sueña ... Cada palabra tiene un significado que podrá ser variable según la percepción e interacción que el hablante tenga con ella.

Una vez vistos varios de los conceptos básicos que dan sentido al modelo cognitivo, es posible explicar cómo la semántica y la pragmática son dos disciplinas estrechamente ligadas entre sí para entender el lenguaje desde este modelo. Desde la cognición humana y el pensamiento, los hablantes crean redes semánticas en torno a un significado nuclear (que sería el significado de diccionario común para todos), y eso pone a su disposición un abanico de posibilidades de uso metafórico (que justificarían su significado enciclopédico). Estos usos, a su vez, se adaptarán a cada contexto de uso, es decir, que tendrán relación con la pragmática. Todo el proceso de identificación de conceptos, distribución en categorías y construcción de redes semánticas se denomina *categoriaización* y todo su conjunto forma el lexicón mental que cada hablante posee.

Dentro de las redes semánticas y los significados que se interconectan, siempre tendrá que haber un concepto nuclear, llamado *prototipo*, que será el más representativo de cada concepto. Ungerer y Schmid se refieren al ‘prototipo’ como «una representación mental, una especie de punto de referencia cognitivo» (Ungerer, Schmid, 2006: 42). Teniendo entonces el prototipo y su valor de diccionario como punto de referencia, se podrán crear otros significados enciclopédicos que tendrán siempre una relación más o menos directa con él. Estos conceptos relacionados se llaman miembros *periféricos*, y dependen directamente del hablante y su interacción con el mundo en el que vive.

Por ejemplo, podría decirse que dentro de la categoría semántica de *mobiliario*, palabras como *mesa* o *cama* son más centrales que las periféricas *secreter* o *banqueta*, pues los hablantes consideran en primer lugar aquellos conceptos que para ellos funcionan como más inmediatos en su interacción con el día a día.

Podemos entonces resumir que los prototipos son los que delimitan y definen las categorías, mientras que el grado de asociación a estas de los miembros periféricos estará marcado por su relación con el prototipo, aunque también puedan establecerse asociaciones entre miembros no-prototípicos. Estas conexiones que se forman entre los miembros de las categorías nos dan una mejor idea de la relación de los conceptos y sus dominios en la mente de cada hablante. Cuando hablamos de enseñar lenguas extranjeras, «podemos usar las estructuras de las categorías radiales para identificar relaciones cognitivas natu-

---

<sup>5</sup> Fecha de consulta: 31 de julio de 2011.

rales», porque todos los hablantes de cada lengua también las establecen de una manera u otra (Lee, 2001: 54).

Si consideramos todo lo anterior, nos daremos cuenta de que la intención comunicativa del hablante adquiere un protagonismo más marcado de lo que hasta ahora había tenido. Desde la GC, ya no son las clasificaciones taxonómicas de reglas las que dictan cómo se compone el lenguaje, sino que son los propios hablantes quienes construyen y crean significado a través del uso de formas lingüísticas para poder expresar lo que quieren decir *y no otra cosa*. La comunicación siempre es certera y ninguna combinatoria de formas, por muy inconscientemente que habite en la mente del hablante, es casual.

Inchaurrealde y Vázquez resumen certeramente lo que el modelo de Gramática Cognitiva plantea:

La perspectiva cognitiva sostiene que el lenguaje es parte de un sistema cognitivo que comprende la percepción, las emociones, la categorización, los procesos de abstracción y el razonamiento. Todas estas habilidades cognitivas interactúan con el lenguaje y son influidas por el lenguaje. Así, el estudio del lenguaje, de alguna manera, se convierte en el estudio de la manera en la que expresamos e intercambiamos ideas y pensamientos. (Inchaurrealde, Vázquez, 2002: 13)

Entender la gramática de una lengua extranjera desde la perspectiva presentada aquí significa liberarse de los listados de reglas que asignan formas a los significados y los mismos significados a otras formas distintas. En especial significa poder comenzar el aprendizaje de esa lengua con la confianza de que existe una lógica que gobierna el aparente conglomerado de criterios aleatorios de su gramática.

### **3. Implicaciones pedagógicas para la Gramática Cognitiva**

El modelo cognitivo ofrece una consideración de la LE centrada en la necesidad del aprendiente de E/LE de operativizar las reglas que encuentra, de entender y de buscarle un sentido a todo lo que es nuevo y de sentir que su aprendizaje avanza siempre hacia delante. Lo interesante sobre la Gramática Cognitiva es que para ponerla en práctica no se necesita una modernización en las metodologías, pues muchos profesores ya están poniéndola en práctica cada día en sus clases. Este modelo ya tiene una amplia presencia en el aula comunicativa actual y en sus recientes enfoques orientados a la acción. Ruiz Campillo (2007), en el siguiente comentario, pone de manifiesto esta presencia cognitiva en las clases de E/LE:

Cuando un profesor se esfuerza por representar en la pizarra, con un dibujito más o menos afortunado, el valor de una preposición, está haciendo gramática cognitiva. Cuando no se limita a decir que dos o tres opciones para decir algo son 'sinónimas', sino que trata de explicar las diferencias entre ellas como diferencias de perspectiva, está haciendo gramática cognitiva. (Ruiz Campillo, 2007: 8)

La Gramática Cognitiva pone al alcance de profesores y alumnos un enfoque de lengua que vaya de una gramática descriptiva (y prescriptiva) a una pedagógica, que se centre tanto en el aprendiente como en el profesor, que identifique problemas concretos de la LE y los trate desde dentro de la lengua para evitar tener que considerar esos aspectos como extra-lingüísticos (en el sentido de no poder describirlos según las reglas del sistema).

Además, volver a tratar las lenguas como medios de comunicación para expresar una visión del mundo y no como compendios de reglas, nociones y funciones es un medio eficaz para ayudar al aprendiente a trasladar conceptos metafóricamente desde su L1 a la L2, sabiendo que codifican el mismo significado aunque sea con formas diferentes.

El componente pedagógico del modelo está orientado a «cambiar el chip» de profesores y alumnos por medio de la minimización de ocurrencias arbitrarias de la lengua. Esto significa que el objetivo es transmitir al aprendiente la capacidad de tener una introspección lingüística parecida a la que tienen los hablantes nativos (aunque esta última sea siempre inconsciente) para que así pueda comprender por qué las cosas se dicen como se dicen en la lengua que aprende.

Si entendemos que lengua y pensamiento están dentro de un mismo ámbito cognitivo podemos llevar a la gramática por nuevas avenidas para su didáctica. Tyler y Evans (2004: 258) señalan que «durante los últimos 20 años [el modelo cognitivo] ha revelado que mucho de lo que se ha considerado idiosincrásico y arbitrario desde una perspectiva tradicional es, de hecho, sistemático». Estos dos lingüistas cognitivos trabajaron la didáctica de las preposiciones partiendo de la idea que cada preposición tiene una red cognitiva de significados (enciclopédicos) que orbitan alrededor de un significado matriz (de diccionario), por lo que si es posible obtener ese principio operativo, la enseñanza de esa preposición reduce considerablemente su dificultad. Dado que los hablantes ordenamos los conceptos en categorías según su significado, cada preposición estará dotada de redes radiales que justifiquen la diversidad de usos de forma sistemática alrededor de una sola interpretación.

Ungerer y Schmid (2006: 329 en adelante) sugieren por ejemplo que la teoría de los prototipos puede funcionar a la hora de seleccionar el léxico que se presenta a los aprendientes, dado que a pesar de las diferencias culturales, siempre habrá palabras representativas de un concepto que los aprendientes puedan relacionar directamente con su propia información en L1. También comentan que es relevante hacer a los estudiantes conscientes de que su propia lengua (si el profesor la conoce) está llena de metáforas y expresiones idiomáticas que pueden facilitarles la transición a las de la lengua meta.

Pero estos dos autores no son los únicos trabajando actualmente sobre el modelo cognitivo y la adquisición de lenguas. Tyler (2008a) está aún hoy trabajando con un acercamiento cognitivo a los verbos modales en inglés. Achard (2004, 2008), plantea combinar la Gramática Cognitiva con el Enfoque Natural y Taylor (2008) explica los sustantivos contables e incontables en inglés y trabaja las gramáticas nuclear y periférica de Chomsky para justificar las funciones del pensamiento humano en la categorización de conceptos básicos y universales. Llopis García (2009, 2011) demostró los beneficios de

aplicar gramática cognitiva y operativa a la enseñanza de la selección modal en español y Cadierno (Cadierno, Lund, 2004) trabaja con las diferencias cognitivas entre el español y el danés para expresar el movimiento con el fin de poder enseñar este aspecto eficazmente en el aula de LE.

La GC, tal y como se ha visto en secciones anteriores, concibe el lenguaje como una representación simbólica del mundo y por tanto, su gramática está estrechamente relacionada con la realidad, reflejándola y ayudando a la transmisión de significado a través de sus formas. Esto quiere decir que la gramática es el vehículo de comunicación y no un listado de varias formas para una función o de funciones que admiten diferentes formas.

Es interesante seguir investigando todas estas nuevas avenidas de trabajo, pues el objetivo máximo siempre será hacer del aprendizaje de lenguas extranjeras un proceso integrado e integral, simplificando el laberinto de las nociones y las funciones lingüísticas, y buscando los elementos comunes que expliquen el significado de cada forma (es decir, sus propiedades cognitivas). La enseñanza de estructuras lingüísticas desde una perspectiva cognitiva pone a los aprendientes en disposición de entender qué es lo que motiva las elecciones de los hablantes nativos. Así serán capaces de elegir libremente cómo expresarse, seleccionando de forma consciente las estructuras simbólicas que den el sentido exacto a la comunicación que quieren transmitir.

## BIBLIOGRAFÍA

- Achard, M., Niemeier, S. (eds.) (2004): *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Mouton de Gruyter: Berlín.
- Achard, M. (2004): «Grammatical Instruction in the Natural Approach». En: Achard, M., Niemeier, S. (eds.): *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Mouton de Gruyter: Berlín, 165–194.
- Achard, M. (2008): «Teaching Construal: Cognitive Pedagogical Grammar». En: Robinson, P., Ellis, N. C. (eds.): *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Routledge: Londres, 432–455.
- Cadierno, T., Lund, K. (2004): «Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition: Motion Events in a Typological Framework». En: VanPatten, B., Williams, J., Rott, S., Overstreet, M. (eds.) *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum: Nueva Jersey, 139–144.
- Cifuentes Honrubia, J. L. (1994): *Gramática cognitiva: fundamentos críticos*. Eudema: Madrid.
- Cuenca, M. J., Hilferty, J. (1999): *Introducción a la lingüística cognitiva*. Ariel: Barcelona.
- De Miguel, A. (1994): *La perversión del lenguaje*. Espasa Calpe: Madrid.
- Inchaurrealde, C., Vázquez, I. (2000): *Una introducción cognitiva al lenguaje y la lingüística*. Mira Editores: Zaragoza.



- Langacker, R. W. (2008a): «Cognitive Grammar as a Basis for Language Instruction». En: Robinson, P., Ellis, N. C. (eds.): *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Routledge: Londres, 66–88.
- Langacker, R. W. (2008b): «The relevance of Cognitive Grammar for language pedagogy». En: De Knop, S., De Rycker, T. (eds.): *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Mouton de Gruyter: Berlín/Nueva York, 7–36.
- Lee, D. (2001): *Cognitive Linguistics: an Introduction*. Oxford University Press, Oxford.
- Pinker, S. (1994): *The Language Instinct*. Penguin: Londres.
- Llopis García, R. (2009): *Gramática Cognitiva e Instrucción de Procesamiento para la enseñanza de la selección modal. Un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Disponible en la Biblioteca Virtual de la Universidad Nebrija: <http://www.nebrija.com/servicios/biblioteca/> (21–09–2011).
- Llopis García, R. (2011): (en prensa). *Gramática Cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Colección Monografías nº14, ASELE, Ministerio de Educación.
- Ruiz Campillo, J. P. (2007): «Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo: gramática cognitiva y ELE». Revista *MarcoELE*, nº5. Disponible en: <http://www.marcoele.com/num/5/index.html> (21–09–2011).
- Slobin, D. (1996): «From thought and language to thinking for speaking». En: Gumpertz, J., Levinson, S. C. (eds.): *Rethinking Linguistic Relativity*. CUP: Cambridge, 70–96.
- Taylor, J. R. (2008): «Some pedagogical implications of cognitive linguistics». En: De Knop, S., De Rycker, T. (eds.): *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Mouton de Gruyter: Berlín/Nueva York, 37–66.
- Tyler, A. (2008a): «Cognitive Linguistics and Second Language Instruction». En: Robinson, P., Ellis, N. C. (eds.): *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Routledge: Londres, 456–488.
- Tyler, A. (2008b): «Applied Cognitive Linguistics: Putting Linguistics back into Second Language Teaching». En: *33rd International LAUD Symposium (2008) Conference Papers*. LAUD: Essen, 904–927.
- Tyler, A., Evans, V. (2004): «Applying Cognitive Linguistics to Pedagogical Grammar: The Case of Over». En: Achard, M., Niemeier, S. (eds.): *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Mouton de Gruyter: Berlín, 257–280.
- Ungerer, F., Schmid, H. J. 1996 (2006): *An Introduction to Cognitive Linguistics*. Pearson Education Limited: Londres.

## KOGNITIVNA SLOVNICA: NOVE POTI PRI POUČEVANJU TUJIH JEZIKOV

Ključne besede: kognitivna slovnica, španščina kot tuji jezik, didaktika

Članek obravnava uporabnost kognitivne slovnice pri poučevanju španščine kot tujega jezika, tudi zaradi naraščajočega zanimanja za to vejo slovnice v zadnjih letih. V članku se najprej predstavi panoramski pregled te discipline, ki sicer izhaja iz kognitivnega oziroma spoznavnega jezikoslovja. Čeprav njeni začetki segajo v konec osemdesetih let prejšnjega stoletja, se uporabnost in smiselnost rabe kognitivne slovnice pri poučevanju tujih jezikov kaže šele v nedavnih strokovnih in znanstvenih raziskavah. V drugem delu članka se izpostavijo temeljne postavke discipline in njeni osnovni koncepti.