Categorías cognitivas en ELE, ¿por qué, cuándo y cómo?

Mercedes Fornés
Instituto Cervantes de Berlín, Alemania

En el intento de dar respuesta a la pregunta de qué gramática enseñar y cómo enseñarla en la clase de una segunda lengua, la lingüística cognitiva se ha revelado como una potente herramienta (por supuesto sin ser incompatible con otras como la pragmática o el análisis del discurso) para sustentar el aprendizaje de esta área del lenguaje.

¿POR QUÉ UNA GRAMÁTICA COGNITIVA?

La gramática cognitiva es un modelo que permite superar la dicotomía que tradicionalmente se plantea en la enseñanza de segundas lenguas entre la dimensión comunicativa y la dimensión formal del lenguaje. Y ello por varias razones:

Es una gramática de carácter semántico, que parte de la base de que el significado, lo que queremos comunicar, determina la forma que otorgamos a nuestras producciones lingüísticas. Si partimos de la creencia de que comunicar es trasmitir ideas, pensamientos, sentimientos, etc. a través del lenguaje, una gramática basada en el significado es mucho más coherente con el modelo general de funcionamiento del lenguaje.

Es una gramática basada en el uso y por ello, se encuadra mejor en el marco de una didáctica de las lenguas que busca el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno por encima del desarrollo de la competencia lingüística. No concibe que el funcionamiento de una lengua pueda concebirse sin el usuario de esa lengua, que es quien toma las decisiones sobre cómo decir aquello que quiere comunicar, en función de las intenciones que persiga.

Es una gramática que se compone de unidades con límites difusos, lo que permite superar la relación biunívoca entre forma y significado, propia de los modelos estructuralistas o formalistas. Es más eficaz como modelo explicativo en niveles de análisis superiores a la oración, como el texto o el discurso, en los que no puede obviarse, tal como señalaba en el párrafo anterior, el papel del usuario, emisor o receptor, en la comunicación.

No es incompatible, a pesar de todo, con otros modelos descriptivos, porque estos se sitúan en planos diferentes de análisis. Categorías que, en modelos tradicionales, resultan adecuadas para describir el funcionamiento de los componentes de la oración, por ejemplo, pueden complementarse con principios operativos de corte cognitivo en el plano del discurso.

El modelo cognitivo implica la superación del principio de autonomía del lenguaje y defiende que, cuando usamos el lenguaje, ponemos en acción competencias

y habilidades que no son lingüísticas por lo que se presenta como un modelo mucho más coherente con el enfoque didáctico propugnado por el *MCER* que aplicamos hoy en las aulas de ELE. Permite ofrecer modelos explicativos de la gramática más «automatizables», al relacionarlos con la forma en que percibimos el mundo («una imagen vale más que mil palabras»)[1].

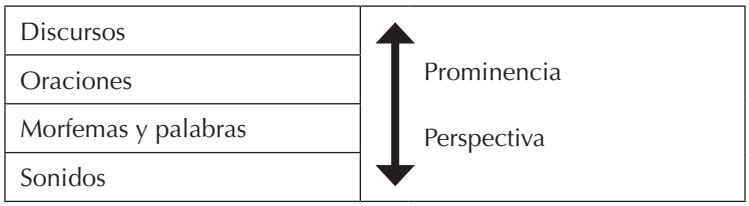
¿QUÉ GRAMÁTICA COGNITIVA?

Una de las hipótesis de las que parte la gramática cognitiva es que el significado lingüístico es el resultado de un proceso de conceptualización (Croft, 2004: 65 y ss.). Ello supone superar una semántica que defina el significado en términos de condiciones veritativas o de rasgos semánticos y pasar a entender el hecho de significar como una forma de aprehender aspectos concretos de la experiencia, gracias a herramientas cognitivas generales y otras que son específicamente lingüísticas.

Conceptualizamos gracias a operaciones como la fijación de la atención, la comparación, la adopción de una perspectiva o la inclusión de datos en modelos que previamente hemos organizado. Por ello, términos o conceptos como prominencia, perspectiva o punto de vista, semejanza (categorías de nivel básico/categorías de nivel superordinado), categorización (prototipos y categorías de nivel básico), creación de imágenes (perceptivas o no, metáfora y metonimia) y elaboración de dominios cognitivos son centrales dentro de este modelo explicativo[2].

En el taller veremos de manera práctica cómo la aplicación de categorías cognitivas como la *prominencia* o la *perspectiva* a la descripción gramatical facilita que los alumnos «interioricen» algunas de las estructuras que les resultan más difíciles, por ejemplo, con el contraste entre indefinido e imperfecto.

Parto de la idea de que, puesto que trabajamos con principios operativos que son generales, son aplicables a todos los niveles lingüísticos y no sólo al semántico o al sintáctico y son, en ese sentido, transversales o verticales, tal como se puede ver en el siguiente gráfico:



1 Algunas consideraciones básicas sobre la aplicación de la gramática cognitiva a la enseñanza de ELE pueden encontrarse en Castañeda-2004 o Ruiz Campillo-2007. De Knop-2008 y Robinson-2008 relacionan, con mayor profundidad, el modelo cognitivo con la gramática pedagógica y con la adquisición de segundas lenguas, respectivamente.

2 Hilferty-1993 presenta los conceptos básicos de la lingüística cognitiva de manera muy clara y sencilla. Puede profundizarse un poco más leyendo Cuenca-1999 y Croft-2008.

Presentar esos principios cuando se trabaja en niveles altos de abstracción como los que pueden darse en el plano del discurso puede resultar muy complejo para estudiantes que deben enfrentarse a la nueva lengua que están aprendiendo y, además, hacerlo a partir de un aparato conceptual que desconocen completamente. La tarea resulta mucho más fácil si el trabajo de presentación de las nuevas herramientas se hace en niveles lingüísticos inferiores y pertenecientes a la capa exterior del lenguaje. Comprender que estamos poniendo algo de relieve en el plano fónico es mucho más sencillo que hacerlo cuando estamos trabajando con significados y, además, con significados que, por pertenecen a niveles organizativos complejos como el discurso, son mucho más difíciles de aprehender.

¿CUÁNDO Y CÓMO APLICARLA?

En este punto, presentamos una serie de actividades que, desde el nivel fónico al discursivo, toman como punto de partida la explicación del funcionamiento de la lengua en ese nivel a partir de principios de carácter cognitivo. En el nivel fónico, esos principios son asimilables con enorme facilidad, por lo que entendemos que las actividades tienen un valor lingüístico y «metalingüístico» al mismo tiempo, ya que permiten que los alumnos se apropien de un aparato teórico muy sencillo que posteriormente podrán aplicar a aspectos del funcionamiento lingüístico que les resulten más difíciles.

FONDO Y FIGURA EN EL NIVEL FONÉTICO

El nivel de lengua en el que es más fácil que un alumno pueda representarse la diferencia entre fondo y figura, entre los diferentes niveles de prominencia, es el fonético. Acento y entonación son, en ese nivel, categorías en las que jugamos a destacar unos elementos sobre otros y su función, en este sentido, es muy clara y evidente para quienes aprenden una lengua.

▶ Actividad 1. ¿Cómo mejorar la habilidad lectora de los estudiantes?

Preparando la lectura en el aula y proporcionando asesoramiento durante el proceso de planificación del discurso. Para ello, los estudiantes se colocan por parejas. Leen el texto haciendo uno las preguntas y otro las respuestas. Se les pide que, a continuación, marquen los puntos en los que harían pausas. Lo vuelven a leer en voz alta. Finalmente, se les pide que subrayen la información destacada (figura/fondo) y que lo vuelvan a leer para toda la clase. ¿Ha mejorado la lectura y consiguiente comprensión del texto por parte de los oyentes?

Puede hacerse la prueba con este fragmento de una entrevista a Roger Schank, publicada en *El País* el día 25 de febrero de 2010.

Pregunta. ¿Qué piensa del actual sistema de enseñanza virtual, el *e-learning*?
Respuesta. Es la misma basura, pero en un sitio diferente. Las escuelas cogen las nuevas tecnologías y las arruinan. Por ejemplo, cuando salió la televisión todas pusieron una en cada aula, pero la usaban para hacer exactamente lo mismo que antes. Igual ahora con los ordenadores: ¡Oh, sí, tenemos *e-learning*! ¿Y qué significa? Pues que dan el mismo curso terrible, pero en línea, usando los ordenadores de forma estúpida.
P. En su página web leo: «Sólo hay dos cosas que están mal en el sistema educativo: qué enseñamos y cómo lo enseñamos». ¿Qué deberíamos enseñar?
R. A vivir, que tiene muchos aspectos, como aprender a ser un abuelo o una madre. Pero la escuela no nos lo enseña. Tampoco a tomar decisiones sobre nuestra vida, aprender valores humanos o decidir qué trabajo nos gustaría.
P. ¿Y cómo deberíamos enseñar?
R. La fórmula del profesor que da la clase magistral y los alumnos hacen exámenes no funciona. Deberíamos aprender como cuando éramos pequeños: nuestros padres no nos sentaron en una mesa y nos dijeron que nos iban a enseñar a hablar, que eso era la gramática y lo otro, el vocabulario. No. El niño habla y, cuando se equivoca, sus padres le van corrigiendo. Aprendemos conversando con los niños, usando el lenguaje.
P. Es lo que usted llama «aprender haciendo».
R. Sí: todo lo que puedas aprender está basado en la práctica. Para saber conducir un coche no tienes que estudiar cómo funciona el motor o por qué se mueven las ruedas. Toda la educación debería ser así, práctica.

La entrevista completa puede encontrarse en:

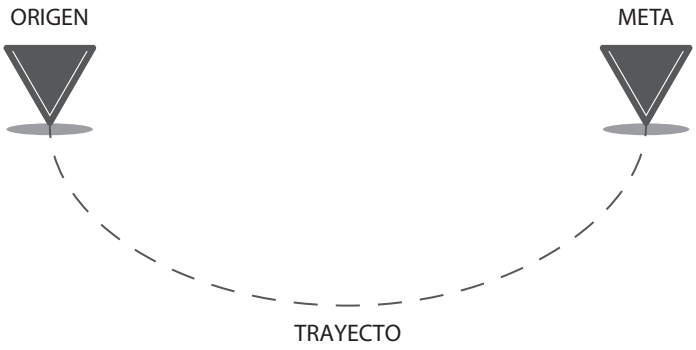
http://elpais.com/diario/2010/02/25/ciberpais/1267068270_850215.html

FONDO Y FIGURA EN EL NIVEL LÉXICO

En el ámbito del vocabulario, el campo ideal para trabajar con la oposición figura/fondo y presentarla de manera fácilmente comprensible a nuestros estudiantes, es aquel en que podamos representarnos visualmente los dos planos, el del fondo y el de la figura. Por ello, los campos semánticos relacionados con el espacio son los más apropiados para presentar de manera comprensible la noción de prominencia. Lo mostraré ahora con algunos de los verbos de movimiento.

El movimiento es un dominio cognitivo, que se compone, básicamente de: ORIGEN, TRAYECTO y META (además de otros rasgos como manera o medio, límite, lugar, causa, tema,..., que en este momento no consideramos). Puede tener, además, un carácter egocéntrico, relacionado con el yo emisor.

Cada verbo de movimiento pone de relieve alguno de los elementos que constituyen el dominio:



Ir, llevar o *partir* ponen el relieve en el ORIGEN y el TRAYECTO:



Venir y *traer* ponen de relieve el ITINERARIO y la META y tienen un carácter egocéntrico, porque es la posición del hablante la que determina la posición de la meta. No son, por ello, claros antónimos de los anteriores, a pesar de que en los manuales suelen aparecer como tales:



Actividad 2. El léxico: espacio y movimiento. El espacio orientado

Para aprender a distinguirlos podemos llevar a cabo la siguiente actividad (adaptada de Didactired, *Itañoleando con verbos: esa es la cuestión (I)* de Pilar Marchante Chueca, de la que tomamos las frases que se citan a continuación): Los alumnos se dividen en grupos de 4 y tienen que representar frases sin hablar para que los compañeros adivinen de qué frase se trata. Uno de ellos lleva un cartel en el que pone YO. Hacia él deberá dirigirse el compañero que hace mímica siempre que represente una frase en la que aparezcan los verbos *llevar* o *traer*.

Venimos de la frutería y hemos traído manzanas para todos.
Llevo diez sillas a la biblioteca.
¿Qué llevas en la mochila?
¿Cómo vienes a clase?
Venimos del campo de fútbol; estamos enfadados y tristes porque nuestro equipo ha perdido.
Camarero, por favor, ¿nos trae la cuenta?
Después de clase, ¿adónde vas?
Vamos al campo de fútbol y llevamos bufandas y sombreros con los colores de nuestro equipo.
Llevo los platos, los vasos y los cubiertos a la mesa.
Por favor, ¿podéis traer mañana los portátiles a clase?
Perdona, ¿puedes llevar el traje a la tintorería?
Nos cambiamos de casa y llevamos a la casa nueva unas cajas de libros muy pesadas.
Venimos del dentista.

FONDO Y FIGURA EN EL PLANO DEL DISCURSO

En el plano del discurso, la oposición figura/fondo resulta adecuada como principio operativo que explique el contraste entre indefinido e imperfecto, tal como ya señaló Weinrich en los años 70 (Weinrich, 74). De acuerdo con este autor, la oposición imperfecto/indefinido tiene la función, en español, de marcar la prominencia o relieve que una determinada información tiene en el conjunto de un relato. Así, mediante el indefinido, marcamos que el emisor sitúa un evento en el primer plano del discurso, mientras que, al usar el imperfecto, lo está situando en el segundo plano.

	Discurso	Frase
Indefinido	Figura El emisor sitúa un hecho en el primer plano del discurso.	El emisor presenta el hecho como terminado.
Imperfecto	Fondo El emisor sitúa un hecho en segundo plano.	Sin interesarse en su terminación.

¿Qué ventajas tiene seguir presentar así la diferencia entre los dos tiempos? Aunque aparentemente se trate de un criterio excesivamente abstracto y vago, resulta más potente y eficaz que otros que suelen aparecer en los manuales o en las gramáticas y permite una comprensión más clara de los usos más problemáticos.

Para presentarlo en el aula debe trabajarse con actividades en las que los estudiantes deban plantearse, en primer lugar, cuál es la perspectiva desde la que organizan el relato y, en función de ello, que es lo que consideran más o menos relevante en el conjunto del relato.

Propongo aquí, a modo de ejemplo, una actividad en la que los estudiantes adoptan diferentes roles, que se agrupan entre quienes relatan un evento en el que se vieron implicados y quienes lo relatan desde una perspectiva exterior. Los primeros (para quienes el evento tiene una mayor relevancia) lo relatan en indefinido mientras que los segundos lo relatan en imperfecto.

▶ Actividad 3. El discurso: el contraste indefinido/imperfecto

1. Mira el siguiente vídeo: http://www.youtube.com/watch?v=p5LFnXkl-Es
2. Tu profesor te da una tarjeta. Mira el vídeo otra vez y sigue las instrucciones de la tarjeta.

Antonio Trabaja en un tablao en Jerez. Es muy alto y las bailaoras se lo disputan como pareja de baile. Escribe un correo electrónico a Pedro, un amigo español, para contarle que ayer estuvo bailando con Carmen, la chica que le gusta, en la calle.	**Carmen** Cajera de supermercado, en su tiempo libre le gusta bailar flamenco. La cazadora marrón que lleva le molesta al bailar. El lunes le cuenta a Agnes, que trabaja con ella en el supermercado, lo que hizo el sábado por la mañana.
Gábor Cámara de cine. Su amigo Antonio le ha pedido que les ayude a filmar el vídeo de flamenco en Jerez. El domingo por la noche llama a su novia Ana, española y editora de guiones, para contarle la experiencia.	**Doña Paquita** Vive cerca de la calle Larga. Todos los días sale a pasear a su perro por esa zona. El martes queda con su nuera Katalin y le cuenta lo que vio el sábado por la mañana cuando salió a pasear a su perro.
Istvan Arquitecto húngaro, está pasando unos días en Andalucía. Visita los sitios más conocidos de Jerez. Le encanta el flamenco. El domingo escribe a su amiga Maribel, que vive en Budapest, y le cuenta su experiencia jerezana del día anterior.	**Lucía** Policía de tráfico. Este sábado le han asignado la zona de la calle Larga. Está enfadada porque hay unos bailando y se ha formado un gran atasco. Todos los lunes llama a su madre, Monika, húngara de origen, que vive en Salamanca.

Pepe	**Rosa**
Empleado de la óptica que está al final de la calle Larga. Está enfadado porque la gente mira a los bailarines y no dejan pasar a sus clientes. Se lo cuenta al día siguiente a Judit, su mujer.	Tiene un quiosco al lado de la calle Larga. Hay mucha gente viendo a unos bailaores y esa mañana hace el agosto. El domingo se encuentra con Janos, que antes trabajaba también en el quiosco, y le cuenta su experiencia del día anterior en el trabajo.

2. Ahora relata tu historia a los compañeros. En grupo, reflexionad sobre los tiempos que habéis empleado para organizar vuestro relato.

CONCLUSIONES

No hay profesor de ELE que no haya experimentado, en algún momento de su vida profesional, la sensación de frustración que supone enfrentar a los estudiantes a los puntos más difíciles de la gramática del español y ver que ni los criterios con que se explican ni las actividades con que estos se aplican sirven para lograr el objetivo último de que los estudiantes adquieran la gramática y puedan usarla correcta y adecuadamente.

La gramática cognitiva se revela como una potente herramienta para favorecer la adquisición pero se enfrenta con el obstáculo de que presenta un aparato teórico desconocido para quienes estudian el español como segunda lengua, lo que puede hacerle perder efectividad.

En el taller, se ha trabajado con la hipótesis de que es necesario familiarizar a los estudiantes con ese aparato teórico antes de aplicarlo a las cuestiones más espinosas de la gramática y ello sólo es posible hacerlo en niveles como el fonético o el léxico, que resultan menos complejos para el estudiante y están más cercanos a planos lingüísticos y auditivos poco abstractos y, por ello, más fáciles de captar. La «transversalidad» de las categorías cognitivas con las que se ha trabajado en el taller, permite pensar que estamos ante una vía de trabajo efectiva para ayudar a nuestros estudiantes a evitar los tropiezos con cuestiones clásicas como el contraste de pasados, el uso de los pronombres átonos o el contraste entre indicativo y subjuntivo.

BIBLIOGRAFÍA

Castañeda, A. (2004). «Potencial pedagógico de la gramática cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE», en *redELE*, n.º 0, marzo 2004. Disponible en web: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_06Castaneda.pdf?documentId=0901e72b80e0c73e.

Croft, W. y Cruse, A. (2008). *Lingüística cognitiva*. Madrid: Akal.

Cuenca, M. J. y Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.

De Knop, S. y De Rycker, T. (eds.) (2008). *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Berlín y Nueva York: Mouton de Gruyter.

Hilferty, J. (1993), *Semántica lingüística y cognición*, Verba, 20, 29-44.

Robinson, P. y Ellis, N. (eds.) (2008). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Nueva York y Londres: Routledge.

Ruiz Campillo, J. P. (2007). «Gramática cognitiva y ELE», en revista *MarcoELE*, 5. Disponible en web http://marcoele.com/gramatica-cognitiva-y-ele.

Vilà, M. (2004). «Actividad oral e intervención didáctica en las aulas», en *Glosas didácticas*, 12, 113-120. Disponible en web http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/08vila.pdf.

Weinrich, H. (1974). *Estructura y función de los tiempos del lenguaje*. Madrid: Gredos.