

Más de gramática, más que gramática. De lingüística cognitiva y enseñanza de ELE

More grammar, more than grammar. On Cognitive Linguistics and teaching of Spanish as a foreign language

ZEINA ALHMOUD/ ALEJANDRO CASTAÑEDA CASTRO

Universidad de Granada, Departamento de Lingüística General y Teoría de la Literatura

Alhroud.zeina@gmail.com / Acastacastro@gmail.com

Resumen: La preponderancia en lingüística, sobre todo en la última parte del siglo XX, de los modelos de orientación chomskiana ha dado lugar a una disociación nada conveniente entre las prioridades de la descripción y explicación lingüísticas de cuño formalista y las necesidades propias de la enseñanza de lenguas extranjeras, sobre todo las que se relacionan con los modelos didácticos de corte comunicativo y los derivados de ellos. Este artículo aborda algunas reflexiones de las que se desprenden algunas conclusiones relacionadas con la orientación que puede adoptar la enseñanza de contenidos gramaticales en el aula de ELE si adoptamos el punto de vista característico de la LG en general y de la GC en particular.

Palabras clave: enseñanza, español lengua extranjera, gramática cognitiva

Abstract: The preponderance in linguistics, especially during the latter part of the 20th century, of the models based on the Chomskyan orientation has led to a non-convenient dissociation between the priorities of the description and formalist linguistic explanation, and the characteristic needs of the foreign languages teaching field, especially the ones related to the communicative-oriented didactic models and the ones derived from them. This article presents some reflections from which different conclusions are deduced; these are related with the orientation that teaching grammar contents can adopt in the Spanish classroom if we follow the characteristic point of view of the cognitive linguistics in general, and the cognitive grammar in particular.

Keywords: teaching, Spanish as foreign language, cognitive grammar

La preponderancia en lingüística, sobre todo en la última parte del siglo XX, de los modelos de orientación chomskiana ha dado lugar a una disociación nada conveniente entre las prioridades de la descripción y explicación lingüísticas de cuño formalista y las necesidades propias de la enseñanza de lenguas extranjeras, sobre todo las que se relacionan con los modelos didácticos de corte comunicativo y los derivados de ellos (enfoque por tareas, enfoque léxico, enfoque basado en la acción, enfoques de orientación humanista, etc.).¹ Basta pensar, para ilustrar esta afirmación, en dos señas de identidad de la lingüística formal de tradición generativista. Por un lado, la descripción de la gramática de una lengua que se practica en esta corriente se propone no tener presente el significado en la caracterización de las reglas morfo-sintácticas, ya que la competencia sintáctica se concibe como un componente autónomo desligado del significado, el cual se atiene a principios estructurales específicos que determinan la buena formación de las secuencias de palabras. Sin embargo, el significado (tanto en la dimensión representativa como en la interpersonal) ocupa un lugar principal en los enfoques de orientación comunicativa. Téngase en cuenta a ese respecto que el principal criterio de selección y distribución de contenidos en el enfoque comunicativo clásico es el basado en nociones y funciones, dos conceptos inherentemente vinculados al significado. Por otro lado, en los modelos formalistas, un principio epistemológico fundamental es el de la autonomía modularista del lenguaje, en el sentido de que se considera este una facultad de la mente determinada por pautas organizativas de un nivel de abstracción muy considerable que no comparte con otras facultades (o módulos) y que no derivan de principios generales de nuestra cognición presentes en más de una de esas facultades (como las de la percepción y representación visual, el cálculo matemático, el pensamiento lógico, la motricidad, la construcción de mapas mentales, la comprensión intuitiva de las leyes de la física, la inteligencia emocional —que nos permite comprender el punto de vista de los demás—, etc.). En virtud de esta concepción, las características formales de las lenguas deben aceptarse como rasgos organizativos exclusivos o específicos del lenguaje que, a fin de cuentas, resultan, en este sentido, arbitrarios, ya que no están motivados por principios de la cognición humana transversales o de mayor alcance, que se manifiesten en distintas facultades. Hay cierta tendencia en este modelo, por ello mismo, a detenerse en el descubrimiento de regularidades que no pueden reducirse a principios de la lógica, al sentido común, a tendencias de procesamiento presentes en otras facultades como la representación visual o a cualquier otra motivación que trascienda de los límites del propio sistema “encapsulado” del conocimiento lingüístico. La arbitrariedad de las reglas gramaticales, la imposibilidad de encontrar una razón de alcance

¹ Para una excelente visión de conjunto de las principales señas de identidad de la corriente chomskiana puede consultarse, por ejemplo, Pinker (1994). La contrapartida crítica formulada desde el ámbito de la corriente cognitivista puede encontrarse en Evans (2014).

más general que dé cuenta de por qué la gramática de las lenguas es como es, retroalimenta los objetivos fundacionales de esta corriente, puesto que constatar este tipo de características supone encontrar razones a favor del carácter autónomo del lenguaje. Esta postura, aparte de resultar muy problemática desde el punto de vista epistemológico, ya que, por definición, descarta buscar una explicación a cierta descripción de los hechos, basada en una constatación de carácter más general, es intrínsecamente contraria a la didáctica, puesto que la arbitrariedad, con la que a veces no tenemos más remedio que transigir, es, sin embargo, por definición, antipedagógica.

La metodología de corte comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras, y en particular del español como lengua extranjera, se aviene mucho mejor con las corrientes de corte funcionalista. Para esta concepción alternativa, despojar a la forma completamente de su función equivale a presentar una visión distorsionada de la naturaleza del lenguaje. En esta perspectiva, la lingüística es esencialmente el estudio acerca de cómo las lenguas significan, acerca de cómo están configuradas funcionalmente: ahora es el significado lo que prevalece. Por ejemplo, desde ese punto de vista funcional, una oración no es solo una estructura sintáctica organizada en distintos niveles de constitución, sino también, y esencialmente, el vehículo simbólico complejo con el que expresamos para nuestro interlocutor una determinada actitud enunciativa sobre determinados hechos; y un sujeto no es solo el constituyente de la oración que se caracteriza por ciertas propiedades formales (concordancia, marca de caso especial, posición en la oración, etc.), sino el participante en la relación descrita por un verbo que se escoge como figura principal de la misma. El enfoque comunicativo no se habría podido desarrollar sin el apoyo de la visión funcionalista del lenguaje. Precisamente en la visión funcionalista se entiende que la condición del lenguaje como instrumento de comunicación determina sus rasgos formales: estos son una consecuencia de su cometido funcional (Halliday, 1973).

Es en el ámbito amplio del paradigma funcionalista en el que hay que situar la lingüística cognitiva (en adelante LC) y, en particular, el modelo de la gramática cognitiva (en adelante GC). Esa vinculación nos permite enmarcar las ventajas que conlleva como disciplina que aporta recursos e instrumentos conceptuales al desarrollo de la metodología de ELE.

Hay varios aspectos por los que la LC (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012; Cuenca y Hilferty, 1999) y en particular la GC (Langacker 1987, 1991, 2000, 2001, 2008, 2009, Taylor 2002), pueden ayudar decisivamente a acercar el trabajo de la lingüística teórica y descriptiva y el que se lleva a cabo en metodología de enseñanza de ELE. Entre esos aspectos se encuentran (I) la concepción simbólica radical de la gramática, (II) el reconocimiento de las construcciones como unidades descriptivas básicas, (III) la identificación de diferentes dimensiones de la perspectiva como faceta fundamental de la condición representativa de significado,

(IV) la visión unitaria de léxico y gramática, y (V) la naturaleza metafórica y metonímica de la extensión de usos o valores de los signos. En el resto de este artículo revisaremos y ejemplificaremos estos aspectos y apuntaremos algunas consecuencias que podrían desprenderse de ellos en relación con la enseñanza de ELE.²

1. Concepción simbólica de la gramática

Por un lado, la LC concede un papel esencial al significado en la descripción gramatical, ya que parte de la idea de que todo en la lengua tiene carácter simbólico, de que todo en la lengua son relaciones entre significantes y significados, incluidas las regularidades sintácticas. Los significantes pueden ser simples (un morfo mínimo como el del alomorfo de plural /...-s/ en *mesas*) o complejos (un patrón léxico-sintáctico como el de las estructuras comparativas), y sus significados pueden también ser más específicos o concretos, entre los que se encuentran las nociones designadas por los morfemas léxicos que constituyen las raíces de las palabras, como el tipo de sustancia al que se refiere el morfema/palabra *agua* o el tipo de acción que denota la raíz de *beber*, o más abstractos, como el significado de tipo informativo al que asociamos el patrón sintáctico de las oraciones de focalización con cláusulas de relativo y estructura atributiva ecuativa con el verbo *ser*, y que constituye el denominador común de ejemplos como *Fue agua lo que bebí*, *Serán ellos los que me llamen*, *Carmen es la que me gusta*, *Soy yo el que te quiere*, etc. La única correlación posible entre tipo de significante y tipo de significado no es la que podría desprenderse de estos ejemplos, puesto que puede haber morfemas con significados muy abstractos, como el de los morfemas gramaticales de tiempo y modo, y significados muy concretos de patrones léxico-sintácticos complejos que tienen las características de secuencias pre-ensambladas asociadas a valores muy particulares, como algunas en las que interviene la forma *vale* junto con otros elementos léxicos, morfológicos y sintácticos muy variados: *Más vale pájaro en mano que ciento volando*, *No vale la pena*, *Por mí, vale*, *No vale un pimiento*, *Ya vale*, *Ya te vale*, etc.

Por otro lado, al igual que existen significados específicos y otros más abstractos, se supone la existencia de significantes más concretos, como la secuencia fonológica de una raíz léxica concreta /'agwa/'-AGUA',

² Otros trabajos y obras que tratan la aplicabilidad del modelo de la GC para la enseñanza de lenguas son los de Dirven (1990), Taylor (1993), Castañeda (2004) y varios de los incluidos en Pütz, Niemeier y Dirven (2001) y Achard y Niemeier (eds.) (2004) o, más recientemente, De Knop y De Rycker (eds.) (2008), Ellis y Ronbinson (2008), Littlemore (2009) y Tyler (2012). Una síntesis interesante sobre las líneas de investigación enmarcadas en el modelo de la LC relacionadas con la adquisición de español como lengua extranjera se encuentra en Cadierno e Hijazo Gascón (2014). En el campo de las aplicaciones a la gramática pedagógica de ELE debe destacarse Alonso et ál. (2005-2011), Castañeda et ál. (2008), Real Espinosa, Llopis García y Ruiz Campillo (2012), Fernández y Falk (2014), Ruiz Campillo (2014).

/beb-/-'BEBER', etc., y de otros más abstractos o esquemáticos, como la secuencia fonológica no específica de las distintas categorías verbales, que también son consideradas símbolos. Y, así, la categoría NOMBRE se definiría como el denominador común a todos los nombres, en el que reconoceríamos una forma o significante, definida muy esquemáticamente meramente como una secuencia cualquiera de fonemas (representable mediante puntos suspensivos entre dos barras oblicuas) y un significado, descrito también de forma muy abstracta como 'cosa'; o la categoría VERBO, definida como el denominador común a los morfemas verbales y que se caracterizaría esquemáticamente como la asociación entre una secuencia cualquiera de fonemas no autónoma, es decir dependiente de un morfo desinencial, y un significado, descrito también de forma muy abstracta como 'RELACIÓN TEMPORAL':

NOMBRE: /.../'- 'cosa'

VERBO: /..... -.../'- 'relación temporal'

En Taylor (2002: 327) se recogen algunas de estas posibilidades de correlación entre especificidad y esquematicidad de los significantes y los significados en un cuadro como el de la figura 1.

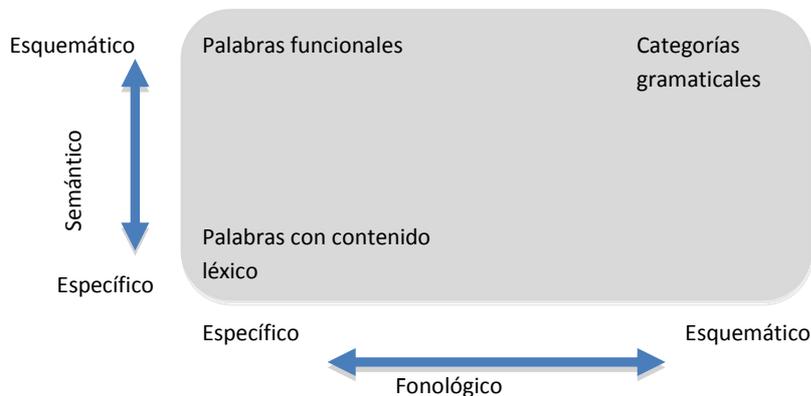


Figura 1

Otra distinción importante sobre distintos tipos de significados es la que puede establecerse entre significados que pueden representarse de forma autónoma (como el del sustantivo *naranja*) y significados relacionales o dependientes de otros significados para poder representarse (como el de la preposición *de*). En la GC las únicas clases de morfemas que designan de forma autónoma "cosas" son los sustantivos, mientras que el resto de categorías verbales (preposiciones, conjunciones, adjetivos, adverbios y verbos) designan relaciones.

El protagonismo que se concede a las relaciones simbólicas en el modelo de la GC se advierte no solo en la consideración individual de los signos lingüísticos (morfológicos, léxicos o sintácticos) sino también en la forma en que unos se combinan con los otros, tanto en el plano fonológico como en el semántico, en la configuración de construcciones morfológicas

o gramaticales. Para ilustrar la manera en que la integración de las formas fonológicas de los distintos morfemas que constituyen una palabra o de las distintas palabras que constituyen una oración se correlaciona con la integración de los significados de tales morfemas y palabras en una configuración semántica de conjunto, usaremos el ejemplo *Un hombre escalaba una montaña* y la manera en que podría representarse usando la notación típica de la GC.³

³ Nos basamos en los diagramas usados por Langacker para representar el significado de *pole climber* (1987: 31) y en los aplicados para mostrar la configuración semántica del imperfecto en Castañeda y Alhmoud (2014b).

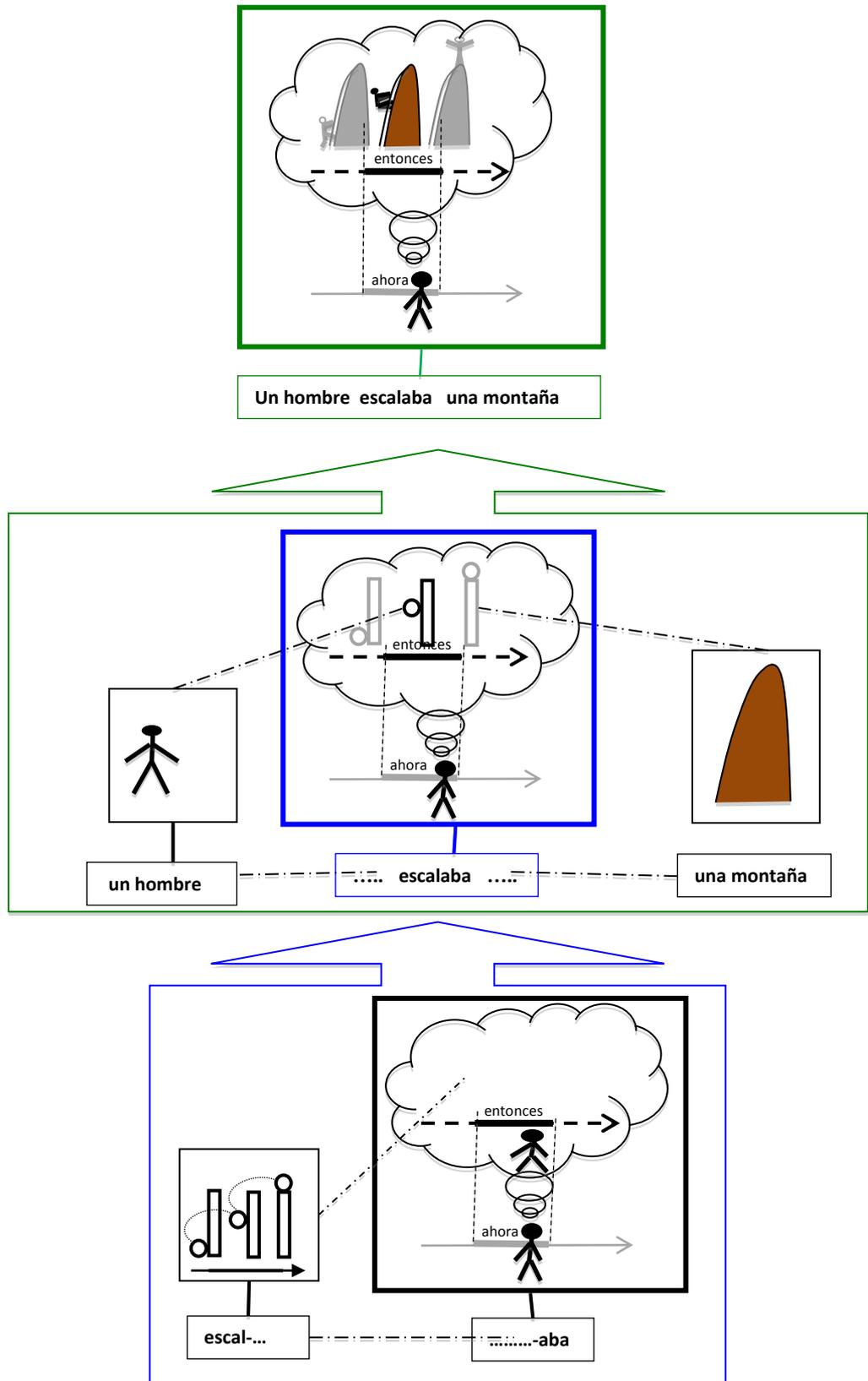


Figura 2.

En el esquema de la figura 2 se muestran varios aspectos importantes relacionados con la concepción de las relaciones gramaticales característica de la GC. En la figura se muestra la forma en que se combinan e integran tanto los polos fonológico como semántico de los signos lingüísticos que forman parte de la oración, ya sea en el nivel morfológico o en el nivel sintagmático, que en la GC no se consideran cualitativamente distintos el uno del otro. Las relaciones simbólicas que aquí se ejemplifican se muestran mediante la conexión de un componente fonológico (aquí reducido a una transcripción meramente literal) enmarcado por un rectángulo en la parte inferior y de un componente semántico también enmarcado por un rectángulo en la parte superior, tal y como se indica en la figura 3.

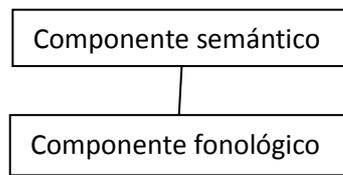


Figura 3

Para que el análisis del ejemplo no se hiciera muy complejo, hemos prescindido de la representación del aporte de los artículos indefinidos que acompañan a los sustantivos *hombre* y *montaña*. En el primer paso de integración (rodeado por un rectángulo-flecha azul) se muestra la forma en que se combina el morfema de imperfecto [...-aba] con la raíz del verbo *escalar* [escal-...]. Se recoge, por un lado, la asociación de la terminación temporal con la configuración semántica abstracta que aquí se supone que la caracteriza y, por otro, la relación entre la raíz del verbo *escalar* y su significado. En cuanto a la raíz del verbo *escalar*, en el polo fonológico se indica que, como el resto de los lexemas verbales del español, no se trata de una forma libre. Los puntos suspensivos que siguen al lexema señalan que debe combinarse con otro morfema. El significado del verbo se muestra como suele hacerse en la GC: al tratarse de un morfema verbal, designa un proceso, es decir, una relación que se percibe en su vigencia o desarrollo temporal (de ahí la flecha que señala a la derecha y que se subraya porque la captación secuencial de la relación descrita es relevante para distinguir los verbos de otras clases de palabras).⁴ En este caso se designa la relación espacial compleja (cambiante en el tiempo) entre dos objetos, uno de los cuales, la figura principal (*trajector* en inglés), simbolizado por un círculo, se desplaza verticalmente por una de las caras

⁴ Existen clases de palabras que presuponen el tiempo como componente de su estructura semántica pero que no lo traen al primer plano de su perfil, como ocurre con los participios de pasado, que se portan como adjetivos a pesar de presuponer el desarrollo en el tiempo del proceso cuya fase final se designa. El desarrollo del proceso que ha dado lugar a ese estado final en que se reconoce al paciente de, por ejemplo *roto*, *cocinado*, *examinado*, etc. está presente en el significado del participio pero en un segundo plano en el que no es designado (Ver al respecto, Castañeda y Alhmoud, 2014a).

del otro, la figura secundaria o elemento de referencia (*landmark* en inglés), simbolizado por un rectángulo. La situación se muestra como captada en tres “instantáneas” con las que se resume el desarrollo de la posición del “escalador”. Los dos arcos punteados que conectan los tres círculos pretenden indicar que se trata del mismo objeto captado en tres momentos sucesivos diferentes. Como la raíz verbal no está acompañada de momento por ningún sintagma nominal que aclare quién o qué es el sujeto y qué es el complemento directo de este verbo, es decir, qué entidades concretas desempeñan los papeles de escalador, figura principal y objeto escalado (figura secundaria o elemento de referencia) tales elementos se representan solo de una manera abstracta. El círculo y el rectángulo que representan a uno y otro elemento pretenden ser figuraciones muy inespecíficas de los participantes en esta relación, cuya naturaleza concreta no podremos saber hasta que otras expresiones sumen detalles a su caracterización. Por lo demás, como se considera la raíz verbal de *escalar* aislada de sus terminaciones temporales posibles, la situación se considera en abstracto, sin actualizarse respecto al tiempo de la enunciación ni en relación a ningún ámbito epistémico. Esa localización la proporcionará precisamente, en el caso que nos ocupa, el morfema de imperfecto de indicativo *-aba*.

Por su parte, se entiende que el morfema de imperfecto designa un proceso que situamos en un ámbito no actual —indicado por la nube que surge de la cabeza de la persona que se sitúa en el presente (ahora) y que debemos identificar como la figura del hablante-conceptualizador— y que nos representamos como una situación que era presente entonces, es decir, como presente en el momento en curso de la rememoración secuencial de los hechos, recordándolo, por tanto, como no terminado en ese momento del pasado en que nos situamos mentalmente.⁵ El morfema de imperfecto por sí solo no puede expresar el tipo de situación a la que se hace referencia, no hace más que aportar una caracterización muy abstracta del tipo de entidad que denota, de ahí que la representación del proceso que situamos en el presente de entonces sea la de una mera línea ondulada zigzagueante con la que se intenta evocar la idea de una situación (sin detallar ninguna característica particular) que se percibe en su desarrollo temporal, pero de la que solo se capta la fase vigente en el momento en curso de su reconstrucción secuencial, es decir, ‘vigente entonces’. Ese carácter de proceso en curso, que no se percibe de principio a fin, se señala con la distinción del trazo grueso de la fase que captamos como presente de entonces, y el trazo fino y menos nítido de las fases iniciales y finales, que quedan fuera de la representación que lleva a cabo el imperfecto.

Las líneas discontinuas de guiones y puntos sirven para señalar la correspondencia entre distintos componentes tanto de las estructuras fonológicas como de las semánticas: el significado de [*escal-...*] se hace

⁵ La concepción del imperfecto que se presenta aquí de forma resumida se expone con más detalle en Castañeda y Alhmoud (2014b).

corresponder (se dice que elabora) con el proceso solo evocado de forma muy abstracta por el significado del morfema de imperfecto. Por otro lado, también existe correspondencia recíproca entre los morfos del lexema verbal y el morfema temporal. Ambos morfos son fonológicamente dependientes el uno del otro para poder desempeñar una función sintagmática en el seno de la oración: la raíz verbal necesita de una terminación para integrarse en un contexto sintagmático y la terminación, a su vez, requiere de una base a la que adjuntarse. La correspondencia e integración de las estructuras semánticas se simboliza, por tanto, por la correspondencia e integración de las estructuras fonológicas. Del conjunto de conexiones comentadas, surge la estructura de la construcción morfológica *escalaba*, que se representa en componentes enmarcados en líneas de color azul.

En el segundo nivel de la composición jerárquica de la oración, el incluido en el recuadro-flecha de color verde, a derecha e izquierda de la estructura semántica de *escalaba*, se representan los significados de *un hombre* y *una montaña*. Puesto que se trata de dos sustantivos, su perfil es no relacional: designan cosas. Las líneas punteadas que conectan el significado de *un hombre* y de *una montaña* con las figuras principal y secundaria de *escalaba* indican las relaciones de correspondencia entre el significado de los sustantivos y los objetos (el que se mueve y el que es recorrido verticalmente) a los que se refiere el verbo. Estas correspondencias son equivalentes a las relaciones valenciales que definen la diátesis de un verbo y que en este caso indican que el objeto que se mueve y que se construye como sujeto o figura principal del verbo *escalaba* es un hombre y que el objeto uno de cuyos lados verticales es recorrido por el primero y que se construye como complemento directo o elemento de referencia es una montaña. Las correspondencias semánticas se simbolizan fonológicamente mediante la yuxtaposición de los sintagmas al verbo, precediéndolo en el caso del sujeto y siguiéndolo en el del complemento directo así como mediante la concordancia en tercera persona (de la que, de nuevo para no complicar excesivamente el ejemplo, se ha hecho abstracción aquí). De la integración de los significados de *un hombre*, *una montaña* y *escalaba*, según las correspondencias valenciales consideradas, surge una configuración de conjunto en la que la representación esquemática y abstracta de *escalaba* es especificada y enriquecida con el contenido aportado por los sintagmas *un hombre* y *una montaña*, de modo que el significado de la construcción (*Un hombre escalaba una montaña*) también designa la relación compleja a través del tiempo de dos objetos, como hace *escalaba*, pero caracterizando esos dos objetos de forma mucho más detallada o elaborada, la que se muestra en la relación simbólica enmarcada en recuadros verdes en la parte superior del esquema. Se diría, por tanto, que el núcleo de la construcción es el verbo, puesto que el conjunto se refiere a una relación compleja de carácter temporal al igual que lo hace el verbo por sí solo. El trazo grueso del cuadrado que rodea el significado de *escalaba* indica que este es el núcleo

de la composición. Es decir, se considera que el núcleo de una estructura sintáctica es aquel elemento cuyo perfil es heredado por la estructura compuesta, o, lo que es lo mismo, el elemento que designa el mismo tipo de entidad que designa la construcción en conjunto. De igual manera, en la integración del morfema de imperfecto con la raíz verbal de *escalar* se entiende que el morfema de imperfecto impone su configuración semántica al lexema y en este sentido se entendería también como núcleo de la palabra.

Adviértase (1) que en el ejemplo analizado las categorías sintácticas de sujeto y complemento directo se interpretan semánticamente como figura principal y figura secundaria en la relación descrita por un verbo, (2) que las relaciones valenciales se entienden simplemente como correspondencias entre componentes más esquemáticos y componentes más específicos de las estructuras semánticas de distintos signos, (3) que no se presuponen más elementos que las relaciones simbólicas entre polos fonológicos y polo semánticos de los distintos signos, y (4) que en la configuración semántica de los distintos signos puede distinguirse entre componentes que constituyen el foco de la designación del signo, su *perfil*, y componentes que forman parte de su *base*, es decir el conjunto de nociones presupuestas pero no designadas. Por ejemplo, en el caso del morfema de imperfecto el perfil lo constituye el proceso mismo designado (señalado en color rojo) mientras que, por ejemplo, las nociones de momento en curso de la reconstrucción mental de los hechos (entonces) o la de un centro deíctico de referencia (el ahora en el que se sitúa el enunciador) solo constituyen parte de la base, que queda en segundo plano pero que debe tenerse presente necesariamente para comprender la especificidad del elemento designado.

2. Las construcciones como unidad fundamental

La representación de la integración de los distintos componentes simbólicos comentados en los párrafos anteriores para el ejemplo *Un hombre escalaba una montaña* podría hacer pensar que la visión del significado de las secuencias lingüísticas de la GC es netamente composicional, en el sentido de que el significado del conjunto se deriva de la suma de los significados de sus partes. Nada más lejos de la realidad. Reconocer que los componentes de una construcción aportan parte del significado al conjunto no significa que el significado de la construcción se agote en el de sus partes. Otra de las ideas básicas de la GC, en particular, y de la LC en general es la de que el significado de una construcción es más que la suma de sus partes. Esta condición, aparte de estar presente de forma evidente en las locuciones y en las expresiones idiomáticas (*retrato robot, cortina de humo, la sopa boba, el mismo que viste y calza, más feo que Picio, con pelos y señales, con vistas a, irsele a alguien el santo al cielo, etc.*), puede reconocerse también claramente en las construcciones morfológicas obtenidas mediante derivación (un *constructor* no es solo un

‘agente que construye’ sino, en una de sus acepciones, ‘una persona que invierte dinero en la construcción de edificios’, una *derivada* no es solo ‘un objeto que se obtiene o se genera a partir de cierto proceso’ sino, en una de sus acepciones, ‘una variable definida como la pendiente de la recta tangente a una función’, un *móvil* no es solo ‘una cosa que se mueve’ sino, en una de sus acepciones, ‘un teléfono móvil con conexión inalámbrica a una estación base de telefonía’, etc.). La LG (Goldberg, 2003) también observa esta condición en las combinaciones de palabras que en principio podrían resultar ajustadas al principio de composición. Así, por ejemplo, los casos con la palabra *vale* mencionados más arriba serían casos de construcciones en los que el conjunto significa más que la suma de sus partes. Otros ejemplos de construcciones podrían ser los que se manifiestan en casos como *Tiene amigos más que novios* (con sentido matizador o correctivo en lugar del meramente comparativo de *Tiene más amigos que novios*), *No es más que un trabajo* (con valoración negativa excluyente: ‘es solo un trabajo’), *No son más de 500 euros* (con carácter estimativo), *Bueno, bueno no es, pero malo tampoco*, *Digan lo que digan* (con sentido concesivo), *Si alguien me lo dijo fuiste tú* (con sentido focalizador), *Estará cansado pero no para* (con sentido concesivo), *Se me ocurren muchas tonterías*, etc. En estos últimos casos se observa que se trata de expresiones complejas que presentan determinado patrón sintáctico combinado con ciertos elementos léxicos recurrentes, algunos de los cuales son fijos y otros variables. En la tabla 1 se muestra una versión simplificada de esas pautas constructivas para casos como los comentados:

VARIANTES	PATRÓN CONSTRUCTIVO
<p><i>Más vale pájaro en mano que ciento volando</i> <i>Más vale una vez colorado que ciento amarillo</i> <i>Más vale tarde que nunca</i> ...</p>	<p><i>MÁS VALE + X + QUE + Y</i></p> <p>Valor añadido de la construcción: ‘Aunque X no representa la opción deseada sino Y, contar con X es preferible a no contar con Y.’</p>
<p><i>Se le ha caído el café</i> <i>Se me ocurren muchas tonterías</i> <i>Se te olvida todo</i> ...</p>	<p><i>SE + PRONOMBRE DATIVO + PREDICADO MEDIAL.</i></p> <p>Valor añadido de la construcción: ‘La persona identificada con el dativo es un experimentante inmediatamente afectado pero no responsable del proceso sufrido por el sujeto paciente.’</p>
<p><i>Digan lo que digan, le da igual</i></p>	<p><i>VERBO PRES. SUBJUNTIVO₁ + LO QUE +</i></p>

<p><i>Hagan lo que hagan, no tiene solución</i> <i>Pinte lo que pinte, lo venderá</i> ... </p>	<p>VERBO PRES. SUBJUNTIVO₂, + CLÁUSULA.</p> <p>Valor añadido de la construcción: 'Sentido concesivo de la cláusula con subjuntivo + interpretación de su CD como variable: no importa el caso particular de la categoría que se considera.'</p>
<p><i>Si alguien me dio un regalo ayer fuiste tú</i> <i>Si en algún momento me diste un regalo fue ayer</i> <i>Si algo me diste fue un regalo</i> ... </p>	<p>SI + CLÁUSULA CON INDEFINIDO_x + SER + SINTAGMA_x</p> <p>Valor añadido de la construcción: 'Focalización correctiva del sujeto de <i>ser</i>: el elemento variable (indefinido) que interviene en la predicación es el que se identifica como sujeto de la oración copulativa y no otro posible'.</p>
<p><i>Más que novios son amigos</i> <i>Más que un trabajo es una afición</i> <i>Más que un debate es una pelea</i> ... </p>	<p>MÁS QUE + SN_x + SER + SN_y</p> <p>Valor añadido de la construcción: 'Corrección de un supuesto. Matización. Los elementos contrastados forman parte de una escala cualitativa en virtud de algún criterio. Se niega SN_x y se afirma SN_y'.</p>

Tabla 1

Algunos de los patrones mostrados en la tabla 1 pueden reconocerse, a su vez, como variantes de otros más esquemáticos que recogen los denominadores comunes a los más concretos. En el caso, por ejemplo, de las concesivas con verbo en presente de subjuntivo repetido, la consideración de variantes como *Comiera lo que comiera, no engordaba*, o *Vaya donde vaya, triunfa* obligaría a expresar la pauta compartida por unas y otras por un patrón constructivo más esquemático: VERBO EN SUBJUNTIVO₁ + RELATIVO + VERBO EN SUBJUNTIVO₂ + CLÁUSULA. En la LC, que no se propone una descripción minimalista de la gramática, son tan interesantes los patrones constructivos más específicos como los más generales. De hecho, se le concede más relevancia psicológica a los patrones específicos, los relacionados con entornos léxicos particulares (en tanto que mejor enraizados o más fácilmente accesibles o más inmediatamente asociados a

funciones discursivas y pragmáticas concretas) que a los más generales, abstractos y esquemáticos. La fluidez de un hablante nativo se concibe fundada no tanto en la aplicación analítico-deductiva de reglas de gran alcance en la elaboración de secuencias que se someten al examen de los principios formales de los distintos componentes de la lengua (morfológico, sintáctico, semántico, etc.) sino en la disponibilidad inmediata de cientos de miles de rutinas construccionales de carácter léxico-gramatical, en gran parte ya pre-ensambladas,⁶ sin que ello impida suponer la existencia de patrones estructurales más esquemáticos y abstractos que pueden aplicarse en determinadas situaciones que requieren de un esfuerzo constructivo analítico.

Desde este punto de vista podríamos concebir una organización del conocimiento gramatical como un sistema de relaciones simbólicas conectadas entre sí mediante relaciones de categorización en las que las rutinas más concretas se entienden como variantes de pautas más esquemáticas. A continuación se reconstruyen, muy parcialmente, algunos de los niveles que podrían estar implicados, por ejemplo, en secuencias como *Se crece con las desgracias*. El color de la letra (más o menos oscuro) pretende representar la mayor o menor accesibilidad de las distintas pautas construccionales, mayor cuanto más concretas (letra más oscura).

1. CONSTRUCCIÓN REFLEXIVA MEDIAL

1.1. CONSTRUCCIÓN REFLEXIVA MEDIAL CON VERBOS TRANSITIVOS

1.1.1. CONSTRUCCIÓN REFLEXIVA MEDIAL CON VERBOS TRANSITIVOS CAUSATIVOS DE CAMBIO EN EL CD (*romperse, cansarse, mancharse, etc.*)

...

1.1.2. CONSTRUCCIÓN REFLEXIVA MEDIAL CON VERBOS DE INGESTIÓN (*comerse, beberse, tomarse, etc.*)

...

1.2. CONSTRUCCIÓN REFLEXIVA MEDIAL CON VERBOS INTRANSITIVOS ERGATIVOS

1.2.1. CONSTRUCCIÓN REFLEXIVA MEDIAL CON VERBOS DE MOVIMIENTO (*irse, venirse, caerse, etc.*)

...

1.2.2. CONSTRUCCIÓN REFLEXIVA MEDIAL CON VERBOS DE CAMBIO DE ESTADO

1.2.2.1. PRON RFL_x + CRECER-TERM_x + PREP ('FRONTAL') + SN PLURAL (= 'PROBLEMA')

1.2.2.1.1. PRON RFL_x + CRECER-TERM_x + *frente a* + *las desgracias*

1.2.2.1.1.1. *Me crezco con las desgracias*

1.2.2.1.1.2. *Te creces con las desgracias*

1.2.2.1.1.3. *Se crece con las desgracias*

...

1.2.2.1.2. PRON RFL_x + CRECER-TERM_x + *ante* + *las dificultades*

1.2.2.1.2.1. *Me crezco ante las dificultades*

⁶ Ver en relación con esta idea Pawley y Hodgetts (1983).

1.2.2.1.2.2. *Te creces ante las dificultades*

...

Esta visión de las cosas, como se puede desprender de lo expuesto en las líneas precedentes, se compadece muy bien con el criterio nocio-funcional aplicado en la metodología comunicativa para seleccionar, ordenar y distribuir los contenidos lingüísticos. Es inevitable establecer la identificación entre los exponentes nocio-funcionales de los sílabos comunicativos y las construcciones de la LC.

3. Perspectiva como significado

La idea de la GC de que todo en la lengua es simbólico, una asociación entre significante y significado, se sostiene si se tiene en cuenta una dimensión del significado que no suele considerarse como tal en otros modelos porque no se asocia a diferencias factuales o distintas condiciones de verdad. Se trata de todas las oposiciones léxicas y gramaticales que tienen que ver con diferencias de perspectiva o punto de vista para representar una misma situación objetiva. Se entiende que en la “imagen” lingüística que podemos construir de cierta situación, intervienen diferentes dimensiones de representación con las que “iluminar” unos aspectos u otros de la conceptualización simbolizada. Entre esas dimensiones pueden reconocerse las siguientes:

3.1 Perspectiva presuposicional o contextual (perfil-base)

Con las distintas expresiones, de todos los aspectos implicados en determinada escena, designamos algunos (los que constituyen su perfil) y tenemos en cuenta los otros como entorno conceptual necesariamente presupuesto pero no designado (los que conforman su base). La distinción perfil-base se advierte muy bien en las relaciones léxicas meronímicas. Los nombres de las partes incluyen en su base la noción del conjunto. La palabra *teclado* tiene como perfil el conjunto de teclas de un ordenador y como base dicho ordenador. *Pata* designa como perfil uno de los soportes de una mesa e incluye en su significado, pero solo en su base, el del conjunto de la mesa. Así se muestra igualmente para la palabra *rueda* respecto de un coche en la figura 4.

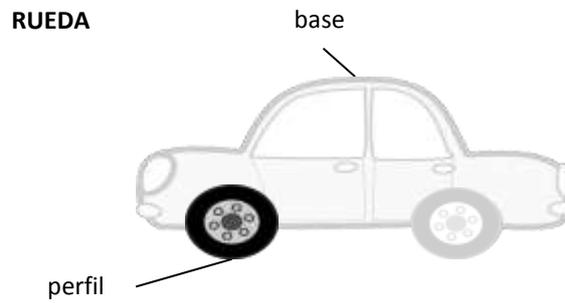


Figura 4

La distinción perfil-base puede reconocerse en oposiciones relacionadas con presuposiciones de muy distinto tipo. En *Ya viene*, por ejemplo, *venir* perfila el movimiento de un origen a un destino y presupone en la base que el hablante se sitúa en el lugar de destino. En *Ya llega* se perfilan las últimas fases de un movimiento, las que suponen alcanzar el lugar de destino, y se presuponen en la base las fases iniciales o el recorrido previo hasta alcanzar las que se focalizan. *Llegar* no incluye en su base la localización del hablante en el lugar de destino y por eso son posibles tanto *Ya llega allí* como *Ya llega aquí*, mientras que *Ya viene* no es compatible con un lugar distinto a aquel en el que se sitúa el hablante. Por su parte, en la oposición *Ya viene / Todavía viene* los adverbios *ya* y *todavía* conllevan una oposición relacionada con las bases que presuponen: ambas perfilan la relación temporal de coincidencia con el tiempo de referencia (ahora, en este caso, o entonces si nos situamos en el pasado o en el futuro) pero mientras que *ya* lleva aparejada la idea de que el evento designado se esperaba y no ha ocurrido hasta el momento presente, *todavía* presupone en la base la idea de que se espera que el evento deje de darse pero se mantiene hasta el momento presente. Algunas de las posibilidades derivadas de esta caracterización se representan en la figura 5. Como en el caso de la representación del significado de *rueda* de la figura 4, se muestran en gris los componentes que constituyen la base y en color los componentes que constituyen el perfil en cada caso.

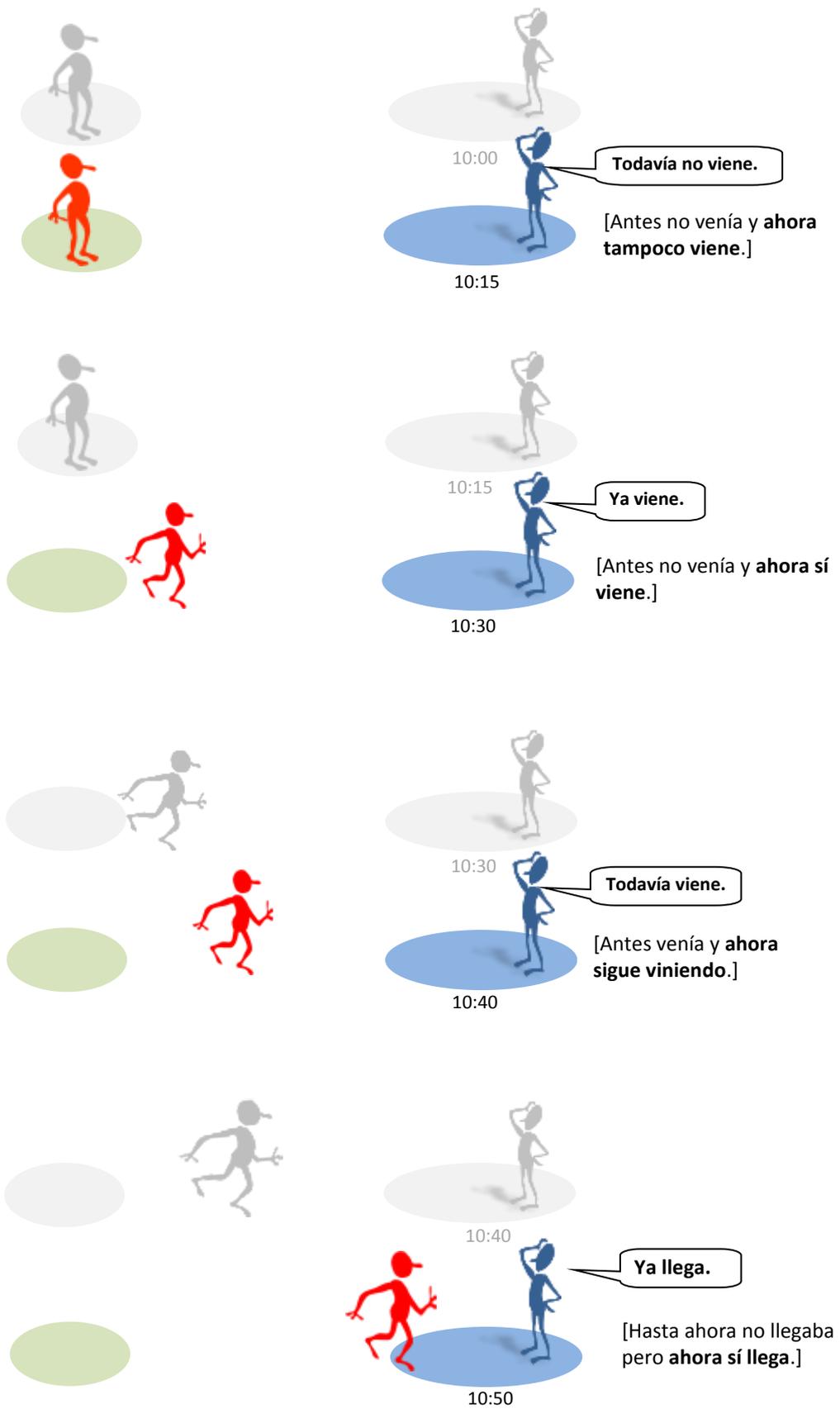


Figura 5

También es aplicable esta distinción para diferenciar el significado de oposiciones gramaticales. Así, en todos los elementos con valor deíctico, las personas de la enunciación -hablante y oyente-, el tiempo y el espacio de la enunciación -designados respectivamente por los adverbios *ahora* y *aquí*-, que sirven de elementos de referencia respecto de los cuales se sitúan eventos y objetos, conforman la base presupuesta pero no designada de su significado. Con los demostrativos, por ejemplo, designamos objetos que situamos en relación al espacio del hablante: *este* designa un objeto que se sitúa en el espacio del hablante, *ese* un objeto que se sitúa fuera del espacio del hablante (prototípicamente el del oyente) y *aquel* un objeto que se sitúa fuera y lejos del espacio del hablante (y prototípicamente del oyente). En los tres casos los espacios de referencia constituyen la base, y el objeto señalado su perfil. Esta idea se ilustra para las frases *esta mesa*, *esa mesa* y *aquella mesa* en la figura 6.

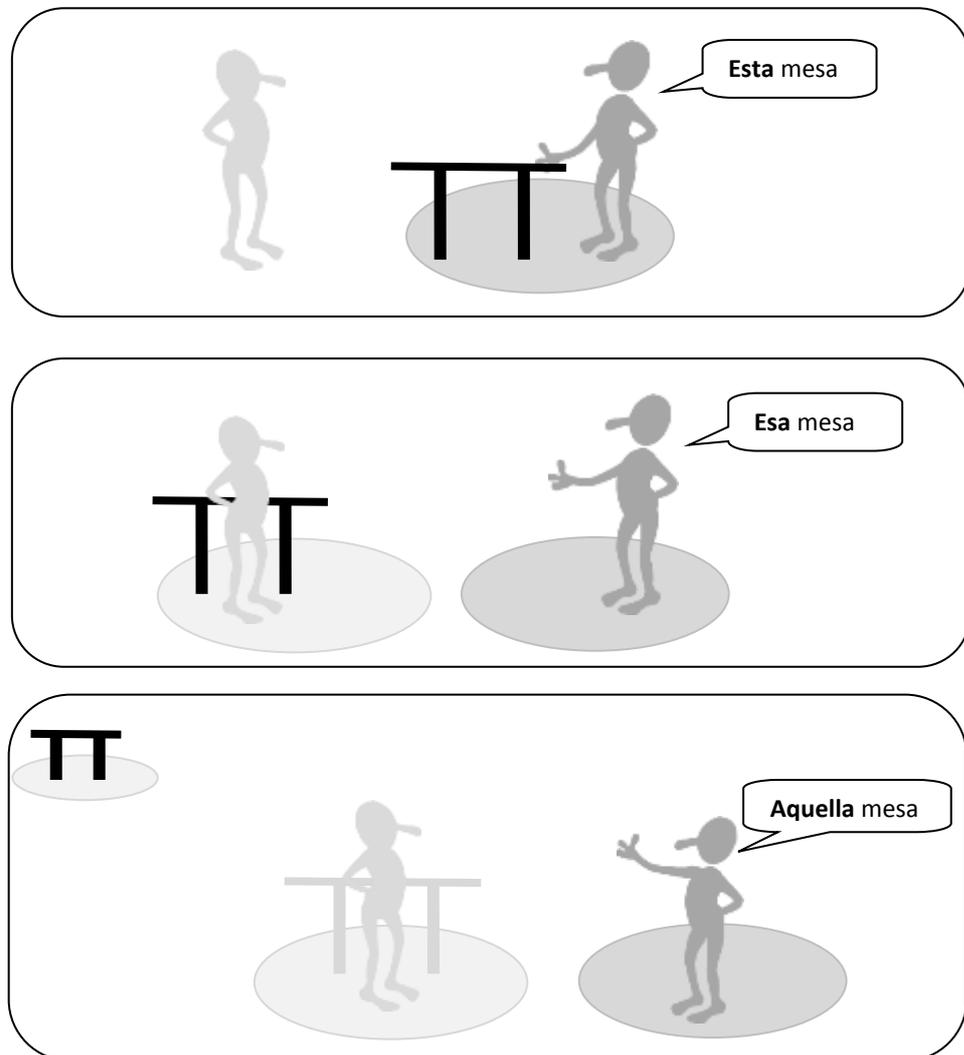


Figura 6

Igualmente, la distinción entre pretérito perfecto compuesto y pretérito perfecto simple parece depender de la base presupuesta por el primero ausente en el segundo. El pretérito perfecto compuesto sitúa el evento designado en un ámbito temporal, más o menos amplio, que también incluye el momento en el que se habla. Ese ámbito presente inclusivo, ausente en el pretérito perfecto simple, constituye la base del primero. En *Esta mañana he ido al dentista* se implica, aunque no se designe directamente, que el hecho se enmarca en el período de tiempo 'hoy', más abarcador que *esta mañana*, y que incluye el momento en el que hablamos, mientras que en *Esta mañana fui al dentista* la inclusión en un período abarcador del momento del acto de habla no está presente. La diferencia se muestra pictóricamente en la figura 7 (tomada de Castañeda y Alhmoud, 2014b).



Figura 7

La oposición de las parejas de preposiciones *de-a*, *desde-hasta* podría explicarse también en virtud de la presencia en las segundas, como base, de la noción de recorrido delimitado. En ese sentido, *desde* designa un límite de partida que presupone, como base, el recorrido posterior con un límite final al que correspondería *hasta*. Esa distinción explicaría el distinto comportamiento de unas y otras preposiciones en ejemplos como *Procede de Medellín* / **Procede desde Medellín* o *Vienen cantando desde Medellín* / **Vienen cantando de Madrid*. En la figura 8 (adaptada de otra de Castañeda y Alhmoud, 2014a) se muestra icónicamente la distinción comentada.

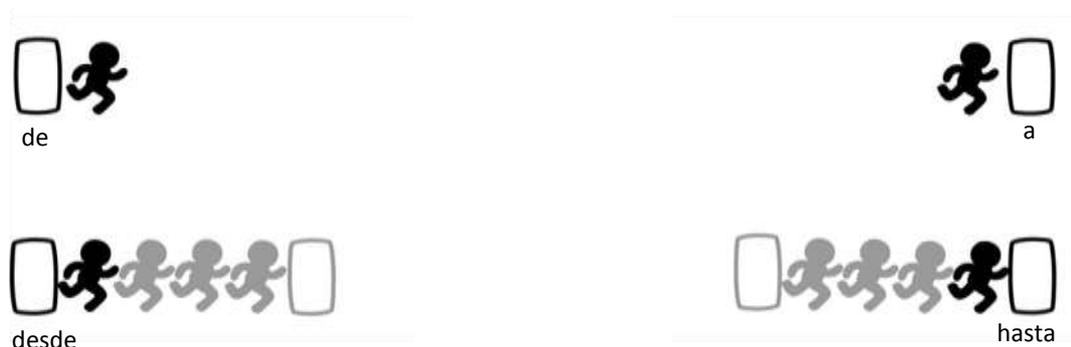


Figura 8

3.2 Perspectiva relacional (figura-elemento de referencia)

Una dimensión especialmente relevante en la que también se reconoce la perspectiva lingüística es la vinculada a expresiones que designan la relación entre varios participantes y que, necesariamente, deben presentar a uno de esos participantes como figura y al otro (o a los otros) como figuras secundarias o elementos de referencia. Muchas oposiciones léxicas o gramaticales se diferencian entre sí no por la relación que describen sino por el participante que escogen como figura principal.⁷ Esto ocurre en (a) las relaciones de localización espacial (*La revista está debajo del libro / El libro está encima de la revista; Una casa delante de un parque / Un parque detrás de una casa*), (b) de localización temporal (*Enero precede a febrero / Febrero sigue a enero; Alfredo antes que Marisa / Marisa después de Alfredo*), (c) de comparación (*Pedro es más alto que Juan / Juan es menos alto que Pedro / Juan es más bajo que Pedro / Pedro es menos bajo que Juan / Juan no es tan alto como Pedro / Pedro no es tan bajo como Juan*, etc.) (d) de complementación (*Una cocacola con ginebra / Una ginebra con cocacola*), en (e) la selección concomitante a la diátesis de los verbos (*Carmen le dio un regalo a Mario / Mario recibió un regalo de Carmen*) y (f) a la de la voz sintáctica (*La mamá ha dormido a los niños / Los niños han sido dormidos / Los niños se han dormido / Se ha dormido a los niños*).

⁷ Las nociones de figura principal (*trajector*) y elemento de referencia o figura secundaria (*landmark*) se manifiestan en la distinción de las funciones sintácticas de sujeto y complemento directo pero también están presentes en las relaciones expresadas por otras estructuras y clases de palabras. Las preposiciones y locuciones prepositivas que introducen complementos del nombre, por ejemplo, designan la relación entre una figura principal (el sustantivo al que complementan) y un elemento de referencia (el término introducido por la preposición). Así, en *el primo de Ángela*, *el primo* es la figura principal y *Ángela* el elemento de referencia.

3.3 Perspectiva condicionada por la relevancia informativa de los componentes de la oración

Se incluyen aquí las alternativas no factuales asociadas con el énfasis informativo expresado por el orden de palabras, la reduplicación pronominal y el acento de insistencia (*Mi madre me envió un paquete / El paquete me lo envió mi madre / Mi madre me envió un paquete a mí, etc.*) o las alternativas de focalización de construcciones ecuacionales o ecuandicionales (*Fue mi madre quien llamó a tu padre / Fue a tu padre a quien llamó mi madre / Si alguien llamó a tu padre fue tu madre / Si a alguien llamó tu madre fue a tu padre, etc.*) (Ver, para estas últimas, Gutiérrez Ordóñez, 1997)

3.4 Perspectiva asociada a los distintos modos de actualización, determinación y modificación

Con alternativas de modificación nos referimos a contrastes como *Cogió al pequeño gato y lo abrazó / Cogió al gato pequeño y lo abrazó* o *Cogió el gato que se había subido al árbol / Cogió el gato, que se había subido al árbol*; con las de determinación, a las ofrecidas por cuantificadores y determinantes en oposición en casos como *Agunos niños deben tener juguetes / Unos niños deben tener juguetes / Ciertos niños deben tener juguetes*, por un lado, y *Los niños deben tener un juguete / Todos los niños deben tener un juguete / Todo niño debe tener un juguete / Cada niño debe tener un juguete / Cualquier niño debe tener un juguete*, por otro.

Con las alternativas de actualización aludimos a las relacionadas con el modo verbal, como en *Aunque tenga un doctorado no ayuda en nada / Aunque tiene un doctorado no ayuda en nada*, o las de *Busco la casa que tiene jardín / Busco la casa que tenga jardín / Busco una casa que tiene jardín / Busco una casa que tenga jardín*, donde la elección modal se cruza con la de artículos definidos e indefinidos.

3.5 Perspectiva deíctica personal, espacial y temporal

El elemento enunciativo (hablante, oyente, espacio del hablante, espacio del oyente, tiempo del acto de habla, tiempo anterior al acto de habla, etc.) escogido como punto de referencia para la localización de objetos y eventos puede dar lugar a alternancias de representación que comparten las mismas condiciones de verdad: *¿Vas conmigo al cine? / ¿Vienes conmigo al cine?; ¿Vas a llevar algo de comida a la fiesta? / ¿Vas a traer algo de comida a la fiesta?*

Las alternancias producidas por la elección de tiempos verbales de pasado o futuro son bien conocidas en la metodología de enseñanza de ELE: *En el minuto 96 el árbitro pitaba el final de partido / En el minuto 96 el árbitro pitó el final del partido / En el minuto 96 el árbitro ha pitado el final del partido / En el minuto 96 el árbitro había pitado el final del partido; A*

esa hora estará en la fiesta / A esa hora va a estar en la fiesta / A esa hora está en la fiesta, etc.

3.6 Perspectiva aspectual

La perspectiva aspectual se manifiesta en la manera en que se representa el desarrollo de un evento dependiendo del estadio de este que se focaliza. Son un buen ejemplo de ello las distintas perífrasis verbales de fase con las que podemos designar un proceso. Oposiciones como las de *Ha limpiado la casa en dos horas / Ha estado limpiando la casa dos horas / Lleva limpiando la casa dos horas* o la de *Las casas están destruidas / Las casas son destruidas* pertenecen a esta categoría.

3.7 Subjetivización

Dejamos para el último lugar de esta relación de dimensiones de la representación lingüística la alternancia relacionada con la forma más objetiva o subjetiva con la que se conceptualiza una determinada situación. Frente a la forma objetiva de representación, que podemos considerar como la opción canónica desde un punto de vista lógico, puede darse una forma subjetiva en la que nos representamos los hechos no tanto en términos de lo que se constata en ellos sino más bien en términos de los procesos mentales que experimentamos en el proceso de su conceptualización. La subjetivización (Langacker, 1987: 128-132) se da cuando hablamos del mundo como si estuvieran ocurriendo cosas que en realidad solo ocurren en nuestra mente al representarnos el mundo. Se da subjetivización, por ejemplo, (a) cuando hablamos del tiempo subjetivo de nuestra conceptualización dinámica de las cosas y no del tiempo objetivo (*Entonces, ¿lo conociste entonces?, La talla 38 es todavía pequeña*), (b) cuando hablamos del movimiento en el recorrido mental de la extensión de las cosas y no del movimiento objetivo de las mismas (*La carretera va desde la playa hasta la casa, La colina se eleva suavemente, La pelota está por la cocina*); o (c) cuando hablamos del carácter episódico delimitado o puntual de nuestra experiencia mental y no de las situaciones referidas, que pueden ser estáticas y no delimitadas (*Apareció de pronto una señal en el cruce y no pude parar a tiempo, El paisaje fue precioso, La manzana está ácida, etc.*).

En ocasiones, la variedad de representaciones alternativas de una misma situación puede multiplicarse si las perspectivas propias de distintas dimensiones de representación interactúan entre sí. Eso ocurre, por ejemplo, cuando la perspectiva deíctica que opone *venir* y *traer*, por un lado, a *ir* y *llevar*, por otro, se combina con la alternancia expresada por el uso de la variante pronominal de estos verbos (*venirse, traerse, irse y llevarse*). Con estos verbos de movimiento (y otros como *caer, subir, bajar, salir, etc.*) la variante pronominal permite destacar el abandono del lugar de partida de dicho movimiento que implican todos ellos. El juego de las

dos perspectivas se recoge en la figura 9 (tomada de Alonso et ál., 2011: 94).

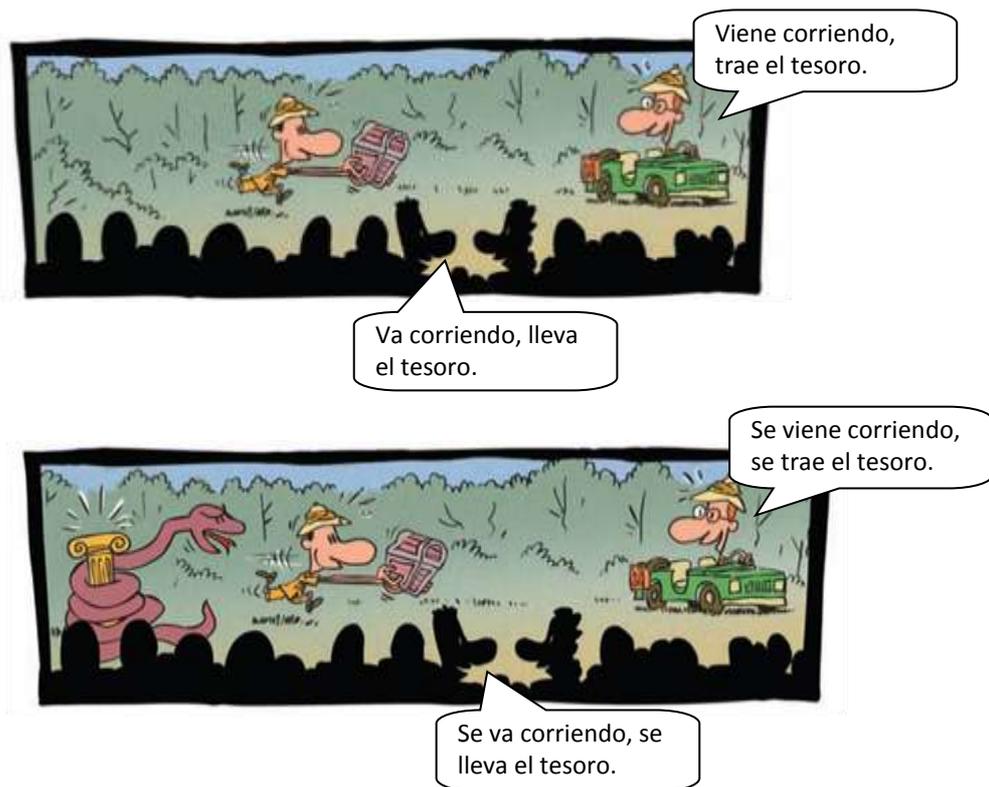


Figura 9

También se da ese tipo de interacción de distintas dimensiones de representación en la combinación de determinantes definidos o indefinidos, por un lado, y modo indicativo o subjuntivo, por otro, en las distintas variantes de antecedentes nominales y oraciones de relativo referidas a ellos. Las diferentes características referenciales de las cuatro combinaciones posibles se ilustran en la figura 10 para las frases *Tengo un perro que baila*, *Busco un perro que baile*, *Yo prefiero el perro que baila*, *Me llevaré el perro que baile* (ejemplos e imágenes tomadas de Castañeda y Alhmoud, 2014b: 276-277).

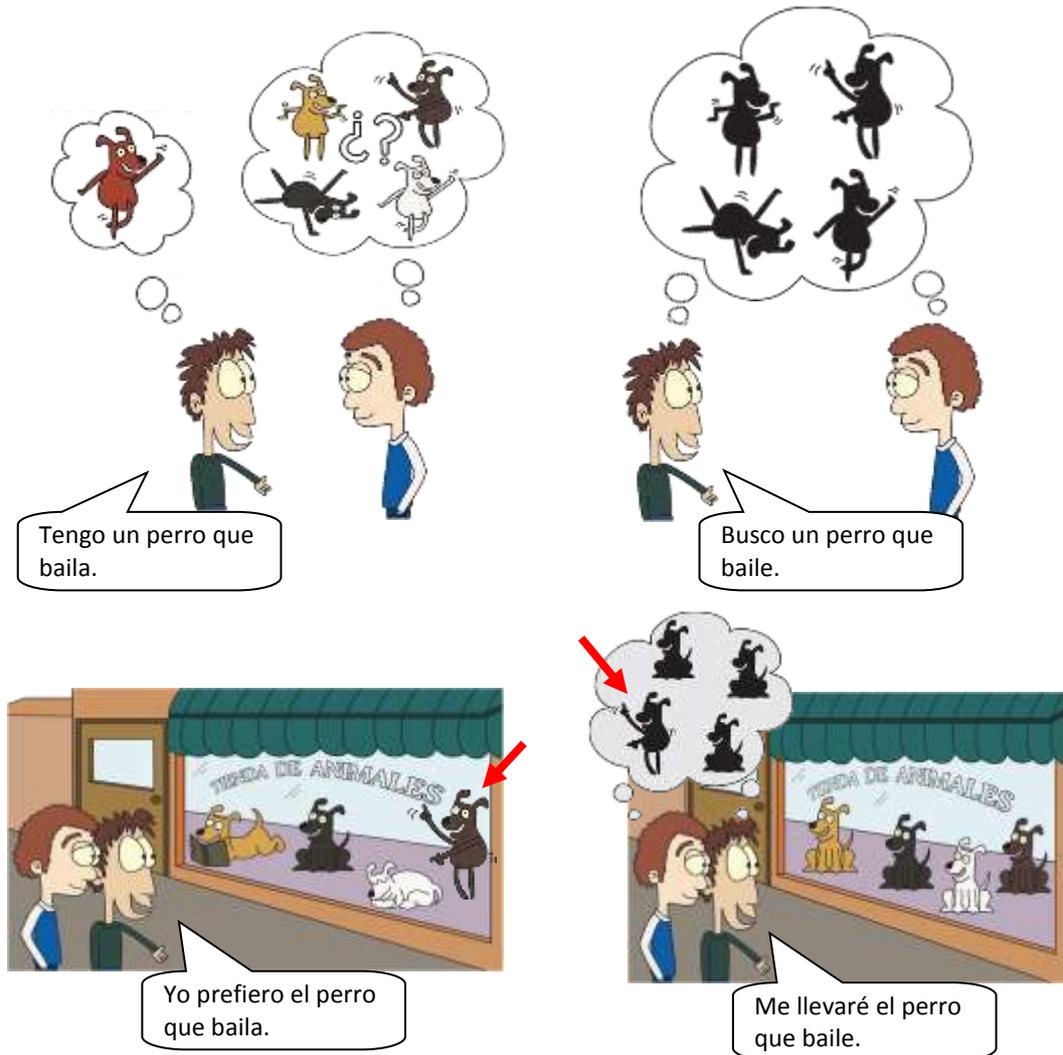


Figura 10

4. Metáforas y metonimias en la generación de usos distintos de una misma forma

Una idea especialmente novedosa de la GC respecto de otras visiones del lenguaje es la consideración de las categorías lingüísticas como categorías complejas en las que debemos distinguir usos centrales de carácter prototípico y usos periféricos que se entienden como extensiones de los primeros sobre la base de relaciones metonímicas o metafóricas. Del reconocimiento del denominador común abstracto presente en unos y otros puede surgir un valor esquemático común. En Castañeda y Alhmod (2014a: 45-46) se ejemplifica esta idea para el caso del imperfecto:

Podríamos considerar que el sentido de pasado no terminado, como el que se ilustra en casos como *Me lo encontré cuando volvía a casa*, constituye el valor prototípico de este tiempo. Sin embargo, en otras ocasiones el IMPERFECTO se usa para hacer referencia a situaciones hipotéticas que no situamos en el pasado, como en los usos donde el IMPERFECTO alterna con el condicional (*Si pudiera, me iba a casa*). En

estos otros casos hablaríamos de extensiones del valor prototípico de pasado a valores contrafactuales que comparten con el sentido de pasado la pertenencia a un ámbito no actual. Ambos valores, y otras muchas variantes, podrían reducirse a un denominador común, que constituiría el valor genérico o esquemático de *presente de entonces*, donde el valor de *presente* daría cuenta no solo de los casos de usos no terminativos sino también de los terminativos (*En ese momento el corredor jamaicano ganaba la carrera*) y en el que *entonces* puede remitir tanto a un ámbito pasado como a uno ficticio o imaginado o a otro hipotético o contrafactual. [...] En la relación entre prototipo y uso extendido o no prototípico se advierte una conexión de tipo metonímico. Aunque el uso contrafactual no se identifica plenamente con el ámbito de pasado, comparte con este su naturaleza no actual, su oposición al aquí y al ahora.

Parecidas relaciones pueden reconocerse en otras formas y construcciones. Es el caso del uso del verbo *estar* tanto en oraciones locativas como en oraciones atributivas con predicados de estado. Del uso prototípico de localización en un lugar (*Está en la cama*) se llega al valor de estado (*Está cansado*) en el que no se tiene presente la localización del sujeto, pasando por casos intermedios como los que indican posturas (*Está tumbado*), en los que no se hace abstracción plena de la localización ya que la postura de un objeto presupone la relación de este con su entorno. Se trata de una concatenación de extensiones: *Está en la cama* > *Está tumbado* > *Está cansado*.⁸ (Ver Genta, 2008: 312-313)

Un encadenamiento de extensiones parecidas puede reconocerse en distintas construcciones relacionadas con los pronombres reflexivos y con la forma *se* en particular. De la construcción reflexiva propiamente dicha (*Se pone las inyecciones él mismo*), que podríamos considerar como valor prototípico de las construcciones en las que intervienen los pronombres reflexivos (*me, te, se, nos, os, se*), se pasa a casos cuasi-reflexivos (*Se pone en la silla*), de estos a otros de carácter medial (*Se pone nervioso*), de los mediales a los mediales-pasivos (*Estas inyecciones se ponen fácilmente*), de los mediales-pasivos a los pasivo-reflejos (*Se ponen inyecciones gratis*) y de estos a los impersonales (*Se pone a las personas en una situación imposible*).⁹

Se han descrito conexiones parecidas para vincular los usos dispares de las preposiciones, que llevan desde los valores básicos espaciales a otros propios de ámbitos más abstractos. Así ocurre con la preposición *por*, que de situar en el camino que lleva de un lugar a otro (*Vamos a la playa por la carretera*) llega a designar el vínculo causal entre un hecho y otro (*Lo hizo por despecho*) o la finalidad de una acción (*He venido por*

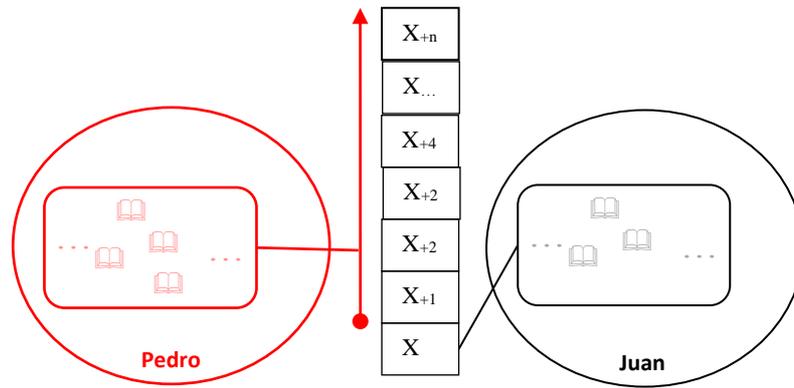
⁸ Estas relaciones se exponen en Genta, 2008: 312-313.

⁹ Una revisión exhaustiva de las construcciones con *se* desde el punto de vista de la GC se encuentra en Maldonado, 1999. Una consideración de orientación más pedagógica se ofrece en Castañeda y Melguizo (2006). Imágenes y recursos gráficos para algunas de las construcciones con *se* se encuentran igualmente en Castañeda y Alhmoud (2014a). Imágenes, ejemplos y ejercicios en Alonso et ál. (2005, edición ampliada, 2011: 88-99).

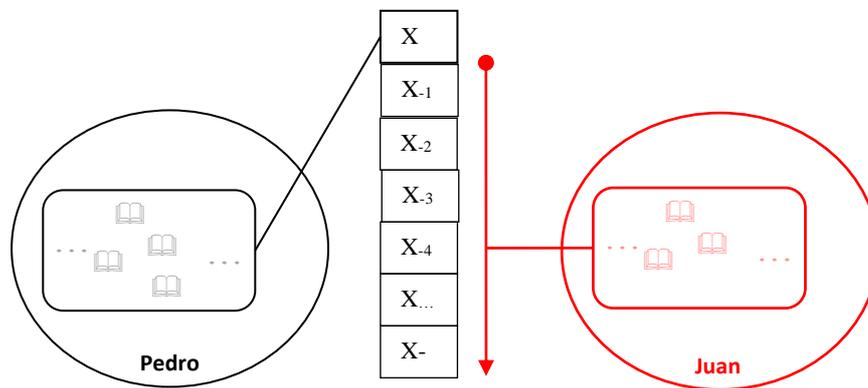
ayudarte con el trabajo) pasando por opciones intermedias como la designación del medio usado para realizar una acción (*Lo he enviado por correo electrónico*).¹⁰

De igual manera, en las construcciones comparativas podemos reconocer extensiones que llevan desde la interpretación cuantitativa prototípica de las comparativas de superioridad (*Tiene más años que su mujer, Es más valiente que su hermano, Esto requiere más maña que fuerza, etc.*) a la interpretación cualitativa de las llamadas pseudocomparativas aditivas (*Clint Eastwood es más que un excelente actor, es también un estupendo director y un activo productor; Perdió más que un trabajo, perdió una forma de vida*), las de alteridad (*Cuenta con más amigos que con Pedro, Tengo más zapatillas que esas*), o las correctivas (*Es despistado más que tonto, Más que triste está deprimido*). En el origen de estas extensiones se encuentra la metonimia básica por la que se pasa de designar la relación entre dos cantidades contrastadas a designar a los elementos cuya adición da lugar a esa diferencia cuantitativa. En las figuras 11a, 11b y 11c se intenta mostrar gráficamente el paso de la designación de la relación diferencial de las cantidades de dos conjuntos (*Pedro tiene más libros que Juan, Juan tiene menos libros que Pedro*) a la designación de la relación diferencial de los elementos de dos conjuntos (*Más libros que ese*). En 11c (*Más de un libro*), por su parte, se muestra la designación de la cantidad de un solo conjunto. La clave de la diferencia entre unos y otros está en el hecho de que uno de los componentes perfilados en 11a, 11b y 11c es la cantidad del conjunto de elementos (recuadros con esquinas redondeadas), mientras que los miembros como tales de ese conjunto quedan en un segundo plano (iconos de los libros en color más tenue). Sin embargo, en 11d los elementos perfilados son los objetos individuales que forman parte del conjunto y lo que queda en segundo plano es el conjunto en sí, así como la cantidad correspondiente.

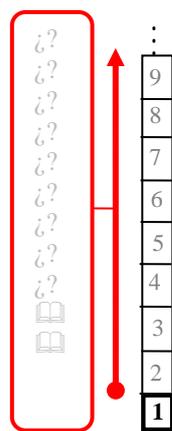
¹⁰ Para una revisión exhaustiva de la oposición *por/para* desde el punto de vista de la CG, ver Delbecque, 1996.



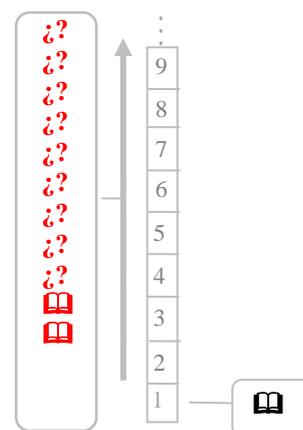
(a) Pedro tiene más libros que Juan.



(b) Juan tiene menos libros que Pedro .



(c) Más de un libro.



(d) Más libros que ese.

Figura 11

Otro deslizamiento parecido, pero a la inversa (desde la identidad cualitativa, categorial o referencial a la identidad cuantitativa), se da con las comparativas de igualdad en que se usa *el mismo, la misma, los mismos* o *las mismas*. Este adjetivo indefinido puede expresar identidad categorial (*Conducen el mismo coche. Cada uno tiene un Jeep.*), es decir, el mismo tipo, o identidad referencial (*Comparten el mismo coche; Dos hermanos son dos personas que tiene la misma madre o el mismo padre o ambos*), esto es, los mismos individuos o ejemplares, o puede expresar, de forma metonímica, la equivalencia cuantitativa de dos conjuntos, como en *Mi madre y mi hermana han tenido los mismos hijos*, es decir, la misma cantidad, porque no puede tratarse de los mismos individuos, o como en *Tú y yo tenemos los mismos años*. Por último, también puede considerarse como un caso de extensión metonímica del tipo que venimos comentando el que da lugar a la interpretación coordinativa de construcciones como *Vende tanto coches como nuevos* frente a *Vende tantos coches nuevos como usados*.

No siempre es fácil reconocer los valores esquemáticos que comparten valores prototípicos y no prototípicos. En ocasiones, cuando tales valores generales se identifican, su carácter excesivamente abstracto los excluye como un punto de partida descriptivo pedagógicamente adecuado. En esos casos, es preferible partir de los elementos prototípicos y desvelar la conexión metafórica o metonímica que conecta tales valores básicos con los que resultan periféricos.

5. Interacción de la gramática y el léxico

La idea sobre la continuidad entre gramática y léxico propia de la LC se advierte en varios aspectos: uno de ellos es la lexicalización de las construcciones, ya aludida en el apartado II, en el sentido de que el significado de conjunto es más que el significado de su partes; otro es la idea de que la integración de los significados de distintos componentes de una expresión compleja es equivalente en estructuras morfológicas y sintácticas, como se muestra en el ejemplo *un hombre escalaba una montaña* comentado páginas atrás; por otro lado, ya hemos señalado varios ejemplos en los que se comprueba que los procesos metafóricos y metonímicos no afectan tan solo al significado léxico sino también al gramatical. Los tiempos verbales, por ejemplo, se interpretan en muchas ocasiones metonímicamente: en *¿A qué vienes?*, se usa el presente, en lugar del pretérito perfecto compuesto *has venido*, a pesar de que la acción de venir ya ha concluido, probablemente porque el propósito sobre el que se pregunta sigue siendo actual ('¿cuál es el propósito por el que has venido?'); en *¿Por qué estará llorando?*, el valor de suposición o conjetura que expresa el futuro no se debe plantear respecto al hecho de llorar, del que no se duda, sino respecto a la posible razón de ese llanto ('¿cuál será la razón de que llore?'). En *No quise tomármelo*, el carácter terminativo del pretérito perfecto simple no se aplica solo al verbo *querer* sino también a

tomar, por lo que, si no se dice nada en sentido contrario, la frase se interpreta como ‘no me lo tomé’.

Las formas gramaticales se tiñen de valores imprevisibles a priori, aunque explicables a posteriori, en relación con ciertos contenidos léxicos. Por ejemplo, podemos constatar cierta pauta significativa común en las oposiciones *peinar / peinarse; ver / verse; animar / animarse* y otras equivalentes, pero no en otras como *desenvolver / desenvolverse, crecer / crecerse (con las desgracias), creer / creerse*, etc. Igualmente, la idea de trayecto está presente, aunque solo sea en sentido metafórico, en *por el puente, por correo, o por caridad*, pero es difícil de rastrear en casos como *un caramelo por niño, casa por casa, por mí vale* y otros. Es decir, las formas gramaticales se interpretan de una manera en ciertas combinaciones y de manera distinta en otras combinaciones debido a la compleja interacción entre significado léxico y significado gramatical. Debemos tener presente, no obstante, que en esa interacción, en caso de que haya algún conflicto o difícil encaje entre el significado léxico y el gramatical, es este último el que se impone al determinar la perspectiva con que se configura el objeto o la relación designada. Consideremos algunos ejemplos en este sentido:

Los adjetivos gentilicios, por su significado relacional, no se avienen normalmente con el verbo *estar* pero, si forzamos la unión, se impone la perspectiva de *estar* y reinterpretemos, metonímicamente, el adjetivo relacional como calificativo: *Es francés / Está muy francés, hoy, ¿verdad?* (no se alude tanto al hecho de ser francés sino al de comportarse como se comportan, según ciertos arquetipos, los franceses). Tampoco es propio de los adjetivos relacionales que se anticipen al sustantivo, porque no admiten gradación. Pero si se encuentra alguno de estos adjetivos en posición prenominal se reinterpretemos como graduables: *Construyeron una nueva línea férrea / Los educan con férrea disciplina* (con una disciplina rígida como el hierro).

Los nombres contables no se compadecen bien con el singular partitivo que expresa cantidad indeterminada de una sustancia, pero, si nos encontramos con esa combinación, reinterpretemos el nombre como contable: *He visto un pulpo/pulpos/*pulpo / Hemos comido pulpo / Hay pulpo en el frigorífico.*¹¹

Los verbos estativos se acomodan fácilmente al significado del presente o el imperfecto y menos al del pretérito perfecto compuesto o al del pretérito perfecto simple (*Sé muchas cosas, Tenía dos hijos*), pero si encontramos un estativo con un pretérito perfecto o un perfecto simple, reinterpretemos el verbo (*He sabido muchas cosas* [‘Me he enterado de muchas cosas’]; *Tuvo dos hijos* [‘Dio a luz a dos hijos’]).

El cuantificador *un poco* se suele combinar con adjetivos de orientación negativa o desaprobatoria cuando hacemos valoraciones sobre personas o cosas (*Es un poco antipático, Está un poco desanimado, Lo encuentro un poco arrogante*) y, a su vez, *poco* suele hacerlo con adjetivos

¹¹ Este ejemplo se comenta e ilustra para el inglés en Radden y Dirven, 2007.

de orientación positiva (*Estás poco cooperativo, Lo encuentro poco agraciado, Me parece una jefa poco comprensiva*), pero, en realidad, la orientación negativa o positiva la impone el cuantificador: *Es poco feo para el papel de monstruo; Es un poco alto, no tiene futuro como jockey.*

Por último, la construcción comparativa cuantificativa que se ilustra en casos como *Tiene más de 35 años, He comprado más de 2 kilos*, etc., en los que el elemento de referencia es introducido por la preposición *de*, y que se opone a la que se construye con *que*, como en *Son más que amigos. Son amantes. o Ha compuesto algo más que una canción. Ha compuesto un himno*, se registra habitualmente con expresiones que introducen sintagmas cuantificados mediante numerales, mientras que la variante con *más que* se usa con sintagmas no cuantificados mediante numerales y que designan más bien categorías. Sin embargo, si forzamos la unión de *más que* con sintagmas cuantificados mediante numerales, como en *Le han regalado más que dos muñecas*, el sintagma cuantificado se interpreta primordialmente como referente a un tipo (aunque se exprese cuantificado): 'le han regalado más juguetes aparte de esas dos muñecas'.

Como ejemplo de cómo pueden presentarse pedagógicamente este tipo de contrastes, donde la estructura gramatical impone una configuración representativa orientada a un aspecto u otro de los objetos y situaciones descritas, en la figura 12 se muestra la descripción basada en imágenes de la diferencia *Más de 200 euros / Más que 200 euros*.

Más de 200 euros

Hablamos de distintas cantidades de la misma cosa

¿Sabes que ayer le robaron a Pedro en el autobús?

Estaba hablando y no se dio cuenta. Le robaron **más de 200 euros**.

No sabe exactamente. Tal vez 250 o 300.



¿En serio?

Ah, ¿sí?
¿Cuántos?

¡Qué rabia!



Más que 200 euros

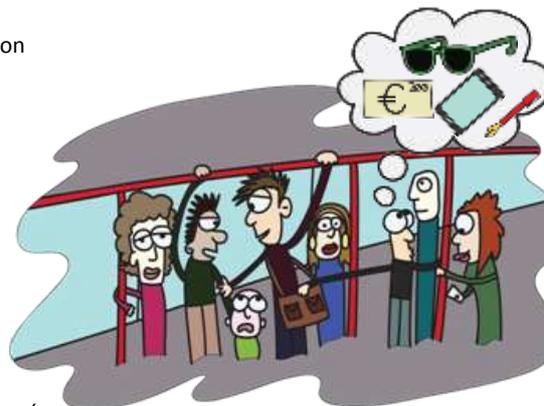
Hablamos de distintos tipos de cosas.

¿Sabes que ayer le robaron a Pedro en el autobús?

Estaba hablando y no se dio cuenta.

Pues le robaron **más que 200 euros...**

El móvil, unas gafas y no sé qué más...



¡No me digas!

Me dijo que había sacado 200 euros.

¿Sí? ¿Qué más cosas?



Figura 12

6. Consecuencias para el aula de ELE

De las consideraciones hechas en las páginas precedentes y de los ejemplos con que se han ilustrado, se desprenden algunas conclusiones relacionadas con la orientación que puede adoptar la enseñanza de

contenidos gramaticales en el aula de ELE si adoptamos el punto de vista característico de la LG en general y de la GC en particular:

1. Conviene, en la medida de lo posible, evitar la presentación de las características morfosintácticas del español como hechos arbitrarios. Parece aconsejable basarse en presentaciones significativas y motivadas de las formas gramaticales.
2. Se impone reconocer la naturaleza compleja y multidimensional del significado (representacional, discursivo, pragmático) haciendo especial hincapié en el hecho de que las alternativas representacionales se ofrecen como diferentes opciones con las que atender requerimientos discursivos y pragmáticos variados.
3. Debe asumirse el carácter metafórico y metonímico de la extensión de usos de las formas gramaticales. De esa manera, la disparidad de significados y funciones no quedará reducida a una simple lista de valores diversos que podrían interpretarse como simples casos de homonimia, sino como una constelación de valores emparentados en una relación de carácter más bien polisémico.
4. Es necesario tener presente la intrincada relación entre significado léxico y significado gramatical, dando cabida a la formulación de reglas abstractas de gran alcance pero también a reglas particulares circunscritas a contextos y funciones particulares, procurando una visión de conjunto sistemática sin perjuicio de la automatización de valores concretos relacionados con dichos contextos particulares.
5. Parece recomendable el uso de imágenes que pongan en evidencia la naturaleza representacional e imaginística de muchas oposiciones gramaticales especialmente difíciles de aprender porque están asociadas a sutiles distinciones de punto de vista.
6. No debemos olvidar tener en cuenta en nuestras descripciones pedagógicas el aspecto dinámico no solo de la interacción discursiva sino de la propia conceptualización y la manera en que ello queda reflejado en las elecciones gramaticales.
7. Cuando los valores o significados más generales o esquemáticos resulten demasiado abstractos tendremos que recurrir a los valores prototípicos en los que pivotan, a partir de extensiones metafóricas y metonímicas, los usos más periféricos.

BIBLIOGRAFÍA

ACHARD, M.; NIEMEIER, S. (eds.) (2004), *Cognitive linguistics, Second language Acquisition and Foreign Language Teaching. Studies on Language Acquisition*. Berlín, Nueva York, Mouton de Gruyter.

ALONSO RAYA, R.; CASTAÑEDA CASTRO, A.; MARTÍNEZ GILA, P.; MIQUEL, L.; ORTEGA OLIVARES, J.; RUIZ CAMPILLO, J.P. (2005), *Gramática Básica del*

Estudiante del Español. Barcelona, Difusión. (Edición para EEUU: Upper Saddle River NJ: Pearson/Prentice Hall, 2008.) (Edición ampliada: Barcelona, Difusión 2011.)

CADIerno, T.; HIJAZO Gascón, A. (2014), «Cognitive linguistics approaches to second language Spanish», en Geeslin K. L. (ed.), *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. West Sussex, Wiley Blackwell, pp. 96-110.

CASTAÑEDA CASTRO, A. (2004), «Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE», en *RedELE (Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera)*. Ministerio de Educación y Ciencia. Marzo, (Nº 0). Disponible en la red: <www.sgci.mec.es/redele/index.html>.

CASTAÑEDA CASTRO, A.; MELGUIZO, E. (2006), «Querían dormirlo, se ha dormido, está durmiendo. Gramática Cognitiva para la presentación de los usos del *se* en clase de ELE», en *Mosaico*, Revista para la Promoción y Apoyo a la enseñanza al Español, 18, diciembre. (Ministerio de Educación y Ciencia de España. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo), pp. 13-20. Disponible en la red: <
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/ese/programa_08/ usos_se_Castaneda_Melguizo_Mosaico18.pdf>.

CASTAÑEDA CASTRO, A.; Alhmoud, Z. (2014a), «Gramática cognitiva en descripciones para niveles avanzados de ELE», en Castañeda, A. (coord.), *Enseñanza de gramática avanzada de ELE*. Madrid, SGEL, pp. 267-294.

CASTAÑEDA CASTRO, A.; Alhmoud, Z. (2014b), «Una aproximación al sistema verbal aplicable a la enseñanza de ELE», en Castañeda, A. (coord.), *Enseñanza de gramática avanzada de ELE*. Madrid, SGEL, pp. 267-294.

CASTAÑEDA CASTRO, A.; ORTEGA OLIVARES, J.; MIQUEL LÓPEZ, L.; ALONSO RAYA, R.; RUIZ CAMPILLO, J. P.; MARTÍNEZ GILA, P. (2008), *Pronombres personales en la Gramática básica del estudiante de español*. Guía para el profesor, material didáctico y presentaciones animadas. (Libro y CD-ROM con material multimedia). Barcelona, Difusión. Disponible en la red: <
http://gramaticacognitivaele.es/paginas/guia_pronombres_personales.htm>.

CUENCA, M. J.; HILFERTY, J. (1999), *Introducción a la lingüística cognitiva*. Ariel, Barcelona.

DE KNOP, S.; RYCKER, T. de (eds.) (2008), *Cognitive approaches to pedagogical grammar*. Berlín/Nueva York, Mouton de Gruyter.

- DELBECQUE, N. (1996), «Towards a cognitive account of the use of the prepositions *por* and *para* in Spanish», en Casad E. H (ed.) *Linguistics in the redwoods: The expansion of a new paradigm in Linguistics*. Berlín, Mouton de Gruyter, pp. 249-318.
- DIRVEN, R. (1990), «Pedagogical Grammar», en *Language Teaching*, 23, pp. 1-18.
- ELLIS, N. C.; ROBINSON. P. (2008), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Nueva York/Londres, Routledge.
- EVANS, V. (2014), *The language Myth. Why the language is not an instinct*. Cambridge, Cambridge University Press.
- FERNÁNDEZ, S. S.; FALK, J. (eds.) (2014), *Temas de gramática española para estudiantes universitarios*. Fankfurt am Main, Peter Lang.
- GENTA, F. (2008), *Perífrasis verbales en español: focalización aspectual, restricción temporal y rendimiento discursivo*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Disponible en el Repositorio de la Universidad de Granada: < <http://hera.ugr.es/tesisugr/17647526.pdf>>.
- GOLDBERG, A. E. (2003), «Constructions: a new theoretical approach to language», en *Trends in Cognitive Science*, 7, pp. 209-224.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (1997), *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*. Madrid, Arco/Libros.
- HALLIDAY, M. A. K. (1973), *Explorations in the functions of language*. Londres, Arnold.
- IBARRETXE-ANTUÑANO, I; Valenzuela, J. (eds.) (2012), *Lingüística cognitiva*. Barcelona, Anthropos.
- LANGACKER, R. W. (1987), *Foundations of Cognitive Grammar*. Volume I: Theoretical Prerequisites. Stanford, Stanford University Press.
- LANGACKER, R. W. (1991), *Foundations of Cognitive Grammar*. Volume II: Descriptive Application. Stanford, Stanford University Press.
- LANGACKER, R. W. (2000), «Estructura de la cláusula en la gramática cognoscitiva», en R. Maldonado (ed.), *Estudios cognoscitivos del español*. Número monográfico de la revista RESLA (*Asociación Española de Lingüística Aplicada*), pp. 19-65.
- LANGACKER, R. W. (2001), «Cognitive Linguistics, Language Pedagogy and the English Present Tense», en Pütz, M.; Niemeier S.; Dirven, R., *Applied Cognitive Linguistics I: Theory and language acquisition*. Berlín/Nueva York, Mouton De Gruyter, pp. 3-40.
- LANGACKER, R. W. (2008), *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Nueva York, Oxford University Press.

- LANGACKER, R. W. (2009), *Investigations in Cognitive Grammar*. Berlín/Nueva York, Mouton De Gruyter.
- LITTLEMORE, J. (2009), *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*. Basingstoke, Palgrave Mcmillan.
- MALDONADO, R. (1999), *A media voz. Problemas conceptuales del clítico "se"*. México, Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Publicaciones Filológicas.
- PAWLEY, A.; HODGETTS, F. (1983), «Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency», en Richards, J. C.; Schmidt, R. W. (eds.), *Language and communication*. Londres/Nueva York, Longman, pp. 191-227.
- PINKER, S. (1994), *The Language Instinct. How the Mind Creates the Language*. (Trad. Española: *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid, Alianza Editorial, 1995.)
- PÜTZ, M.; NIEMEIER, S.; DIRVEN, R. (eds.) (2001), *Applied Cognitive Linguistics Volume (I): Theory and Acquisition*. Berlín/Nueva York, Mouton De Gruyter.
- RADDEN, G.; DIRVEN, R. (2007), *Cognitive English Grammar*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- REAL ESPINOSA, J. M.; LLOPIS-GARCÍA, R.; J. P. RUIZ CAMPILLO (2012), *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid, Edinumen.
- RUIZ CAMPILLO, J. P. (2014), «La lógica del espacio. Un mapa operativo del sistema verbal del español», en *Journal of Spanish Language Teaching 1*, vol 1, pp. 62-85.
- TAYLOR, J. R. (1993), «Some pedagogical implications of cognitive linguistics», en Geiger, R. A.; Rudzka-Ostyn, B. (eds.), *Conceptualizations and Mental Processing in Language*. Berlín/Nueva York, Mouton de Gruyter, pp. 201-221.
- TAYLOR, J. R. (2002), *Cognitive Grammar*. Oxford, Oxford University Press.
- TYLER, A. (2012), *Cognitive Linguistics and Second Language Learning*. Nueva York/Londres, Routledge.