

**As línguas estrangeiras no
ensino superior:
propostas didáticas
e casos em estudo**

Maria Ellison
Marta Pazos Anido
Pilar Nicolás Martínez
Sónia Valente Rodrigues
ORGS.

Porto, FLUP, 2018

FICHA TÉCNICA

TÍTULO: As línguas estrangeiras no ensino superior: propostas didáticas e casos em estudo

ORGANIZAÇÃO: Maria Ellison, Marta Pazos Anido, Pilar Nicolás Martínez e Sónia Valente Rodrigues

EDIÇÃO: Faculdade de Letras da Universidade do Porto e APROLÍNGUAS - Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras do Ensino Superior

ANO DE EDIÇÃO: Impresso em fevereiro de 2018

COLEÇÃO: FLUP e-DITA

EXECUÇÃO GRÁFICA: Gráfica Firmeza Lda. / Porto

TIRAGEM: 100 exemplares

DEPÓSITO LEGAL: 437121/18

ISBN: 978-989-54030-7-3

ISSN: 1646-1525

Este trabalho é financiado pela APROLÍNGUAS - Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras do Ensino Superior.

ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO A LA GRAMÁTICA COGNITIVA EN EL AULA DE ELE

ABSTRACT

During the 80's, thanks to the work of Langacker y Lakoff, we began to face the difference between cognitive as opposed to generative grammar, which saw language as autonomous and independent from other cognitive functions, focusing on syntax (observation, collection of rules and systematization for a correct construction of a language structure). Cognitive Grammar (CG), in turn, states that the language procedure is no different from other cognitive functions within the human mind, as the primordial function of a language is to communicate meanings, transmitted in a linguistic way. The aim of this article is to cover some of the basic principles of CG, and illustrate them with practical examples in the teaching of Spanish as a Foreign Language or other foreign languages.

Keywords: grammar, cognitivism, SFL, form, meaning, principles

RESUMEN

En los años 80, gracias a los trabajos de Langacker y Lakoff, comenzó el despegue de la gramática cognitiva (GC) en oposición a la gramática generativa, que concebía el lenguaje como un ente autónomo e independiente de otras funciones cognitivas, justificado a través de la sintaxis (observación, recogida y sistematización de reglas para la correcta formación de estructuras en una lengua). La GC considera, en cambio, que el procesamiento del lenguaje no se diferencia de las restantes funciones cognitivas que tienen lugar en la mente humana, por lo que la función primordial de la lengua es comunicar significados, transmitidos por medio de formas lingüísticas. El objetivo de este capítulo es dar a conocer algunos de los

principios básicos de la GC, ilustrándolos con ejemplos prácticos de aplicación a la enseñanza de ELE u otras lenguas extranjeras.

Palabras clave: gramática, cognitismo, ELE, forma, significado, principios

1 – INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, la instrucción gramatical siempre se ha considerado «la manzana de la discordia» o, cuando menos, un punto caliente que ha generado y sigue generando multitud de debates: ¿se debe o no enseñar gramática de forma explícita en las clases? En caso de que la respuesta sea negativa, ¿por qué no? ¿Es realmente posible adquirir una lengua extranjera a través del aprendizaje formal renunciando a la transmisión de contenidos gramaticales?

Si la respuesta a la primera pregunta es afirmativa, surgen nuevos interrogantes: ¿cuánta gramática hay que enseñar?, ¿cómo debemos hacerlo?, ¿qué momento de la clase es el idóneo para introducir los contenidos gramaticales?, ¿cuánto tiempo debemos dedicarles por clase?, ¿existe una receta mágica para enseñar gramática? o ¿existe una relación directa entre la teoría gramatical y el uso de la gramática? Se trata de cuestiones que, sin duda, todos los profesores nos hemos planteado en algún momento de nuestra andadura profesional.

Lo cierto es que en poco más de cien años se ha pasado prácticamente de un extremo a otro en lo que concierne a la enseñanza de la gramática y a su papel en clase. Atendiendo a los usos tradicionales de esta disciplina, VanPatten & Lee (2003, citados por Llopis, 2012, p. 22), la describen como fundamentalmente mecánica y centrada en la utilización de formas gramaticales para producir enunciados lingüísticamente correctos.

En términos históricos, se puede afirmar que la gramática ha ido perdiendo relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, siempre en aras de la búsqueda de un método ideal que facilite la adquisición de la lengua a la que el aprendiz se enfrenta. Con todo, hoy en día son muchas las voces que reivindican de nuevo la centralidad de los contenidos gramaticales y la pertinencia de incluirlos en cualquier programación lingüística que se precie.

En cualquier caso, teniendo en cuenta que no existe una verdad absoluta respecto a esta cuestión ni ningún tipo de fórmula milagrosa que, como docentes de lenguas extranjeras, nos garantice el éxito a la hora de enfrentarnos al componente gramatical y a su enseñanza, la clave reside en comprender y asimilar que existen tantas respuestas válidas como situaciones de enseñanza-aprendizaje se nos puedan plantear en el aula.

2 – LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN EL AULA DE LENGUAS EXTRANJERAS: UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Corría el siglo XIX cuando comenzó a desarrollarse el que se puede considerar el primer método de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras modernas: el método de gramática y traducción que, como su propio nombre indica, otorgaba a la gramática un papel primordial. Este enfoque, heredado de los procedimientos de enseñanza de las denominadas «lenguas muertas», se utilizó sobre todo para el aprendizaje del inglés y del francés¹ e imperó en la enseñanza de idiomas hasta mediados del siglo XX.²

Como apunta Melero (2000, p. 26), «la enseñanza, según este método, se enfoca a la aplicación de reglas gramaticales para la traducción de una lengua a otra, y al aprendizaje de palabras como elementos aislados». La lengua oral se supedita totalmente a la lengua escrita, puesto que los únicos materiales utilizados en el aula son el manual (que contiene fundamentalmente textos literarios) y el diccionario.

Teniendo en cuenta que la enseñanza, de acuerdo con este método, asienta exclusivamente en el conocimiento de las reglas gramaticales y sus excepciones, hablar con fluencia la lengua no era un requisito para poder enseñarla, es decir, el foco del aprendizaje no estaba en la comunicación: uno podía dominar a la perfección el sistema gramatical del español, por ejemplo y, sin embargo, no poder construir enunciados simples, lingüística y pragmáticamente coherentes, en la lengua de Cervantes. Esta aparente contradicción fue lo que determinó, en última instancia, el fracaso de este método y la necesidad de superarlo.

Así, a partir de mediados del siglo XX surgieron nuevos enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras que tuvieron su época de esplendor hasta ser sustituidos por otros planteamientos más modernos y, en teoría, más eficaces. Cada uno de estos métodos se posicionaba de manera diferente respecto a la instrucción gramatical.

En ese sentido, tanto el método directo (también conocido como método Berlitz) como el audiolingual daban especial destaque a la enseñanza de la oralidad en detrimento de la lengua escrita en general y de la gramática

¹ Pese a que durante este período la enseñanza del español como lengua extranjera todavía no era muy demandada, en los años 50 se publicaron en España dos manuales de ELE basados en el método de gramática y traducción que cosecharon un gran éxito: el primero, *Español para extranjeros*, fue publicado en 1949 por Martín Alonso, en la editorial madrileña Aguilar; y el segundo, *Curso breve de español para extranjeros*, de Francisco de Borja Moll, fue editado en 1954 por Estudio General Luliano.

² Varios expertos coinciden en señalar que la enseñanza de lenguas extranjeras solo nació como disciplina después de la II Segunda Guerra Mundial, en virtud de las necesidades de comunicación en otros idiomas experimentadas durante dicho conflicto bélico.

en particular. Ambos defendían, además, que los contenidos se impartiesen exclusivamente en la lengua extranjera objeto de aprendizaje.

Los contenidos gramaticales quedaban fuera del aula, de modo que los estudiantes debían inferir las normas y las excepciones lingüísticas de forma mecánica a partir de los ejemplos que les eran proporcionados por los profesores o que extraían de los diálogos presentados en los libros de texto.

La traducción se desaconsejaba con vehemencia, puesto que los creadores de estos métodos consideraban que las dificultades que experimentaban los aprendientes en la adquisición de la lengua meta se debían a la continua interferencia de sus correspondientes lenguas maternas.

Por consiguiente, el objetivo primordial de estos dos enfoques, que pretendían colmar las lagunas del método de gramática y traducción, era que los estudiantes adquirieran la lengua extranjera de forma natural, tal y como habían aprendido su lengua materna. Debido fundamentalmente al error de planteamiento de su principio básico (más tarde se demostró que el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera nada tiene que ver con el de la lengua materna), pero también a sus inconsistencias y a los malos resultados obtenidos, estos dos enfoques recibieron muchas críticas, por lo que advino de nuevo la necesidad de pensar en un método alternativo.

A mediados de los años 60 el lenguaje empezó a concebirse no como la suma de una serie de enunciados sueltos, desordenados o descontextualizados, sino como una actividad mental. Partiendo de esta concepción revolucionaria, hubo varios lingüistas que rechazaron la teoría estructuralista sobre la que hasta entonces había asentado el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y empezaron a considerar que la clave del éxito residía en la capacidad de comunicación de los aprendientes.

Estas nuevas aportaciones teóricas surgieron más o menos en simultáneo desde diversos ámbitos científicos, además de la lingüística, como, por ejemplo, la antropología, la sociolingüística o la filosofía del lenguaje.

En este contexto se ubica el modelo de gramática generativa-transformacional de Chomsky, que abogaba por la segmentación entre la «competencia lingüística»³ y la «actuación», es decir, el uso individual de la lengua en situaciones específicas de comunicación. Según este lingüista, «las teorías lingüísticas basadas en un análisis estructural no pueden explicar las características fundamentales de la lengua, y, mucho menos, el aspecto creativo de su uso» (Melero, 2000, p. 81).

³ Este concepto fue propuesto por N. Chomsky en 1957 en su obra *Estructuras sintácticas*. El objeto fundamental de la competencia lingüística es el de tornar explícito el conocimiento implícito de la lengua que, de acuerdo con este lingüista, poseen todos los hablantes.

El concepto de «competencia lingüística» fue ampliado unos años más tarde por Hymes, puesto que el término acuñado por Chomsky obviaba la función social de la lengua. Surgió así la noción de «competencia comunicativa»⁴ que se puede considerar el punto de partida de la enseñanza comunicativa de la lengua. Por la revolución que supuso, el enfoque comunicativo es el que ha prevalecido en la enseñanza de lenguas extranjeras a partir de los años setenta del siglo XX y ha sido ampliado y revisado en varias ocasiones, dando lugar a enfoques subsidiarios como el nocio-funcional o la enseñanza comunicativa por tareas.

Una de las principales críticas que se le ha hecho al enfoque comunicativo es que sacrifica la enseñanza de la gramática y, más concretamente, la corrección gramatical, en beneficio de la eficacia comunicativa, puesto que, de acuerdo con este planteamiento teórico, la gramática debe estar siempre al servicio de la comunicación y, en ese sentido, debe ser adquirida inductivamente por los aprendientes. De este modo, en los albores de la enseñanza comunicativa de la lengua, la gramática casi no tenía cabida en los programas lectivos ni en los manuales y, si se enseñaba, era, como apunta Reyes Llopis (2012, p. 22), «de forma casi clandestina», como si la transmisión explícita de contenidos gramaticales supusiera una traición de los docentes al propio enfoque y a sus presupuestos metodológicos.

Pese a que en la actualidad se está replanteando el papel de la gramática en el aula de lenguas extranjeras y los teóricos están tratando de armonizar la perspectiva gramatical con el enfoque comunicativo, la lingüística cognitiva, y en su seno, la gramática cognitiva, de la que nos ocuparemos a continuación, emergieron precisamente como una crítica más al generativismo, pues el modelo chomskiano, si bien, por un lado, como ya hemos señalado, considera que el lenguaje es una actividad mental, por el otro, defiende que se trata de un proceso cognitivo diferente de los restantes que se realizan en la mente humana, algo con lo que la lingüística cognitiva no está de acuerdo:

[...] los modelos generativistas tradicionales concebían el lenguaje como ente autónomo de procesamiento desde el punto de vista conceptual (donde se observaban, recogían y sistematizaban reglas para la correcta formación de estructuras en una lengua), la LC [Lingüística Cognitiva] manifiesta que el procesamiento del lenguaje no se diferencia del resto de procesos cognitivos que tienen lugar en la mente humana (Llopis, 2012, 81).

⁴ La competencia comunicativa se puede definir como «la capacidad de alcance más amplio que permite a un hablante comportarse comunicativamente de forma adecuada, para lo cual no debe poseer únicamente un dominio sobre las reglas gramaticales de buena formación de oraciones sino también sobre las reglas que determinan el uso de la lengua en la producción de enunciados adecuados en el contexto discursivo» (Instituto Cervantes, 2008, p. 95)

Así pues, mientras el generativismo gira fundamentalmente en torno al concepto de «competencia», esto es, a las nociones de «hablante ideal» y «conocimiento implícito de la lengua», el cognitivismo reivindica la centralidad del concepto de «actuación» como la verdadera función del lenguaje: la de facilitar la comunicación entre los seres humanos⁵.

3 – LA GRAMÁTICA COGNITIVA: EL SIGNIFICADO ES LA CLAVE

Desde el punto de vista de la lingüística cognitiva, el principal problema con el que se depara hoy en día la instrucción gramatical es el hecho de que, a pesar de los avances metodológicos, muchos profesores de lenguas extranjeras siguen considerando que la gramática es la suma de una serie de formas desvinculadas entre sí que se pueden usar en infinidad de contextos, dado que se conciben como unidades formales aisladas de su significado:



Figura 1. Concepción tradicional de la gramática
Elaboración propia

Figura 1. Concepción tradicional de la gramática
Elaboración propia

Por su parte, la gramática cognitiva como disciplina de investigación es, según Cifuentes Honrubia (1994, p. 7) «una gramática de base semántica que trata de estudiar el uso, el funcionamiento del lenguaje» y, en virtud de ello, se basa en unidad intrínseca que se establece entre forma y significado. Los especialistas en gramática cognitiva entienden, pues, que el principal cometido de la lengua es comunicar significados y que estos se transmiten por medio de formas lingüísticas.

Así, Ruiz Campillo, uno de los grandes especialistas españoles en gramática cognitiva, defiende que esta disciplina es «una reivindicación de la indisolubilidad de *forma* y *significado*⁶: 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» (Ruiz

⁵ De lo expuesto hasta aquí se infiere que, en cuanto a la función última del lenguaje, la concepción cognitivista no difiere sustancialmente de la noción de competencia comunicativa propuesta por Hymes (1972).

⁶ La cursiva es del autor.

Campillo, 2007, p. 1). En la siguiente figura se representa la unidad simbólica a la que hace referencia el autor en la cita anterior. Dicha representación es el signo mínimo sobre el que opera la gramática cognitiva:



Figura 2. Relación simbólica de equilibrio entre forma y significado
Ruiz Campillo (2008)

Llopis (2012) amplía la definición anteriormente reseñada y añade algunas características más a la gramática cognitiva que nos ayudan a entender mejor su propósito y alcance: se trata de una disciplina metodológica, lo que quiere decir que persigue unos fundamentos cognitivos comunes en el uso de la lengua; al ser una gramática basada en el uso del lenguaje, no se aplica una taxonomía estricta de sus casos, es decir, no basa su metodología en combinatoria morfosintáctica de formas que son independientes del significado (y que, por consiguiente, son invariables), sino que tiene en cuenta la intención comunicativa del lenguaje y organiza sus principios en torno a la construcción de significados a través de las formas; y, por último, la gramática cognitiva tiene muy en cuenta el carácter simbólico del lenguaje, que fue puesto de manifiesto por Langacker (2008), uno de los pioneros en lingüística cognitiva, si bien el concepto original se debe a Saussure, quien, a comienzos del siglo XX ya definía el «signo lingüístico» como la simbiosis de un concepto y una imagen acústica.⁷

4 – PRINCIPIOS BÁSICOS DE GRAMÁTICA COGNITIVA

Ruiz Campillo (2007) nos advierte que, por ahora, la gramática cognitiva no se puede considerar una disciplina afianzada y homogénea, debido sobre todo a su naturaleza no taxonómica. Por consiguiente, esta área de conocimiento está constituida tan solo por una serie de pautas o principios generales (relacionados entre sí) alrededor de los cuales se articula. En ese sentido, en las siguientes páginas abordaremos algunos de los fundamentos

⁷ Esta definición fue propuesta por Ferdinand de Saussure en su imprescindible *Curso de lingüística general*, publicado por primera vez en 1916.

básicos de esta innovadora perspectiva gramatical y los ilustraremos con ejemplos prácticos de aplicación al aula de lenguas extranjeras, con el objeto de facilitar su asimilación.

4.1 – El lenguaje es espacio

Este principio encierra en sí una idea revolucionaria, ya que, como sabemos, hoy en día el tiempo es el paradigma central en las consideraciones gramaticales, tanto en lengua materna, como en lengua extranjera.⁸ Sin embargo, lo cierto es que, de niños, antes de empezar a hablar ya dominamos el espacio, mientras que para dominar el concepto de tiempo tienen que pasar meses o años: ningún bebé entiende lo que significa «ayer» o «dentro de dos semanas», pero todos pueden identificar lo que está «arriba» o «abajo», «cerca» o «lejos» de su alcance y, consecuentemente, «comunicar» (mediante chillidos, balbuceos, llanto, etc.) para obtenerlo, si les interesa. Esto quiere decir que todos controlamos el espacio antes de que la lengua empiece a adquirir forma en nuestros cerebros, y este hecho va a ser determinante: en la lengua que codificamos día a día recurrimos muchas veces al espacio para transmitir significados o ideas. Fijémonos en los siguientes ejemplos:

Mis primos y yo tenemos una relación muy cercana.

No entiendo por qué estás tan distante conmigo, no te he hecho nada.

Tras perder el trabajo, se vino abajo definitivamente.

Confíe en ti y me demostraste que no estabas a la altura.

Ruiz Campillo (2014) va incluso más allá al considerar que todo el sistema verbal del español se puede explicar a partir de la perspectiva espacial, como podemos observar en el siguiente vídeo:

Mapa operativo del sistema verbal del español

Dicho razonamiento nos conduce a la **teoría de la declaración**, una de las aportaciones fundamentales de este autor a los presupuestos teóricos de la gramática cognitiva.

4.2 – La teoría de la declaración

La teoría de la declaración está relacionada con el uso correcto de los modos verbales indicativo y subjuntivo (uno de los principales escollos a los que se enfrentan los estudiantes extranjeros de ELE en su proceso de aprendizaje

⁸ Pensemos, si no, en la cantidad de páginas que las gramáticas impresas destinan a la explicación de los tiempos verbales, o en la cantidad de horas que empleamos en nuestras clases para el mismo efecto.

de la lengua meta) y se organiza a partir de dos principios que Ruiz Campillo denomina «leyes» y que se representan a continuación:

El indicativo representa una **declaración** del hecho que marca.
El subjuntivo representa una **no-declaración** del hecho que marca.

Figura 3. Ley de significado para la selección modal
Ruiz Campillo (2006)

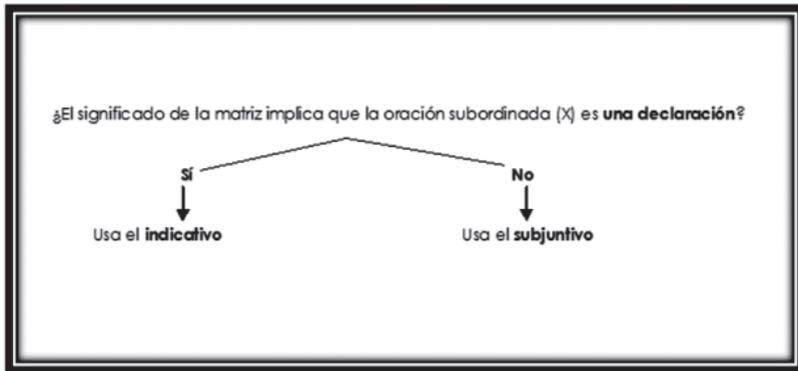


Figura 4. Ley de uso para la selección modal
Ruiz Campillo (2006)

Según esta teoría, una declaración es la expresión de lo que un individuo, desde su punto de vista personal, considera como cierto. En ese orden de ideas, el hablante, al afirmar, transmite también su actitud de certeza sobre lo dicho. En cambio, una no-declaración se puede definir como la abstención, por parte del hablante, de afirmar, dar por cierto o implicarse directamente en el hecho del que habla, sin tener que privarse, por ello, de insertarlo en su discurso. Luego, en virtud de esta teoría, el hablante usa el indicativo para declarar un hecho y utiliza el subjuntivo para evitar declarar un hecho:

Creo que esta semana nevará. → el hablante utiliza el modo indicativo en la proposición subordinada porque está declarando algo sobre lo que está convencido.

Dudo de que pueda ayudarte. → el hablante utiliza el modo subjuntivo en la proposición subordinada para evitar declarar la posibilidad de su ayuda.

Pese a lo innovador de su planteamiento, la teoría de la declaración ha recibido y sigue recibiendo muchas críticas porque, si bien auxilia, efectivamente, en la selección del modo verbal de las proposiciones subordinadas

sustantivas y adjetivas o de relativo, no alcanza a explicar la elección del modo verbal en todas las proposiciones subordinadas adverbiales:

Aunque seas mi hermano, eso no te lo perdono. → el hablante ha seleccionado el modo subjuntivo en la proposición subordinada concesiva y, sin embargo, no podemos considerar que esté evitando declarar que el interlocutor es su hermano, pues la condición del vínculo familiar que existe entre ambos no es algo que dependa de la actitud del hablante.

4.3 – La conceptualización

Este principio se basa en el planteamiento de que todas las categorías gramaticales del repertorio de una lengua tienen significado, incluso las palabras funcionales o atemáticas (preposiciones, conjunciones, interjecciones), dado que, como ya hemos mencionado, el cometido primordial del lenguaje es comunicar.

Conceptualizar consiste en procesar el significado, o, dicho por otras palabras, consiste en atribuir significado a todo lo que captamos a nuestro alrededor (lo que vemos, escuchamos, leemos, etc.). En este proceso, el hablante es el **conceptualizador**, esto es, es quien selecciona unas formas lingüísticas concretas que le ayudan a transmitir unos significados específicos, en función de su intención comunicativa (de los usos de la lengua) y de sus impresiones. El hablante es, en definitiva, el creador de una lengua que representa su visión del mundo y la de su comunidad lingüística. Por lo tanto, partiendo de esta premisa, es posible establecer una relación circular entre forma, significado y conceptualización, como se representa en la siguiente imagen:



Figura 5. Proceso de conceptualización
Llopis (2008)

En estrecha relación con lo anteriormente expuesto, otro concepto importante es el de **lenguaje gestáltico**, que se puede definir como la codificación lingüística que lleva a cabo el hablante a partir de sus percepciones. Estas percepciones, de naturaleza altamente corpórea (se procesan desde el indivi-

duo hacia el exterior) facilitan la comunicación, de modo que, como veremos enseguida, existen muchas más similitudes entre las diferentes lenguas de lo que podríamos suponer *a priori*.

4.4 – Las construcciones

Este principio tiene que ver con la estructuración de los enunciados lingüísticos y asienta en dos premisas básicas:

Ni da igual ni da lo mismo.

El orden de los factores sí altera el producto.

La primera premisa se relaciona con el carácter a menudo imperfecto de la sinonimia: todas las palabras poseen matices de significación que no se trasladan de una forma a otra, aunque dichas formas coincidan en su significación básica. Por ejemplo, no existe sinonimia perfecta o absoluta entre los términos «encontrar» y «hallar», que se suelen presentar como intercambiables: ambos vocablos comparten la significación de «dar con algo o alguien», pero «encontrar» implica una búsqueda previa, mientras que «hallar» lleva asociada la idea de «sin querer» o «por casualidad».

En cuanto a la segunda premisa, nos remite a la construcción sintáctica, no pocas veces inconsciente y subjetiva, que el hablante realiza cada vez que formula un mensaje:

Llegaré a clase media hora más tarde.

Llegaré media hora más tarde a clase.

Desde una perspectiva generativista, la semántica no tiene influencia alguna sobre la sintaxis, por lo que, al no haberse producido un cambio de formas lingüísticas, se infiere que no existen diferencias de significado entre las dos oraciones propuestas. Sin embargo, en términos cognitivos, el cambio del orden de los complementos circunstanciales denota una selección particular que expresa la visión del hablante sobre lo que dice, o, por otras palabras, implica una priorización comunicativa: en la primera oración se resta importancia al hecho de llegar media hora más tarde trasladando esa información al final de la oración; en cambio, en la segunda oración el hablante prioriza esta información, anteponiéndola.

En definitiva, de acuerdo con los planteamientos de la gramática cognitiva, los significados externos a la forma lingüística (de matiz) se pueden expresar y construir de diferentes formas, luego, una misma escena se puede construir de maneras infinitas en función de la visión particular del hablante y de su intención comunicativa.

4.5 – La perspectiva

Según Llopis (2015), la perspectiva, una de las reinas de la gramática cognitiva, se combina con otros principios básicos del cognitivismo a los que ya nos hemos referido, como el espacio, la conceptualización o el carácter corpóreo del lenguaje.

Con arreglo a la perspectiva, presentamos lingüísticamente el punto de vista del hablante y su ubicación física respecto a un determinado hecho: en función del espacio físico que ocupan los interlocutores en el acto comunicativo, se obtienen interpretaciones lingüísticas particulares y, por lo tanto, diferentes codificaciones lingüísticas del mismo hecho observado:



Figura 6. Cambios lingüísticos en función de la perspectiva
Llopis (2015)

A través del ejemplo anterior observamos que la ubicación física del hablante en cada caso implica cambios en la selección de formas verbales: en el primer ejemplo, el individuo se encuentra en la fiesta y codifica la información a partir de su perspectiva, mientras que en el segundo, se sitúa fuera del acontecimiento al cual se refiere en el enunciado y no aporta información sobre su asistencia o ausencia a la fiesta a la cual acudirá Aitana.

Curiosamente, pese a su corporeidad, la noción de perspectiva no se percibe ni se construye igual en todos los idiomas. Veamos los siguientes ejemplos:

Sofía, ¡ven aquí!

Ya voy...

(Sofía indica que se dirige hacia su interlocutora, es decir, prioriza el punto de partida.)

Amelia, come here!

I am coming...

(Amelia, por su parte, en su respuesta indica que va a «venir», es decir, prioriza el punto de llegada.)

4.6 – Las metáforas

Las metáforas son otro de los conceptos clave de la gramática cognitiva. Nos sirven para expresar ideas o conceptos muy abstractos a través de otros más conocidos o concretos, con el propósito de lograr una comunicación certera y clara. Es decir, las metáforas nos ayudan a expresar lingüísticamente pensamientos. De hecho, están tan profunda e intrínsecamente ligadas al pensamiento y a la subsecuente codificación lingüística que casi no nos damos cuenta de que hablamos metafóricamente casi todo el tiempo:

*He ido escalando posiciones en mi departamento.
Eres un blanco fácil para las críticas.
La crisis nos ha puesto a todos en la cuerda floja.
Ese chaval va cuesta abajo y sin frenos.*

Así pues, en virtud de su incalculable valor lingüístico, la gramática cognitiva defiende que las metáforas deben dejar de restringirse exclusivamente al ámbito de la literatura.

Otra de las grandes ventajas de introducir las metáforas en el aula es que el pensamiento metafórico funciona igual en casi todos los idiomas, de modo que, mediante su utilización, abrimos las compuertas a un torrente de similitudes entre la lengua materna del estudiante y la lengua que aprende, lo que, en última instancia, se traducirá en un incremento de su motivación:

*Ahora mismo estoy ahogada de trabajo.
Neste momento estou enterrada em trabalho.
I am swamped at work right now.*

En los tres ejemplos anteriores se nos transmite la idea de que el sujeto está de tal modo abrumado por el exceso de trabajo que, metafóricamente, siente que le falta el aire, ya sea por ahogo (español), por estar bajo tierra (portugués), o por estar en medio del fango (inglés).

4.7 – Las construcciones idiomáticas

Tradicionalmente descartadas del currículo gramatical del español como lengua extranjera, relegadas al aprendizaje del léxico en niveles superiores o a la ocasional recompensa lúdica en estadios iniciales de aprendizaje, las construcciones idiomáticas son un verdadero tesoro lingüístico de imágenes conceptuales y, al igual que las metáforas, cuentan con la ventaja de funcionar de forma muy similar en las diferentes lenguas. En ese sentido, constituyen paradigmas perfectos del carácter de «comunicador universal» del hablante, como se colige de los siguientes ejemplos:

Ahogarse en un vaso de agua.
Fazer uma tempestade num copo de água.
To make a tempest in a teapot⁹.
Tener pájaros en la cabeza.
Ter macaquinhos no sótão.
To be featherbrained.

Atendiendo a este último ejemplo, en los tres casos se nos transmite la idea de que el hipotético sujeto es un ser fantasioso, poco realista y dicha idea se representa por medio de la existencia de animales o elementos animales –las «plumas» de la expresión inglesa– en su cerebro, lo que, de alguna manera, interfiere con su juicio o cordura.

5 – CONSIDERACIONES FINALES

Todo lo que hemos expuesto en este artículo, que no pretende ser abarcador ni definitivo, nos permite enunciar una serie de consideraciones finales que, por un lado, lo resumen, y, por otro, dejan la puerta abierta a futuros estudios o reflexiones sobre la perspectiva cognitivista en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática en el aula de lenguas extranjeras:

- El enfoque cognitivo no es particularmente novedoso, sino que, más bien, consiste en un reciclaje de conceptos, entre ellos, el de «competencia comunicativa» propuesto por Hymes.
- Como docentes, el planteamiento cognitivista nos obliga a reflexionar sobre la gramática que enseñamos.
- Este enfoque aporta numerosas ventajas al aula de lenguas extranjeras, especialmente las derivadas de las semejanzas existentes entre las diferentes lenguas (pensamiento metafórico y construcciones idiomáticas).
- La gramática cognitiva pone de manifiesto el carácter de «comunicadores universales» de los hablantes.
- Facilita el aprendizaje a través del raciocinio lógico.
- Limita la cantidad de excepciones a la regla que conlleva centrarse exclusivamente en el generativismo.
- Incrementa la motivación de estudiantes y profesores, al prescindir de la memorización de listas de usos y formas.

⁹ Nótese el valor sociocultural añadido del vocablo «teapot» (taza de té) utilizado en la construcción idiomática inglesa.

Referencias bibliográficas

Cifuentes Honrubia, J. L. (1994). *Gramática cognitiva: fundamentos críticos*. Madrid: Eudema.

Chomsky, N. (2004). *Estructuras sintácticas*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Hymes, D. (1972). Acerca de la competencia comunicativa. In M. Llobera et al. (Eds.) (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

Instituto Cervantes (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.

Langacker, R. W. (2008). Cognitive grammar as a basis for language instruction. In P. Robinson & N. C. Ellis (Eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. Londres: Routledge.

Lee, J. F., & VanPatten, B. (2003). *Making communicative language teaching happen*. Nueva York: McGraw-Hill.

Llopis García, R. (2012). *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Llopis García, R. (2015). *Curso de gramática cognitiva*, impartido online en www.formacionele.com

Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Ruiz Campillo, J. P. (2006). El concepto de *no-declaración* como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa de la selección modal en español. In C. Pastor Villalba (Coord.), *Actas del Programa de Formación para Profesorado de Español como Lengua Extranjera 2005-2006* (pp. 284-327). Munich: Instituto Cervantes de Munich. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/04_ruiz.pdf

Ruiz Campillo, J. P. (2007). Gramática cognitiva y ELE. Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo. *MarcoELE, Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*. Recuperado de <http://marcoele.com/gramatica-cognitiva-y-ele/>

Ruiz Campillo, J. P. (2008). El valor central del subjuntivo: ¿informatividad o declaratividad? *MarcoELE, Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 7. Recuperado de <http://marcoele.com/el-valor-central-del-subjuntivo-%C2%BFinformatividad-o-declaratividad/>

Ruiz Campillo, J. P. (2014). La lógica del espacio. Mapa operativo del sistema verbal en español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1. Recuperado de <http://www.tandfonline.com>

Saussure, F. (1991). *Curso de lingüística general*. Madrid, España: Akal.

