



Universitat Autònoma de Barcelona

Un estudio cognitivista de las preposiciones espaciales del español y su aplicación a la enseñanza de E/LE

Francisco Romo Simón

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

UN ESTUDIO COGNITIVISTA DE LAS PREPOSICIONES ESPACIALES DEL ESPAÑOL Y SU APLICACIÓN A LA ENSEÑANZA DE E/LE

TESIS DOCTORAL CON MENCIÓN INTERNACIONAL

DOCTORADO EN FILOLOGÍA ESPAÑOLA

Departamento de Filología Española

Universidad Autònoma de Barcelona

Febrero de 2016

Autor: Francisco Romo Simón

Director: Dr. José María Brucart Marraco
Departamento de Filología Española (UAB)

Isn't telling about something —using words, English or Japanese— already something of an invention? Isn't just looking upon this world already something of an invention? The world isn't just the way it is. It is how we understand it, no? And in understanding something, we bring something to it, no?

Doesn't that make life a story?

Yann Martel – *Life of Pi*

Abuelo, lo hemos hecho.

Agradecimientos

Esta tesis doctoral no habría sido posible sin la inestimable ayuda del Dr. José María Brucart Marraco. Por sus valiosos consejos, correcciones, sugerencias y, sobre todo, por su tiempo y su disposición,

Muchas gracias, profesor.

Sumario

Lista de abreviaciones	15
Resumen	16
Abstract	16
1. Introducción.....	18
1.1. Justificación de la investigación.....	18
1.2. Estructura de la tesis.....	20
1.2.1. Capítulos 2, 3 y 4: la orientación de la hipótesis	20
1.2.2. Problemas, preguntas de investigación y objetivos.....	22
1.2.3. Capítulos 5 y 6: el objeto de estudio y el modelo de análisis.....	23
1.2.4. Capítulo 7: el estudio de caso.....	24
1.2.5. Capítulo 8: conclusiones	25
2. La lingüística y la enseñanza de E/LE.....	26
2.1. Introducción	26
2.2. Principales teorías sobre el aprendizaje de lenguas.....	27
2.2.1. Introducción	27
2.2.2 La perspectiva conductista	27
2.2.3. La perspectiva nativista	29
2.2.3.1. La Gramática Universal	29
2.2.3.2. La teoría de adquisición/aprendizaje de Krashen.....	31
2.2.4. Los modelos cognitivos.....	34
2.2.4.1. El modelo de procesamiento de la atención	34
2.2.4.2. El conectivismo (Connectionism y Competition model)	35
2.2.4.3. Los modelos implícitos y explícitos.....	36
2.2.4.4. La teoría de la procesabilidad.....	36
2.2.4.5. La hipótesis de la interacción	37
2.2.5. Perspectiva social-constructivista: La teoría de la interacción de Long.....	37
2.2.6. Conclusiones del apartado.....	39
2.3. De la teoría al método	39
2.3.1. Introducción	39
2.3.2. Antecedentes históricos.....	40
2.3.1.1 Las aproximaciones léxicas y los diálogos bilingües (S.XV – S.XVIII)	40
2.3.1.2. Aproximaciones gramaticales y traducción directa.....	40
2.3.1.3. El movimiento de reforma.....	41
2.3.3 El concepto de método: la aproximación, el diseño y los procedimientos.....	43
2.3.3.1 La aproximación.....	44
2.3.3.2. El diseño	45
2.3.3.3. Los procedimientos	46

2.3.4. Conclusiones del apartado.....	47
2.4. Principales métodos del S.XX.....	47
2.4.1. Introducción	47
2.4.1. El método directo	48
2.4.2. La aproximación oral y la enseñanza situacional del lenguaje.....	50
2.4.3. El método audiolingüe y el método audiovisual	51
2.4.5. Las aportaciones interdisciplinarias	53
2.4.5.1. La respuesta física total (<i>Total Physical Response</i>)	54
2.4.5.2. El método silencioso	57
2.4.5.3. El aprendizaje de lenguas en comunidad (<i>Community Language Teaching</i>).....	59
2.4.5.4. La sugestopedia	61
2.4.5.5. El lenguaje total (<i>Whole Language</i>).....	63
2.4.5.6. Las inteligencias múltiples	64
2.4.5.7. La programación neurolingüística.....	66
2.4.5.8. La aproximación léxica	69
2.4.6. Los enfoques comunicativos	73
2.4.6.1. La aproximación natural.....	83
2.4.6.2. El aprendizaje cooperativo	86
2.4.6.3. El aprendizaje basado en contenidos.....	89
2.4.6.4. El enfoque por tareas	91
2.4.7. Conclusiones del apartado y cuadro resumen	96
2.5. La era postmétodo	97
2.5.1. El abandono de los métodos.....	97
2.5.2. La aproximación por principios (<i>The principled approach</i>)	105
2.5.3. Conclusiones del apartado.....	106
2.6. La gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras	107
2.6.1. Introducción	107
2.6.2. La IG en la enseñanza de segundas lenguas.....	107
2.6.3. La IG en la actualidad	110
2.6.4. La gramática y el aprendizaje comunicativo de la gramática.....	112
2.6.4.1 El modelo del procesamiento del input	112
2.6.4.2. Interacción y opciones basadas en el <i>output</i>	114
2.6.4.3. La compatibilidad del procesamiento del input con el procesamiento del <i>output</i>	115
2.7. La L1 en la instrucción gramatical.....	116
2.8. Conclusiones del capítulo.....	117
3. El componente gráfico en la enseñanza de lenguas extranjeras	120
3.6. Conclusiones del capítulo.....	120
3.1. Introducción	120
3.2. El lenguaje gráfico	122

3.3. La psicopercepción y las imágenes mentales	124
3.4. La imagen como texto	129
3.4.1. La imagen: signo, símbolo e icono.....	130
3.4.2. Los elementos morfológicos de la imagen	131
3.5. El lenguaje gráfico en el aula de lenguas extranjeras.....	133
3.5.1. Antecedentes	133
3.5.2. Imaginación, cognición y aprendizaje.....	139
3.5.3. El análisis de imágenes en los materiales de E/LE.....	142
3.5.3.1. Tipos y funciones de imágenes	143
3.5.3.2. Funciones de los recursos gráficos en los manuales de E/LE	147
3.5.3.3. Conclusiones del apartado.....	152
3.5.4. La imagen metalingüística.....	153
3.5.5. El vídeo en el aula de lenguas extranjeras.....	158
3.6. Conclusiones del capítulo.....	160
4. La gramática cognitiva	162
4.1. Introducción	162
4.2. La lingüística cognitiva	162
4.3. La gramática cognitiva.....	162
4.4. La gramática cognitiva en el aula de L2.....	162
4.1. Introducción	162
4.1.1. Del objetivismo al experiencialismo	164
4.1.2. La teoría de los prototipos	167
4.1.2.1. Los efectos de prototipo	167
4.1.2.2. Los efectos de nivel básico.....	168
4.1.3. Los sistemas de clasificación: Los modelos Cognitivos Idealizados (MCI)	170
4.1.3.1. Modelos proposicionales.....	173
4.1.3.2. Los esquemas de imagen.....	174
4.1.3.3. Modelos metafóricos y metonímicos	176
4.1.3.4 La relación dinámica entre los significados y la teoría combinatoria.	179
4.1.4. De la cognición al lenguaje: los marcos semánticos.	182
4.1.5. Las categorías y las palabras	187
4.1.6. Conclusiones del apartado.....	191
4.2. La lingüística cognitiva	192
4.2.1. Introducción: las hipótesis de la LC	192
4.2.2. Las operaciones cognitivas en el pensamiento y en el lenguaje.....	193
4.2.2.1. Los constructos.....	194
A. Las operaciones de visualización	198
i. El marco de visualización	198
ii. La generalidad y la especificidad.....	199

iii. El punto de vista: deixis, perspectiva y situación.	201
iv. La objetividad y la subjetividad (<i>Objectivity vs subjectivity</i>).....	203
v. El escaneo mental.....	203
vi. El movimiento ficticio.....	204
B. Las dimensiones de prominencia.....	205
vii. La focalización.....	205
viii. El Fondo y la figura	206
ix. Perfilado (<i>profiling</i>)	208
x. La constitución gestáltica	209
x.i. La categorización	209
x.ii. La esquematización estructural.....	210
x.iii. La composición.....	210
x.iv. La relación entidad-interconexión.....	211
4.2.2.2. Los espacios mentales	211
4.2.2.3. Las inferencias.....	212
4.2.3. Conclusiones del apartado.....	213
4.3. La GC.....	215
4.3.1. Introducción	215
4.3.2. La gramática cognitiva (GC).....	218
4.3.2.1 La simbolización	221
4.3.2.2 La categorización	222
a. Cosas perfectas y sustancias imperfectas	223
b. Los sustantivos	231
c. Los verbos	232
d. Adjetivos, adverbios, preposiciones, infinitivos y participios.....	234
e. Un ejemplo	235
4.3.2.3. La composición	236
4.3.3. Del pensamiento al lenguaje.....	239
4.3.3.1. De los núcleos conceptuales a los núcleos gramaticales	239
4.3.3.2. El anclaje.....	242
a. El anclaje nominal	243
b. Anclaje clausal	245
4.3.3.3. El escenario	246
4.3.3.4. Las situaciones combinadas: las oraciones simples y complejas	248
4.3.4. Conclusiones del apartado.....	249
4.4. La GC en el aula de L2.....	251
4.4.1. Introducción	251
4.4.2. La GC como gramática pedagógica	251
4.4.2.1. La centralidad del significado	252

4.4.2.2. La significación de la gramática.....	254
4.4.2.3. Una aproximación basada en el uso	257
4.4.3. Conclusiones del apartado.....	258
4.5. La GC en E/LE.....	260
4.5.1. Introducción	260
4.5.2. La GC y el uso de imágenes en el aula.....	261
4.6. Conclusiones del capítulo.....	262
5. La aproximación cognitiva a las preposiciones espaciales.....	266
5.1. Introducción	266
5.2. Las preposiciones en la gramática cognitiva	266
5.2.1. ¿Por qué estudiar las partículas espaciales?	266
5.2.2. ¿Qué es una preposición?.....	268
5.2.3. Inventario, definición y función	269
5.2.4. El contenido de las preposiciones	270
5.2.5. ¿Locuciones preposicionales o complementos adverbiales?.....	270
5.2.6. El modelo de la cartografía mínima en el análisis de las preposiciones.....	271
5.2.7. El modelo implicacional de Vandeloise (2010)	274
5.3. El estudio de las partículas espaciales en la GC.....	275
5.3.1. La naturaleza de las preposiciones	276
5.3.1.1. Las escenas espaciales.....	276
5.3.1.2. Los dos tipos de relaciones: <i>simplex</i> y <i>complex</i>	279
5.3.2. Las preposiciones dimensionales	282
5.3.2.1. La dimensión cero	283
5.3.2.2. Una y dos dimensiones: contacto y apoyo	283
5.3.2.3. Tres dimensiones: contención	284
5.3.3. Las preposiciones orientacionales.....	284
5.3.4. El papel estructural de las preposiciones.....	287
5.4. Las preposiciones del español	287
5.4.1. La naturaleza y la función de las preposiciones del sistema español	288
5.4.3. El significado de las preposiciones	290
5.4.4. Cuadros resumen de las tres propuestas	292
5.4.4.1 Las preposiciones del español según López (2005)	292
5.4.4.2. Las preposiciones según Langacker (2008)	292
5.4.4.3. Las relaciones espaciales y las preposiciones (Dirven y Radden 2007).....	293
5.4.4.4. Tabla unificada.....	293
5.4.5. Resumen.....	293
5.5. Metodología: un modelo de análisis cognitivo.....	295
5.5.1. Introducción	295
5.5.2. La búsqueda de la protoescena y las redes semánticas.....	296

5.5.2.1. La protoescena.....	296
5.5.2.2. La teoría de LCCM	303
5.5.2.3. Un ejemplo: la LCCM aplicada al análisis de la preposición <i>in</i>	305
5.6. Nuestro modelo de análisis	307
5.6.1. El objeto de estudio	307
5.6.2. La protoescena, las redes semánticas y la <i>IM</i>	309
5.6.3. El diseño de las imágenes metalingüísticas.....	311
5.6.4. Aclaraciones sobre el modelo de análisis.....	314
5.6.4.1. El carácter acumulativo del estudio.....	314
5.6.4.2. Las partículas espaciales no preposicionales.....	315
5.6.4.3. Sobre lo gramatical y lo agramatical	315
5.6.4.4. Esferas de influencia, zonas de influencia potencial y otros constructos teóricos	317
5.6.5. Glosario visual:	317
6. El análisis de las preposiciones espaciales del español	318
6.1. Introducción	318
6.2. La localización relativa funcional	319
6.2.1. La localización relativa simple.....	319
6.2.1.1. <i>En</i>	320
La IM de <i>en</i> :	326
6.2.1.2. <i>Entre</i>	327
La IM de <i>entre</i>	332
6.2.2. Localización relativa simple axial: <i>sobre, bajo, ante y tras</i>	334
6.2.2.1. <i>Sobre</i>	336
La IM de <i>sobre</i> :	344
6.2.2.2. <i>Bajo</i>	346
La IM de <i>bajo</i> :	352
6.2.2.3. <i>Ante</i>	354
La IM de <i>ante</i> :	358
6.2.2.4. <i>Tras</i>	361
La IM de <i>tras</i> :	366
6.3. La relación mediante el esquema-imagen de origen-camino-meta.	367
6.3.1. La visualización de la meta: <i>a, hasta, para y hacia</i>	369
6.3.1.1. <i>A</i>	369
La IM de <i>a</i> :	386
6.3.1.2. <i>Hasta</i>	391
La IM de <i>hasta</i>	394
6.3.1.3. <i>Para</i>	397
La IM de <i>para</i>	404
6.3.1.4. <i>Hacia</i>	405

La IM de <i>hacia</i> :	409
6.3.1.5. <i>Contra</i>	409
La IM de <i>contra</i> :	413
6.3.2. La visualización del origen: <i>de</i> y <i>desde</i>	414
6.3.2.1. <i>De</i>	414
La IM de <i>de</i> :	421
6.3.2.2. <i>Desde</i>	423
La IM de <i>desde</i> :	430
6.3.3. La visualización del <i>camino</i>	431
6.3.3.1. <i>Por</i>	431
La IM de <i>por</i> :	436
6.3.3.2. <i>Vía</i>	438
La IM de <i>vía</i>	442
6.4. Localización relativa cerrada: adverbios y locuciones locativas	443
6.4.1. <i>Dentro</i>	444
La IM de <i>dentro</i> :	449
6.4.2. <i>Fuera</i>	451
La IM de <i>fuera</i> :	452
6.4.3. <i>Cerca</i>	452
La IM de <i>cerca</i> :	453
6.4.4. <i>Al lado</i>	453
La IM de <i>al lado</i> :	456
6.4.5. <i>Lejos</i>	457
La IM de <i>lejos</i>	457
6.4.6. <i>Encima</i>	457
La IM de <i>encima</i> :	458
6.4.7. <i>Debajo</i>	458
6.4.8. Conclusiones del apartado	459
6.5. Conclusiones del capítulo	460
7. Un estudio de caso: la preposición <i>de</i>	466
7.1. Metodología	466
7.2. La elección del participante y la fase de orientación de la hipótesis	468
7.2.1 Los objetivos de la entrevista	469
7.2.2. El diseño de la entrevista	470
7.2.3. Análisis de la entrevista	472
7.2.4. Conclusiones del análisis de la entrevista	473
7.3 El análisis de las muestras de lenguaje	474
7.4. Las hipótesis de trabajo	476
7.4.1 Hipótesis 1	476

7.4.2 Hipótesis 2.....	477
7.4.3 Hipótesis 3.....	477
7.5. El diseño del material pedagógico	478
7.6. Las sesiones de IG.....	479
7.6.1 La primera sesión	480
7.6.2. Las segundas muestras de lenguaje (M2).....	481
7.6.3. La segunda sesión.....	483
7.6.4. Las terceras muestras	484
7.6.5. La entrevista final.....	487
7.7. Conclusiones del capítulo.....	487
7.7.1. Validación de las hipótesis del estudio de caso.....	487
7.7.2. Posibles limitaciones del estudio y conclusiones del estudio de caso.....	490
8. Conclusiones	492
8.1. Recapitulación.....	492
8.2. Contribución de la tesis	492
8.3. Limitaciones y líneas de investigación.....	492
8.1. Recapitulación.....	492
8.2. Contribución de la tesis	497
8.2.1. El valor operativo funcional de las preposiciones espaciales.....	497
8.2.2. La IM de las preposiciones.....	498
8.2.3. Un modelo de análisis cognitivo	499
8.2.4. La validación empírica	499
8.3. Limitaciones y líneas de investigación.....	500
8.3.1. La gradación de la funcionalidad	500
8.3.2. Las imágenes metalingüísticas en la enseñanza de lenguas	500
8.3.3. La ventana hacia lo desconocido.....	501
8.4. Conclusions (<i>English</i>)	504
8.4.1. Recapitulation.....	504
8.4.2. Contributions of the thesis.....	509
8.4.2.1. The operative functional value of the spatial prepositions	509
8.4.2.2. The IM of prepositions	509
8.4.2.3. An analytic model	510
8.4.2.4. The empirical validation.....	510
8.4.3. Research limitations and future research.....	511
8.4.3.1. The gradation of functionality	511
8.4.3.2. Metalinguistic images in ASL	511
8.4.3.3. A windows into the unknown.....	512

9. Referencias bibliográficas.....	514
Anexo 1: Mapa de las principales teorías de ASL	536
Anexo 2: Mapa conceptual del capítulo 4	537
Anexo 3: Tabla resumen de las IM de las preposiciones	538
Anexo 4: Transcripción de las entrevistas	539
Anexo 5: Diapositivas utilizadas en la instrucción gramatical	542

Lista de abreviaciones

AI	Alcance inmediato
ASL	Adquisición de segundas lenguas
C	Camino
CBI	Content Based Instruction
CBLT	Competency-Based Language Teaching
CLL	Community Language Learning
CLT	Community Language Teaching
E/LE	Español como lengua extranjera
E/LE	Español como Lengua Extranjera
ED	Espacio del discurso
FC	Función comunicativa
FD	Función didáctica
FonF	Focus on form
GC	Gramática cognitiva
GCon	Gramática de construcciones
GP	Gramática pedagógica
IG	Instrucción gramatical
IM	Imagen metalingüística
IS	<i>Alcance inmediato</i> (“immediate scope”)
L1	Lengua materna
L2	Segunda lengua
LC	Lingüística cognitiva
LM	<i>Punto de referencia</i> (“Landmark”)
LT	<i>Lenguaje total</i> (“Whole Language”)
M	Meta
MdV	Marco de visualización
MS	<i>Alcance máximo</i> (“Maximal scope”)
O	Origen
PI	Procesamiento del <i>input</i>
PO	Procesamiento del <i>output</i>
PPP	<i>Presentar, Practicar, Producir</i> (“Present, practice, produce”).
RFT	Respuesta física total
SC	Semántica Cognitiva
TR	<i>Trayector</i> (“Trajector”)
ZA	Zona Activa
ZDP	Zona de desarrollo próximo
ZI	Zona de Influencia

Resumen

Esta tesis doctoral estudia la aplicación de los principios teóricos de la lingüística cognitiva al análisis, descripción y representación de las preposiciones espaciales del español, con dos objetivos principales. En primer lugar, intentaremos hacer un aporte teórico al avanzar hacia una definición unitaria que abarque todos los campos semánticos de cada partícula. Para ello emplearemos un modelo de análisis diseñado específicamente a partir de los constructos teóricos, analíticos y descriptivos de la gramática cognitiva, con el objetivo de obtener unas representaciones visuales abstractas que aspiren a recoger el valor esquemático del núcleo semántico de cada partícula, y que contrastan con las normas prescriptivas y las listas de uso que ofrecen otros modelos descriptivos. En segundo lugar, pondremos a prueba el valor pedagógico de este tipo de representaciones en una situación real de enseñanza de español como lengua extranjera mediante un pequeño estudio de caso. Concluiremos analizando los resultados de este estudio de caso y cómo estos afectan a la validez interna de esta investigación.

Abstract

This dissertation studies the Cognitive Grammar's theoretical principles application to the analysis, description and representation of the Spanish spatial prepositional system, with two main objectives. First, we will attempt to make a theoretical contribution to Spanish Linguistics by advancing towards a unitary definition capable of taking account of all the semantic values of each particle. In order to achieve that, we will design and apply a specific analytic model based on Cognitive Grammar's theoretical construals and descriptive methods. Thus, we will build visual abstract representations that aim to grasp the semantic core of each preposition, something different from the lists of use and prescriptive rules provided by other descriptive models. Secondly, we will test the pedagogical value of this kind of representations through a small study of case. We will conclude analyzing this study of case's results and their impact in this dissertation's internal validation.

1. Introducción

1.1 Justificación de la investigación

1.2. Estructura de la tesis

1.2.1. Capítulos 2, 3 y 4: la orientación de la hipótesis

1.2.2. Problemas, preguntas de investigación y objetivos

1.2.3. Capítulos 5 y 6: el objeto de estudio

1.2.4. Capítulo 7: el estudio de caso

1.2.5. Capítulo 8: conclusiones

1.1. Justificación de la investigación

Esta investigación nació con la voluntad de realizar un aporte tanto teórico como práctico al área de la lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE), lo cual de por sí ya representa una declaración de principios; pues consideramos, al igual que el director y tutor de esta tesis doctoral (Brucart, 2009), que la enseñanza de E/LE debe nutrirse de la teoría lingüística, y que esta debe ser capaz de integrar los avances de la investigación aplicada. Además, reconocemos en las investigaciones que conjugan teoría lingüística y enseñanza de E/LE un valor sociológico relevante, pues se trata de un tema atrae el interés de la esfera científica y académica que cada vez más, y cuyo alcance será positivo para varios colectivos involucrados en el estudio y enseñanza de lenguas, como los estudiantes, los profesores, los diseñadores de materiales, los autores de manuales o los planificadores lingüísticos (Llopis-García, 2009).

Dentro de esa amplia área de estudio existe un fenómeno particularmente controvertido, del que todavía quedan perspectivas por explorar dentro del español y que afecta a lingüística tanto como disciplina teórica como en su vertiente aplicada a través de la enseñanza de E/LE. El sistema preposicional español es un sistema cuya propia definición es confusa y cuyo número de partículas integrantes oscila según los criterios que se apliquen, como demuestra la reciente adición de cuatro miembros que anteriormente no formaban parte de este grupo —*durante*, *mediante*, *versus* y *vía*— a pesar de que las gramáticas tradicionales afirmen que se trata de una categoría “cerrada” (RAE, 2010, p. 558). Y si problemática resulta la definición de la categoría, no menos lo es la definición de cada uno de sus componentes.

Las referencias consultadas recogen toda suerte de descripciones basadas, principalmente, en manifestaciones concretas de cada una de las preposiciones, lo que genera listas de uso cuya longitud es proporcional a la profundidad con la que cada partícula se analiza. Estas aportaciones resultan de gran valor en el plano filológico, pero tienen una escasa capacidad de adaptación al ámbito de la enseñanza de E/LE, tal como indican los principios metodológicos que actualmente se consideran aceptados y el hecho de que, tal como denuncian los expertos, el tema de las preposiciones —especialmente las que tienen un significado espacial— siga generando confusión y lagunas en el aula de español.

La gramática cognitiva (GC) ofrece unos planteamientos teóricos y metodológicos que pueden abrir una nueva perspectiva y repercutir positivamente en ambas áreas. Por un lado, esta aproximación aboga por la búsqueda de una definición unitaria y prototípica para cada unidad lingüística —para cada preposición, en este caso— aun a expensas de una mayor abstracción descriptiva y representacional. Por otro lado, la GC emplea unos mecanismos descriptivos basados en un código visual extremadamente simple que parece especialmente propenso a la adaptación pedagógica en el aula de lenguas extranjeras, lo que debería repercutir positivamente en una asimilación más rápida y significativa de las unidades que deben ser adquiridas.

Sin embargo, a pesar de lo prometedor de su propuesta y de lo idóneo de sus características en el caso concreto que se propone, lo cierto es que estudios de este tipo sobre las preposiciones —que conjuguen teoría lingüística y aplicación pedagógica a través de la GC— no existen en la actualidad, tal como advierten los propios expertos en la materia. Así, habiendo identificado un vacío de conocimiento, un punto de controversia y un ámbito de aplicación, podemos empezar a delimitar una propuesta de investigación que haga una contribución real al estado de la cuestión y que, a la vez, tenga un valor práctico: proponemos la GC como herramienta de descripción, representación y presentación pedagógica del sistema preposicional espacial del español.

Dado lo extenso —y, según los propios expertos afirman, “inabarcable”— de los campos de uso de algunas preposiciones, hemos decidido acotar el estudio a las partículas con significado primordialmente espacial ya que estas son, según propone la GC, las que permiten analizar de forma más clara los mapeos conceptuales que realiza la mente humana entre la experiencia correlacional espacial-funcional y la abstracción de

significados. Sin embargo, algunas de estas preposiciones —como *a*, *en* o *de*— representan un verdadero “desafío” para la GC, puesto que frecuentemente —e incluso *dentro* de propuestas que se definen como cognitivistas— se consideran partículas “vacías” de contenido, o “puramente gramaticales”. Analizar el sistema de preposiciones espaciales del español permitirá comprobar la efectividad del método analítico de la GC como sistema, abarcando casos tan “abstractos” como los anteriormente mencionados y otras partículas que se conciben más “llenas” de contenido léxico, como *sobre* o *ante*. Mediante este modelo de análisis obtendremos unas *imágenes metalingüísticas* con vocación pedagógica, algunas de las cuales, posteriormente, serán puestas a prueba en un pequeño estudio de caso de una situación de aprendizaje de E/LE real.

1.2. Estructura de la tesis

En este segundo apartado de la introducción presentaremos el contenido de cada uno de los capítulos que conforman esta tesis. Hemos optado por una presentación “cronológica” y agrupada de los capítulos que permita explicitar de forma más clara cuál es la función de cada uno en esta tesis y cuáles han sido los procesos analíticos y los razonamientos que han llevado al establecimiento de las preguntas de investigación, los correspondientes objetivos de la investigación y los resultados finales.

En §1.2.1 se explicita el contenido de los capítulos destinados a orientar la hipótesis. Posteriormente, en §1.2.2 se definen los problemas, preguntas de investigación y objetivos que surgieron del primer análisis. En §1.2.3 se explica el contenido de los capítulos destinados a analizar el objeto de estudio y, por tanto, a dar respuestas a las anteriores preguntas de investigación. Seguidamente, §1.2.4 explicita de qué forma la inclusión de un estudio de caso y la validación de sus subhipótesis particulares contribuye a dar una respuesta empíricamente sustentada a las preguntas de investigación principales, que serán incluidas en el capítulo de cierre, tal como se detalla en §1.2.5.

1.2.1. Capítulos 2, 3 y 4: la orientación de la hipótesis

Dado que en esta tesis la interrelación entre teoría lingüística y práctica pedagógica en la enseñanza de segundas lenguas es un elemento importante, dedicaremos el siguiente capítulo (§2) a analizar cómo se ha configurado y evolucionado esta relación a lo largo de la historia de la adquisición de segundas lenguas (ASL). Esta breve retrospectiva nos permitirá valorar con precisión qué tipo de aportación puede hacerse desde la lingüística

a un campo de estudio que ha recibido ya tantas propuestas que ha entrado en una era *postmétodo* que parece irreversible. Puesto que lo que se propone en esta tesis es utilizar la GC como herramienta de instrucción gramatical, prestaremos especial atención al papel que este tipo de instrucción explícita ha tenido y tiene en la actualidad en el aula de lenguas extranjeras y en el aula de E/LE.

En §2 observaremos que uno de los vacíos todavía existentes en el área de ASL está relacionado con el uso de la imagen como vehículo de transmisión de contenido lingüístico, a pesar de que la utilidad que este recurso ha demostrado en el análisis lingüístico lo ha convertido en un elemento nuclear de los análisis y descripciones de la lingüística cognitiva. Por tanto, dedicaremos el tercer capítulo a estudiar las propiedades comunicativas del lenguaje visual y su capacidad como herramienta de creación, descripción y transmisión de contenido lingüístico.

Incidiremos especialmente en la estrecha relación que existe entre los mecanismos de psicopercepción y los elementos morfológicos del lenguaje visual que permiten adaptar los mensajes gráficos a las dinámicas perceptuales y conceptuales de la mente humana. Esto nos permitirá esbozar un inventario de ítems visuales a través de los cuales diseñar un código visual que permita representar gráficamente los constructos que dan forma a nuestras representaciones mentales y, por tanto, a las representaciones lingüísticas. Posteriormente, comprobaremos cuál es el uso que hacen de la imagen algunos manuales de E/LE, tomando como ejemplo únicamente algunos casos representativos como contrapunto a la propuesta que aquí presentaremos: la *imagen metalingüística* (IM). Comprobaremos que un uso de la imagen tal como el que proponemos no aparece en ninguno de estos manuales y que, por tanto, existe un vacío de conocimiento que intentaremos mitigar mediante el uso y análisis de este tipo de imágenes pedagógicas.

Aunque no aparezca de forma representativa en los manuales de lengua (§2), comprobaremos también que ya existe una aproximación a la lingüística que se sirve de las imágenes para transmitir conocimiento lingüístico (§3): la GC. Por tanto, dado que ni los constructos teóricos de la GC ni sus herramientas descriptivas y representacionales han sido aplicados a la enseñanza de E/LE —y, de hecho, apenas se utilizado marginalmente en la lingüística teórica del español—, dedicaremos el capítulo 4 al análisis y definición de este modelo teórico. Este capítulo es necesario por varias razones. La primera de ellas es que la lingüística cognitiva (LC) no dispone de una teoría unificada,

sino que se compone de un conglomerado de teorías y propuestas que, en ocasiones, se solapan de una forma un tanto confusa. Además, consideramos que algunas de las obras existentes que se adhieren al paradigma cognitivo —especialmente en español— no entienden la GC de la misma forma que algunos de sus autores fundacionales; o al menos no como nosotros la entendemos después de haber consultado las monografías originales. Por tanto, hemos optado por aludir directamente a estas obras fundacionales para definir claramente cuáles son nuestros referentes, cuáles son los constructos que conforman nuestro marco teórico, cuáles no, y por qué. De este análisis destacamos nuestra propuesta inventario unificado de constructos cognitivos representacionales expuesto en el §4.2, tanto por su utilidad analítica —observable en §6— como por constituir en sí mismo un intento de aporte teórico, al unificar tres taxonomías que, de nuevo, al usar términos distintos para referirse a conceptos similares, crean cierta confusión en el investigador que se aproxima a la GC por primera vez. Este análisis de la GC revelará una aproximación a la lingüística con un alto potencial de adaptación pedagógica, a pesar de su escasa representatividad dentro del aula de lenguas extranjeras, y especialmente en el aula de E/LE. Cerraremos este capítulo conjugando los dos anteriores y exponiendo por qué consideramos que la GC, a pesar de su poca presencia en el panorama educativo actual, puede contribuir a llenar algunos vacíos teóricos y metodológicos descubiertos (§2) mediante el uso de la IM (§3).

1.2.2. Problemas, preguntas de investigación y objetivos

Los tres primeros capítulos de la tesis, que desarrollan y justifican la *fase de orientación de la hipótesis*, dibujan una coyuntura de la que emergen las siguientes preguntas de investigación:

- El estado de la cuestión sobre la enseñanza de E/LE sugiere que no son convenientes las listas de uso y las definiciones prescriptivas de la gramática (§2), pero sin embargo tales listas proliferan tanto en los manuales de E/LE como en las gramáticas consultadas —incluso en aquellas que reniegan de ellas—. Esta problemática se ve agravada en el caso de las preposiciones espaciales, pues la arbitrariedad explicativa de los manuales E/LE no es más que un reflejo de lo ambiguo y en ocasiones contradictorio de las caracterizaciones del sistema preposicional espacial español de la lingüística teórica. Por tanto, **¿puede la GC**

ayudar a obtener una definición unificada y operacional de las preposiciones espaciales del español?

- Según la GC, la integración del lenguaje visual en la descripción y representación de fenómenos gramaticales potenciaría su comprensión, tanto al nivel teórico como pedagógico —§3 y §4—. En consecuencia, **¿hasta qué punto es conveniente y productivo recurrir a la IM para realizar estas descripciones gramaticales? ¿Pueden las IM representar de forma operacional el valor semántico prototípico de las preposiciones?**
- En §4 hemos comprobado que muchos expertos auguran a la aplicación de la GC como gramática pedagógica una serie de beneficios, entre los que destacan la potenciación de la capacidad de comprensión significativa de las unidades lingüísticas objetivo y un aumento de la motivación. **¿Son estas representaciones gramaticales visuales y abstractas realmente aplicables a un entorno de enseñanza de lenguas extranjeras? ¿Tendrán los efectos deseados?**

Para dar respuesta a estas preguntas, esta tesis se plantea los siguientes objetivos:

1. Encontrar un significado o motivación semántica unificada para todos los valores de cada preposición mediante la utilización de las herramientas y dispositivos de la GC (§5 y §6).
2. Comprobar la viabilidad y productividad de la IM como herramienta de descripción, presentación y reflexión metalingüística (§6).
3. Comprobar la efectividad de la aplicación de visión de la GC y de la IM a la enseñanza de E/LE a través de un estudio de caso (§7).

1.2.3. Capítulos 5 y 6: el objeto de estudio y el modelo de análisis

El quinto capítulo empieza recogiendo las conclusiones a las que han llegado estudios anteriores sobre partículas preposicionales a través de distintas aproximaciones, prestando especial atención a los trabajos que han empleado la GC para abordar este tema. Este análisis permitirá comprobar que el sistema preposicional español delimita un área de la lingüística relativamente inexplorada, sobre todo desde la perspectiva que proponemos en este trabajo. A este respecto, comprobaremos que incluso los trabajos que presentan mayor exhaustividad analítica a nivel particular —de análisis individual de cada partícula— presentan cierta opacidad en sus métodos analíticos, lo cual impide reproducirlos para expandir su alcance y avanzar así en la consolidación de modelos de

análisis sistemáticos y con una funcionalidad independiente. Comprobaremos, además, que en el caso del español faltan modelos analíticos de las preposiciones basados en la GC. Por tanto, usaremos los principios teóricos de la GC sobre la naturaleza y función de las partículas preposicionales espaciales para esbozar nuestro propio modelo de análisis.

En la segunda mitad del capítulo describiremos en base a qué principios se construye nuestro modelo de análisis, qué elementos de otros modelos de análisis cognitivos anteriores toma, cuáles descarta, y por qué. Usaremos los primeros apartados de este capítulo, además, para clarificar y precisar la definición operacional de algunos de los conceptos teóricos que aplicaremos con mayor frecuencia y para justificar cada una de las decisiones tomadas en este diseño metodológico. Por último, presentaremos un breve glosario de los códigos visuales que utilizaremos en el análisis de §6.

El sexto capítulo desarrolla nuestro modelo de análisis, aplicándolo individualmente a cada una de las partículas que conforman el objeto de estudio de esta investigación, aunque presentándolas agrupadas en subsistemas según la naturaleza de su núcleo conceptual y semántico. A pesar de que consideramos que este análisis tiene un carácter únicamente exploratorio, comprobaremos que la GC y la IM sí parecen tener la capacidad de crear descripciones sólidas, funcionales, que descubren o resaltan dimensiones semánticas de las preposiciones que habitualmente no reciben atención, y con un nivel de sistematicidad y coherencia interna que parece aceptable. Los resultados de este modelo de análisis permitirán llegar a una serie de conclusiones, expuestas a modo de cierre del capítulo, y proseguir con la investigación mediante la aplicación de estos resultados al diseño de materiales pedagógicos de instrucción gramatical.

1.2.4. Capítulo 7: el estudio de caso

El séptimo capítulo incluye, a modo de complemento de la aportación teórica de §6, un pequeño estudio de caso observacional, de diseño simple y holístico, que aporta datos empíricos a la validación de las conclusiones que se presentarán en el capítulo siguiente. Concretamente, se trata de un caso individual en el que un informante coreano que estudia español como lengua extranjera participará en un proceso de reflexión metalingüística a través de algunas de las IM construidas en este trabajo, con el objetivo de resolver unos problemas de aparente fosilización con una de las partículas analizadas anteriormente: la preposición *de*. El estudio de caso se planteará mediante la formulación de tres hipótesis que se desarrollarán en §7.4, pero que avanzamos aquí:

1. La IG propuesta permitirá al informante alcanzar una comprensión operacional de la unidad lingüística objetivo de adquisición.
2. Esta comprensión de la unidad lingüística hará que aumente el porcentaje de construcciones gramatical y semánticamente aceptables en las que influya la discriminación del uso o descarte de la partícula *de*.
3. La IG propuesta influirá positivamente en la motivación del participante.

A pesar de que se trata de un estudio de corto alcance y circunscrito a unas coordenadas determinadas —que serán detalladas en su momento— sus positivos resultados representan una valiosa aportación para la validación interna de esta tesis y, además, ofrecen una humilde contribución al estado de la situación en general, aportando un tipo de datos empíricos del que se carecía hasta el momento: datos etnográficos cualitativos que incluyen la voz y la interpretación de un sujeto participante, y no solo la del investigador.

1.2.5. Capítulo 8: conclusiones

Por último, el octavo capítulo cierra esta investigación presentando las principales conclusiones de cada uno de los anteriores, validando justificadamente las hipótesis y preguntas de investigación previas, y exponiendo las contribuciones y limitaciones de esta tesis, que abren una serie de líneas de investigación que consideramos interesantes para el futuro.

2. La lingüística y la enseñanza de E/LE

- 2.1 Introducción
- 2.2. Principales teorías sobre el aprendizaje de lenguas
- 2.3. De la teoría al método
- 2.4. Principales métodos del S.XX
- 2.5. La era postmétodo
- 2.6. La gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras
- 2.7. La L1 en la instrucción gramatical
- 2.8. Conclusiones del capítulo

2.1. Introducción

Este trabajo de investigación consiste en el desarrollo y la aplicación de unos constructos teóricos a la enseñanza del *español como lengua extranjera* (E/LE). La *adquisición de segundas lenguas* (ASL) ha sido uno de los centros de interés más importantes en las últimas décadas; no solo para lingüistas, sino también para expertos en otras disciplinas como la antropología, la sociología, la neurología o la psicología, entre otras. De este interés y de esta confluencia de disciplinas han surgido toda suerte de teorías y métodos de aprendizaje de idiomas, que se han aplicados en primer lugar a la enseñanza y aprendizaje del inglés, en la mayoría de los casos, pero que se han extendido más tarde a otros idiomas, como es el caso del español. Dado que la propuesta de este trabajo tiene un carácter pragmático claro, se torna necesidad realizar un breve recorrido histórico a través de los principales métodos de enseñanza de idiomas que han existido y existen en la actualidad, pues “para comprender dónde está el presente de la ASL es necesario saber desde dónde llega y por qué” (Llopis-García, 2009). Además, conocer las virtudes y carencias de los métodos que existen en la actualidad y cuáles son los fundamentos teóricos sobre los que se han construido es la única manera de identificar y acotar cuál es el aspecto novedoso que aporta esta investigación a un campo de estudio tan saturado de propuestas y contrapropuestas de métodos de enseñanza.

2.2. Principales teorías sobre el aprendizaje de lenguas

2.2.1. Introducción

En este apartado se exponen las principales teorías sobre el aprendizaje de lenguas (L1) que han moldeado las diferentes aproximaciones pedagógicas de ASL, cuyo contenido se desarrollará en los apartados posteriores. En la actualidad existen más de medio centenar de “teorías”, “metáforas”, “perspectivas”, “hipótesis” y “afirmaciones teóricas” sobre los procesos de adquisición de lenguas, y diferentes autores estudiosos de las teorías de adquisición organizan y clasifican estas aproximaciones según diferentes criterios (Brown, 2002; Ellis, 2005; Larsen-Freeman y Long, 1991; Lightbown y Spada, 2006; Richards y Rodgers, 2001; entre otros), lo que genera un panorama confuso para el investigador que se aproxima por primera vez al área de ASL: “Researchers and educators who are hoping for language acquisition theories that give them insight into language teaching practice are often frustrated by the lack of agreement among the ‘experts’” (Lightbown y Spada, 2006, p. 49).

Sin embargo, todos los autores coinciden en dos puntos que justifican la existencia de este apartado en este trabajo. El primero de ellos es que las teorías de ASL —y por tanto, de E/LE— están influidas por las teorías de adquisición de primeras lenguas (L1). El segundo es la importancia que todos los académicos otorgan al conocimiento teórico de las principales aproximaciones teóricas como base para la práctica docente y la investigación.

Por tanto, a continuación se analizan de forma somera las principales teorías sobre el aprendizaje de primeras lenguas que definieron las diferentes formas de entender hasta la actualidad el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras: el conductismo, el nativismo, el cognitivismo y el social-constructivismo. A continuación se presenta una descripción de estas cuatro formas de entender la enseñanza de idiomas.

2.2.2 La perspectiva conductista¹

Una de las primeras aproximaciones científicas al fenómeno de adquisición de lenguas, denominado como tal, fue realizada en por Skinner en 1957. Está basado en la *ley del*

¹ Algunos autores incluyen el conductismo, el neo-conductismo (“conectivismo”) y otros modelos “estímulo-respuesta”, como el modelo de aculturación y la teoría de *pidginización* de Schumann (1986) en lo que denominan “las teorías ambientalistas de la ASL”: “Según las teorías ambientalistas del aprendizaje, la educación de un organismo o la experiencia son más importantes para el desarrollo que la naturaleza o las dotes innatas” (Larsen-Freeman y Long,

efecto (“law of effect”), que establece, básicamente, que una conducta tiende a ser repetida o evitada en función de los estímulos que recibe como respuesta. Siguiendo los principios del conductismo (o behaviorismo) —teoría positivista dominante en la primera mitad del S.XX— la propuesta de Skinner, denominada *condicionamiento operante*, extrapola los principios del conductismo observados en animales a la conducta humana, añadiendo el concepto de *refuerzo* (Lightbown y Spada, 2006, p. 34; Mc L, 2007b) y estableciendo que las acciones de los seres vivos se desarrollan según la recepción de unos determinados *estímulos* que desencadenan una serie de *respuestas* (McLeod, 2007a). Esto sería válido también para los procesos que conlleva el desarrollo del lenguaje, que se considera una conducta más —aunque compleja— del ser humano (Skinner, 1948, pp. 38-39).

Según dicha aproximación, las personas que aprenden un idioma se consideran “organismos que pueden ser dirigidos mediante prácticas de entrenamiento para producir las respuestas apropiadas” (Richards y Rodgers, 2001, p. 62) o “una máquina que produce lenguaje” cuyas decisiones serán moldeadas por el entorno; es decir, por la retroalimentación recibida por el alumno en el contexto en el que use el lenguaje (Hurtado y Hurtado, 1992, p. 184). Tal *retroalimentación* (“feedback”) puede clasificarse según el tipo de influencia que ejerce en el sujeto en operantes neutros (no modifican la conducta), reforzadores (inducen al sujeto a repetir su conducta) y punitivos (cohiben la eventual repetición de la conducta) (McLeod, 2007b). Así, el aprendiente² modificará su conducta de acuerdo con estos factores condicionantes, que reforzarán sus aciertos y castigarán sus errores de forma sistemática hasta alcanzar el perfeccionamiento operativo. El aprendizaje se realiza, por tanto, a través de un proceso de ensayo y error (Skinner, 1938, p. 61).

Las consecuencias pedagógicas de esta perspectiva tuvieron su reflejo en el método audiolingüe, que supuso a su vez la exclusión de la lengua materna (L1) en el aula de idiomas y la proliferación de prácticas estructuradas y controladas según una secuenciación gramatical que buscaba evitar el error en la medida de lo posible. Por tanto,

1991). Posiblemente el poco impacto que tienen estas propuestas en la actualidad haya que hecho que ninguno de los otros autores que figuran en la bibliografía de este trabajo haya creído necesaria la mención a estos métodos incluidos por estos autores en la categoría de “teorías ambientalistas”, más allá del análisis del conductismo como base teórica del célebre método audiolingüe.

² En este trabajo utilizaremos el término *aprendiente* como tecnicismo —aceptado por la RAE— para referirnos a la persona que aprende una lengua, en lugar del término genérico *aprendiz*, que hace referencia a la persona que aprende algún arte u oficio.

el profesor toma el control absoluto de la clase, sirve como modelo para el alumno, y recibe el soporte de los materiales educativos, que están, en efecto, diseñados para ser utilizados primordialmente por el profesor y no por los alumnos (Richards y Rodgers, 2001, p. 63).

A modo de resumen, en la obra de Rivers (1964) podemos encontrar un pequeño decálogo de las máximas que defiende el método audiolingüe y cuya adaptación, reformulada tal como se recoge en la obra de Richards y Rodgers (2001, p. 57), se presenta a continuación:

1. El aprendizaje de una lengua es básicamente un proceso mecánico de formación de hábitos.
2. El aprendizaje se facilita si los contenidos se presentan de forma oral.
3. La analogía facilita el aprendizaje frente al análisis.
4. El significado de las palabras solo puede aprenderse dentro del contexto cultural al que pertenecen

(Rivers, 1964, pp. 19-22).

2.2.3. La perspectiva nativista

El conductismo encontró una fuerte oposición en las teorías de Chomsky cuando estas pusieron en cuestión la concepción del lenguaje como hábito o conducta estructurada, alegando que un comportamiento lingüístico efectivo requería la activación de procesos como la innovación o la abstracción, que no podrían aprenderse mediante mecanismos de estímulo-respuesta y dinámicas de repetición, sino que responden a propiedades mentales innatas del procesamiento cognitivo de la realidad (Chomsky, 1957, p. 153). Al declive del conductismo contribuyeron también los nuevos procedimientos de análisis de errores y el concepto de *interlengua* (Selinker, 1972; Baralo, 1995, p. 63).

Tal planteamiento, de origen reactivo, conllevó también el diseño de una teoría de aprendizaje de lenguas acorde con sus bases. Así, se estableció que gran parte del lenguaje no es reproducción, sino generación; y que las frases no se producen mediante imitación o repetición, sino que se generan partiendo de la competencia subyacente del hablante (Richards y Rodgers, 2001, p. 66).

2.2.3.1. La Gramática Universal

En gran parte como reacción al conductismo, Chomsky inició una nueva forma de ver el lenguaje que pasaría a conocerse como “la perspectiva nativista” (Lightbown y Spada, 2006, p. 31). La principal teoría de Chomsky era que los seres humanos nacemos con unos principios gramaticales innatos que permiten que todos los niños puedan aprender

cualquier lengua que se hable en su entorno: “un conjunto de principios lingüísticos [...] innatos y abstractos que determinan qué combinaciones son posibles en las segundas lenguas humanas, y ayuda a disminuir los problemas que la ‘pobreza de estímulos’ provoca en el aprendizaje” (Larsen-Freeman y Long, 1991, p. 4). Con el término “pobreza de estímulos” Larsen-Freeman y Long recuperan el matiz de denuncia de la propuesta de Chomsky sobre la imposibilidad de que un input modélico pudiera dar cuenta de la creatividad con la que las personas utilizan el lenguaje y ni tan siquiera de la adquisición de ciertas reglas gramaticales. La capacidad lingüística, según esta propuesta, es inherente a la naturaleza humana e independiente del resto de capacidades que:

...se manifiesta en forma de conocimiento universal sobre las propiedades comunes a todas las lenguas y los rasgos específicos de cada una. Los hablantes acceden al contenido de la gramática universal a través del dispositivo de adquisición del lenguaje o DAL. Adquirir una lengua consiste en aprender a aplicar en la lengua en cuestión los principios universales y en identificar el valor adecuado de cada uno de los parámetros (CVC³).

Otros autores realizaron otras interpretaciones de la teoría nativista que diferían de la chomskiana básicamente en el tipo de capacidades que se le atribuían exclusivamente al lenguaje.

Así, por ejemplo, Chomsky (1965) postula el conocimiento innato de sustantivos universales tales como las categorías sintácticas (sujeto, objeto, nombre, verbo) y los rasgos fonológicos distintivos, y de universales formales (principios abstractos que rigen las reglas y los parámetros de las lenguas humanas). Otras teorías nativistas (generales) (por ejemplo, O'Grady, 1987; Parker, 1988a) consideran innatas las ideas cognitivas generales (dependencia, contigüidad, prioridad, continuidad, etc.) —a partir de las cuales se construyen los principios gramaticales— y los mecanismos que se emplean en todo tipo de aprendizaje, incluyendo el de la lengua. Para otros (por ejemplo, Dulay y Burt, 1975, 1977; Félix, 1985), el talento innato incluye principios lingüísticos e ideas cognitivas generales (Larsen-Freeman y Long, 1991, p. 227).

Las teorías de Chomsky no estuvieron exentas de críticas; especialmente en el cuestionamiento de su naturaleza altamente conjetural, que atribuía a sus planteamientos una difícil falsabilidad empírica. Una de estas críticas se centraba en el hecho de que, en un primer momento, para Noam Chomsky el aprendizaje y dominio de una L1 se producía en la infancia (hasta los cinco años), pero posteriormente se recogieron evidencias de que algunas reglas —como las que rigen el movimiento dativo del inglés— no se adquieren

³ Las siglas “CVC” hacen referencia al Centro Virtual Cervantes, institución encargada del *Diccionario de términos clave de E/LE*, cuyo enlace de acceso puede encontrarse en la bibliografía.

hasta mucho después: entre los nueve y dieciséis años (Larsen-Freeman y Long, 1991, p. 236). También se cuestiona en la actualidad la naturaleza innata de estas reglas lingüísticas, cuya adquisición se considera más plausible a través de la teoría del aprendizaje y cuya existencia o ausencia viene determinada por factores contextuales (culturales).

2.2.3.2. La teoría de adquisición/aprendizaje de Krashen

Inspirada en los trabajos previos de Chomsky, la teoría de adquisición/aprendizaje de Krashen —o *teoría de monitorización*— es en realidad un compendio de cinco teorías formuladas por el propio Stephen Krashen.

a. La división entre adquisición y aprendizaje

La primera de estas teorías establece una clara diferencia entre lo que Krashen distingue como dos procesos distintos de desarrollo de la competencia en una segunda lengua: la adquisición y el aprendizaje (Baralo, 1995, p. 64). El proceso de adquisición es un proceso inconsciente, equiparable al que realizan los bebés cuando aprenden su L1. Es un proceso que se desarrolla mediante el uso real del lenguaje y que no deriva de un análisis explícito de las reglas gramaticales, sino que la corrección se alcanza de forma inconsciente a la vez que se desarrolla una capacidad de “sentir” si las producciones son o no correctas, si “suenan bien” o no (Krashen, 1982, p. 10). El aprendizaje, por el contrario, es un proceso consciente que consiste en el análisis y memorización de reglas gramaticales y el léxico. Se trata, en otras palabras, del conocimiento declarativo de las reglas que articulan un lenguaje, lo que tradicionalmente se conoce como “gramática” (Krashen, 1982, p. 10) y que, según el autor, en ningún caso lleva a la adquisición (Brown, 2002, p. 294; Krashen, 1982, p. 83).

b. La teoría del monitor

De esta dicotomía nace la *teoría del monitor* (Larsen-Freeman y Long, 1991, p. 241; Lightbown y Spada, 2006, p. 36; Krashen, 1982, pp. 89-91). Esta teoría afirma que solo la adquisición lleva al dominio real de una lengua, y que todo *el sistema aprendido* —mediante, valga la redundancia, procesos de *aprendizaje*— sirve como un monitor que, activado conscientemente, supervisa, corrige y filtra las producciones a priori inconscientes de un estudiante de lengua. El éxito del *monitor* depende básicamente de tres factores: el tiempo del que disponga un alumno para pensar sobre lo que quiere decir,

el conocimiento de las reglas gramaticales y la atención intencional a las mismas (por ejemplo, la voluntad de formular un mensaje correcto formalmente) (Brown, 2002, p. 294; Richards y Rodgers, 2001, p. 182).

c. La teoría del orden natural

Además, Krashen afirma que en todo proceso de adquisición de una lengua existe un orden predecible de fenómenos lingüísticos que van siendo adquiridos de forma gradual, y asimismo son por tanto predecibles las dificultades que se encontrará en dicho proceso cualquier estudiante de una lengua extranjera (Krashen, 1982, p. 12). Como consecuencia de esto, los errores se consideran indicadores del momento del proceso de adquisición en el que se encuentran los aprendientes que los cometen (Richards y Rodgers, 2001, p. 182). En la actualidad existen estudios que confirman la validez de esta hipótesis (Brown, 2002, p. 294).

d. La teoría del input

La adquisición del lenguaje se ve favorecida cuando el input provisto:

1. Es comprensible.
2. Es interesante y/o relevante para el aprendiente.
3. No está gramaticalmente secuenciado.
4. Se ofrece en la cantidad suficiente (Krashen, 1982, p.125).

“Humans acquire language only one way — by understanding messages, or by receiving comprehensible input” (Krashen, 1982, p. 2). Por “input comprensible” Krashen establece la fórmula “ $i + 1$ ”, en la que “ i ” refleja el nivel de complejidad del input tolerable por un alumno con una competencia lingüística determinada, y el “ $+1$ ” representa un nivel siempre ligeramente superior en complejidad al mismo, de forma que el alumno pueda entender el mensaje sin quedarse estancado escuchando siempre las mismas estructuras⁴. Según el propio Krashen, buscar este “ $+1$ ” no debería ser preocupación para ningún docente ya que la propia naturaleza del lenguaje garantiza su existencia si la cantidad de input es la suficiente.

Una consecuencia de la noción de *input comprensible* ($i + 1$) en la enseñanza de lenguas incluso en la actualidad es la posición que dicta en torno al debate sobre qué tipo de *input* debe ofrecerse a los alumnos en el aula de lenguas extranjeras. Sobre esta cuestión, Krashen afirma que, tal y como los bebés adquieren el lenguaje a través de un *input*

⁴ Un concepto similar a la ZPD (Zona de desarrollo próximo) de Vygotsky, aunque sin establecer como requisito la interacción social (Brown, 2002, p. 297).

especialmente diseñado para ellos por sus padres (un lenguaje simplificado conocido como el *discurso del cuidador*), de igual forma es conveniente que los estudiantes de una segunda lengua reciban como *input* —del profesor, en este caso— un lenguaje adaptado a su nivel de comprensión (i) (Krashen, 1982, pp. 62-71; Richards y Rodgers, 2001, p. 183).

En la actualidad esta hipótesis también es rechazada por la mayoría de la comunidad académica ya que, si bien nadie cuestiona la importancia del *input* en cualquier procedimiento de adquisición de una lengua extranjera, en ningún caso puede considerarse como suficiente para ello, ya que no existen garantías de un estudiante pueda adquirir una lengua únicamente mediante la exposición al *input*. Por el contrario, en la actualidad se considera más conveniente el término *intake* (“aducto”) —“the subset of all input that actually gets assigned to our long-term memory store” (Brown, 2002, p. 297)— que hace referencia precisamente a esta parte del *input* que pasa a ser adquirido a través de diferentes procedimientos —y no automáticamente— como el trabajo formal o la negociación de significado. Este proceso de “filtrado” basado en la *percepción* es lo que desde la teoría cognitivista se ha denominado “noticing” (Cross, 2002; Schmidt, 2010).

e. La hipótesis del filtro afectivo

Krashen atribuyó una gran importancia al estado emocional del alumno que se enfrenta a la tarea de aprender un idioma, concibiendo este factor emocional como un filtro ajustable (Krashen, 1982, p. 30) que, de ser alto —es decir, de contar con factores negativos como poca motivación, ansiedad, estrés, excesiva dificultad, etc.— deriva en “un bloqueo mental que imposibilita que el *input* alcance el dispositivo de adquisición lingüística” (Krashen, 1982, p.100). Por tanto, la presentación de este *input* debe hacerse de forma que coloque al aprendiente “a la defensiva” (Krashen, 1982, p.125). Las implicaciones en la didáctica de lenguas del marco teórico diseñado por Krashen se pueden resumir en cuatro puntos:

1. Cuanto más *input* comprensible se presente al alumno, mejor.
2. Cualquier ayuda que facilite la comprensión es importante.
3. Las destrezas más trabajadas en clase deberían ser las de comprensión (oral y escrita).
4. Para mantener bajo el filtro afectivo, el trabajo del estudiante debería basarse en la comunicación provista a través de un *input* interesante para él.

(Richards y Rodgers, 2001, p. 183)

2.2.4. Los modelos cognitivos

A partir de 1990 los avances en las teorías psicológicas y la neurobiología comenzaron a influir fuertemente en la investigación en ASL, que pasó a centrarse en cómo la mente percibe, retiene, organiza y accede a la información. Una de las premisas básicas de estos modelos cognitivos partió de la invalidación de la distinción eminentemente nativista entre adquisición y aprendizaje (Lightbown y Spada, 2006, p. 38). La opacidad del término “subconsciente” y las evidencias de que los modelos de adquisición de los niños que aprenden su L1 no son necesariamente los más eficientes para personas que se encuentran en otras circunstancias (como los adultos) hicieron que algunos intelectuales comenzasen a buscar otra teoría de adquisición de L2. Surgió así una teoría heurística que se basaba en romper la dicotomía entre consciente e inconsciente, y unía los dos conceptos en un contínuum que englobaba dos tipos de procesos (controlados y automáticos) y dos categorías de atención (focal y periférica) (Brown, 2002, p. 300). Su modelo —uno de los dos modelos cognitivos principales— se conoce como el *modelo de atención y procesamiento* (“attention-processing model”).

2.2.4.1. El modelo de procesamiento de la atención⁵

Los procesos controlados se concebían como relacionados con una zona de actuación concreta y limitada —aprendizaje formal de reglas, ya sea de forma implícita o explícita— mientras que a los procesos automáticos se les asignaba una función más extensa y permanente —como el dominio de factores comunicativos y paralingüísticos de una situación comunicativa real—.

Lo más interesante y novedoso respecto a los modelos nativistas como el de Krashen es que estos modelos cognitivos sí creían posible el paso de lo controlado —zona del contínuum próxima a lo que Krashen definiría como consciente: aprendizaje— a lo automático —que correspondería al subconsciente: adquisición—. En este proceso se llevaría a cabo esencialmente mediante la práctica (Lightbown y Spada, 2006, p. 40, Brown, 2002, p. 301). Partiendo de nuevo desde los extremos opuestos del contínuum, encontraríamos las dos categorías de atención: focal —que correspondería a situaciones de aprendizaje formal— y periférica —que atañe a las situaciones comunicativas (Brown, 2002, p. 300)—.

⁵ “Information processing model”, según Lightbown y Spada (2006, p.39).

Este sistema de cuatro células funciona de forma que los alumnos adultos de una L2 empiezan su aprendizaje en la zona de procesos controlados y con atención focal (aprendizaje de reglas gramaticales) y, mediante la atención controlada periférica (que a grandes rasgos vendría a englobar los mecanismos propuestos por la aproximación natural) y procesos automáticos focales (monitor), llegaría a la zona de actuación mediante procesos automáticos y periféricos (fluidez), lo que representa el objetivo último de los aprendientes de idiomas. Este proceso, similar al que conllevaría el dominio de cualquier otra habilidad, es el que se conoce como *el aprendizaje de habilidades* (“skill learning”) (Lightbown y Spada, 2006, p. 39).

La principal consecuencia en el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza de L2 fue, por tanto, la recuperación de la IG como elemento favorecedor y necesario en los procesos de adquisición de una segunda lengua.

2.2.4.2. El conectivismo (Connectionism y Competition model)⁶

La teoría “conectivista” o “conexionismo”, a diferencia de las nativistas —y siguiendo un planteamiento similar al “neo-conductismo”, según Larsen-Freeman y Long (1991)— no reconoce la existencia de un dispositivo neurológico dedicado exclusivamente a la adquisición del lenguaje. Como otras perspectivas cognitivistas, atribuye una importancia crucial al papel del entorno que además de a cualquier capacidad innata que el ser humano pueda poseer. A diferencia de los modelos cognitivos de procesamiento de la información, los modelos “conectivistas” no otorgan relevancia al conocimiento declarativo, reconociendo como un factor de mayor impacto el papel del *input* recibido. Según esta visión, los aprendientes desarrollan su conocimiento de un lenguaje a través de la exposición masiva a dicha lengua meta (L2) hasta que llega un momento en el que pueden establecer redes que conectan los elementos lingüísticos que consiguen identificar y los proveen de sentido; incluyendo el *lenguaje formulaico* (“chunks”) (Lightbown y Spada, 2006, p. 41).

El *competition model* sigue una línea similar, y se basa en la hipótesis de la que adquisición del lenguaje sucede sin necesidad de que el alumno haga algún esfuerzo consciente ni de recurrir a ningún dispositivo lingüístico innato. La propuesta que hace para el aprendizaje tanto de primeras como de segundas lenguas es la de que “through

⁶ En la obra de Lightbown y Spada aparecen en apartados separados.

exposure to thousands of examples of language associated with particular meanings, learners come to understand how to use the ‘cues’ with which a language signals specific functions” (Lightbown y Spada, 2006, p. 42). Se trata, por tanto, de una especie de proceso de comparación —en base al *input* recibido con anterioridad— y estudio instantáneo de probabilidad y combinatoria.

2.2.4.3. Los modelos implícitos y explícitos

Otra forma de conceptualizar los procesos de adquisición, complementaria a la anterior, es mediante dos tipos de conocimiento: el explícito/conocimiento analizado (lo que el alumno sabe sobre el lenguaje) y el implícito/conocimiento no analizado (información que se usa de forma automática y espontánea en tareas comunicativas). El dominio de un tipo de conocimiento no implica el del otro —por ejemplo: un niño puede aprender de forma implícita todo un sistema de reglas del lenguaje pero no ser capaz de verbalizarlo— pero ambos están interconectados (Brown, 2002, p. 302). Este modelo también incluye la noción de automaticidad, y afecta a ambos tipos de conocimiento (sea este implícito o explícito): el factor tiempo resulta crucial a la hora de determinar si estamos ante un tipo de conocimiento no automático (requiere esfuerzo y tiempo de acceso) o automático (no lo requiere).

Lo realmente interesante para esta investigación es que estos modelos cognitivos motivaron tres décadas de investigación que permiten en la actualidad afirmar, con poco lugar para la duda, que una atención equilibrada a ambos tipos de conocimiento, explícito e implícito, supone un beneficio en los procesos de ASL en personas adultas (Brown, 2002, p. 304).

2.2.4.4. La teoría de la procesabilidad

Meisel, Clahsen y Pienemann, a través del estudio de los procesos de adquisición de un grupo de obreros inmigrantes en Alemania, llegaron a la conclusión de que la secuencia de desarrollo para determinados elementos lingüísticos (como los sintácticos o morfológicos) estaba afectada por cuán fáciles eran estos de procesar (su “procesabilidad”), identificando una serie de características que hacían que unos elementos fuesen más fácilmente procesables que otros. Percibieron, por ejemplo, que los elementos situados al inicio y al final de las oraciones eran más fácilmente procesados que otros y, lo que es más importante, que todos los aprendientes adquirirían los mismos

fenómenos lingüísticos en el mismo orden (aunque a diferente ritmo). Solo cuando se ha alcanzado un cierto nivel de capacidad de procesamiento es posible la transferencia lingüística, que es el detonante de la verdadera adquisición (Lightbown y Spada, 2006, p. 46).

2.2.4.5. La hipótesis de la interacción

Según esta hipótesis, la interacción es un factor esencial —aunque no suficiente— para la adquisición de una segunda lengua. Los investigadores que sostienen esta teoría han estudiado la forma en la que los hablantes de una lengua modifican su forma de comunicarse cuando interactúan con un aprendiente de una segunda lengua para ayudar a este interlocutor a comprender y a ser comprendido. Esta hipótesis, sustentada entre otros por Long, recoge las afirmaciones de Krashen sobre la importancia que tiene el *input* comprensible en la ASL, pero subraya la necesidad de estudiar *cómo* se consigue hacer comprensible este *input*. Con tal planteamiento se llegó a la conclusión de que el *input* comprensible se crea, no necesariamente mediante la simplificación del lenguaje, sino mediante la “interacción modificada”: “[the] opportunity to interact with other speakers, working together to reach mutual comprehension” (Lightbown y Spada, 2006, p. 43).

La hipótesis de la interacción (1983) se formuló, por tanto, casi como una extensión secuencial de la teoría del *input* comprensible de Krashen, ya que, según Long, si la interacción modificada hace que el *input* sea comprensible, y es el *input* comprensible lo que promueve la adquisición, puede establecerse que es la interacción modificada lo que realmente promueve la adquisición.

2.2.5. Perspectiva social-constructivista⁷: La teoría de la interacción de Long.

La principal diferencia entre el modelo social constructivista y los modelos anteriores es el foco de atención: mientras que los modelos anteriores —conductista, nativista y cognitivista— centraban sus teorías en el alumno y los procesos internos que lo llevaban a desarrollar los procesos de adquisición de una lengua, la perspectiva social-constructivista subraya lo que a su entender es la naturaleza dinámica del aprendizaje, que surge de la interacción entre aprendientes, compañeros, profesores y el entorno (Brown, 2002, p. 204). Una de las implicaciones más relevantes y distintivas de esta

⁷ “Sociocultural perspective”, según Lightbown y Spada (2006, p.47), “perspectiva interaccionista”, según Brown (2002), o “perspectiva social-constructivista”, según Larsen-Freeman y Long (1991).

perspectiva es la de que, al contrario de lo que sucede con otras teorías psicológicas, la teoría sociocultural incluye los procesos de adquisición de lenguas dentro del desarrollo cognitivo general de las personas: “Unlike the psychological theories that view thinking and speaking as related but independent processes, sociocultural theory views speaking and thinking as tightly interwoven” (Lightbown y Spada, 2006, p. 47). Numerosas investigaciones han demostrado la conexión entre esta visión de la interacción y la adquisición de lenguas; una visión en la que los principios de percepción, autenticidad y autonomía llevan al alumno progresivamente, mediante la interacción social, a una zona de desarrollo próximo: ZDP (Vygotsky, 1978); un concepto que recuerda el “i+1” de Krashen.

La principal diferencia entre el “i+1” y la ZDP es que, mientras en la primera teoría el *input* es un factor que viene del exterior y que el alumno recibe de forma eminentemente pasiva, en la segunda el énfasis está en cómo los aprendientes construyen los significados cooperativamente mediante la interacción que se produce en un discurso privado (Lightbown y Spada, 2006, p. 47).

La teoría de Vygotsky también se ha comparado con la teoría cognitivista de la interacción, pero en este caso existen también elementos distintivos relevantes relativos al papel que cada una de las teorías otorga a los procesos cognitivos internos. Mientras que en la teoría de la interacción cognitivista el énfasis está en los procesos cognitivos individuales que tienen lugar en la mente del aprendiente, la visión de Vygotsky (ZDP) identifica el lugar del aprendizaje con propias conversaciones: son la interacción social y los procesos de mediación los que posibilitan la internalización del conocimiento (Lightbown y Spada, 2006, p. 47).

En cualquier caso, las teorías interaccionistas todavía requieren más investigaciones, tiempo y datos empíricos para poder valorar debidamente su efectividad, sobre todo en contextos no occidentales.

Interactionist research has just begun, and it has begun mostly in the context of Western cultural settings. The studies are so far fragmentary with regard to pinpointing specific linguistic features, stages of learner development, pragmatic contexts and pedagogical settings [...]. A broadly based theory of SLA must encompass models of learner-internal processing [...] as well as the socially constructed dynamic of interpersonal communication (Brown, 2002, p. 305).

2.2.6. Conclusiones del apartado

En este breve apartado hemos observado cuáles son las características distintivas de las cuatro principales aproximaciones científicas al aprendizaje del lenguaje. Resultan de especial interés para este trabajo las hipótesis de estas teorías que inciden directamente en la forma de entender también el aprendizaje de lenguas extranjeras. También es interesante comprobar cómo, aunque las primeras teorías se consideraron como opuestos incompatibles (conductismo y nativismo), las teorías de aprendizaje que han surgido y se han desarrollado en momentos más recientes representan una visión más conciliadora y se conciben en muchos casos como complementos a algunas de las teorías anteriores, o incluso a varias de ellas a la vez. Consideramos que la GC puede tomarse como un ejemplo representativo de este tipo de aproximaciones teóricas más eclécticas, porque aunque por sus presupuestos teóricos sería lógico enmarcarla dentro de los paradigmas cognitivistas, no rechaza totalmente planteamientos teóricos propios de las aproximaciones social-constructivistas (como la construcción colectiva del significado) o nativistas (como la consideración de que el lenguaje forma parte de una capacidad humana innata común a todos los seres humanos).

En el siguiente apartado profundizaremos en las teorías específicas de L2 que surgieron a raíz de estas cuatro teorías que los expertos identifican como principales.

2.3. De la teoría al método

2.3.1. Introducción

En este apartado expondremos de forma sucinta los factores que contribuyeron a la búsqueda y establecimiento de los primeros *métodos* de enseñanza de L2. Este momento representó un hito muy importante en la historia de la pedagogía de segundas lenguas, pues sirvió como detonante para una verdadera explosión de otros métodos y aproximaciones sucesivas que se propondrían como alternativas, generando decenas de interesantes planteamientos, tanto teóricos como metodológicos. En este apartado analizaremos el concepto de *método* —de vital importancia para poder analizar cualquiera de los *métodos* que influyeron en la pedagogía actual de L2—, sus antecedentes históricos y sus componentes teóricos: aproximación, diseño y procedimientos. Este análisis permitirá, además, plantear el interrogante de hasta qué punto continúa siendo válido el

propio concepto de *método*, lo cual influye directamente en la propuesta pedagógica que forma parte de esta tesis.

2.3.2. Antecedentes históricos

El origen de las aproximaciones a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras es difícil de determinar y, en cualquier caso, queda fuera de los objetivos descriptivos de la presente investigación. Sin embargo, la propuesta de la GC aplicada a contextos de enseñanza rescata aspectos de aproximaciones pretéritas cuyo origen y contenido interesa recuperar en una somera retrospección. Este breve recorrido histórico permitirá, además, delimitar el nicho teórico y práctico que la GC puede ocupar en un verdadero *maremagnum* de métodos, enfoques, aproximaciones y principios pedagógicos, justificando así el factor de innovación requerido para llevar a cabo esta investigación.

2.3.1.1 Las aproximaciones léxicas y los diálogos bilingües (S.XV – S.XVIII)

Los primeros intentos consolidados de realizar una aproximación académica a los procesos de aprendizaje y enseñanza de lenguas se produjeron en el S.XVI (Martínez, 1989, p. 355). En dicho momento los conceptos lingüísticos en boga eran la creencia en la equivalencia absoluta entre lenguas y, por tanto, las metodologías de enseñanza se fundamentaban en la traducción literal de textos escogidos según su carácter funcional —diálogos cotidianos, documentos comerciales, etc.— recopilados en libros diseñados para el trabajo autónomo por parte del alumno a través de mecánicas de lectura y repetición en voz alta (Minsheu, 1599). De entre muchas obras de autoría desconocida, la muestra más representativa de este período incipiente de la gramática, e incluso la más incipiente todavía aplicación de estos conceptos a gramáticas diseñadas para extranjeros, son los famosos “*Diálogos*”, de Minsheu (1599) (Martínez, 1989, p. 124).

2.3.1.2. Aproximaciones gramaticales⁸ y traducción directa

Fuertemente influidos por los avances de la época en el campo de la pedagogía recogidos en la obra de Comenius (1659)⁹ —que introduce, entre otras cosas, la utilización de la ilustración como soporte didáctico en los libros de texto— surgieron en el S.XVII unos métodos basados en el paradigma morfológico que dosificaban la presentación de

⁸ Fotos y Nassaji (2011, p. 13) colocan, bajo el título de *Grammar-based approach*, el modelo audiolingüe, y los métodos PPP (*presentation, practice, production*).

⁹ Para la elaboración de esta investigación se consultó la traducción en español (Comenio, 1993).

nociones gramaticales simplificadas y ejemplificadas para su mayor comprensión, que vertebraban la progresión de contenidos (*Grammar Translation Method*). El aprendizaje se hacía, pues, de forma deductiva. Tras una primera aplicación de estos principios a la enseñanza de las llamadas “lenguas muertas” (latín y griego clásico), estos se extrapolaron a la enseñanza de lenguas extranjeras en general, y el aprendizaje del idioma se centra prácticamente de forma exclusiva en las destrezas escritas.

Todas estas bases fueron recogidas por Ollendorff (Fernández, 2011) en un manual de alemán que más tarde sería adaptado a muchas otras “lenguas vivas”¹⁰. Benot fue el encargado de la introducción, adaptación y traducción al español de este método para aprender alemán al español; pues, efectivamente, este método abogaba por la utilización de la L1 del estudiante como lengua vehicular del aprendizaje (Benot, 1853).

El mayor exponente de esta aproximación fue Ahn, creador del llamado “método Ahn”, cuyas bases eran representativas de lo expuesto anteriormente: focalización en el léxico y deducción de reglas gramaticales a través de ejemplificación de casos y procesos de traducción directa e inversa (Fernández, 2011). Existe incluso una adaptación de dicho método al español (Foerster, 1860).

2.3.1.3. El movimiento de reforma

A partir de mediados del S. XIX¹¹, el método gramatical y de traducción directa comienza a ser cuestionado. Autores como Marcel, Prendergast y Gouin encabezaron lo que se conoció como el “movimiento de reforma”. Los aportes de estos autores fueron básicamente tres (Richards y Rodgers, 2001, p. 7):

1. Los procesos de adquisición son un modelo para desarrollar los programas de aprendizaje de segundas lenguas. De esto se deriva un mayor interés en los componentes orales de la lengua.
2. La relevancia del contexto y la situación para interpretar y producir enunciados.
3. El aprendizaje se realiza mediante mecánicas de observación e inducción.

¹⁰ Esta connotación es importante dado que este método está fundamentado en la convicción de que las lenguas se estudian para ser habladas, y no solamente para comprender determinados documentos u obras literarias. Además, el método se presentaba como un método “universal” que podía ser adaptado al aprendizaje de cualquier lengua, como reza el mismo título de la obra “*Nuevo método del doctor Ollendorff para aprender a leer, hablar y escribir un idioma cualquiera*” (Benot, 1853).

¹¹ Una extensa recopilación de la producción bibliográfica sobre el tema puede encontrarse en Esparza y Niederehe (2011).

Estas ideas no tuvieron gran repercusión en su momento, pero en la década de 1880 fueron retomadas por otros autores que las llevarían a la práctica en diferentes partes del mundo. Sweet fue uno de los intelectuales que clamó con mayor convicción por la necesidad de que estos principios se desarrollasen de forma sólida y metódica; esto es, en un método de enseñanza. Criticando la falta de capacidad operativa de sus predecesores (Sweet, 1900, p. 113), Sweet subrayar la necesidad de definir, más allá de directrices generales, aspectos como qué debe enseñarse, cómo y hasta qué punto.

Otros autores — Viëtor (Alemania) y Passy (Francia)— llevaron también a la práctica los principios reformistas (Richards y Rodgers, 2001, p. 9). La aplicación práctica de estas ideas se produjo simultáneamente al establecimiento del *alfabeto fonético internacional* (“International Phonetic Alphabet”; IPA), lo que confluyó en una metodología de aprendizaje que defendía la relevancia de las destrezas orales en el aprendizaje de lenguas —y por ende, el trabajo intensivo de los aspectos fonéticos—, el uso de muestras conversacionales en clase y el aprendizaje inductivo de los aspectos de la L2 mediante asociaciones internas (asociaciones de significados de la propia L2) en lugar de establecer asociaciones con la L1.

El resultado de aplicar una visión práctica a dichos principios resultó en una metodología en la que lo oral primaba en cuanto a relevancia y en cuanto a secuenciación de contenidos. Los contenidos gramaticales se presentaban de forma inductiva mediante prácticas en las cuales la oración era la unidad básica de análisis y el uso de la L2 debía restringirse a casos en los que se pudiese comprobar que los conceptos gramaticales que estaban siendo trabajados estaban siendo asimilados de forma correcta (Richards y Rodgers, 2001, pp. 9-10).

Como vemos, un rasgo importante de este nuevo enfoque fue la deriva hacia el aprendizaje inductivo de las normas gramaticales mediante su presentación en diferentes ejemplos, pero sin incluir una explicación gramatical explícita. El objetivo era que el alumno empezara a hablar el nuevo idioma desde el primer momento siguiendo un proceso lo más parecido posible al que realizan los niños cuando aprenden sus lenguas maternas. Esta forma de entender el aprendizaje fue la que dio origen a los llamados *métodos naturales*, que acabarían desembocando en el *método directo* (Fernández, 2011; Richards y Rodgers, 2001, p. 10).

2.3.3 El concepto de método: la aproximación, el diseño y los procedimientos

De las preocupaciones que motivaron los movimientos de reforma aparecieron los llamados “métodos de enseñanza de idiomas”. El propio concepto de *método* significó una revolución en la didáctica de segundas lenguas, puesto que representó la materialización de las inquietudes de los intelectuales que acusaban la necesidad de dotar de rigor científico y metodológico a la práctica de la docencia de lenguas extranjeras.

Edward Anthony propuso en 1963 una definición tripartita del concepto de método basada en las diferencias del propio concepto de otros como “aproximación” y “técnica”. Dicha diferenciación se basa, en parte, en el nivel de concreción que plantean en su aplicación práctica. Así, se plantea una relación jerárquica —aunque no interdependiente— entre los tres conceptos:

...An approach is a set of correlative assumptions dealing with the nature of language teaching and learning. An approach is axiomatic. It describes the nature of the subject matter to be taught [...] Method is an overall plan for the orderly presentation of language material, no part of which contradicts, and all of which is based upon, the selected approach. An approach is axiomatic, a method is procedural [...] A technique is implementational – that actually takes place in a classroom. It is a particular trick, stratagem, or contrivance used to accomplish an immediate objective (Anthony, 1963, pp. 63-67).

Esta diferenciación de los tres conceptos es aplicable a todos los métodos y permite analizar de forma clara las características de los mismos. Así, es posible comprobar cómo las mismas aproximaciones pueden dar lugar a diferentes métodos, y por ende, a diferentes técnicas o procedimientos¹². Otra observación remarcable es la que constata que una técnica no necesariamente tiene que adscribirse a un método o aproximación; puede hacerse, de hecho, el camino a la inversa: el desarrollo de un método a partir de una técnica. En cualquier caso, el estadio intermedio que existe entre aproximación y técnica (o procedimiento) es la fase de *diseño*. Estos tres conceptos —*aproximación*, *diseño* y *procedimiento*— serán utilizados para analizar los diferentes métodos de enseñanza de L2 que ha analizado esta investigación a la hora de plantear una propuesta pedagógica y, por tanto, a continuación se presenta una definición operacional de cada uno de estos conceptos.

¹² Richards y Rodgers (2001, p. 20) proponen el uso del término *procedimiento* (“procedure”) en lugar del de *técnica* (“technique”).

2.3.3.1 La aproximación

Todo método parte de una “aproximación” al lenguaje. El término “aproximación” atañe a los dos niveles teóricos de abstracción más elevada y es, en mayor o menor grado, inevitablemente conjetural, ya que concierne, en primer lugar, a la naturaleza axiomática de lo que es el lenguaje en sí —teorías del lenguaje— y, en segundo lugar, a cómo este se adquiere y se aprende; es decir, qué procesos psicolingüísticos conlleva su desarrollo —teorías de aprendizaje de lenguas—. En Richards y Rodgers (2001, pp. 20-23) podemos encontrar un resumen de las tres grandes aproximaciones teóricas, todavía vigentes, a la naturaleza ontológica del lenguaje.

2.3.3.1.1. Las teorías del lenguaje

a. La visión estructuralista: La visión estructuralista entiende que el lenguaje es un sistema de elementos codificadores de significado estructuralmente relacionados. El dominio del lenguaje llega cuando se dominan los subsistemas que componen el lenguaje (fonológico, gramatical, léxico o morfológico), las unidades y operaciones gramaticales y los elementos léxicos (Breen y Candlin, 1980). La visión estructuralista dio lugar a los métodos como el audiolingüe, el de *respuesta física total* (“total physical response”) o el *método silencioso* (“silent way”).

b. La visión (nocio)funcionalista: Según esta aproximación, el lenguaje es un vehículo para la expresión de significados funcionales. Esta teoría, que engloba métodos tan populares hoy en día como los comunicativos, hace hincapié en la importancia de los aspectos semánticos y comunicativos del lenguaje en lugar de considerar únicamente las características gramaticales. Estos significados, o *nociones*, son las que vertebran los contenidos curriculares y los que marcan la progresión del aprendizaje.

c. La visión interaccionista: Contempla el lenguaje como un vehículo para la realización de relaciones interpersonales y transacciones sociales entre individuos; un medio para crear o mantener relaciones sociales. Esta concepción deriva en unos planteamientos que centran su interés en los aspectos lingüísticos que componen la interacción e incluso en aspectos paralingüísticos tales como movimientos, gestos, negociaciones e interacciones que se encuentran en los actos conversacionales. Se trata, en definitiva, de aprender un idioma utilizándolo para transmitir mensajes con contenido auténtico que tengan sentido tanto para el emisor como para el receptor (Rivers, 1987, p. 4). Rivers justifica la

importancia del concepto de interacción —que califica como *clave* o *esencial*— a la hora de aprender un idioma:

Why is interaction so important in language-learning situations? Through interaction, students can increase their language store as they listen to or read authentic linguistic material, or even the output of their fellow students in discussions, skits, joint problem-solving tasks, or dialogue journals [...]. In interactions, students can use all they possess of the language – all they have learned or casually absorbed – in real life exchanges where expressing their real meaning is important to them (Rivers, 1987, p. 4).

2.3.2.1.2. Las teorías de aprendizaje de lenguas

A learning theory underlying an approach or method responds to two questions: (a) what are the psycholinguistic and cognitive processes involved in language learning? And (b) what are the conditions that need to be met in order for these learning processes to be activated? (Richards y Rodgers, 2001, p. 33).

Las teorías del aprendizaje giran en torno a dos ejes básicos: los procesos psicolingüísticos y las condiciones de aprendizaje, pero en cualquiera de los dos niveles es imposible establecer una relación directa entre teoría y técnicas —o *procedimientos*— de enseñanza. La conexión entre teoría y práctica se lleva a cabo en la etapa de *diseño* (Richards y Rodgers, 2001, p. 24).

2.3.3.2. El diseño¹³

El diseño de un método se compone de seis elementos: objetivos, contenido, tipos de actividades, y la definición de los papeles del profesor, los alumnos y los materiales.

a. Objetivos

El elemento de diseño de un método se ocupa de definir cuáles son los objetivos de este. Este es un componente fundamental, ya que el hecho de poner el énfasis en diferentes destrezas de la comunicación —como pueden ser la lectura o la capacidad conversacional— necesariamente define la dirección de todas las decisiones tomadas en el diseño del método.

b. Contenido

El contenido (*syllabus*) es la selección y dosificación de contenidos lingüísticos que serán presentados al alumno de forma gradual atendiendo a criterios coherentes con las demás premisas del método. Estos criterios establecerán la organización y la secuenciación de los contenidos, definiendo conceptos como la naturaleza de los elementos lingüísticos

¹³ Adaptado de Richards y Rodgers (2001, pp. 18-35)

base sobre los que este *syllabus* será construido (palabra, frase, texto, unidad lingüística, etc.), los criterios de secuenciación, o la organización de los mismos (estructural, temático, funcional, etc.).

c. Tipos de actividades de enseñanza/aprendizaje.

En este punto se define el *modus operandi* del método. Diferentes concepciones del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas repercuten en diferentes rutinas procesuales que se entienden como la forma óptima de aprender o enseñar una lengua. Diferentes tipos de actividades pueden ser, a modo de ejemplo: la traducción directa o inversa, los dictados, ejercicios de repetición, diálogos, simulaciones, resolución de problemas, ejercicios de pregunta-respuesta, etc. Cabe destacar en este apartado el concepto de *tarea*, que atañe directamente a este campo de diseño de un método y cuyo peso en el diseño de materiales curriculares no ha dejado de ganar relevancia hasta la actualidad (enfoque por tareas).

d. El papel de los aprendientes, de los docentes y de los materiales.

Por último, el diseño del método debe definir también qué parte proporcional del aprendizaje corresponde a cada elemento del mismo. Diferentes propuestas abogan por propuestas tan dispares como que el profesor actúe como modelo a ser imitado por el alumno (programas estructuralistas), o que sean los alumnos quienes lleven el mayor peso del aprendizaje de forma que sea la colaboración entre iguales la que sustente el aprendizaje; relegando al profesor a un papel de guía o de auxiliar en el aprendizaje, como en el aprendizaje cooperativo o en la *clase invertida* (“flipped classroom”) (Tucker, 2012).

2.3.3.3. Los procedimientos

Los procedimientos —o *técnicas*, según la clasificación de Anthony (1963)— representan el último nivel de concreción de los métodos; son su materialización en actividades, conductas y rutinas de clase. Algunos aspectos relevantes de este último nivel son los que hacen referencia a la utilización de la L2 en el aula, a la actitud y reacción ante el error, las dinámicas de trabajo en el aula (y/o fuera de ella), etc.

2.3.4. Conclusiones del apartado

En este apartado se encuentran resumidos los tres componentes constituyentes de un método. Queda muy lejos de las pretensiones de este trabajo sentar las bases de un nuevo método didáctico para la enseñanza de español como lengua extranjera, pero precisamente por esta razón resulta relevante esta fragmentación de los tres componentes de un método; porque cada uno de ellos es importante por sí mismo (Richards y Rodgers, 2001, p. 34). Esta compartimentación de los métodos didácticos, junto con la superación de la necesidad de adscripción a un método determinado para dar validez a cualquier acción pedagógica (Brown, 2002, p.10), es uno de los elementos que justifican el tipo de propuesta de análisis y de presentación didáctica de elementos lingüísticos que se hará en esta tesis.

Además, la definición y exploración del concepto de *método* resulta de vital importancia para comprender el apartado siguiente, en el que se analizarán, precisamente, los principales *métodos* que surgieron en el S.XX y que moldearon la forma en la que entendemos la pedagogía de lenguas en la actualidad.

2.4. Principales métodos del S.XX

2.4.1. Introducción

En este apartado se exponen brevemente las principales características de los métodos más populares del S.XX. Al igual que en los apartados anteriores, este somero recorrido históricos aportará al trabajo una visión retrospectiva que permitirá valorar y ubicar el campo de actuación de la GC aplicada a la enseñanza de E/LE en función de los vacíos que han dejado algunos métodos del pasado o, por el contrario, identificando qué aspecto recupera de métodos que actualmente están en desuso. La proliferación de métodos que se produjo desde los inicios del S.XX hasta la actualidad hace imposible analizar con detalle todas y cada una de las propuestas metodológicas. En cambio, un esbozo de las tendencias principales será suficiente para el objetivo que nos hemos marcado en este trabajo. De igual forma, aunque utilizaremos la estructura de análisis propuesta en el apartado anterior —aproximación, diseño y procedimientos— con el fin de economizar espacio se omitirán o unificarán aquellos subapartados que no aporten ninguna novedad en relación a otros métodos o planteamientos teóricos ya comentados anteriormente.

2.4.1. El método directo

Aproximación

De entre los *métodos naturales* mencionados previamente, sobresalió a finales del S.XIX el llamado *método directo*, cuya premisa de base establecía un fuerte paralelismo entre los procesos de adquisición y aprendizaje de una lengua; dicho de otra forma, entre el proceso de aprendizaje de una segunda lengua y el proceso de aprendizaje de la L1.

Las consecuencias metodológicas de dicho planteamiento fueron: la exclusividad de la L2 en el aula, la enseñanza inductiva de contenidos gramaticales secuenciados progresivamente de acuerdo a la cotidianidad del habla y un mayor énfasis en las destrezas orales; lo que derivó en una aproximación a las lenguas meta basada en la imitación, la asociación y la inducción (Flowerdew y Miller, 2005, pp. 3-4).

Diseño y procedimientos

Tal método fue llevado a la práctica primeramente por Heness y Sauveur en una escuela fundada por ellos mismos en Boston a finales de la década de 1960. Aunque no editaron libros de texto para el aprendizaje de idiomas tal como hoy los conocemos, podemos encontrar las bases de su método en Heness (1875) y, a modo ilustrativo, a continuación se presenta un ejemplo de clase de idiomas del propio Sauveur:

Here is the finger. Look. Here is the forefinger, here is the middle finger, here is the ring-finger, here is the little finger, and here is the thumb. Do you see the finger, madame? Yes, you see the finger and I see the finger. Do you see the finger, monsieur? – Yes, I see the finger. – Do you see the forefinger, madame? – Yes, I see the forefinger. – And you monsieur? Etc.

(Howatt, 1984, p. 200)

Otro caso importante de aplicación exitosa del método directo fue el caso de Berlitz, fundador de las famosas escuelas de idiomas Berlitz (en Estados Unidos, 1878). Lo que él llamó “el método Berlitz” tenía como premisas el uso exclusivo de la L2 como lengua vehicular de aprendizaje, el contenido basado únicamente en el lenguaje cotidiano, el énfasis en las destrezas orales, la enseñanza inductiva de la gramática, la introducción de vocabulario a través de la mímica, las demostraciones, las imágenes y las asociaciones de ideas.

Estas ideas principales (adaptadas de Richards y Rodgers, 2001, p. 12) del “método Berlitz” parecen en realidad, como puede verse, una “radicalización” o intensificación de los principios de los métodos naturales: es decir, el método directo. Estas directrices se

encuentran plasmadas a modo de decálogo salomónico en una cita de Titone (1968) recogida por Richards y Rodgers que ilustra de forma directa las máximas de docencia que exige el método Berlitz:

Never translate: demonstrate
Never explain: act
Never make a speech: ask questions
Never imitate mistakes: correct
Never speak with single words: use sentences
Never speak too much: make students speak much
Never use the book: use your lesson plan
Never jump around: follow your plan
Never go too fast: keep the pace of the student
Never speak too slowly: speak normally
Never speak too quickly: speak naturally
Never speak too loudly: speak naturally
Never be impatient: take it easy

(Richards y Rodgers, 2001, p. 12)

Este método falló en demostrar su eficacia, sobre todo más allá de los contextos de enseñanza ideales para los que había sido diseñado (escuelas privadas), ya que su nivel de exigencia resultó imposible de aplicar en sistemas de enseñanza masivos como los que se dan en educación pública, que eran los encargados de satisfacer las crecientes necesidades comunicativas de la sociedad en general. Finalmente, el método directo empezó a entrar en declive a mediados del S.XX ante la aparición de nuevas aproximaciones que pretendían subsanar los puntos flacos que a este se le atribuían; entre ellos, como hemos visto: carencia de base teórica y metodológica, su difícil aplicabilidad a la enseñanza masiva (en centros públicos o en clases numerosas) y la exigencia de usar únicamente la L2, que derivaba en una complicación innecesaria y excesiva en algunas ocasiones.

Cabe destacar que, gracias a las aportaciones críticas de intelectuales como Henry Sweet, con el método directo apareció también la discusión sobre el propio concepto de “método” de enseñar segundas lenguas tal y como lo entendemos hoy en día —es decir, cómo deben estas ser enseñadas y aprendidas (Richards y Rodgers, 2001, p. 14) —, lo que inició todo un campo de estudio específico que perdura en la actualidad y cuyo centro de interés atañe a la elaboración del presente trabajo.

El concepto de “método” se extendió rápidamente y dio lugar a la prolífica aparición de numerosos métodos durante las décadas siguientes —especialmente en las de 1950 y 1960— y aunque muchos de ellos se plantearon desde puntos de vista alejados entre sí,

todos compartieron la creencia de que en ellos se encontraba la respuesta a la incógnita de cómo mejorar la enseñanza de idiomas.

2.4.2. La aproximación oral y la enseñanza situacional del lenguaje

Como resultado de los movimientos de reforma —y de las críticas al mismo— el primer intento de establecer un método entendido en los términos anteriormente expuestos fue lo que actualmente se conoce como el enfoque o aproximación oral. Más allá del contenido de sus propuestas, la importancia de esta aportación radica, efectivamente, en su propósito de dotar a la lingüística aplicada de herramientas científicas para dar solidez a sus planteamientos. Palmer y Thorndike, junto con Faucett y West (1936, pp. 9-11), publicaron un intento de dotar a la selección del vocabulario que ha de ser introducido en la clase de lenguas de rigor científico a través de herramientas operacionales que atañían a aspectos curriculares como los principios de selección de contenidos, su gradación y su forma de presentación

En cuanto al contenido de la propuesta, el vocabulario tiene, en efecto, una importancia primordial. El otro eje que vertebraba los cursos de idiomas bajo este enfoque era el de los contenidos gramaticales de la L2. Concretamente, Palmer sostenía que no existía una lógica universal inherente a la capacidad del lenguaje que formaba la base de todas las lenguas, sino que la gramática era la estructura que subyace a las frases producidas oralmente (Richards y Rodgers, 2001, p. 37; CVC, 2013). Por tanto, las destrezas orales tenían total protagonismo en este método. Los contenidos eran presentados primero de forma oral usando la L2 como lengua vehicular, y solo cuando el alumno había asimilado la base gramatical y léxica se procedía a trabajar las destrezas escritas. En cualquier caso, el componente léxico era siempre un aspecto primordial.

De todos los principios que formaban esta nueva aproximación, uno de ellos resulta destacable por encima del resto dada su carga innovadora: el concepto de *situación* (“situational language teaching”). Dicho concepto, entendido bajo la aproximación estructuralista de la que parte este método, establecía básicamente que todas las estructuras gramaticales deben ser practicadas —siempre de forma oral— vinculadas a una *situación* diseñada específicamente para su ejercitación y, por tanto, se resalta la importancia del significado de las estructuras (Ellis, 2005, p. 3). Sin embargo, este concepto de *situación* no está relacionado con la interpretación que de él pueden hacer

enfoques nocio-funcionales. Es posible hacerse una idea clara de qué se entendía exactamente por *situación* atendiendo a la cita de que recogen Richards y Rodgers

The form of new words and sentence patterns is demonstrated with examples and not through grammatical explanation or description. The meaning of new words and sentence patterns is not conveyed through translation. It is made clear visually (with objects, pictures, actions, and mime). Wherever possible, model sentences are related and taken from a single situation. (Richards y Rodgers, 2001, p. 43)

Como se puede comprobar, este concepto de *situación* no tiene tanto que ver con el contexto situacional en el que la L2 vaya a ser utilizada, sino más bien con el conjunto de recursos y la panoplia de ejemplos (*realia*) que deben acompañar la introducción de los elementos lingüísticos, que se hace siguiendo criterios puramente estructuralistas y se trabajan mediante el célebre “PPP” (*Present, practice, produce*), también vinculado al estructuralismo (Ellis, 2005, p. 5). El aprendizaje se prevé, pues, de forma inductiva, y el procedimiento de trabajo por excelencia es la repetición.

2.4.3. El método audiolingüe y el método audiovisual

Casi como una prolongación de los principios de los enfoques orales comentados en el apartado anterior llegó también el *método audiolingüe*, que compartía con el anterior una visión estructuralista de la lengua (Ellis, 2005, p. 3). El contexto socioeconómico de la época —inicios de la segunda guerra mundial— generó una gran demanda de intérpretes para los cuerpos militares; principalmente de Estados Unidos. Esta necesidad agudizó la necesidad de enfocar los programas de aprendizaje de lenguas, de nuevo, hacia las destrezas orales.

Abrazando teorías lingüísticas que llegaban de la antropología etnográfica, el *discurso* se convirtió el eje central de este método. Es posible advertir en esta selección de prioridades la influencia que las teorías del célebre antropólogo pragmático-funcionalista Malinowski ejercieron en los lingüistas que posteriormente desarrollarían este método.

If the earliest and most fundamental function of speech is pragmatic – to direct, to control and to correlate human activities – then obviously no study of speech except within the “context of situation” is legitimate [...] Language cannot remain an independent [from speech] and self- contained subject of study, once we recognize that it is only the general norm of human speech activities.

(Malinowski, 1937, p. 172).

Extrapolando también métodos característicos de la etnografía, Bloomfield (1933) diseñó el *método del informante*. Dicho método consistía en tomar como modelo del lenguaje a un hablante nativo de la lengua meta y exponer a los alumnos a la producción de este informante para que, a través de ejercicios de imitación y análisis de las estructuras

lingüísticas producidas, aprendiesen el idioma. Como puede advertirse, en realidad esta propuesta, más allá de lo exótico que pueda parecer, es un replanteamiento de las aproximaciones naturales que se basa en la exposición intensiva a la L2 (Richards y Rodgers, 2001, p. 51).

Después de la segunda guerra mundial, Estados Unidos, erigido ahora como la principal potencia mundial, vio como sus necesidades relativas a la enseñanza de lenguas extranjeras daban un giro de ciento ochenta grados: más que aprender idiomas extranjeros, el nuevo contexto económico mundial creó la necesidad de enseñar su propio idioma al resto del mundo.

Para suplir la nueva demanda del mercado, Fries llevó a cabo el desarrollo de un método de alcance “masivo”, pues tenía el objetivo de ser aplicado a grandes masas de población y no a grupos de soldados que disponían de diez horas diarias para desmenuzar el discurso de informantes nativos; un método que permitiese la enseñanza sistemática del idioma y que estuviese basado en una metodología científica; no como el método predecesor, al que se oponía frontalmente (el método directo).

Compartía con este método, sin embargo, su especial interés en las destrezas orales del lenguaje (Fries, 1945, p. 3) —incluso cuando el interés en una hipotética lengua extranjera se centraba en la lectura, el aprendizaje a través de las destrezas orales era el adecuado (1945, p. 7)—, pero en este caso el punto de partida era la unidad gramatical objetivo, y a partir de ella se diseñaban prácticas intensivas de repetición que ayudasen a controlar dicha estructura antes de pasar a la siguiente. Estas eran seleccionadas según un criterio de análisis denominado “análisis contrastivo”: un análisis que comparaba las estructuras gramaticales disparejas de dos lenguas —lengua nativa y L2— para predecir las dificultades que iban a encontrar los alumnos en su aprendizaje.

Por otra parte, tampoco encontraba en el aspecto metodológico (diseño) grandes puntos de discordancia con los métodos predecesores. En realidad, las guías y materiales producidos por Fries y sus contemporáneos basaban su línea pedagógica en la máxima del sentido común de que la práctica hace al maestro y, por ende, la repetición era el ejercicio prototípico (Richards y Rodgers, 2001, pp. 52-53). Fue la unión de los planteamientos teóricos expuestos en este apartado con los principios promulgados por las teorías del lenguaje y de aprendizaje del lenguaje de la época (conductismo) lo que dio lugar al *método audiolingüe* en sí mismo.

Entre 1954 y 1956 surgió también el *método audiovisual*, una reinterpretación francesa hecha por el C.R.E.D.I.F. (*Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français*) del método audiolingüe (Alcalde, 2001, p. 15) —manteniendo, por tanto, una visión estructuralista de la lengua y una teoría del aprendizaje basada en el conductismo— en la que la selección de materiales cobró especial importancia. Se propuso que los materiales fueran atractivos para los alumnos y recogieran muestras reales de la lengua, como transcripciones de conversaciones habladas. El componente visual, por tanto —y a pesar del nombre del método— se reducía a funciones figurativas que facilitaran el uso exclusivo de la L2 en el aula, tal y como se había estado utilizando hasta entonces. A pesar del éxito comercial del *método audiovisual*, la aportación que este hizo al campo de la investigación de ASL fue mínima, hasta el punto de que algunas de las fuentes bibliográficas citadas en este trabajo ni siquiera lo mencionan (Brown, 2002; Ellis, 2005; Richards y Rodgers, 2001).

Aproximación

El *método audiolingüe* encontró su fundamento teórico en el estructuralismo lingüístico, cuyas características principales han sido esbozadas anteriormente. La teoría de aprendizaje que acompañó la concepción de este método fue el *conductismo* (Ellis, 2005, p. 3).

El *método audiolingüe* alcanzó su pico de popularidad en la década de 1960, aunque sigue aplicándose —en menor medida— en la actualidad. Sin embargo, las críticas que despertó en su momento, y que mantienen su vigencia, dieron lugar a nuevos métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras. Tales críticas atacaban tanto los fundamentos teóricos que alimentaban el método (su aproximación y su teoría del lenguaje y del aprendizaje) como los resultados que obtenía en el aula de idiomas, puesto que los alumnos parecían encontrar dificultades en la aplicabilidad de lo aprendido, a través de procedimientos tediosos y poco satisfactorios, fuera del contexto de aula (Richards y Rodgers, 2001, p. 65).

2.4.5. Las aportaciones interdisciplinares¹⁴

Las dos décadas posteriores a la de 1960 fueron especialmente prolífica en métodos divergentes de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Cada vez con más fuerza, estas nuevas

¹⁴ O “métodos alternativos”, según Alcalde (2001, p. 17).

propuestas fueron abrazando el concepto de “comunicación”, tornándose progresivamente el concepto clave de estas. Pero lo más destacable de este período para el tema que atañe a este trabajo es que, por primera vez, y desde entonces cada vez con más intensidad, la mayoría de las innovaciones en las teorías de lenguaje y de aprendizaje empiezan a llegar en forma de aportes interdisciplinares, y no solo desde la lingüística. A lo largo de las décadas de 1970 y 1980, serán los avances en otras ciencias —la psicología y la pedagogía principalmente, pero también en otras como la antropología o incluso la filosofía— los que motivarán importantes replanteamientos en la forma de entender el lenguaje; tanto en su naturaleza como en su presentación pedagógica (Richards y Rodgers, 2001, p. 71).

Ninguno de los métodos presentados en este apartado caló en el mundo académico de forma especialmente notoria o, al menos, no al nivel de los métodos presentados anteriormente. Sin embargo, la relevancia de algunas de sus propuestas justifica su mención en este breve resumen, ya que en ocasiones algunas de ellas han trascendido al propio método y han sido incorporadas a otros posteriores (como el método comunicativo) o, por el contrario, sus carencias han planteado interrogantes que siguen abiertos en la actualidad.

Además, aunque la importancia a título individual de cada una de las propuestas que se desglosarán aquí no fue particularmente reseñable, la mayoría de ellas aportó diferentes visiones del aprendizaje que se centraban en diferentes aspectos del mismo (el *input*, el *output*, las condiciones de aprendizaje, los procedimientos de enseñanza, el aprendiente, etc.) y que, más tarde, el enfoque comunicativo terminaría integrando creando una aproximación ampliamente aceptada en el mundo.

2.4.5.1. La respuesta física total (*Total Physical Response*)

Uno de los primeros métodos en incorporar esta clase de innovaciones fue el de *Respuesta Física Total* (RFT). La RFT es un método de enseñanza de lenguas que gira en torno a la coordinación del discurso y la acción con el objetivo de enseñar/aprender una lengua a través del movimiento (motriz) (Richards y Rodgers, 2001, p. 73)¹⁵.

¹⁵ Un blog sobre la enseñanza de E/LE en China, desarrollado por docentes españoles que ejercen allí, contiene una publicación sobre cómo la aplicación de este método, precisamente, al aprendizaje de las preposiciones españolas: <http://goo.gl/B0Ezwd>.

Esta premisa parte de la base naturalista de que los adultos aprenden lenguaje de la misma forma en la que lo adquieren los niños (equiparando, efectivamente, los procesos de *aprendizaje* y *adquisición*, marcadamente diferenciados por las teorías no naturalistas). Y es analizando cómo los infantes adquieren una lengua como su autor, Asher (1969, p. 3), idea su método de aprendizaje de lenguas. De tal observación, Asher concluye que los niños adquieren una lengua a través de *órdenes* (“commands”); de órdenes que exigen o demandan una respuesta efectiva, que por lo general es de carácter motriz, y que aparecen en el lenguaje siempre mucho antes que las producciones verbales. Tal orden debe respetarse y tomarse como referencia para la elaboración de un método de enseñanza de lenguas extranjeras para adultos (Richards y Rodgers, 2001, p. 73).

Aproximación

La teoría del lenguaje que sustenta la RFT se alinea con las concepciones estructuralistas de la lengua, ya definidas anteriormente, con la particularidad de que toma el verbo como elemento central sobre el que desarrollar el aprendizaje de una L2. Más específicamente, y en coherencia con lo expuesto en el apartado anterior, centra su atención especialmente en el modo verbal imperativo. Por otro lado, son tres los pilares que constituyen la teoría de aprendizaje de lenguas de la RFT (Richards y Rodgers, 2001, pp. 73-75).

1. En las etapas iniciales de la adquisición de una lengua (que son, según este planteamiento, equiparables a las de los procesos de aprendizaje) se desarrolla la competencia auditiva antes que cualquier otra destreza. Esta convicción parte de la hipótesis chomskiana de que existe en la mente humana un programa biológico que predetermina cómo las personas aprenden un lenguaje y que debe ser respetado en aras de la optimización de los proceso de aprendizaje de una L2.
2. La comprensión de los enunciados tiene lugar debido a la necesidad que tienen los niños de responder físicamente a las órdenes que reciben oralmente. La capacidad de producir discurso —actividad localizada en el hemisferio izquierdo— evoluciona de forma natural, sin esfuerzo, una vez consolidada la competencia auditiva en el hemisferio derecho.
3. El último pilar introduce por primera vez el factor emocional en la enseñanza de lenguas. Este último punto toma como referencia, de nuevo, las condiciones en las que los niños adquieren una lengua y propone reproducir estas condiciones en el aprendizaje

de lenguas. Un factor relevante para reducir el estrés del alumno que promueve este método es no forzar al alumno a hablar hasta que no se considere preparado; hasta que no haya interiorizado una base lingüística suficiente.

Diseño y procedimientos

El diseño de objetivos de este método, como no podía ser de otra forma, se orienta al desarrollo de la competencia oral, y su concepción metodológica no dista de las propuestas conductistas (prácticas controladas con poco margen para el error y basadas en la repetición y la imitación). En este caso la novedad radica en el tipo de producción a la que los alumnos son expuestos ya que se trata, mayormente, de oraciones en modo imperativo a las que los alumnos deben responder físicamente. Otro rasgo distintivo es que el carácter “interactivo” (en cuanto a que las órdenes del profesor requieren una respuesta activa de los alumnos) implica necesariamente un giro de foco de la forma estructural de los componentes del lenguaje hacia el significado y la interpretación pragmática de las producciones orales.

El papel de los alumnos en el aula, por tanto, es el de entes receptores que deben ejecutar las órdenes del profesor, interiorizando, en el proceso, el propio lenguaje que se quiere aprender. Parte de este proceso de interiorización incluirá un análisis inductivo del lenguaje para extraer de él las normas gramaticales que lo rigen.

Como en todos los métodos de corte conductista, el profesor tiene el control total del proceso de aprendizaje de los alumnos. En la RFT, de hecho, la voz es el único “material” de aprendizaje provisto para las primeras etapas del aprendizaje, aunque las órdenes del profesor tomarán como referencia elementos del entorno (*realia*) para facilitar la comprensión de los mismos. El rol del profesor también está diseñado como reflejo de los procesos de adquisición naturales. En este caso, la actitud permisiva y laxa —en un inicio— de los padres frente a las primeras incorrecciones debe tomarse como referencia en cuanto a la actitud de los profesores frente a los errores de sus alumnos, restringiendo progresivamente esta tolerancia según avance el proceso de aprendizaje. Podemos apreciar entonces una importante peculiaridad impropia de métodos conductistas ortodoxos: la tolerancia, al menos en un primer momento, al error.

Una última particularidad que cabe destacar del método RFT es que no se plantea como un método integral o excluyente, sino que su propio autor, Asher, propone que la RFT

sea utilizado como complemento de otros métodos de enseñanza de idiomas, lo que ha hecho que muchos profesores partidarios de la RFT lo consideren como “un útil conjunto de técnicas compatible con otras aproximaciones didácticas” (Richards y Rodgers, 2001, p. 79).

2.4.5.2. El método silencioso

Introducción

El *método silencioso* (“silent way”) es un método diseñado por Gattegno (1963) basado en principios pedagógicos que él mismo había aplicado en su trabajo como diseñador de materiales didácticos de educación general en materias como la lectura o las matemáticas. Richards y Rodgers (2001, p. 81) resumen estos principios en tres formas de facilitar el aprendizaje:

1. A través del descubrimiento y no de la repetición. Tal convicción emerge de la tradición representada por Bruner (1961, p. 21), que contempla el aprendizaje como una actividad de descubrimiento y creativa. El propio Bruner acuñó el término “*discovery learning*”, que según su autor conlleva beneficios como el aumento de las capacidades intelectuales, memorísticas y heurísticas. Gattegno asocia todos estos beneficios al método silencioso.
2. Acompañándolo con objetos físicos —varas de diferentes tamaños y colores, por ejemplo— que sirvan como mediadores del aprendizaje, posibilitando mecanismos de asociación en el aprendizaje que facilitan la comprensión y la memoria.
3. A través de mecanismos de solución de problemas. Se trata, en definitiva, de involucrar al alumno de forma activa en los procesos de aprendizaje. Los propios Richards y Rodgers (2001, p. 82) presentan una cita de Benjamin Franklin que resume de una forma difícil de mejorar las bases de esta forma de entender el aprendizaje:

*Tell me and I forget,
Teach me and I remember,
Involve me and I learn.*

Aproximación

El *método silencioso* parte del escepticismo hacia los métodos de enseñanza de lenguas que lo habían precedido. De tales metodologías Gattegno denuncia la incapacidad de captar el “espíritu” de las lenguas; es decir, la carencia de mecanismos que permitan al

alumno “sentir” elementos de la L2 vitales para la comunicación, como los aspectos suprasegmentales, hasta ahora no considerados (Richards y Rodgers, 2001, p. 82).

Tomando el vocabulario como eje vertebrador de los currículos de clase, el método silencioso propone una presentación inductiva de contenidos gramaticales organizados según su contenido proposicional. La idea es encontrar el vocabulario esencial de cada idioma, aquel que compone sus constructos básicos y que forma parte de la esencia, del “espíritu” de cada idioma.

Su planteamiento en cuanto a la teoría de aprendizaje parte de la premisa de que los procesos de adquisición y de aprendizaje son totalmente diferentes, proponiendo, como clara antítesis de los *métodos directos* (naturales), su “*método artificial*” (Richards y Rodgers, 2001, p. 83). Y este método artificial encuentra su vehículo de aprendizaje, curiosamente, en el silencio.

Diseño y procedimientos

El objetivo general del método es que los estudiantes adquieran suficiencia en las destrezas orales del lenguaje, prestando especial atención a los aspectos prosódicos de la lengua. Sin embargo, un profesor adscrito a este método intentará llevar al alumno a esta suficiencia hablando lo mínimo posible; evitando sobre todo los “discursos” sobre gramática o cualquier otra explicación directa y, sobre todo, la traducción. En su lugar, el profesor debe utilizar diferentes materiales —como los ya mencionados— para estimular las respuestas de los alumnos y, más allá de eso, ayudar a los alumnos a desarrollar un “criterio interior” (Richards y Rodgers, 2001, p. 83) que le lleve a auto-corregirse cuando la situación lo requiera y a desarrollar una capacidad de autoaprendizaje —“aprender a aprender”— que solo contará con la ayuda o supervisión de sus compañeros para cerciorarse de que sus deducciones son correctos. El trabajo cooperativo, por ende, se hace indispensable.

Las funciones de un profesor son “enseñar, comprobar y quitarse de en medio”. Por “enseñar” lo que se entiende es la presentación de un elemento lingüístico evitando en todo momento explicaciones gramaticales. La comprobación se hace mediante la guía y la corrección de las respuestas de los alumnos —siguiendo las mismas premisas— y, finalmente, el profesor puede incluso abandonar el aula de idiomas mientras los estudiantes sacan sus propias conclusiones (Richards y Rodgers, 2001, p. 86).

En definitiva, el *método silencioso* es un método de corte claramente estructuralista (Long y Robinson, 1998, p. 15), muy similar en sus planteamientos al *método audiolingüe*, que introduce como principal innovación la exigencia de que el docente se mantenga en silencio el mayor tiempo posible.

2.4.5.3. El aprendizaje de lenguas en comunidad (*Community Language Teaching*)

Charles A. Curran, psiquiatra y profesor de psicología en la Universidad de Loyola, en Chicago, fue el principal defensor del *Community Language Teaching* (CLT), un método que se basaba en el concepto de “asesor”, acuñado por Rogers en 1951 para la terapia psicológica, más tarde adaptado a la didáctica y, finalmente, aplicado a la enseñanza de lenguas por el propio Curran. En sus términos básicos, esta teoría de aprendizaje se basa en el establecimiento de un nuevo tipo de relación entre estudiante y profesor que se asemeja a la que se establece entre un cliente y un consejero/asesor (Rogers, 1951; Richards y Rodgers, 2001, p. 90).

Esta nueva concepción, aunque mantiene claramente la asimetría de roles en el proceso de aprendizaje, busca cambiar la relación unidireccional y jerárquica de los roles tradicionales dentro del aula. Enmarcándose dentro de las llamadas *técnicas humanísticas*, este método concibe al alumno como humano, es decir, más allá de la relación profesional de estudiante-profesor. Tal planteamiento involucra aspectos como el emocional o el sentimental; aspectos que el profesor también debe tener en cuenta a la hora de llevar a cabo su labor.

Otro aspecto clave de este método es la aceptación de la utilización de la L1, mediante una técnica extraída de prácticas en educación bilingüe: la *alternancia lingüística* (Richards y Rodgers, 2001, p. 90), que básicamente consiste en presentar los contenidos primeramente en la L1 del alumno, y solo a posteriori en la L2.

Aproximación

La Forge, discípulo de Curran, contribuyó más a la definición de las bases teóricas del método que su propio mentor. Fue él quien estableció que el lenguaje es un *proceso social*. La principal consecuencia de este planteamiento es que un componente hasta entonces poco tenido en cuenta cobra relevancia; el concepto de *retroalimentación* (“feedback”). El resultado es un concepto de lenguaje que se entiende como herramienta

para contactar con otras personas, y dicho contacto no se concibe si no incluye una respuesta (interacción) (Richards y Rodgers, 2001, p. 91).

Esta interacción, que incluye factores afectivos, puede producirse en dos niveles: interacción entre iguales (aprendientes) e interacción entre aprendientes y “conocedores”. Mientras que el primer tipo de interacciones son altamente impredecibles, las segundas, que retomando la metáfora inicial podrían entenderse como una relación entre cliente y asesor/consejero, se equiparan a la relación de dependencia que existe entre un padre y un hijo. A lo largo de este proceso, lo ideal es que el alumno pase de la dependencia total a la independencia. En esta etapa, el estudiante/cliente podrá empezar a ejercer como profesor/asesor para nuevos aprendientes (Richards y Rodgers, 2001, p. 92).

Una de las principales particularidades de este método consiste en su la concepción holística del aprendizaje que ofrece, estableciendo que el aprendizaje se produce tanto en el plano cognitivo como en el afectivo en términos iguales. Pero no solo en la concepción ontológica del lenguaje aporta novedades —o mejor dicho, aplica novedosamente conceptos propios de la *escuela humanística* a la enseñanza de lenguas— sino que ubica su desarrollo en la comunidad de aprendientes y no en el individuo (Richards y Rodgers, 2001, p. 94). Este es, de hecho, un elemento clave en el *Community Language Learning* (CLL): la validación a través del consenso colectivo, que facilita el proceso de aprendizaje y que atribuye a los alumnos la responsabilidad de corregirse y evaluarse unos a otros.

Diseño y procedimientos

El carácter comunitario e interactivo del CLL impide la fijación de un sílabo predefinido. En lugar de eso, la progresión del curso se basa en criterios temáticos en función de los intereses reales de los alumnos y de los mensajes que ellos quieran transmitir (Richards y Rodgers, 2001, p. 93).

El peso del trabajo en el aula lo llevan los alumnos, que se consideran miembros de una misma comunidad con un objetivo común: el aprendizaje de una lengua. Un objetivo que solo puede alcanzarse mediante el trabajo en equipo. En este contexto, el profesor tiene la función de responder calmadamente, en tono asertivo, y ayudar al “cliente” a entender dónde está su error mediante el análisis de sus producciones; quizás únicamente repitiendo o reformulándolas pacientemente, de forma casi mecánica, hasta que el aprendiente dé con su error.

Se trata, en definitiva, de un método que toma al estudiante como centro del aprendizaje y acentúa el aspecto humanístico del aprendizaje de lenguas más allá del aspecto puramente lingüístico. Sin embargo, los críticos con este método cuestionan si la metáfora en la que se basa es apropiada, y se plantean si, en todo caso, los docentes deberían adoptar el rol propuesto sin una formación específica para ello. Además, encuentran en la ausencia de un sílabo definido un problema grave que dificulta el control y la evaluación de aquello que ha de ser aprendido (Richards y Rodgers, 2001, p. 98).

2.4.5.4. La sugestopedia

El método de la *sugestopedia* también fue diseñado por un psiquiatra pedagogo, el búlgaro Lozanov. Este método se basa en la “sugestología”, que el propio Lozanov define como la ciencia que estudia la influencia en la mente de factores irracionales o inconscientes a los que los humanos están siempre en constante exposición, como la música, los colores o la iluminación. Los beneficios de la manipulación de estas influencias indirectas, según Lozanov, podrían llegar a suponer una gran potenciación para las capacidades cognitivas de los aprendientes, como multiplicar por veinticinco la capacidad de memorización, que es una de las capacidades cognitivas consideradas más relevantes en el aprendizaje de idiomas (Lozanov, 1978, p. 27).

Una de las peculiaridades más notorias de este método es la utilización de patrones rítmicos y música en el aprendizaje. El uso de la música en el aula deriva también de la aplicación funcional de la música en terapias con el objetivo de proporcionar energía a los alumnos y dar orden a la presentación de contenidos lingüísticos. Además de la música, se consideran muchos otros factores contextuales relativos al aula de idiomas e incluso a la personalidad del profesor. Así, se sugiere que un entorno de aprendizaje óptimo debería contar con factores como una decoración apropiada, una distribución de los alumnos en círculo e incluso sillas reclinables que faciliten que los estudiantes entren en un estado de relajación físico y mental (Cone, 1982, p. 23).

Aparte de esto, la *sugestopedia* no presenta importantes innovaciones en el ámbito de la teoría lingüística. En lugar de ello, se centra en la presentación de una lengua en base, sobre todo, al vocabulario que la constituye y a las reglas gramaticales que permiten articular dicho vocabulario (Richards y Rogers 2001, p. 101).

Donde realmente innova este método, como puede apreciarse, es en la teoría de aprendizaje que adopta. Lozanov basa dicha teoría en un proceso de “desugestión-sugestión” —que distingue este método de otras formas de manipulación mental, como la hipnosis— que consiste en situar al alumno en un “estado de psicorelajación” para que este pueda liberar la mente de cargas no deseadas y así, mediante la sugestión, llenar esta memoria con los contenidos apropiados (Richards y Rodgers, 2001, p. 101).

El éxito de este método se basa en seis pilares que son: la autoridad (la gente recuerda mejor la información cuando esta proviene de un ente al que se atribuye autoridad), la infantilización (dinámicas de clase como juegos o canciones permiten que el estudiante recupere la confianza y la receptividad de un niño), la doble planificación (los alumnos aprenden a través del instructor pero también a través del entorno: colores, formas, sonidos, e incluso personalidades), la entonación, el ritmo y la pseudopasividad: un estado de relajación que se considera óptimo para el aprendizaje. (Richards y Rodgers, 2001, p. 102).

Diseño y procedimientos

El objetivo de este método es desarrollar una competencia conversacional elevada rápidamente a través, fundamentalmente, de la memorización potenciada de largas listas de vocabulario que se articula mediante unas reglas gramáticas básicas. Este método está diseñado para ser aplicado de forma intensiva, a través de diez unidades repartidas en 30 días lectivos, distribuidos en sesiones de cuatro horas, seis días a la semana.

Cada una de estas unidades gira en torno a un diálogo compuesto por unas 1.200 palabras sobre el que se trabaja. En un primer momento, el diálogo se presenta a los alumnos traducido a su L1 en una columna paralela. Después de leer el texto y solventar las dudas surgidas, se lee reiteradamente. Posteriormente se insta a los alumnos a producir diálogos similares basados en la imitación y la substitución de elementos del diálogo modelo.

El papel del profesor es el de crear un contexto que maximice la capacidad de sugestión de los estudiantes, optimizando así las capacidades de retención y recepción. El docente puede apoyarse en materiales didácticos de soporte directo —textos y audios— y de soporte indirecto —decoración del entorno o música, por ejemplo (Richards y Rodgers, 2001, p. 104)—.

En resumen, este método es definido por el propio Lozanov como un *sistema placebo ritual de sugestión y desugestión* (“suggestive-desuggestive ritual placebo-system”) (1978, p. 267). Esta concepción de la enseñanza de lenguas recibió críticas y alabanzas a finales de los años setenta, y aunque actualmente está en desuso, resulta interesante, más allá de lo excéntrico de la propuesta, analizar con detenimiento aquellos aspectos “que pueden parecer efectivos y que armonizan con otras técnicas exitosas del inventario de la enseñanza de lenguas” (Richards y Rodgers, 2001, p. 106).

2.4.5.5. El lenguaje total (*Whole Language*)

El término que da nombre a este apartado fue acuñado en la década de los años ochenta por pedagogos dedicados a la enseñanza de la lectura y la escritura en L1. Como principal aportación, el *lenguaje total* (LT) concibe el lenguaje como un todo indivisible del que no pueden compartimentarse de forma estanca ni la escritura ni la lectura: todo funciona, y por ende, debe aprenderse, como un todo (Rigg, 1991, p. 521). Además de esta propuesta unificadora, el LT hace hincapié también en la necesidad de un uso real de la lengua y la conveniencia de promover la escritura y la lectura como placer. En cuanto a la enseñanza de lengua, comparte los principios de la enseñanza comunicativa, así como los de los enfoques naturales, ya que estructura su visión del aprendizaje basándose en los procesos de adquisición de los niños (Richards y Rodgers, 2001, pp. 108-109).

Aproximación

Partiendo siempre de una perspectiva interaccionista, el lenguaje se considera un vehículo para la comunicación que siempre lleva a cabo su función en un contexto social. Es importante destacar que, según Rigg (1991, p. 523), este componente social no se pierde en las competencias escritas. Esta visión tiene también componentes humanista, en tanto que se considera que el aprendizaje tiene que realizarse de forma auténtica, colaborativa, auto-dirigida y plural, tomando siempre como centro del proceso al propio alumno: sus necesidades, intereses, experiencia y objetivos (Richards y Rodgers, 2001, pp. 109-110). Efectivamente, el LT pone especial empeño en el que los materiales utilizados en el aula sean *auténticos*; es decir, creados con un propósito comunicativo real, y no materiales diseñados por pedagogos para hacer de banco de pruebas de contenidos lingüísticos.

Diseño y procedimientos

El objetivo del LT es lograr la competencia lingüística a través del trabajo con materiales auténticos que impliquen al alumno en el proceso de aprendizaje. El concepto de material *auténtico* introducido en el apartado anterior determina gran parte del componente operacional de la propuesta. Así, se aboga por la referencia a eventos reales que afecten al contexto en el que vive el alumno o que sea de su interés de modo que, por ejemplo, en la lectura de un texto la comprensión del mismo sea el principal aliciente. En cuanto a la naturaleza de estos textos, el LT propone como perfectamente válida y deseable la incorporación de la literatura como material de trabajo, ya que entiende la literatura como una forma de interacción entre el lector y el escritor, así como los textos producidos por los propios alumnos.

En este planteamiento, el profesor debe servir como facilitador convirtiéndose él mismo en uno más dentro del proceso de construcción de este aprendizaje. El aprendiente, a su vez, es un colaborador que coopera con sus compañeros, interactuando con ellos e incluso participando parte en su evaluación.

Las ventajas que este “método”¹⁶ aporta, según sus defensores, significan una mejora en la calidad del aprendizaje, puesto que el alumno lo realiza a través de sus propios intereses, de actividades con significado real y de materiales auténticos. Sus detractores ven en estos puntos un intento quizás no válido de emular los procesos de adquisición de una L1 contando únicamente con el apoyo de dichos materiales, que pueden no ser suficientes para dar cuenta de los aspectos lingüísticos a priori inaccesibles en el proceso de aprendizaje de una L2, y que consiguen fluencia a expensas de la corrección y la precisión analítica (Richards y Rodgers, 2001, p. 113).

2.4.5.6. Las inteligencias múltiples

El concepto de *inteligencias múltiples* surge del trabajo de Gardner (1993) en base al análisis de los resultados de los *test de coeficiente intelectual* (“IQ tests”), de los que denuncia que solo tienen en cuenta la lógica y la capacidad lingüística, y dejan de lado otros tipos de inteligencia igualmente importantes albergados en el cerebro (Richards y

¹⁶ Existe una cierta incoherencia entre las nomenclaturas utilizadas para hacer referencia al *Whole Language* en el mundo académico. Dadas sus características, algunos autores consideran que más que un *método* propiamente dicho se trata de una filosofía, una creencia, o una aproximación (Richards y Rodgers, 2001, p. 108, 109).

Rodgers, 2001, p. 115). Concretamente, Gardner reconoce la existencia de ocho tipos de inteligencia: la lingüística, la lógica, la matemática, la espacial, la musical, la corporal/quinesiológica, la interpersonal, la intrapersonal y la naturalista (Varela 2005, p. 838). La consecuencia más relevante de este planteamiento —aplicado originalmente a la pedagogía general— en relación al tema que atañe a este trabajo es la concepción de que el lenguaje —tanto el nativo como cualquier otro adquirido más tarde— no es un “añadido” a la entidad cognitiva del alumno, sino que forma o pasa a formar parte intrínseca de la capacidad total que reconocemos como *inteligencia*¹⁷.

Otra consecuencia importante es que, aunque Gardner identifica un tipo de inteligencia dedicada a usar el lenguaje de forma especial y creativa —la inteligencia lingüística— esta no es la única que toma parte en este proceso. Otras inteligencias, como la musical, tienen mucho que ver con aspectos del lenguaje como el ritmo, el tono o el volumen. El hecho de que el lenguaje exista a través de los sentidos, exige también atención a cómo se conectan diferentes inteligencias que dependen de sus correspondientes mecanismos sensoriales. Se puede deducir, por tanto, que una enseñanza/aprendizaje de lenguas de calidad deberá tener en cuenta estos otros tipos de inteligencia a la hora de diseñar un currículo sobre el que trabajar.

Este planteamiento, además, facilita el aprendizaje de diferentes tipos de personas según posean un desarrollo particularmente preeminente en alguna de las inteligencias destacadas. Así, una persona con una alta capacidad en su inteligencia musical, aprenderá lenguaje más rápido, “aumentando su eficiencia neuronal”, si realiza el aprendizaje mediante un contenido presentado a través de elementos musicales (Richards y Rodgers, 2001, p. 118).

Diseño y objetivos

El programa de las múltiples inteligencias no tiene objetivos propiamente lingüísticos, ya que busca potenciar al máximo las capacidades del alumno según su predisposición a desarrollar una o varias de las inteligencias identificadas. Podría considerarse, entonces, un planteamiento transversal que pretende dotar de fundamentación teórica complementaria a otros métodos de enseñanza, mejorar la práctica docente o nutrir de

¹⁷ “Intelligence (g) can be described as the ability to deal with cognitive complexity [...] The vast majority of intelligence researchers take these findings for granted” (Gottfredson, 1998, p. 25).

procedimientos alternativos cualquier otra clase de idiomas (Richards y Rodgers, 2001, p. 120). Uno de estos procedimientos consiste en dividir la clase en ocho actividades que los alumnos pueden desarrollar de forma autónoma. Estas ocho actividades están vinculadas al desarrollo de cada una de las inteligencias. Así, los alumnos deben comprometerse en un proceso de aprendizaje que, deben entender, va más allá que el aprendizaje de una lengua: es un proceso de “desarrollo integral” (Richards y Rodgers, 2001, p. 120). No obstante, el objetivo de este programa —al menos cuando se aplica a la enseñanza de lenguas extranjeras— no es el desarrollo de las inteligencias prominentes en los alumnos, sino la canalización del aprendizaje de una lengua a través de estas inteligencias. En este sentido, su planteamiento introduce un gran número de propuestas de actividades clasificadas según la inteligencia a la que favorecen¹⁸, dotando a los docentes de un gran número de técnicas de actuación y reflexión sin importar la perspectiva teórica que puedan haber adoptado.

Los críticos del método remarcan la dificultad de su aplicación en situaciones reales debido a la cantidad de exigencias específicas que requiere y lo alejado que se encuentra en su planteamiento de las expectativas tanto de estudiantes como de administradores. En cualquier caso, lo cierto es que los planteamientos de inteligencias múltiples han despertado un interés creciente en la comunidad educativa, y existen escuelas que están adaptando sus currículos en base a sus principios.

2.4.5.7. La programación neurolingüística

La *programación neurolingüística* (PNL) hace referencia a una serie de técnicas de entrenamiento para el desarrollo personal diseñadas por Grinder (psicólogo) y Bandler (lingüista) a mediados de los años setenta como terapia alternativa. Dicha terapia buscaba entender cómo las personas ejercen influencias entre ellas y cómo y hasta qué punto podían ser replicados los comportamientos exitosos en tal menester.

NLP [PNL] is an attitude of life. It is also a collection of techniques, patterns, and strategies for assisting effective communication, personal growth and change, and learning. It is based on a series of underlying assumptions about how the mind works and how people act and interact (Revell and Norman, 1997, p.14).

¹⁸ Para un listado detallado de tales actividades, véase la clasificación de Richards y Rodgers (2001, p. 121).

El interés original de tal planteamiento recayó en el desarrollo de la *compenetración* (“rapport”) entre los terapeutas y sus pacientes, pero pronto su aplicación se extendió a muchos campos diversos; entre ellos, la enseñanza de lenguas.

Aproximación

La sigla PNL expresa los principios básicos de esta aproximación. Con el término “*programación*”, los impulsores de esta propuesta afirman que es posible desprogramar y programar los comportamientos de los “pacientes” con una precisión similar a la de la computación (Richards y Rodgers, 2001, p. 126). Tal programación consiste primariamente en la *observación* de un modelo del que se quieren copiar las destrezas necesarias para tener éxito en cualquier tarea —en este caso, en la enseñanza de una lengua extranjera—:

Modeling a skill means finding out about it, and the beliefs and values that enable them to do it. You can also model emotions, experiences, beliefs and values [...] Modeling successful performance leads to excellence, if one person can do something it is possible to model and teach others how to do it

(McDermott y O’Connor, 1996, p. 71).

El prefijo *neuro* indica que esta propuesta se propone trabajar manipulando las representaciones mentales que se construyen a través de percepciones sensoriales. Y el significado asociado al término “*lingüística*” no proviene de la lingüística como tal, sino que se refiere a la forma en la que el lenguaje compartimenta la realidad experiencial y, a la vez, refleja nuestra cosmovisión.

Diseño y procedimientos

En su diseño, la PNL se sustenta sobre cuatro pilares que giran en torno a capacidades o características personales que pueden ayudar al desarrollo integral del individuo. Se trata de cuatro principios que deben guiar la forma en la que el aprendiente (o el “paciente”) se enfrenta a un problema o, en este caso, al desafío de aprender una lengua.

1. *Resultados*: Conocer la meta a la que se quiere llegar ayuda a conseguirla.
2. *Rapport*¹⁹: Se trata de establecer una relación empática con el interlocutor que maximice los puntos comunes y minimice las diferencias. La importancia del *rapport*

¹⁹ “Rapport is meeting others in their world, trying to understand their needs, their values and their culture and communicating in ways that are congruent with those values. You don’t necessarily have to agree with their values, simply recognize that they have a right to them and work within their framework not against it” (Richards y Rodgers, 2001, p. 128).

había quedado ya patente en otras ciencias sociales, como la antropología, donde las técnicas etnográficas exigían la creación de un vínculo entre el informante y el antropólogo para obtener información etnográfica de calidad (Spradley, 1979, pp. 44-48).

3. *Agudeza sensorial*: La comunicación se produce y se recibe a través de todos los sentidos. No se trata solo de oír, escuchar o leer un mensaje, sino de *sentir* la comunicación.

4. *Flexibilidad*: La PNL apuesta por una actitud ecléctica ante los problemas. Si el procedimiento no da resultados, es mejor cambiarlo en lugar de insistir.

Aplicados estos principios a la enseñanza por Revell y Norman en 1997, resultaron 13 principios de actuación con resabios de manual de autoayuda —a fin de cuentas, el objetivo de esta propuesta no dista mucho de este tipo de literatura enfocada al desarrollo personal y a la potenciación de las habilidades personales—, que se resumen a continuación:

1. El cuerpo y la mente están interconectados.
2. Cada persona tiene una configuración emocional particular que le determina una cosmovisión particular.
3. El fracaso no existe, sino la retroalimentación, y esta debe entenderse como algo positivo, como una nueva oportunidad para el aprendizaje.
4. Las creencias determinan lo que es real.
5. Es necesario tener claros los objetivos.
6. Los recursos que necesitamos están a nuestro alcance.
7. La comunicación no verbal es tan importante como la verbal.
8. El inconsciente es benévolo (las acciones o reacciones de otras personas deben interpretarse de forma positiva).
9. La comunicación es consciente e inconsciente a la vez.
10. Todo comportamiento tiene una intención positiva.
11. El significado de lo que comunico es la respuesta que recibo.
12. Emular un comportamiento excelente lleva a la excelencia.
13. En cualquier sistema, el elemento con mayor flexibilidad tendrá la mayor influencia.

Como puede apreciarse, el PNL es otra aproximación que carece de los componentes de un método tal como se ha definido anteriormente; especialmente en lo referente a una

base teórica que lo sustente, aunque muestra claras filias con otras aproximaciones como la comunicativa o la humanista. En este caso se trata más concretamente de una serie de creencias y presupuestos basados en la psicología popular y en la filosofía humanista (Richards y Rodgers, 2001, p. 130). De hecho, gran parte de esta carencia teórica es hasta cierto punto intencionada, ya que los propios impulsores del método advierten de que la PNL no debe tomarse como una verdad absoluta, sino como un conjunto de suposiciones que permiten obtener unos resultados muy positivos trabajando *como si fuesen* ciertos, sin comprometerse con la realidad ontológica del lenguaje ni sus teorías de aprendizaje (Revell y Norman, 1997, p. 15).

2.4.5.8. La aproximación léxica

Aproximación

En contraste con la visión generacionista de Chomsky, esta aproximación sostiene que las producciones lingüísticas y las unidades de significado de más de una palabra son, en su gran mayoría, re combinaciones de elementos —palabras— constituyentes de los discursos cotidianos (Lewis, 1997, p. 212). La palabra, pues, se convierte el elemento central y gran parte de las aportaciones de este método tienen que ver con la forma de estudiar y presentar este componente léxico al alumnado de una segunda lengua, ya que este se encuentra ante la tarea de interiorizar enormes inventarios de términos desconocidos y articularlos correctamente (Richards y Rodgers, 2001, p. 133). Dentro del concepto de léxico, se le presta especial atención a la noción de “colocación”: “the readily observable phenomenon whereby certain words co-occur in natural text with greater than random frequency” (Lewis, 1997, p. 8).

De forma afín a las propuestas de Krashen, se propone la lectura como método principal para adquirir un dominio de este léxico extranjero. Tales lecturas pueden trabajarse atendiendo a los ítems léxicos pertinentes según la ocasión e incluso planteándolas en base a un análisis contrastivo, de forma que se trabajen de forma más dedicada aquellas formas cuya traducción de la L1 del alumno es inexistente o difiere en gran medida del equivalente en L2.

Para desarrollar este método, Lewis definió unas bases teóricas (hasta el momento difusas) de esta aproximación. Probablemente la más destacable era la que estipulaba que el aprendizaje se producía a través de procesos de observación de ejemplos de elementos

léxicos en uso, de su análisis y de su comparación con la L1, atribuyendo así una baja prioridad a las explicaciones y descripciones gramaticales explícitas: “la adquisición se fundamenta en la acumulación de ejemplos a partir de las cuales los hablantes extraen conclusiones generalizadas” (Richards y Rodgers, 2001, p. 134).

Objetivos y procedimientos

El contenido de los currículos realizados según la aproximación léxica toma el cómputo de frecuencia de palabras en las principales bases de datos (corpus) como elemento de referencia para su diseño y desarrollo. Un ejemplo de esto puede verse en los cursos de inglés de Collins COBUILD. Existen, sin embargo, otras propuestas alternativas para la organización curricular centradas en el léxico que establecen prioridades según los elementos necesarios relacionados con las tareas comunicativas que se prevén más inmediatas para el hablante de una nueva lengua; lo que implicaría atender a factores sociales y discursivos, por ejemplo (Richards y Rodgers, 2001, p. 135).

El alumno debe enfrentarse a estos elementos como a un enigma que él debe descubrir, mientras que el profesor debe limitarse a ser el facilitador de ejemplos y de otros tipos de *input* que permitan al aprendiente llegar a las conclusiones correctas. Como soporte, se cuenta con cuatro tipos de materiales: 1. Cursos diseñados con el enfoque léxico en mente 2. Panoplias de vocabulario. 3. Corpus de la L2 y 4. Programas informáticos de análisis. Con estos materiales, los alumnos deben adoptar el papel de un analista del discurso, dirigiendo su atención especialmente a los elementos léxicos seleccionados previamente según las premisas explicadas anteriormente (Richards y Rodgers, 2001, p. 136).

En resumen, puede advertirse que la principal novedad de la aproximación léxica radica en su planteamiento subyacente, que afirma que las producciones lingüísticas ni son generadas por un mecanismo mental innato ni son resultado de la combinación de reglas o estructuras sintácticas, sino que proceden de procesos de recuperación de unidades de lenguaje previamente registradas en la memoria (Moudraia, 2001).

2.4.5.9. La enseñanza de lenguas por competencias

Este método incorpora como novedad principal un cambio de foco radical: si bien hasta ahora los métodos habían centrado sus preocupaciones en qué tipo de *input* debían recibir los alumnos y cómo este debía ser administrado, ahora la atención se centra en la

producción (*output*) de los alumnos, y en base a estos se definen los objetivos de los planes de enseñanza.

Tal propuesta emerge de la propuesta pedagógica generalista de *educación basada en competencias* (“Competency-Based Education”, o “CBE”) que surgió en los Estados Unidos durante los años 70. El núcleo de dicho planteamiento abogaba por la necesidad de definir de forma clara y medible los objetivos a los que un determinado programa o procedimiento debía llegar, haciendo referencia clara a los conocimientos, habilidades y comportamientos que un estudiante debía poseer a la finalización de cada uno de ellos (Richards y Rodgers, 2001, p.141).

Esta idea se trasvasó al campo de la enseñanza de lenguas a finales de la década, cuando los profesionales de la enseñanza de idiomas entendieron que esta definición de expectativas repercutiría de forma especialmente positiva en los cursos de idiomas, de forma que el alumno pudiese saber qué se espera de él y el profesor pudiese aportar una retroalimentación más precisa de cara a la consecución de tales objetivos; unos objetivos adecuadamente gradados según su nivel de complejidad y su alcance temporal:

Graded objectives means the definition of a series of short-term goals, each building upon the one before, so that the learner advances in knowledge and skill. The setting up of graded objectives schemes in United Kingdom secondary schools has been one of the most remarkable phenomena in modern language learning over the last five years (Page, 1983, p. 292).

Aproximación

CBLT [Competency-Based Language Teaching] is based on a functional and interactional perspective on the nature of language. It seeks to teach language in relation to the social contexts in which it is used. Language always occurs as a medium of interaction and communication between people for the achievement of specific goals and purposes (Richards y Rodgers, 2001, p. 143).

La cita recogida como encabezamiento de este apartado define de forma precisa lo que es el CBLT, y muestra su idoneidad para contextos de enseñanza de idiomas para fines específicos, ya que es en estos contextos donde es más fácil e importante predecir qué objetivos de aprendizaje quieren abarcarse y organizar el currículum en consecuencia.

Tanto la teoría del lenguaje como la de aprendizaje del CBLT parten del supuesto de que el lenguaje como *todo* puede ser subdividido en *partes*, y es el estudio por separado de estas partes lo que lleva al dominio del lenguaje como un *todo*. Otra de las nociones cuya importancia prima en esta aproximación es la de *competencia comunicativa* (Canale,

1983, p. 63): “to develop functional communication skills in learners” (Richards y Rodgers, 2001, p. 143).

Diseño y procedimientos

La gran innovación del CBLT entra en juego a la hora de diseñar el sílabo. Este no se planifica en relación a la materia de estudio (la L2), estableciendo una serie de conceptos o elementos considerados clave que deben ser asimilados por todos los alumnos de igual manera, sino que gira en torno a las posibilidades de cada alumno.

The focus moves from what students know about language to what they can do with it [...] Instead of norm-referenced assessment, criterion based assessment procedures are used in which learners are assessed according to how well they can perform on specific learning tasks (Docking, 1994, p. 16).

Este “*lo que pueden hacer*” es una *competencia*, que, definida en términos de objetivo de aprendizaje, responde a una habilidad, conocimiento o actitud requerida para el desempeño efectivo de una tarea o actividad con una finalidad real. Estas *tareas* pueden incluir cualquier cometido susceptible de ser llevado a cabo en la vida real: desde transmitir un mensaje a conseguir un trabajo (Richards y Rodgers, 2001, p. 144). Según los intelectuales afines a este planteamiento, su aplicación conlleva una serie de beneficios para el aprendiente:

1. Una relación más explícita entre teoría y práctica.
2. El alumno puede evaluar la utilidad de lo que está aprendiendo.
3. Las competencias son específicas y públicas: el alumno sabe en todo momento qué está aprendiendo, o qué debe ser aprendido.
4. Las competencias pueden aprenderse por separado, de forma que el alumno puede controlar qué parte de su aprendizaje ya ha realizado y cuál le queda por hacer.

Sin embargo, el método no está exento de críticas que lo cuestionan tanto por su planteamiento teórico como por su viabilidad práctica (Richards y Rodgers, 2001, p. 148), aunque la mayoría de ellas no atañen a la aplicabilidad concreta al ámbito de la enseñanza de lenguas, sino a su viabilidad como metodología de educación integral.

2.4.6. Los enfoques comunicativos

La GC y su aplicación pedagógica se presentan, comúnmente, como complemento a los enfoques comunicativos. Por ello, y por el innegable peso que los enfoques comunicativos han tenido en las últimas décadas y siguen teniendo en la actualidad, los métodos comunicativos serán descritos en este trabajo con mayor detalle que las propuestas anteriores. El objetivo de esta mayor profundidad de análisis —dentro de lo esperable en un estado de la cuestión— es entender, a través del contraste, los puntos divergentes de cada una de las propuestas y, por ende, la razón de ser de la GC como alternativa o complemento a los ampliamente extendidos enfoques comunicativos.

Como se ha podido apreciar, muchos de los movimientos pedagógicos de los años ochenta comenzaron a abrazar un concepto vinculado a la enseñanza que con el tiempo se establecería como un eje fundamental incuestionable sobre el que debía organizarse cualquier currículo de enseñanza de lenguas extranjeras: la comunicación.

Los orígenes del *enfoque comunicativo* se sitúan, sin embargo, un par de décadas atrás, cuando en los años sesenta algunos —inspirados por los avances en la propia lingüística pero también en otros campos académicos como la sociolingüística o la filosofía— comenzaron a cuestionar los métodos dominantes de la época, denunciando la falta de atención que dedicaba a aspectos tan importantes del lenguaje como el funcional o el comunicativo. Una de las críticas más influyentes fue la que Chomsky desarrolló en su obra *Syntactic Structures* (2002 [1957]). En dicho trabajo, Chomsky afirmaba haber demostrado que las teorías lingüísticas del momento no podían dar cuenta de los fenómenos creativos del lenguaje y de la existencia de principios universales que subyacen a las producciones lingüísticas. La situación socioeconómica de la Europa del momento, con unos estados cuya interdependencia exigía la formación de adultos capaces de interactuar con sus equivalentes más allá de las fronteras de sus países, acentuó todavía más las carencias del método situacional, de forma que la propia Comisión Europea estableció la necesidad de adoptar un nuevo tipo de enseñanza de idiomas adecuado a los requerimientos de la época.

Ante este panorama, Wilkins (1972) propuso una definición funcional y comunicativa del lenguaje. En lugar de describir el lenguaje a través de los conceptos tradicionales (gramática, sintaxis, vocabulario, etc.) Wilkins apostó por una definición del lenguaje

basándose en los sistemas de significado que subyacen a todo uso comunicativo del lenguaje. Así, distinguió dos tipos de contenidos: los nocionales (que atañen a categorías conceptuales como el tiempo, el espacio, la secuenciación, la cantidad, etc.) y los funcionales (que definían el objetivo de los mensajes: petición, negación, ofrecimiento, queja, etc.) (Ellis, 2005, p. 3). El propio Wilkins expandió su propuesta en 1976 con su obra *Notional Syllabuses*, que sirvió —y sirve— de referencia en el diseño curricular de los programas comunicativos.

The notional syllabus [...] takes the desired communicative capacity as the starting-point. In drawing up a notional syllabus, instead of asking how speakers of the language express themselves or when and where they use the language, we ask what it is they communicate through language. We are then able to organize language teaching in terms of content rather than the form of the language (Wilkins, 1976, p. 18).

El Consejo Europeo tomó estas directrices a la hora de elaborar una serie de puntos de referencia de primer orden que definían la capacidad de una persona al hablar un idioma extranjero basándose precisamente en estos *contenidos*; en las *funciones* que un estudiante debía saber desempeñar para ser considerado un hablante eficiente en una lengua extranjera y, posteriormente, para ser clasificado en uno u otro nivel de competencia. Este *nivel umbral* fue desarrollado durante más de un lustro por Van Ek y Alexander (1975, 1976, 1979, 1980, entre otros) y se convirtió en un punto de referencia en el desarrollo de materiales didácticos. Finalmente, en 2001, se creó un documento que recogía y clasificaba todos estos objetivos: el *Marco Común Europeo de Referencia* (“Common European Framework of Reference for Language: Learning, Teaching, Assessment”). Posteriormente, este documento sirvió de base para la elaboración del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), obra referencia para diseño de manuales y sílabos de E/LE.

Surgió así el interés por un nuevo método comunicativo, conocido como *aproximación comunicativa* (“communicative approach”), *enseñanza comunicativa de lenguas* (“communicative language teaching”), *enfoque nocio-funcional* (“notional-functional approach”) o como *enfoque funcional* (“functional approach”) (Ellis, 2005, p. 3).

Bajo todos estos nombres se encuentra la misma propuesta: una *aproximación* (no un método) cuyos objetivos son primordialmente dos: (a) hacer de la *competencia comunicativa* (Hymes, 1971) el objetivo prioritario de la enseñanza de lenguas extranjeras y, (b) desarrollar procedimientos para la enseñanza de las cuatro destrezas del lenguaje

(producción y recepción orales y escritas) que tengan en cuenta la interdependencia del lenguaje con su uso (la comunicación) (Richards y Rodgers, 2001, p. 159).

Aunque no existió ni existe una autoridad o metodología única vinculada a esta aproximación o enfoque, Howatt y Widdowson observaron dos tipos de enseñanza comunicativa del lenguaje según el grado de “radicalidad” en su aplicación. Así, identifican una versión *débil*, que toma como objetivo el desarrollo de esta competencia comunicativa y la integra en sus programas de enseñanza, y una versión *fuerte*, que establece que, además de lo primero, la única forma de aprender una L2 era mediante su uso comunicativo (Howatt y Widdowson, 1984, p. 279). En efecto, Richards y Rodgers advierten de que la adopción de un enfoque basado en el aprendizaje cooperativo no necesariamente debe vincularse a un tipo de enseñanza basada en modelos puramente funcionalistas, sino que pueden servir como soporte para enfoques estructuralistas:

Cooperative Language Learning is used to support both structural and functional models as well as interactional models of language, since CLL activities may be used to focus on language form as well as to practice particular language functions (Richards y Rodgers, 2001, p. 194).

En la práctica, lo cierto es que la mayoría de las propuestas basadas en la enseñanza comunicativa de lenguas optaron por la vía *fuerte*; es decir, por el *aprendizaje mediante la producción* (“learning by doing”). Esta premisa insta al alumno a hablar en la L2 desde el primer momento de su proceso de aprendizaje (“direct practice”) en lugar de esperar a que el alumno interiorice unas determinadas estructuras lingüísticas básicas antes de ponerlas en práctica (“delayed practice”) (Richards y Rodgers, 2001, p. 158).

Otra de las novedades que incorporó a la lingüística aplicada el enfoque comunicativo —y que comparten todas sus ramificaciones— fue la atención al contexto de uso de las lenguas meta (Hymes, 1971); una premisa que hacía tiempo que ya estaba funcionando en la antropología. Efectivamente, más de dos décadas antes, el antropólogo y lingüista John Firth había percibido la importancia de tener en cuenta la importancia del contexto social en el que una palabra ha de ser usada a la hora de analizarla (Firth, 1957, p.11). Firth llegó a tal conclusión a través del trabajo de su maestro, Malinowski, y las teorías sobre antropología semiótica y semántica que había desarrollado durante sus prolongadas estancias en territorios coloniales como etnógrafo. Tales teorías demandaban un estudio del lenguaje que tuviese en cuenta el marco sociocultural de uso, lo que incluía a los

participantes, sus comportamientos y creencias, los temas de discusión y la elección de las palabras (Richards y Rodgers, 2001, p. 158).

Aproximación

La teoría del lenguaje del enfoque comunicativo concibe el lenguaje como comunicación. El objetivo de la enseñanza es, por tanto, lo que Hymes denominó *competencia comunicativa* (1971); un concepto que puede entenderse mejor en contraste con las teorías lingüísticas de Noam Chomsky.

For Chomsky, the focus of linguistic theory was to characterize the abstract abilities speakers possess that enable them to produce grammatically correct sentences in a language. Hymes held that [...] linguistic theory needed to be seen as a part of a more general theory incorporating communication and culture (Richards y Rodgers, 2001, p. 159).

En cambio, el concepto de *competencia comunicativa*, acuñado por Hymes, se refiere a:

... la capacidad de una persona para comportarse de manera adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto la gramática y los otros niveles de descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico (Hymes, 1971, p. 4) y cultural en el que tiene lugar la comunicación” (CVC: 2013).

Como vemos, no basta con tener un *conocimiento* declarativo de las normas lingüísticas que rigen cualquier lengua, sino que se considera de primordial importancia conocer las pautas que condicionan su *uso*. Estos dos componentes (*conocimiento y uso*) determinan el grado de éxito comunicativo de una *actuación*.

La enseñanza comunicativa de idiomas se vio también impulsada por la teoría funcionalista del lenguaje de Halliday —que complementaba la visión de Hymes— según la cual la lingüística debía centrarse en la descripción de textos o *actos de habla*, ya que únicamente a través de estas manifestaciones del lenguaje en uso pueden abarcarse todos los componentes del lenguaje (Halliday, 1970, p.145). Halliday identificó siete tipos de funciones básicas del lenguaje basándose en los usos que al lenguaje le dan los niños en su L1: instrumental (conseguir cosas), reguladora (controlar el comportamiento de los demás), interactiva (interactuar con los demás), personal (expresar sentimientos), heurística (aprender y descubrir), imaginativa (hablar sobre cosas sin referente en el mundo real) y representacional. Desde entonces, el concepto de *uso* ha cobrado una relevancia primordial y ha pasado a formar parte intrínseca de cualquier enfoque comunicativo.

Este proceso de adición o complementación del concepto de *competencia comunicativa* se repetiría a lo largo de los años. Widdowson (1978), por ejemplo, se centró en la relación entre los sistemas lingüísticos encontrados en textos orales y escritos, y en sus valores comunicativos, analizando los *actos comunicativos* que subyacían a la habilidad de usar el lenguaje para diferentes propósitos (Richards y Rodgers, 2001, p. 160). Canale y Swain, por su parte, desglosaron el concepto de *competencia comunicativa* original en cuatro subtipos: *la competencia gramatical* (lingüística), *la sociolingüística* (comprensión del contexto social), *el discurso* (cohesión y conexión de ideas y argumentos en un discurso) y *la estratégica* (estrategias para iniciar, mantener o romper una comunicación) (Canale y Swain, 1980). Y a estas reformulaciones del concepto se sumaron, posteriormente, Bachman (1991), Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1997) (Richards y Rodgers, 2001, p. 160).

Todas las bases resumidas en este apartado derivaron en una teoría del lenguaje ecléctica que ha dado lugar a diferentes interpretaciones, pero todas ellas comparten un fondo común que gira en torno a cuatro ejes:

1. El lenguaje es un sistema de expresión de significados.
2. La principal función del lenguaje es permitir la interacción y la comunicación.
3. La estructura del lenguaje refleja su uso funcional y comunicativo.
4. Las unidades primarias del lenguaje no son meramente sus elementos gramaticales o estructurales, sino las categorías funcionales y comunicativas encontradas en el discurso (Richards y Rodgers, 2001, p. 161).

La bibliografía sobre la teoría del aprendizaje de los enfoques comunicativos es, en cambio, bastante menos abundante, aunque los elementos que la componen pueden deducirse de la observación de las prácticas adscritas a esta aproximación; la mayoría de ellos relativos a las condiciones necesarias para que se produzca el aprendizaje.

Uno de estos elementos es *el principio de comunicación*: las actividades de los enfoques comunicativos están diseñadas para promover la comunicación. Otro es el *principio de tarea*: las actividades que requieren usar el lenguaje para resolver tareas con significado real potencian el aprendizaje. Un tercer componente es el *principio de significatividad*: el uso de lenguaje que resulte significativo²⁰ para el usuario mejora su propio aprendizaje.

²⁰ “[El aprendizaje significativo] se refiere a la posibilidad de establecer vínculos sustantivos y no arbitrarios entre lo que hay que aprender —el nuevo contenido— y lo que ya se sabe, lo que se encuentra en la estructura cognitiva de la persona que aprende —sus conocimientos previos—” (Coll y Solé, 1989).

Por otra parte, la enseñanza comunicativa de idiomas toma como válidos argumentos diseñados o esgrimidos por intelectuales que no están directamente vinculados al enfoque, pero los cuales considera compatibles con los suyos o equivalentes. Un ejemplo de esto se puede encontrar en las teorías de adquisición de S. Krashen, quien también aboga —en otros términos— por el uso de la L2 (aunque en su caso, el énfasis se pone en el *input*) como medio para la adquisición; es decir, acentuando la importancia de aprender un idioma a través de su uso comunicativo en lugar de practicando sus destrezas de forma aislada.

Diseño y procedimientos

Como se ha comprobado en las páginas anteriores, el objetivo del enfoque comunicativo es que los alumnos de L2 desarrollen la competencia comunicativa en las cuatro destrezas: escritura, lectura, comprensión oral y expresión oral. Sin embargo, dado que la enseñanza comunicativa de lenguas está basada en el alumno, resulta imposible definir objetivos particulares concretos de aprendizaje ya que dependerán de las necesidades e intereses de los alumnos que participen en él.

En la introducción de este capítulo se habló ya de cómo los primeros sílabos nocionales (Wilkins, 1976) asociados al enfoque derivaron en el *nivel umbral*, que moldearía la enseñanza de lenguas en toda Europa. Queda patente, pues, el calado que tuvo esta propuesta. Sin embargo, no fue la única. Yalden (1983) identificó ocho tipos de sílabos comunicativos. Los primeros cinco sílabos de la lista presentada a continuación son los conocidos como *protosílabos*; unos sílabos de transición entre propuestas en boga en la época y las nuevas propuestas comunicativas. Actualmente, el interés se ha centrado en los tres últimos grupos, considerados los más “puros” en su planteamiento comunicativo (Yuan, 2011, p. 428). Estos tipos son:

1. Structures plus functions (Wilkins, 1976)
2. Functional spiral around a structural core (Brumfit 1980)
3. Structural, functional, instrumental (Allen 1980)
4. Functional (Jupp and Hodlin 1975)
5. Notional (Wilkins, 1976)
6. Interactual (Widdowson 1979)
7. Task-based (Prabhu 1983)
8. Learner-generated (Candlin 1976), Henner-Stanchina and Riley (1978)

(Richards y Rodgers, 2001, p. 164)

La discusión sobre la idoneidad de cada uno de estos sílabos y su papel dentro de los enfoques comunicativos continúa en la actualidad, generando toda suerte de propuestas. Algunas de ellas apuestan por la misma abolición del concepto de *sílabo*, mientras que otras apuestan por el desarrollo de un programa comunicativo *fuerte* tal como se definió anteriormente. Con todo, como puede imaginarse, lo laxo y lo ecléctico de las bases del enfoque comunicativo (teorías de lenguaje y aprendizaje, diseño, sílabos, etc.) ha conllevado una gran diversidad de propuestas curriculares y actividades de aprendizaje (procedimientos). Sin embargo, al igual en que en dicha panoplia de planteamientos, la mayoría de tipos de aprendizaje comparten unas bases comunes y pueden clasificarse en dos grandes grupos: *actividades comunicativas funcionales* (resolución de problemas, seguir indicaciones, etc.) y *actividades sociales interactivas* (conversación, discusión, diálogos, etc.). En cualquier caso:

These attempts take many forms. Wright (1976) achieves it by showing out-of-focus slides which the students attempt to identify. Byrne (1978) provides incomplete plans and diagrams which students have to complete by asking for information. Allwright (1977) places a screen between students and gets one to place objects in a certain pattern: this pattern is then communicated to students behind the screen. Geddes and Stutridge (1979) develop “jigsaw” listening in which students listen to different taped materials and then communicate their content to others in the class. Most of these techniques operate by providing information to some and withholding it from others (Johnson, 1982, p. 51).

Efectivamente, en la cita anterior pueden encontrarse una serie de procedimientos divergentes en su forma de ejecución pero que comparten unas motivaciones comunes. De entre estas motivaciones cabe destacar una que responde a un principio no mencionado hasta el momento, que es el *vacío de información*. Se trata de dividir a los alumnos involucrados en cualquier actividad en dos o más grupos de forma que cada grupo gestione una parte de información relevante para la resolución de una actividad y que es inaccesible para el resto de compañeros. Así, se crea una situación en la que la comunicación entre alumnos se torna indispensable para la resolución de una tarea determinada (Swain, 1985, pp. 82-84).

El papel del aprendiente

Del aprendiente se espera, pues, un papel de *mediador* entre él mismo, el proceso de aprendizaje y el objeto de aprendizaje a través de la interacción, lo que implica que el aprendiente aprenderá en relación directamente proporcional a su participación en la clase (Breen and Candlin, 1980, p. 110).

Una innovación interesante que aporta esta aproximación en relación al estudiante es el estudio de sus *creencias*: una serie de preconcepciones que el alumno tiene sobre qué es el aprendizaje cuya desatención puede llevarle a desarrollar sentimientos de ansiedad y confusión; lo que, en coherencia con las teorías de Krashen, crearía un alto filtro afectivo que dificultaría el aprendizaje. Por lo tanto, una de las tareas del profesor debería ser el análisis de estas creencias para compatibilizarlas, de ser posible, con el método de enseñanza que pretende aplicar (Savignon, 1983, p. 123).

El papel del docente

El propio Savignon, teniendo esto en cuenta, advierte que el profesor debe incluir esta variable en su papel de *analista de necesidades* (“needs analyst”), con el fin de averiguar además de las necesidades los objetivos de aprendizaje de cada alumno. Este análisis puede hacerse formalmente, mediante cuestionarios, o informalmente, mediante entrevistas individuales con los estudiantes. En base a los resultados obtenidos por una u otra técnica de recogida de información, el profesor debe ser capaz de articular un contenido curricular a nivel grupal e individual que responda a las necesidades, objetivos y expectativas de los alumnos.

Para ayudar a los alumnos a alcanzar estos objetivos y cumplir estas expectativas, el profesor debe ejercer también como *consejero*, adoptando unas funciones similares a las que proponía el CLT (ver §2.4.5.3), haciendo también de mediador entre los significados de las producciones trabajadas en el aula con las posibles interpretaciones que pueden de ellas hacer los estudiantes.

Todo este trabajo de aula es, en el enfoque comunicativo, mayormente en grupo. Por esta razón, está también entre las labores del profesor la de gestor de procesos grupales. Puede encontrarse una guía de actuación en este sentido en la siguiente cita:

Guidelines for classroom practice (e.g., Littlewood 1981, Finochiaro and Brumfit 1983) suggest that during an activity the teacher monitors, encourages, and suppresses the inclination to supply gaps in lexis, grammar, and strategy but notes such gaps for later commentary and communicative practice. At the conclusion of group activities, the teacher leads in the debriefing of the activity, pointing out alternatives and extensions and assisting groups in self-correction discussion (Richards y Rodgers, 2001, p. 168).

Como puede comprobarse, en este caso también es posible percibir resabios de otras propuestas anteriores. En concreto, vemos cómo se insta al profesor a “suprimir su inclinación a corregir” de forma similar a la que proponía el método silencioso de

Cattegno. Y, al igual que en la propuesta de Cattegno, este proceder sacrifica corrección por fluidez, considerando que esta última es un objetivo de mayor relevancia.

Los materiales comunicativos

Todos los materiales empleados en los enfoques comunicativos tienen el objetivo de promover la comunicación, y pueden ser de tres tipos (adaptado de Richards y Rodgers, 2001, pp. 168-170):

1. *Textuales*: Existen en la actualidad numerosos libros de textos que afirman estar basados en el enfoque comunicativo. Estos manuales están repletos de actividades pensadas para ser llevadas a cabo en parejas o en grupo y frecuentemente se basan en el principio de vacío de información.
2. *Tareas*: Se trata de juegos, actuaciones (*role-plays*), simulaciones y otro tipo de actividades comunicativas basadas igualmente en la asimetría de información a disposición de los alumnos.
3. *Realia*: Uno de los estándares de los enfoques comunicativos es el uso de los llamados materiales *auténticos* en el aula de idiomas (una vez más, podemos encontrar un paralelismo entre esta propuesta y otra anterior; en este caso, la del *Lenguaje Total*). Se trata básicamente de llevar al aula materiales procedentes del contexto real de los alumnos —como señales, noticias, gráficos, información visual, etc.— para motivar una comunicación real que desencadene un aprendizaje significativo de la L2.

Breen y Candlin identifican, además de este, otros tres roles principales para el profesor de lenguas. El primero es el de facilitador de la comunicación entre los alumnos, las actividades y los textos utilizados en el aula. El segundo es el de participante independiente dentro del grupo de aprendizaje; como si fuera un alumno más. Un tercer papel del docente sería el de observador e investigador de la naturaleza del aprendizaje del lenguaje a través de su propia práctica para que esto revierta en una mejora de su desempeño (1980, p. 99).

Los procedimientos

De nuevo, los planteamientos procedimentales de los enfoques comunicativos son de naturaleza ecléctica; y así deben serlo necesariamente si se quiere ser coherente con un

concepto de aprendizaje centrado en el alumno. De lo expuesto en los apartados inmediatamente anteriores, además, puede desprenderse la conclusión de que las propuestas procedimentales de los enfoques comunicativos son eclécticas y de naturaleza mayormente evolutiva o continuista —recuperando, reformulando o extendiendo procedimientos de otras aproximaciones (método silencioso, *LT*, *CLT*, etc.) y métodos (método audiolingüe o estructural-situacional, por ejemplo)— y no revolucionaria (Richards y Rodgers, 2001, p. 170).

En su mayoría, los procedimientos comunicativos presentan los contenidos lingüísticos en forma de diálogo. Posteriormente, los aíslan para su práctica controlada y, finalmente, se propicia el desarrollo de actividades libres. En cualquier caso, se propone como método de trabajo el trabajo en equipo o por parejas. Existen cuatro tipos de actividades que se dividen en dos y que se suceden en el aula secuencialmente: primero, las actividades precomunicativas (actividades estructurales y cuasi-comunicativas), y después las propiamente comunicativas (actividades funcionales y de interacción social). Este desarrollo progresivo parece tener un carácter conservador y continuista con las principales propuestas de la época. Sin embargo, otros intelectuales, como Savignon, rechazan esta visión lineal del aprendizaje y proponen que los alumnos aprendan mediante la práctica desde el primer momento. De nuevo, parece que también a nivel procedimental es posible advertir dos formas de entender el modelo comunicativo: una *fuerte* y una *débil* (Howatt, 1984, p. 279).

Conclusión

Por sus características, la enseñanza comunicativa de idiomas debe ser considerada una aproximación —no un método— que se sustenta en los siguientes principios:

Learners learn a language through using it to communicate.
Authentic and meaningful communication should be the goal of classroom activities.
Fluency is an important dimension of communication.
Communication involves the integration of different language skills.
Learning is a process of creative construction and involves trial and error.
(Richards y Rodgers, 2001, p. 172)

Parte del éxito del enfoque comunicativo se debió en parte al proceso de declive que ya vivían los métodos de la época (método audiolingüe y método situacional), a los que vino a substituir. La implantación del enfoque comunicativo como aproximación hegemónica en Europa tuvo varias fases que aportaron cambios significativos en el panorama académico de la pedagogía de segundas lenguas. En la primera de estas fases, el enfoque

generó una nueva forma de organizar los sílabos: a través de nociones y funciones en lugar de estructuras gramaticales (Wilkins, 1976). En un segundo momento, el enfoque comunicativo puso al alumno y sus necesidades como centro de atención, haciendo del análisis de estas un elemento esencial de la metodología comunicativa. En una última tercera fase —que dura hasta la actualidad— el debate sobre el enfoque comunicativo se ha centrado en la implementación de estas bases en procedimientos concretos (trabajo en grupo, enfoque por tareas, vacíos de información, etc.) (Ellis, 2005, p. 5).

El resultado de este proceso ha sido la consolidación de cinco ejes, identificados en 1998, pero que siguen siendo ampliamente aceptados en la actualidad. De hecho, la creación del enfoque comunicativo tiene más de amalgama de propuestas anteriores y contemporáneas que de teoría rompedora o innovadora.

1. *Adecuación*: El uso del lenguaje depende del contexto, los participantes y el objetivo de la comunicación.
2. *Atención al mensaje*: Los aprendientes deben aprender a crear y comunicar mensajes con significado real.
3. *Procesamiento psicolingüístico*: El enfoque diseña sus procedimientos pensando en la activación de los procesos cognitivos que influyen en el proceso de adquisición de una lengua.
4. *Toma de riesgos*: A los aprendientes se les incita a abandonar su “zona de seguridad”, a hacer deducciones, y a aprender de sus errores.
5. *Práctica libre*: El enfoque comunicativo promueve la “práctica holística”, que incluye el uso de diferentes destrezas, en lugar de centrarse en la práctica de las destrezas individualmente y por separado.

(Richards y Rodgers, 2001, p. 173).

Como puede comprobarse, en todos estos puntos pueden encontrarse principios básicamente equivalentes en alguna de las propuestas descritas anteriormente. Por tanto, puede afirmarse que, aunque introduce novedades puntuales, el enfoque comunicativo es una propuesta de carácter continuista y afín a las tendencias de la época: “The Communicative Approach, whatever its virtues, is not really in any sense a revolution. In retrospect, it is likely to be seen as little more than an interesting ripple on the surface of twentieth-century language teaching” (Swain, 1985, p.: 87).

2.4.6.1. La aproximación natural

La aproximación natural —estándar de los modelos nativistas del lenguaje (Brown, 2002, p. 295)— está basada en las teorías de adquisición de Krashen expuestas anteriormente, y que el profesor de español Terrell aplicó, en 1977, en una serie de investigaciones. Los resultados de estos estudios sirvieron de fundamento para la aproximación presentada en este apartado (Krashen y Terrell, 1983), que sus mismos

creadores etiquetaron como “tradicional”, entendiendo por tradicional el concepto “naturalista”, ya que esta era la tendencia en la época; es decir, se trataba de una aproximación que no contemplaba el trabajo en el aula a través de la lengua del alumno, sino únicamente a través del uso exclusivo de la L2.

De tal forma, la aproximación natural tiene mucho que ver con otras propuestas tradicionales; especialmente con el método directo, pero también guarda respecto a este importantes diferencias que le merecen, según sus creadores, una etiquetación diferenciada. Una de estas diferencias discriminantes es la interpretación que cada aproximación hace del término “natural”:

The term natural, used in reference to the Direct Method, merely emphasized that the principles underlying the method were believed to conform to the principles of naturalistic language learning in Young children. Similarly, the Natural Approach, as defined by Krashen and Terrell, is believed to conform to the naturalistic principles found in successful second language acquisition. Unlike Direct Method, however, it places its emphasis on teacher monologues, direct repetition, and formal questions and answers, and less focus on accurate production of target-language sentences. In the Natural Approach there is an emphasis on exposure, or input, rather than practice; optimizing emotional preparedness for learning; a prolonged period of attention to what the language learners hear before they try to produce language.

(Richards y Rodgers, 2001, p. 179)

Otra de las diferencias —derivada de la primera— es el énfasis en la cantidad y tipo de *input* que debe recibir un alumno para desarrollar su competencia lingüística. Además, la aproximación natural apuesta por la comprensión silente del alumno como etapa previa a la producción, lo que distancia la propuesta del método directo —mucho más centrado en la corrección— y lo acerca a otras propuestas basadas en la comprensión del contenido de los mensajes.

Aproximación

Tanto Krashen como Terrell afirman que la principal función del lenguaje es la comunicación, y plantean, por lo tanto, su aproximación como una aproximación comunicativa. Solo a través de la comunicación efectiva —que incluye, evidentemente, la comprensión de los mensajes intercambiados— se puede llegar a la adquisición (Krashen y Terrell, 1983, p.19). A pesar de esta convicción, ambos entendían, al igual que los audiolingüistas, que el dominio del lenguaje llegaba con el dominio gradual de las estructuras gramaticales que lo componen, tal como se desprende de la famosa fórmula de Krashen del “*input + I*”:

The input hypothesis states that in order for acquirers to progress to the next stage in the acquisition of the target language, they need to understand input language that includes a structure that is part of the next stage (Krashen y Terrell, 1983, p. 32).

La teoría del aprendizaje que acompaña esta visión del lenguaje está basada en las evidencias empíricas de un gran número de estudios científicos sobre la teoría de adquisición de Krashen —comentada anteriormente—, que es la que sustenta esta aproximación.

Diseño

La aproximación natural establece claramente como objetivo desarrollar una competencia comunicativa básica, tanto oral como escrita (Krashen y Terrell, 1983, p.67) en estudiantes principiantes que les permita comunicarse efectivamente, aunque sea mediante la utilización de formas normativamente incorrectas: “they should be able to make the meaning clear but not necessarily be accurate in all details of grammar” (Krashen y Terrell, 1983, p. 71).

Los sílabos genéricos de la aproximación natural están diseñados, de forma similar a los del *nivel umbral*, en términos de objetivos comunicativos —funcionales— que se prevén más útiles para los futuros estudiantes de una lengua, aunque los propios diseñadores del método advierten de que si se quieren respetar los intereses de los alumnos —y así, favorecer que el filtro afectivo se mantenga bajo— es difícil establecer un sílabo estable prefijado.

Los tipos de actividad que trabajan estos sílabos son actividades que, curiosamente, promueven el silencio; pero no el del profesor, como en métodos pretéritos, sino el del alumno. Efectivamente, a pesar de ser un método natural —o precisamente por ser un método natural especialmente minucioso en su planteamiento— Krashen identifica que, en los procesos de adquisición, todas las personas necesitan una etapa de “preproducción” (Krashen y Terrell, 1983, p.76) durante la cual tengan tiempo de asimilar el *input* que se le está ofreciendo sin presiones y sin ansiedad: un *período silencioso* que consta de tres etapas y que dicta lo que se espera del alumno durante cada una de ellas:

1. Una etapa de preproducción, en la que los alumnos participan en el aula sin tener que usar activamente el mensaje.
2. Una etapa de producción temprana, en la que los estudiantes responden a preguntas que pueden ser contestadas con una sola palabra.
3. Fase de discurso emergente, en la que los estudiantes pueden empezar a participar en juegos y preguntas de opinión, a dar información personal, etc.

Del profesor, por otro lado, se esperan tres funciones básicas: la primera es la de ser una fuente de *input* comprensible para el alumno. La segunda es la de crear un ambiente de aprendizaje agradable, interesante y desprovisto de estrés. La tercera y última función es la de escoger y orquestar toda suerte de actividades de clase atendiendo a las exigencias de la aproximación —*input comprensible*, vocabulario clave, gestos, repetición, paráfrasis y otros mecanismos de soporte a la comprensión, etc.— (Richards y Rodgers, 2001, pp. 188-190).

Conclusión

La aproximación natural pertenece, como su nombre indica, a la tradición metodológica naturalista que intenta reflejar los procesos de adquisición de los niños cuando estos aprenden su L1, rechazando la organización formal (gramatical) del lenguaje. La principal aportación de esta propuesta radica en el énfasis en la *comprensión* tanto en el *input* —sobre todo— como en la práctica, en lugar de pretender la producción de frases gramaticalmente perfectas.

A pesar de su vocación comunicativa, la aproximación natural —y los modelos nativistas que representa— han caído en desuso en la actualidad por las numerosas críticas recibidas. Tales críticas cuestionan la posibilidad de discernir entre procesos conscientes e subconscientes (adquisición y aprendizaje) más allá de valoraciones subjetivas carentes de evidencia científica. Además, numerosas investigaciones han demostrado el importante valor de la *atención a la forma* (“focus on form”, o “FonF”) y la *instrucción gramatical* (IG) para el desarrollo de la *competencia comunicativa* (Brown, 2002, p. 297).

2.4.6.2. El aprendizaje cooperativo

Cooperative learning is group learning activity organized so that learning is dependent on the socially structured exchange of information between learners in groups and in which each learner is held accountable for his or her own learning and is motivated to increase the learning of others (Olsen y Kagan, 1992, p. 8).

El aprendizaje cooperativo es una aproximación que basa los procesos de aprendizaje en actividades que conllevan el trabajo en parejas o en pequeños grupos. Los antecedentes del enfoque se ubican en la década de 1960, cuando, en Estados Unidos, algunos docentes comenzaron a percibir cómo los sistemas educativos tradicionales, basados de forma más o menos explícita en la competencia entre alumnos, perjudicaban a determinadas minorías

de alumnos con dificultades de aprendizaje —normalmente en esta situación por motivos socioeconómicos—, acentuando las desigualdades dentro del aula. Se pensó entonces en un sistema de aprendizaje cooperativo que reemplazase esta organización competitiva por otra colaborativa que, mediante la construcción de relaciones positivas dentro del grupo, no solo favoreciese la integración de los miembros sino que potenciase y facilitase el aprendizaje de todo el grupo (Richards y Rodgers, 2001, p.192).

Aproximación

Uno de los conceptos clave en el enfoque cooperativo es el de *interacción*, y en torno a este giran las principales premisas que cimientan la base teórica de la aproximación en lo referente a la naturaleza del lenguaje:

1. Los seres humanos nacen predispuestos a hablar, y el objetivo del lenguaje es la comunicación. 2. La mayor parte del lenguaje es conversación. 3. Las conversaciones son posibles gracias a la existencia de unas “máximas” que las hacen posibles (presuposiciones, principios de cooperación, conocimiento compartido, etc.). 4. Estas máximas se aprenden, en la lengua nativa, a través de la interacción conversacional cotidiana. 5. En una lengua extranjera, estas máximas se aprenden a través de actividades que promueven la interacción (Weeks, 1979, p. 1).

Esta concepción del lenguaje se suma a la visión del aprendizaje de Piaget y Vygotsky, quienes, en efecto, abogaban por un planteamiento social del aprendizaje. Este enfoque resultó especialmente conveniente en su aplicabilidad a la enseñanza de lenguas; una enseñanza que, según los defensores de este enfoque, consistía en desarrollar la competencia lingüística de los alumnos a través de la interacción en situaciones pedagógicamente estructuradas (Richards y Rodgers, 2001, p. 194).

Así pues, si el concepto clave en la teoría lingüística es el de *interacción*, el concepto clave en la teoría de aprendizaje es el de *cooperación*, y aparece como antítesis al concepto de *competición* que regía la educación tradicional de la época. Un aprendizaje basado en la cooperación reporta, según McGroarty (1989, pp. 127-129) beneficios como el aumento en la frecuencia y variedad de situaciones de práctica, el aumento en el desarrollo cognitivo y la integración de diferentes destrezas en el aprendizaje, el gran repertorio de materiales disponibles para estimular la conversación o la oportunidad de que los propios alumnos sirvan como fuente de aprendizaje para otros compañeros, además de beneficios transversales también en el aspecto emocional de los alumnos.

Diseño

El objetivo del aprendizaje cooperativo de lenguas es el desarrollo de la competencia comunicativa a través de actividades comunicativas estructuradas. Lo que define y particulariza, en este aspecto, al enfoque cooperativo “is the systematic and carefully planned use of group-based procedures in teaching as an alternative to teacher-fronted teaching” (Richards y Rodgers, 2001, p. 196). En efecto, el enfoque cooperativo no puede concebirse sin el trabajo grupo, y por tanto, la creación de los grupos se considera una tarea de crucial importancia que debe ser gestionada por el profesor atendiendo a unos criterios determinados. Olsen y Kagan (1992) mencionan tres tipos de grupos posibles sobre los que estructurar estas actividades: grupos de aprendizaje cooperativos formales (comparten objetivos de aprendizaje), informales (formados *ad hoc* para tareas específicas) y grupos de base cooperativa (grupos de aprendizaje a largo plazo cuyos miembros conservan una función específica durante todo el proceso), y entre el amplio espectro de actividades posibles, encontramos procedimientos como la práctica desde un input común, o desde diferentes informaciones para cada grupo o miembros de un grupo (vacíos de información), proyectos cooperativos, etc. (Richards y Rodgers, 2001, pp. 197-199).

Del alumno se espera, consecuentemente, que acepte su papel de miembro de un grupo y trabaje por el bien común del mismo. Debe, por lo tanto, aprender a trabajar en equipo y a ser el director (o co-director) de su propio aprendizaje. El profesor, o “facilitador del aprendizaje” en este caso, será quien diseñe y provea de forma altamente estructurada diferentes situaciones y entornos de aprendizaje a través de la fijación de objetivos y de tareas (Richards y Rodgers, 2001, p. 199). Para ello el profesor puede apoyarse en diferentes materiales de aprendizaje que estimulen el trabajo en equipo. Sobre este último punto cabe destacar el ya mencionado principio de “vacío de información” a la hora de escoger este tipo de materiales.

En líneas generales, puede afirmarse que todas las novedades que incorpora este enfoque giran en torno al trabajo en equipo o, más específicamente, al trabajo cooperativo. A diferencia de la mayoría de las otras propuestas, los defensores de este enfoque sí cuentan con estudios que certifican su validez y comprueban sus bondades en educación generalista, aunque los estudios sobre su aplicabilidad al campo de ASL son todavía escasos. De cualquier forma, el método no está exento de críticas, sobre todo en lo que concierne a su aplicabilidad, ya que esta forma de entender el aprendizaje está

intencionalmente muy distanciada de otras formas tradicionales de enseñanza y puede requerir un esfuerzo de dudosa rentabilidad a la hora de acostumbrar o preparar al alumno a operar bajo una metodología extraña para él.

2.4.6.3. El aprendizaje basado en contenidos

El *Content-Based Instruction* (CBI) trata de utilizar la L2 como lengua vehicular en el aprendizaje de unos contenidos temáticos no lingüísticos determinados que resulten de interés —académico o personal— para el alumno. Esta aproximación, por tanto, está orientada mayormente a la educación generalista, aunque tiene su repercusión en la enseñanza de lenguas en los programas de idiomas “con fines específicos”.

Aproximación

El CBI se basa en dos axiomas: el lenguaje se aprende mejor cuando se utiliza como vehículo de transmisión de información. Este aprendizaje contextualizado de la L2 se ve potenciado si el aprendizaje, además, se conduce a través de un tema que motive o interese al alumno —por afición o necesidad— y que tenga en cuenta sus conocimientos previos (Coll y Solé, 1989), tanto de la materia como de la lengua; aunque también debe tenerse en cuenta que ciertas áreas o temas —como la geografía o la psicología— son más propensos a facilitar el aprendizaje que otros (Richards y Rodgers, 2001, p. 211).

De estas dos premisas se desprenden otras tres que hablan de la naturaleza del lenguaje, afirmando que:

1. *El lenguaje está basado en el texto y en el discurso.* En consecuencia, el análisis del lenguaje no debe limitarse al estudio de palabras o frases aisladas, sino que debe realizarse en base a producciones textuales contextualizadas: ensayos, cartas, discursos, discusiones, etc.

2. *El uso del lenguaje implica la integración de diferentes habilidades.* Los diferentes componentes del lenguaje, incluida la gramática, pueden y deben ser presentados mediante el CBI de forma coordinada y no aislada. El aprendizaje del lenguaje se potencia cuando este se desarrolla en paralelo al de otras habilidades cognitivas o de pensamiento crítico.

3. *El lenguaje tiene siempre un propósito.* El lenguaje siempre se usa con un objetivo específico, ya sea académico, social o informativo, y este objetivo determina la forma y el significado de los textos producidos (Richards y Rodgers, 2001, p. 208).

Es responsabilidad del profesor diseñar currículos *ad hoc* según el tema objeto de estudio, seleccionando y adaptando los materiales auténticos para el uso en clase, y prestando especial atención a los ítems gramaticales que aparecerán y que los alumnos necesitarán conocer para poder estudiar y debatir sobre dicho tema. De los estudiantes, por otra parte se espera que desarrollen su competencia comunicativa de forma prácticamente inconsciente a través de su uso, encontrando en sus compañeros un punto de apoyo y sirviendo, a la vez, de fuente de contenidos sobre los que trabajar, a través de los cuales podrá adquirir un dominio de la L2.

Esta aproximación al aprendizaje ha sido utilizada ampliamente desde los años ochenta a través de diferentes programas —como los de inmersión lingüística— obteniendo beneficios pedagógicos contrastados en los programas de educación generalista. Estos éxitos han promovido su aplicación al contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras principalmente a través de programas de estudio del lenguaje con fines específicos u otros programas de carácter altamente instrumental (Richards y Rodgers, 2001, pp. 219-220).

Este tipo de aprendizaje, tal como sus propios promotores advierten, requiere que los alumnos estén preparados para afrontarlo o, cuanto menos, que estén predispuestos a aceptarlo. De lo contrario, lo que puede suceder es que el alumno desarrolle un sentimiento de rechazo hacia el método que derive en una frustración que dificulte o imposibilite el aprendizaje. Además, requiere del profesor una formación suficiente en los temas que deben servir como vehículo para el aprendizaje; unos temas que, en coherencia con su planteamiento —y su dependencia de los intereses y necesidades del alumno— son potencialmente infinitos.

El éxito de la aplicabilidad de esta propuesta radica, pues, en la aplicación parcial de sus principios más amplios en programas de estudio de lenguas extranjeras que tengan motivaciones instrumentales o muy específicas, o como complemento procedimental a otras aproximaciones comunicativas, como el aprendizaje colaborativo (Richards y Rodgers, 2001, p. 220).

2.4.6.4. El enfoque por tareas

El enfoque por tareas es una aproximación que, según algunos de sus diseñadores (Willis, 1996) surge como evolución de la enseñanza comunicativa de idiomas, y que utiliza las “tareas” (actividades basadas en el uso real de la lengua) como unidad organizativa del aprendizaje. Las “tareas” son:

Activities which have meaning as their primary focus. Success in tasks is evaluated in terms of achievement of an outcome, and tasks generally bear some resemblance to real-life language use. So task-based instruction takes fairly strong view of communicative language teaching (Skehan, 1996, p. 20).

Prabhu define las *tareas* como “an activity which requires learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought, and which allows teachers to control and regulate that process” (Prabhu, 1987, p. 17).

Estas tareas, basadas en el uso del lenguaje con objetivos reales, suponen para el alumno la creación de un contexto de aprendizaje que facilita la activación de procesos cognitivos más cercanos a los de la adquisición de la lengua que los que propician otras actividades centradas en las formas lingüísticas, creando así una mejor experiencia de aprendizaje que sobrepasa la exposición a un *input comprehensible* e involucra al alumno en tareas que requieren la negociación activa de significados (Ellis, 2005, p. 3). Las tareas se conciben como procedimientos (actividades de resolución de problemas, de intercambio de opiniones, de toma de decisiones, de vacío de información, etc.) que promueven la enseñanza según las bases del enfoque, que son:

- El centro de atención está más en el proceso que en el producto.
- Los elementos básicos que estructuran el enfoque son actividades con una finalidad comunicativa real.
- Las actividades se secuencian según su dificultad, que depende de diversos factores, como la experiencia previa del alumno, la complejidad de la tarea, el lenguaje requerido para llevar la tarea a cabo, y los materiales de soporte disponibles.

(Adaptado de Richards y Rodgers, 2001, p. 223)

Aproximación

El origen del enfoque por tareas se sustenta principalmente en la teoría de aprendizaje que lo acompaña y no tanto en su teoría del lenguaje. Sobre este último punto, cabe destacar sin embargo una serie de presupuestos que, aunque en su mayor parte son los mismos que los de otros enfoques comunicativos, incide con más énfasis en algunos aspectos hasta el momento no destacados por otras aproximaciones.

Una de estas particularidades es precisamente la aceptación de premisas de todos los modelos del lenguaje. Se trata, por tanto, de una aproximación ecléctica que puede utilizar criterios interaccionistas, funcionalistas o incluso estructuralistas, a la hora de clasificar y graduar las propias tareas. En cualquiera de los casos, el vocabulario juega un papel central, entendiendo como “vocabulario” “the consideration of lexical phrases, sentence stems, prefabricated routines, and collocations, and not only words as significant units of linguistic lexical analysis and language pedagogy” (Richards y Rodgers, 2001, pp. 227-228), y se entiende que la mejor forma tanto de estudiar como de practicar dicho vocabulario es hablando e intentando comunicarse con otros a través de la L2 mediante el formato de conversación.

La teoría del aprendizaje del enfoque por tareas comparte también muchas de sus bases con la enseñanza comunicativa de idiomas, pero expande algunos conceptos de forma distintiva.

La principal aportación del enfoque por tareas respecto al enfoque comunicativo es el énfasis en la producción (*output*) de los alumnos y no únicamente en un *input comprehensible* que, aunque sigue considerándose de gran importancia del aprendizaje, no se considera suficiente para que el aprendizaje tenga lugar. Richards y Rodgers (2001, p. 228) muestran como Swain (1985) comprobó la inoperatividad lingüística que manifestaban algunos alumnos que habían sido expuestos durante años a un *input comprehensible* pero no habían tenido oportunidades de poner en práctica lo aprendido. De este estudio concluyó que proveer al aprendiente de unas oportunidades adecuadas para poder usar el lenguaje de forma productiva resulta de crítica importancia para el desarrollo completo del lenguaje, y las tareas se presentan como una herramienta óptima tanto para dotar al alumno de *input* de calidad como para motivar su producción lingüística.

Otro aspecto importante para el enfoque por tareas es la motivación del alumno, lo que supone un punto más a favor de las tareas puesto que según Willis (1996, pp. 61-62), la necesidad de usar lenguaje auténtico para la resolución de unas tareas variadas, novedosas, y que frecuentemente implican actividad física y el trabajo en equipo, motivan al alumno potenciando así el proceso de aprendizaje siempre que las tareas estén adaptadas al nivel y a los objetivos del alumno.

Diseño

Al igual que otras aproximaciones o enfoques comunicativos, el enfoque por tareas no puede establecer unos objetivos de aprendizaje concretos sin estudiar previamente las necesidades de un alumno o grupo particular. Por tanto, se limita a establecer objetivos generalistas que son claramente inspirados en los modelos comunicativos: “El objetivo de enseñar lengua es poder desarrollar conocimientos y capacidades para usar el lenguaje” (Zanón, 1999, p. 167) y fija su prioridad en la fluidez en detrimento de la precisión lingüística (Ellis, 2005, p. 6).

La concreción de los objetivos debe hacerse, pues, mediante la negociación entre el profesor y los alumnos (Zanón, 1990, p. 24). Por ello, el sílabo del enfoque por tareas solo establece el tipo de tareas que el alumno debe ser capaz de realizar, dividiéndolas en dos grupos: *tareas basadas en el mundo real* (o “real-world tasks”, basadas en el uso real del lenguaje; como planificar unas vacaciones, pedir una admisión en una universidad extranjera, llamar por teléfono, etc.) y *tareas pedagógicas* (“pedagogical tasks”, basadas en principios psicolingüísticos que no necesariamente requieren el uso real del lenguaje; como actividades de rellenar huecos) (Estaire, 2004). El cómo graduar estas actividades para adaptarlas a los diferentes niveles de competencia que pueden tener los alumnos es un tema controvertido y que, como se ha descrito anteriormente, utiliza como referencia todos los modelos del lenguaje existentes.

Otro punto delicado es la aceptación del enfoque por parte de los estudiantes. Los alumnos que aprenden una lengua bajo un enfoque comunicativo en general, pero especialmente en enfoques como el cooperativo o el enfoque por tareas, se enfrentan, de entrada, a una exigencia para la que muchos de ellos pueden no estar preparados en un primer momento: la insistencia en el trabajo en parejas o en pequeños grupos, ya que todo el proceso de aprendizaje —que es lo más importante para este enfoque (Estaire y Zanón, 1990, p. 66)— está diseñado para ser llevado a cabo colaborativamente entre varias personas que utilizan la L2 para conseguir un objetivo común. A los alumnos también se les invita a abrazar la *toma de riesgos* (“risk-taking”), ya que las tareas exigen que los alumnos creen e interpreten una serie de mensajes complejos que muchas veces sobrepasan a nivel lingüístico sus capacidades comunicativas. Esto significa que los alumnos deben perder el miedo al error y concentrarse en transmitir un mensaje (significado) a expensas de una corrección lingüística minuciosa y recurriendo a diferentes estrategias para suplir estas

posibles carencias, como la paráfrasis o el empleo de mecanismos paralingüísticos (entonación, mímica), lo cual se considera también parte del aprendizaje (Richards y Rodgers, 2001, p. 235).

Por estas y otras razones, resulta evidente que el enfoque por tareas es una aproximación exigente con el alumno. Por tanto, una de las tareas del profesor es precisamente la de preparar a los alumnos para esta forma de afrontar el aprendizaje. Esta preparación se entiende de dos maneras. Una, trata de, efectivamente, explicar al alumno en qué consiste la forma de trabajo y qué se espera de él; esto es, adaptar al alumno al método. La otra preparación consiste en actividades previas para dotar al alumno de los recursos lingüísticos necesarios para llevar a cabo la tarea final (Martín Peris, 2004).

En relación a esta preparación lingüística el enfoque por tareas prevé la utilización de actividades de “atención a la forma” que permitan identificar las estructuras lingüísticas críticas para la consecución de la tarea en cuestión a través de actividades preparatorias, de exploración de textos y de exposición guiada a diferentes tipos de input previamente seleccionados como exponentes de dichas estructuras lingüísticas, sin que esto signifique recurrir a una lección de gramática previa a la tarea. Este *input* sirve muchas veces, además, como modelo de la tarea final que el alumno deberá llevar a cabo y, por tanto, el papel de los materiales pedagógicos —que son los que aportan este *input* en muchas de las ocasiones— es especialmente importante. Además de materiales pedagógicos especialmente diseñados para el enfoque por tareas, incluyendo libros de texto organizados por tareas (Martín Peris, 1999), la aproximación se nutre también de *realia* para plantear el uso real de la lengua, como pueden ser artículos o titulares de periódicos, televisión, internet o cualquier otro producto lingüístico extraído del contexto del alumno o del contexto en el que pretende usar la L2 una vez la haya aprendido.

Independientemente del soporte, las tareas suelen desarrollarse mediante diferentes fases que pueden resumirse en tres: actividades previas a la tarea (que preparan al alumno estratégica y lingüísticamente para desarrollar la tarea objetivo), tarea y actividades posteriores a la tarea (actividades de atención a la forma guiadas por el profesor y que presentan alternativas de resolución) (Martín Peris, 2004). Zanón (1999, p. 32) organiza las actividades relativas a las tareas de una forma similar: las actividades previas (capacitadoras y posibilitadoras) dotan al alumno de recursos lingüísticos para realizar la tarea final (la tarea en sí). Después de estas, se suceden las actividades derivadas de la

misma, que sirven como extensión o planteamiento de alternativas frente a los resultados obtenidos.

Conclusión

En la actualidad el enfoque por tareas se interpreta a menudo como uno de los estándares de los enfoques comunicativos, de entre los cuales se destaca básicamente por su diseño curricular organizado en torno a estas unidades didácticas llamadas *tareas*, configurándose así como un método comunicativo *fuerte* (Ellis, 2005, p. 6). En el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera este enfoque también ha calado profundamente, haciendo que en el mercado de manuales de español para extranjeros figuren algunos que dicen estar basados en el enfoque por tareas (por ejemplo los manuales *Gente* y colecciones derivadas de la editorial Difusión).

Sin embargo, los propios defensores del enfoque advierten de la dificultad de aplicación práctica del enfoque en programas de educación académica dado el alto grado de exigencia que presenta a diferentes niveles: participación del alumno, formación del profesorado, organización curricular y exigencias formales de las instituciones académicas (Zanón, 1999, p. 147, 167). Esto provoca que, en la actualidad, realmente apenas se produzcan materiales que sean *exclusivamente* “por tareas”, sino que los materiales modernos se caracterizan por intentar incorporar convenientemente tareas en programas nocio-funcionales o aproximaciones orales-situacionales (Ellis, 2005, p. 6).

Además, tal como parecen advertir Richards y Rodgers, adoptar este enfoque puede en ocasiones ser más un acto “ideológico” o de adhesión a la tendencia actual que científico. Con esta afirmación los autores subrayan el hecho de que, en realidad, la aplicación del enfoque por tareas —y de otros enfoques comunicativos, en realidad— se hace y se acepta como válida en base a unos presupuestos que son extensiones de principios de otras aproximaciones que lo precedieron, pero cuya eficacia real no ha sido comprobada de forma metódica: “the basic assumption of Task-Based Language Teaching -that it provides for a more effective basis for teaching than other language teaching approaches— remains in the domain of ideology rather than fact” (Richards y Rodgers, 2001, p. 241).

2.4.7. Conclusiones del apartado y cuadro resumen

Para concluir este apartado se presenta aquí un cuadro compilatorio de las tres aproximaciones pedagógicas principales (Tabla 1, abajo), su vinculación a las teorías del lenguaje y las teorías de aprendizaje del lenguaje que las acompañan. Este cuadro está basado en el presentado por Ellis (2005, p. 7) pero contiene algunas alteraciones en los encabezamientos de la tabla para ajustarlos mejor a los contenidos presentados en este trabajo. En el anexo 1 se encuentra un esquema más detallado que muestra la relación entre estas aproximaciones y métodos, las teorías lingüísticas de las que emergen y los métodos de enseñanza en los que derivaron.

Aproximaciones/Métodos de didáctica de L2	Características principales	Teoría de aprendizaje
Métodos estructuralistas y conductistas	Sílabos basados en visiones estructuralistas de la lengua; metodología basada en el “PPP”; centrado en la competencia lingüística.	Conductismo
Métodos comunicativos “débiles” (nacional-funcionalistas)	Sílabos basados en visiones nocional-funcionalistas de la lengua; metodología basada en “PPP”; basados en la competencia comunicativa pero centrados en la corrección lingüística.	Competencia comunicativa; predominancia del componente léxico, conocimiento procedimental.
Métodos comunicativos “fuertes” (enfoque por tareas)	Sílabo estructurado mediante tareas; autenticidad de la comunicación; basado en la competencia comunicativa, centrado en la fluidez.	Aprendizaje cooperativo e interactivo, uso real de la lengua; atención a la forma.

Tabla 1

En este apartado hemos intentado recoger la esencia de los principales métodos y aproximaciones pedagógicas de L2. Con esto, hemos intentado demostrar que el carácter fuertemente reactivo de los primeros métodos ha ido atenuándose con el tiempo, hasta llegar a ser substituido por una naturaleza mucho más continuista y evolutiva, incluso en los enfoques comunicativos. Este análisis ha permitido observar ciertas tendencias cíclicas e incluso contradictorias, como la inclusión-exclusión de la L2 o de la instrucción gramatical (IG) explícita. Esta constante contradicción entre métodos, la disparidad de sus resultados y la escasa capacidad de adaptación de estos a contextos de enseñanza distintos de aquellos en los que —o para los que— fueron concebidos derivó en una pérdida de fe en los métodos, al menos desde el punto de vista científico, lo que ha sido considerado positivo por los expertos en la lingüística aplicada. En lo relativo a este trabajo, este panorama regido por principios laxos y no por verdades incuestionables permite la elaboración de un sistema pedagógico basado precisamente en el análisis contextual y cuya aplicabilidad queda acotada a unas situaciones específicas, a discreción

del docente. Esta aparente pequeñez de su ámbito de actuación no afecta a la validez de la propuesta; al menos no de forma negativa, pues el fracaso de los métodos universalistas o positivistas demuestra la importancia de la contextualización de las herramientas pedagógicas, así como la de conceptualizarlas como instrumentos complementarios y no aferrarse únicamente a una sola propuesta por muy conveniente o cómoda que pueda parecer. Este es el panorama que dibuja la era *postmétodo*, y este es el enfoque que adoptamos con la propuesta que presentaremos en esta tesis. Las características de esta *nueva era postmétodo* serán analizadas en el siguiente apartado.

2.5. La era postmétodo

2.5.1. El abandono de los métodos

A lo largo de este capítulo se han presentado las aproximaciones y los métodos de enseñanza de L2 más importantes y los antecedentes de estos. A continuación se recopila a modo de introducción para este nuevo apartado un breve resumen del análisis llevado a cabo hasta el momento que servirá para ubicar temporal e históricamente el tema central de este nuevo apartado: la era postmétodo (Kumaravadivelu, 1994, pp. 28-31; 2001, pp. 538-839; 2002, p. 23).

Todos los métodos y aproximaciones a la enseñanza de L2 tuvieron una misma motivación original: la búsqueda de una forma más efectiva de enseñar lenguas extranjeras. Esta búsqueda se orientó en un primer momento a la investigación de un “método perfecto” que debería resolver los problemas de la enseñanza de lenguas extranjeras. Los métodos se veían, en efecto, como un “pack” de soluciones exportable a cualquier lugar; algo que interesaba principalmente a los lingüistas y profesores de inglés. Así fue como apareció, a finales del S.XIX, el *método directo*, prometiendo llenar los huecos metodológicos que dejaba la traducción gramatical, que era la forma por defecto de aprender segundas lenguas en la época.

En la década de 1950 surgió el *método audiolingüe*: un intento de llevar el concepto de “método” un poco más allá, dotándolo de rigor y evidencias científicas importadas tanto de la lingüística como de la psicología. Sin embargo, esta pretendida solidez no fue considerada suficiente por sus críticos y sus tediosos y mecanicistas procedimientos tampoco resultaron del agrado de parte de su alumnado. Por razones como estas, el método perdió influencia a lo largo de la década de 1970, pero nunca llegó a desaparecer

completamente. El descrédito del *método audiolingüe* favoreció el nacimiento de múltiples propuestas “independientes”: creadas y defendidas por intelectuales —“gurús”— que intentaron ocupar su lugar: el método de *respuesta física total*, el *método silencioso* y la *sugestopedia*, por ejemplo.

Con el transcurrir del tiempo, las propuestas emergentes apostaron cada vez más por un concepto central: la comunicación. Finalmente, en los años 80, esta tendencia se catalizó dando lugar a la *enseñanza comunicativa de idiomas* que, a su vez, dio paso a múltiples aproximaciones que vinieron a ser reinterpretaciones, expansiones o cambios de foco de sus principios básicos que, al mismo tiempo, muchas veces eran reinterpretaciones de aproximaciones pretéritas. A partir de este momento (finales de los años 80), las innovaciones en el campo de la didáctica de lenguas dejaron de plantearse casi definitivamente en clave de “métodos”.

Aunque ofrecían seguridad a profesores inexpertos evitándoles tener que plantearse preguntas de difícil respuesta al inicio de su ejercicio profesional —qué enseñar y cómo hacerlo— y les dictaban cómo actuar, hubo quien interpretó esto como algo negativo al considerar que los métodos exigían un “acto de fe” por parte de los profesores, a quienes se les dejaba con poco margen de actuación. En detrimento de los “métodos” proliferaron las “aproximaciones”, cuyos principios se presentaban más como recomendaciones aplicables a discreción del docente interesado y no como prescripciones. Sin embargo, esta flexibilidad de las “aproximaciones” se tornaba en ocasiones irritación y frustración en aquellos profesores que veían en sus directrices de carácter abierto y general indicaciones confusas en las que todo era relativo y cualquier interpretación era posible. Otras críticas aplicables a cualquiera de las dos formas de entender la mejora de la enseñanza que contribuyeron a su declive en la década de 1990 fueron, según Richards y Rodgers (2001, pp. 246-250):

1. El poco margen de actuación que la adscripción a un método o aproximación/enfoque determinado dejaba en ocasiones a sus docentes.
2. La desatención a los factores contextuales de la enseñanza.
3. La naturaleza conjetural de los presupuestos teóricos.
4. La escasa diferencia entre ellos, tanto procedimental como de resultados, independientemente del método o aproximación escogidos, y difícil validación empírica.

Estas mismas críticas fueron las que orientaron la forma de afrontar la investigación lingüística y pedagógica en los años siguientes en lo que se conocería como “la era postmétodo” (Brown, 2002, p.10). En esta nueva etapa, los métodos y aproximaciones históricas no cayeron en el olvido, sino que pasaron a formar parte de los programas de formación de profesorado de lenguas extranjeras, puesto que “mainstream approaches and methods draw on a large amount of collective experience and practice from which much can be learned” (Richards y Rodgers, 2001, p. 250). Sin embargo, las carencias que se había detectado en los sistemas prescriptivos dictaban una mayor atención a los factores contextuales que hasta entonces no se habían considerado relevantes: no se trataba de abandonar los métodos y las aproximaciones, sino más bien de adoptar una actitud relativista y escoger selectivamente aquellas propuestas que, independientemente del método o aproximación del que procedieran —incluso de varias propuestas a la vez— se adaptasen más a estos determinados factores contextuales.

Este proceder debería llevar a los profesionales con un mínimo de experiencia a desarrollar sus “métodos personales” mediante la ponderación de diferentes variables como su papel en la clase, la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza de lenguas, las dificultades que afrontan los estudiantes, las actividades de aprendizaje y la estructura de las lecciones.

La solución al eterno dilema de cómo mejorar la educación de lenguas ya no se buscaría en un “método perfecto”, sino en los propios profesores. Aunque podría parecer paradójico ante una tendencia pedagógica cada vez más centrada en el alumno, lo cierto es que este nuevo cambio de foco no propuso que la enseñanza volviera a centrarse en el profesor, sino que este debería tener la capacidad y los recursos para crear programas de aprendizaje adaptados a cada situación que le presenten sus alumnos. Analizando estos sistemas de creencias, Clark y Peterson (1984) llegaron a varias conclusiones:

- El “núcleo” de estos sistemas de creencias tiene una naturaleza continuista: los profesores tienden a aplicar aquellos procedimientos que han vivido en su etapa como estudiantes.
- La prueba exitosa de un procedimiento alternativo (distinto a los de sus sistemas de creencias) favorece la adopción de una nueva creencia.
- Cuanta más experiencia tiene un profesor, menos flexible es su sistema de creencias.

- Es de vital importancia que los profesores analicen sus propios sistemas de creencias.
- Las conceptualizaciones que tienen los profesores sobre la naturaleza del lenguaje o la enseñanza están en relación con sistemas de creencias más amplios que conciernen a las ideas sobre qué es la naturaleza humana, la sociedad, la educación, etc.

Por tanto, la innovación en la vertiente pedagógica de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras pasó a centrarse en el profesor como *mediador* entre las necesidades de sus alumnos, las propuestas pedagógicas y las teorías lingüísticas (Richards y Rodgers, 2001, p. 252).

En consecuencia es posible afirmar que actualmente la línea de innovación se debería centrar más en el análisis contextual concreto y la introspección —análisis y modelación de los sistemas de creencias— en lugar de buscar un método o aproximación perfectos y exportables a cualquier situación de enseñanza. Sin embargo, existen diferentes factores que, presumiblemente, resultan determinantes en dicho campo tal y como lo resultaron durante el S.XX, como las políticas gubernamentales, las tendencias en la profesión, las innovaciones introducidas por intelectuales de renombre, las respuestas a nuevos avances tecnológicos o las aportaciones interdisciplinares. Nos situamos entonces en un estado de la cuestión que, aunque pueda considerarse acotado por unos principios o *macroestrategias* que gozan de una aceptación más o menos universal (Kumaravadivelu, 2002, p. 38), está abierto y sujeto a toda suerte de variables de diferente índole y que anuncia un futuro igualmente fértil en el desarrollo de nuevas teorías del lenguaje, de aprendizaje y de propuestas metodológicas: “We had not attained a theoretical mountaintop by any means; much remained –and still remains– to be questioned and investigated” (Brown, 2002, p.11).

Pero autores como Brown o Kumaravadivelu, ante este panorama incierto, también hacen una propuesta acorde a lo desarrollado en este apartado: una *aproximación basada en principios* (“principled approach”):

An approach to language pedagogy is not just a set of static principle ‘set in stone’. It is, in fact, a dynamic composite of energies within a teacher that changes (or should change, if one is a growing teacher) with continued experience in learning and teaching” (Brown, 2002, p.11).

Este concepto de “aproximación” de Brown es un concepto *dinámico*, constantemente sujeto al cambio, debido a que: “(1) an approach is by definition dynamic and therefore subject to some ‘tinkering’ as a result of one’s observation and experience; and (2) research in second language acquisition and pedagogy almost yields findings that are subject to interpretation rather than giving conclusive evidence” (Brown, 2002, p.11).

Para Brown, el desfile de propuestas, aproximaciones y métodos que se produjo durante el S.XX no fue estéril. Aunque dejó un debate abierto e irresoluto tanto a nivel lingüístico como nivel pedagógico sobre cómo mejorar la enseñanza de segundas lenguas en el que predomina una tendencia hacia la aplicación selectiva y ecléctica de diferentes propuestas según se adapten a los factores contextuales de la enseñanza, sobrevivieron una serie de “principios” de carácter general que hoy en día son ampliamente aceptados independientemente de las especificidades de los contextos de enseñanza: “principles [to] be viewed as ‘provisional specifications’ best operationalized and then tried out by teachers in their own teaching contexts” (Ellis, 2005, p. 1). Brown (2002, pp. 11-13, 288) identifica concretamente doce principios que vertebran su propuesta:

1. *Automaticidad*: El aprendizaje eficiente de una lengua extranjera implica la automatización de sus reglas (su uso de forma inconsciente).
2. *El aprendizaje significativo*: El aprendizaje por contenidos y otros sistemas que favorecen el aprendizaje significativo ayudan a la retención a largo plazo de lo estudiado.
3. *La expectativa de una recompensa*: Los profesores deben plantear objetivos a largo plazo pero también a corto plazo (por fases) para que los alumnos puedan observar su evolución y el resultado de su trabajo.
4. *Motivación intrínseca*: La motivación interior del estudiante (ganas de aprender, objetivos e intereses personales, etc.) influye más en el aprendizaje que la influencia extrínseca (profesores, padres, objetivos, etc.).
5. *Inversión estratégica*: El aprendizaje de una lengua requiere una inversión de tiempo, esfuerzo y atención.
6. *El ego lingüístico*: Aprender un idioma nuevo provoca la creación de una segunda identidad, más frágil e insegura que la perteneciente a la L1.
7. *Autoconfianza*: El autoestima y la valoración de los logros forman parte importante del aprendizaje de una lengua extranjera.
8. *Toma de riesgos*: La toma de riesgos favorece el aprendizaje.

9. *La conexión lenguaje-cultura*: Cuando se enseña/aprende una lengua nueva, no puede hacerse dejando de lado las cosmovisiones de las culturas a las que pertenecen.

10. *La influencia de la L1*: La L1 es un sistema de referencia para el alumno que aprende una nueva lengua.

11. *Interlengua*: Los alumnos desarrollan una *interlengua* en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua.

12. *Competencia comunicativa*: Es el objetivo de las clases de idiomas, y solo puede obtenerse si se estudia la lengua en uso y no solo formalmente.

A una conclusión similar llegó Ellis en lo referente a los efectos que tendría una *aproximación por principios* en entornos formales de ASL. Tales principios serían:

Principio 1: La instrucción requiere que los aprendientes desarrollen tanto un repertorio rico de expresiones idiomáticas como una competencia basada en las reglas lingüísticas: Aunque el léxico y las expresiones idiomáticas son importantes en una primera etapa y pueda ser rentable centrar la atención de las primeras horas de instrucción en estos componentes para dotar al alumno de un gran repertorio léxico y de expresiones idiomáticas efectivas, la IG es necesaria para llevar a cabo producciones lingüísticas más complejas y creativas.

Principio 2: La instrucción requiere que los aprendientes se concentren principalmente en el significado: El concepto de *atención al significado* tiene en realidad dos interpretaciones: una se refiere al significado semántico; el de determinados ítems léxicos o estructuras gramaticales —interpretación asociada a los enfoques estructuralistas y nocional-funcionalistas— y la otra acentúa la connotación pragmática del significado; el de determinadas estructuras lingüísticas asociadas a un contexto específico —más próximo al de la *atención a la forma*, centro del enfoque por tareas—. En la actualidad este segundo tipo de significado se considera más importante en el desarrollo de la competencia comunicativa, de forma que Ellis concluye que todo aprendizaje de lenguas debe incluir oportunidades para trabajar este significado pragmático, e incluso que este tipo de actividades deberían ser predominantes, aunque no las únicas (Ellis, 2005, p. 34).

Principio 3: La instrucción requiere que los aprendientes se concentren también en la forma: Existe un consenso en la actualidad sobre la necesidad de que los alumnos

atiendan a la forma además de utilizar la lengua con fines pragmáticos. Al respecto de esta atención a la forma, Fotos y Nassaji (2011, p. 15) proponen una definición de la concepción de *atención a la forma* con la que operan cuya claridad y precisión la convierten en una valiosa aportación al marco teórico de este trabajo. Esta concepción del *focus on form* (FonF) en concreto será, además, la que utilizará este trabajo en su planteamiento metodológico posterior.

We conceive FonF as a series of methodological options that, while adhering to the principles of communicative language teaching, attempt to maintain a focus on linguistic forms in various ways. Such a focus can be attained explicitly and implicitly, deductively or inductively, with or without prior planning, and integratively or sequentially. [...] Following R. Ellis (2001b) and Williams (2005), we also adopt a broad definition of the term ‘form’, taking it to include various formal components of language including grammatical, phonological, lexical and pragmatic forms (Fotos y Nassaji, 2011, p. 15).

En relación con el principio dos, este tercer principio parece remarcar la necesidad de conjugar los dos tipos de conocimiento —lingüístico y pragmático— concebidos en una relación de interdependencia: cualquier proceso comunicativo implica la utilización de unas determinadas unidades gramaticales que deben conocerse ya se presenten inductiva o deductivamente. La atribución de significado (pragmático) y la adquisición de estos elementos requieren también que sean utilizados en situaciones de uso real de la lengua (Ellis, 2005, p. 25). Por otro lado, de acuerdo con Long y Robinson, el FonF “consiste en un desplazamiento ocasional de la atención a los aspectos lingüísticos codificados —por los profesores y/o uno o más estudiantes— porque se perciben errores de comprensión o producción” (Long y Robinson, 1998, p. 23). Esto permite establecer una relación cognitiva entre la forma lingüística y su significado inherente, posibilitando así un procesamiento basado más en la percepción y en la comprensión que en la memorización (Llopis-García, 2011b, p. 24).

Principio 4: La instrucción debe estar dirigida principalmente al desarrollo del conocimiento implícito de la L2 sin negar la importancia del conocimiento explícito: Diferentes teorías del aprendizaje atribuyen diferente importancia al papel del conocimiento explícito en la instrucción de segundas lenguas (que van de la nada —enfoque por tareas— al todo —el “PPP” de los programas estructuralistas—). Ellis (2005) adopta de nuevo una posición “conciliadora” en el debate, estableciendo que aunque el conocimiento implícito (procedimental) se considera necesario para el aprendizaje de una lengua, su uso en situaciones no controladas (fuera del aula) se beneficia y necesita del conocimiento explícito (declarativo).

Principio 5: La instrucción debe dar cuenta del sílabo interno de los alumnos: Las investigaciones en la ASL han revelado que esta se realiza siempre siguiendo un orden natural y predecible de elementos que van siendo adquiridos y, por tanto, la gramática debe presentarse en consonancia con este orden de adquisición preestablecido.

Principio 6: El aprendizaje instruido exitoso requiere exposición extensiva al input de la L2: Esto es especialmente importante en situaciones en las que el alumno estudia una lengua extranjera en un entorno donde no esta no se habla. En estas ocasiones, el profesor debe utilizar la L2 en el aula todo lo que sea posible y asegurarse de que el alumno tenga acceso a input de L2 fuera del aula.

Principio 7: El aprendizaje instruido exitoso también requiere de oportunidades para producir lenguaje: Este principio representa una de las principales razones por las que existen las tareas y, al contrario de lo que estableció Krashen al afirmar que la adquisición dependía exclusivamente del *input*, defiende que el alumno debe de disponer de oportunidades de producir (*output*), tanto oralmente como por escrito, sus propios mensajes con un objetivo comunicativo real.

Principio 8: La oportunidad de interactuar en la L2 es vital para desarrollar su dominio: Cómo crear esta interacción es siempre un desafío para cualquier profesor de idiomas. Algunas indicaciones son no limitar demasiado las tareas académicas ni los formatos en los que tienen lugar las sesiones de aprendizaje, utilizar las tareas y el trabajo en grupo. Sin embargo, ninguno de estos mecanismos garantiza completamente una interacción real entre alumnos, al menos no en L2.

Principio 9: La instrucción debe tener en cuenta las diferencias individuales de los alumnos: La instrucción debe estar adaptada al contexto del estudiante y al estudiante en sí, tanto a su nivel de aptitud como a su nivel de motivación.

Principio 10: La instrucción debe tener en cuenta tanto la producción libre como la producción controlada: El análisis de los progresos del alumno puede hacerse mediante la evaluación de su conocimiento metalingüístico, ejercicios de respuesta cerrada o elección múltiple, ejercicios de respuesta dirigida o de respuesta abierta. De todos estos tipos, el último es el que da cuenta con mayor precisión del proceso de adquisición del lenguaje ya que es el tipo de respuesta (*output*) que más se parece al lenguaje que el alumno utilizará fuera del aula.

2.5.2. La aproximación por principios (*The principled approach*)

Más allá de lo paradójico que pueda resultar que la solución al “fracaso de los métodos prescriptivos” —métodos y, en menor grado, también aproximaciones— sea una propuesta presentada asimismo como “aproximación” (*approach*), esta invita precisamente a no dar nada por sentado *a priori*, sino a desarrollar una metodología de investigación basada en el diagnóstico, el tratamiento y la evaluación (Brown, 2002, p.13).

El diagnóstico

La etapa de diagnóstico es la primera en tener lugar y su función consiste en dar respuesta a una serie de preguntas relacionadas con los principios anteriormente resumidos y que deben guiar la actuación docente. En un primer momento, estas preguntas tienen que ver muchas veces con factores situacionales —sociales, educacionales, administrativos...— como las siguientes: ¿Es el dominio del idioma un objetivo motivador para todos los estudiantes? ¿Cuál es la relación entre la L2 y la cultura nativa de los estudiantes? ¿Supone la creación y exposición de un ego lingüístico un problema para los sujetos de una comunidad de aprendientes?

Cabe, después, preguntarse por aspectos comunicativos y lingüísticos de los idiomas involucrados en el proceso de aprendizaje: ¿Hasta qué punto la L1 y la L2 presentan contrastes relevantes? ¿Existen estudios de análisis contrastivo que aconsejen el diseño de un sílabo determinado? ¿Cómo puede incluirse en el currículum el principio de autenticidad?

None of these complex questions can be answered with the language teaching profession's recently interred methods! The crucial import of the diagnostic phase of language courses precludes any consideration of methods that are prepackaged for delivery to all learners. (Brown, 2002, p.14).

El tratamiento

La fase de tratamiento trata de diseñar una metodología adecuada a las respuestas obtenidas de las preguntas de la fase anterior. Esta metodología puede coincidir parcialmente con propuestas pertenecientes a métodos o aproximaciones anteriores, lo cual se considera perfectamente válido siempre que no se acate también su carácter prescriptivo en su concepción global (Brown, 2002, p.14).

La evaluación

La evaluación fue un aspecto tradicionalmente descuidado, cuando no directamente olvidado, por la mayoría de los métodos y aproximaciones aparecidas en los dos últimos siglos. La acción pedagógica basada en principios propone una evaluación formativa, individual y personalizada priorizando las propiedades comunicativas del lenguaje en contra de las clásicas evaluaciones de “fin de trimestre” en la que todos los alumnos son sometidos a un mismo tipo de examen o *prueba única* (“one size fits all”) en la que se evalúan conocimientos mayormente formales de una lengua (corrección en las estructuras lingüísticas) (Brown, 2002, p.17).

2.5.3. Conclusiones del apartado

Habiendo analizado ya los principales métodos y aproximaciones a la enseñanza de L2 y la forma en la que sus auges y declives influyeron en los principios pedagógicos que se consideran válidos en la actualidad, para cerrar este capítulo se recoge aquí la conclusión a la que llegan tanto Ellis (2005, pp. 43-44) como Brown (2002, p. 17). Los autores ven el abandono de los métodos como una liberación; la salida de una “era oscura” en la que la investigación estaba obcecada en la búsqueda de una panacea que no existe, y dan la bienvenida a una “era del conocimiento”, mostrándose claramente en contra de la noción de “soluciones prefabricadas” y “empaquetadas” —aunque reconocen el valor ocasional que pueden tener bajo unas circunstancias determinadas— y a favor de la enseñanza contextualizada: “This approach acknowledges that whether research-based proposals are acted on must always depend on the professional judgement of the individual teacher” (Ellis, 2005, p. 43).

Methods’, as we historically understand the term in the profession, are not a relevant issue in the sophisticated process of diagnosing, treating, and assessing learners of foreign languages. We have emerged well beyond the dark ages of language teaching when a handful of prepackaged elixirs filled up a small shelf of options. Although traces of the principal ingredients of the old methods still effectively find their way into our array of pedagogical options for treatment, our profession has emerged into an era of understanding a vast number of language teaching contexts and purposes, and an even larger number of student needs, learning styles, and affective traits. As teacher trainees develop and carry out classroom techniques, they can benefit by grounding everything they do in well-established principles of language learning and teaching. In so doing, they will be less likely to bring a prepackaged – and possibly ineffective - method to bear, and more likely to be directly responsive to their students’ purposes and goals (Brown, 2002, p.17).

De igual forma que existe un cierto consenso a la hora de determinar qué principios “sobrevivieron” a la era de los métodos y sirven hoy en día como base para la práctica

educativa, las diferentes teorías —a menudo contradictorias— que intentaron dar explicación a los fenómenos de ASL también dejaron como legado una serie de hitos que hoy en día se consideran ampliamente aceptados; ya sea, como mínimo, como punto de partida para otras investigaciones. Brown (2002, p. 290) recoge una serie de advertencias que deben aprenderse, casi a modo de moraleja, del intenso debate sobre ASL durante las últimas décadas. A modo general, este último, aplicando los principios de la *teoría del caos* a los procesos de ASL, advierte de que estos procesos son tan complejos y están sujetos a un número tan grande de variables que son imposibles de predecir *a priori*. Asimismo, advierte de la conveniencia de alejarse de las dicotomías excluyentes y propone adoptar en su lugar una visión que entienda y conjugue las diferentes teorías sobre la ASL, tomándolas como perspectivas complementarias e inclusivas en la medida de lo posible.

2.6. La gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras

2.6.1. Introducción

En este apartado se analizará el papel que ha jugado la instrucción gramatical explícita (IG) en la enseñanza de lenguas extranjeras, cómo esta se ha concebido a lo largo de la historia y cuál es su papel en el aula de L2 según los principios pedagógicos actuales. Este breve recorrido nos permitirá apreciar la conveniencia de incluir en el aula sesiones de IG, tal como propone esta investigación y, además, nos permitirá conocer de qué formas puede hacerse esta inclusión con el fin de seleccionar la forma más apropiada a los fines pedagógicos planteados.

2.6.2. La IG en la enseñanza de segundas lenguas

Dada la naturaleza de la propuesta pedagógica que incluye esta investigación, resulta conveniente dedicar un momento a analizar cuál es actualmente el estado de la cuestión de la IG en el aula de L2. Existen básicamente dos formas de afrontar la inclusión o no de la IG en el aula de lenguas extranjeras, y todas las posiciones que puedan encontrarse entre una y otra: la posición no intervencionista (que considera innecesario cualquier tipo de instrucción gramatical) y la posición intervencionista (que proclama todo lo contrario) (Bielak y Pawlak, 2013, p. 93).

La posición no intervencionista (Bielak y Pawlak, 2013, pp. 92-100) se apoya en la llamada *opción cero* (“zero-option”), que establece que la IG debe ser irreductiblemente

excluida del aula de lenguas extranjeras. Esta postura se originó en torno a la aplicación que hizo Krashen de la concepción chomskiana del aprendizaje (basada en el Dispositivo de Adquisición de Lenguas (LAD)) a la adquisición de segundas lenguas, la teoría de la interlengua de Selinker (1972) y la competencia comunicativa de Hymes (1972). Las principales teorías que sustentan las posiciones no intervencionistas establecen paralelismos o equiparan totalmente los procesos de aprendizaje en la L1 y la L2. Un ejemplo relevante de modelo de enseñanza de lengua basado en este principio es el ya comentado *método natural*.

La *posición intervencionista* (“pro-interventionist position”) contempla la intervención pedagógica como un factor *facilitador* o incluso *indispensable* del aprendizaje respecto a la adquisición tanto de la gramática como del propio lenguaje. Es la posición que adoptan las propuestas actuales basadas en el FonF. El FonF es presentado por sus autores como una posición intermedia entre la *atención al significado* (“focus on meaning”), propia de los métodos naturales, y la *atención a las formas* (“focus on formS”), más característica de métodos como el de la RFT, el método silencioso, u otras aproximaciones estructuralistas (Robinson y Long, 1998, p. 15) y se fundamenta en las teorías de *procesabilidad* anteriormente comentadas (es decir, contemplan la posibilidad de convertir el conocimiento declarativo o explícito en implícito; modelos multidimensionales y de aprendizaje de destrezas).

Si se opta por una posición intervencionista y, por tanto, se acepta que debe incluirse la IG explícita en el aula de LE, es necesario plantearse otra pregunta: ¿qué gramática es la que debe incluirse en la clase de LE? Llopis-García *et al.* (2012, pp.11-14) reflexionan sobre el tipo de gramática que hay que enseñar en el aula, identificando una corriente *formalista* constituida por tres formas de ver la gramática: la gramática tradicional (basada en la lógica clásica o aristotélica, de actitud normativa y tomando muestras literarias como ejemplo), la gramática prescriptiva (basada en la promoción de determinados productos lingüísticos frente a otros que se consideran desvíos de la norma) y la gramática descriptiva (buscan la explicación de *qué* se dice mediante una forma determinada pero no *por qué* se dice).

La mayor crítica que se le puede hacer a esa concepción de la lengua [que la lengua es un conjunto de unidades que se combina en función de una serie de reglas que vienen determinadas por la propia estructura y en la que el hablante no tiene gran margen de elección] es que establece leyes atendiendo a lo que *suele* ocurrir y no a lo que *puede* ocurrir (Llopis-García *et al.*, 2012, p. 79).

Esta crítica no implica, empero, negar el componente estructural que, sin duda, existe en todas las lenguas y que establece, por ejemplo, que el artículo va delante del nombre y no detrás (85). El problema, según denuncian Llopis-García et al. (2012), es intentar encontrar siempre estructuras y reglas, a toda costa, a pesar de que los hablantes nativos no las empleen o de que aparezcan numerosos contraejemplos. Más allá de esto, lo importante es, recuerdan, que una regla sea operativa, sin importar la teoría lingüística en la que se sustenta (88).

Los autores anteriormente mencionados contraponen esta visión de la gramática (formalista) con una visión *significativa* de la gramática; una forma de entender la gramática que porta como estandartes la búsqueda (y presentación) del *significado gramatical* de las formas tal que el estudiante pueda operar con este significado tomando sus propias decisiones y comparándolo con su conocimiento del mundo real (por ejemplo, con la forma en la que expresa ese mismo significado en su propia lengua a través de formas distintas) (Llopis-García et al., 2012, p. 16). La *gramática discursiva* representó un primer intento de entender la gramática significativamente a través de la búsqueda de su significado dentro del discurso. Sin embargo, esta forma de ver la gramática se apoya más en el sentido pragmático y discursivo adquirido a través del contexto que en el significado intrínseco de la propia forma (19). Por esta razón, se recomienda desarrollar una visión *operativa* de la gramática:

¿Qué sería, entonces, una gramática operativa? En pocas palabras, una gramática que intente explicar rigurosamente el significado final de toda manifestación real del lenguaje y, en la dirección contraria, que defina las reglas estrictas de generación de ese significado final a partir del significado estricto de las formas con que se vehicula, de modo que se pueda operar con ellas, de una manera intencional y significativa²¹, en persecución de ese significado final. Una gramática operativa debe ser, en definitiva, una gramática mecánica, manipulativa, que permita decisiones discretas sobre la forma, pero que esté, sin embargo, basada radicalmente en el *significado* de la forma (Llopis-García et al., 2012, p. 20).

Dado que en los apartados anteriores se han comentado con cierto detalle los diferentes métodos que se adscriben a una u otra forma de enseñar la gramática, no se considera necesario abundar más en el tema. Es destacable, en cambio, cómo la propuesta en la que se centra este trabajo (la GC) opera de una forma distinta, al menos formalmente, a esta distinción tradicional de la gramática del lenguaje —sintaxis y morfología

²¹ Para conseguir esto, puede ser necesario *descontextualizar* (al menos, parcialmente) las actividades dirigidas al alumno de forma que, sin quitar importancia al contexto en consideración global del hecho comunicativo, se le atribuya a la forma el papel de protagonismo exclusivo en la determinación del significado de la construcción (Llopis-García et al., 2012, p. 63): “Descontextualizar, en ciertos momentos, es sano: ayuda a percibir el significado de una forma gramatical” (99). El *procesamiento del input* se erige como una opción especialmente adecuada para este tipo de actividades.

especialmente— diferenciado de la comunicación en sí misma (de nuevo, presentando una dicotomía insuperable entre conocimiento explícito e implícito). En esta concepción tradicional, “grammar is taken to refer to the formal elements of the morphological and syntactic language subsystems together with their semantic interpretations and use” (Bielak y Pawlak, 2013, p. 90). La GC, en cambio, tiene la siguiente concepción de la gramática

[...] the CG conception of grammar as encompassing not only morphology and syntax, traditionally understood to constitute the core of grammar, but also the phonological level. What is more, it should be recalled that in CG grammar also comprises at least certain parts of the lexicon and the discourse/pragmatic component, because grammar is said to shade into them in a non-discrete fashion (Bielak y Pawlak, 2013, p. 90).

Una visión de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas que tome como base las teorías que fundamentan la GC no puede concebirse sin la inclusión deliberada de aspectos gramaticales en el aula, puesto que estos se consideran un elemento dotado de significado que son precisamente los que permiten la construcción de representaciones. Para la GC, la gramática tiene sentido; la gramática *da* sentido al lenguaje.

2.6.3. La IG en la actualidad

A lo largo de la historia de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras el tratamiento de la gramática en el aula ha sido un tema especialmente polémico y la alternancia pendular entre su exclusión o inclusión en los programas didácticos ha sido un factor determinante en los diseños metodológicos (Fotos y Nassaji, 2011, p. i-vi; Richards y Rodgers, 2001, p. 3). Hoy en día, continúa siendo un aspecto intensamente debatido (Llopis-García, 2011, p. 20).

Aunque en el momento actual deberíamos ubicarnos en la *era postmétodo* (ver §2.5), lo cierto es que la influencia de los postulados comunicativos (fuertes), que relegaron el tratamiento didáctico explícito de la gramática a un segundo plano en el aprendizaje de lenguas extranjeras —en ocasiones excluyéndolo por completo, tal como antes habían hecho otros métodos (métodos naturalistas)— ha perdurado hasta tiempos recientes, manteniéndose su fuerza incluso en la actualidad (Castañeda, 2013; Llopis-García, 2011b, p. 22).

Los vacíos de los modelos basados exclusivamente en la comunicación y el uso del lenguaje hicieron que algunos profesionales comenzasen a replantearse la relación que la

IG y otras disciplinas lingüísticas debían mantener con la enseñanza de lenguas extranjeras (Brucart, 2009; Fotos y Nassaji, 2011, p. 19; Langacker, 2008b).

En la actualidad, existe bastante consenso sobre la conveniencia de incluir IG en la enseñanza de lenguas extranjeras (Fotos y Nassaji, 2011, p. 136; Long y Robinson, 1998, p. 23), sin que esto signifique renunciar a los fines comunicativos de la enseñanza de idiomas o que sea el sistema gramatical el que rijan el desarrollo curricular del aprendizaje, ni que su aprendizaje deba limitarse a la práctica repetitiva de estructuras gramaticales, tal como se había entendido la IG tradicionalmente.

Este consenso constituye, pues, uno de los *principios* comentados anteriormente que deberían guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje de idiomas comentados anteriormente (Brown, 2002, p. 297), pues sin instrucción gramatical, “students may reach a point from which they fail to make further progress on some features of the second language unless they also have access to guided instruction” (Lightbown y Spada, 2006, p.38).

Doughty (2004) se manifiesta en la misma línea, afirmando que la IG puede influir positivamente en las estrategias de procesamiento del aprendiente (motivando el crecimiento de su *interlengua* y minimizando las interferencias negativas), motivando el aprendizaje al dotarlo de sentido, mejorando la fluidez y, por supuesto, representando una posibilidad de práctica controlada difícilmente hallable fuera del aula de ASL. También Robinson y Ellis se muestran rotundos al afirmar que “algunos aspectos de una L2 requieren conciencia y/o atención a la forma lingüística —el aprendizaje implícito no es suficiente para una ASL con éxito— y el foco en la forma mejora el ritmo y maximiza los logros en L2” (Robinson y Ellis, 2008, p.7).

Todo este debate es, paradójicamente, algo impropio en los términos en los que la gramática se concibe desde la perspectiva que sustenta este trabajo. Para la GC es sencillamente imposible plantearse la enseñanza de lenguas (de comunicación) sin gramática, puesto que lo uno va indisolublemente vinculado a lo otro: “La gramática no es un conjunto de reglas, ni tampoco es una colección de consejos para hablar sin errores [...] La gramática es, esencialmente, una herramienta comunicativa y está presente en todo acto de comunicación” (Llopis-García et al., 2012, p. 67).

2.6.4. La gramática y el aprendizaje comunicativo de la gramática

En este breve apartado expondremos de forma sucinta diferentes mecanismos para integrar la IG explícita en la clase de L2 sin que esta pierda un enfoque eminentemente comunicativo. Nos referiremos en este apartado básicamente a dos estrategias que entendemos complementarias: el *procesamiento del input* y el *procesamiento del output*.

2.6.4.1 El modelo del procesamiento del input

a. El procesamiento del input (PI): Esta categoría engloba los procedimientos basados en el procesamiento del input (VanPatten, 1996, p. 129; 2004, p. 1, Lee y VanPatten, 1995). Ante un *input* determinado, los aprendientes tienden a prestar atención, en primer lugar, al significado y, solo después, a la forma. En realidad, esta es solo una de las estrategias —inconscientes— que ponen en marcha los aprendientes a la hora de procesar selectivamente el *input*, puesto que es imposible hacerlo en su totalidad. Otras estrategias conllevan el dar prioridad a las palabras con alta carga léxica o atender a los ítems lingüísticos según su colocación en la oración (centrando la atención en el primer sustantivo, por ejemplo) (Llopis-García, 2011b, pp. 36-42).

Este hecho puede hacer que los estudiantes tengan problemas en asimilar fenómenos gramaticales redundantes (como las modificaciones morfológicas de sustantivos plurales cuando un determinante numeral aparece en la oración). Esta opción busca establecer conexiones entre forma y significado a través de explicaciones gramaticales que permitan al alumno *procesar* el input con mayor precisión y atendiendo a los factores formales (Fotos y Nassaji, 2011, pp. 35-36). Se trata, en resumidas cuentas, de redirigir la tendencia instintiva del alumno para que preste atención a cosas a las que normalmente no prestaría. Wong (2004, p. 33) afirma que, de esta forma, los aprendientes pueden sacar provecho de la instrucción, especialmente mediante el trabajo con *input* estructurado.

Con las actividades de presentación de *input estructurado*; el alumno es expuesto a selecciones de muestras del lenguaje específicamente escogidas por su valor esclarecedor respecto a la conexión forma-significado (Llopis-García, 2011b, p. 34) de los ítems lingüísticos abordados. Se trata de ejercicios de respuesta cerrada en las que solo hay una opción correcta (por ejemplo, ante una frase determinada los alumnos tienen que marcar en un recuadro si su contenido se refiere a un momento del presente o del pasado).

We examined processing instruction as an input-based approach to teaching grammar. The approach was concerned with raising learners' attention to grammatical forms through structured input activities whose aim was to alter learners' inappropriate processing strategies during comprehension (Fotos y Nassaji, 2011, p. 38).

En palabras de Llopis-García, “para poder asimilar el input es necesario que el significado que se transmite y su referente, es decir, la forma lingüística, se detecten y ensamblen conjuntamente en la mente del hablante” (Llopis-García, 2011b, p. 34). Como metodología, la intervención pedagógica del PI implica varios conceptos que se resumen a continuación: para desarrollar su *interlengua*, los aprendientes se sirven de una serie de estrategias de procesamiento que, por sus características, no siempre analizan el *input* de la forma más idónea para el aprendizaje de las formas lingüísticas. Por ello, la *instrucción formal* sirve como método para destacar estas formas que pueden parecer irrelevantes en un primer momento explicitando el significado y la función de dichas formas. La información explícita llega a los alumnos a través de explicaciones del profesor o de materiales pedagógicos en diferentes soportes (incluyendo la imagen) que presenta un *input estructurado*: un *input* convenientemente adaptado para resaltar aquellos aspectos que deben ser aprendidos y que han de servir como base para una serie de actividades. Las actividades con *input estructurado* pueden ser referenciales (de respuesta única) o afectivas (donde diferentes respuestas posibles alteran el significado de una expresión) (Llopis-García, 2007, pp. 118-120; 2011b, pp. 48-52).

b. El realce textual (*textual enhancement*²²):

The aim of this approach is to raise learners' attention to linguistic forms by rendering input perceptually more salient. Textual enhancement aims to achieve this by highlighting certain aspects of input by means of various typographic devices, such as bolding, underlining, and italicizing in written input, or acoustic devices such as added stress or repetition in oral input. The assumption is that such visual or phonological modifications of input make grammatical forms more noticeable and subsequently learnable (Fotos y Nassaji, 2011, p. 38).

Se trata, en resumidas cuentas, de técnicas para llamar la atención sobre las conexiones forma-significado que, como todas las otras técnicas del FonF, debe ser complementada, antes o después, con otro tipo de actividades y *feedback* correctivo para resultar efectiva (como explicaciones introductorias o actividades de práctica) (Sharwood-Smith, 1993, pp. 165-177; Fotos y Nassaji, 2011, p. 38).

²² Aunque Fotos y Nassaji (2011, p. 38) hablan del realce textual y del procesamiento a través del discurso tipos separados de tratamiento de la gramática, atendiendo a la definición de Llopis-García (2011b, p. 48-52) ambas divisiones podrían integrarse en el PI, ya que su mayor distinción radica en el tipo de *input* que utilizan para la presentación gramatical. La visión de Llopis-García, además, prevé otros posibles tipos de *input*, como la imagen, los cuadros ilustrativos, las tablas o “cualquier información que usa metalenguaje y se centra en aspectos concretos de la lengua” (Llopis-García, 2011b, p. 50).

c. A través del discurso:

Enfatizando la relación entre las estructuras gramaticales y sus funciones pragmáticas, la presentación de elementos gramaticales mediante la técnica de FonF a través del discurso sugiere la adaptación de *input* a nivel discursivo en L2 para estudiar los contextos comunicativos en los que un determinado ítem lingüístico se usa. Asimismo, la producción y práctica (*output*) en el discurso puede promover la percepción de las formas gramaticales, facilitando así la adquisición de una segunda lengua (Fotos y Nassaji, 2011, p. 66).

d. Vigencia y críticas

Los modelos de PI han sido puestos a prueba mediante numerosos estudios empíricos que han demostrado siempre efectos positivos en su aplicación a la enseñanza de segundas lenguas (Farley, 2004, p. 16)²³. Es, por tanto, un modelo a tener en cuenta de cara al planteamiento de intervenciones didácticas como las que se propone diseñar este trabajo. Sin embargo, la instrucción por PI no está exenta de críticas que han cuestionado tanto sus principios teóricos como su efectividad metodológica (DeKeyser *et al.*, 2002, p. 820). El propio VanPatten (2002) publicó un artículo en respuesta a estas críticas, basadas mayormente en interpretaciones erróneas de la teoría original (como un supuesto rechazo de cualquier tipo de actividad de procesamiento del *output*), en divergencias en cuanto a su planteamiento teórico (como el alejamiento de metodologías basadas exclusivamente en el aprendizaje de lenguas maternas) o en la denuncia de deficiencias en las metodologías de investigación empleadas.

2.6.4.2. Interacción y opciones basadas en el *output*

Swain (1993, pp. 159-160) enumera las ventajas de utilizar el *output* como base para el aprendizaje lingüístico. Entre estas ventajas, se encuentra la posibilidad intrínseca de que el aprendiente practique significativamente los elementos lingüísticos a través del uso, la toma de conciencia de cuánto se sabe y cuánto no, la posibilidad de formular hipótesis sobre el funcionamiento de la L2. A todo esto, Toth (2006, p.371) añade el valor de activación de procesos psicolingüísticos que tiene el incluir el *output* como base de la

²³ Llopis-García (2011b, pp. 54-55) presenta una lista de más de una veintena de investigaciones con resultados favorables.

instrucción (toma de decisiones, negociación de significado, representación de una escena, etc.).

a. Feedback interactivo: Esta aproximación utiliza la interacción como forma alternativa de dirigir la atención del alumno hacia las formas gramaticales del lenguaje, asumiendo que la negociación de significados es un aspecto esencial para la adquisición de lenguas (Mackey *et al.* 2000, p. 493). A través de diferentes estrategias, como preguntas de confirmación, repetición, reformulaciones, corrección directa, gestos, etc., se produce una negociación de significado “en directo” mediante la cual el estudiante recibe *feedback correctivo* que le ayuda a comprender y consolidar el significado de una forma lingüística determinada (Fotos y Nassaji, 2011, p. 71).

b. Tareas estructuradas centradas en la gramática: Se trata de utilizar un tipo especial de *tareas* que se diseñan en torno a un elemento gramatical que se trabaja implícita o explícitamente. Son, por tanto, tareas diseñadas, no en base a un cometido estrictamente comunicativo, sino en base a un ítem gramatical específico (Gass, 1995; Gass *et al.*, 1999, p. 553; Gass *et al.*, 2005).

c. Tareas colaborativas: Son actividades diseñadas para impulsar al aprendiente a producir lenguaje de forma precisa a través de la reflexión activa, la negociación y la discusión del significado de las formas gramaticales que tiene que emplear para ello. Tomando las bases del aprendizaje cooperativo y la perspectiva sociocultural, estas actividades²⁴ entienden que el trabajo en equipo permite que los estudiantes se apoyen entre ellos, interactuando para resolver los problemas lingüísticos encontrados.

2.6.4.3. La compatibilidad del procesamiento del input con el procesamiento del output

Como el propio VanPatten explicó en su día (2002), aplicar un enfoque basado en el PI no implica renunciar al *procesamiento del output* (PO). Llopis-García (2007) obtuvo resultados positivos al aplicar una combinación de ambas metodologías (o, más precisamente, al adaptar los principios del PI al PO). Según esta concepción, PI y PO son, respectivamente, el inicio y el final de un mismo ciclo de aprendizaje donde el *output*

²⁴ Se trata de actividades diseñadas para la colaboración y el trabajo en equipo, como los *dictogloss* —la reconstrucción, en grupo, de un texto corto que los estudiantes han oído dos veces— o las *jigsaw tasks* —actividades en las que cada grupo de estudiantes tiene que resolver un problema específico que ayudará a resolver una tarea global que atañe a todo el grupo clase—.

generado al utilizar formas adquiridas mediante el PI sirve como base para la introducción de nuevo contenido:

Si se concibe el output como proceso integrante de la ASL y desde una perspectiva en la que el procesamiento de la producción es posible, puede asumirse que la práctica de formas fortalece la estructura de la IL y puede convertir en *intake* lo producido, pues el aprendiente confirma sus hipótesis acerca del sistema que aprende a través del uso. Así, lo que el alumno produce funciona como input para su IL, el cual, si se ha procesado como CFS, se convertirá en *intake* que alimente la IL y estará accesible para el uso, o sea, el output (Llopis-García, 2011b, p. 71).

Esta visión, la que contempla PI y PO como elementos no solo compatibles sino complementarios es la que adopta este trabajo.

2.7. La L1 en la instrucción gramatical

Aunque ya en su día los métodos directos encontraron dificultades al intentar aplicar únicamente la L2 en los entornos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, y a pesar de que existe un cierto consenso en la actualidad sobre la inconveniencia de equiparar los procesos de ASL con los de adquisición de la L1 (Baralo, 1999, p. 7; Gass, 1995, p. 6), lo cierto es hasta hace no mucho esta exclusión de la L1 del aula de idiomas permanecía vigente como una verdad incuestionable, asemejándose más a una tradición conveniente o una inercia que a una convicción fundamentada:

Communicative methodology stresses the English-only approach to presentation and practice that is such a prominent feature of the British EFL tradition. (Perhaps because this has made it possible for us to teach English all over the world without the disagreeable necessity of having to learn other languages?) (Swain, 1985, p. 85).

Actualmente existen razones para considerar beneficioso el uso puntual de la L1 —o cualquier otra lengua vehicular común entre docente y aprendiente— en el aula de lenguas extranjeras, sobre todo a la hora de tratar aspectos metalingüísticos (Richards y Rodgers, 2001, p. 13). Retomando los argumentos de Ruiz de Mendoza (2008), Llopis-García recuerda que un aprendizaje de cualquier LE que se apoye en el contraste cognitivo —no meramente formal o en la búsqueda de sinónimos— con la L1 “ayuda al aprendiente a trasladar conceptos metafóricamente desde su L1 a la L2, así como a identificar los que son diferentes, sabiendo que codifican el significado de otra forma nueva” (Llopis-García, 2011b, p. 99). En un trabajo posterior, la misma autora recuerda en un trabajo conjunto que “ante problemas específicos del español, podemos hallar un aliado

inesperado en la L1 de nuestros alumnos o una LE de comunicación internacional” (Llopis-García et al., 2012, p. 89)²⁵.

2.8. Conclusiones del capítulo

Hemos dedicado gran parte de este segundo capítulo al análisis de las principales aproximaciones teóricas y métodos de enseñanza de lenguas extranjeras que surgieron durante los últimos dos siglos. Esta retrospectiva ha permitido conocer el origen y la fundamentación teórica de los principios pedagógicos que han pervivido hasta la actualidad y, al mismo tiempo, comprender la causa del descarte de otros tantos principios que han sido abandonados en el camino.

En lo referente a la propuesta central de este trabajo (la GC como herramienta de IG en el aula de E/LE), este breve recorrido histórico ha permitido alcanzar una serie de conclusiones que justifican su presentación y le dan sustento teórico. A continuación recapitularemos de qué forma los principios pedagógicos que emergen a modo de conclusión refuerzan la propuesta aquí presentada.

Presentamos la GC como una herramienta de IG explícita. Consideramos que la IG explícita no es un obstáculo, sino un potenciador de la comunicación. Fotos y Nassaji (2011, p. 132), por ejemplo, concluyen que el tratamiento de la gramática repercute positivamente en el aprendizaje de segundas lenguas. Esta instrucción debe acompañarse de posibilidades para producir lenguaje por parte del alumno y para que este reciba un *feedback* apropiado. Tanto para este fin como para la propia presentación de ítems gramaticales, se considera que el empleo puntual de la L1 es totalmente válido y conveniente.

Presentamos la GC primordialmente como una herramienta de PI, que puede ser complementada por mecanismos de PO. Investigaciones recientes sobre el PI ha demostrado tanto su eficacia como mecanismo de IG como su compatibilidad con otros tipos de IG, como el PO.

Presentamos la GC como una herramienta innovadora con altos beneficios potenciales. Tal como expondremos en §4, los expertos en LC auguran a la GC un gran potencial pedagógico. Sin embargo, a pesar de que ya han pasado más de treinta años desde el

²⁵ Dada la situación del E/LE en el mundo actual, es especialmente interesante sopesar esta valoración puesto que es bastante común que el alumno extranjero que aprende español haya aprendido antes otro idioma (normalmente el inglés).

nacimiento de la LC como área de estudio especializada, la retrospección realizada en este capítulo ha demostrado que ninguno de los métodos o aproximaciones de enseñanza de L2 se ha basado en los principios de la GC. Esta ausencia revela un vacío de conocimiento que abre y valida una vía de investigación: no para crear un “método cognitivo” —ver abajo— sino para construir nuevas herramientas con las que complementar nuestra práctica analítica y descriptiva, como lingüistas y como docentes. Cadierno (2008, p. 327) reafirma la idoneidad de utilizar las bases de la GC como gramática pedagógica, ya que actúa en coherencia con los principios mencionados anteriormente y con la necesidad de conjugar un tipo de IG explícita que no abandone los fines comunicativos finales del aprendizaje.

Presentamos la GC como una herramienta complementaria, no como un método. El marco teórico expuesto en este capítulo ha constatado el fracaso de los “métodos” de enseñanza de L2. La caída de estos ha dejado un panorama que, aunque está regido por unos principios pedagógicos globalmente aceptados, constituye un espacio más abierto y flexible en el área metodológica de la instrucción de L2, en el cual las propuestas metodológicas se conciben más como herramientas específicas que deben ser aplicadas solo cuando sean contextualmente apropiadas. Por tanto, no presentamos la GC como una panacea o un sistema exportable a cualquier situación, sino como una herramienta de análisis y presentación que, a discreción del docente, demuestra una gran utilidad en situaciones y contextos específicos.

Consideramos la imagen como una herramienta de transmisión de contenido (meta)lingüístico. Como hemos comprobado, el uso de la imagen en el aula de L2 no es algo nuevo, sino que tiene siglos de antigüedad. Sin embargo, en todo este tiempo la imagen se ha utilizado primariamente como complemento textual, decorativo, motivador o como mecanismo designativo para evitar la traducción. Aunque este aspecto será desarrollado detalladamente en el capítulo siguiente, y a pesar de que no criticamos ni invalidamos ninguno de estos usos de la imagen en el aula de L2, entendemos que la imagen puede utilizarse también como vehículo transmisor de contenido (meta)lingüístico, a través de la *gramática visual* (Romo, 2014). Tal como ha podido comprobarse a lo largo de este capítulo, esta concepción de la información lingüística visual está todavía muy poco desarrollada, lo que permitirá a esta investigación aportar más datos sobre al respecto.

Contemplamos el uso de la L1 o una L2 vehicular distinta a la lengua meta en el aula de E/LE para facilitar el acceso al contenido metalingüístico de las presentaciones gramaticales propuestas. Dado el alto grado de abstracción de los esquemas visuales que proponemos, prevemos que puede ser necesario recurrir a la LM de los estudiantes o, en caso de desconocerla, a una eventual LE vehicular para facilitar el acceso al contenido conceptual de las presentaciones visuales ofrecidas, al menos en un primer momento. Los principios pedagógicos aceptados actualmente rechazan la exclusión sistemática de cualquier lengua que no sea la LM dentro del aula de L2, reconociendo en su uso puntual un ahorro de tiempo y de esfuerzo, además de otras bondades como el establecimiento de equivalentes cognitivos. Además, el conocimiento actual permite descartar la total equiparación de los procesos de L1 con los de L2 (Lightbown y Spada, 2006, p. 29).

3. El componente gráfico en la enseñanza de lenguas extranjeras

- 3.1. Introducción
- 3.2. El lenguaje gráfico
- 3.3. La psicopercepción y las imágenes mentales
- 3.4. La imagen como texto
- 3.5. El lenguaje gráfico en el aula de lenguas extranjeras
- 3.6. Conclusiones del capítulo

3.1. Introducción

En el capítulo anterior comprobamos que, aunque algunos métodos y aproximaciones a la didáctica de lenguas extranjeras han usado imágenes de forma esporádica —básicamente, como recurso para evitar la traducción lingüística— la relación entre la imagen y didáctica de lenguas extranjeras no ha sido explotada en forma de método. Esto resulta hasta cierto punto sorprendente si se tienen en cuenta las capacidades descriptivas y representativas de la imagen, bien conocidas y aprovechadas en el área de la lingüística teórica. Mediante diferentes recursos visuales, gramáticas generativistas o estructuralistas han recurrido a la imagen —por ejemplo, para ilustrar las relaciones morfosintácticas de los componentes de una oración o los niveles de jerarquía y las relaciones lineales entre varios primitivos semánticos de una misma unidad lingüística (Romeu 2014)—. Hay varias razones por las que esta práctica resulta tan recurrente y productiva. Una de ellas es que la imagen, al igual que la lengua, opera de forma bidimensional (como mínimo) (Brucart, comunicación personal). De entrada, esto establece un paralelismo interesante que permite una cierta compatibilidad representacional entre el sistema visual y el verbal. En este capítulo estudiaremos cuáles son otras de las características que hacen de la imagen un vehículo comunicativo con un gran potencial para transmitir contenido lingüístico y conceptual.

Para ello, tomaremos como referencia una de las aproximaciones a la lingüística que más ha explotado este potencial analítico y descriptivo de la imagen: la gramática cognitiva (GC). Mediante un código gráfico extremadamente simple —basado en figuras geométricas y líneas de diferentes tipos— los expertos en GC crean representaciones abstractas que tratan de captar el significado prototípico de las unidades lingüísticas de una forma distinta y complementaria a las explicaciones que se pueden desarrollar

verbalmente. Aunque su potencia explicativa ha quedado patente durante más de treinta años de aplicación en los manuales cognitivistas, su potencial descriptivo pedagógico todavía no ha sido explorado en español, a pesar de las bondades que le auguran los expertos.

Uno de los factores más determinantes en el recelo a incluir esquemas visuales de la GC en el aula de lengua ha sido su apariencia inaccesible, precisamente por la parquedad expresiva de dichos esquemas. Esto sucede porque los esquemas de la GC, en su afán de abordar las unidades lingüísticas en el nivel más abstracto posible, recurren a esquemas igualmente abstractos que, aunque resultan de gran utilidad para el análisis lingüístico a nivel académico o teórico, pueden resultar intimidantes para una persona que no está familiarizada con los conceptos visuales y teóricos que maneja la GC, empezando por los propios docentes. Sin embargo, consideramos que es posible desarrollar una serie de técnicas que permita adaptar el lenguaje visual de la GC a un entorno pedagógico y reducir su nivel de abstracción lo necesario como para dar cuenta de las especificidades de las unidades lingüísticas que pueden interesar al estudiante de L2, o de E/LE, en este caso.

Por tanto, en este apartado estudiaremos cómo construir *imágenes metalingüísticas* (IM) (Romo, 2015). La *IM* es un concepto que proponemos únicamente para identificar estos esquemas visuales que tienen, además de una intención analítica y descriptiva, una clara orientación pedagógica. Por lo demás, en nada se diferencian —al menos no intencionalmente— de los esquemas pictóricos que ha usado la GC durante décadas. A lo largo de los dos capítulos siguientes podrán encontrarse ejemplos de IM, aunque ya se han publicado artículos que desarrollan este concepto (Romo, 2014; 2015). Pero antes de presentar la IM como un tipo funcional de imagen específico, es necesario realizar un análisis del estado de la cuestión sobre cómo la imagen y el texto se relacionan a la hora de transmitir información, especialmente en el aula de L2.

Empezaremos este capítulo analizando brevemente cuál es actualmente la relación entre imagen y texto, tanto en la lingüística, como en la educación, así como en la sociedad en general. Veremos que, incluso estando en la denominada “era de la imagen”, la forma en la que texto e imagen colaboran dentro de aula está muy obsoleta en relación a la estrecha vinculación que existe entre ambas formas de comunicación en la sociedad. Veremos, por ejemplo, que aunque en la actualidad el 80% de la información de los mensajes que se

transmiten tiene un componente visual fundamental, y aunque diferentes disciplinas de las ciencias sociales recurren cada vez más a la imagen como herramienta de presentación y construcción de conocimiento (Banks y Morphy, 1999; Pink, 2001, p. 4; Rutten et al., 2013), en el aula de L2 la imagen sigue relegada a un papel secundario respecto al texto. Aunque esto es comprensible —y deseable— cuando lo que se trata es de ofrecer un *input* lingüístico al estudiante, no es razón para obviar el potencial explicativo de la imagen y su capacidad para operar a nivel metalingüístico. Sin embargo, consideramos que este potencial está desaprovechado incluso en materiales que declaran basarse en los principios de la GC.

Seguidamente, analizaremos de qué forma podemos construir imágenes que maximicen el potencial explicativo del lenguaje visual a nivel metalingüístico. Para ello, analizaremos las principales propiedades del lenguaje gráfico, los elementos morfológicos de la imagen, y cómo el conocimiento y manipulación de esta “gramática visual” puede influir a la hora de elaborar y presentar materiales que sean coherentes con los principios de psicopercepción que rigen la cognición humana. Comprobaremos, sin embargo, que esta práctica no está muy extendida en el diseño de materiales de E/LE.

Por último, una breve y no exhaustiva clasificación funcional de las imágenes que encontramos generalmente en los manuales de E/LE permitirá extender las conclusiones del punto anterior también al ámbito de E/LE. Esta taxonomía servirá, además, para clarificar algunos conceptos que consideramos que en ocasiones se confunden a la hora de analizar imágenes (como la diferencia entre *función comunicativa* y *función pedagógica o didáctica*), lo que nos permitirá delimitar con mayor exactitud qué es exactamente una IM y qué es lo que la diferencia de otros tipos de imágenes que proliferan en los manuales de español.

3.2. El lenguaje gráfico

El predominio actual de los medios audiovisuales como medios de comunicación (Barrallo y Gómez, 2009, p. 2; Goldstein, 2012, p.22; Sanabria, 1984) ha conllevado el empleo de material gráfico como modo básico de comprensión equiparable a la comunicación verbal en cuanto a la capacidad de transmitir información, lo que ha hecho que algunos se refieran al momento actual como “el siglo de la imagen” (González y Vélez, 2001, p. 4).

“En general, puede decirse que lo verbal y lo visual caminan paralelamente en el lenguaje, que muchas veces lo segundo refuerza a lo primero y que, en ocasiones, llega a sustituirlo” (López, 2005, p. 20). González y Vélez precisan que, de hecho, en nuestra cultura contemporánea el 80% de la información llega a las personas a través de la percepción visual y el procesamiento gráfico; y que se ha pasado, por tanto, de la “cultura del discurso” a la “cultura de la instantaneidad y de la imagen” (2001, p. 5). Esta nueva cultura de la imagen se apoya en las tecnologías de la información y comunicación con la máxima de ofrecer una gran cantidad de información a cambio de una interacción mínima (Goldstein, 2012, p.22).

Stokes (2001) recuerda cómo históricamente texto e imagen se han presentado de forma separada; a veces complementaria, pero no integrada: normalmente las imágenes ocupaban un lugar marginal en los textos con una función meramente auxiliar. En la historia reciente Stokes observa también una tendencia a recurrir cada vez más a la imagen a la hora de definir conceptos difícilmente explicables con palabras, repitiendo el proceso que siguieron en su día intelectuales como Leonardo da Vinci, quienes decidieron recurrir a los dibujos al advertir la imposibilidad de explicar aquello que tenían en la mente mediante el uso de palabras. Sin embargo, Goldstein denuncia la vigencia de esta carencia afirmando que “es increíble que la mayoría de imágenes que se utilizan en el aula sean periféricas a la actividad principal, es decir, a la enseñanza y la práctica del idioma” (2012, p.20); o sea, cumpliendo la misma función complementaria o decorativa de la que hablaba Stokes (2001).

No obstante, las creaciones gráficas con vocación lingüística y comunicativa tienen una serie de ventajas sobre el lenguaje verbal en cuanto su capacidad comunicativa y de comprensión. De entre estas, destaca para el interés de este trabajo la virtud de mejorar la adquisición de conocimientos, así como su mayor alcance y potencia comunicativa al emplear un sistema de códigos visuales en gran parte universal, sobrepasando algunas de las limitaciones de la comunicación verbal: “la escritura queda obsoleta como medio básico de comunicación por su limitado campo de actuación, determinado por la cultura e idioma diferente en cada área geográfica y grupo sociocultural” (González y Vélez, 2001, p. 7). Destaca también la plasticidad y maleabilidad del lenguaje gráfico o visual frente a la “rigidez y frialdad” del lenguaje escrito que Sócrates advirtió en su tiempo (Stokes, 2001). Seguramente esta búsqueda de matices expresivos que posibilita el lenguaje visual haya sido la causa del éxito de fenómenos como el de los emoticonos en

la comunicación actual, o de que incluso varias disciplinas científicas busquen en lo visual diferentes formas de construir y presentar conocimiento²⁶.

Sin embargo, los propios González y Vélez reconocen que el lenguaje gráfico tampoco está exento de limitaciones comunicacionales, ya sea por la inadecuación de algunos contenidos al medio gráfico o por el carácter indirecto y no interactivo inherente a la naturaleza del lenguaje gráfico —aunque esto debería paliarse si se incluye en la interacción la mediación de un profesor que haga de intérprete entre la imagen y el receptor—. Asimismo, es imposible afirmar que la universalidad del lenguaje gráfico sea total, ya que un mensaje gráfico que pretenda comunicar cualquier contenido con precisión, debe, al igual que lenguaje verbal, adaptarse a las características psicológicas, semiológicas y culturales de los destinatarios de dicho mensaje (González y Vélez, 2001, pp. 5-7)²⁷. Tampoco es posible afirmar que una enseñanza basada exclusivamente en el lenguaje visual sea beneficiosa para todo tipo de alumnos —probablemente sería, de hecho, directamente inviable en el aula de lenguas extranjeras— ya que la cognición visual-espacial y no verbal tiene lugar básicamente en el hemisferio derecho del cerebro. Por tanto, aunque este tipo de enseñanza puede beneficiar a aquellos alumnos propensos a utilizar dicho hemisferio, o a quienes necesiten desarrollarlo, no debe desatenderse el hemisferio izquierdo, que implica la inclusión de mecánicas secuenciales, verbales y matemáticas (Stokes, 2001; Putintseva, 2006). En consiguiente, este planteamiento sugiere el empleo complementario de estrategias visuales y verbales en el aula. De lo contrario, estaríamos desatendiendo deliberadamente a un determinado tipo de estudiante con un determinado estilo de aprendizaje.

3.3. La psicopercepción y las imágenes mentales

Las imágenes se interpretan mediante las percepciones sensoriales visuales, y la visión es el principal sistema de percepción sensorial a través del cual los humanos emprenden su interacción con el entorno (Bowerman, 1996, p. 385; Evans y Tyler, 2003, p. 33). La visión es, junto al lenguaje, una de las principales fuentes de información, y ambas fuentes

²⁶ El “*sensory turn*”, la tendencia de algunas ciencias sociales —como la etnografía o la historia del arte— a buscar en los medios visuales y artísticos herramientas para interpretar y expresar los resultados de sus investigaciones puede tomarse como ejemplo de la potencialidad poco explorada de lo visual como herramienta comunicativa (Rutten et al., 2013).

²⁷ Resulta interesante mencionar la creación del movimiento alemán “*Bildwissenschaft*”, una corriente artística “cuyo objetivo es el estudio de la imagen como fenómeno cultural en sus distintas vertientes —mental y corporal; como concepción y como producto—, algo que la diferencia de los estudios visuales en los que el acento se pone más bien en el fenómeno de la visualidad y su construcción cultural” (Lumbreras, 2008). Este movimiento parece ser una muestra de cómo lo visual, entendido desde el punto de vista cognitivo, despierta interés en distintas disciplinas.

están ligadas en un constante proceso de retroalimentación que constituye gran parte de la base cognitiva humana (Llopis-García et al., 2012, p. 23). De hecho, autores como López (2005, p. 18) consideran que el lenguaje es una herramienta de percepción del mundo más: un *sexto sentido*²⁸. Tal es la importancia de este sentido que algunas lenguas, como el español (*Ya veo... [Ya entiendo]*) o el inglés (*I see... [Ya veo→Ya entiendo]*), los verbos de percepción tienen una interpretación sensorial y otra intelectual, equiparando metafóricamente la visión con el conocimiento en base a una correlación experiencial (Evans y Tyler, 2003, p. 33):

Sin embargo, la visión no es un sistema de representación fiel de la realidad objetiva (Fanaro et al., 2005; Santana, 2009, p. 13); como tampoco lo es el lenguaje. La visión es, más bien, “el punto de arranque del procesamiento de la información visual, en el que se analizan y organizan diferentes impresiones recogidas por los sentidos, dando lugar a representaciones simbólicas que suponen imágenes mentales” (González y Vélez, 2001, p. 11)²⁹.

Existe otra definición de la percepción, afín a la primera, según la cual la percepción es “the set of psychological processes by which people recognize, organize, synthesize, and give meaning (in the brain) to the sensations received from environmental stimuli (in the sense organs)” (Empson y Nabuzoka, 2009, p. 309). En general, todas las definiciones de “percepción” consultadas coinciden en la conveniencia de considerarla como un proceso unido a otros procesos cognitivos junto a los cuales se construyen representaciones mentales de lo percibido como estímulo. Esto no es de extrañar si se tiene en cuenta que, desde un punto de vista puramente biológico, el cerebro y los ojos forman parte de un mismo órgano y que las áreas cerebrales que rigen las actividades de codificación y decodificación de estímulos y las que albergan las operaciones sintácticas y semánticas interactúan entre sí (Canning-Wilson, 2001).

Las áreas cerebrales del lenguaje y de la visión son diferentes, las del lenguaje se localizan en el lóbulo frontal (área de Broca) y en el temporal (área de Wernicke), mientras que el córtex visual se sitúa en el lóbulo occipital. No obstante, últimamente se ha descubierto que el nervio óptico procedente de la retina no termina en el córtex visual, sino que continúa hacia adelante y se divide en dos ramas, una dorsal que pasa junto al área de Broca y otra ventral que es contigua al área de Wernicke [...] La rama dorsal del nervio óptico y el área de Broca

²⁸ La propia Llopis-García explica que, en ocasiones, la aceptabilidad de algunas expresiones —como algunos usos de las preposiciones *sobre* o *contra*— “se define estrictamente en términos de la concepción visual” (2012, p.48).

²⁹ Esta concepción del sistema sensorial humano como dispositivo recolector de estímulos externos con el que se construyen interpretaciones cosmológicas moldeadas por parámetros y categorizaciones culturalmente heredadas es la misma que lingüistas y sociólogos habían identificado previamente (Geertz, 2001, pp. 19-40). Este concepto remite, a su vez, al concepto de “imagen lingüística” que utiliza la GC, y que posteriormente desarrollaremos.

se ocupan de la codificación (de las relaciones espaciales y de movimiento en el primer caso, de la sintaxis en el segundo); la rama ventral y el área de Wernicke son el asiento de los procesos de descodificación (del reconocimiento de objetos en el primer caso y de la semántica en el segundo) (López, 2005, p. 21).

Estos procesos, los que determinan cómo percibimos patrones complejos y organizamos la información en unidades de significado comprensibles (Condly, 2003, p. 2), son los que conforman las “leyes de Gestalt”. El análisis y la atención a estos principios es de vital importancia para una aproximación cognitiva al lenguaje (Langacker, 2008a, p. 104), puesto que son un reflejo de otros mecanismos cognitivos que operan a nivel general y que, por tanto, rigen el razonamiento y el aprendizaje de los seres humanos. “Many of the principles of Gestalt psychology such as proximity, bounding and good continuation are analyses of how human minds construe a single complex object from seemingly fragmented perceptual sensations” (Croft y Cruse, 2004, p. 63). A continuación esbozamos brevemente el contenido de los principales principios gestálticos de psicopercepción.

Principio de figura-fondo: Ante la percepción de un campo visual, algunos objetos se interpretan como prominentes y otros son relegados a un segundo plano. Los objetos resaltados son las “figuras” y los demás, el “fondo”. De tal forma, al observar una escena como la representada en la figura 1, tendemos a conceptualizar “un gato sobre el tejado” antes que “un tejado bajo el gato”, por ejemplo.



Figura 1

Conocer este principio puede ser útil en sesiones de aprendizaje introductorias de nuevos conceptos o de análisis específico —ya que las personas que no conocen una materia tienden a tener dificultad en discernir qué es relevante y qué no lo es— y no tanto en sesiones exploratorias o de discusión, donde diferentes planos de información se relacionarían de forma más equilibrada en cuanto a su importancia. Además, este principio puede ser particularmente importante en el caso del aprendizaje de idiomas; un tipo de conocimiento que requiere que el aprendiente domine múltiples elementos antes de poder comenzar a construir sus primeras frases.

Como se detallará más adelante, el principio psico-perceptual de *figura-fondo* tiene un equivalente claro en los procesos cognitivos de categorización, de los cuales parece ser un reflejo, y, por tanto, es un elemento de análisis especialmente productivo en su aplicación a categorías lingüísticas (Croft y Cruse, 2004, p. 56), hasta el punto de que, en

ocasiones, resulta más útil diferenciar dos términos o conceptos —léxicos o gramaticales— aplicándolos a diferentes *fondos* en lugar de contrastar lo que perfilan sus *figuras*. .

Principio de proximidad: Ante la percepción de un grupo de objetos, estos tienden a ser agrupados si están en posiciones contiguas cercanas, y a ser considerados como no pertenecientes a dicho grupo si están más alejados. Por ejemplo, la imagen de la derecha tendería a ser interpretada

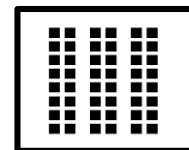


Figura 2

como tres columnas separadas de dieciséis cuadrados cada una antes que un conjunto de cuarenta y dos cuadrados u ocho filas de seis cuadrados cada una. Con la información sucede algo similar: diferentes informaciones tienden a ser agrupadas instintivamente si se presentan vinculadas una a la otra, aunque sea únicamente mediante su enumeración correlativa. La consecuencia más importante de este principio dicta que, sobre todo en niveles iniciales de un aprendizaje, los profesores deben prestar especial atención a la hora de seleccionar y presentar la información, intentando que el alumno no vincule información relevante a la irrelevante. El principio de proximidad es relevante también a la hora de presentar contenidos visualmente. De igual forma que los patrones de lectoescritura dictaminados por diferentes culturas determinan la trayectoria que trazan los ojos al interpretar una imagen y establecer categorías, los sistemas de lectoescritura que se basan en la distinción —separación— de palabras (como el español) pueden generar patrones de psicopercepción diferentes de los de lenguas que no utilizan la separación de palabras (como el japonés).

El principio de proximidad también tiene un reflejo claro en el lenguaje. Además de la tendencia al establecimiento de categorías propias del sistema cognitivo general, este principio también se aplica al lenguaje en la discriminación observable o convencional de lo delimitado —elementos singulares— y lo no delimitado —elementos de masa—, lo cual resulta en categorizaciones contables o no contables.

Similitud: Las personas tienden a agrupar en categorías objetos que perciben como similares. Así, en un ejercicio de economía mental, ante la imagen de la derecha la mayoría de las personas identificará cuatro grupos de círculos y una cruz formada por cuadrados. Este principio podría explicar los errores por “sobregeneralización” que realizan los aprendientes

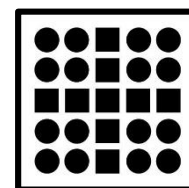


Figura 3

principiantes de cualquier disciplina, especialmente en el ámbito de las lenguas extranjeras.

Principio de continuidad: Los seres humanos tienden a percibir formas continuas antes que formas discontinuas o interrumpidas. Por ejemplo, en la imagen de la derecha, la mayoría de las personas interpreta que la letra “X” está formada por dos diagonales (/ y \) y no por dos secciones

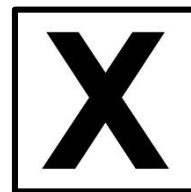


Figura 4

(V y ^) interrumpidas. Un aprendiz realiza el mismo tipo de operación con la información que recibe, lo que explica el frecuente establecimiento de relaciones causa-efecto entre dos acontecimientos consecutivos aunque en realidad no guarden ninguna relación entre sí.

Cierre: Las personas tienden a cerrar figuras incompletas o abiertas. Así, la mayoría de las personas interpretaría la imagen de la derecha como una estrella de cinco puntas aunque, en un sentido estricto, no lo es. Sin embargo, es más fácil imaginar las líneas que no son visibles en el dibujo que buscar una nueva categoría en la que ubicar este nuevo objeto, al igual que sucede en el lenguaje, como veremos más adelante.

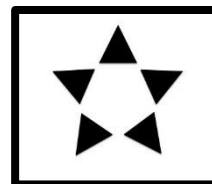


Figura 5

En ejemplos simples como este el principio no resulta de mayor relevancia, pero en tareas de mayor complejidad que presenten lagunas en la información proporcionada —incluso voluntariamente— la reconstrucción de estos vacíos puede inducir a error a personas no muy duchas en la materia en cuestión. La conclusión es que los profesores deberían proporcionar información lo más completa posible a los aprendientes de niveles básicos. Condly (2003, p. 11) previene a sus lectores de que este principio no excluye las tareas de corte constructivista en los niveles básicos, sino que enfatiza la necesidad de que un instructor supervise el desarrollo y la comprensión de dicha tarea.

El dispositivo de la percepción: Diferentes estudiosos de la psicología han escrito sobre las bases cognitivas que determinan nuestra forma de recibir y organizar la información a través de un “dispositivo de percepción” característicamente humano, cuyas predisposiciones mentales pueden verse moduladas por dos factores: las expectativas y la experiencia (Condly, 2003, p. 12).

Los profesores tienen la capacidad de manipular estos factores. Por ejemplo, una determinada información presentada en clase, previa a la elaboración de una tarea o la presentación de un nuevo concepto, alterará las *expectativas* de los alumnos. Los

profesores no pueden, sin embargo, alterar las *experiencias* de los alumnos más allá de lo que ocurra en clase. Por tanto, los profesores deben estudiar a sus alumnos para saber cuál es su conocimiento actual y así poder ajustar la instrucción consecuentemente.

Con el objetivo de que ni los factores psico-perceptuales ni las preconcepciones culturales desvirtúen el contenido original del mensaje diseñado, el emisor —o diseñador— dispone de una serie de mecanismos —elementos morfológicos de la imagen y técnicas de investigación etnográfica— con los que diseñar su mensaje y adaptarlo al sistema psico-perceptivo del alumno o grupo meta en cuestión. Aunque es complicado y seguramente innecesario operar en base a todos los principios al mismo tiempo, conocer el funcionamiento de ellos puede permitir su apelación a la hora de diseñar materiales para la presentación de un concepto abstracto complejo, como los límites conceptuales que delimitan los nombres contables o incontables (mediante el principio de *cierre*, por ejemplo).

3.4. La imagen como texto

Una imagen es “la forma codificada de la realidad que se reduce a un soporte de dos dimensiones” (González y Vélez, 2001, p. 14). Las imágenes son, por tanto, representaciones de la realidad que ejercen como mediadoras entre la realidad propia y el receptor. En esta definición es particularmente relevante entender el concepto de “representación” en su sentido más amplio; no únicamente con su connotación de semejanza con el elemento referencial que representa (capacidad figurativa) sino también —y lo que es más importante— como elemento que evoca el significado y la función del elemento que representa; o sea, como símbolos y signos (González y Vélez, 2001, p. 14). Este segundo elemento es el que pretende emplear la GC en su afán representacional de los fenómenos lingüísticos.

El utilizar símbolos y signos gráficos para hablar de elementos lingüísticos —metalenguaje— puede considerarse plausible si tenemos en cuenta que

como indica Gautier (1986) [...], la imagen es un enunciado con equivalencia lingüística desde el punto de vista icónico por su capacidad de producir significación, como una estructura compuesta de signos que producen sentido y que da lugar a un contenido a través de un discurso visual, que se basa en estrategias dirigidas a la mirada del espectador (González y Vélez, 2001, p. 15).

Esta interpretación de la imagen como “texto visual” requiere el establecimiento de una relación entre la imagen —el elemento gráfico— y la palabra: los signos y los símbolos

—los códigos icónicos— no pueden existir sin una referencia verbal (González y Vélez, 2001, p. 15). Esto no es solo posible sino que lenguaje gráfico y el verbal —el signo gráfico y la palabra— funcionan de un modo muy similar. El lenguaje emplea palabras para aludir relaciones predefinidas entre significantes y significados, y el lenguaje gráfico utiliza los signos gráficos (símbolos y signos). Asimismo, mientras el lenguaje verbal hace uso de diferentes categorías de palabras para organizar su discurso —nombres, adjetivos, adverbios, etc.— la imagen los substituye por elementos gráficos que se combinan, de forma más limitada, sistemáticamente, y su morfología es también analizable y reconocible.

También similarmente al lenguaje verbal, el lenguaje visual puede ser, entonces, leído. Se identifican básicamente dos tipos de lectura visual: semiológica e icónica. La lectura semiológica de imágenes es la que se hace a través del uso de códigos “más o menos universales y naturales” que pueden ser interpretados de forma intuitiva, aunque dicha interpretación dependerá de factores culturales. De hecho, según Goldstein, “cada imagen es un símbolo que puede tener significados múltiples. Además, estos significados y asociaciones son cambiantes y personalizables” (Goldstein, 2012, p.19). La lectura icónica se hace mediante el uso de un código elaborado y exclusivo diseñado intencionadamente para transmitir mensajes complejos (González y Vélez, 2001, p. 16).

Todo lo expuesto hasta el momento en relación al estrecho vínculo entre imagen y texto tiene la consecuencia lógica de que si la imagen (o la visión) está relacionada con el lenguaje, y el lenguaje está relacionado con la cognición (una de las bases teóricas fundamentales de la GC), la imagen (la visión) está relacionada con la cognición (López, 2005, p. 23). A continuación analizaremos los elementos morfológicos de los distintos tipos de imagen.

3.4.1. La imagen: signo, símbolo e icono

En el lenguaje gráfico existe una distinción entre los diferentes elementos que pueden comprender una imagen (texto visual). La entidad mínima que compone cualquier mensaje visual es el *signo*: cualquier elemento con función referencial de un significado determinante. Un *signo* puede ser icónico o simbólico.

Un *icono* es una representación gráfica basada en convenciones sociales estereotipadas de los significantes que representan. Por lo general hacen referencia a conceptos específicos y concretos —no abstractos— y establecen una cierta semejanza figurativa con el elemento referenciado, del que representa alguna de sus propiedades más destacables (fig. 6).



Figura 6

Un *símbolo* es una representación convencional y metafórica de un concepto abstracto. Los símbolos son más vulnerables a interpretaciones divergentes que los *iconos*; el mismo símbolo puede tener significados muy diferentes según el entorno cultural en el que sean interpretados —aunque el significado de algunos símbolos puede llegar a extender su significado hasta niveles casi universales, como la cruz del cristianismo (fig. 7)—.

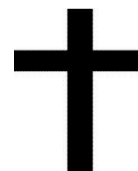


Figura 7

3.4.2. Los elementos morfológicos de la imagen³⁰

El signifiante gráfico, al igual que el lenguaje verbal, se construye en base a unos elementos no arbitrarios que definen su estructura morfológica³¹. El punto, la línea, la forma, el plano, la luz, el color o el espacio son algunos de los elementos morfológicos cuya utilización alterará la intención comunicativa de un texto visual. Este texto —la imagen— es por tanto “el resultado de la articulación sintáctica de dichos elementos creando una estructura con una composición determinada, expuesta a través de un canal seleccionado [...]. Todo ello, organizado a partir de normas” (González y Vélez, 2001, p. 17). Estas “normas” obedecen básicamente a único principio: “el principio de simplicidad estructural”, que atañe a tres variables.

La primera es la *pregnancia* de la imagen: la claridad perceptiva de la imagen como estímulo, que será mayor cuanto más simple sea esta. La segunda es *la composición plástica*: una estructura normalmente predeterminada por criterios geométricos, como la simetría, y las convenciones culturales que dictan el orden de lectura de un documento visual, como la lectura de izquierda a derecha en sociedades occidentales. La tercera y la última variable es *la correspondencia entre forma y contenido*: la adecuación del

³⁰ El somero análisis morfológico de las imágenes llevado a cabo en este apartado y el análisis de los procesos psico-perceptivos del apartado anterior no responden a intereses estéticos. Su enumeración y conocimiento se considera importante porque su utilización ha demostrado tener poderosas aplicaciones educativas tal y como demuestran las referencias bibliográficas incluidas en ambos (véanse, por ejemplo, las aplicaciones asociativas del color en la enseñanza de español como lengua extranjera o las conexiones entre el principio de figura-fondo y las mecánicas descriptivas de la GC (descritas más adelante).

³¹ Un ejemplo de esto lo constituye el sistema de señales de tráfico. En este lenguaje, elementos morfológicos como la forma o el color se combinan para crear significados nuevos de fácil comprensión (Brucart, comunicación personal).

contenido a las características narrativas y a las limitaciones propias del medio de transmisión escogido (González y Vélez, 2001, p. 17).

Los elementos morfológicos que componen la imagen son³²:

- El punto: Señal mínima que puede formar parte de una imagen. Su función es la de atraer el interés, organizar contenidos o sugerir direccionalidad (sucesión de puntos).
- La línea: Resultado del recorrido de un punto o sucesión de ellos en movimiento. Su principal característica es la longitud y su función es la organizar el espacio, señalar direcciones o trayectorias (mediante combinaciones de líneas del tipo flecha) y determinar el grado de dinamismo de la composición (las líneas oblicuas son más dinámicas que las horizontales, por ejemplo).
- La forma: Superficie con dimensiones delimitadas. Las tres formas básicas (que componen todas las demás) son: el triángulo equilátero, el cuadrado y el círculo. Su principal función es la definición, articulación y organización del espacio, además de la simulación de tridimensionalidad mediante la representación de perspectiva a partir de sus proyecciones (González y Vélez, 2001, p. 19).
- El color: Experiencia sensorial provocada por la emisión de luz. Su función es ayudar a la representación espacial, la evocación de distancia (los colores de tonalidad baja evocan mayor distancia). Los colores pueden relacionarse armónicamente, que contribuyen a vincular formas, o contrastivamente, generando un estímulo visual impactante que centra la atención del espectador. Investigaciones que en el pasado demostraron que los estudiantes prefieren las imágenes en color a las en blanco en negro; advirtieron, sin embargo, que no había diferencias de aprendizaje significativas tras la aplicación de un tipo u otro de imágenes, excepto cuando el color era utilizado como elemento que se asociaba con un contenido particular (Stokes, 2001). Por último, cabe mencionar la memoria de final de máster de Miller (2008, pp. 100-115), quien diseñó un material para aprender español como lengua extranjera en el que utilizó un código de colores para marcar las diferentes variaciones morfológicas de los verbos conjugados en español con resultados satisfactorios³³.

³² Existen otros elementos, como la luz, que no han sido tenidos en cuenta en esta enumeración debido a la poca relevancia que tienen respecto a la propuesta representacional de la GC.

³³ Las variaciones tipográficas del texto (negrita, cursiva, colores, etc.) son, de hecho, una de las bases de propuestas de presentación gramatical mediante PI, como las *técnicas de realce textual* (Fotos y Nassaji, 2011, pp. 47, 52). Más

[...] the colors purple and orange are used to illustrate masculine and feminine gender of nouns. Chameleons and the color green exemplify adjectives. Additionally, patterns of verb conjugation charts are presented using color to show how verbs inflect to agree with the subject pronoun tense. While learning Spanish grammar, these colors and images create an underlying framework that assists students to visually notice linguistic aspects of Spanish (Miller, 2008, p. iii).

3.5. El lenguaje gráfico en el aula de lenguas extranjeras

3.5.1. Antecedentes

[...] la enseñanza de segundas lenguas ganaría mucho con un método que tuviese presente la correlación del mundo verbal con el mundo visual (López, 2005, p. 21).

La incorporación del lenguaje gráfico en el aula se conoce mediante multitud de nombres: ayudas/soportes/recursos visuales/gráficos, *elementos visuales* (“visuals”), etc. Según Canning-Wilson y Wallace (2000)³⁴:

The concept of defining what constitutes a visual is by nature complex. A visual is any projected or non-projected image that can be classified into illustrations, visuals, pictures, perceptions, mental images, figures, impressions, likeness, replicas, reproductions or anything that would help a learner see an immediate meaning³⁵. The visual is considered projected when it is planned for and executed with an intended meaning. In contrast, the non-projected visual is the result of a spontaneous occurrence of an image that is usually unplanned and occurs in relationships as a result of a triggered catalyst (Canning-Wilson, 2001).

El origen de los materiales visuales como soporte al aprendizaje se remonta, como se ha visto en el capítulo anterior, al S.XVII, cuando Comenius decidió incluir ilustraciones en sus libros de educación básica. Desde aquel momento y hasta la actualidad, sería difícil encontrar algún intelectual que se haya opuesto a la utilización de dichos soportes que, efectivamente, están presentes en la práctica totalidad de manuales, libros de texto, presentaciones en el aula e interfaces informáticas (Cone, 1982; Stokes, 2001). De hecho, la inclusión de soportes visuales en la enseñanza de idiomas es una práctica recomendada por el *Marco Común Europeo de Referencia* (2001, p. cap4) y avalada por numerosas investigaciones psicolingüísticas sobre estilos cognitivos, inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje (Fukushima *et al.*, 2012; Putintseva, 2006; Varela, 2005, p. 837). La discusión, en todo caso, radica en cómo y con qué fines utilizar estos elementos.

ejemplos de aplicaciones exitosas de estos mecanismos de realce pueden encontrarse en Fotos y Nassaji (2011, pp. 54-56).

³⁴ Para los objetivos de este trabajo resultaría útil la utilización del hiperónimo “*visual*” tal como se usa en inglés por Canning-Wilson (2000). Sin embargo, dado que la traducción directa presentaría un rigor lingüístico cuestionable, se opta en este trabajo por la adopción del término “elemento gráfico” como término que incluye cualquier tipo de imagen o soporte visual, ya sea dibujo, ilustración, fotografía, icono, gráficos, etc.

³⁵ Existen incluso propuestas que llevan al aula la representación gráfica de la entonación mediante programas informáticos, lo que posibilita un nuevo modo de análisis de patrones de entonación que puedan resultar difíciles de asimilar.

En cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras, lo cierto es que los primeros enfoques de enseñanza ni siquiera contemplaban la inclusión de imágenes en sus manuales (los métodos gramaticales y de traducción directa), ya que no precisaban de ellas para cumplir sus objetivos: la traducción de textos y el conocimiento de reglas gramaticales. De hecho, retrasaron la incorporación de la imagen en los manuales de idiomas aunque ya estaban siendo utilizadas en la educación generalista (Rascón, 2012, p. 60)³⁶. Posteriormente, y como reacción a este primer planteamiento, el *método directo* y otros “métodos naturales” recurrieron a las ayudas visuales —imágenes (murales, tarjetas ilustradas, etc.), mímica y *realia*— como principal medio de transmitir significados sin recurrir a la traducción; algo que trataban de evitar a toda costa (Goldstein, 2012, p.20).

Más tarde, los enfoques y métodos basados en el conductismo (*método audiolingüe* y aproximaciones orales) volvieron a prescindir casi totalmente de las ayudas visuales ya que sus sistemas de aprendizaje se basaban en la imitación y el perfeccionamiento a través de la repetición, aunque en ocasiones se utilizaban ilustraciones a modo de historietas como estímulos precisamente para presentar modelos de diálogos; luego seguían siendo imágenes subordinadas a la importancia del texto (Goldstein, 2012, p.20).

A partir de los años 70, con el surgimiento de los primeros métodos y enfoques categorizados como “comunicativos”, las ayudas visuales tradicionales regresaron con fuerza al aula de idiomas extranjeras y se asentaron otras nuevas, como el vídeo, con nuevas funciones además de las ya conocidas, como la de facilitar la comprensibilidad del *input* facilitado y ofrecer más canales a través de los cuales hacer llegar este *input* al alumno (Derrick, 2008; Varela 2005, p. 837) y la de aumentar su alumno, motivando el *output* (Mecías y Rodríguez, 2009, p. 2; Goldstein, 2012, p.20).

Posteriormente, los manuales de español como lengua extranjera que han aparecido han comenzado a utilizar o incluso a abusar de la imagen, en las funciones ya comentadas —alejándose del rol de elemento decorativo o de soporte al texto (Sánchez 2009, p. 1)—, pero también como elemento de diseño para hacer sus materiales más atractivos y comercializables mediante la inclusión de “fotografías de stock” (igual que las empleadas en publicidad) que, por lo general, representan realidades idealizadas, asépticas, “seguras y limpias” —retratando, por ejemplo, personas bien parecidas con estilos de vida propios de clases adineradas— cuya superficialidad y funcionalidad decorativa resulta en poco

³⁶ Respecto a este punto, cabe recordar que esta investigación sostiene que las imágenes sí pueden utilizarse para la descripción y estudio de reglas gramaticales, tal como señala Sánchez (2009, p. 2).

beneficio del aprendizaje (Goldstein, 2012, p.20). A este respecto, el propio Goldstein afirma que incluso en los manuales más modernos de E/LE “sigue dándose el caso de que la mayoría de estas imágenes se usan como apoyo o complemento de los textos escritos, que siguen proporcionando el foco principal de nuestra atención en la clase” (Goldstein, 2012, p.20).

Frente a esta situación, el propio Goldstein (2012, p.21) propone la utilización de imágenes como *objeto de análisis* en sí mismas a través de un modelo tridimensional que incluye lo afectivo (el observador y su percepción), lo composicional (la estructura formal de la imagen) y lo crítico (el contexto cultural necesario para comprender las imágenes).

Dennis Cone (1982) estableció que existen dos razones principales para incluir material visual³⁷ como soporte al aprendizaje. La primera es que las ayudas visuales (*visual aids*) aumentan la efectividad de prácticamente cualquier tipo de lección —y muy especialmente las de lenguas extranjeras— dado su poder instantáneo de clarificar significados. La aplicabilidad de esta afirmación resulta evidente cuando se piensa en el caso del vocabulario, sobre todo en niveles iniciales. Sin embargo, el propio Cone revela que las ayudas o *pistas* (“cues”) visuales de las que habla también pueden utilizarse para describir fenómenos gramaticales (Sánchez 2009, p. 2): “carefully selected visual aids can help students understand grammatical relationships” (Cone, 1982, pp. 23-26³⁸).

La segunda forma en la que las ayudas visuales potencian el aprendizaje y la enseñanza es aumentando la motivación; especialmente —pero no únicamente— en aprendientes de corta edad (Derrick, 2008; Garrido, 2005, p. 71). De hecho al analizar el material educativo destinado a la enseñanza de español para inmigrantes adultos, Hernández y Villalba (2003, p. 16) lamentan su pobreza de edición, lo que deriva en ilustraciones de poca calidad —en el sentido pedagógico— que, además de ineficaces en su propósito funcional —comunicar—, tampoco motivan a los aprendientes. Y es que, si están bien hechos, “visual materials stimulate interest and, if used properly, hold viewers’ attention. They have the capacity to generate a lot of natural communicative language” (Cone, 1982, p. 23). Stokes (2001) matiza que, si bien esto es cierto, la presentación de material visual de este tipo debe hacerse cuidadosamente, ya que existe el riesgo de que un material

³⁷ Bajo el término *visuals*, Cone incluye “*pictures, flashcards, realia and so forth*” (Cone, 1982, p. 23).

³⁸ Cone ofrece a modo de ejemplo líneas temporales e ilustraciones que muestran el contraste entre cláusulas restrictivas y no restrictivas.

“demasiado atractivo” disperse la atención del estudiante del contenido objetivo de aprendizaje.

Cone (1982) también denuncia que la mayoría de profesores comete un error cuando vincula la utilización de este tipo de ayudas visuales con aprendientes jóvenes y con principiantes que no son capaces de comunicarse eficientemente, ya que las ayudas visuales y las tareas derivadas de estas pueden ajustarse según el nivel de los estudiantes. Por ejemplo, a unos estudiantes principiantes se les puede proponer una actividad que consista básicamente en la descripción de lo que están viendo en un determinado soporte visual. En cambio, a los alumnos de nivel más avanzando se les pueden presentar imágenes más complejas sobre las cuales hacer inferencias o predicciones y generar un debate. En realidad, la integración de estrategias de aprendizaje y elaboración que incluyen tanto elementos visuales como verbales facilita el establecimiento de conexiones mentales en todos los grupos de aprendientes.

Casi compilando todo lo expuesto en este apartado, Lombana y Sierra resumen el asunto concluyendo que “la utilización de la imagen como elemento didáctico debe partir de una intención pedagógica con criterios cognitivos en la cual los imaginarios colectivos y el reconocimiento del espacio y el tiempo facilitan la construcción de una propuesta gráfica al buscar una mejor comprensión en el receptor” (Lombana y Sierra, 2011, p. 58).

Por otra parte, Sánchez enumera una serie de beneficios que conlleva el uso de imágenes:

- Con ellas se alcanza cualquier objetivo general de aprendizaje. Resultan una manera más sencilla de entender una regla gramatical, el significado de una palabra, un contenido cultural, etc. El profesor ahorra tiempo en sus explicaciones. Ser buen dibujante resulta de bastante utilidad para los profesores de lenguas.
- Garantizan la motivación por su poder de atracción.
- Promueven la comunicación real en el aula al provocar emociones, sensaciones o evocar recuerdos vinculados a la experiencia previa del alumno.
- Sirven como apoyo mnemotécnico.
- Transmiten contenidos culturales de forma más directa.
- Aportan dinamismo y enriquecen la metodología gracias a la gran variedad de soportes en los que pueden presentarse (dibujos, fotos, obras de arte, mapas...). Tienen carácter lúdico y ameno.
- Pueden ser utilizadas en cualquier nivel de aprendizaje y en grupos de cualquier edad (siempre que sean convenientemente seleccionadas y adaptadas).

(Adaptado de Sánchez, 2009, pp. 2-5)

A este respecto, Santana (2009, p. 13) aporta datos que certifican el valor del soporte visual como complemento al verbal en la enseñanza de idiomas (el inglés). Tras realizar una investigación sobre el uso de imágenes auxiliares en cursos de inglés para estudiantes de enfermería, observó que

se ha demostrado que se fija más el contenido o la información cuando esta va acompañada, primordialmente, de apoyo visual” y que “el uso de medios audiovisuales en la enseñanza de lenguas extranjeras es un factor altamente influyente en una mayor obtención de conocimientos por parte de los estudiantes y efectivo para una mejor labor del docente que las imparte” (Santana, 2009, p. 13).

En el mismo artículo, Santana desglosa esta conclusión en varios puntos, algunos de los cuales se recogen a continuación.

- Se necesita, aproximadamente, siete veces menos tiempo para captar las cualidades esenciales de un objeto al verlo directamente que si se describe de manera oral.
- El ser humano percibe mejor la información a través de los canales auditivos y visuales simultáneamente, aunque la mayor parte de la información retenida (83%) llega a través de la información visual.
- Con el empleo de los medios de enseñanza se logra una mejor permanencia de los conocimientos en la memoria.
- En esta era digital, el desafío de la sociedad y, en especial, de los sistemas educativos es combinar razonablemente la tecnología con el humanismo y la modernidad [...], generar un cambio en el modelo pedagógico y facilitar en dosis crecientes el autoaprendizaje.

Podría argumentarse que, hasta el momento, aunque el artículo de Santana no da demasiados detalles sobre el tipo de material utilizado en esta investigación, el “apoyo” visual del que se habla parece ser eminentemente figurativo y que, por tanto, esta afirmación no sería demasiado relevante puesto que en la actualidad la gran mayoría de materiales y libros de aprendizaje de idiomas incorporan ya material de este tipo. Planteado esto, cabría preguntarse hasta qué punto los beneficios de utilizar imágenes figurativas (que representan fielmente su referencia en el mundo real; por ejemplo, una fotografía) podrían extrapolarse a la utilización en el aula de lenguajes visuales simbólicos e icónicos.

A este respecto, Condly (2003) hace, en el resumen de uno de sus artículos, un verdadero manifiesto de cómo el conocimiento y la aplicación de estos principios ayudaría a la enseñanza formal (mediante instrucción). En él, Condly habla de por qué el conocimiento y, sobre todo, la aplicación de estos principios es importante, sin obviar sus inconvenientes y contextualizando esta necesidad con las tendencias “modernas” hacia el

formato visual de la información. Su claridad y fuerza expositiva hacen perdonable —creemos— la longitud de la cita siguiente:

Gestalt psychological principles of visual perception, demonstrably robust and ubiquitous, can and should inform both teacher education and general educational practice. While perhaps inconvenient, these principles nevertheless accurately describe some of the inherent biases and flaws in visual information processing. However, their association with educational practice rarely is made manifest. Recent work in the cognitive psychology of the development of expertise helps explain why these principles matter to learning and performance. Together, these two strands of psychology can assist educators in properly structuring their visual presentations of information so as to maximize student learning. This understanding is especially important as education continues to move to an increasingly visual-type format for instruction [...]. Teachers need to understand how the biases inherent in visual information processing work so as to mitigate their negative effects, take advantage of their positive effects, and thus improve student retention and use of knowledge (Condly, 2003, p. 1).

Lo que Condly se propone es demostrar la aplicabilidad de estos conceptos “etéreos” de la psicología a la práctica educativa “tangible”. A modo de conclusión, el propio Condly (2003, p. 13) presenta un ilustrativo ejemplo de la importancia que puede tener la consideración de estos.

The airplanes we fly work because designers have considered (and not fought against) phenomena such as gravity, Bernoulli's principle, energy transformation, etc. In the mental realm, we process information according to identifiable laws [...]. Airplanes designed with disregard for phenomena such as temperature, tensile strength of materials, and gravity do not fly. Instruction which violates Gestalt visual perception principles does not educate” (Condly, 2003, p. 13).

No obstante, tras semejante dictamen, Condly añade que es igualmente importante que los instructores analicen a la persona que tienen que educar o instruir y conozcan así sus “inclinaciones perceptivas”; ya que, aunque se presupone que los principios de Gestalt son de naturaleza universal, diferentes entornos culturales —por ejemplo, diferentes direcciones de lectura (izquierda-derecha o derecha-izquierda)— modifican estos patrones de percepción y determinan el orden de percepción de elementos en un campo visual.

Esta relación entre el sistema psico-perceptivo visual y el sistema cognitivo general está generalmente aceptada en la bibliografía. Canning-Wilson (2001) recopila una serie de investigaciones que demuestran los vínculos positivos entre la capacidad de memorización de conceptos y su presentación complementaria mediante presentaciones visuales. Los resultados de estas investigaciones afirman que las imágenes se guardan en la memoria proporcionando anclajes adicionales sobre los que fijar asociaciones —imagen/concepto— que prolongan su permanencia en la memoria a largo plazo y facilitan su acceso mediante procesos asociativos. Sugieren, por tanto, que los

aprendientes utilizan un “código dual” para construir un modelo mental de lo que están aprendiendo: “It is then assumed that most learners will integrate available symbol systems (visual, audio and/or text) to construct or elaborate on a model of the situation as a strategy to recreate in their mind a picture image of an event” (Canning-Wilson, 2001). Una puntualización interesante en lo referente a estas “estrategias mentales” es la que recoge la propia autora cuando precisa que las imágenes creadas mediante estas estrategias mentales “can be presumed to be symbolic and do not need to be in the form of quasi-pictorial images” (Canning-Wilson, 2001).

En cualquier caso, la mayoría de los autores citados en el párrafo anterior parecen sostener una “visión acumulativa” de los procesos de aprendizaje, siguiendo la lógica de que cuantos más estímulos sensoriales se presenten, más fácil será la comprensión y el anclaje de estos en la memoria a largo plazo. En efecto, la mayoría de investigaciones realizadas sobre los efectos de los elementos visuales en la cognición versan sobre la capacidad memorística y de comprensión lectora (Liu, 2004, p. 226). Hasta este punto, el soporte visual se plantea únicamente como complementario, y sus beneficios se vinculan básicamente a la potenciación de la capacidad memorística y de comprensión de léxico (Canning-Wilson, 2001; Liu, 2004, p. 226; Jiang, 2007; 2012).

Sin embargo, dada la naturaleza “opaca” de los modelos mentales, algunos autores consideran que, para la construcción de estos, los sistemas simbólicos visuales presentan mayor plasticidad y tienen más posibilidades que las presentaciones basadas en el lenguaje verbal (oral o escrito) (Canning-Wilson, 2001). Es decir, la imagen puede utilizarse también para conducir y favorecer otros procesos cognitivos más allá de la memorización; como la comprensión: “Lo que estimula la reacción emocional para la comprensión, es la imagen asociada con palabras en nuestra mente” (Arnold, 2000, p. 281).

3.5.2. Imaginación, cognición y aprendizaje

En apartados anteriores expusimos la forma en que la imagen puede ser utilizada como unidad de pensamiento no necesariamente dependiente del lenguaje verbal. La imagen tiene su propio lenguaje, un lenguaje que en inglés comúnmente se identifica como

*imagery*³⁹ (Bergen *et al.*, 2007) y que, a falta de una traducción mejor, en este trabajo se ha traducido como *imaginación*⁴⁰. Tal como señala Ibarretxe-Antuñano, la *imaginación*, tal como entendemos el término en esta investigación, no es

un fenómeno sin reglas, un juego irracional e idiosincrático de ideas, sino una capacidad central a la hora de crear significados y en la racionalidad humana. Es lo que permite que experiencias más abstractas que no se pueden aprehender de otra forma se experimenten a través de experiencias más directas y aprehensibles (Ibarretxe-Antuñano, 2013, p. 251).

Investigaciones recientes confirman que existe una relación innegable entre la cognición y la *imaginación* (Bergen *et al.* 2007, p. 733). Este binomio imagen-palabra se compone de dos conceptos que, en realidad, han estado conectados históricamente. Benson (1997, p. 141) recoge citas de diferentes autoridades del panorama científico y cultural como el poeta Simónides —“las palabras son las imágenes de las cosas”— o el filósofo Aristóteles —“sin imagen, pensar es imposible” (Bergen *et al.* 2007, p. 734) —. En la misma línea va la célebre frase atribuida al pintor Pablo Picasso en la que afirmaba que él no pintaba lo que veía, sino lo que pensaba. López (2005, p. 16), como hemos comentado anteriormente, llegó a una conclusión similar realizando un razonamiento a la inversa: para López, el lenguaje es un *sexto sentido* (equiparable al oído, la vista, el olfato, el gusto o el tacto) y, como tal —dentro de una perspectiva cognitiva— forma parte intrínseca de los sistemas de representación cosmológica del ser humano, y por ende, de la cognición en general.

Hasta la década de 1950, se consideraba que la imaginación era una característica especial del pensamiento humano que tenía unas funciones independientes del resto del sistema cognitivo. Durante la primera mitad del S.XX, en cambio, la imaginación empezó a contemplarse como un mecanismo de manipulación de símbolos participante en procesos cognitivos como la comprensión de mensajes. Siguiendo esta tendencia, la imaginación ha ido atrayendo cada vez más el interés de los científicos cognitivistas y, en la actualidad, numerosos estudios demuestran que los seres humanos recurren a ella cuando llevan a cabo tareas cognitivas complejas, como recordar, establecer categorías, hacer inferencias o comprender mensajes lingüísticos (Bergen *et al.*, 2007, pp. 734, 759). Este último

³⁹ “Mental imagery (we will be using ‘mental stimulation’ synonymously) [...] can be defined as experience resembling perceptual or motor experience occurring in the absence of the relevant external stimuli, in the case of perceptual experience; or without actual execution of motor actions, in the case of motor imagery” (Bergen *et al.*, 2007, p. 735).

⁴⁰ Utilizamos la primera acepción de la RAE, que define imaginación como “facultad del alma que representa las imágenes de las cosas reales o ideales”. Aunque el concepto original hace referencia a la construcción de estas imágenes —y no tanto a su representación— no hemos sido capaces de encontrar otro término mejor. Por tanto, quedando denunciada aquí la inexactitud de la traducción propuesta, procederemos a utilizar *imaginación* como término español para referirnos a *imagery*.

proceso —la comprensión de mensajes lingüísticos— es abordado por la LC (Lakoff, 1987; Langacker 1987, 2008; Pinker, 2007; entre otros) enfatizando la importancia que tienen las representaciones cosmológicas —representaciones del mundo exterior: relaciones espaciales, de causa-efecto, dimensiones, etc.— en las representaciones lingüísticas, y no solo en la comprensión de mensajes. Efectivamente, existen investigaciones que muestran la forma en la que las personas acceden a representaciones internas de espacio y movimiento cuando realizan tareas cognitivas sobre conceptos abstractos que se entienden metafóricamente en términos de nociones concretas, o la manera en que la imaginación puede utilizarse para producir nuevas configuraciones de significado mediante la activación de estructuras neuronales que se solapan o se subordinan a las que se encargan de los procesos de percepción y acción (Bergen et al. 2007, p. 749). La conclusión a la que conducen todos estos estudios es que la imaginación es un componente nuclear de los principales procesos que permiten la existencia del lenguaje y que los parámetros que maneja (ver cita a continuación) son de naturaleza universal (López, 2005, p. 12):

The shared central idea is that processing language activates internal representations of previously experienced events, or schematic abstractions over these (Lakoff, 1987, Langacker 1987, Talmy 2000). It is thus the (re) activation of modal (e.g., perceptual motor) content associated with particular described scenes that serves as the ‘engine’ of meaning. [...] And this is precisely what has been observed in a number of recent studies. When processing language, understanders appear to activate imagery pertaining to the direction of motion of a described object (Glenberg y Kaschak 2002, Kaschak et al. 2005), the shape (Stanfield y Zwaan 2001) and the orientation (Zwaan et al. 2002) of described objects; the rate and length of (fictive) motion (Matlock 2004), the effector used to perform an action (Bergen et al. 2003, 2004); and the axis (horizontal vs. vertical) along which action takes place (Lindsay 2003, Richardson et al. 2003) (Bergen et al., 2007 : 735)⁴¹

Para autores como Barrallo y Gómez (2009) se hace de hecho casi impensable el aprendizaje de una lengua si no es a través de imágenes, al igual que se les antoja difícil, aunque no imposible, que un niño aprenda su L1 sin tener referentes visuales de las palabras que encuentra (2009, p. 4).

Lakoff (1987, p. 440) también afirma que la visión es una de las principales fuentes de información que permiten las bases del razonamiento humano, siendo la otra el lenguaje: el *sexto sentido* de López (2005, p. 18). Los humanos tienen la capacidad de pensar en cualquiera de las dos formas —mediante el lenguaje o la imagen— sin importar la fuente de procedencia. Es posible, incluso, aunar los dos tipos de conocimiento en una misma estructura: los *esquemas-imagen* (“image schema”) (Grady, 2005; Johnson, 2005, pp. 15-

⁴¹ Bergen et al. (2007, pp. 739-757) presentan seis experimentos que demuestran estas afirmaciones.

16). Sin embargo, Lakoff también advierte que una imagen mental no es necesariamente visual (1987, p. 446), ya que a menudo se construyen en gran parte en base a las relaciones cinestésicas del sistema motriz con el entorno⁴² (o sea, a través de cualquier otro sistema sensorial).

Es con esta visión complementaria, en la que el lenguaje de la imagen y el lenguaje verbal constituyen en igual medida los fundamentos del pensamiento humano (López, 2005), con la que se alinea esta investigación. Recurrir a una forma de pensamiento abstracta y establecer sus parámetros universales permitiría, de acometerse dicha tarea con éxito, ubicar parte del peso del aprendizaje en el “espacio metalingüístico *real*” —es decir, ni en L2 ni en lengua propia—; en un espacio en cierta forma universal: “La visión es el estrato cognitivo en el que coincidimos todos los seres humanos y que además no necesita aprendizaje” (López, 2005, p. 12).

3.5.3. El análisis de imágenes en los materiales de E/LE

El número de manuales y materiales⁴³ de español para extranjeros ha ido creciendo exponencialmente desde su aparición hasta la actualidad. En este momento es posible encontrar en el mercado centenares de manuales de español para extranjeros (Fernández, 2011; Ríos, 1992). Además, en la actualidad la información gráfica tiene una gran importancia en la elaboración de materiales didácticos para el aprendizaje-enseñanza de español para extranjeros y su uso en el aula de idiomas está fuera de toda duda por las razones anteriormente comentadas. Sin embargo, la utilización que de estas imágenes se hace en estos manuales no siempre permite explotar todas sus capacidades potenciales como vehículo de transmisión de significados. Por ello, en los siguientes apartados se establecerá una taxonomía funcional de las imágenes que se incluyen habitualmente en los manuales de E/LE. El objetivo de este breve análisis es únicamente esclarecer cuáles son las posibles funciones pedagógicas de una imagen e identificar sus características y posibles aplicaciones en el aula. Este análisis permitirá definir con mayor precisión a qué nos referimos con el término *imagen metalingüística* (Romo, 2014).

⁴² En casos de personas ciegas de nacimiento, estos elementos cinéticos pueden ser los únicos que permiten la construcción de estos esquemas. De hecho, tal como mostró Lakoff (1987, p. 446), diversos experimentos demuestran que personas invidentes llegan a la construcción de esquemas cinéticos prácticamente idénticos, a través del tacto, a los que producen las personas videntes.

⁴³ Fernández (2004, en Garrido, 2005, p. 65) establece una diferencia entre “manuales” y “materiales”. La diferencia principal radica en el carácter complementario de los segundos respecto a la presentación secuenciada de contenidos de los primeros.

3.5.3.1. Tipos y funciones de imágenes

Por su naturaleza, los libros de texto de E/LE utilizan la imagen fija de tipo gráfico —impresa— como recurso gráfico por excelencia. Dentro de esta categoría caben diferentes tipos de imágenes: fotografías, ilustraciones, pinturas, dibujos, esquemas, signos (iconos y símbolos), historietas, infografías, diagramas y mecanismos de distribución textual (Liu, 2004; Fanaro, 2005) e incluso hologramas (Barrallo y Gómez, 2009, p. 5). En esta lista falta un elemento que en realidad resulta de gran interés para este trabajo, que es la tipografía textual. En efecto, recursos como la negrita, la cursiva, el color o la distribución textual suelen emplearse con intención didáctica (Llopis-García, 2011b, p. 142; Miller, 2008; Stokes, 2001) —normalmente con funciones asociativas o para focalizar la atención del alumno en un ítem determinado— y, aunque tienen como base el texto, su naturaleza tiene un componente visual innegable.

Sin embargo, para los intereses de esta investigación no resulta relevante la naturaleza misma de estas imágenes, puesto que diferentes tipos de imágenes pueden cumplir una misma función; por ejemplo, una asociación figurativa entre un significante y un significado puede realizarse de forma igualmente válida mediante una fotografía, un dibujo, una ilustración e incluso mediante símbolos e iconos. En cambio, resulta de más utilidad analizar los tipos de imágenes según la función que desempeñan. Consideramos, por tanto, que la clasificación de imágenes más útil para un profesor de idiomas es la taxonomía funcional⁴⁴, que distingue tres categorías básicas según la función principal que desempeñan estas imágenes:

1. Contextualizing (introducing a new structure in such a way that student can understand it without recourse to translation).
2. Explaining (clarifying and illustrating grammatical principles).
3. Cueing (providing cues for drills and exercises).

Cone (1982, p. 24)

No obstante, existen varias taxonomías funcionales de las imágenes. Desde el punto de vista didáctico, las imágenes pueden clasificarse según sirvan para informar, motivar, verificar una idea, divertir (función recreativa), ayudar a la comprensión de una idea o dinamizar el aprendizaje (aprender a aprender) (Álvarez, 2010a, p.1). Desde el mismo punto de vista, Prendes (1995, p. 217) diferencia dos tipos de imágenes didácticas:

⁴⁴ Otra categorización responde al tipo de soporte o constitución material de estas ayudas. Se establecerían, entonces, tres categorías: *Display visuals* (pizarra, diapositivas, carteles, etc.) *series visuals* (grupos de cartas, tarjetas, etc.) y *realia* (objetos reales traídos a la clase).

imágenes didácticas *per se* (que han sido diseñadas exclusivamente con fines didácticos) e imágenes didácticas *per accidents* (imágenes que no han sido diseñadas con fines didácticos pero susceptibles de ser explotadas con tal fin mediante una adaptación previa). Desde el punto de vista funcional, Goldstein (2012, p. 20) establece seis categorías.

1. Elemento decorativo
2. Complemento visual (apoyo didáctico visual)
3. Complemento del texto
4. Objeto de análisis y personalización
5. Signo, símbolo o icono
6. Forma de subversión

De esta lista, las tres primeras funciones tienen que ver con la subordinación de la imagen al texto, ya sea para complementarlo, ilustrar su significado o meramente decorarlo para hacerlo más atractivo. Las tres últimas, son las que atañen a actividades que generan discurso, opinión o debate (*output*) y permiten el tratamiento de contenidos culturales en el aula. En nuestra opinión, la clasificación de Goldstein parece —quizás voluntariamente— no discernir entre la naturaleza de la imagen y su función, sobre todo en las tres últimas categorías, y especialmente en lo referente a los signos, símbolos e iconos. Consideramos, por ejemplo, que una imagen no tiene una función determinada por ser un signo, símbolo o icono, sino que un signo, símbolo o icono puede ser decorativo, un complemento visual o un objeto de análisis, tal como el propio Goldstein ejemplifica en su obra (2008), o al hablar, por ejemplo, del logo de *Apple*; un símbolo cuya función en el aula bien podría ser la de objeto de análisis y personalización dada la cantidad de connotaciones que puede tener según el marco cultural desde el que se analice (2012, p. 19)⁴⁵.

Barrallo y Gómez (2009, p. 8) realizan una clasificación general y poco precisa (como ellas mismas declaran) que identifica cuatro funciones, que son: motivar, trabajar contenidos gramaticales, trabajar funciones concretas y desarrollar distintas destrezas. Lo interesante de la propuesta de Barrallo y Gómez es que, a la vez, reconocen un valor intrínseco a todas las imágenes: el afectivo (motivacional). Según esta visión, todas las imágenes tendrían, en mayor o menor grado, un componente motivacional además de cualquier otra función que puedan cumplir:

En este sentido se comprueba que el aprendizaje con imágenes es una fuente de afectividad, elemento fundamental en el aprendizaje de idiomas. Las palabras se recuerdan a través de

⁴⁵ A riesgo de parecer un dato anecdótico y superfluo, la leyenda en torno a la supuesta referencia del logo de Apple a la muerte del matemático Alan Turing puede servir como ejemplo del grado de condensación de información que pueden adquirir los símbolos.

imágenes mentales, y estas imágenes están siempre relacionadas con nuestras emociones, que si son positivas, refuerzan el aprendizaje. [...] Las imágenes consiguen además favorecer la memoria, pues como analiza Marks (1973) “facilitan la precisión de los recuerdos” (Barrallo y Gómez, 2009, p. 4).

En cualquier caso, de todas las clasificaciones que aparecen en la bibliografía consultada (Al-Momani y Jáimez, 2002; Barrallo y Gómez, 2009; Cone, 1982; Goldstein, 2008, Liu, 2004, p. 226; Prendes, 1995; Stokes, 2001), resultan especialmente productivas para los objetivos de este apartado la de Cone (1982, p. 24), expuesta anteriormente, y la recogida por Liu (2004, p. 226), ya que lo que se pretende en estos dos casos es establecer una taxonomía de imágenes según la función que desempeñan en los manuales de enseñanza de idiomas.

Liu recoge la clasificación funcional de imágenes a partir de las propuestas de otros investigadores en una clasificación que identifica cinco categorías:

1. Representación: Repiten, solapan o reiteran el significado del texto.
 2. Organización: Potencian la coherencia del texto.
 3. Interpretación: Proveen al lector de información que no está en el texto.
 4. Transformación: Recogen información en el texto y lo recodifican de forma que su memorización sea más fácil.
 5. Decoración: Motivan al alumno y despiertan su interés gracias a sus propiedades estéticas.
- (Liu, 2004, p. 226)

No obstante, puede objetarse que las cuatro primeras funciones pueden agruparse en la primera categoría (representación), puesto que las imágenes que acompañan a textos siempre duplican la información que este contiene; “because visuals always repeat part of the text’s content, either the details or the relationships between the details” (Liu, 2004, p. 226).

Esta clasificación no habla, sin embargo, de qué tipo de imagen se utiliza para cumplir cada función. Por lo tanto, lo que se presenta a continuación es un análisis complementario de las funciones que cumplen diferentes tipos de recursos gráficos en algunos manuales de E/LE (Alonso *et al.* 2005, Álvarez 2010b; Carbó 2001; Chamorro *et al.* 2012; Kyunghée *et al.* 2013, Marín *et al.* 2013; Marín y Morales 2014; Martín Peris *et al.* 2001; Moreno *et al.* 2007; Sans 2008, entre otros)⁴⁶. Esta clasificación considera las categorías como no excluyentes y, de hecho, reconoce la posibilidad de que una misma imagen pueda tener más de una función simultáneamente (por ejemplo, una imagen puede tener funciones decorativas, figurativas y de apoyo visual al mismo tiempo), así como la

⁴⁶ Recordamos que el objetivo de este capítulo no es exponer los resultados de un análisis exhaustivo de materiales de E/LE. Los materiales citados y otros que se aparecerán en el momento correspondiente figuran aquí únicamente a modo de ejemplo para ilustrar el tipo de imagen al que haremos referencia.

de que una misma imagen pueda cumplir con diferentes funciones en diferentes momentos dado su carácter intrínsecamente polifacético (Barrallo y Gómez, 2009, p. 15). La clasificación se hace, pues, en base a la función *principal* que acometen las imágenes que pueblan los manuales consultados.

En resumen, lo que se propone es un análisis a doble nivel. En un primer nivel se analiza la función comunicativa (FC) de la imagen: es decir, qué tipo de información quiere transmitir y cómo lo hace. Según la presente propuesta, atendiendo a este parámetro, una imagen puede ser:

1. Figurativa
2. Decorativa
3. Asociativa
4. Complemento visual
5. Organizativa
6. Metalingüística.

El segundo nivel analiza la explotación o función didáctica (FD) de estos tipos de imágenes en la enseñanza de idiomas (E/LE, en nuestro caso). En este segundo nivel se acepta la clasificación ya expuesta establecida por Cone (1982, p. 24), que habla de tres categorías: la introductoria, la explicativa y la iniciadora. A esta taxonomía, le añadimos la categoría de *imagen motivadora*, cuya función, lógicamente, consiste únicamente en aumentar la motivación del alumno⁴⁷ y que, aunque la consideramos válida por sí sola, suele manifestarse de forma transversal o secundaria a través de imágenes que tienen otra FD principal. .

Conjugando las dos clasificaciones, es posible establecer una relación entre FC y FD. Las imágenes figurativas y de complemento visual, por ejemplo, pueden cumplir las tres funciones didácticas identificadas por Cone. Las imágenes asociativas y organizativas, en cambio, suelen relacionarse con funciones explicativas, aunque pueden emplearse también como imágenes iniciadoras (el comentario de un gráfico estadístico, por ejemplo).

⁴⁷ No incluir esta cuarta categoría significaría obviar la función pedagógica de las imágenes decorativas; un tipo de imagen que, paradójicamente, es de las más fáciles de encontrar en cualquier página de cualquier manual moderno de E/LE.

Lo que sigue es un análisis del primer nivel funcional de las imágenes encontradas en los manuales de E/LE consultados. El segundo nivel de análisis se considera ya expuesto en apartados anteriores (véase también Cone, 1982).

3.5.3.2. Funciones de los recursos gráficos en los manuales de E/LE

a. Figurativa: Representan un objeto, ente o concepto con referencia en el mundo real o imaginario. Su representación es lo más fidedigna posible —aunque pueden estar convenientemente manipuladas para focalizar la atención en un punto deseado mediante la atenuación de los colores del fondo o técnicas de desenfoque— y puesto que su cometido es representar la realidad, comúnmente se utilizan fotografías con fines figurativos. En caso de tratarse de ilustraciones, estas suelen ser realistas y pueden estar adaptadas estilísticamente al diseño del manual en cuestión pero, en cualquier caso, suelen aparecer simplificadas y resaltando las características más prominentes de aquello que está siendo representado; pudiéndose utilizar con tal fin también imágenes icónicas. Por ejemplo, en el caso de imágenes figurativas que representan acciones (verbos) las personas o personajes aparecen realizando gestos de forma exagerada de forma que la relación entre significante y significado sea fácilmente identificable. En el caso de vocabulario que se refiere a objetos, estos suelen aparecer por separado o agrupados temáticamente (por ejemplo, el mobiliario de una cocina). En este último caso, suelen estar etiquetados y señalados por separado de forma clara para evitar una asociación errónea entre palabra e imagen. Este tipo de imágenes se utiliza básicamente en ejercicios de vocabulario, especialmente entidades (nombres) (fig. 8).



Figura 8. Avanzamos A1, pág. 48

Puede afirmarse que las imágenes figurativas representan visualmente las palabras que acompañan. La diferencia es que no traducen las palabras a la L1 del alumno, sino que las traducen al lenguaje visual. Esto no solo favorece la comprensión de la palabra y el establecimiento de mecanismos asociativos que permitan la memorización de las palabras, sino que mejora la accesibilidad del conocimiento adquirido al evitar recurrir a la traducción literal en la L1 del alumno; algo especialmente ventajoso cuando los alumnos del aula de E/LE no comparten ninguna lengua en común.

De esta forma, cuando el estudiante quiera reproducir la palabra, no tendrá como primer referente la imagen, y deberá recurrir a la traducción, retardando así la comunicación y el aprendizaje; recordemos que en la reproducción con traducción, la nueva palabra está asociada a una serie de letras, no a una representación de la realidad; cuando el estudiante vea un coche, no “verá físicamente” la palabra en su LM, por lo que será más lenta la asociación de palabras representadas (Barrallo y Gómez, 2009, p. 3).

Como se explicó anteriormente, aunque Goldstein (2012, p.20) ubica los signos, símbolos e iconos en una categoría funcional propia y diferenciada, en este trabajo se propone que los signos, símbolos e iconos pueden cumplir diversas funciones. Una de ellas sería la propiamente figurativa, ya que en ocasiones representan metafóricamente un concepto abstracto o un referente concreto. En los manuales de español normalmente se utilizan únicamente símbolos convencionalmente aceptados en la sociedad de la LM puesto que se prevé que el alumno encontrará estos símbolos en una hipotética estancia en dicho entorno. Así, suelen recogerse señales de tráfico, leyendas utilizadas en mapas y planos de transporte público, símbolos que identifican edificios públicos o de interés turístico, etc. Su funcionalidad es similar a la de las imágenes figurativas y suelen utilizarse como facilitadores de adquisición de vocabulario.



Figura 9. Nuevo ELE 1, (Borobio, 2005, p. 79).

En esta categoría podrían incluirse también representaciones fijas de secuencias dinámicas. En los manuales de enseñanza es frecuente encontrar ilustraciones que representan “escenas” o incluso viñetas que reproducen una secuencia de eventos (Rexach, 2013). Se incluyen en esta categoría puesto que el objetivo de las imágenes no es otro que el de evocar el significado que representa para posibilitar la emulación de una secuencia que, por lo general, suele ser un diálogo (Liu, 2004, p. 229). En estas ocasiones, se utiliza un recurso del cómic⁴⁸ (el globo o bocadillo) para representar diálogo entre los personajes que figuran en la secuencia. Se trata, en resumidas cuentas, de una adaptación del vídeo a las características de los libros de texto (imagen fija), un intento de simular el tiempo en el espacio con el objetivo de hacer la presentaciones más agradables y fáciles de comprender (Liu, 2004, p. 225).



Figura 10. Gramática Anaya Nivel Elemental, p. 16

b. Decorativa: Hacen los materiales de aprendizaje visualmente más atractivos. En la actualidad todos los materiales están atestados de diferentes tipos de imágenes cuya única función es hacer el material más atractivo al alumno. Aunque su inclusión está motivada en gran parte por los fines comerciales que tienen la mayoría de materiales en el mercado, lo cierto es que su inclusión también tiene efectos pedagógicos (Fukushima *et al.* 2012). Aunque pueda parecer banal, lo cierto es que imaginar los manuales sin este tipo de imágenes resultaría en documentos toscos y fríos con apariencia de inaccesibilidad. En muchas ocasiones este tipo de elementos visuales son formas abstractas de diseño moderno o que emulan entornos informáticos. Habitualmente se trata de imágenes figurativas cuya función no es la de referenciar un significado concreto sino aumentar el atractivo de la presentación visual de un determinado material.

⁴⁸ De hecho, el cómic es el paradigma de colaboración entre imagen y texto para contar una historia (Carrier, 2000, p. 74).

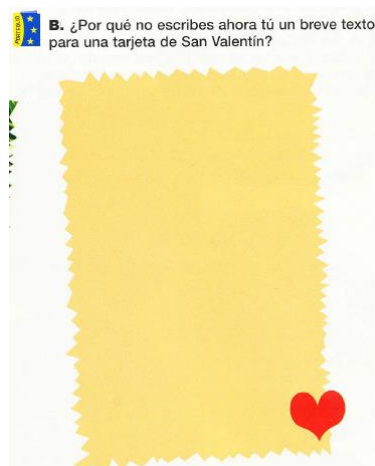


Figura 11. Aula internacional A1, (Sans, 2008, p. 24).

c. Asociativa: Remiten a un tipo de contenido o procedimiento determinado. En general se trata de recuadros de distintos colores, sólidos o degradados, delimitados por líneas continuas o discontinuas, en cuyo interior se incluye texto que remite a diferentes tipos de contenidos. Su función es que el alumno identifique rápidamente qué tipo de información se le está dando, delimitándola y aislándola de otro tipo de informaciones. Con este cometido es común encontrar imágenes simbólicas o icónicas encabezando los enunciados de las actividades propuestas por los manuales de texto para clarificar qué tipo de procedimiento se espera del estudiante. Esta función suele ser llevada a cabo por iconos o códigos de colores y recuadros.

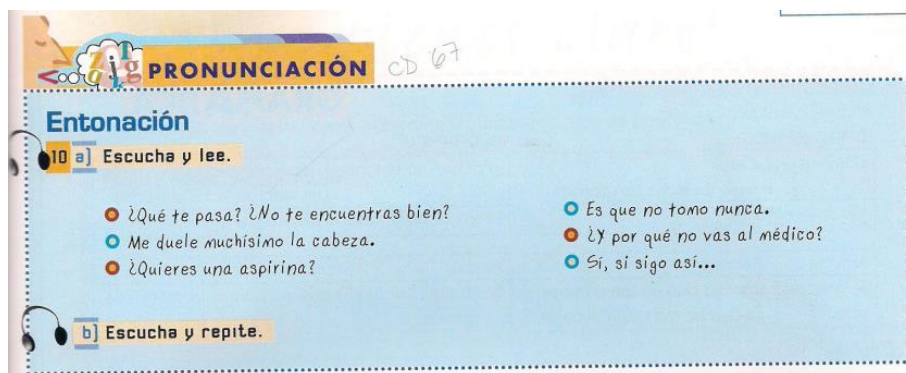


Figura 12. Nuevo ELE, A1, (Borovio, 2005, p.119).

Las variaciones de tipología textual son un mecanismo recurrente y efectivo para focalizar la atención del alumno y establecer una asociación entre un determinado color o variación tipológica con un concepto determinado o procedimiento. La práctica totalidad de materiales consultados utilizan el realce textual para asociar la palabra o morfema resaltado con una función gramatical o un grupo léxico determinado.

d. Complemento visual: Facilitan la comprensión de un texto o una tarea. Pueden ser imágenes figurativas, signos, símbolos o iconos que acompañan un texto o una instrucción con el fin de clarificar y contextualizar la información que estos contienen. Normalmente suelen ser ilustraciones o fotografías que muestran escenas cotidianas relacionadas con los contenidos funcionales que se trabajan en los correspondientes ejercicios y se trata también de imágenes humorísticas que potencian la motivación del alumno. Cabe quizás recordar aquí que el valor afectivo de este tipo de imágenes, así como el de las decorativas, va más allá de “hacer que al alumno le entren ganas de estudiar”, sino que favorecen y potencian procesos cognitivos como la memorización y la comprensión que hacen posible la asimilación de la lengua objeto (Barrallo y Gómez 2009, p. 2).

10 Lee este diálogo.



A: Hola, buenos días.
 B: Buenos días.
 A: ¿Qué quería?
 B: ¿A cuánto están las naranjas?
 A: A 2 €.
 B: Pues me pone un kilo.
 A: Aquí tiene. ¿Algo más?
 B: Sí, medio kilo de peras.
 A: Aquí tiene. ¿Algo más?
 B: No, nada más, gracias. ¿Cuánto es?
 A: Son 3,50 euros.

Contesta a las preguntas siguientes.

- ▶ ¿Cuánto cuestan las naranjas?
- ▶ ¿Quiere algo más?
- ▶ ¿Cuánto es todo?



Figura 13. Sueña (nueva edición), Libro del alumno A1-A (Álvarez, 2010b, p. 56).

e. Organizativa: Organizan la información de forma que pueda ser aprehendida de forma secuencial o pueda establecerse una jerarquía entre conceptos visualmente. Se trata de recuadros, diagramas, esquemas, tablas, gráficos, cuadros sinópticos u otros recursos similares (Duigu, 2001; Jiang y William, 2007) que, en ocasiones, apenas tienen que ver con el reino de la imagen⁴⁹. Su inclusión en este trabajo como categoría visual se justifica por el uso que estos sistemas hacen del espacio para representar gráficamente relaciones entre conceptos (definiciones, comparaciones, causa-efecto, proceso-secuencia, problema-solución, argumentación, pros y contra, líneas de tiempo; Jiang y William, 2007, pp. 45-46), siguiendo por tanto una lógica metafórica espacio-sensorial en poco diferente a la que utiliza la composición visual. Estos *organizadores gráficos* (Jiang,

⁴⁹ Para un estudio detallado de gran variedad de tipos de organizadores gráficos aplicados a la educación general básica, puede consultarse la obra de McKnight (2013).

2012; McKnight, 2013) tienen una gran potencia pedagógica puesto que permiten obtener gran cantidad de información holística de un solo vistazo (Jiang y William 2007, p. 34). En los manuales de E/LE consultados estos elementos organizativos se utilizan básicamente para presentar y ordenar las ideas de un texto o para presentar listas de elementos gramaticales con alguna relación entre sí, y suelen encontrarse en los apéndices gramaticales que algunos manuales incluyen (ver Chamorro *et al.* 2012, pp. 128-129; Kyunghee *et al.* 2013, pp. 287-314; Marín *et al.* 2013, pp. 104, 105; Sans 2008, p. 151, por ejemplo).

PREPOSICIONES	
POSICIÓN Y MOVIMIENTO	
a dirección, distancia	• Vamos a Madrid. • Ávila está a 55 kilómetros de aquí.
en ubicación, medio de transporte	• Vigo está en Galicia. • Vamos en coche.
de procedencia lejos/cerca/delante de	• Venimos de la universidad. • Caracas está lejos de Lima.
desde punto de partida	• Vengo a pie desde el centro.
hasta punto de llegada	• Podemos ir en metro hasta el centro.
por movimiento dentro o a través de un espacio	• Me gusta pasear por la playa. • El ladrón entró por la ventana.

Figura 14, Aula internacional A1, (Sans, 2008, p. 151).

3.5.3.3. Conclusiones del apartado

En este análisis no exhaustivo se han recogido apenas algunas muestras representativas de los distintos tipos de imágenes que pueden encontrarse en los manuales de enseñanza de E/LE. A través su análisis y clasificación, hemos podido comprobar cómo imágenes de distinta FC pueden cumplir diferentes FD y que, en la práctica, estas FD orbitan en torno a elementos textuales que monopolizan el contenido lingüístico y conceptual relativo a la tarea o explicación en cuestión. Todas estas funciones periféricas tienen una serie de bondades que este trabajo no pretende cuestionar ni minimizar. Sin embargo, proponemos que la imagen puede ser utilizada, *además*, como herramienta de reflexión metalingüística, mediante lo que hemos denominado *imagen metalingüística* (IM). Dada la importancia que tiene para esta investigación esta concepción de la imagen, dedicaremos el siguiente apartado exclusivamente a la definición y análisis del mismo.

3.5.4. La imagen metalingüística

En una era definida por la imagen, la imagen empieza a definir también la gramática (Llopis-García et al., 2012, p. 65).

A lo largo de los puntos anteriores hemos visto como las imágenes pueden cumplir con diferentes funciones, pero la mayoría de ellas las hacen quedar relegadas a un segundo plano subordinado al contenido textual. Sin embargo, investigaciones realizadas en áreas como la psicología señalan que es posible utilizar las imágenes de forma que sobrepasen este papel secundario en la enseñanza, tal como exponen expertos como Canning-Wilson y Goldstein en las citas a continuación:

In the area of foreign language and second language research empirical evidence showing relationships between the pictures and acquiring the target is scant. However, in the areas of cognitive psychology and visual/verbal behavior the literature is saturated with empirical data. Therefore, as researchers and classroom teachers, it is essential that we investigate how visuals and images can aid in the area of second language learning (Canning-Wilson, 2001).

Creo tenemos que reinterpretar el papel de la imagen en el aula de idiomas y hacer que la imagen sea más visible y más influyente en nuestra labor (Goldstein, 2012, p. 23).

Por ejemplo, las imágenes pueden utilizarse, además de para ejemplificar nociones gramaticales, para *ilustrarlas*. De hecho, la GC utiliza ilustraciones pictóricas como parte intrínseca de sus mecanismos de análisis y descripción gramatical, tal como se podrá comprobar en el próximo capítulo de este mismo trabajo o mediante la consulta de cualquiera de sus obras fundacionales. Se trata de ilustraciones altamente esquemáticas, aunque su grado de abstracción y esquematización puede regularse en función de los destinatarios, como es fácilmente comprobable en la obra de Bielak y Pawlak (2013). Utilizar ilustraciones para definir conceptos gramaticales permite operar con un grado de abstracción más cercano a aquel con el que dichas concepciones se construyen y, convenientemente adaptados a un entorno de enseñanza, su uso plantea muchos beneficios potenciales.

Algunos de estos beneficios son los mismos que comparten otros tipos de imágenes: accesibilidad a la información a través de diferentes canales, inmediatez, facilidad de retención y asociación, etc. Específicamente, la utilización de la imagen como herramienta para la descripción y presentación de fenómenos gramaticales permite transmitir un contenido sin recurrir al lenguaje verbal; sin utilizar ni la L1, ni la L2: los conceptos se traducen directamente al lenguaje visual. Esto no significa, por supuesto, que estas imágenes funcionen de forma autónoma; por el contrario, se prevé que la

efectividad de estas dependa de explicaciones verbales. La gran diferencia es que, en esta ocasión, la asimetría entre imagen y texto se anula, cuando no se invierte.

El lenguaje visual es universal, como mínimo en una gran parte, y operar directamente con conceptos abstractos en lugar de con sus contrapartidas más aproximadas —traducciones lingüísticas— conlleva una reducción de la carga cognitiva y una comprensión más profunda de los conceptos. Dicho en otras palabras, este tipo de aproximación intenta una conexión conceptual directamente con el cerebro del alumno a través de un concepto similar al *mentalés*⁵⁰: un idioma universal vinculado al pensamiento humano, independiente y anterior a cualquier lengua, que poseemos todas las personas (Pinker, 1995, pp. 55-82). Se trata, en resumidas cuentas, de comunicarse y transmitir conceptos sin necesidad de recurrir a la intervención, siempre distorsionadora, de una lengua; ya sea L1 o L2. Se trata, simplemente, de abrir una vía alternativa para transmitir y recibir conocimiento que podría ser gran utilidad en entornos de enseñanza.

Aunque puede parecer una propuesta compleja, lo cierto es que en realidad muchos profesores “practican” la GC sin saberlo. Cada vez que un profesor intenta explicar con un dibujo en la pizarra un concepto gramatical —como las manidas líneas del tiempo— está utilizando GC (Ruiz Campillo, 2007); está utilizando IM, o algo similar. De hecho, algunos manuales incluyen en ocasiones imágenes que se aproximan a las que utiliza la GC para desarrollar sus descripciones, aunque estas apariciones esporádicas tienen un carácter básicamente anecdótico y no son explotadas como medios de instrucción. A pesar de los beneficios que la aplicación de este tipo de recursos parece prometer, lo cierto es que en todos los autores que figuran en la bibliografía relacionada con este aspecto coinciden en que es necesario, en primer lugar, crear más materiales de este tipo y, posteriormente, llevar a cabo más investigaciones sobre la aplicación práctica de este tipo de medio de instrucción para poder llegar a conclusiones contundentes (Ruiz Campillo, 2007, p. 9). Es en este escenario en el que opera esta tesis, centrada en la elaboración y pilotaje de materiales basados en la IM (GC).

Sería enormemente interesante investigar en el papel que la representación figurativa, las imágenes, pueden jugar en la clase de español no en su función ilustrativa, sino

⁵⁰ El controvertido concepto del *mentalés* de Pinker se opone frontalmente al determinismo lingüístico —que propone que el pensamiento humano está determinado por las categorías lingüísticas que las personas tienen a su alcance— y al relativismo lingüístico —una versión atenuada de determinismo lingüístico que establece que diferentes lenguas causan diferentes formas de pensar en sus hablantes—, ambos basados en la teoría de Sapir-Whorf (Pinker 1995, p. 57). En este trabajo adoptaremos la postura de Pinker, puesto que su concepción de un lenguaje abstracto independiente a cualquier lengua encaja con los planteamientos de la gramática cognitiva tal y como la hemos definido en este trabajo.

específicamente como medio de instrucción, es decir, como vía de acceso del estudiante al valor de las formas y estructuras gramaticales (Ruiz Campillo, 2007, p. 15).

Y es que los expertos aseguran que una IM concebida con esta vocación se convertiría automáticamente en un elemento válido de cualquier “gramática pedagógica”. Si por GP entendemos “los materiales de aprendizaje que contengan la mejor ilustración, presentación y gradación posibles de los problemas de aprendizaje de un área determinada de la lengua” (Ruiz de Mendoza, 2008, p.122), estamos aceptando el uso de la ilustración como elemento no solamente válido sino nuclear de este tipo de gramática.

En el caso específico de E/LE, es menester en este momento mencionar la “Gramática básica del estudiante de español” de la editorial Difusión (Alonso *et al.*, 2005) y el uso de las imágenes que hace, ya que es, según sus propios autores, una guía de gramática basada en los principios de la GC (Ruiz 2007). Un análisis detallado de la gramática de Difusión revela que el uso de las imágenes que hace es, en realidad, bastante distinto al que nosotros proponemos con el concepto de IM en el sentido en el que se ha ido exponiendo a lo largo de este capítulo, ya que el citado manual recurre sobre todo a imágenes figurativas que acompañan el texto, en muchas ocasiones de forma anecdótica o para darle un toque de humor. Frecuentemente —como en las explicaciones relativas a la diferencia entre *ser* y *estar*, por ejemplo— la explicación es puramente textual y se basa en listas de usos y restricciones, y las imágenes que acompañan a dichas descripciones son puramente figurativas o decorativas (Alonso *et al.*, 2005, pp. 177-178). Sin embargo, otros trabajos han demostrado que el mismo fenómeno gramatical puede abordarse desde una perspectiva más cercana a los planteamientos originales de la GC (Romo, 2014, 2015). Así no se pretende establecer ningún tipo de comparación cualitativa entre ambas propuestas, sino todo lo contrario: mostrar de qué forma nuestro concepto de IM difiere del uso de la imagen que hacen otros materiales ya existentes que dicen basarse en la GC y cómo este puede complementarlo. A continuación presentamos una muestra del manual de Difusión en el que la imagen tiene una función más cercana a la figurativa o decorativa que a la de elemento de reflexión metalingüística (fig. 15).

D Significado y forma del gerundio: *hablando, comiendo, viviendo*

- El gerundio es un adverbio verbal que expresa un proceso en su desarrollo:
- Su **forma regular** se hace cambiando la terminación del infinitivo por estas terminaciones:
 - Francisco se relaja **pintando** cuadros.

-ar	-ando	Hablar → hablando
-er, -ir	-iendo	Comer → comiendo
		Vivir → viviendo
		Caer → cayendo
		Ir → yendo

👁 (vocal + -iendo) = -yendo

- Los verbos en -ir con una -e- o una -o- en la última sílaba de la raíz (e...ir, o...ir) tienen una **forma irregular**: cierran estas vocales en -i- y -u- respectivamente:

-e- → -i-	-o- → -u-

Decir diciendo [<i>dec<i>iendo</i></i>]	Morir muriendo [<i>mur<i>iendo</i></i>]
Reír riendo [<i>re<i>iendo</i></i>]	Dormir durmiendo [<i>dorm<i>iendo</i></i>]

👁 Son verbos como *pedir, repetir, seguir, sentir, mentir, competir, elegir, herir, medir, preferir, podrir*, o sus compuestos: *contradecir, sonreír, impedir, perseguir, presentir*, etc.



Figura 15, Alonso et al. 2005, p. 99.

En ocasiones como esta, el contenido conceptual de la expresión gramatical en cuestión se expresa principalmente de forma verbal, en L2, y dicha explicación se acompaña de una serie de usos correctos y excepciones que determinan la función de la forma. Al margen de la explicación figuran algunas ilustraciones de tono humorístico que cumplen con una función explicativa (refuerzan el contenido de uno de los ejemplos), pero no parecen estar diseñadas para presentar o reflexionar sobre el contenido conceptual del fenómeno gramatical en cuestión, tal como sí lo hacen las representaciones de la GC que veremos en §4.1.5, por ejemplo. Aunque consideramos excelente el uso que hace este manual de los recursos visuales, esta no es exactamente la propuesta de uso de descripciones de la GC y de IM por la que aboga este trabajo.

En algunas otras ocasiones, la propuesta de Difusión se aproxima más a esta idea (ver ejemplo a continuación), pero aun en estos casos, el grado de abstracción alcanzado por las representaciones de Difusión es relativamente bajo, seguramente buscando una mayor concreción que facilite el acceso por parte del aprendiente al contenido conceptual que dichas imágenes pretenden transmitir, pero perdiendo en el proceso, precisamente, una de

las mayores virtudes potenciales que tiene la IM: la reflexión metalingüística a través de la abstracción.

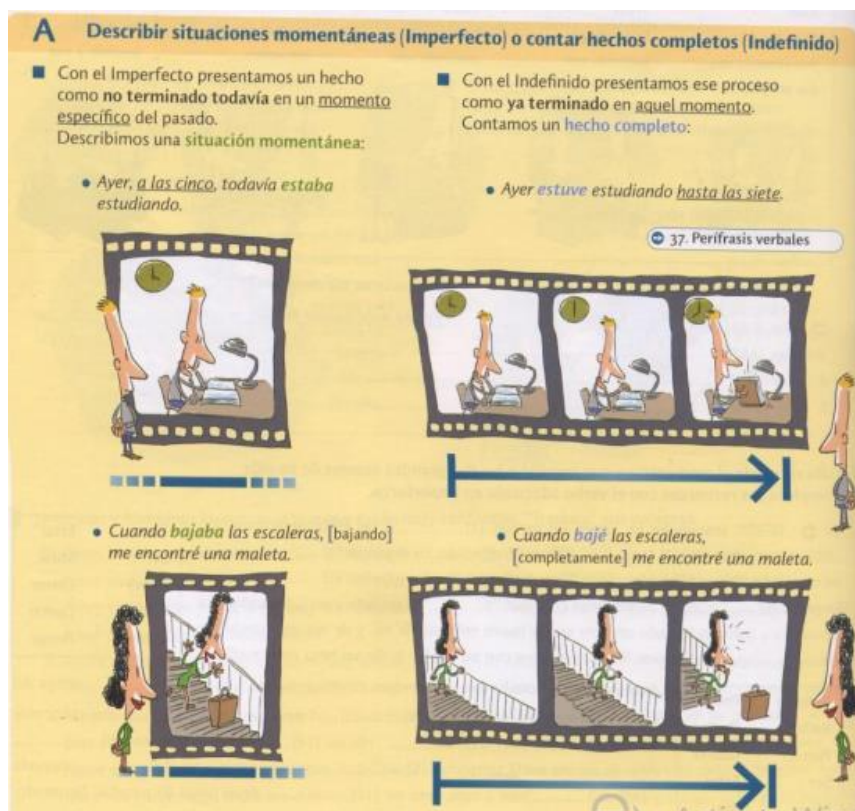


Figura 16, Alonso et al. 2005, p.128.

En el ejemplo anterior ya aparecen abstracciones conceptuales representadas gráficamente, como las líneas de tiempo delimitadas por segmentos o las escenas estáticas representando acciones escaneadas secuencialmente. Sin embargo, parece difícil argumentar que esta forma de presentar la gramática sea propia o exclusivamente cognitivista, y lo cierto es que omite el empleo de constructos interpretativos que la GC ha utilizado extensivamente en sus análisis originales, como el *marco de visualización*, los contrastes de *fondo y figura* o los *límites de categorización*, que resultarían particularmente interesantes en este tipo de casos.

Por esta y otras razones que se expondrán a continuación, aunque la propuesta de Difusión representa una aportación de enorme valor a la aplicación de la GC en el aula de E/LE, no encaja exactamente con la idea de IM que queremos defender. Una de estas razones es que el manual está redactado íntegramente en L2 (español), con lo que puede resultar de difícil acceso para el estudiante inicial (algo a lo que aspiran los materiales diseñados como parte de este proyecto), a pesar de considerarse una gramática “básica”. Otra de las razones es que las explicaciones en ocasiones mezclan contenidos que se ubican en

diferentes niveles según el MECR, lo que también puede confundir al alumno. Quizá es por esto por lo que Llopis-García (2011a) considera que este manual de gramática tiene más valor para el profesor que para el estudiante. Estamos básicamente de acuerdo con esta opinión, lo cual no supone ningún demérito para la obra en cuestión. Lo que se destaca aquí, de nuevo, es el carácter distintivo de los materiales de esta propuesta respecto a la de Difusión u otras existentes (Morales y Smith, 2008), que sí están pensadas para poder presentar los conceptos gramaticales a un aprendiente nuevo y no como parte de una obra de consulta para un docente.

Paradójicamente, el gráfico de abajo representa un ejemplo básico de lo sencillo que puede ser incorporar la GC en el aula y de que, de hecho, ya se hace en muchas ocasiones de forma inconsciente, incluso en manuales que no tienen ninguna intención de presentarse como cognitivistas. El clásico gráfico de los adverbios de frecuencia consiste, técnicamente, en un cambio de dominio (del temporal al espacial) en el que la frecuencia relativa de tiempo se representa con una cantidad correlativa de barras. Aunque quizás no con toda la precisión deseable —por ejemplo, al adverbio *nunca* se le atribuye un mínimo de frecuencia cuando esto no debería ser así, y el gráfico carece de sistematicidad en general— la imagen refleja metafóricamente el contenido conceptual de los adverbios de frecuencia sin que sea necesaria ni la traducción ni una explicación textual accesoria.

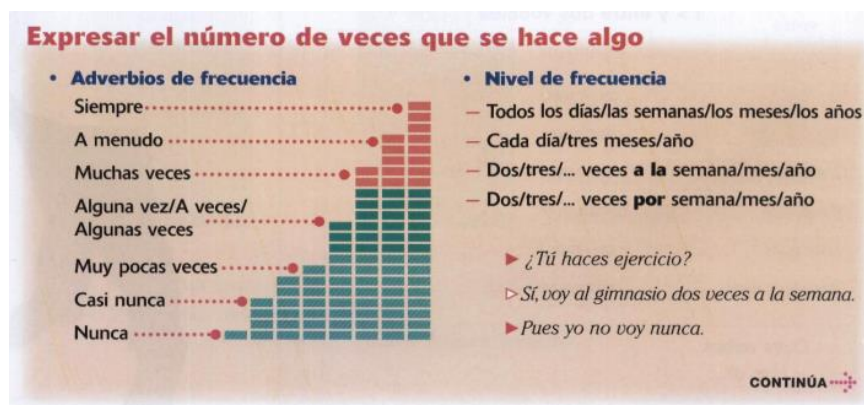


Figura 17, Prisma A1, p.68

3.5.5. El vídeo en el aula de lenguas extranjeras

Si la visión es el sistema perceptivo más importante del sistema nervioso de las personas, el movimiento es lo primero que llama la atención del ojo humano. Siendo el vídeo un conjunto de imágenes sucesivas en emulación de movimiento, nada parecería

contraindicar los principios de psico-perceptivos presentados anteriormente al plantear la inclusión del vídeo como material de apoyo visual⁵¹.

Efectivamente, el uso del vídeo en el aula de L2 representa la inclusión de un material con alta capacidad comunicativa y auto-explicativa incluso en niveles iniciales. Canning-Wilson y Wallace (2000) enumeran una serie de ventajas relacionadas con la calidad del *input* que proporcionan (modelos realistas para la imitación, muestras de lenguaje contextualizadas y presentadas siendo puestas en práctica, observación del lenguaje no verbal, etc.). Se podría decir, entonces, que el vídeo entendido como material de apoyo visual en el aprendizaje de lenguas extranjeras podría cumplir las mismas FD que las imágenes estáticas, facilitando el *input* para hacerlo comprensible o simplemente actuando como modelo de lenguaje a ser imitado por los aprendientes, en el caso de materiales *audiovisuales*. Hasta este punto, no se encuentran demasiadas diferencias cualitativas en el uso del vídeo respecto a otros soportes visuales estáticos más allá de, obviamente, la posibilidad de presentar secuencias de movimiento mediante la sucesión de diferentes imágenes y la integración del audio⁵².

Macías y Rodríguez (2009, p. 3) enumeran las ventajas⁵³ que supone la inclusión de materiales didácticos audiovisuales en el aula de E/LE de la siguiente forma:

- Trabaja con varios contenidos simultáneamente: socio-culturales, lingüísticos, paralingüísticos, gramaticales, variedades del español, etc.
- Colabora con la ruptura de la clase tradicional profesor-expositor.
- Motiva a los estudiantes a superar un nuevo desafío.
- Mejora la interacción entre los alumnos y el profesor.
- Distiende el clima formal e la clase por medio de los trabajos en grupo/parejas.
- Provoca como disparador (“trigger”) nuevas discusiones, intercambios, participación oral y más comunicación entre los estudiantes y el profesor.

(Macías y Rodríguez, 2009, p. 3)

Una característica que puede ser considerada tanto una ventaja como una desventaja es la *densidad* del *input* que ofrece, ya que aunque dicha densidad es susceptible de ser explotada en multitud de formas, requiere una selección especialmente meticulosa para no comprometer su comprensión (Castiñeiras, 1998, p. 818). Como desventajas, figuran

⁵¹ Macías y Rodríguez (2009, p. 5) enumeran como posibles “materiales audiovisuales” utilizables en el aula de lenguas extranjeras: cortometrajes, publicidades, programas de televisión o vídeos caseros. En esta clasificación faltarían otro tipo de materiales –como podrían ser lo videoclips, los vídeos de *YouTube*, *videoblogs* o *videocasts*. Lo interesante para este trabajo es, sin embargo, que tanto Macías y Rodríguez como Canning-Wilson (2000, 2001) no identifican –al menos explícitamente– la categoría que se pretende explotar en esta investigación: la animación (si bien cabe decir que la animación no necesariamente es siempre un medio audiovisual puesto que no siempre incluye un componente audio).

⁵² Esto, de hecho, también se hace de forma recurrente en los manuales de enseñanza de español mediante técnicas que emulan el paso del tiempo, como el dibujo de la misma figura en varias posiciones en un mismo encuadre o las historietas tipo cómic (Rascón, 2012).

⁵³ Similares a las que enumeran Fanaro *et al.* (2005) en su estudio de la aplicación de imágenes a la enseñanza de ciencias.

sobre todo las exigencias técnicas de producción, preparación y presentación de estos materiales.

Por lo tanto, salvo la diferente naturaleza que caracteriza el vídeo (la imagen en movimiento, frecuentemente acompañada de audio), este trabajo considera que no es necesaria una categorización funcional independiente para las imágenes en vídeo. El vídeo puede utilizarse, con mayor o menor solvencia según el contenido para cumplir con las funciones anteriormente descritas. También al igual que la imagen estática, el uso del vídeo en la enseñanza de idiomas tiende a ser de carácter “figurativo” (léxico, muestras de conversaciones contextualizadas, pequeñas narraciones, etc.). Sin embargo, este trabajo parte de la base de que la inclusión de animaciones —e incluso audio— convierte a la imagen en movimiento en una plataforma con un gran potencial metalingüístico. De hecho, algunos fenómenos gramaticales (sobre todo aquellos que acarrear un tipo de escaneo secuencial; ver §4) se explican en base a su desarrollo en el tiempo. La imagen estática, por su naturaleza, necesita recurrir a diversos mecanismos para emular el transcurso del tiempo. En casos como estos, cabe considerar que la naturaleza dinámica de la conceptualización puede ser capturada de forma más fidedigna mediante un soporte que permita incluir en sus representaciones el factor tiempo; algo que resulta al alcance de cualquier persona hoy en día, ya que incluso los programas ofimáticos más básicos permiten incluir movimiento en las presentaciones realizadas. A pesar de que los fenómenos analizados con más detalle en este trabajo son de naturaleza no secuencial (las preposiciones) y de que el formato de una tesis impresa dificulta la inclusión de movimiento, una pequeña muestra de este potencial podrá observarse en los materiales pedagógicos que figuran en el anexo, en el que el movimiento ayuda a comprender la IM de la preposición *de*.

3.6. Conclusiones del capítulo

La bibliografía consultada en este trabajo y la observación de algunos materiales específicos de E/LE apuntan a un desajuste notorio entre el papel que tienen las imágenes y otros recursos visuales dentro y fuera del aula de E/LE: a pesar de las bondades que se le atribuyen al uso de las imágenes como vehículos de transmisión de contenido —como contenido lingüístico— y de las evidencias empíricas de su viabilidad y operatividad de estas imágenes conceptuales, tanto su uso real como las investigaciones sobre sus efectos en la enseñanza de E/LE parecen escasos. Además de la superficial observación de

materiales que ha realizado este trabajo al respecto, el problema también ha sido identificado por numerosos expertos, cuyas voces han sido recogidas a lo largo de este capítulo.

Consideramos, sin embargo, que la atención a los principios psico-perceptuales de la cognición humana —como la forma en la que el cerebro interpreta los estímulos visuales— permite conocer ciertas tendencias representacionales que pueden ayudar en la elaboración de materiales pedagógicos o presentaciones en clase que jueguen *a favor* de estos principios, facilitando así un aprendizaje más rápido y significativo. La forma en la que proponemos explorar esta forma de hacer pedagogía más cercana al *mentalés* es mediante la IM; un tipo de imagen que se distingue de otros tipos de imagen que proliferan en los manuales de E/LE fundamentalmente por su función pedagógica: la reflexión metalingüística.

En el siguiente capítulo analizaremos los fundamentos teóricos de la aproximación cognitiva al lenguaje, prestando especial atención a la forma en la que se conjuga lo visual, lo verbal y lo cognitivo para crear descripciones gramaticales únicas.

4. La gramática cognitiva

- 4.1. Introducción
- 4.2. La lingüística cognitiva
- 4.3. La gramática cognitiva
- 4.4. La gramática cognitiva en el aula de L2
- 4.5. La gramática cognitiva en el aula de E/LE
- 4.6. Conclusiones del capítulo

4.1. Introducción

La lingüística cognitiva (LC) no es una teoría lingüística unificada, sino que se considera un “movimiento” o una “corriente” que aúna varios submodelos teóricos (Ibarretxe-Antuñano, 2013, p. 247) orientados a dos grandes áreas de investigación: la semántica cognitiva (SC) y la gramática cognitiva (GC)⁵⁴. La semántica cognitiva es el área encargada de investigar la relación entre la experiencia, el sistema conceptual, y la estructura semántica codificada por el lenguaje. La GC se centra en la organización del sistema lingüístico de acuerdo a los principios de la semántica cognitiva (Matsumoto, 2008, p. 117).

Dado que la GC está basada en la SC, y esta, a su vez, en la premisa de que la gramática es parte y producto de la cognición humana, es necesario conocer los principios de la cognición que determinan la naturaleza de la gramática en primera instancia (Dirven y Radden, 2007, p. 1), y, por coherencia, los principios que deben regir la enseñanza de lenguas: “Since language is all about meaning, the findings of cognitive semantics are clearly relevant to language teaching” (Langacker, 2008a, p. 73). De hecho, la GC solo considera un fenómeno lingüístico realmente explicado cuando se ha conseguido rastrear la conexión de este fenómeno con la estructura conceptual que lo origina (Matsumoto, 2008, p. 128).

Cognitive science is a new field that brings together what is known about the mind from many academic disciplines: psychology, linguistics, anthropology, philosophy, and computer science. It seeks detailed answers to such questions as: What is reason? How do we make sense of our experience? What is a conceptual system and how is it organized? Do all people use the same conceptual systems? If so, what is that system? If not, exactly what is there that is common to the way all human beings think? (Lakoff, 1987, p. xi).

⁵⁴ Algunos autores identifican la *teoría de la metáfora* (“metaphor theory”) como una tercera área de investigación en LC (Lantolf, 2011, p. 303).

Básicamente, hay dos formas de enfrentarse a las preguntas que plantea la cita anterior: la objetivista y la experimentalista. Ambas posturas comparten fundamentos comunes, como el reconocimiento de la existencia de un conocimiento estable del mundo; un mundo real que va más allá de las estructuras mentales y que restringe las conceptualizaciones con sus propias características⁵⁵, pero presentan diferencias en aspectos sustanciales de sus planteamientos.

La visión objetivista (o tradicional) procede de una tradición filosófica especulativa arraigada en el pensamiento occidental desde hace más de dos milenios y sostiene que la razón es una entidad abstracta e independiente que trasciende a la naturaleza física humana (*disembodied*); se trata por tanto de una perspectiva *externalista* (Lakoff, 1987, p. 260). A través de la manipulación de símbolos objetivamente contruidos que tienen un equivalente en el mundo real o en un mundo posible —cosas o categorías de cosas que comparten una serie de características comunes identificables— las personas pueden hacer representaciones mentales de la realidad. Según esta perspectiva, la mente es un espejo de la naturaleza (Lakoff, 1982, pp. 8-11).

Basándose en investigaciones empíricas más recientes (Lakoff, 1987, p. 229), y no en la tradición filosófica, la perspectiva experimentalista se opone a la objetivista y sostiene que la razón toma el cuerpo humano y su relación funcional y experimental con el entorno como base de su existencia (Evans y Tyler, 2003, p. 23; Langacker, 2008a, p. 535)⁵⁶; es decir, el núcleo de los sistemas conceptuales de las personas está directamente asentado sobre el sistema sensorial y motriz y el contexto social en el que se desarrolla un sujeto, sin los cuales el pensamiento no podría existir. Este pensamiento resultante es ecológico (tiende a la eficiencia), *gestáltico* (de naturaleza holística aunque se ciñe a unos principios de forma que el todo es más que una suma de las partes) y no acumulativo: va más allá de la adición o combinación de símbolos unívocos para crear un significado nuevo (Lakoff, 1987, pp. xi-xvi).

Experimentalism claims that conceptual structure is meaningful because it is embodied, that is, it arises from, and is tied to, our preconceptual bodily experiences (Lakoff, 1987, p. 267).

A concept is embodied when its content or other properties are motivated by bodily or social experience. This does not necessarily mean that the concept is predictable from the

⁵⁵ Existe una importante diferencia, sin embargo, y es que la postura experimentalista solo reconoce la posibilidad de experimentar este mundo de forma interna (*internal realism*), considerando imposible abarcarlo de forma “externa” (Lakoff, 1987, p. 263).

⁵⁶ Los propios Evans y Tyler citan una serie de investigaciones que apoyan esta visión del conocimiento (2003, p. 24).

experience, but rather that it makes sense that it has the content (or other properties) that it has, given the nature of the corresponding experience (Lakoff, 1987, p. 154).

Sin embargo, ambas visiones coinciden en considerar la *categorización* como elemento nuclear de los sistemas de pensamiento. Difieren, en cambio, en el reconocimiento de la naturaleza de estas categorías resultantes. La tradición objetivista sostiene la *teoría clásica* —desde Aristóteles a Wittgenstein (1953) (Lakoff, 1987, p. 6; Croft y Cruse, 2004, p. 76)— que propone la existencia de unas categorías ajenas e independientes a la naturaleza humana, aprehensibles, claras, y definidas por las propiedades inherentes de los conceptos que contienen; contenedores abstractos de carácter binario: una cosa puede estar dentro de este contenedor, o no estarlo.

La visión experimentalista se basa en la *teoría de los prototipos*, que, en líneas generales, sostiene que las categorizaciones humanas son producto de la experiencia —percepción, actividad motriz y cultura— y la imaginación —metáfora, metonimia e imágenes mentales (Lakoff, 1987, p. 8)—. Según esta visión, la representación del significado es fundamentalmente conceptual: el lenguaje no hace referencia a este “mundo real” objetivo, sino al mundo representado a través del sistema conceptual humano, el cual ha surgido de la experiencia y la interacción de los seres humanos con el entorno físico con el que habitan (Evans y Tyler, 2003, p. 8).

Aunque pueda parecer una divergencia menor, lo cierto es que los sistemas de categorización están en el núcleo del pensamiento humano (Croft y Cruse, 2004, p. 54; Dirven y Radden, 2007, p. 1), y por ende, un cambio de perspectiva en este sentido tiene enormes consecuencias, incluso en la forma de entender la gramática: “it is a change that implies other changes: changes in the concepts of truth, knowledge, meaning, rationality —even grammar” (Lakoff, 1987, p. 9). Dado que este cambio de perspectiva anida en el núcleo conceptual y teórico de la propuesta que presentamos en esta investigación, a continuación se presenta un breve desarrollo histórico de cómo se produjo este cambio del objetivismo al experimentalismo y qué avances lo motivaron.

4.1.1. Del objetivismo al experiencialismo

La primera autoridad en cuestionar oficialmente la conveniencia del modelo objetivista fue Wittgenstein, en 1953, al evidenciar que las supuestas categorías rígidas y claramente delimitadas por propiedades comunes que promulgaba la teoría clásica eran en realidad difíciles de encontrar en ejemplos concretos. Wittgenstein ilustró su argumentación con

el concepto de “*juego*”, una palabra que sirve como categoría a muchas cosas que no necesariamente comparten propiedades comunes. Dentro de la categoría de *juego* se encuentran prácticas tan dispares como el ajedrez, el póker, el fútbol o la rayuela. Más que elementos con propiedades comunes, nos encontramos ante una serie de prácticas que pueden vincularse unas a otras mediante una característica concreta: tienen un *parecido familiar* (“family resemblances”): “In short, games, like family members, are similar to one another in a wide variety of ways. That, and not a single, well-defined collection of common properties, is what makes game a category” (Lakoff, 1987, p. 16).

El mismo Wittgenstein también observó que las fronteras que delimitan las categorías conceptuales no son fijas. Incluso en términos tan aparentemente unívocos como los matemáticos las definiciones categóricas son susceptibles de ser ampliadas o modificadas convenientemente. Asimismo, advirtió también que dentro de estas “familias semánticas” existen términos que representan mejores ejemplos de la categoría que representan que otros términos, identificando así la existencia de miembros centrales y miembros periféricos (Lakoff, 1987, p.17).

Este razonamiento se extendió al estudio de las propias palabras; o más concretamente, al de por qué las personas utilizamos una misma palabra para hacer referencia a diferentes cosas. Concluyó que este fenómeno no puede explicarse desde la perspectiva objetivista, puesto que rara vez los términos comparten propiedades comunes (por ejemplo, pie de montaña o pie de página). Estos significados extendidos sí mantienen, en cambio, una relación semántica que emana de un significado primario nuclear —significado central o prototípico; “irreducible realms of experiential potential” (Langacker, 1987, p. 2)— a través de mecanismos cognitivos como la metonimia o la metáfora. Es precisamente esta conexión psicológica y natural de significados lo que permite el establecimiento de las categorías conceptuales (Lakoff, 1987, pp. 17-20): “language is, after all, an aspect of cognition” (Lakoff, 1987, p. 21).

Posteriormente se añadió al debate *la teoría difusa* (“fuzzy set theory”) (Lakoff, 1982, p. 17), según la cual todo lo anterior era válido, pero debía reconocerse la existencia de dos tipos de categorías: las binarias (uno puede ser senador de los Estados Unidos o no serlo,

pero no puede ser “un poco senador”) y las continuas (*fuzzy*), cuyos límites son mucho más difusos (como *la gente rica, o la gente alta*)⁵⁷.

Lounsbury (1964) fue el antropólogo encargado de introducir los avances de la antropología cognitivista en el debate sobre las categorías a través de su profundo estudio de las categorías de parentesco de los nativos americanos, descubriendo así las *categorías generativas*: “A generative category is characterized by at least one generator plus something else: is this ‘something else’ that takes the generator as input and yields the entire category as output” (Lakoff, 1987, p. 24). Este “algo más” es un conjunto de reglas diseñadas en función de los intereses de la comunidad de uso del término en cuestión y que determina las diferentes categorías establecidas en torno a este ente generador.

Desde la antropología cognitiva llegó también una aportación destacable en el avance hacia la teoría de los prototipos: Berlin y Kay (1969) condujeron un estudio sobre la clasificación de los colores que llevan a cabo diferentes culturas. La principal conclusión de este estudio fue el abandono de la pretendida universalidad de las categorías que planteaba la teoría clásica objetivista al demostrar que diferentes culturas categorizaban los colores focales de diferente forma (para algunas culturas, existen seis colores focales; para otras, apenas dos) y que esta clasificación se hacía, en realidad, mediante una lógica generativa (expuesta previamente por Lounsbury) cuyos resultados dependían de unos parámetros culturales determinados (Lakoff, 1987, pp. 30, 370).

También desde la perspectiva de las ciencias sociales, Roger Brown observó el uso de las palabras en el habla común y, más concretamente, por qué las personas escogen un determinado nivel de abstracción a la hora de hablar y no otro (por ejemplo, por qué las personas normalmente hablan de “perros” y no de “cuadrúpedos” (nivel superior) o “chihuahuas” (nivel inferior). Identificó que, entre todos los nombres posibles para designar una misma cosa, existe una jerarquía en la que, efectivamente, un término tiene preferencia sobre los demás. Este *primer nivel* se considera el más representativo a efectos

⁵⁷ Croft y Cruse (2004, p. 89, 109) presentan este concepto de “fronteras difusas” como una *carencia* (“shortcoming”) de la teoría de los prototipos. En su lugar, consideran que es más correcto adoptar una “perspectiva dinámica” de delimitación de categorías. La idea principal de esta propuesta es que las categorías en muchas ocasiones no son difusas sino dinámicas, móviles; pueden cambiar según la percepción del hablante o según el marco (*frame/domain*) con el que se contrasten (como ejemplo recurren a las diferentes fronteras entre categorías que realizan partidarios y detractores del aborto: unos y otros tienen muy claros los límites de sus categorías – luego no son difusas. Difieren, en todo caso, en el marco que escogen como referencia para establecer dichos límites). “In conclusion, we do not need the notion of fuzzy boundary: everything can be accounted for by variable construal of a normal, that is, determinate boundary” (Croft y Cruse, 2004, p. 95), unas fronteras que “[...] they are construed at the moment of use” (Croft y Cruse, 2004, p. 109).

discriminatorios (frente a otros posibles significados), y sus subordinados o superordinados son resultado de ejercicios cognitivos (Lakoff, 1987, p. 31).

Berlin aplicó esta hipótesis a un trabajo de campo en una comunidad indígena de México (tzeltal), donde estudió sus sistemas de clasificación botánico y zoológico. El principal hallazgo fue que las categorías establecidas en este nivel intermedio eran prácticamente idénticas a las establecidas por la ciencia occidental. Esto se debería, según Berlin, a que ambos sistemas de clasificación (todos, en realidad) obedecen a los mismos criterios psicológicos y perceptuales: facilidad de percepción, memoria, aprendizaje, denominación y uso. Sin embargo, las categorías subordinadas y superordinadas —las que requieren un “hito imaginativo”— presentaban mayores divergencias. Esto apoyaría la teoría de que las categorías —sobre todo las menos “evidentes”— son constructos que atienden a diferentes variables según los intereses y la experiencia de una comunidad objetivo; es decir, a su cultura y su contexto, y no a categorías objetivas ajenas a la naturaleza humana (Lakoff, 1987, pp. 34-39).

4.1.2. La teoría de los prototipos

Los estudios anteriormente citados se cernieron a casos particulares. Rosch (1975, p. 193) fue la primera en intentar diseñar una teoría que explicase los resultados de tales experimentos y otros que ella misma llevó a cabo. Las investigaciones de Rosch asentaron la *categorización* como subcampo de la ciencia cognitivista e hicieron dos grandes aportaciones a los estudios venideros: los *efectos de prototipo* (“prototype effects”) y los *efectos de nivel básico* (“basic-level effects”) (Lakoff, 1982, p. 12). Existen, según Croft y Cruse (2004, p. 82) dos versiones de la teoría de los prototipos: una presenta los conceptos en términos del número de características que comparten respecto a las características que se le suponen a la categoría. La otra depende de la noción de “similitud”, estableciendo efectos de prototipo en los elementos de la categoría según el grado de similitud que tengan en relación al concepto base que se ha tomado como ejemplo ideal.

4.1.2.1. Los efectos de prototipo

Mediante el estudio de sistema de categorización de los colores en un primer momento, y haciendo extensible las conclusiones de sus estudios a categorías de otros ámbitos, Rosch identificó la existencia de unos *puntos de referencia cognitivos* (“cognitive

reference points”) y *prototipos* (“prototypes”) (Lakoff, 1982, p. 12, Lakoff, 1987, p. 41). Es decir, los miembros de una categoría que se consideran más representativos.

La existencia de estos prototipos —y por tanto, de una asimetría de representatividad de conceptos dentro de una misma categoría— exigía, según Rosch una estructura interna de funcionamiento propia de todas las categorías que rigiese esta aceptabilidad de naturaleza radial. Posteriormente se corroboraría esta hipótesis mediante el estudio de categorías *ad hoc*: categorías creadas con un fin específico (por ejemplo: *cosas que llevarías a una excursión por la montaña*) (Lakoff, 1987, p. 45). Lo que posibilita la existencia y funcionamiento de estas categorías es la estructura interna que se genera al orientarla a una función-objetivo específica. Según esta visión, las categorías se crean “en directo”, *en línea* (“online”) y, por tanto, son inherentemente variables (Croft y Cruse, 2004, p. 92).

4.1.2.2. Los efectos de nivel básico

Al contrario de lo que proponía la visión objetivista, las categorías contienen una taxonomía jerárquica; y dentro de esta jerarquía, el nivel psicológico más básico se encuentra en la posición intermedia. Hunn (1975; 1976) argumentó que el nivel básico se corresponde nivel delimitado por lo sensorial (primordialmente, lo visual) y las propiedades de interacción de los objetos (Lakoff, 1987, p. 50). En este nivel se organiza la mayoría del conocimiento humano. Esto es así también porque es en este nivel en el que es posible identificar los objetos mediante una lógica de *todo-parte*: los objetos (*todo*) pueden ser sometidos a divisiones (*partes*) que los componen y explican su función, les dan forma y les atribuyen unas funciones motrices determinadas (Lakoff, 1987, p. 47). Por ejemplo, una silla se compone de respaldo, asiento y patas; cada una de las partes tiene una función y una acción motriz determinada, y todas juntas definen la forma que tiene una silla genérica.

Las observaciones en la adquisición de la L1 corroboran los efectos de nivel básico de la teoría de los prototipos, puesto que muestran que los niños normalmente aprenden primero términos situados en este nivel básico antes que cualquier otro de la misma categoría en niveles superiores o inferiores. De ser cierto lo propuesto por la teoría clásica esto no tendría razón de ser (puesto que todos los miembros de una misma categoría compartirían las mismas características y, por tanto, esta asimetría de representatividad debería no existir). Este hecho apoya también la teoría de Brown, recogida anteriormente,

que sostiene que las categorías taxonómicas que van más allá del nivel básico son “hitos de la imaginación” (Lakoff, 1987, p. 49).

El nivel básico se determina siguiendo los siguientes parámetros (Croft y Cruse, 2004, p. 84):

- Es el nivel que incluye más patrones de comportamiento en términos de interacción humana. Es fácil imaginar cómo una *persona* puede relacionarse con un *perro*, ya que asociamos a los perros un tipo de interacción cotidiana. En cambio, resulta de menos utilidad referirse a la raza específica del perro, pues, en principio, la interacción no habría de variar mucho sea cual sea. También resulta mucho más difícil concretar cómo una persona puede interactuar con un “*animal* genérico”, puesto que los patrones de interacción asociados a distintos animales —como un gato, un tigre o una ballena— son demasiado diferentes entre sí.
- Es el nivel que permite formar imágenes visuales claras. Por ejemplo, es fácil imaginar un “perro genérico” —o un gato, o un mono, etc.— aunque cada uno lo haga de una forma y probablemente imagine una raza en concreto en función de lo representativa que sea en su entorno cultural. Sea cual sea la imagen resultante, probablemente representará en mayor o menor medida las características de todos los perros. En cambio, es mucho más complicado imaginar un “animal genérico”: una especie de criatura amorfa que incluye las características de todos los miembros del reino animal. Habremos de recurrir, seguramente, a un concepto de nivel base para imaginar cualquier animal —un tiburón o un gorila, por ejemplo— y, por tanto, esta imagen resultante no representará apropiadamente otros miembros de la categoría “animal” —como un emú o un cerdo.
- Es el nivel que incluye la información todo-parte y la relación entre las partes (es posible identificar las partes de un perro y las funciones que estas desempeñan en su organismo).
- Es el nivel de referencia neutral que se utiliza en la vida cotidiana (sin definir un contexto específico, es más común decir “tengo dos perros” que “tengo dos animales” o “tengo dos bulldogs ingleses”).
- Es el nivel al que se accede más rápidamente cuando se ve un miembro de su categoría (al ver un chihuahua, tiende a ser categorizado antes como “perro” que como “animal”).

Lo que determina, pues, las estructuras de nivel básico de significado, son las correlaciones que se establecen entre el conjunto de partes-todo percibido de un objeto con nuestra interacción motriz en función de un objetivo determinado y con el papel que las distintas partes desempeñan para la consecución de dicha función (Lakoff, 1987, p. 50).

Efectivamente, las propiedades que se identifican de un concepto —y por tanto, de la categoría en la que se incluye— no son las inherentes a la naturaleza que pudiera tener, sino las que resultan de la interacción de nuestros entornos físicos y culturales a través de nuestros aparatos sensoriales; nuestros cuerpos. En palabras del propio Lakoff, “the best way of thinking about basic-level categories is that they are ‘human-sized’ ” (1987, p. 51).

Estas categorías de nivel básico tienen un carácter a priori excluyente, como es de esperar (por ejemplo, una silla no es un sofá); es decir, un papel contrastivo con otros conceptos de nivel básico dentro de un mismo sistema (en este caso, el de “cosas para sentarse”). “At the basic level, Rosch has claimed, categories are maximally distinct –that is, they maximize perceived similarity among category members and minimize perceived similarities across contrasting categories” (Lakoff, 1987, p. 52). Esto significa que las categorías de nivel básico están más diferenciadas en la mente de las personas de lo que las entidades que representan realmente pudieran sugerir por sus características inherentes, aunque las personas tienen la libertad de “infrautilizar” las divisiones de nivel básico en función de sus necesidades o intereses si esto conlleva un ahorro cognitivo⁵⁸.

En el siguiente apartado comprobaremos cómo estas bases teóricas coinciden con las de uno de los fundadores de la LC, George Lakoff, y como estas pueden extenderse a los sistemas de clasificación de otros elementos lingüísticos —de pensamiento— más allá de las cosas (sustantivos).

4.1.3. Los sistemas de clasificación: Los modelos Cognitivos Idealizados (MCI)⁵⁹

En este apartado analizaremos la teoría de la conceptualización de Lakoff, que integra los fenómenos cognitivos comentados anteriormente: los de efectos de prototipo y los efectos

⁵⁸ Por ejemplo, las personas de un entorno rural tienden a evitar una categorización a nivel básico con entes botánicos (en las ciudades normalmente solo hay “árboles”, en general) mientras que sí mantienen las distinciones de género (*genus*) en el caso de la fauna (gatos, perros, etc.).

⁵⁹ “Un M.C.I. es equivalente (Lakoff, 1987, p. 116; Fillmore, 1985, p. 223) a los marcos de Fillmore o Minsky, esquemas de Talmy o Rumelhart, escenarios de Schank y Abelson (Schank y Abelson, 1977), modelos mentales de Johnson-Laird (1983), espacios mentales de Fauconnier (1984) y dominios cognitivos de Langacker” (Cifuentes, 1996). Langacker (2008, p.47) establece una sutil diferencia entre los términos *dominio/marco* y *MCI* (basada principalmente

de nivel básico. Además, según la teoría de Lakoff, estos procesos cognitivos conceptuales solo atañen a una parte del sistema conceptual general —los modelos cognitivos proposicionales—, y que se complementa con los *esquemas de imagen* y los *mapeos cognitivos*.

La principal hipótesis de Lakoff al respecto es que el conocimiento se organiza a través de estructuras que él llama *modelos cognitivos idealizados* (“Idealized Cognitive Models”), y que son estos modelos cognitivos idealizados (MCI) los que provocan los efectos de prototipo y la estructuración por categorías. Los MCI son de vital importancia para la teoría cognitiva, puesto que determinan la formación de categorías y, por tanto, posibilitan el pensamiento humano. De hecho, las expresiones lingüísticas obtienen su significado mediante la asociación de su forma con el contenido conceptual de uno de estos MCI, y por ende, están basadas en la cognición. Esto significa que, si se quiere comprender el significado de una unidad lingüística, hay que atender a cómo se concibe y se emplea dicha unidad, y este funcionamiento está organizado por el contenido conceptual del MCI al que se asocia (Cifuentes, 1996).

Un MCI es una estructura compleja y gestáltica que recoge el contenido conceptual necesario para poder caracterizar una noción determinada (Cifuentes, 1996). Lakoff identifica cuatro tipos o modelos de MCI según el tipo de principios estructurales con los que operan: *estructuras proposicionales*, *estructuras de esquema-imagen*, *mapeados metafóricos* y *mapeados metonímicos* (“propositional structures”, “image-schematic structures”, “metaphoric mappings” y “metonymic mappings”; Lakoff, 1987, p. 68) que funcionan siguiendo una lógica interna. Estos modelos caracterizan la estructura de las categorías, indican cuáles son los miembros centrales y caracterizan las conexiones internas y sus proyecciones metafóricas y metonímicas (Lakoff, 1987, pp. 113-114). Estos modelos son:

1. *Modelos proposicionales* (“propositional models”). Especifican los elementos, sus propiedades y las relaciones que se toman como determinantes en torno a ellos. Se identifican mediante los principios psicoperceptuales de *nivel-básico* y organizan la mayoría del conocimiento humano.

en el grado de especificidad del contenido conceptual evocado —los MCI son más específicos— pero su equivalencia operacional en la mayoría de los contextos hace irrelevante dicha diferenciación en este trabajo.

2. *Modelos de esquema-imagen (Image-schematic models)*. Especifican imágenes esquemáticas como formas, trayectorias o contenedores (Evans, 2010b, p. 42). Aunque este ejemplo se desarrollará más adelante, podemos adelantar que la partícula clasificadora japonesa *hon* (本)⁶⁰ está asociada con *esquemas-imagen* de “objetos largos y finos”. En esta categoría figuran como miembros prototípicos elementos como los lápices, las velas o las espadas de kendo. Sin embargo, objetos o fenómenos de naturaleza tan dispar como una llamada de teléfono o la trayectoria de un saque de voleibol se asocian también a este esquema-imagen ya que comparten, metafórica y esquemáticamente, las mismas características.

3. *Modelos metafóricos (metaphoric models) y metonímicos*. Son mapeos (“mappings”) de un modelo proposicional o de esquema-imagen en un dominio a una estructura correspondiente en otro dominio. Son especialmente comunes las metáforas que parten de esquemas de imagen espaciales y direccionales (arriba-abajo, delante-detrás, etc.), como “más → arriba”, “futuro → delante/derecha”, “pasado → detrás/izquierda”, etc.⁶¹ (Dirven y Radden, 2007, p. 16). En general, el dominio espacial se considera el dominio fuente de muchas metáforas, como la equivalencia espacial-temporal con la que operan muchas preposiciones (Evans y Tyler, 2003, p. 28)⁶². Estas metáforas a menudo están motivadas por una correlación experimental: si la acumulación de objetos físicos tiende a originar una “montaña” —imagínese una serie de cajas apiladas— es esperable que se cree, si la correlación es de importancia para los sujetos observantes, una correlación entre altura (elevación vertical) y el número de cosas (cantidad), de forma que arriba es más y abajo es menos (Evans y Tyler, 2003, pp. 32-33)⁶³.

En el siguiente apartado se detallará cuál es el funcionamiento de cada uno de estos MCI, prestando especial atención a los aspectos teóricos que repercuten directamente en la concepción lingüística que se genera a través de este planteamiento.

⁶⁰ El uso de este tipo de contadores no es exclusivo del japonés, sino que es uno de los rasgos distintivos de las principales lenguas asiáticas y de otros grupos lingüísticos. Este mismo concepto de *hon* japonés sería traducible al coreano (*jalu*; 자루) o al chino (*gēn*; 根).

⁶¹ Estas asociaciones pueden variar dependiendo de los entornos culturales.

⁶² Este origen conceptual es tan claro que, en ocasiones, según proponemos en esta tesis, hace que el significado prototípico de una unidad lingüística —como el de las preposiciones— se confunda y se tome por espacial, cuando un análisis detallado revela que, en cambio, el significado nuclear es eminentemente funcional.

⁶³ Evans y Tyler, sin embargo, prefieren no utilizar la palabra “metáfora”: “... we will not use the term conceptual metaphor, but rather use the more specific terms of experiential correlation and perceptual resemblance” (2003, p. 35).

4.1.3.1. Modelos proposicionales

Un ejemplo de cómo funcionan los MCI puede encontrarse en la concepción y categorización del tiempo que realizan las personas. El concepto de *semana*, por ejemplo, es un modelo idealizado que no existe objetivamente en la naturaleza, como muestra el hecho de que muchas sociedades humanas se hayan organizado y se organicen en torno a conceptos distintos.

Es posible —y frecuente, de hecho— que varios MCI se combinen o solapen formando *cúmulos* o *clústeres*: “It commonly happens that a number of cognitive models combine to form a complex cluster that is psychologically more basic than the models taken individually. We will refer these as cluster models” (Lakoff, 1987, p. 74). Un ejemplo de estos cúmulos de MCI puede ser el que compone el concepto/palabra de “madre”. El concepto de “*madre*” puede englobar diferentes MCI como el genético (la hembra que aporta material genético), el de cría (la hembra adulta que nutre y cría), el marital (la esposa del padre) o el genealógico (el ancestro femenino más próximo). En casos como el de las adopciones, por ejemplo, se escoge uno de estos modelos como preferente y su peso prevalece sobre los demás. Es decir, todos los modelos contribuyen a la definición de lo que es “una madre de verdad”, pero solo uno puede ser escogido, en una situación determinada, como criterio válido (Lakoff, 1987, p. 75).

La categoría *madre* tiene, por tanto, una *subcategoría central*, definida por un cúmulo de modelos cognitivos convergentes. Pero existen, además, *extensiones periféricas* (“noncentral extensions”) que no son particularizaciones de las características que forman la *subcategoría central*, sino que son variantes de las mismas. Estas variantes, *motivadas*⁶⁴ por la *subcategoría central* —en la medida en la que construyen su significado en torno a esta— son convencionales y deben ser aprendidas (no pueden deducirse de reglas). Por ejemplo, avances científicos en materias de reproducción han creado nuevas categorías de *madre* que no existían antiguamente, y que se consideran variantes motivadas por la categoría central a la que representan.

Según Lakoff (1987, p. 76), esto es una prueba de que las categorías no son objetivas (tal como sostenía la visión tradicional), puesto que el concepto de *madre* no se define en términos de características comunes y suficientes. Existen diferentes modelos de madre

⁶⁴ “The relationship between A and B is motivated just in case there is an independently existing link, L, such that A-L-B “fit together”. L makes sense of the relationship between A and B” (Lakoff, 1987, p. 448).

en virtud de su relación con el caso ideal, donde convergen todos los modelos y “that ideal case is one of the many kinds of cases that give rise to prototype effects” (Lakoff, 1987, p. 76). Estos modelos son extensibles: pueden servir como base para diferentes significados extendidos del concepto de “madre” mediante procesos metafóricos o metonímicos: “la paciencia es la *madre* de la ciencia”.

4.1.3.2. Los esquemas de imagen

La perspectiva experimentalista expuesta por Lakoff propone una concepción de la razón que se basa en el uso de estructuras simbólicas que contienen —siempre— significado, y que pueden ser de dos tipos: *conceptos de nivel básico* (conceptos que reflejan la estructura de nuestro sistema sensitivo-motriz y nuestra capacidad de formar imágenes mentales ricas) o esquemas de imagen cinestésicos (estructuras que pre-conceptualizan nuestra experiencia funcional en el espacio). Estos dos elementos forman las bases de las estructuras simbólicas de significado directo que, a su vez, sirven como fundamento para el desarrollo de estructuras simbólicas de significado mediante capacidades imaginativas (especialmente la metáfora y la metonimia) (1987, p. 372).

Existe otro tipo de imágenes, concretas y ricas en detalle, forjadas convencionalmente. Las imágenes convencionales son centrales en la comprensión lingüística; generadas en el nivel perceptivo básico, posibilitan la comprensión de incluso frases simples como “hay un pájaro en el jardín” haciendo que las personas recurran al caso prototípico y no imaginen un pingüino o un águila en el exterior de la casa (Lakoff, 1987, p. 452). Estas son *imágenes convencionales ricas* (“conventional rich images”, Lakoff, 1987, p. 450). Aunque son distintos, los esquemas de imagen y las imágenes convencionales comparten algunos rasgos comunes: ambos tipos de imagen son automáticas, vinculadas a un contexto, inconscientes e inespecíficas.

Image-schemas are dynamic recurring patterning of our mundane bodily experiential interactions. They are embodied, and that is why they can be meaningful for us at a non-propositional level. They derive from and are linked to human pre-conceptual experience. Image-schemas indeed are psychologically real and functional in many aspects of how people process linguistic and non-linguistic information (Matsumoto, 2008, p.117).

Los esquemas de imagen difieren de las imágenes convencionales ricas en dos aspectos fundamentales: no son ricos descriptivamente (carecen de detalles concretos) y no tienen conocimiento específico asociado a ellos: “they are relatively abstract schemas that organize what can be perceived and visualized, but they themselves cannot be directly visualized in the way a rich image can be ” (Lakoff, 1987, p. 453). Aunque los dibujos u

otras representaciones de esquemas de imagen pueden dar una idea del contenido de estos esquemas, Lakoff advierte de que los dibujos *no* pueden representar los esquemas de forma exacta. Un dibujo exige que toda noción representada en él —como la de *contacto*— adquiera una naturaleza binaria (o está en contacto, o no lo está) y determinada (lo representado tendrá una forma y proporciones específicas). Un dibujo no puede ser *neutral* respecto a este u otros aspectos, como sí lo son muchos *esquemas de imagen*, ya que son imágenes abstractas que, no obstante, sí pueden generar “imágenes estructuradas”. Las imágenes esquema pueden entenderse, por tanto, como “prototipos generativos” (Lakoff, 1987, pp. 419-420, 453): “Image-schemas are seen as basic, “preconceptual” structures that give rise to more elaborate and more abstract conceptions (or at least provide their skeletal organization) through combination and metaphorical projection” (Langacker, 2008a, p. 32).

Los esquemas de imagen son estructuras relativamente simples que constantemente aparecen en nuestra vida cotidiana: contenedores, caminos, conexiones, fuerzas, equilibrios, y varios factores direccionales y relacionales: arriba-abajo, delante-detrás, parte-todo, centro-periferia, etc. Los esquemas de imagen estructuran nuestra experiencia preconceptualmente en función de las propiedades que nuestro sistema psicoperceptual atribuye los fenómenos que ocurren a nuestro alrededor. Algunos esquemas de imagen básicos son:

1. *El esquema de contención*: Las cosas pueden estar dentro o fuera de un cuerpo contenedor.
2. *El esquema del parte-todo*: Es un esquema asimétrico e irreflexivo que establece que si A es parte de B, B no es parte de A, y A no puede ser parte de A. El todo no puede existir sin ninguna de las partes, y las partes pueden existir independientemente pero no constituyen un todo. Si el todo está en un lugar (L), las partes están en L.
3. *El esquema de conexión*: Unas entidades tienen una conexión entre ellas. Esta relación es dependiente y simétrica: si A está conectada a B, B está conectada a A.
4. *El esquema de centro-periferia*: Dos entidades están relacionadas de forma que A es el centro y B es la periferia de un mismo concepto. En el momento de la conceptualización, B depende de A pero A no depende de B. Por ejemplo, es más

fácil imaginar una ventana (centro) sin cornisa (periferia) que una cornisa (periferia) sin ventana (centro).

5. *El esquema origen-camino-meta*: El esquema está compuesto por un punto inicial (origen), un punto final (meta), la secuencia de espacios intermedios que conectan la fuente con la meta y una dirección (hacia la meta).

6. *Otros esquemas*: Arriba-abajo, delante-detrás, orden lineal, etc.

Estos esquemas-imagen motivan procesos metafóricos desde un dominio fuente a un dominio meta. Estas extensiones (mapeados) se basan a su vez en percepciones experienciales cotidianas (Lakoff, 1987, p. 276) (ver punto 4.1.3). Una conclusión relevante es, pues, que los esquemas de imagen tienen dos funciones: por un lado, son conceptos que incluyen estructuras de “comprensión directa” en sí mismos y, por otro, sirven como base para generar metáforas que estructuran otros conceptos complejos. Se puede afirmar, por tanto, que incluso los dominios *abstractos* del pensamiento tienen su origen en la experiencia corporal humana:

The point is this: Schemas that structure our bodily experience *preconceptually* have a basic logic. *Preconceptual* structural correlations in experience motivate metaphors that map that logic onto abstract domains. Thus, what has been called abstract reason has a bodily basis in our everyday physical functioning (Lakoff, 1987, p. 278).

Una de estas conceptualizaciones abstractas producto de la experiencia corporal es precisamente la propia noción de *categoría*. Según Lakoff, las categorías se conciben en términos del esquema de *contención*; por ejemplo, siguen la estructura jerárquica de los esquemas de *arriba-abajo* y *parte-todo*, las estructuras relacionales se entienden como *conexiones*, y se distribuyen radialmente, según el esquema de *centro-periferia* (1987, p. 283).

4.1.3.3. Modelos metafóricos y metonímicos

Los modelos comentados anteriormente caracterizan la estructura de las categorías e indican cuáles son los miembros centrales y explican cómo se llevan a cabo las conexiones internas y los encadenamientos conceptuales (Lakoff, 1987, p. 113-114). Estos modelos operan en base a unas *estructuras preconceptuales* (“preconceptual structures”) que permiten compartimentar y, propiamente, *estructurar* las vivencias experimentadas (Lakoff, 1987, p. 267). Estos parámetros preconceptuales son:

1. *Las estructuras de nivel básico*: Estructuras producto de la convergencia gestáltica de la percepción, la capacidad motriz y la habilidad de crear imágenes mentales.

2. *Las estructuras de esquema-imagen cinestéticas*: los esquemas-imagen son estructuras relativamente simples que constantemente aparecen en nuestra vida cotidiana: contenedores, caminos, conexiones, fuerzas, equilibrio, y varios factores direccionales y relacionales: arriba-abajo, delante-detrás, parte-todo, centro-periferia, etc.

El conocimiento obtenido de estos dos modelos primarios sirve como base para la extensión o *mapeo* de significados propios de un dominio (fuente) a otro dominio (meta); de un significado *primario o nuclear* a un significado *extendido*. De todos estos procesos de *mapeado*, los más relevantes para el razonamiento humano son la metáfora y la metonimia (Dirven y Radden, 2007, p. 12).

La metonimia es una de las características básicas de la cognición, y sus propiedades conceptuales no difieren en gran medida de las que asignamos al recurso retórico que usamos frecuentemente. De hecho, según Lakoff, es extremadamente común que la gente tome un aspecto fácil de percibir y comprender de cualquier cosa y lo utilice para caracterizar todo el fenómeno. En términos de la LC, los modelos metonímicos son MCI en los que, de dos elementos en relación (A y B) uno de ellos asimila el significado del conjunto ($B = A$; por ejemplo en “*Houston, tenemos un problema*”, *Houston cuenta como* el centro de operaciones ubicado en dicho lugar, luego *Houston* actúa como *punto de referencia*: “a salient reference point which allows us to access another conceptual entity, the target” (Dirven y Radden, 2007, p. 14). Los MCI metonímicos pueden surgir también del establecimiento de relaciones de este tipo entre modelos cognitivos. Lakoff (1987, p. 78) ilustra esto con el ejemplo de transportarse a algún lugar en un vehículo. Según él, tal proceso involucra cinco estructuras que forman un MCI: precondition (uno debe tener un coche), embarcación (se debe entrar dentro del mismo), centro (debe ser conducido), final (el coche se aparca en un momento dado) y punto de destino (el trayecto acaba en la destinación deseada). Los procesos metonímicos, dependientes del contexto, pueden hacer que una de estas subcategorías del MCI *cuenta como* (“stands-for”) el modelo entero si, por ejemplo, al responder a la pregunta “¿Cómo has venido a esta fiesta?” una persona decide responder “Le pedí el coche a mi hermanos”, utilizando el sub-sistema de

“precondición” metonímicamente como el sistema conceptual completo; obviando, por tanto, los demás sub-sistemas (Lakoff, 1987, p. 78)⁶⁵.

Estos mecanismos metonímicos son una fuente importante de efectos prototípicos, como los *estereotipos*; subcategorías que tienen un estatus reconocido como válido para representar a la categoría conceptual a la que pertenecen. Lakoff enumera siete posibles mecanismos metonímicos (Lakoff, 1987, p. 77-90):

- (1) *Estereotipos sociales*: Volviendo al ejemplo del concepto de *madre*, Lakoff (1987, p. 79) habla del estereotipo de *amas de casa*; una sub-categoría del MCI de *madre* que, en la sociedad estadounidense de la época, servía para definir a la categoría completa. La existencia de estos estereotipos es interesante por dos razones. La primera, porque posibilitan la generación de categorías opuestas; ante el estereotipo de “madre = ama de casa” existe la sub-categoría “madre trabajadora”, una sub-categoría que no puede entenderse sin la existencia del estereotipo anterior. Además, los estereotipos son mecanismos cognitivos económicos que definen expectativas y presuponen una serie de conceptos. Este aspecto —la generación de expectativas— constituye un aspecto importante para la cognición, según Lakoff (1987, p. 81)⁶⁶.
- (2) *Ejemplos típicos*: En contraste con los estereotipos sociales —que definen expectativas sociales y son a menudo objeto de discusión entre las personas— existen otros modelos metonímicos para organizar el pensamiento que son inconscientes, se interpretan como implícitamente válidos, y se utilizan para organizar el pensamiento. Un ejemplo sería la representatividad de las palomas como ejemplo típico de pájaro. Los efectos de prototipo emergen al comprobar como las personas intuyen que una enfermedad que afecte a los gorriones seguramente afectaría a otras aves, como los patos, pero no a la inversa (Lakoff, 1987, p. 86).

⁶⁵ La atención al funcionamiento de este MCI podría ser muy útil para analizar algunos fenómenos lingüísticos del español que resultan particularmente problemáticos para el estudiante de E/LE, como los usos no espaciales de *por* y *para*. De hecho, en español es muy frecuente que se produzca un efecto similar al que Lakoff describe en su ejemplo del coche. Ante una pregunta del tipo: “¿Por qué trabajas aquí, si no te gusta?” no es extraño encontrar una respuesta del tipo: “Para pagar la hipoteca”. En este caso, la finalidad sirve como *punto de referencia* que *cuenta como* todo el proceso, asimilando todas las otras preconcepciones periféricas. Este mismo planteamiento puede resultar esclarecedor al aplicarse a las preposiciones espaciales, tal como veremos más adelante.

⁶⁶ Representa también, según Lakoff, una prueba más de la inadecuación de visión clásica sobre las categorías objetivas, puesto que este tipo de subcategorías y “contra-subcategorías” son generadas convencionalmente y no en función de la identificación de la identificación de características comunes (Lakoff, 1987, p. 81).

- (3) *Ideales*: Ideas abstractas que no reflejan las características de los ejemplos típicos y ni de los estereotípicos. La particularidad de este modelo metonímico puede comprobarse al comparar las características de un esposo ideal, de un esposo estereotípico y de un esposo típico.
- (4) *Parangones*: Ejemplos excepcionales de una categoría (como el ideal o su opuesto) cuyas características se extienden para definir a todos los elementos de una categoría.
- (5) *Generadores*: Casos en los que los miembros de una categoría se definen —o *generan*— a través de un modelo central y la aplicación de algunas reglas. El ejemplo más conocido son los números naturales; elementos centrales de una categoría que pueden dar lugar, mediante unas reglas concretas, a otro tipo de números (los números racionales y reales se entienden metonímicamente en términos de los números naturales).
- (6) *Submodelos*: Son puntos de referencia cognitivos que tienen un lugar especial en el pensamiento (Lakoff, 1987, p. 89). Siguiendo con el ejemplo de los números, podríamos tomar las decenas, o lo que se conoce popularmente como “números redondos”. Una persona que vea el número 98 tenderá asociarlo al 100, pero no a la inversa. El 100, por tanto, es un punto de referencia cognitivo.
- (7) *Ejemplos sobresalientes*: Miembros de una categoría que constituyen ejemplos particulares tienden a ser recordados por encima de otros posibles miembros de la misma subcategoría, a quienes se les extienden los atributos identificados en primero. Por ejemplo, Lakoff explica que si se conoce a única persona con una determinada particularidad (como ser vegetariano o tener una determinada nacionalidad) la tendencia natural humana es hacer extensibles sus características al resto del colectivo (no conocido).

4.1.3.4 La relación dinámica entre los significados y la teoría combinatoria.

En este apartado comprobaremos como Croft y Cruse, a través de *la aproximación de los constructos dinámicos* (“dynamic construal approach”), amplían el análisis de Lakoff sobre los modelos cognitivos metafóricos y metonímicos, realizando interesantes aportaciones. Estos autores explican también otras relaciones de significado, como la hponimia, la antonimia, la complementariedad y la meronimia, en base a las conexiones entre sus *presignificados* (Croft y Cruse, 2004, p. 159). Entre estos y otros fenómenos relacionales del significado, Croft y Cruse destacan, al igual que Lakoff, los procesos

metafóricos y metonímicos. Esta posición privilegiada se la otorgan debido al papel que estos fenómenos juegan en los núcleos del razonamiento humano, permitiendo la existencia del lenguaje figurado: un tipo de lenguaje que sobrepasa deliberadamente las restricciones derivadas de la naturaleza de las categorías conceptuales expuestas anteriormente con el objetivo de, entre otras cosas, componer imágenes que no son obtenibles mediante el uso convencional de las categorías conceptuales dentro de sus propios dominios e, incluso, el diseño de nuevos conceptos. Se trata, por tanto, de procesos de *construcción* de significado:

Prototypical figurative language will be characterized here as language use where, from the speaker's point of view, conventional constraints are deliberately infringed in the service of communication, and from the hearer's point of view, a satisfactory (i.e. relevant) interpretation can only be achieved if conventional constraints on interpretation are overridden by contextual constraints (Croft y Cruse, 2004, p. 193).

Tanto la metáfora como la metonimia involucran dos elementos: *un vehículo y un objetivo* (“vehicle and target”). La metáfora significa la interacción entre dos dominios construidos a partir de dos *materias* distintas de forma que el contenido del dominio vehicular sirve como ingrediente para el constructo objetivo a través de procesos de correspondencia y fusión, pero nunca substitución, según la perspectiva cognitiva. En la metonimia, en cambio, la función del vehículo es solo la de identificar el constructo objetivo.

Lakoff y Johnson (1980) demostraron que el lenguaje figurado alcanzado mediante estos procesos cognitivos no es meramente un recurso retórico, sino que constituye todo un sistema de pensamiento y de construcción de significados mediante la relación o el mapeo de dominios. El lenguaje figurado —especialmente el metafórico— se encuentra en la base de la cosmovisión humana e influye en muchos aspectos de la vida cotidiana, como la religión, la filosofía, la sanidad, el derecho, las matemáticas o la política (Lakoff 1991, 2003, 2013, Lakoff y Wehling, 2012). Por esta razón, es el lenguaje metafórico el que ha centrado la mayor parte del estudio sobre la relación de significados desde la perspectiva cognitiva (Lakoff y Johnson, 1980, Lakoff y Turner, 1989, Lakoff, 1987, Croft y Cruse, 2004, entre otros). A respecto de este, Lakoff y Turner definieron dos tipos principales de metáforas: *metáforas nuevas y metáforas convencionalizadas* (“novel metaphors” y “conventionalized metaphors”) (Lakoff y Turner, 1989, p. 99)⁶⁷.

⁶⁷ Croft y Cruse (2004, p. 203) entienden esta dicotomía como una continuum que admite gradación, afirmando que algunas metáforas innovadoras (*novel*) parten, en el fondo, en la mayoría de casos, de metáforas convencionales (las cuales, a su vez, parten de la experiencia humana cotidiana) (Croft y Cruse, 2004, p. 204).

Según Lakoff, las *metáforas convencionalizadas* consisten en transferencias de significado de un *dominio fuente* —el que contiene el significado literal de la expresión— a un *dominio meta* —el que refleja el tema real de la frase—. Como ejemplo, puede tomarse una noción espacial (entrar) y aplicarla a un dominio temporal, obteniendo frases como *Hemos entrado en el S.XIX*. Estas operaciones equiparan los dominios fuente y meta (Croft y Cruse, 2004, p. 196), en una relación asimétrica y unidireccional, puede ser ontológica o epistemológica. La relación o correspondencia ontológica se establece entre elementos de ambos dominios (por ejemplo, al conceptualizar el cuerpo humano como un recipiente; *No puedo comer más, estoy lleno*), mientras que la epistemológica equipara relaciones entre miembros de un mismo dominio y las relaciones de los elementos del otro dominio. Siguiendo con el caso anterior, podemos tomar como ejemplo de metáfora epistemológica la relación metafórica entre *dilatación* y *furia*. Cuando un líquido se calienta hasta un determinado límite dentro de un cuerpo, aumenta la presión dentro del recipiente hasta que este se desborda o explota: se pierde el control y se entra en una situación de cierto peligro. De tal manera, cuando la furia de una persona sobrepasa un determinado límite, esta persona puede llegar a perder el control de igual forma, y esto también puede ser peligroso (Croft y Cruse, 2004, p. 197). Sin embargo, los propios Croft y Cruse proponen una serie de adiciones a la teoría de Lakoff que subsanan algunas de las carencias que en ella advierten.

La principal aportación consiste en cuestionar la naturaleza asimétrica y unidireccional que el último atribuyó a la naturaleza del pensamiento metafórico⁶⁸, y proponen complementar la propuesta de Lakoff a través de una perspectiva más dinámica e interactiva, reconociendo la posibilidad de que en ciertos —muchos— casos los dominios involucrados en una metáfora se solapen, superpongan o “fusionen” (*blending theory*): “It is a hybrid conception, fictive in nature, combining selected features of each input space” (Langacker, 2008a, p. 51).

A metaphor involves not only the activation of two domains, not only correspondences, but also a species of blending of two domains [...] whereas CMT⁶⁹ operates with domains and correspondences between them BT [Blending Theory] works with four mental spaces. However, while CMT domains are permanent structures, BT's spaces are partial and temporary representational structures constructed at the point of utterance: they are thus at least partially responsive contextual factors [...] Two of BT's spaces are like CMT domains, except that they are more partial. They add to these, first, a generic space, which represents

⁶⁸ La *teoría de la invariabilidad* (“Invariance Hypothesis”) establece, en efecto, que los mapeos metafóricos preservan la topología cognitiva del dominio fuente (Croft y Cruse, 2004, p. 201).

⁶⁹ CMT (Conceptual Metaphor Theory) hace referencia a la visión de Lakoff sobre las metáforas, expuesta anteriormente.

what the target and source domains have in common; second, and more importantly, there is the blended space, where selected material and conceptual material from source and target spaces is combined to form a new structure (Croft y Cruse, 2004, p. 207).

Lo más destacable de esta extensión de la teoría de Lakoff es, por tanto, la noción de “fusión” entendida como espacio para la “innovación”: el pensamiento metafórico no solo extrapola conceptos de un dominio a otro sino que genera nuevos significados. Croft y Cruse ilustran este proceso con la frase “this surgeon is a butcher” (“este cirujano es un carnicero”). Esta frase tiene una clara connotación negativa que presenta al cirujano como un desastre en su profesión, pero esta noción de incompetencia no está directamente asociada ni con el oficio de cirujano ni con el de carnicero: es un material conceptual nuevo que emerge de la fusión entre dos dominios que hace que el dominio meta se vea modificado por la influencia del dominio fuente; una confección semántica nueva que no puede obtenerse de otros modos. Los significados derivados de estas fusiones están —como todos los demás— sujetos a variaciones en el contexto: son dinámicos (Croft y Cruse, 2004, pp. 208-221). En un contexto bélico, una metáfora que equipare un guerrero a un carnicero seguramente adquirirá connotaciones diferentes a la de incompetencia.

4.1.4. De la cognición al lenguaje: los marcos semánticos.

A cognitive domain was defined as any kind of conception or mental experience [...] a way of referring anything exploited as the conceptual basis of linguistic meaning (Langacker, 2008a, p. 50).

La LC sostiene que todos los conceptos y planteamientos teóricos expuestos anteriormente tienen un equivalente directo en las estructuras lingüísticas, puesto que las categorías lingüísticas son tipos de categorías cognitivas (Lakoff, 1987, p. 57): “Human thought and its expression in language are intimately interrelated” (Dirven y Radden, 2007, p. 1).

Sin embargo, para lograr un manejo efectivo de tales herramientas teóricas a nivel analítico, descriptivo o pedagógico, es necesario explicitar y definir operacionalmente cómo se produce este trasvase conceptual. Aunque las bases de la LC serán analizadas en §4.2, en esta introducción abordaremos cómo los conceptos de *perfil* y *base* construyen el significado de las categorías lingüísticas que manejamos habitualmente: las palabras.

Una de las primeras aplicaciones de la aproximación cognitiva a la lengua se materializó en lo que Fillmore denominó *frame semantics* (Fillmore, 1985, pp. 223-235); una propuesta de análisis y organización léxica que se basaba en la comprensión que los

conceptos (*perfiles*) toman en relación a la estructura semántica (*marco*⁷⁰) que les sirve como *base*. En un ilustrativo ejemplo, Fillmore muestra cómo la palabra *grande* (*large*) puede llegar a significar precisamente lo contrario (*pequeño*). En un *marco* de categorías de paquetes de productos que solo incluyan las categorías *grande*, *económico* o *paquete familiar*, en efecto, el paquete *grande* sería el más pequeño de todos (1987, p. 10). La relevancia del *marco* respecto al concepto (*perfil*) es igual en todos los elementos gramaticales —y no solo los adjetivos— como en los tiempos verbales, los términos personales deícticos (yo, tú, él...) o la deixis espacial (aquí, ahí, allí...). El *marco* depende en muchas ocasiones de las intenciones de los participantes o del contexto cultural en el que se emplean. Fillmore explica que, Así, el concepto *vegetariano* únicamente tiene sentido en sociedades donde el consumo de carne es algo habitual, o conceptos como *joven* pueden significar diferentes cosas según el *marco* experiencial del hablante.

A través del célebre ejemplo del *radio* de Langacker, Fillmore establece la máxima de que “the meaning of a linguistic unit must specify both the profile and its base” (Fillmore, 1987, p. 15); es decir, un radio (*perfil*) solo tiene sentido en relación con la circunferencia (*base*). Además, un mismo *perfil* puede variar su significado según se contraponga a diferentes bases: el mismo segmento *perfil* que compone un radio puede convertirse en una arista si se usa para conectar dos vértices de un polígono. Al cambiar la *base*, el significado del *perfil* también cambia. De hecho, en la distinción entre algunos conceptos resulta especialmente productivo atender a la *base* y no únicamente al *perfil*, que es lo que suele hacer una definición tradicional de cualquier término.

Un ilustrativo ejemplo de esto es la diferenciación de los términos *land* y *ground* del inglés. *Land* y *ground* responden exactamente al mismo perfil (“superficie seca de la tierra”). Sin embargo, adquieren significados distintos al oponerse a bases distintas: en el primer caso (*land*), la *base* es el mar, mientras que en el segundo (*ground*) la base es el aire (Fillmore, 1987, p. 18). Esto tiene toda una serie de consecuencias semánticas y discursivas que hacen que una persona pueda “*fall to the ground*”, pero raramente puede “*fall to the land*”. Esta distinción que se toma como ejemplo no existe en muchas otras

⁷⁰ Más adelante Fillmore define *frame* de la siguiente manera: “We described the frame as a coherent region of human knowledge, or as a coherent region of conceptual space” (Fillmore, 1987, p. 14). Sin embargo, en la bibliografía cognitivista se utilizan los términos “*base*”, “*frame*” y “*domain*” (y otros) indistintamente para hacer referencia al mismo concepto. En este trabajo se utilizarán los tres sin mayores distinciones, intentando respetar la elección que de cada uno de estos términos hacen los especialistas que los han utilizado (Fillmore, 1987, p. 16). Bielak y Pawlak (2013, p.50), sin embargo, distinguen entre los binomios *perfil/base* y *figura/fondo*. Esta y otras distinciones, como la de los términos *marco* y *dominio* (Dirven y Radden, 2007, p. 9) se detallan en el capítulo 5 de este trabajo.

lenguas⁷¹ porque la forma en cómo la experiencia se perfila o enmarca es un *constructo*⁷²; un producto de la cognición y la experiencia humana. La existencia o no de estas diferencias puede incluso responder a la voluntad específica —posición política o religiosa— del hablante en un momento determinado —contraponer la entidad *feto* al dominio (base) de la biología, significa perfilarlo en términos asépticos, mientras que incrustarlo en los dominios de lo humano y/o los ciclos vitales implica hacerlo en *base* a unas determinadas concepciones éticas y sociales sobre el aborto (Croft y Cruse, 2004, p. 19)—.

Esta relación de perfil-base no es útil únicamente para definir cosas, sino que puede emplearse también para distinguir las especificidades de verbos y otras unidades gramaticales. Por ejemplo, la marcación o no de un *fondo específico* puede resultar de utilidad para distinguir el significado de los verbos *ser* y *estar* (Romo 2015).

Los dominios representan conocimiento que ha sido procesado cognitivamente y que, por tanto, no tiene por qué coincidir con la realidad. Estos dominios (el equivalente de los MCI de Lakoff) son “idealized versions of the world that simply does not include all possible real-world situations” (Croft y Cruse, 2004, p. 28). Las palabras son, por tanto, unos “puntos de acceso”⁷³ (Langacker 1987, pp. 161-163) a una red de interpretaciones del mundo que toman como referencia unos elementos centrales a partir de los cuales se establece una gradación en función con la similitud que determinados conceptos puedan tener con esta interpretación primigenia (lo que Lakoff denomina *efectos prototípicos*).

Lo interesante de todos los ejemplos anteriores es que, tal como avanzamos al principio de este punto, la diferencia de significado de los términos (*perfiles*), ya sea denotativa o connotativa, depende de la *base* y no del *perfil* en sí mismo. De hecho, palabras que tradicionalmente se han considerado como polisémicas —o sea, como evocadoras de *perfiles* distintos, como “boca”: de metro, de túnel, de alcantarilla...— responden en realidad a la evocación de un mismo *perfil* ubicado en diferentes *bases* (Croft y Cruse, 2004, p. 19). Las variaciones de significados dentro una misma categoría se explican, entonces, más que por el grado de cercanía a la definición ideal de la categoría, por la

⁷¹ De forma similar, en español suena más natural “caer al suelo” que “?caer a la tierra”, aunque en este caso los dominios contrapuestos son otros (verticalidad vs geología).

⁷² En Croft y Cruse (2004, p. 19) se utiliza el término *construal*. Dado que el sentido que quiere dársele —al menos en este trabajo— es el de un producto derivado de un ejercicio cognitivo y no relativo a una supuesta realidad ontológica del concepto definido, se ha considerado adecuado traducir el término por *constructo*.

⁷³ Evans enfatiza la diferencia entre el significado “paramétrico” de los conceptos léxicos y la gradación inabarcable de los modelos cognitivos a los que sirven de acceso: “I argue, then, that a key feature of linguistic (as opposed) to conceptual content is that it only encodes knowledge in parametric fashion” (2009, p. 228).

modulación del marco (Croft y Cruse, 2004, p. 96). Según esto, todos los ejemplos relacionados con el término “boca” estarían a un mismo nivel en cuanto a *validez de ejemplo* (“good-of-example”); su diferencia radica únicamente en el tipo de base con el que se acompañan. Cada *acto de uso* (“usage event”, Langacker, 2008a, p. 81) evoca unos dominios específicos que no necesariamente han de ser los mismos en diferentes ocasiones y, por tanto, “it may be that, strictly speaking, a lexeme is never used twice with exactly the same meaning” (Langacker, 2008a, p. 50).

En ocasiones, la *base* del término es tan importante que hace prácticamente imposible la traducción de un término a otra lengua. Esto ocurre cuando la *base* de la entidad incorpora gran cantidad de factores vivenciales vinculados directamente a la experiencia cultural específica de un grupo humano determinado. Existen muchos de estos términos, famosos precisamente por su singularidad. Croft y Cruse (2004, p. 21) ponen el ejemplo entre otros como *fressen/essen*; dos verbos alemanes que perfilan la misma acción (comer) pero que se distinguen en su *base*: el significado depende de si quien está comiendo es un ser humano o un animal⁷⁴. En otras ocasiones, en cambio, la diferencia entre las bases de diferentes términos no radican tanto en el contenido sino en el *alcance de representación* (“scope of predication”); la cantidad de información que se considera necesaria que una *base* incluya para que el *perfil* correspondiente sea entendido (Croft y Cruse, 2004, pp. 21-23).

Existen, además, dos tipos de perfiles: *los configuracionales* (“configurational”) definen a la entidad en relación a una serie de parámetros invariables (por ejemplo, un *triángulo* refiere siempre a un número determinado de segmentos dispuestos de una determinada manera). *Los perfiles contextuales* (“locational”), en cambio, son referenciales: su definición depende de la situación (por ejemplo, los conceptos espaciales como *aquí*, *allí*, etc.) (Croft y Cruse, 2004, p. 22).

Los conceptos que sirven como *base* para un *perfil* determinado, pueden funcionar como *perfil* para otra *base* (siguiendo el célebre ejemplo del radio, un radio es el perfil de una circunferencia —*base*— pero esta circunferencia solo puede entenderse en *base* al concepto de espacio). Este fenómeno hace que los perfiles y los dominios se concatenen hasta llegar a un “*dominio básico*” determinado (Langacker 1987, p. 148), que es aquel dominio directamente conceptualizado a través de la experiencia humana (como el

⁷⁴ Algo similar sería la distinción que hacemos en español entre *pierna* y *pata*: perfilamos la misma cosa (*extremidad inferior*) contrapuesta a dos bases distintas (*ser humano* y *reino animal*).

espacio, el material, el tiempo, las fuerzas, los colores y otras sensaciones perceptibles): “A basic domain is therefore irreducible, neither derivable from nor analysable into other conceptions [...] examples are space, time, and the ranges of unanalysed experience associated with the various senses” (Langacker, 2008a, p. 44). Estos dominios básicos se enlazan con otros dominios (abstractos) siguiendo una relación esquemática que abstrae los elementos básicos de los dominios básicos y los extrapola a otros dominios abstractos —o dominios no-básicos, que son la mayoría (Langacker, 2008a, p. 45)— mediante mecanismos cognitivos como la metáfora o la metonimia y que da forma a la gran mayoría de conceptos que manejamos y que, de hecho, conforman la naturaleza misma del pensamiento: “el pensamiento es, básicamente, metafórico” (Llopis-García et al., 2012, p. 37).

Además de mediante esta relación jerárquica —estructura de *dominios* (“domain structures”) —los dominios pueden estar relacionados horizontalmente. Así, un determinado concepto (como el de “*ser humano*”) puede ser perfilado en varios dominios distintos (en este ejemplo, el de los objetos físicos, los entes vivientes, los agentes conscientes, etc.), conformando así una *matriz de dominios* (“domain matrix”)⁷⁵ (Croft y Cruse, 2004, p. 25; Langacker, 2008a, p. 44).

La LC se basa en los principios del cognitivismo analizados en el primer apartado de este capítulo. En este apartado, además, se ha detallado la forma en la que se sucede la aplicación de estos conceptos al componente léxico del lenguaje. Sin embargo, ninguna gramática estaría completa si únicamente pudiese dar cuenta de los fenómenos lexicológicos de cualquier lenguaje. Por eso, tal y como ya se ha avanzado en alguna ocasión a lo largo de este punto, la GC hace extensibles la aplicación de estos principios a cualquier unidad lingüística; a cualquier fenómeno gramatical. En el siguiente apartado se expone el funcionamiento general de esta teoría gramatical.

⁷⁵ Es lo que Lakoff llama “*clústeres*” de MCI (Lakoff, 1987, p. 74-76).

4.1.5. Las categorías y las palabras

We can only make sense of the world of our experiences and communicate our thoughts by means of what philosophers and linguistics call categories. A category is the conceptualization of a collection of similar experiences that are meaningful and relevant to us, i.e. categories are formed for things that “matter” in a community (Dirven y Radden, 2007, p. 1).

Lakoff parte de la base de que el lenguaje hace uso del sistema cognitivo general y, particularmente, de los mecanismos de categorización (Lakoff, 1987, p. 67). Partiendo de esta premisa, se aceptan dos axiomas derivados que son:

1. Las categorías lingüísticas son del mismo tipo que las del sistema conceptual y, por tanto, muestran efectos de prototipo y de nivel-básico.
2. El lenguaje puede servir para la comprensión de las categorías cognitivas en general, ya que se entienden como manifestaciones del mismo (Lakoff, 1987, p. 58). “*We will use linguistic evidence to study the cognitive apparatus used in categorization*” (Lakoff, 1987, p. 67).

La relación exacta entre los dos sistemas —lingüístico y conceptual— y las posibles particularidades de ambos se han estudiado tradicionalmente desde la perspectiva de los efectos de prototipo, es decir, las asimetrías y gradaciones dentro de categorías que parten de un ejemplo modélico: “the markedness”, que aquí se traducirá como *la marcación*. El término *marcación* surge del supuesto de que existen categorías morfológicas *marcadas* y otras *no marcadas*; es la simpleza cognitiva intuitiva de los conceptos lo que determina si pertenecen a una u otra categoría. Por ejemplo, la intuición sugiere que los conceptos en singular —y por ende, los sustantivos en singular— son categorías *no marcadas* (prototípicas), mientras que la formación de un plural exige *marcar* la categoría para diferenciarla del modelo base (que sería el singular, *no marcado*). Se pueden encontrar efectos de prototipo de este tipo en todas las áreas del lenguaje: fonología, morfología, sintaxis y semántica (Lakoff, 1987, pp. 59-60).

En la práctica lingüística, las categorías son tan importantes para la comunicación porque residen en el dominio público: son unidades lingüísticas convencionalizadas por el uso que les da una comunidad determinada. Si una situación se experimenta de forma repetida en un colectivo humano (como contraer una enfermedad) es muy probable que emerja una categoría para designar esta entidad, relación o proceso (*enfermizo*). La categorización de todas las situaciones posibles resultaría en un inventario gramatical infinito, por lo que situaciones menos comunes se construyen mediante la combinación de otras categorías más utilizadas (Dirven y Radden, 2007, p. 4). Por ejemplo, en español no existe una categoría para decir que una persona es propensa a comer mermelada

—*mermeladizo— por lo que la transmisión de este contenido conceptual recae en la combinación del adjetivo *propensa*, una preposición que establece un vínculo funcional-final, *a*, el verbo *comer* desprovisto, mediante su forma infinitiva, de su naturaleza secuencial y el sustantivo objeto *mermelada*).

Las categorías “conviven” como seres vivos en un sistema ecológico, ocupando un nicho ecológico que depende de la existencia o desaparición de otras categorías. Por ejemplo, el polo semántico de la categoría de [CORREO]⁷⁶ hoy en día con frecuencia se utiliza *no* para referirse al [correo] postal tradicional, sino al [correo electrónico⁷⁷]. El polo semántico de tradicional de [CORREO] ha sido “devorado” por el de [correo electrónico], haciendo que la categoría adopte la estructura [[CORREO]/[correo electrónico]] y el polo semántico del correo postal [correo] se haya desplazado a otras estructuras compuestas, como [[CORREO POSTAL] o [CORREO TRADICIONAL]/[correo]]. En cualquier caso, estas dos últimas categorías solo tienen sentido en contraste con la nueva categoría [CORREO ELECTRÓNICO]: una categoría que hasta hace no mucho no existía (Croft 2009, p. 417, Dirven y Radden, 2007, p. 4).

Al igual que el léxico, el resto de unidades gramaticales también se relacionan de forma dinámica en este sistema ecológico: un lenguaje que desarrolle una forma marcada para evocar un tiempo progresivo para describir el presente (como el español: “*El niño está jugando*”) hace que esta forma ocupe el nicho ecológico dedicado a esta función y que la forma simple —o no progresiva— no pueda dedicarse a la misma función en los mismos contextos y con las mismas connotaciones (siguiendo el mismo ejemplo, el presente de indicativo se utiliza, por ejemplo, para describir hábitos; es decir, acciones desvinculadas de un desarrollo relativo al momento del habla: “*El niño juega a videojuegos*”) (Dirven y Radden, 2007, p. 5).

Cuando una categoría accede a un determinado nicho ecológico, establece unas *fronteras conceptuales* (Dirven y Radden, 2007, p. 5) y *bloquea* el acceso a dicho contenido a otras categorías (Langacker, 2008a, p. 235). Estas fronteras compartimentan una realidad analógica, y por ende lo hacen de forma relativamente arbitraria en función de las necesidades o experiencias de una comunidad de hablantes. Evans utiliza la etiqueta de

⁷⁶ Aunque no resulta de especial interés para este trabajo, las mayúsculas respetan la diferenciación que hace Langacker (1987, 2008) entre los polos fonológicos de un término [CORREO] y los semánticos [correo]. La unión de ambos polos — la unidad simbólica — quedaría expresada de la siguiente forma: [[CORREO]/[correo]].

⁷⁷ Realmente, la estructura [CORREO ELECTRÓNICO] debería interpretarse como una estructura simbólica compuesta por [[CORREO]/[correo]],[[ELECTRÓNICO/electrónico]]. A efectos de la explicación que pretende presentarse, se considera válida la simplificación presentada en el cuerpo del texto.

parámetros para referirse a este fenómeno de “compresión” de la realidad inabarcablemente continua a un conjunto limitado y manejable de categorías.

These I refer to as *parameters*. Linguistic content serves to encode content by adopting the latter strategy, which is to say, to employ parameterization [to ‘compress’ such fine distinctions into two, three or more, much broader, and hence, more general distinctions (Evans, 2009a: 227).

Abajo se recogen dos ejemplos de la variabilidad en la compartimentación –o *parametrización*— que hacen de un mismo fenómeno distintas lenguas, que afecta, de nuevo, tanto al léxico como a otros elementos gramaticales.

weather continuum			
English culture	<i>fog</i>	<i>mist</i>	<i>haze</i>
Dutch culture	<i>mist</i>	<i>nevel</i>	<i>waas</i>
German culture	<i>Nebel</i>		<i>Dunst</i>

Figura 18. Dirven y Radden (2007, p. 5)

"gold" continuum		
lexical categories	<i>gold nugget(s)</i>	<i>gold dust</i>
grammatical categories	count noun	mass noun

Figura 19. Dirven y Radden (2007, p. 6)

En el primer ejemplo (fig. 18, arriba) vemos como tres culturas distintas compartimentan una misma realidad en categorías distintas, tanto en cantidad como en calidad. En el segundo ejemplo (fig. 19), Dirven y Radden nos muestran lo impreciso y arbitrario de aplicar dos categorías excluyentes a una cosa que es en realidad continua: ¿en qué momento o tamaño exacto una *pepita* de oro se convierte en *polvo* de oro?.

Lo que los autores tratan de demostrar es que las categorías no describen la realidad de forma objetiva, sino que se organizan en torno a un prototipo que es considerado el mejor ejemplo de la categoría a la que pertenece (por ejemplo, un *turismo* es el prototipo de la categoría *coche*). Los miembros que se alejan de este prototipo se conciben como *periféricos* hasta que la similitudes percibidas son insuficientes para hacerlos miembros de la misma categoría. Este efecto prototipo afecta a tanto a categorías léxicas como gramaticales. En la categoría de verbos transitivos, por ejemplo, encontramos miembros próximos al prototipo, como el verbo comprar u otros verbos de acción (“*Ella compró un libro*”/”*El libro fue comprado por ella*”) y elementos periféricos, como: “*Ella tuvo un libro*”/?”*El libro fue tenido por ella*” (Dirven y Radden, 2007, p. 8).

Las categorías no se constituyen de forma aislada, sino que forman parte de taxonomías, meronimias, marcos y dominios. Las taxonomías son jerarquías semánticas en las que

unas categorías actúan como continentes o contenidos de las otras. Siguiendo el ejemplo de “coche”, la taxonomía de la categoría puede extenderse de la siguiente forma: medios de transporte > tren/coche/avión/etc. > deportivo, biplaza, jeep, turismo, etc. Como se comentó anteriormente, las categorías más salientes conceptualmente son las que se definen a nivel básico.

Las *meronimias* (o *partonomías*) son jerarquías del tipo parte-todo en las que unas categorías determinadas se conciben como elementos componentes de otra categoría. Por ejemplo, la categoría *coche* incluye las categorías *rueda*, *motor*, *chasis*, *interior*, etc.

Los *marcos* y los *dominios* son el contenido conceptual que es necesario evocar para que la categoría tenga sentido. Una misma categoría (*coche*) puede evocar diferentes *marcos* semánticos, a menudo en relación con las sub-categorías que incluye. Por ejemplo, cuando una persona va a lavar un coche, tenemos a imaginar activar el *marco conceptual* relativo al exterior del coche (el chasis), que se convierte en la *zona activa*, excluyendo de la representación otras partes del coche, como el interior o los bajos. El *dominio* es el campo general al que una categoría pertenece en una determinada situación. Por ejemplo, la categoría *cuchillo* puede entenderse en el dominio de la comida (cuchillo de cocina) o de la violencia (cuchillo como arma blanca).

Son especialmente interesantes los mecanismos de *extensión* que, por ejemplo, llevan a los japoneses a incluir en la categoría *hon* —introducida anteriormente (4.1.3)— toda una serie de elementos que aparentemente no poseen ninguna característica *hon* (finura y rigidez), como películas, inyecciones médicas, saques de vóleybol o llamadas telefónicas. La explicación, según Lakoff, es la correspondencia de estos conceptos con el *esquema-imagen* de estos objetos y las trayectorias asociadas a su uso (por ejemplo, la trayectoria de los saques de vóleybol tiende a seguir una proyección “larga y rígida”)⁷⁸. Según Lakoff, cuatro conclusiones pueden sacarse de este fenómeno.

La primera es que los casos centrales de la categoría *hon* parecen ser objetos definidos a *nivel-básico*: palos, lápices, cañas de bambú, bates de béisbol, etc. La segunda es que estos objetos *motivan* las extensiones que se hacen de sus características a otras cosas o acciones menos directamente relacionadas. La tercera es que estas extensiones se llevan

⁷⁸ También creemos advertir en este caso una lógica similar a la que funciona en el plano visual mediante los mecanismos de *cierre* (ver apartado 3.3), ya que, también en este caso, la mente humana parece predispuesta a asociar un fenómeno nuevo a un esquema ya fijo con el que guarde un mínimo de similitud antes que “abrir” una categoría nueva.

a cabo mediante transformaciones de *esquema-imagen* y metonimia. La última habla de que la aplicación del *hon* a los casos indirectos tiene sentido, pero no es predecible. Su existencia y consolidación se debe a una *convención motivada*⁷⁹ por la transformación del *esquema-imagen*, la metonimia de *objeto-finalidad*, la metáfora (como el caso de las llamadas telefónicas, en las que la característica longitud de un cable parece unir dos personas ubicadas metafóricamente a cada extremo de un objeto de características *hon*) y el *encadenamiento de categorías* (si las llamadas telefónicas son *hon*, también lo son las videoconferencias, las películas, programas de televisión, y cualquier otra forma de comunicación a distancia cuyo *esquema* sea motivado por la metáfora que da lugar a la inclusión de las llamadas telefónicas en la categoría *hon* (Lakoff, 1987, pp. 107-109).

El ejemplo del *hon* permite dar cuenta también de la naturaleza eminentemente experiencial, imaginativa y ecológica⁸⁰ del sistema conceptual humano, puesto que los clasificadores humanos se basan en tres tipos de experiencias: interacción física, interacción funcional e interacción social. El uso del *hon* representa además un claro ejemplo de algunos de los mecanismos imaginativos de la mente, especialmente el uso de imágenes mentales, transformaciones de *esquema-imagen*, metonimias y metáforas conceptuales (Lakoff, 1987, pp. 112-113).

4.1.6. Conclusiones del apartado

En estos apartados se ha hecho un breve resumen de la historia de la ciencia cognitiva: sus orígenes, sus hipótesis y sus objetivos. En los últimos puntos se ha enfatizado la estrecha relación que tienen los estudios sobre la cognición con la lingüística. Dado que el lenguaje es una parte nuclear del sistema cognitivo general (Lakoff, 1987, p. 91) es común que las lenguas utilicen la gramática para marcar algunas categorías conceptuales, pues son un reflejo de estas -aunque no todas las categorías conceptuales cristalizan en categorías léxicas y gramaticales (Dirven y Radden, 2007, p. 17). Los productos de la categorización conceptual son distintos en cada lengua/cultura del planeta, todas siguen los principios generales de categorización revelados por Dixon. Tales principios (centralidad, encadenamiento, modelos idealizaciones, etc.) están basados en el dominio de lo experiencial; aunque Dixon demostró que en muchas ocasiones el “mito y la creencia”

⁷⁹ La *motivación* como mecanismo mental se contrapone a la predictibilidad o aleatoriedad total que presupone a este tipo de fenómenos la gramática generativa (Lakoff, 1987, p. 107).

⁸⁰ El término “ecológico” aquí se refiere a que la mente es “a system with an overall structure, where effects cannot be localized – that is, where something in one part of the system affects things elsewhere in the system (Lakoff, 1987, p. 113).

contradican lo directamente experiencial; y en caso de contradicción, es el dominio mítico el que prevalece⁸¹ (Lakoff, 1987, pp. 95-99).

En el siguiente apartado se tratarán específicamente las características de la LC, una rama del conocimiento dedicada a analizar el lenguaje a través de la aproximación cognitiva.

4.2. La lingüística cognitiva

4.2.1. Introducción: las hipótesis de la LC

En el apartado anterior se han esbozado las bases de los sistemas de categorización que radican en el núcleo del pensamiento humano; algo necesario para esta investigación teniendo en cuenta que la lingüística y la GC consideran que el lenguaje es una capacidad mental indisociable del sistema cognitivo general. En este apartado se definen las características de la teoría del lenguaje cognitiva —la LC— que opera en base a los principios expuestos anteriormente.

La LC⁸² es una aproximación al estudio de la lengua vinculada a la tradición funcionalista del estudio del lenguaje (Langacker, 1987, p. 13), cuyo aspecto distintivo consiste en su énfasis en la función semiológica del lenguaje (Langacker, 2008a, p. 7). Fue creada en la década de los 70, en parte, como respuesta a las teorías dominantes del momento (la gramática generativa y la teoría clásica de pensamiento) (Lakoff, 1987, Matsumoto, 2008, p.117) y su popularidad ha ido en aumento hasta la actualidad. La LC es un conglomerado de muchas teorías compatibles —la teoría de la metáfora (Lakoff 1986, Lakoff y Jonhson, 1980), la teoría de la gramaticalización (Sweetser, 1991; Hopper y Traugott, 2003) o la teoría de los espacios mentales y la integración conceptual (Fauconnier y Turner, 2002; Lewandowski, 2014), entre otras— que comparten una serie de hipótesis, las más importantes de las cuales son (Bielak y Pawlak, 2013, p. 8; Croft y Cruse, 2004, pp. 2-4):

1. *La gramática es conceptualización.* Las formas gramaticales son el reflejo de estructuras conceptuales que surgen de la experiencia humana en su interacción con el mundo (*embodied*), aunque sus significados puedan extenderse a través de

⁸¹ Lakoff recoge el ejemplo de Dixon sobre la clasificación del universo que realizan los dyirbal, en el que las características míticas (la vinculación de un tipo de animal con un origen mítico femenino) tiene prioridad sobre otros criterios de categorización.

⁸² Bielak y Pawlak (2013, p.8) advierten de la ambivalencia del término “cognitivo”, usado tanto por los intelectuales adscritos a los principios de la LC como por aquellos que defienden justo lo contrario: la gramática generativa del paradigma formalista chomskiano. Aunque ambos modelos pueden ser considerados “mentalistas” dado que ambos investigan la realidad psicológica del lenguaje, la concepción del lugar que ocupa el lenguaje dentro de la cognición es muy diferente.

procesos metafóricos y otros mecanismos conceptuales (ver §4.1). La categorización es una parte fundamental de los procesos de conceptualización (Holme, 2012, p. 7):

The act of categorization is one of the most basic human cognitive activities. Categorization involves the apprehension of some individual entity, some particular of experience, as an instance of something conceived more abstractly that also encompasses actual and potential instantiations (Croft y Cruse, 2004, p. 74).

En los puntos anteriores se ha expuesto la importancia que recibe la noción de *categoría conceptual* (definida, de nuevo, en la cita de arriba) en la ciencia cognitiva y la relación directa que existe entre los modelos cognitivos idealizados y las palabras. La LC propone estudiar la relación entre palabras (categorías) y significados mediante una aproximación “en línea” según la cual ni los significados ni las relaciones estructurales están definidas por el lexicón, sino que se construyen “on-line” (Croft y Cruse, 2004, p. 97). Esta propuesta se contrapone a la visión tradicional de que todo ítem léxico tiene un significado definido que varía en función de factores pragmáticos.

On this view, words do not really have meanings, nor do sentences have meanings: meanings are something that we construe, using the properties of linguistic elements as partial clues, alongside non-linguistic knowledge, information available from context, knowledge and conjectures regarding the state of mind of hearers and so on (Croft y Cruse, 2004, p. 98).

2. *El lenguaje no es una capacidad cognitiva autónoma.* Esta hipótesis no niega que el lenguaje sea, al menos en parte, una capacidad innata, pero afirma que el conocimiento lingüístico está ligado a otras capacidades cognitivas, como la percepción visual, el razonamiento o la actividad motriz, y se rige por los mismos principios que estas (ver §3).

3. *El conocimiento del lenguaje emerge del uso.* A través de un proceso inductivo, las categorías y las estructuras semánticas, sintácticas, morfológicas y fonológicas se construyen en base a la actividad cognitiva que se desarrolla en situaciones de uso específicas.

4.2.2. Las operaciones cognitivas en el pensamiento y en el lenguaje

Este apartado se centra en las operaciones cognitivas que intervienen en el lenguaje y en la conceptualización. Dirven y Radden (2007, p. 21) agrupan las operaciones que rigen el pensamiento y el lenguaje en tres grandes grupos: los constructos, los espacios mentales y las inferencias. Los constructos son operaciones que ayudan a seleccionar una

determinada posibilidad estructural entre un elenco de alternativas posibles a la hora de representar una escena determinada. Los espacios mentales son los paquetes de información contruidos y evocados durante el discurso. Por último, las inferencias son las operaciones cognitivas que realiza el receptor de un mensaje para extraer las implicaciones conversacionales de un mensaje determinado (Dirven y Radden, 2007, p. 21). A continuación se analizarán con más detalle cada una de estas operaciones cognitivas.

4.2.2.1. Los constructos

Considerar la existencia de *constructos* cognitivos permite dar un cambio radical a la forma de entender el lenguaje, afectando directamente a la forma en la que nos planteamos la enseñanza de la lengua. A pesar de la magnitud del impacto conceptual, el planteamiento básico de la teoría de los constructos es extremadamente simple. Esta teoría establece que siempre hay más de una forma de pensar una escena particular, y por tanto, también de describirla, y los constructos son operaciones cognitivas regidas por unos principios casi idénticos a los principios que rigen la percepción visual (Dirven y Radden, 2007, p. 21), lo cual demuestra la importancia que tienen para este trabajo los principios psico-perceptuales que presentamos en el §3.

La conceptualización según la LC es un proceso dinámico, interactivo, *imaginístico* (“imagistic”, es decir, opuesto a proposicional) e imaginativo (Langacker, 2008a, p. 43). Los significados se conforman mediante un *contenido* (“content”; un referente neutral) y una forma particular de *construir* dicho contenido. Langacker (2008a, p. 44) ejemplifica esta diferencia tomando como punto de partida un contenido (un vaso con agua dentro —o agua dentro de un vaso—) y las diferentes formas de construir un significado a partir de este contenido, como las dos ya citadas, o construir el significado como “un vaso medio lleno” o “un vaso medio vacío”. A este respecto, autores como Croft y Cruse, Langacker o Evans y Tyler (2003, p. 8) hablan de la *materia* (“purport”⁸³). Según ellos, todo elemento lingüístico está asociado a un “cuerpo de contenido conceptual”: “part of the raw material contributed by the Word to processes of construal of an interpretation (the other part being a set of conventional constraints)” (Croft 2004, p. 100). La *materia* es, efectivamente, “el material crudo” con la que se elaboran las interpretaciones; según las

⁸³ Langacker utiliza el término “prompt” para definir el mismo concepto: “Words are merely prompts for an elaborate process of meaning construction that draws on the full range of our mental resources” (Langacker, 2008a, p. 72).

palabras de Croft y Cruse, la *materia* es al lenguaje lo que el huevo a la tortilla: un ingrediente del significado, no un constituyente (2004, p. 100).

Esta visión del significado puede resumirse mediante la siguiente cita: “The meaning of a complex expression is the result of a construal process one of the inputs to which are the construals of its constituent parts” (Croft y Cruse, 2004, p. 105). Esto significa que, cuando recuperamos una palabra de nuestro lexicón mental, esta no viene a nosotros con un significado completo. Lo que obtenemos es solo la materia prima sujeta a una serie de restricciones convencionales que puede ser utilizada para generar un determinado sentido (completo) dentro de un contexto específico.

Los constructos son los procesos mediante los cuales la *materia* —esencialmente no específicamente semántica— llega adquirir significado totalmente contextualizado. Estos procesos no tienen una sola fase, sino que se componen de una serie de sub-procesos que Croft y Cruse (2004, p. 103) denominan *presignificados* (“pre-meanings”). Estos *presignificados* son *facetas: unidades de sentido* (“sense units”) que, aunque también tienen un cierto grado de autonomía, pueden ser unificadas para formar una estructura gestáltica global (Evans y Tyler, 2003, p. 8). Son a la vez *constructos* y la base para elaborar *constructos superiores* y, por su significado, no pueden ser unificados bajo un hiperónimo (Croft y Cruse, 2004, p. 116). Tal como vimos anteriormente, la palabra “madre”, por ejemplo, se compone de diferentes *facetas* conceptuales, como la reproductiva, la cuidadora, etc. En ocasiones, algunos conceptos —como *carta* o *cuchillo*— pueden entenderse como un hiperónimo o como un conjunto de hipónimos cuyas interpretaciones son incompatibles (una carta puede ser un naípe o una tipología textual) y deben ser adivinadas mediante el contexto. Precisamente es el contexto lo que determina muchas veces el significado “por defecto” de una expresión, dotándola de un aparente significado contextualizado intrínseco que no reside, sin embargo, ni en el propio ítem ni en el individuo, sino en la comunidad (Croft y Cruse, 2004, p. 104).

Croft y Cruse exponen, casi a modo de conclusión de todo lo expuesto en este último apartado, lo siguiente:

The construal of autonomy in a sense unit is the result of complex interactions among a variety of constraints, and cannot, in general terms, be regarded as having inherent association with specific lexical items. Although, in specific cases, the strength of contextual constraints may give the illusion of inherentness, the balance between conventional, cognitive and contextual constraints is in fact continuously variable across instances, and an assumption of inherentness does not give a satisfactory general account of variation. At the same time, autonomy itself is a variable, rather than an all-or-nothing property. No adequate

account of variable word meaning can afford to ignore the property of autonomy (Croft y Cruse, 2004, p. 140).

Se genera así un significado “completo y autónomo”: con fronteras (límites de categorías) claros y con capacidad de operar independientemente de otras unidades lingüísticas que pueden operar en los mismos contextos (Croft y Cruse, 2004, p. 112). Estas unidades se distinguen de otras mediante una relación antagónica —la exclusión mutua— incluso en términos polisémicos (un martillo no puede ser una sierra, una boca de metro no puede ser la boca de una persona, etc.). El hecho de que una misma entidad o suceso pueda presentarse utilizando diferentes términos, o incluso mediante diferentes formas utilizando los mismos términos, responde a la naturaleza de *constructo* de las producciones lingüísticas que, a su vez, reflejan determinadas interpretaciones/presentaciones de los hechos a los que se refieren. Estos *constructos* se fabrican siguiendo unos *parámetros* o *dimensiones* que se corresponden con distintos mecanismos cognitivos.

Muchos lingüistas han identificado y categorizado numerosos procesos cognitivos que intervienen en la elaboración de significado dando lugar a distintas formas de agrupar estos fenómenos. A continuación se muestra una tabla comparativa de las categorizaciones más relevantes ordenadas cronológicamente (tabla 2).

Langacker (1987)	Talmy (1997) (Croft y Cruse, 2004, p. 43)	Croft y Cruse (2004, p. 46).	Dirven y Radden (2007)	Langacker (2008)
1. Selection 2. Perspective (Figure/ground), viewpoint, deixis, subjectivity /objectivity. 3. Abstraction	1. Structural schematization 2. Deployment of perspective 3. Distribution of Attention 4. Force Dynamics	1. Attention. 2. Judgement/ Comparison 3. Perspective/ Situatdness 4. Constitution/ Gestalt	1. Viewing operations (viewing frame, generality vs specificity, viewpoint, objectivity/subjectivity, mental scanning and fictive motion. 2. Prominence: windowing of attention, figure and ground and profiling.	1. Specificity 2. Focusing 3. Prominence 4. Perspective

Tabla 2

Como puede intuirse apenas por los títulos de las categorías⁸⁴, las cinco categorizaciones aquí presentadas recogen básicamente los mismos conceptos, agrupados de forma algo distinta. Para la elaboración de este trabajo se tomará como referencia la categorización de Dirven y Radden, dada su claridad expositiva y su carácter unificador, intentando integrar en ella las diferentes propuestas y taxonomías que han hecho otros autores. Aun

⁸⁴ Se han conservado los títulos en el idioma original en este ejercicio comparativo para evitar posibles confusiones causadas por la traducción de estos términos al español.

así, consideramos que existe una cierta ambigüedad en los distintos términos que los expertos utilizan para referirse a conceptos similares, lo cual ha dificultado en alto grado conjugar todas las propuestas anteriormente mencionadas en un solo esquema. En el desarrollo del mismo, que presentamos a continuación, se harán las matizaciones pertinentes respecto a estas equivalencias terminológicas en su debido momento.

La categorización de Dirven y Radden (2007) contempla la existencia de nueve dimensiones cognitivas divididas en dos grandes grupos: las operaciones de visualización y las dimensiones de prominencia. Consideramos que estas nueve categorías, sin embargo, dejan fuera algunos aspectos que otros autores han considerado relevantes. Por ello, la clasificación aquí presentada incorpora una décima dimensión que recoge estos aspectos.

A. Las operaciones de visualización

- i. El marco de visualización
- ii. La generalidad y la especificidad
- iii. El punto de vista
- iv. La objetividad y la subjetividad
- v. El escaneo mental
- vi. El movimiento ficticio

B. Las dimensiones de prominencia

- vii. La focalización
- viii. El Fondo y la figura
- ix. El perfilado
- x. La constitución gestáltica

A. Las operaciones de visualización

Las operaciones de visualización dirigen la atención cognitiva requerida para representar una escena determinada, estableciendo cuál es la información relevante y cual queda descartada, así como en qué orden y desde qué perspectiva se desarrolla la representación conceptual.

i. El marco de visualización

Al ver una escena, un observador puede situarse lejos de la escena —para obtener una *visualización máxima* (“maximal viewing”)— o más cerca —para obtener una visión detallada de la misma: un *marco de visualización (MdV) restringido* (“restricted viewing frame”)—.

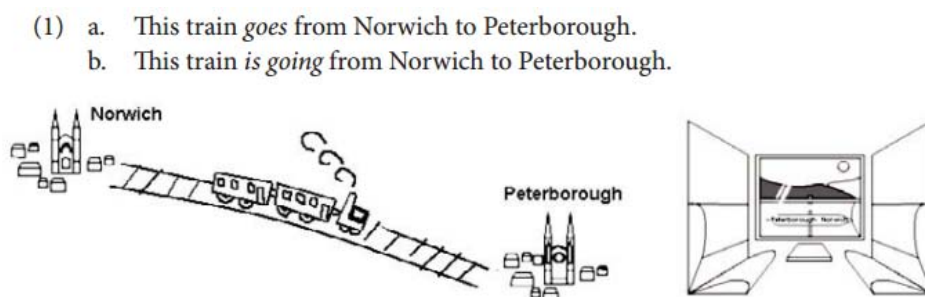


Figura 20, Dirven y Radden, 2007, p. 22.

El ejemplo anterior muestra como un verbo no progresivo (*goes*–*va*) hace una representación mental de toda la ruta que hace el tren, incluyendo su inicio y su final (máxima visualización). En cambio, el tiempo progresivo deja fuera del MdV el inicio y el final de la acción, mostrando solo un momento intermedio indeterminado (MdV restringida).

El MdV es similar al mismo contenido conceptual que Langacker etiqueta como *alcance de representación (scope)* (Langacker, 2008a, p. 63). Langacker define el alcance como la selección de contenido conceptual que se tomará como base del significado lingüístico. En este caso más que de un proceso selectivo se trata de un proceso gradual que determina hasta qué punto un dominio se considera válido o suficiente para la elaboración de un determinado contenido lingüístico. Por ejemplo, para que un *vaso* sea considerado como tal, se le atribuyen unas dimensiones y proporciones específicas hasta cierto punto (es decir, que sea más vertical que horizontal, por ejemplo); no se contemplan todas las variables posibles en términos del espacio universal. El alcance de representación es altamente subjetivo, sobre todo en función de la *escala* de los contenidos conceptuales

sobre los que se aplique. Así, el alcance de términos como “*cerca*” es igualmente aplicable a la distancia que separa dos neuronas, dos ciudades o dos galaxias (Langacker, 2008a, p. 63).

El *alcance* se puede entender en términos de *figura y fondo*. Por ejemplo, el concepto “*codo*” se entiende en base al dominio de “*brazo*” (*alcance inmediato*, o “*immediate scope*”) y en base al de “*cuerpo*” (*alcance máximo*, o “*maximal scope*”). Además, el *alcance* no se limita a conceptos espaciales o jerarquías de parte-todo, sino que es aplicable a otros dominios, como el tiempo, dando lugar a contrastes entre verbos que designan eventos *vinculados* (“*bounded*”) —a un segmento temporal, en este caso (“*Ella lo examinó*”) — y su forma progresiva (“*Ella lo estaba examinando*”). El aspecto progresivo “*hace zoom*” en la escala del tiempo dejando “*fuera de plano*” (*fuera de alcance*) los límites temporales de la acción; imponiendo al evento un *immediate scope*. Los ejemplos anteriores tienen, por tanto, una misma base conceptual, cuya representación difiere en función del *alcance* con el que se interpretan⁸⁵. Langacker ilustra esclarecedoramente este concepto en el esquema recogido a continuación (que difiere del de Dirven y Radden presentado anteriormente únicamente en el grado de concreción de los elementos que lo componen) (fig. 21).

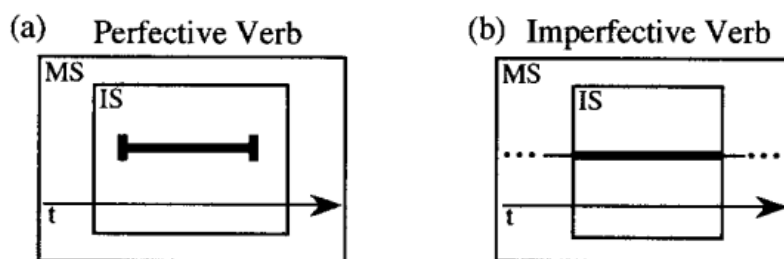


Figura 21, Langacker, 2008a, p. 153

ii. La generalidad y la especificidad

Según Langacker, este constructo atañe “to the level of specificity at which a situation is portrayed” (Langacker 1987, p. 117). Esta dimensión de la construcción de significados determina el nivel de precisión y de detalle al que se caracteriza una situación determinada. Por ejemplo, ante un mismo evento se puede retratar la entidad observada como un *animal* (caracterización esquemática) o una *rata marrón común* (caracterización detallada específica). Las caracterizaciones esquemáticas y detalladas o específicas se

⁸⁵ Esta descripción de Langacker (2008, p.63) se solapa con la que Dirven y Radden (2007, p. 22) hacen de los marcos de visualización.

retroalimentan de la siguiente manera: cualquier caracterización o versión *específica* de una entidad es una *concreción* (“instantiation”) de su concepción esquemática, la cual, a su vez, es una *elaboración* extrapolada de las concreciones específicas (lo que da lugar a una forma de categorización convencional) (Langacker, 2008a, pp. 55-56).

Las nociones de generalidad y especificidad atañen al nivel de precisión con el que una escena se visualiza o se concibe. Este nivel de precisión se refleja, tanto en las taxonomías, tanto en la cognición como en el lenguaje: el uso de categorías superiores conlleva un nivel de construcción más general, mientras que el empleo de categorías inferiores aproxima la construcción a la especificidad. En una situación determinada no convencionalmente establecida como tipo (un evento puntual), se establecen posibles *jerarquías de elaboración* compuestas de expresiones creadas *ad hoc* (p. ej. *Algo ocurrió -> Una persona vio un animal -> Una chica vio una rata -> Una chica joven vio una rata común grande -> etc.*)⁸⁶. En cualquier caso —ad hoc o no— cada *concreción* o *ejemplificación* conserva de forma inmanente las características definitorias del concepto esquemático que lo precede en la jerarquía que lo contiene (Langacker, 2008a, p. 56).

- a. Varios vehículos colisionaron en la autopista.
- b. Los coches circulaban en dirección a la costa.
- c. En el siniestro hay involucrados dos turismos y un monovolumen.
- d. El Opel Corsa quedó destrozado.

(Croft y Cruse, 2004, p. 52).

Tanto entidades como eventos pueden ser representados de forma “tosca” o “precisa”. Apoyándose en ejemplos visuales, Croft y Cruse (2004, p. 52) hablan de la *granularidad* (“granularity”) de la conceptualización, que puede ser *de granularidad gruesa* o *de granularidad fina* (“coarse-grained” o “fine-grained”). Por ejemplo: una carretera puede concebirse como un espacio longitudinal (“*conducir por la carretera*”), transversal (“*cruzar la carretera*”) o tridimensional (“*los obreros están excavando en la carretera*”). Este tipo de selección o descarte de una o dos dimensiones (espaciales, en este caso) corresponde a un *ajuste escalar* cuantitativo. Existen, sin embargo, otro tipo de ajustes escalares —los cualitativos— que son aquellos que seleccionan o desechan de alguna entidad una propiedad considerada irrelevante (véase el ejemplo de los verbos alemanes *essen* y *fressen* comentado en §4.1.4).

⁸⁶ Nótese que el nivel de especificidad también afecta a otras categorías gramaticales además de los nombres, como los verbos (*ocurrió* > *vio*).

iii. El punto de vista: deixis, perspectiva y situación.

If conceptualization (metaphorically) is the viewing of a scene, perspective is the viewing arrangement, the most obvious aspect of which is the vantage point assumed (Langacker, 2008a, p. 73).

La percepción normalmente exige el establecimiento de un punto de vista desde el que representar un objeto o escena. De hecho, algunas expresiones llevan un punto de vista incorporado. Los verbos *ir* y *venir*, como *traer* y *llevar*, adoptan de forma inherente el punto de vista —del hablante o del oyente, dependiendo del verbo y del idioma en cuestión— y denotan un movimiento *hacia* o *desde* el hablante; es decir, el hablante es el *centro deíctico* (Dirven y Radden, 2007, p. 24).

Por defecto es este punto de vista del hablante el que impera en las representaciones cognitivas; es decir, una cosa estará detrás o delante de otra en función del lugar desde el que se ubique el eventual observador. Esta disposición entre el/los observador/es y aquello observado es, sin embargo, fácilmente manipulable mediante desplazamientos del centro deíctico⁸⁷ (situaciones hipotéticas, diacrónicas, no factuales, etc.) (Langacker, 2008a, p. 76). Sin embargo, a nivel cognitivo es posible adoptar un punto de vista e imponer a una construcción el punto de vista de otra persona —principalmente con voluntad de resultar más cordial o empático: “*Necesitamos estudiar más*” (un profesor a sus alumnos)— o para alterar la colocación del hablante respecto al tiempo y el espacio (el “aquí y ahora”).

La *deixis* es el fenómeno de utilización de elementos presentes en el contexto discursivo del hablante —su *colocación*— para designar algo en la escena. El ejemplo más claro lo constituyen los pronombres personales (yo, tú, él, etc.) cuyo significado puede construirse únicamente a partir de las personas que los emplean. Por tanto, el correcto funcionamiento de los fenómenos deícticos es posible gracias al establecimiento a priori de un “terreno común” (*common ground* o *epistemic ground*) (Croft y Cruse, 2004, pp. 59-60). La *deixis*, además, es un fenómeno que permite alterar los dominios del espacio y del tiempo. A través de mecánicas narrativas específicas, como la utilización del presente de indicativo para narrar eventos deportivos. Esto provoca un “desplazamiento del centro deíctico”

⁸⁷ Langacker (2008, p.78) utiliza el término *ground* “for the speaker and hearer, the speech event in which they participate, and their immediate circumstances (e.g. the time and place of speaking)” (Langacker, 2008a, p. 78). Dado que este espacio incluye todo el conocimiento compartido, en este trabajo se considera equivalente el término *ground* de Langacker al *centro deíctico* expuesto anteriormente (Croft y Cruse, 2004, p. 60).

(Langacker, 2008a, p. 73)⁸⁸ de forma que los acontecimientos se vinculan a un momento del presente y no del pasado, acercando conceptualmente la acción al oyente (Croft y Cruse, 2004, p. 60).

Tanto Croft y Cruse (2004, p. 59) como Langacker (2008a, p.73) hablan de *perspectiva*, un subconstructo que podría incluirse en esta categoría. La perspectiva es esencial para muchos aspectos del lenguaje, especialmente para las descripciones espaciales, puesto que comúnmente toman como referencia precisamente la perspectiva del hablante; ya sea en términos relacionales o absolutos.

Un concepto cognitivo derivado de la perspectiva es el de *posicionamiento* (“situatedness”). El posicionamiento de un hablante va más allá de su ubicación espacial. Se refiere al concepto filosófico de *estar en el mundo* (“being-in-the-world”) de Heidegger, y que hace referencia a la colocación que hace de sí mismo —o de otros entes— un hablante, no solo en el plano espacial sino en todos los campos de la existencia (Croft y Cruse, 2004, p. 59). Así, un hablante puede incluirse espacial, emocional o *causalmente* en una acción. Este constructo puede explicar el peculiar uso de los pronombres dativos (éticos o de afectación) que realiza el español:

- (1) a. El niño no *me* come.
- b. No te *me* vayas.

Dentro de la categoría de *perspectiva*, Langacker identifica un tipo especial de *escaneo* (distinto al que se aplica a los procesos). Se trata de un tipo particular de *escaneo* denominado *punto de referencia* (“reference point relationship”) (Langacker, 2008a, p. 83) que consiste en el establecimiento de un punto de referencia mental para, a partir de este, presentar una nueva información. En la frase: “¿Recuerdas aquel cirujano que conocimos en la fiesta del otro día? *Su* mujer *le* ha pedido el divorcio” (Langacker, 2008a, p. 83), el cirujano actúa como *punto de referencia* para poder hablar sobre una entidad objetivo (*target*) relativa a su dominio. En el momento en que el *target* centra la atención, pasa a ser el *punto de referencia*, exponiendo su propio *dominio* para continuar una *cadena* de conexiones indefinida.

⁸⁸ Langacker denomina este mecanismo “*Viewing arrangement*”, y lo incluye dentro de la categoría “*Perspective*” (2008, p.73).

iv. La objetividad y la subjetividad (*Objectivity vs subjectivity*)

Nuestra percepción está inevitablemente impregnada de nuestra propia relación con el mundo, y por tanto, cierto nivel de subjetividad es ineludible. Sin embargo, existen mecanismos cognitivos capaces de presentar una escena de forma más objetiva o subjetiva. La *objetividad* es el constructo que intenta separar la construcción de la escena del hablante, mientras que la *subjetividad* incluye al hablante dentro de su propia construcción. Las siguientes frases muestran el contraste entre la *objetivización* y la *subjetización* de una misma realidad —solo si consideramos que en todos los casos está hablando la misma persona (Dirven y Radden, 2007, p. 25).

- (2) a. No *me* mientas (subjetividad).
- b. No mientas *a tu padre* (objetivización).
- c. (Señalando una foto) Ese/El de la izquierda soy *yo* (subjetización).

v. El escaneo mental

El *escaneo mental* (“mental scanning”) es un constructo que presenta una situación en relación a su desarrollo en el tiempo concebido. Un *proceso* se puede escanear de forma secuencial cuando se contempla como una concatenación de fases (estados) distintas que se desarrollan en un intervalo temporal determinado. En el lenguaje, este tipo de escaneo se manifiesta en el uso de un tiempo verbal.

Los procesos de escaneo mental son transformaciones cognitivas que permiten cambiar y manipular conceptualizaciones mentales en relación al desarrollo de los eventos en el tiempo (Langacker 1987, p. 139). Existen dos tipos de escaneo: el secuencial y el sumarial. El *escaneo secuencial* (“sequential scanning”) “involves the transformation of one configuration into another, or a continuous series of such transformations” (Langacker 1987, p. 145). Este tipo de procesos mentales se activan cada vez que se utiliza un verbo finito, como *caer*, “i.e. any situation that is described by a tensed verb form involves sequential scanning” (Dirven y Radden, 2007, p. 26). En cambio, en el *escaneo sumarial* (“summary scanning”), todos los estados (configuraciones) que componen la conceptualización se activan —y por tanto, son accesibles— simultáneamente. Un ejemplo es el sustantivo episódico *caída* (3b), cuyo polo semántico incluye de forma simultánea todos los estados que componen el proceso caer que denota (3a) (Bielak y Pawlak, 2013, p. 46).

- (3) a. *Caí* con todo el peso (escaneo secuencial).
b. Si grande fue *la caída*, más impresionante será mi *regreso* (escaneo sumarial).

vi. El movimiento ficticio

También conocido como movimiento *abstracto, mental, virtual, subjetivo o atención dinámica*, el movimiento ficticio es un tipo especial de escaneo que, como su nombre indica, atribuye movimiento a una escena estática, haciendo que, mentalmente, nuestros ojos se desplacen por una escena de forma determinada (Dirven y Radden, 2007, p. 26).

- (4) a. El camino va *desde* el árbol *al* río (árbol → río).
b. El camino va *desde* el río *al* árbol (río → árbol).
c. La montaña *se alza* majestuosa (hacia arriba).

En los tres ejemplos anteriores, lo declarado no es que el río esté yendo a ningún sitio o que una montaña este surgiendo, perforando la corteza terrestre. Lo que estos mecanismos hacen es guiar la atención a lo largo de una escena, trazando un recorrido mental por el que se desplaza la persona que concibe dicha escena (Croft y Cruse, 2004, p. 53), lo cual puede tener diferentes efectos representacionales, comunicativos y/o retóricos.

En lo relativo a los verbos, Langacker afirma que también disponemos las acciones de forma virtualmente secuencial cuando tendemos a interpretar los procesos de forma icónica como uno sucesivo al otro según el orden de enumeración: “*veni, vidi, vici*”. Esto es una cuestión de *perspectiva de la dimensión temporal*. El orden de presentación de los eventos puede, sin embargo, tener un impacto semántico en las construcciones lingüísticas. Por ejemplo, al dar instrucciones sobre la localización de un objeto, podemos encontrarnos una secuencia como la siguiente: “al lado de la caja marrón, encima de la librería al lado de la tele, en el comedor” o con la inversa “en el comedor, encima de la librería al lado de la tele, al lado de la caja marrón”. Cada representación se desarrolla en el tiempo de una forma distinta (*zoom in–zoom out*) alterando la dirección del *escaneo mental* (Langacker, 2008a, p. 83).

B. Las dimensiones de prominencia

Los constructos relativos a las dimensiones de prominencia atañen a la relevancia cognitiva que se le atribuye a los elementos involucrados en una misma escena. Son constructos que influyen, por ejemplo, en el establecimiento de un perfil y una base, o de un *trayector* (“trajector”, TR) (Pérez y De Miguel, 2010, p. 3) y un *punto de referencia o marca* (“landmark”, LM).

vii. La focalización

Ante una escena cualquiera, lo más probable es que seamos incapaces de atender a todos los estímulos presentes en ella. Nuestro cerebro *selecciona* inconscientemente aquellos aspectos que considera relevantes para nosotros, *focalizando* nuestra atención en unos elementos determinados, dejando a los demás en un segundo plano.

Así, retomando el ejemplo del constructo *i* (el MdV), si decimos que el tren *va* de A a B, estamos focalizando la totalidad del proceso (5a). En cambio, si utilizamos el verbo *partir* (5b), focalizamos la atención en el origen del trayecto. Por el contrario, *llegar* (5c) focaliza la acción en el final (nótese que el ajuste el MdV sigue siendo posible, como se muestra en (5d)).

- (5) a. El tren *va* desde Madrid a Barcelona.
- b. Él *partió* en un barco en el muelle de San Blas (¿hacia dónde?).
- c. El avión *llegó* a Chongqing (¿desde dónde?).
- d. El tren *está llegando* a Barcelona.

De un mismo contenido conceptual puede ser descrito de muchas formas según se focalice la atención en unos elementos particulares o en otros. Dirven y Radden (2007, p. 27) ilustran este fenómeno con varias representaciones de una transacción en la que un sheriff vende un caballo a un vaquero por quinientos dólares. A continuación se presentan algunos ejemplos:

- (6) a. El cowboy compró un caballo (al Sheriff) (por 500\$).
- b. El sheriff vendió un caballo (al cowboy) (por 500\$).
- c. El cowboy pagó (al Sheriff) 500\$ (por el caballo).
- d. El caballo costó (al cowboy) 500\$.

Si analizamos lo que Langacker (2008) etiqueta como *perfilado* (“profiling”) veremos que en realidad está hablando de lo mismo que Dirven y Radden en este apartado. Según

Langacker, un ejemplo interesante de *perfilado* lo encontramos en la diferencia semántica entre *venir* y *llegar*⁸⁹ —*come* y *arrive* en el ejemplo original de Langacker (2008a, p. 68)—. Ambos verbos se refieren al mismo contenido conceptual (*base*), pero *llegar* perfila de forma precisa el momento preciso en el que un trayector ingresa en una localización determinada, mientras que *venir perfila* la acción en su globalidad. Es decir, no se trata únicamente de una cuestión de *perspectiva*, sino que además estos verbos *focalizan* un determinado momento o espacio de lo que designa el verbo *caer*.

Lo anteriormente expuesto se concreta en el establecimiento, a veces “forzado” o “impuesto”, de la relación *figura-fondo*. Mientras que la *selección* (perfil/base) es un proceso que se explica en términos de atención, la noción de *figura-fondo* se entiende en base al contraste de una figura con el entorno:

...the notion of figure appears to be best explicated as something contrasting sharply with its immediate surroundings. Obviously, an entity (the figure) standing out against its environment (the ground) is a natural attractor of attention and therefore the two frequently, although not invariably, coincide (Bielak y Pawlak, 2013, p. 50).

Bielak y Pawlak ilustran el funcionamiento de los parámetros de *perspectiva* con el ejemplo *the plane's descent* (2013, p. 50). En este caso, el objeto prominente —el avión; objeto más pequeño, con límites, en movimiento respecto a un fondo más estático, etc.— es la *figura* de la escena, el elemento más prominente, pero *no se perfila*, puesto que la construcción focaliza la atención en el proceso (el *descenso*).

Esta capacidad de imponer una organización de *fondo/figura* radica en varios fenómenos lingüísticos, como en las relaciones gramaticales entre sujeto y objeto directo —que se conceptualizan como relaciones entre figuras primarias y secundarias— y la distinción entre *trayectores* (TR) y *puntos de referencia* (“landmark”, LM) (ver siguiente apartado).

viii. El Fondo y la figura

Al focalizar la atención en alguna cosa, automáticamente lo dotamos de cierta *prominencia* y, al hacerlo, se la negamos al resto de elementos. Tal y como la psicología gestáltica ha demostrado, esta tendencia cognitiva responde a un impulso automático de organizar los a menudo inabarcables elementos



Figura 18, Dirven y Radden, 2007, p. 28

⁸⁹ Valga el ejemplo para resaltar el hecho de que el *perfilado* se aplica tanto en cosas (“things”) como en relaciones (“relations”) (Langacker, 2008a, p. 68).

percibidos de una escena visual en una relación jerárquica aprehensible: la de *figura–fondo*⁹⁰. En esta relación un elemento saliente (figura) confrontado a un fondo no-saliente (fondo), lo que permite deducir que la alineación entre figura y fondo se construye en base a oposiciones y discriminación, y no en base a propiedades comunes ontológicas de los elementos. Como veremos en los capítulos siguientes, el análisis *figura-fondo* es especialmente útil en la descripción de expresiones de relación espacial, pues estas se construyen siempre en torno a la figura: “*El libro (figura) está en el suelo (fondo)*”. Estas entidades se relacionan de forma asimétrica, de forma que sería extraño afirmar que “el suelo está debajo del libro”; pero en otro tipo de construcción nada impediría que *el libro* se conceptualizase como *fondo*: “*La cita (figura) está al final del libro (fondo)*”. Lo que hace que una entidad sea percibida como *figura* o como *fondo* es una serie de factores identificados por Talmy (2003, pp. 315-316) y que se recogen a continuación:

<i>Figura</i>	<i>Fondo</i>
<i>Localización menos conocida</i>	<i>Localización más conocida</i>
<i>Más pequeño</i>	<i>Más grande</i>
<i>Más móvil</i>	<i>Más estático</i>
<i>Estructuralmente simple</i>	<i>Estructuralmente complejo</i>
<i>Más prominente</i>	<i>Más en segundo plano</i>
<i>Percibido recientemente</i>	<i>Percibido con anterioridad (recordado)</i>

Cuando las dos entidades son de características similares (por ejemplo, de tamaño y de complejidad estructural equiparable), es posible alternar libremente entre fondo y figura sin incurrir en anomalías semánticas.

- (7) a. El cine está al lado del supermercado.
b. El supermercado está al lado del cine.

Cabe recordar, sin embargo, que en diferentes contextos una figura puede servir como fondo y un fondo puede servir como figura (7a, 7b). Además, es importante subrayar que las relaciones figura-fondo no solo se dan entre entidades (nombres), sino también en otros dominios, como en el caso de los eventos. Es el caso de las cláusulas subordinadas, por ejemplo; estas sirven como fondo para un evento en la cláusula principal (figura) (8d)-(8f) (Dirven y Radden, 2007, p. 29).

⁹⁰ *Foreground vs Background*, según Langacker (2008, p.59).

- (8) a. El pájaro (figura) está sobre el árbol (fondo)
 b. El árbol (figura) está en lo alto de la colina (fondo).
 c. Estudio (figura) mientras escucho música (fondo).
 d. Llegó (figura) cuando yo ya me iba (fondo).
 e. Nos casamos (figura) después de tener al niño (fondo).
 f. Tuvimos al niño (figura) antes de casarnos (fondo).

Langacker puntualiza que, además, en un contexto discursivo, la información dada en un primer momento establece el *fondo* de lo que se añade como información nueva *figura*. Se construye así lo que Langacker denomina el *espacio del discurso*, o ED (“current discourse space”, o CDS); “a mental space comprising everything presumed to be shared by the speaker and the hearer as the basis for discourse at a given moment” (Langacker, 2008a, p. 59).

ix. Perfilado (*profiling*)

El perfilado es un tipo especial de relación fondo/figura en el que la relación se establece entre una expresión y su base conceptual: “an expression’s profile stands out as the specific focus of attention within its immediate scope. The profile can also be characterized as what the expression is conceived as designating or referring to within its base (its conceptual referent)” (Langacker, 2008a, p. 66). *Perfilar* significa designar una conceptualización mediante una expresión lingüística sobre una base, que es el contenido conceptual inmediatamente mayor que lo caracteriza (Dirven y Radden, 2007, p. 30). Según Langacker, la metonimia es un tipo especial de perfilado: “in a narrow sense, we can characterize metonymy as a shift in profile” (2008a, p.69).

Aunque Dirven y Radden no hacen referencia explícita a estos constructos, parece adecuado mencionar en este apartado la noción *de alcance*, *alcance máximo* y *alcance inmediato*, ya que hacen referencia a este último concepto (el alcance inmediato como base para el perfilado) (ver constructo i).

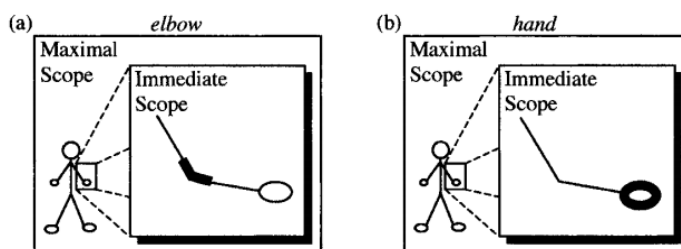


Figura 23 (Langacker, 2008a, p.64)

Langacker subraya que en toda relación perfilada, el participante más prominente —TR— es aquel evaluado, localizado o descrito. Es el elemento que recibe la *atención principal* (“primary focus”) en contraste con otro/s participante/s en la relación, los cuales, aunque resaltados, quedan relegados a un *segundo plano* (“secondary focus”). Estos elementos secundarios —de haberlos⁹¹— son los *puntos de referencia* (LM). La designación de un participante como TR o LM es un elemento determinante en la construcción de significado de algunos elementos gramaticales, como las preposiciones, ya que invierten su significado si se altera la relación entre TR y LM: A está encima de B (A=TR, B=LM), o B está debajo de A (B=TR, A=LM) (Langacker, 2008a, p. 70).

x. La constitución gestáltica⁹²

Estas operaciones de construcción de significado representan la conceptualización de las estructuras de las entidades de una escena. Operan, por tanto, en base a los principios psicoperceptuales de la psicología gestáltica. Dirven y Radden (2007) no incluyen esta clase de constructos en su clasificación, quizás porque, dada su naturaleza de definición estructural de las categorías que participan en los constructos, se conciben como como una etapa previa a la construcción de significados (frases). Otros autores (Croft y Cruse 2004, Langacker, 2008) sí los incluyen (aunque organizados de formas distintas) y por ello, además de por su relevancia conceptual y aplicabilidad a la descripción de fenómenos gramaticales, se ha considerado oportuno añadirlos aquí en un décimo tipo de constructo que *no* pertenece a la categorización original de Dirven y Radden.

x.i. La categorización

Aplicar un término, morfema o construcción a una experiencia particular conlleva un ejercicio de comparación con otras experiencias previas susceptibles de ser similares en las que estas u otras unidades lingüísticas se han aplicado. Este análisis puede resultar en la correspondencia total o no problemática de la nueva situación con la ya conocida (*full sanction*) en la extensión creativa de los significados de la categoría para adaptarla a la situación actual (*partial sanction*). En cualquier caso, la categorización conlleva

⁹¹ Muchas relaciones se construyen involucrando únicamente un participante, como los ya mencionados verbos *venir* y *llegar*. Podría argumentarse que en estos casos, la situación relativa a la persona que construye el significado (CDS) constituye el LM del TR designado por la relación. Langacker rechaza esta posibilidad: “But while these successive locations support the conception of spatial movement, they remain in the background rather than standing out as focused elements. These verbs thus have a trajectory but no landmark” (Langacker, 2008a, p. 72).

⁹² Esta categoría extra incluye procesos cognitivos catalogados originalmente como pertenecientes al grupo de “*Judgement/comparison*” y al de “*Constitution/Gestalt*” (Croft y Cruse, 2004), y de las categorías de “*Focus*” de Langacker (2008a).

esquematación; es decir, atención a determinadas características y omisión de otras (Langacker 1987, pp. 66-71).

x.ii. La esquematización estructural

Este proceso describe la conceptualización de la estructura topológica, las relaciones todo-parte (estructuras meronímicas) y la estructura geométrica de las entidades y de sus partes. Así, se establece si una entidad puede o no ser *particularizada* (interpretada como individual) y, en caso afirmativo, cuáles son las partes que la componen, la relación entre estas y su posible multiplicidad. Se da el caso de que, en muchas ocasiones, una misma entidad puede ser conceptualizada de forma estructuralmente distinta. Es el caso de la entidad *hojas* (entidades individuales que, a su vez, forman parte de los árboles) y *follaje* (una entidad sin fronteras claras concebida en forma de sustancia homogénea). Estos fenómenos suelen ir acompañados de ajustes escalares cualitativos: *hojas* evoca una imagen más precisa y definida que el difuso *follaje*.

Un aspecto interesante derivado del análisis de estos procesos de construcción de significado es su aplicabilidad a los tiempos verbales. Así, el presente de indicativo, por ejemplo, muestra una acción desvinculada temporalmente mientras que tiempos como el pretérito indefinido *individualizan* la acción vinculándola a un segmento temporal determinado. En este proceso se determina también si el concepto es construido como “escalable” o no; es decir, si se le aplica un esquema-imagen de escala. Conceptos aparentemente binarios (objetivamente, una persona puede estar embarazada o no estarlo, pero no hay estadios intermedios) pueden graduarse según la construcción de significado que quiera hacerse (una persona puede estar “*muy*” embarazada o “*embarazadísima*”, haciendo referencia a lo evidente de su estado o a la proximidad del parto).

x.iii. La composición

La mayoría de expresiones son *simbólicamente complejas*, es decir, están compuestas del ensamblaje de elementos simbólicos menores. A su vez, estas estructuras más complejas pueden servir como base —componente— de otras eventuales estructuras superiores, en un proceso que se repite indefinidamente. Langacker (2008a, p.60) ilustra este factor con el término “*lipstick maker*”, término compuesto por “*lipstick*” y “*maker*” en primera instancia, y por los sub-componentes “*lip*”, “*stick*”, “*make*” y “*-er*” en un segundo nivel de composición. Aunque el ejemplo de Langacker hace referencia a un término

convencionalmente aceptado, es posible que la composición se haga también *en vivo*, incluso incurriendo en agramaticalidades que no impiden la validez conceptual de una estructura compuesta. Como ejemplo, citamos aquí algunos términos aceptados por la RAE, como *españolizar*, *catalanizar* o *europeizar*. Sin embargo, dicho diccionario no reconoce como válidos términos como **brasileñizar* o **coreanizar*, cuando ambos usan la misma estructura interna y su significado es igualmente fácil de conceptualizar. Como en todos los otros casos, esta capacidad de crear estructuras nuevas no se limita únicamente al léxico, sino que se extiende a todos los fenómenos gramaticales.

x.iv. La relación entidad-interconexión

Es posible conceptualizar entidades *relacionales* o *no relacionales*. Las primeras solo pueden entenderse en relación a otras entidades (por ejemplo, *redondo* no puede entenderse si no es aplicando el adjetivo a alguna otra entidad) mientras que las segundas pueden concebirse sin referencia a otra entidad (*mesa*) (Croft y Cruse, 2004, p. 67).

4.2.2.2. Los espacios mentales

Los *espacios mentales* son estructuras cognitivas que trasladan el discurso a espacios distintos del espacio básico —la realidad metafísica, el “aquí y ahora”— al que está vinculado por defecto (Croft y Cruse, 2004, p. 33). “Mental spaces [...] are partial structures that proliferate when we think and talk, allowing a fine-grained partitioning of our discourse and knowledge structures” (Langacker, 2008a, p. 51).

Los espacios mentales normalmente se evocan mediante *los constructores de espacios* (“space builders”) (Dirven y Radden, 2007, p. 31) —expresiones temporales, contextos imaginarios, situaciones ficticias, etc.—. A través de su uso el lenguaje puede evocar no solo marcos semánticos relativos al conocimiento enciclopédico sino también ubicar los acontecimientos en un espacio paralelo conformado por nuestras creencias, deseos o hipótesis, desvinculado de la realidad objetiva (caso del subjuntivo en el español) o en otro tiempo (pasado o futuro). Estos espacios mentales no se conciben aislados y estancos, sino que pueden “combinarse” (*blending theory*), tal como vimos anteriormente, para crear estructuras conceptuales nuevas a través de procesos cognitivos como la metáfora (Croft y Cruse, 2004, p. 39; Langacker, 2008a, p. 36) en un nuevo espacio conceptual que emerge de la suma gestáltica de las propiedades de los espacios componentes. La integración de dos o más espacios en un *espacio combinado* se conoce como *combinación conceptual* (“conceptual blending”) (Dirven y Radden, 2007, p. 31).

El *movimiento ficticio* —constructo analizado anteriormente— puede entenderse mediante la combinación de espacios. En el ejemplo (4c) de §4.2.A.vi vimos cómo se utiliza un dominio de movimiento (*alzarse*) para describir una situación estática (la ubicación de una montaña) (Dirven y Radden, 2007, p. 31).

4.2.2.3. Las inferencias

Las interpretaciones de un ítem lingüístico no son infinitas, sino que están limitadas —además de por la naturaleza del contexto y del *purport* del término— por una serie de restricciones que pueden ser cognitivas (como la tendencia universal a organizar los conceptos según los principios de fondo-figura), la naturaleza ontológica de la realidad perceptible (como la fuerza de la gravedad) convenciones sociales y el contexto (Croft y Cruse, 2004, pp. 101-103).

Por supuesto, las inferencias solo entran en juego en un contexto comunicativo. En uno de estos actos, el receptor de un mensaje no se limita a decodificar el mensaje recibido, sino que tiene un papel activo en la comprensión de un mensaje, mayormente haciendo *inferencias*. Una inferencia es “la conclusión válida extraída de una serie de premisas a través de razonamientos deductivos” (Dirven y Radden, 2007, p. 33).

Sin embargo, la mayoría de inferencias que se encuentran en las conversaciones cotidianas no operan mediante la lógica, sino mediante el acceso a un contenido o trasfondo a través de unas “pistas” (*cues*) que figuran en la producción lingüística. Solo mediante estos razonamientos se pueden “descifrar” frases como las siguientes:

- (9) a. Los yanquis son así.
- b. La pela es la pela.

El ejemplo (9a) contiene un adverbio de modo (*así*) cuyo significado (¿cómo?) solo puede entenderse accediendo a un estereotipo arraigado en el fondo cultural de una comunidad de hablantes determinada. Así, cualquier hablante hispano que lea esta frase seguramente no tendrá ningún problema en acceder al contenido —altamente estereotípico— que define la concepción del modo de actuar que tienen los estadounidenses. En el ejemplo (9b) encontramos lo que es, técnicamente, una tautología, y por ende, una frase a priori no informativa. No obstante, el significado de esta frase difiere mucho del literal, e incluso el significado de la misma palabra (*pela* = el dinero) es muy distinto al segundo (*pela* = una cosa con la que no se banaliza). De nuevo, este contenido solo es accesible mediante

inferencias. La producción literal es la *pista* que permite el acceso a este contenido (Dirven y Radden, 2007, p. 34).

Otro tipo de inferencias son las *implicaciones conversacionales*. Estas vienen provocadas por los efectos contextuales (la palabra “gato” levantará diferentes inferencias según se pronuncie en una clínica veterinaria o en un taller mecánico) y el *principio de relevancia*: la asunción del oyente de que la composición del mensaje que recibe expresa la intención comunicativa del emisor sin necesidad de esfuerzo procesual (Dirven y Radden, 2007, p. 35). Este principio es el causante de que el recepcionista de un hotel sin vacantes, al ser preguntado por el precio de una habitación responda diciendo “Lo siento, no tenemos habitaciones libres” aun cuando no es ese el significado literal de la pregunta (*n* euros).

De hecho, lo habitual es que el significado literal *no* se corresponda con la intención del hablante, como en (10a) y (10b). En ambos casos, el significado literal de la pregunta anterior podría responderse con “sí” o “no”, pero ninguna de estas respuestas satisfaría la petición del hablante. El significado *extendido* de estas expresiones está tan convencionalizado que hacen que estas estructuras adquieran casi de forma unívoca el significado inferencial ignorando casi totalmente el literal. También en casos como (10c), una expresión de espacio (largo) acaba adquiriendo un significado relativo al tiempo (años). Este proceso se conoce como *gramaticalización*: “The historical process of deriving grammatical forms and meanings from lexical forms by conventionalized implicature is known as grammaticalization” (Dirven y Radden, 2007, p. 37).

- (10) a. ¿Tienes hora?
- b. ¿Puedes pasarme el pan?
- c. *A lo largo de los años* se convirtió en otra persona.

4.2.3. Conclusiones del apartado

En este extenso apartado hemos analizado la forma en la que diferentes procesos cognitivos construyen los significados que, posteriormente, expresamos verbalmente. Aunque los lingüistas identifican y agrupan los mecanismos mentales bajo criterios ligeramente distintos, la conclusión a la que todos ellos llegan es a la de que cualquier mensaje está compuesto de decenas de constructos de la experiencia, y todos sus componentes se conforman y escogen mediante procesos de conceptualización (Croft y Cruse, 2004, p. 69). Por tanto, tal como afirma Pinker ya en el título de su célebre obra, el lenguaje es una *ventana* que permite observar la naturaleza humana (Pinker, 2007); una

forma indirecta de acceder a la lectura interpretativa de la realidad que realiza un individuo inmerso en un contexto cultural determinado (Llopis-García *et al.*, 2012, p. 23; Alonso, 2010, p. 188). “Linguistic meanings are nontransparent: they do not simply reflect or correspond to the world in a wholly straightforward manner, nor are they derivable in any direct or automatic way from objective circumstances” (Langacker, 2008a, p. 35).

El análisis de cualquier fenómeno gramatical atendiendo a todos estos parámetros es un proceso complejo, y su capacidad de adaptación pedagógica, en toda su complejidad, es cuestionable. Sin embargo, de todos los parámetros y dimensiones anteriormente comentados, hay unos pocos que se consideran nucleares en determinados procesos de construcción y de representación, y que son más fácilmente adaptables a un entorno pedagógico (Castañeda, 2004b, p. 9; 2009, p. 20). Por ejemplo, según Castañeda, de todas estas dimensiones,

las más relevantes desde el punto de vista pedagógico tanto por su correlación evidente en la representación gráfica como por su aplicabilidad a distinciones recalcitrantes de la gramática [son] los planos de representación (perfil – base, gato - alfombra) y alcance de la representación (ejemplo de venir/llegar) (Castañeda y Alonso, 2009, p. 29).

Nosotros no compartimos la selección que realiza el experto, pero sí coincidimos con él en que no es necesario ni conveniente —ni tan siquiera posible— apelar a todos los constructos cognitivos para explicar cada fenómeno gramatical, y menos en el aula de E/LE. La atención selectiva al constructo que influya de manera más decisiva puede resultar, empero, un añadido de gran potencial para la presentación y el análisis de este determinado fenómeno gramatical en el aula de idiomas.

En el caso concreto que nos ocupa, en el capítulo siguiente demostraremos cómo *constructos* como el *MdV*, el *ajuste escalar*, el *movimiento ficticio* o las *dimensiones de prominencia* resultan de gran utilidad para obtener un análisis alternativo de las denominadas *preposiciones espaciales* del español. Posteriormente, en el capítulo seis, demostraremos como tales constructos pueden adaptarse a una presentación pedagógica, cuyos resultados serán también presentados al final de dicho capítulo.

4.3. La GC

4.3.1. Introducción

[...] Cognitive linguistics and Cognitive Grammar view language as an integral part of cognition. Conceptualization is seen (without inconsistency) as being both physically grounded and pervasively imaginative, both individual and fundamentally social. Being conceptual in nature, linguistic meaning shares these properties. And being symbolic in nature –hence intrinsically meaningful– grammar does as well (Langacker, 2008a, p. 539).

La cita anterior subraya la conexión lógica básica entre la LC y la GC y revela el origen de una de las hipótesis teóricas básicas de la GC: la gramática tiene sentido (motivación semántica). En el siguiente apartado se explica el origen de esta forma de entender la gramática y cuáles son sus consecuencias.

4.3.1 La aproximación cognitiva a la gramática

La aplicación de la aproximación cognitiva al análisis de fenómenos gramaticales tomó como punto de partida las *expresiones idiomáticas* (“idioms”), y tanto la naturaleza de su planteamiento como el alcance de los resultados pueden entenderse más fácilmente en contraste con la perspectiva a la que intentaba rebatir: la gramática generativa tradicional.

Algunos modelos de la gramática generativa conciben el lenguaje como un conjunto de componentes separados e independientes que, vinculados según unas determinadas *reglas* (“linking rules”), coordinan distintos aspectos de la información lingüísticos: el elemento fonológico, el sintáctico y el semántico; el modelo componencial⁹³. El lexicón es un cuarto elemento, transversal a los tres primeros, que recoge características de cada grupo para conformar el significado de las palabras (Croft y Cruse, 2004, p. 226).

Esta concepción de la lengua —que actualmente no es la única que predomina dentro de las corrientes generativistas— no podía dar cuenta de estas expresiones idiomáticas: unidades gramaticales mayores a la palabra que ostentan una idiosincrasia propia a todos los niveles del lenguaje. Por su naturaleza, cuanto menos algunos aspectos de las expresiones idiomáticas *no* pueden predecirse a partir del análisis de sus componentes semánticos y sintácticos y sus reglas de vinculación, sino que sus sentidos semántico, sintáctico y pragmático se asocian directamente con la propia construcción. Aceptar esto significaba sobrepasar los límites que establecía la teoría componencial tradicional

⁹³ Croft y Cruse (2004, p. 226) explican que a esta lista se han ido proponiendo nuevos elementos, como el morfológico o el discursivo. En cualquier caso, lo resaltable de esta perspectiva es la naturaleza independiente y estanca que se atribuye a cuales quiera que sean los compartimentos establecidos.

—según la cual significado debe estar regido por la unidad máxima de significado, la palabra, y no la construcción— y el origen de una nueva forma de estudio de estos fenómenos que desembocó en el asentamiento de las bases de la *gramática de construcciones* (Castañeda y Alonso, 2013) (“construction grammar”⁹⁴), o GCon. Esta nueva perspectiva planteó un interrogante: si era necesario recurrir a la construcción de significados para entender gran parte del conocimiento gramatical de los hablantes, ¿era posible generalizar el concepto de construcción para dar cuenta de todo el conocimiento gramatical? (Croft y Cruse, 2004, pp. 226-247).

La visión –cognitivistica de la gramática entiende que las construcciones son unidades de representación semántica esquemáticas:

A construction is a syntactic configuration, sometimes with one or more substantive items [...] and sometimes not [...]. A construction also has its own semantic interpretation and sometimes its own pragmatic meaning (as with the tautological constructions). Hence a construction as a unit cuts across the componential mode of grammatical knowledge [...]. Construction, like the lexical items in the lexicon, are ‘vertical’ structure that combine syntactic, semantic and even phonological information (Croft y Cruse, 2004, p. 247).

Esta noción de “construcción”, en la GCon, se entiende de forma general, abstracta o, en términos de Langacker, *esquemática* (Langacker 1987, Pp. 53-54): “Grammatical meanings are schematic. At the extreme, they are nothing more than cognitive abilities applicable to any content” (Langacker, 2008a, p. 540). En los procesos de construcción de significado que las generan se involucran todos los componentes del lenguaje (sintaxis, semántica, fonética, etc.) y los dotan de un significado, tanto declarativo como pragmático. Este modelo abandona, por tanto, la separación de los componentes del lenguaje que establecía el modelo componencial y reconoce, en toda construcción gramatical, la influencia de varios —si no todos— los aspectos del lenguaje. “A construction grammar consists of a large number of constructions of all types [...]. All of the constructions possess properties of form (syntactic and phonological) and meaning (semantic and pragmatic)” (Croft y Cruse, 2004, p. 256).

La GCon opera con *unidades simbólicas* que presentan de forma dissociable forma y significado (Lewandowski, 2014, p. 24). “Las unidades lingüísticas son formas que transportan significados [...] La separación entre forma y significado [...] representa una

⁹⁴ La *Construction Grammar*, desarrollada por Fillmore (1985; 1987), se considera el estadio intermedio entre la gramática generativa y las aproximaciones cognitivas a la gramática. “Concretamente, la GC (según la entiende el propio Langacker, 2008) se diferencia de la GCon en tres aspectos básicos: no considera la distinción entre significado verbal y significado construccional, utiliza como base para el análisis el conocimiento enciclopédico y busca la identificación de esquemas de imagen como origen del contenido semántico y sintáctico de los ítems lingüísticos” (Lewandowski, 2014, pp. 66-67).

imagen falsificada de la propia naturaleza del lenguaje” (Llopis-García et al., 2012, p. 43). La principal diferencia entre los modelos componenciales y esta forma de entender la gramática radica en que el vínculo simbólico entre forma (elementos) y significado convencional (componentes) es un factor interno a la propia construcción (Croft y Cruse, 2004, p. 290), aunque este *no siempre* es predecible atendiendo únicamente a la naturaleza de las partes que componen cualquier construcción; un principio que comparte con la GC:

[La GC] tiene como eje fundamental (y casi fundacional) la reivindicación de la indisolubilidad de forma y significado: la nueva unidad básica no es la forma en sí misma, ni el significado en sí mismo, sino una unidad simbólica en la que forma y significado (significado conceptual) son inseparables (Ruiz Campillo, 2007, p. 9).

Esta unión de forma y significado crea una *representación* que une el mundo representado (el conocimiento gramatical expresado en forma de declaraciones y su significado) y el mundo objeto de esta representación (el dominio de las propias representaciones; que, para la aproximación cognitiva, es la mente humana) (Croft y Cruse, 2004, p. 291). La gramática, por tanto, construye interpretaciones “como lo puede hacer la representación pictórica o como ocurre en la percepción visual” (Castañeda y Alonso, 2009, p. 5)⁹⁵. Para realizar estas representaciones, son necesarias una serie de habilidades cognitivas —desarrolladas en §4.2— que están, por tanto, directamente ligadas a la gramática.

Además, la GCon opera bajo *el principio de no sinonimia*: “A difference in syntactic form always spells a difference in meaning” (Bolinger, 1968, p. 127). El principio de *sinonimia*, entendido dentro de la gramática de construcciones, conlleva el hecho de que si una construcción codifica una información de una determinada manera (a nivel sintáctico, semántico y pragmático), es imposible que exista una construcción idéntica en los tres niveles: por ejemplo, dos construcciones pueden tener el mismo significado a nivel sintáctico y semántico, pero no pragmático) (Llopis-García et al., 2012, p. 44).

Estos planteamientos teóricos básicos, expuestos aquí de manera muy escueta, fueron suficientes para sentar las bases de una nueva forma de entender la gramática, que hoy en día llamamos GC. El desarrollo de estos principios en teorías gramaticales se desarrollará en el siguiente apartado.

⁹⁵ Esta concepción del lenguaje coincide con la de Robinson y Ellis, según la cual el lenguaje es una herramienta que permite relatar unos mismos hechos desde muchos ángulos y enfoques (2008, p.3).

4.3.2. La gramática cognitiva (GC)

La GC es una teoría sobre la gramática y un modelo de descripción lingüística que otorga un papel primordial al significado en el análisis gramatical (Lewandowski, 2014, p. 50), y que toma como base las premisas cognitivas desarrolladas en el capítulo anterior, que se presentan de forma resumida a continuación:

- La gramática del lenguaje es parte de la cognición humana e interactúa con otras facultades cognitivas, especialmente con la percepción, la atención y la memoria.
- La gramática refleja y presenta generalizaciones sobre el mundo que experimentan las personas.
- Las formas gramaticales tienen, al igual que los ítems léxicos, una carga semántica, y nunca están “vacíos” tal como asumen los modelos gramaticales puramente estructurales.
- La gramática del lenguaje está basada en el uso en tanto que provee al hablante de una serie de opciones estructurales para presentar su propia visión de una escena.

(Dirven y Radden, 2007, p. xii)

La hipótesis base de la GC es que toda la gramática es de naturaleza simbólica, entendiendo como “símbolo” la relación entre un polo semántico y un polo fonológico: “every symbolic element consists in establishing a correspondence between the element’s phonological pole and its semantical pole, which is also called a predication” (Bielak y Pawlak, 2013, p. 12). El lenguaje es, por tanto, un inventario estructurado de unidades lingüísticas convencionalmente aceptadas que constituye una herramienta de conceptualización. No se trata meramente de un conjunto de formas, estructuras y reglas, si no es que es *hito cognitivo* alcanzado por una comunidad humana: la solución que un colectivo ha encontrado para interpretar el mundo y poder comunicarse sobre él. Como tal, esta herramienta refleja la experiencia —física, psicológica y social— de esta comunidad con el mundo (Dirven y Radden, 2007, p. vii). La GC estudia cómo estos elementos simbólicos se combinan para construir expresiones y significados complejos, incorporando formas particulares de construir un determinado contenido conceptual e imponiendo un constructo simbólico en una representación determinada (Dirven y Radden, 2007, p. vii; Langacker, 2008a, pp. 5, 75-77, 183).

A language comprises an immense inventory of conventionally established elements (lexical items, formatives, grammatical constructions, sound patterns, etc.) which fluent speakers learn as units, i.e. they are thoroughly mastered and are abstracted from usage events: actual instances of language use, in their full phonetic detail and contextual understanding (Langacker, 2008a, p. 81).

Este inventario está compuesto íntegramente por estas unidades simbólicas; es decir, con una motivación semántica (Bielak y Pawlak, 2013, p. 17; Ibarretxe-Antuñano, 2013, p.

254; Langacker 1987, p. 76). Esto incluye, por supuesto, el lexicon, pero también otras categorías gramaticales consideradas tradicionalmente “vacías”, carentes de significado, como los morfemas o la disposición sintáctica, y categorías más complejas, como las expresiones idiomáticas. De hecho, Langacker (2008a, p.16) establece que el lexicon no está compuesto solo por palabras, sino que es “*un conjunto de expresiones fijas*”, lo que incluye también expresiones de más de una palabra. Este lexicon se organiza en torno a cuatro principios: asociación (normalmente bipolar, entre estructuras semánticas y fonológicas, o un *ensamblaje simbólico* (“symbolic assembly”) cuando se trata de la relación de varias unidades simbólicas), automatización (a través de repetición o concurrencia, estas asociaciones llegan a convertirse en *unidades* establecidas convencionalmente en una comunidad), esquematización (abstracción de las propiedades de una unidad determinada) y categorización (comparación de una relación o experiencia con otras ya existentes, ya sea por compatibilidad de especificaciones o por asociación de similitudes percibidas) (Langacker, 2008a, p. 18).

Los componentes del lenguaje se organizan en tres grandes grupos: el fonológico, el semántico y el lexicon (Langacker 1987, p. 76). Estos tres grupos de elementos no se consideran subsistemas o módulos aislados o estancos, sino que se conciben formando un *continuum*. La GC contempla como unidades simbólicas elementos que tradicionalmente ni siquiera han sido considerados como lingüísticos, como la onomatopeya o palabras inventadas. En frases como *When she saw the man, she went [SCREAM]* podemos comprobar cómo, efectivamente, elementos “oficialmente” no lingüísticos son, sin embargo, unidades simbólicas entendidas según la definición anterior: son, simplemente, casos menos centrales (Bielak y Pawlak, 2013, p. 18).

In sum, in CG [Cognitive Grammar] unit status of a linguistic element is neither an all-or-nothing nor a once-and-for-all affair; rather, being subject to the changing patterns of use, a unit’s entrenchment, or its unit status, is, similarly to the linguistic status of a unit, gradable (Bielak y Pawlak, 2013, p. 18).

Por tanto, la aproximación cognitiva concibe la gramática como una relación entre unidades simbólicas cuya existencia, forma y *consolidación* (“entrenchment”)⁹⁶ está motivada por el uso (Ibarretxe-Antuñano, 2013, p. 255). Esta es una de las cuatro hipótesis que plantea la aproximación cognitiva como modelo basado en el uso y la interacción entre los sistemas de representación del conocimiento:

⁹⁶ Langacker utiliza los términos “repetition” y “rehearsal” para hablar de este mismo concepto (2008a, p.16).

[Hypothesis 1] The independent representation of an inflected word form is a function of its token frequency in language use. [Hypothesis 2] The productivity of a rule/schema is a function of a high type frequency of low token frequency instances, not of the structural openness of the schema. [Hypothesis 3] Product-oriented schemas exist, that is, schemas can be formed from members of an inflectional category that cannot be described by rules deriving the members of the category from a source form. Finally, [Hypothesis 4] the organization of inflected word forms is influenced by the degree of semantic similarity between words (Croft y Cruse, 2004, p. 307).

La diferencia entre el lexicon y la gramática —en cualquier caso, dos áreas de un continuo sin fronteras claras— radica, según la GC, únicamente en el grado de especificidad de sus relaciones semánticas: “Lexicon and grammar form a continuum consisting solely in assemblies of symbolic structures” (Langacker, 2008a, p. 67). Cuanto más específica la relación, más fácilmente será considerada una unidad léxica (por ejemplo: *casa*). Cuanto más tienda a dibujar una relación esquemática, más cerca estará de ser considerada una unidad gramatical (como las preposiciones o los pronombres indefinidos) (Langacker, 2008a, p. 22). Holmes realiza una representación gráfica de esta concepción del lenguaje que se recoge a continuación:

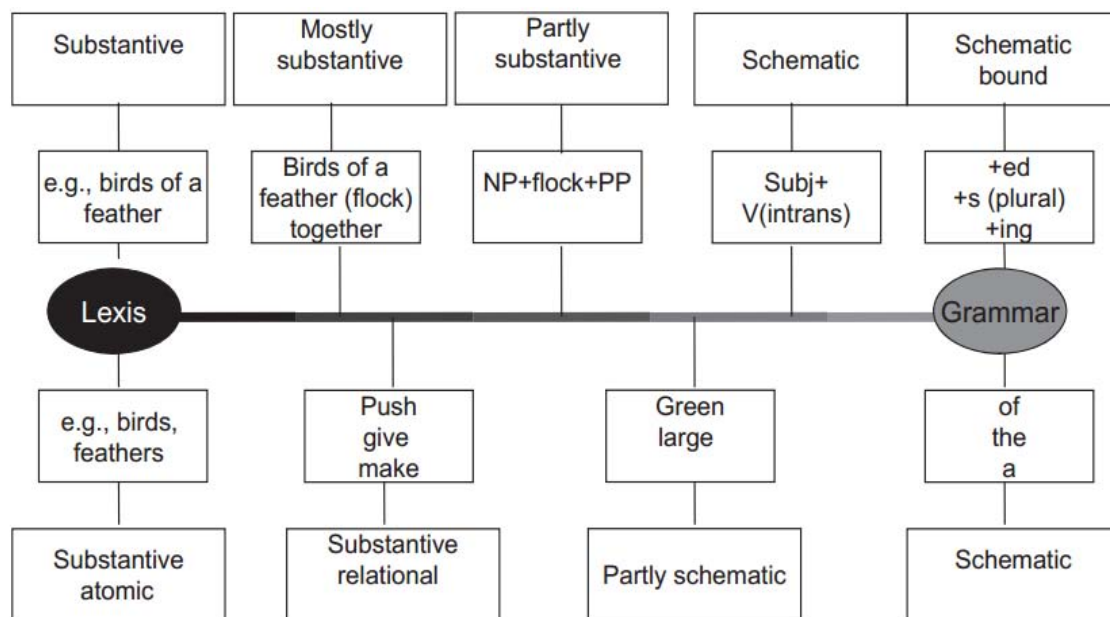


Figura 19, Holme, 2012, p. 15.

La caracterización de la gramática como un inventario de unidades lingüísticas de varios grados de especificidad, complejidad y tamaño, estructurado según las relaciones resumidas en los tres sub-apartados que prosiguen, emerge de una concepción del lenguaje basada en el uso: son los usuarios del lenguaje los que generan el lenguaje, no el sistema lingüístico (Langacker, 1987, p. 99). Cada producción del lenguaje se concibe

como una actividad de resolución de problemas⁹⁷ en la que el hablante debe concebir una conceptualización de lo que quiere decir utilizando unas herramientas definidas por el sistema lingüístico que utiliza —“coding” (Langacker 1987, p. 65)— y las categorías y relaciones que pueda establecer entre ellas. “Semantics and pragmatics form a gradation [...] with no precise boundary between the two” (Langacker, 2008a, p. 40). Estas unidades lingüísticas están estructuradas en un inventario organizado en torno a tres tipos de relaciones: la simbolización, la categorización y la composición (Langacker 1987, pp. 73-75).

4.3.2.1 La simbolización

La simbolización es la relación más evidente. Consiste en establecer una correspondencia entre el *espacio semántico* —“the multifaceted field of conceptual potential within which thought and conceptualization unfold” (Langacker 1987, p. 76)— y el *espacio fonológico*, que se considera, de hecho, un subsistema del espacio semántico sin el cual no es posible la creación de unidades simbólicas (Langacker 1987, p. 77). El espacio semántico está compuesto por *dominios cognitivos* que, tal como se ha expuesto anteriormente, pueden ser *básicos* (primarios, nucleares) o *no básicos* (extendidos). De él emergen las *unidades semánticas*: especificaciones concretas de los dominios. Por ejemplo, el concepto inherente a la palabra *hermana* consiste en especificaciones en, al menos, uno de los dominios en los que opera, los cuales se agrupan y solapan formando *cúmulos* o *matrices*: relaciones de parentesco, biológicas, sociales, de género, organismos vivos, etc. (Bielak y Pawlak, 2013, p. 20). La elección de uno u otro dominio y, en general, el significado de las unidades semánticas es variable, abierto, y depende del contexto y la voluntad del hablante (Langacker, 2008a, p. 36). Por tanto, los elementos lingüísticos y pragmáticos del lenguaje, tradicionalmente disociados, se contemplan como componentes de un *continuum*:

In CG contextually-determined meaning is part of every usage event, and since language is usage-based, this kind of meaning necessarily contributes to the meanings of conventional linguistic units, which are extrapolated from actual usage practice. More generally, the conclusion is that in CG, rather than be strictly distinct, the linguistic and the pragmatic form a continuum (Bielak y Pawlak, 2013, p. 26).

⁹⁷ De hecho, la visión de la gramática basada en el uso exige dar a la pragmática un valor primario en la definición de las unidades lingüísticas, lo cual necesariamente acerca el estudio del lenguaje a lo que se ha conocido tradicionalmente como sociolingüística, y requiere la adopción de un *modelo evolutivo del lenguaje*: “an evolutionary, social cognitive model of language” (Croft, 2009, p. 417).

4.3.2.2 La categorización

En este apartado se expone la forma en que la GC interpreta las partes del discurso. Tal interpretación se basa en dos principios: el primero establece que las categorías de palabras se definen por correspondencia con las unidades simbólicas a las que denotan. El segundo afirma que en las categorías de palabras también se dan efectos de prototipo (Bielak y Pawlak, 2013, p. 29). Dado que la GC entiende que la prominencia cognitiva es graduable, únicamente establece dos tipos de categorías conceptuales que considera universales: las *cosas* (“things”) y las *relaciones* (“relations”).

The most fundamental distinction which the grammar of English or any other language makes is the distinction between the two world classes of nouns (e.g. bicycle) and verbs (e.g. ride). It is no coincidence that these two basic categories are found in every language: they reflect our structuring of the world as we experience it into two basic types of conceptual units: things and relations (Dirven y Radden, 2007, p. 42).

Las categorías conceptuales relativas a las *cosas* se expresan mediante sustantivos. Aquellas categorías que hacen referencia a relaciones, son todas las demás: adjetivos, adverbios, preposiciones, conjunciones y verbos. Los verbos son una categoría gramatical especial dentro de las categorías relacionales dado el carácter *secuencial* mediante el que presentan su contenido. Ninguna otra categoría presenta su contenido conceptual de esta forma.

En términos metafóricos, la GC entiende que los nombres y los verbos son las cúspides de dos montañas que, aunque sobresalen, no se sustentan de forma autónoma (Langacker, 2008a, p. 97, 112). El *cuerpo* de estas montañas está compuesto por el resto de categorías de palabras posibles (efectos de prototipo), cuya clasificación será siempre arbitraria según el grado de especificidad por el que se opte a la hora de llevar a cabo las clasificaciones.

Un análisis de las categorías gramaticales tradicionales (sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, preposición, etc.) revela que en realidad esta compartimentación tiene más de convencional que de ontológica. En el siguiente apartado analizaremos las propiedades de cada una de estas categorías tradicionalmente aceptadas, comprobando que incluso categorías tan aparentemente antagónicas como los *nombres* y los *verbos* tienen una composición conceptual prácticamente idéntica. Posteriormente extenderemos las conclusiones extraídas de este análisis dicotómico al resto del espectro de principales categorías gramaticales: adjetivos, adverbios y preposiciones.

Este breve análisis de la naturaleza cognitiva de las categorías gramaticales tradicionales nos permitirá, además de complementar nuestra aproximación a la GC, entender mejor la naturaleza de las partículas que serán analizadas posteriormente: las preposiciones.

a. Cosas perfectas y sustancias imperfectas

The most fundamental categories, noun and verb, are polar opposites with respect to their conceptual characterizations. At the prototype level, the spatially compact material of a physical object contrasts with the temporally extended interaction constituting a force-dynamic event. At the schema level, where thing and process are defined in terms of mental operations, the unitizing effect of grouping and reification contrasts with the expansive nature of apprehending a relationship and tracking its evolution through time (Langacker, 2008a, p. 128).

Lo nombres perfilan *cosas*, y las *cosas* son conceptualizaciones producto de procesos mentales: *agrupamiento y reificación o cosificación* (“grouping” y “reification”) (Langacker, 2008a, p. 74); procesos mediante los cuales un objeto físico o un continuum de entidades pasan a ser considerados como una unidad conceptual con límites conceptuales más o menos estables: una categoría conceptual (Langacker, 2008a, p. 105).

Existen dos tipos de *cosas* concebibles: los nombres contables (objetos) y los no-contables (sustancias). En el caso de los nombres contables, la *cosa* se concibe “as being bounded within the immediate scope [la porción del alcance máximo directamente relevante para un determinado propósito] in the domain of instantiation [el dominio resaltado por la expresión particular]” (Langacker, 2008a, p. 132); y lo contrario ocurre con los nombres no-contables.

Muchos de los nombres contables perfilan *cosas* que están directamente ligadas o vinculadas a una frontera discernible. Es el caso de la palabra “*lago*”; cuyo perfil es el contenido de agua (nombre prototípicamente no-contable) vinculado a unos límites demarcados en todas sus direcciones por un cuerpo de tierra (Langacker, 2008a, p. 136). En otros casos, la *frontera* es más abstracta, dado que la *vinculación* (“boundedness”) del concepto no emerge de sus propios límites físicos, sino que puede estar motivada por el contraste de lo perfilado con otros elementos del entorno, la configuración interna del objeto (como las piezas que definen lo que es una bicicleta o las letras que componen el abecedario) o la función con la que se identifica dicho concepto (por ejemplo, ningún límite físico perceptible distingue las unidades político-administrativas humanas —nación, país, estado, etc.— salvo la función que se les atribuye).

La *vinculación de un concepto* (“conceiving something as being bounded”) no conlleva que sea posible establecer unas fronteras con límites claros. La palabra *hombro*, por

ejemplo, designa una región específica del cuerpo humano difícilmente confundible con otra (es difícil confundir un hombro con un brazo) pero cuyos límites son igualmente difíciles de definir (¿dónde empieza y termina *exactamente* un hombro?) (Langacker, 2008a, p. 138). La *vinculación* se hace a veces incluso de forma *virtual*, tomando como referencia límites que, de hecho, no existen: conceptos como *tubo*, *papelera* o *pecera* se definen en torno a una apertura que libera un espacio que, según los mecanismos psico-perceptivos (*continuidad*), debería estar ocupado (la apertura de un tubo o el espacio que define una zona cóncava) (Langacker, 2008a, p. 39).

Además de la *vinculación* con unos límites (reales o no), otros factores determinan la naturaleza conceptual de una *cosa*. Estos factores son, la *homogeneidad*, la *contractibilidad*, la *expansibilidad* y la *multiplicidad*. La *homogeneidad* es la capacidad exclusiva de las sustancias de mantener sus cualidades idénticas en su totalidad: toda partícula de agua tiene las mismas propiedades, pero un *lápiz*, por ejemplo, tiene diferentes partes con diferentes características (madera, grafito, goma, etc.). La *homogeneidad* es un concepto en gran medida subjetivo: lo que para un propósito puede ser considerado heterogéneo —en principio, las cualidades de un elefante y de una serpiente parecen ser bastante diferentes— puede, para otro propósito, ser considerado heterogéneo —estas diferencias pueden ser obviadas para hablar de *fauna*⁹⁸—.

La *contractibilidad* es la capacidad de una *sustancia* de conservar sus características al ser concebida en una muestra reducida: un vaso de agua tiene las mismas cualidades que el resto del agua en la botella. Sin embargo, cualquier parte de un lago no conserva las características de un lago: un lago necesita estar configurado como conjunto dentro de una marca geográfica; luego cualquier “trozo” de un lago *no* es un lago (es, por tanto, un nombre contable). La homogeneidad y la *ausencia de límites* (“lack of bounding”, Langacker, 2008a, p. 142) característica de los nombres de masas conllevan la propiedad opuesta: la *expansibilidad*. Una sustancia es expansible cuando la combinación de dos unidades de una masa pueden combinarse conformando una instancia con las mismas propiedades que las de las dos partes: combinar dos vasos de agua resulta en una cantidad de agua mayor (el mismo agua), pero combinar dos lápices no resulta en un único lápiz

⁹⁸ En ciertos *casos límite* (“limiting case”), los nombres contables perfilan cosas conceptualizadas como homogéneas: el ejemplo de *lago* perfila una sustancia homogénea (agua). Sin embargo, la vinculación a unos límites espaciales hacen que sea concebido como una unidad contable aunque su contenido sea homogéneo. Lo mismo ocurre con verbos como *nadar* o *bailar*: los estados que componen los procesos son percibidos como homogéneos, pero los límites temporales que los enmarcan los caracterizan como verbos perfectivos (Langacker, 2008a, p. 154).

“con más cantidad”, sino en dos lápices diferentes. Un lápiz (un objeto vinculado a unos límites) es, por el contrario, *multiplicable* (Langacker, 2008a, p. 142).

A través de diferentes mecanismos, los lenguajes pueden hacer variar la naturaleza concebida de una entidad, pasando de lo contable a lo incontable (del objeto a la sustancia) —imponiendo un *alcance inmediato* que toma como contenido la esencia de la identidad; p.ej. *Es mucho sofá para este salón*— o a la inversa —generalmente calificando el nombre no contable; p.ej. *Esta tristeza me está matando*—. Este es exactamente el mismo proceso que define y distingue a los verbos imperfectivos de los perfectivos (Langacker, 2008a, p. 147).

Los verbos perfectivos y los imperfectivos

Los verbos perfilan procesos, y los procesos son, según la GC, una relación secuencial en su desarrollo temporal. Para la GC, existen dos grandes clases de verbos: los perfectivos y los imperfectivos, cuya distinción se basa en la vinculación (o no-vinculación) de estos procesos en el tiempo y la naturaleza que de ellos se concibe (homogénea o heterogénea):

The terms reflect the conceptual characterization of perfectives as being bounded in time, whereas imperfectives are not specifically bounded. Moreover, perfectives construe the profiled relationship as internally heterogeneous, involving some kind of change through time, while imperfective construe it as homogenous (Langacker, 2008a, p. 147).

Los procesos perfectivos se conciben en torno a la noción de *cambio*; los estados componentes del procesos no son idénticos a lo largo del mismo, y este está vinculado a unos límites temporales determinados por el alcance de representación (Bielak y Pawlak, 2013, p. 76). Estos parámetros están representados gráficamente abajo (fig. 25)⁹⁹:

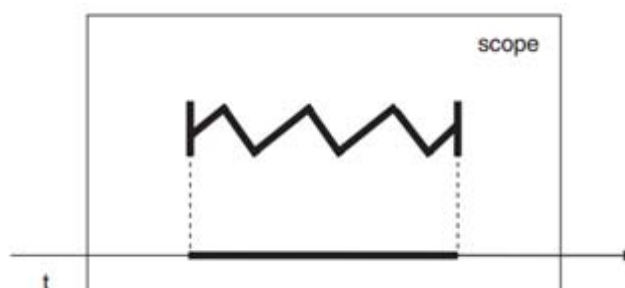


Figura 25, Bielak y Pawlak (2013, p. 77)

⁹⁹ Bielak y Pawlak (2013, pp.78-83) realizan análisis similares a los aquí resumidos a otros fenómenos lingüísticos del inglés, como el tiempo progresivo. Dichas descripciones operan con los mismos conceptos que los aquí presentados y, por tanto, no se recogerán en este trabajo.

Los verbos imperfectivos, por el contrario, designan procesos heterogéneos en los que los estados componentes se conciben como idénticos. Su principal característica es, por tanto, una expansibilidad y contractibilidad inherentemente desvinculada del marco temporal (ver fig. 26, abajo).

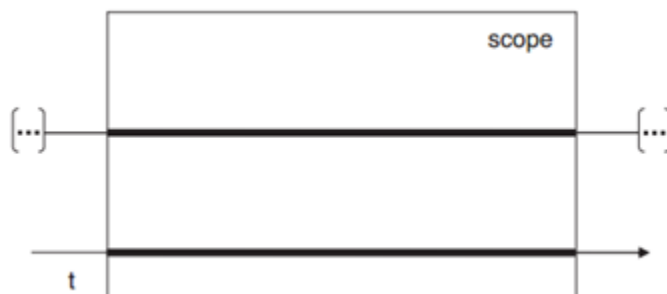


Figura 26, Bielak y Pawlak (2013, p. 78)

Así, verbos como *saltar*, *caer*, *morder*, *romper*, *decir* o *aprender* denotan ocurrencias con un principio y un final. En cambio, verbos como *ser*, *tener*, *saber*, *creer*, *sospechar*, *gustar* o *amar* perfilan situaciones estables de duración indefinida dentro del intervalo de tiempo relevante para la comunicación (Langacker, 2008a, p. 147). Esta primera distinción, basada en la oposición entre estatividad y dinamicidad, contrapone los *verbos estativos* o *no dinámicos (estados)* a los *verbos dinámicos*; obviando, en un primer momento, criterios que resultan relevantes en otros modelos y que permiten clasificar los verbos dinámicos en *actividades*, *realizaciones* y *logros* (Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009, pp. 299-301; Smith, 1991; Vendler, 1957, p. 149; Verkuyl, 1972, pp. 40-96). Sin embargo, la GC atribuye a los elementos de *anclaje* —complementos— la capacidad de matizar el aspecto del evento más allá de esta división principal binaria entre los valores canónicos o prototípicos de los verbos (Bielak y Pawlak, 2013, pp. 41-42).

- (11) a. Me gusta estudiar español. (Valor canónico imperfectivo; *estado*)
- b. Ha escrito *libros* toda su vida. (Valor canónico perfectivo; *actividad*)
- c. Ha escrito *un libro en* toda su vida. (Valor canónico perfectivo; *realización*)
- d. Ha encontrado la clave del éxito (Valor canónico perfectivo; *logro*).

Entendiendo que no hay conflicto en el caso de los verbos estativos —consideramos que la fig. 26 representaría bien (11a), por ejemplo—, propondremos las siguientes reinterpretaciones del esquema de (fig. 25) para adaptarlo cada uno de los subtipos de eventos dinámicos: *actividades*, *realizaciones* y *logros* (fig. 27).

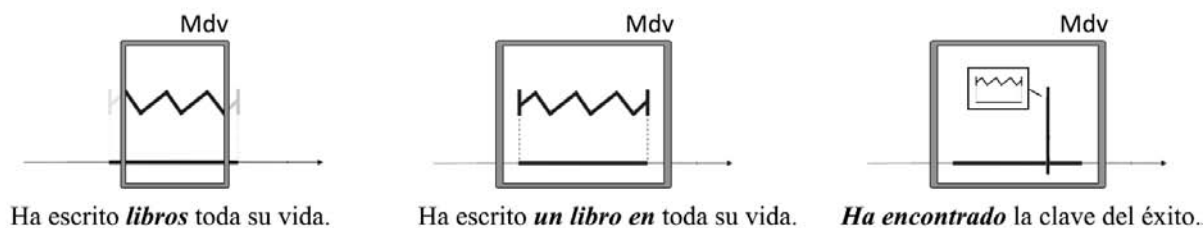


Figura 27

El primer esquema, correspondiente al caso (11b), muestra un caso en el que un verbo perfectivo (*escribir*) describe una *actividad*: un evento dinámico atético (sin límite temporal interno) cuyo esquema conceptual y visual se asemeja mucho al de los verbos estativos. Esto se debe, en parte, a que el complemento del verbo en este caso también es “atético” (*incontable*) y, por tanto, favorece esta interpretación. En (11c), ilustrado por el esquema central, el complemento directo es contable (*un libro*), lo que, junto con el tiempo del verbo (pretérito perfecto), presenta la acción como la culminación de un proceso ubicado temporalmente en un punto anterior al límite establecido por el *marco de visualización*. Se trata, por tanto, de una *realización*¹⁰⁰. El esquema de la derecha, correspondiente al ejemplo (11d), ilustra un *logro*: un evento que se concibe de forma binaria; es decir, el origen, la duración y el final del evento “se comprimen” conceptualmente en un mismo punto de la línea temporal. Por consiguiente, el evento no se interpreta como resultado de un proceso, sino como una acción dinámica puntual.

Podemos concluir, por tanto, que los esquemas proporcionados por Langacker o Bielak y Pawlak (fig. 25) y (fig. 28, más adelante) parecen ilustrar únicamente un *prototipo de verbo dinámico* (*realizaciones* o, en menor medida, *logros*), pero parece algo menos apropiado para ilustrar *actividades*, seguramente porque su atelicidad lo acerca más a los verbos *estativos*. De hecho, comparte más rasgos semánticos (telicidad y puntualidad) con los verbos *estativos* que con otros verbos *dinámicos* (con los que solo comparte dinamicidad) (tabla 3).

Predicado	Estado	Actividad	Realización	Logro
	<i>Saber</i>	<i>Correr</i>	<i>Escribir un libro</i>	<i>Encontrar algo</i>
Dinamicidad	-	+	+	+
Telicidad	-	-	+	+
Puntualidad	-	-	-	+

Tabla 3

¹⁰⁰ En este caso, además, aparece la preposición *en*. Tal como expondremos más adelante, la preposición *en* vincula la acción perfilada por el verbo a la *zona activa* delimitada por el término, lo que predispone a conceptualizar la acción *dentro* de los límites conceptuales del LM y, por tanto, como ya terminada.

Por consiguiente, entendemos que la GC no niega la existencia de estas cuatro categorías aspectuales, sino que recurre a una presentación más abstracta de estas categorías basada en casos que considera prototípicos, de igual forma que hace con cualquier otra categoría lingüística, como los sustantivos. Dado que el aspecto verbal no es el objeto de estudio de este trabajo, no hemos podido extendernos mucho al respecto, pero esperamos haber mostrado con los ejemplos anteriores (fig. 27) que la GC puede abordar estas diferencias aspectuales de una forma similar¹⁰¹.

De hecho, los propios Bielak y Pawlak ya advierten de que estas categorías son *flexibles*: verbos perfectivos pueden funcionar como imperfectivos y viceversa (por ejemplo, el verbo inherentemente imperfectivo *parecer* —“*Me parece correcto*”— puede, a través del establecimiento de relaciones con el polo semántico aspecto progresivo (-*ing* en inglés, el gerundio en español¹⁰²) actuar como perfectivo (Bielak y Pawlak, 2013, p. 87) —“*Me parecía bien, pero ya me está pareciendo raro*”—. Langacker también precisa que en esta modulación de la perfectividad influye la naturaleza de los *participantes* (las entidades involucradas en la relación perfilada), reconociendo, por tanto, que el aspecto del evento, más allá del significado canónico del verbo, se construye con el significado del verbo y el de sus complementos. En un ejemplo proporcionado por él mismo, Langacker muestra que frases como “*escucho música*” (actividad) parecen más convencionales que “*?escucho un disparo*” (logro) si no hay un complemento temporal que lo justifique (como “*...cada vez que empieza una carrera*”), puesto que la naturaleza *puntual* de la entidad (*un disparo*) sugiere una interpretación perfectiva del evento (Langacker, 2008a, p. 150) y, tal como estableció Vendler (1957), la puntualidad es un rasgo exclusivo de los *logros*.

¹⁰¹ Este ejemplo subraya nuestra visión de la GC como una teoría lingüística que ofrece herramientas y dispositivos que pueden ayudar a entender el lenguaje desde una nueva perspectiva complementaria, sin que esto signifique necesariamente tener que contradecir o devaluar las conclusiones de otras teorías lingüísticas. Por el contrario, consideramos esperable —y deseable— que GC y gramáticas tradicionales, como la generativa, encuentren puntos en común. Incluso en estos casos, la GC puede hacer una aportación teórica, a estas teorías; en primer lugar, reforzándolas, y en segundo lugar, proveyendo vías de acceso alternativas a este conocimiento. Esto último quizás no representaría un gran avance en el área de la lingüística teórica, pero sin duda puede abrir muchas posibilidades en el área de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras.

¹⁰² Aunque no todos los usos son totalmente equivalentes.

El ejemplo anterior permite apreciar también otro de los factores que determina el aspecto con el que se construye una expresión relativa a un proceso secuencial: los adverbios. Verbos como “*gustar*” son naturalmente imperfectivos — “*Me gusta mi nuevo profesor*” (estado)—, pero adquieren un aspecto perfectivo al anexárseles complementos como “*cada vez más*” o “*ya*”; por ejemplo: “*El nuevo profesor me está gustando cada vez más*”. El alcance con el que se construya una escena también influye en la elección aspectual: al concebir una escena de forma global —*alcance máximo* (“maximal scope”), o MS, en el esquema de abajo— se utiliza un aspecto perfectivo, como en “*el camino se complica*” (caso (a) en fig.28, abajo). En cambio, si se concibe desde una perspectiva “narrativa” —en base al *alcance inmediato* (“immediate scope”, o IS en el esquema de abajo)— del sujeto que se comunica, puede utilizarse un aspecto imperfectivo: *El camino se está complicando* —caso (b)—. Por tanto, en ocasiones el aspecto de un evento determinado está total o parcialmente sujeto a la voluntad representacional del hablante: es un constructo (Langacker, 2008a, p. 151).

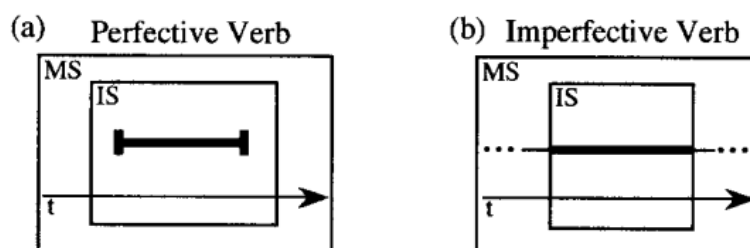


Figura 2820, Langacker (2008a, p. 153).

Resumen del apartado

Los nombres perfilan una *cosa*, es decir, cualquier producto de agrupamiento o reificación conceptual. Los verbos, en cambio, perfilan un *proceso*, o sea, una relación escaneada secuencialmente en su desarrollo temporal. A pesar de representar dos polos conceptuales opuestos, nombres y verbos presentan grandes paralelismos: además de que ambos son productos de la conceptualización —al establecer límites subjetivos espaciales/temporales a un conjunto de entidades/eventos componentes— ambos muestran una ramificación en dos grandes categorías que se establecen sobre las mismas bases distintivas: vinculación, homogeneidad, contractibilidad y *multiplicidad*. Así, existen nombres contables y no-contables, y verbos perfectivos e imperfectivos (nombres contables pueden concebirse como no-contables y viceversa, y lo mismo ocurre con los verbos perfectivos e imperfectivos).

The count/mass distinction hinges on whether the thing profiled by a noun is construed as being bounded within the immediate scope in the domain of instantiation [si el alcance inmediato es mayor que el límite identificado, es un nombre contable]. For physical objects (the category prototype), the domain of instantiation is space, and bounding is effected by the spatial boundary defining the object's shape [...]. For verbs, the domain of instantiation is always time. The perfective/imperfective contrast hinges on whether the profiled process is bounded within the immediate temporal scope, and it is bounded if there is some limit to the set of constitutive entities (Langacker, 2008a, p. 152).

A continuación se recoge el esquema con el que Langacker (2008a, p.153) (fig. 29) ilustra las características de cada uno de estos grupos de nombres y verbos. Posteriormente se incluye una tabla en la que recogemos los mismos conceptos de forma comparativa (tabla 4).

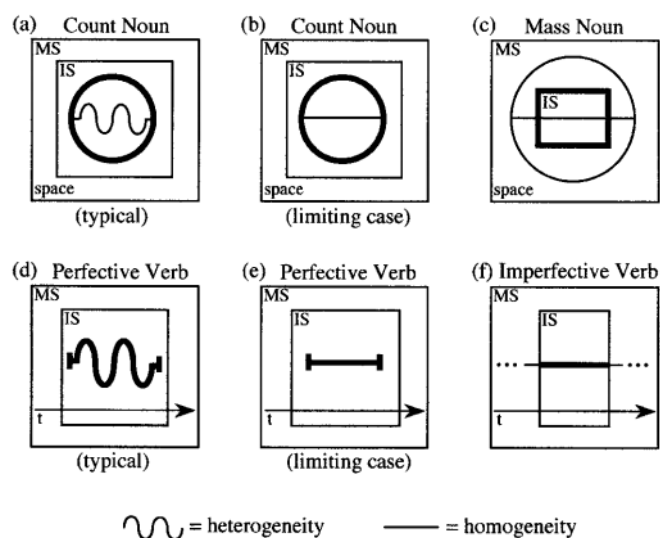


Figura 29, Langacker (2008a, p. 153)

Tabla comparativa:

	Nombres		Verbos	
Perfil	Cosa		Proceso (relación secuencial)	
Prototipo	Objeto físico		Interacción dinámica de fuerzas	
Dominio de producción	Espacio		Tiempo	
Grado de elaboración	Simplex		Complex	
Escaneo	Sumarial		Secuencial	
Categorías	Contables	No-contables	Perfectivo	Imperfectivo
Factor determinante en la categorización	Ubicación del alcance inmediato respecto a los límites identificados de una <i>cosa</i>		Ubicación del alcance inmediato respecto al inicio y al final de la acción (el perfectivo los incluye, el imperfectivo los excluye)	
	(AI ¹⁰³ >Límites=contable/perfectivo), (AI<Límites=no-contable/imperfectivo)			
Contenido	Heterogéneo	Homogéneo	Heterogéneo	Homogéneo
Cualidades	Multiplicable	Expansible	Multiplicable	Expansible

Tabla 4

¹⁰³ AI = Alcance Inmediato.

b. Los sustantivos

Los *sustantivos* son unidades simbólicas cuyo polo fonológico es extremadamente esquemático, mientras que su polo semántico está constituido por la concepción de una *cosa* (Langacker, 1987, p. 10; Langacker, 2008a, p. 97).

El prototipo de *cosa* es un objeto con límites físicos claros (Dirven y Radden, 2007, p. 42; Langacker, 2008a, pp. 95, 103), como una *vaca* o un *lápiz*, pero existen otro tipo de sustantivos, más alejados del caso prototípico, que denotan *cosas* abstractas, como la *felicidad* o la *angustia*.

Los sustantivos son, por tanto, unidades simbólicas que, mediante la relación entre los polos fonológicos y semánticos, *perfilan* el concepto de una *entidad cosificada*. Una *entidad* es básicamente cualquier cosa que pueda ser conceptualizada, como objetos físicos, sensaciones, relaciones, interconexiones, etc. Si una de estas *entidades* llega a ser relevante para un grupo humano, este la conceptualizará como una categoría mental propia y convirtiéndola, así, en una *cosa*. Esta conceptualización resultante es un *constructo* que se materializa en función de los principios anteriormente comentados (4.2.2.1.), lo que hace que, por ejemplo, las mismas entidades puedan ser categorizadas como *cosas* contables o no contables (Bielak y Pawlak, 2013, pp. 31-34), en función del ajuste escalar o representacional que se haga. En cualquier caso, tanto las *cosas* como las *entidades*¹⁰⁴ se refieren a la *cosificación* de un determinado concepto, lo cual lo convierte, automáticamente, en un constructo cognitivo, independientemente de sus características inherentes u ontológicas. La principal diferencia entre *cosa* y *entidad* radica, por tanto, en el nivel de jerarquía representacional en el que operan: una *cosa* está formada por una o más *entidades agrupadas* o *cosificadas*, pero esta *cosa* puede funcionar como *entidad* para *cosificar* un constructo superior.

Once a group is established, it can function as a single entity at higher levels of conceptualization [...] They function as unitary entities with respect to this higher-level assessment [...] This capacity to manipulate a group as a unitary entity for higher-order cognitive purposes is what I refer as reification [...] We can now define a thing as any product of grouping and reification (Langacker, 2008a, p. 105).

Por ejemplo, en español tenemos una palabra para referirnos a la *tristeza*. La tristeza es una *cosa* que concebimos como la agrupación de una serie de sentimientos y estados

¹⁰⁴ “[Entity] applies to anything that may be conceived or referred to in describing conceptual structure: things, relations, quantities, sensations, changes, locations, dimensions, and so on” (Langacker, 2008a, p. 98).

emocionales (*entidades*). Esta *tristeza* (*cosa*) puede servir como *entidad* base para crear un constructo superior, como la *melancolía* o la *saudade* del portugués. Estas y otras categorías incluyen la *tristeza* como entidad componente pero la *agrupan* con otras, como la distancia física o temporal, el apego a algo que ya no se tiene, etc. Así, estas *entidades* conforman esta nueva *cosa* con significado autónomo.

c. Los verbos

El heterodoxo esquema que la GC propone para los verbos no es muy distinto del esquema de la categoría nominal, aunque se conforma en base a dos habilidades cognitivas distintas: la capacidad de establecer relaciones y la capacidad de rastrearlas a lo largo del tiempo (Langacker, 2008a, p. 108).

Este esquema implica la *interconexión* de una secuencia indeterminada de *estados* en la relación entre dos entidades a lo largo del tiempo, una concatenación de relaciones *simplex* —“a single configuration fully manifested at a single point in time”— para formar una relación compleja, “consisting of multiple component relationships, typically manifested successively through a continuous span of time” (Langacker, 2008a, p. 109). Esta percepción de continuidad requiere la existencia de una operación mental equivalente a los procesos de *reificación* y *agrupación* —*cosificación*— que dan lugar a la concepción de las *cosas*, pero que opera con el *tiempo* en lugar de con el *espacio*.

Las palabras que no designan entidades, designan *relaciones* (Langacker, 2008a, p. 99). Esta categoría de palabras (*predicados relacionales*), en contraste con la categoría *nominal*, construye su contenido marcando la relación entre dos *entidades* (o participantes). Las unidades simbólicas relacionales incluyen una primera entidad, especialmente prominente —*perfil*— y una entidad secundaria que sirve como *marca* o *punto de referencia* —fondo— (Langacker, 1987, p. 217).

Here we find the basis for distinguishing trajector and landmark: the primary and secondary focal participants by virtue of being the first and second points evoked in building up to the full conception of a profiled relationship. According to this analysis, trajectory/landmark alignment consists in a natural path of mental access, with the trajectory as its starting point: trajectory > landmark > relationship (Langacker, 2008a, p. 518).

El prototipo de la categoría verbal es una interacción energética asimétrica en la que un agente hace algo a un objeto paciente (Langacker, 1987, p. 10). El esquema de la categoría verbal tiene, en su polo semántico, un proceso en relación con un “perfil temporal positivo” (la relación entre los componentes se concibe ocupando puntos sucesivos en el

tiempo (Langacker 2013, p. 39). Esto significa que la acción se concibe en su desarrollo secuencial y dinámico en el tiempo (*sequential scanning*): los contenidos de la conceptualización cambian en cada instante de la secuencia (Langacker, 1991, p. 78). El *escaneo secuencial*, aunque pueda parecer un proceso complejo, es la forma *por defecto* en la que se observa cualquier evento: desarrollándose en el tiempo. Sin embargo, la mente humana puede concebir los eventos como la *suma* de todas los *estados* componentes de un proceso: “They undergo summation: that is, they are mentally superimposed, resulting in their simultaneous activation” (Langacker, 2008a, p. 111). Este proceso, el *escaneo sumarial*, es el que llevamos a cabo cuando concebimos la trayectoria de un objeto —como la *caída* de un balón de fútbol— en su totalidad y la representamos con un segmento lineal. Los eventos concebidos de esta forma, por tanto, *no* son verbos en el sentido en el que los entiende la GC: no establecen relaciones procesuales.

Como resumen podemos establecer que un verbo perfila un *proceso*; una relación compleja que se desarrolla a través de un tiempo concebido y se escanea secuencialmente a lo largo de este eje temporal (Langacker, 2008a, p. 112). El mismo contenido referido por un verbo puede ser construido, efectivamente, como una *relación procesual* (*secuencialmente*) o como una *relación no procesual* (*sumarialmente*). Cuando la conceptualización se hace mediante este segundo mecanismo, lo obtenido *no* es un verbo, sino un *participio* o un *infinitivo*¹⁰⁵: no perfilan un proceso de forma secuencial (Langacker, 2008a, p. 112). “We can now define a verb, schematically, as an expression that profiles a process. A number of other traditional categories—including adjective, adverb, preposition, and participle—are all characterized as profiling non processual relationships” (Langacker, 2008a, p. 100).

¹⁰⁵ La GC excluye explícitamente a los infinitivos y los participios de la categoría de *verbo*: “Despite their verbal base, infinitives and participles are not themselves verbs. Typically they profile nonprocessual relationships. It is also quite common for the same forms to function grammatically as nouns” (Langacker, 2008a, p. 119).

d. Adjetivos, adverbios, preposiciones, infinitivos y participios.

La siguiente tabla (tabla 5) resume las principales características que definen los dos extremos de la categorización gramatical: el nombre y el verbo (y “todo lo demás”).

	Nombre	Todo lo demás ¹⁰⁶	Verbo
Contenido que perfilan	Cosas	Relaciones	Relaciones
Grado de elaboración	Simplex	Simplex/Complex	Complex
Tipo de escaneo	Sumarial	Sumarial	Secuencial

Tabla 5

Entre estos dos opuestos existe una serie de categorías intermedias que combinan características de ambas clases, excepto el *escaneo secuencial*, que es propiedad exclusiva y distintiva de los verbos. Estos casos intermedios engloban el resto de categorías tradicionalmente establecidas agrupadas de la siguiente forma: adjetivos y adverbios (solo tienen un participante focal; una *cosa* en el caso de los adjetivos y un *proceso* en el caso de los adverbios), las preposiciones (tienen dos participantes focales, siendo siempre el LM una *cosa*), participios e infinitivos (Langacker, 2008a, pp. 112-117).

La GC define los *adjetivos* como unidades simbólicas que perfilan relaciones estativas cuyos TR son *cosas* (Langacker, 1987, p. 242). Cualquier adjetivo (por ejemplo, *violento*) establece una relación entre una cosa-*trayector* (por ejemplo, un barrio) y una entidad (la violencia-LM) de forma atemporal.

Los *adverbios*, por el contrario, designan como *trayectores* relaciones. Por ejemplo, *violentamente* designa la relación de inclusión (o asociación) entre el TR, que en este caso es una relación especificada esquemáticamente, y una entidad (la misma que en el ejemplo anterior), que opera como LM (Bielak y Pawlak, 2013, p. 38).

¹⁰⁶ Baker, también desde una perspectiva cognitivista, hace un análisis de las categorías léxicas del inglés, identificando dos fijas —nombres y verbos— y una tercera —adjetivos (entendido en un sentido más amplio que el tradicional)— a la que se podría unirse una cuarta si se considerase que su valor funcional es suficientemente distintivo: las preposiciones. El propio autor no afirma tal cosa de forma clara, aunque sí aboga, igual que haremos nosotros, por una caracterización funcional de las preposiciones —y de todas las adposiciones, en general (Baker, 2004, 303).

Los *infinitivos* comparten con los verbos el *perfilado* de una serie de estados —que pueden ser *complex*— concebidos a través del tiempo pero, al igual que los nombres, los representan de forma *sumarial*. Lo que hacen los infinitivos es, técnicamente, operar con los mismos estados designados por un verbo, conservando la alineación de TR/LM, pero excluyendo la representación secuencial de los mismos. El siguiente paso en la *nominalización* definitiva del contenido conceptual es cambiar el *perfilado* de la expresión, unificando todos los estados en una misma entidad que es aprehendida como *un todo*, asimilando la diferencia entre TR/LM y convirtiéndose en una *cosa* (Langacker, 2008a, pp. 119-120).

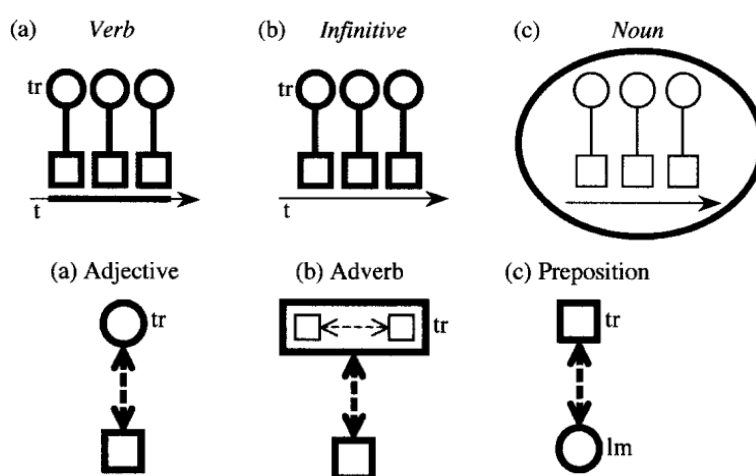


Figura 30, Langacker 2008a, p. 116)

e. Un ejemplo

La GC sostiene que lo que determina la categorización gramatical de una expresión no es el contenido conceptual con el que opera, sino el que *perfila*: “What determines an expression’s grammatical category is not its overall conceptual content, but the nature of its profile in particular” (Langacker, 2008a, p. 98). Así, al analizar los términos relacionados al dominio de una *elección* (acción de *elegir*), podemos obtener diferentes categorías según la forma en que profilemos el evento (fig. 31).

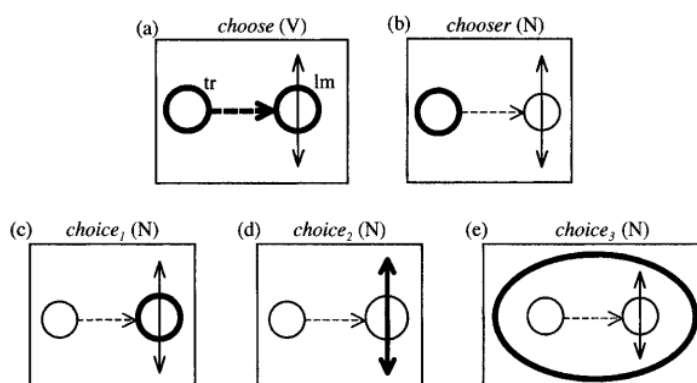


Figura 31, Langacker (2008a, p. 116)

El verbo *elegir* perfila una *relación* entre un TR (el que elige) y un LM (lo elegido). El resto de opciones mostradas en la ilustración anterior *no* perfilan una *relación*, sino alguna de las entidades involucradas en él (*elector*: aquel que elige (b), o *elección*: lo elegido (c), el rango de posibles elecciones (d) o el proceso en sí mismo (e) (Langacker, 2008a, pp. 100-101).

4.3.2.3. La composición

La GC parte de la premisa fundamental de que la gramática es simbólica por naturaleza, y esta naturaleza simbólica implica una estructura mínima bipolar (polo semántico-polo fonológico) que se complica hasta llegar a niveles discursivos: “(...) grammar and lexicon form a continuum residing exclusively in assemblies of symbolic structures. Constructions are symbolic assemblies” (Langacker, 2008a, p. 161).

Como se explicó en §4.1, una estructura simbólica es la relación simbólica bipolar de una estructura semántica (S) y una estructura fonológica (F): $[[S]/[F]] = (E)$ (Estructura). Las estructuras simbólicas (E) pueden combinarse para formar *ensamblajes simbólicos* (Langacker, 2008a, p. 161): $E^1 + E^2 = E^3$, de forma indefinida. En esta operación, E^1 y E^2 actuarían como estructuras componentes *integradas* en la estructura compuesta. De esta forma, se pueden construir diferentes expresiones de mayor complejidad: palabras, frases, oraciones e incluso discursos (Langacker, 2008a, p. 161).

El ejemplo citado tanto por Langacker (2008a, p.164) como por Bielak y Pawlak (2013, p. 43) es el de *jar lid* (la tapa de un tarro). *Jar* y *lid* son estructuras simbólicas independientes que se integran para componer una nueva estructura simbólica cuyo significado es distinto al de la suma del de sus estructuras componentes. “Since the composite structure is a distinct entity, not reducible to its components, together they form an assembly of symbolic structures” (Langacker, 2008a, p. 164). Langacker utiliza el ejemplo de las *tapas de tarro* (“jar lid”) para mostrar como diferentes conceptos (*tapa* y *tarro*) se unen para formar uno nuevo (*tapa de tarro*), y que este, a su vez, puede ser la base para constructos superiores (como *la fábrica de tapas de tarro*), etc. La estructura de los *ensamblajes esquemáticos* queda ilustrada en el siguiente esquema (fig. 32), cuyo desarrollo incluimos en el párrafo siguiente:

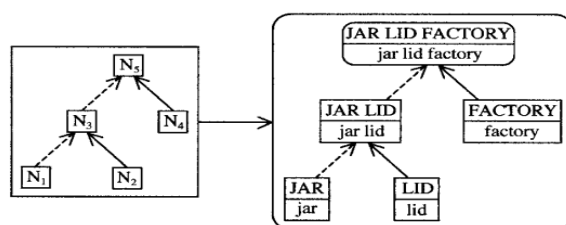


Figura 32, Langacker (2008a, p.167)

Los *ensamblajes simbólicos* se sustentan sobre los *esquemas de construcción* (Langacker, 2008a, p. 167), que son la base de la composición gramatical: esqueletos vacíos de contenido específico que emergen del uso y que predefinen la creación de nuevas estructuras, en las cuales permanecerán de forma inmanente (Langacker, 2008a, p. 174). En el ejemplo anterior, la sustitución de *jar* y *lid* por otras unidades simbólicas —como “*lip*” y “*stick*”¹⁰⁷— resultará en un *nuevo ensamblaje simbólico*, con un significado nuevo, pero regido por las mismas relaciones prefijadas por el esquema de construcción (por ejemplo, la primera palabra seguirá actuando como fondo de la segunda (Bielak y Pawlak, 2013, p. 43). La sintaxis es, según esta concepción, parte inalienable del mismo compuesto que, junto con la fonología y la semántica, conforma la gramática.

Grammar consists of conventionally established patterns for putting together symbolic assemblies. As viewed in CG, these patterns are themselves symbolic assemblies, precisely analogous to the complex expressions they characterize except for being schematic rather than specific. Since they are both constructions and schematic, they are naturally called constructional schemas. They are acquired through a process of schematization, being

¹⁰⁷ Hemos decidido mantener el ejemplo original en favor del mayor rigor expositivo posible, pero no sería difícil encontrar ejemplos en español de palabras y expresiones de origen componencial equivalentes a las del ejemplo, como *pintalabios*, *guardaespaldas* o *coche de carreras*.

abstracted from occurring expressions as skeletal representations of shared organizational features (Langacker, 2008a, p. 168).

El origen de estas construcciones y esquemas es el uso contextualizado de la lengua, a partir del cual se abstraen y eventualmente se establecen —convencionalizan, incrustándose en las rutinas comunicativas de la comunidad lingüística— pasando a formar la base de la comprensión y creación de nuevas expresiones. Estas *unidades lingüísticas convencionales* forman la base de todo lenguaje, y sus esquemas, más que restricciones o reglas, generan *especificaciones positivas* (“positive specifications”) de lo que *sí* se puede hacer con un determinado esquema, y no lo que *no* debe o puede hacerse (Langacker, 2008a, pp. 215-221).

Por ejemplo, el esquema [(Nombre) → (Complemento)], determina que la segunda palabra especifica la primera. Así, un *nombre* puede ser especificado por un *adjetivo*, como en el caso de “*hombre gordo*” (y es, de hecho, lo que ocurre normalmente), pero dicho esquema hace que cualquier palabra que siga a un nombre tienda a ser interpretada como complemento del mismo, como en el caso “*hombre lobo*” [(Nombre) → (“Nombre complemento”)]. La percepción de agramaticalidad no deriva de la propia estructura sino del grado de *fijación* que una determinada estructura alcanza en una comunidad lingüística (siguiendo el mismo ejemplo, nada impide la total naturalidad de la aplicación del esquema inverso [(Complemento) → (Nombre)] como sucede en inglés, por ejemplo). Los lenguajes tienden a utilizar una estructura para un cometido concreto (y cuando hay más de una, todas ellas tienen a especializarse semánticamente para diferenciarse entre ellas), de forma que, cuando una de estas estructuras se asienta de forma estable, *bloquea* otras candidatas a ocupar la misma función (Langacker, 2008a, p. 235).

Estas estructuras se organizan mediante relaciones de categorización: tanto de elaboración (una estructura más específica *elabora* una estructura más esquemática) como de extensión (la expresión derivada de un esquema general toma su significado como base pero lo *extiende* de formas metafóricas o creativas) (Langacker, 2008a, p. 222). El siguiente esquema (fig. 33) muestra la relación estructural entre compuestos de diferente especificidad. En él, una estructura abstracta [X + Y] deriva en toda una serie de ramificaciones que *elaboran* su contenido manteniendo de forma inmanente el contenido de los niveles de abstracción superiores. En algunos casos, una determinada

estructura —en este caso, [N + N]— se convierte, por su frecuencia de uso y accesibilidad a la hora de crear nuevas estructuras, en prototipo de la *red* estructural.

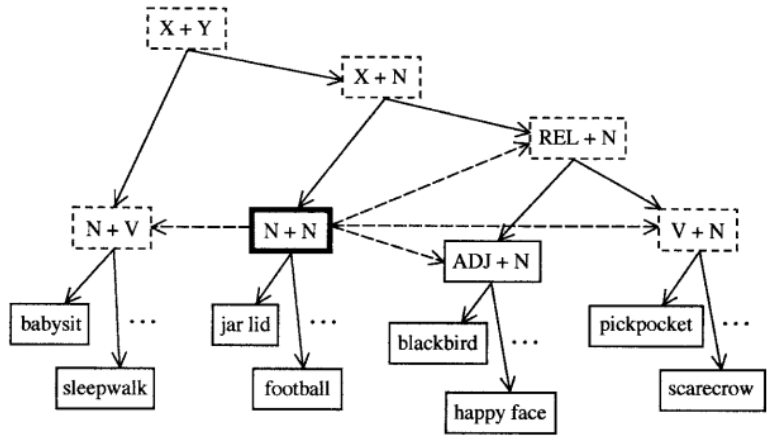


Figura 33, Langacker (2008a, p.239)

4.3.3. Del pensamiento al lenguaje

En el apartado anterior hemos analizado la forma en la que los planteamientos de la LC se materializan en una concepción específica del lenguaje. A continuación expondremos cuáles son los mecanismos gramaticales mediante los que este lenguaje se articula para *anclar* las ideas abstractas o referencias conceptuales y construir significados concretos y funcionales.

4.3.3.1. De los núcleos conceptuales a los núcleos gramaticales

La mente humana necesita las categorías conceptuales de *cosa* y *relación* para poder operar, tanto como para formar como para expresar pensamientos. La unidad conceptual que deriva de la unión de dos o más cosas (entidades conceptuales) mediante una *relación* determinada es un núcleo conceptual, y en esta relación entre entidades participantes una siempre opera como *fondo* y la otra como *figura* (Dirven y Radden, 2007, pp. 42-43).

	Entidad figura	Relación	Entidad fondo
(a)	Macario	destrozó	dos muebles
(b)	Micaela	está enamorada de	mí
(c)	El violinista	en	el tejado
(d)	Te lo digo	porque	confío en ti

Tabla 6

La relevancia de ambas entidades conceptuales queda patente al comprobar la pérdida de significado de la construcción al eliminar una de las dos partes: **Macario destrozó*,

**Micaela está enamorada de, *El violinista en, *Te lo digo porque.* Sin embargo, el lenguaje está plagado de expresiones en las que únicamente aparece la entidad figura, como el caso de los adjetivos o los verbos intransitivos. Estos casos no invalidan la hipótesis de que los núcleos conceptuales requieren de la participación de, como mínimo, dos entidades conceptuales. Las dos entidades están, solo que el lenguaje no las refleja: están implícitas. Dirven y Radden (2007, p. 44) demuestran la existencia de estas *entidades fondo implícitas* mediante unos ejemplos fácilmente trasladables al español.

- (12) a. Silvia es alta.
b. Iván ya no bebe.

En (12a) tenemos una entidad figura (Silvia) y una relación (alta). El fondo de esta frase radica en el dominio de la altura considerada estándar para un grupo poblacional a una edad determinada. La frase anterior seguramente quiere decir que “Silvia es alta (en relación a otras mujeres de su misma edad)”, por ejemplo. En términos absolutos, sería ilógico decir que “Silvia es alta” si la comparamos con una jirafa o con una montaña.

Algo similar ocurre con los verbos intransitivos (tanto los puros —*nadar o llorar*— como los que admiten un uso transitivo —*morder o fumar*—). Ambos tipos de verbo tienen implícito un fondo que les da sentido, y en muchas ocasiones este fondo viene dado por el contexto cultural: seguramente, en (12b) nadie interpretaría que esta persona ha dejado de ingerir líquidos en general.

En la siguiente tabla (tabla 7) se recogen algunos ejemplos (también adaptados de Dirven y Radden, 2007, p. 46) de las entidades que subyacen en los enunciados intransitivos. Un fenómeno llamativo a este respecto es la omisión de la entidad fondo que acontece cuando a un verbo —incluso transitivo— se le aplica un aspecto progresivo, como en el ejemplo (e) de la propia tabla. Esto ocurre porque el aspecto progresivo, como se explicó en §4.2.2.1 restringe el MdV del evento únicamente a la progresión del mismo, excluyendo cualquier otro aspecto (como el inicio, el final, o la entidad base —que sigue, sin embargo, implícita—).

	Entidad figura	Relación	Entidad fondo implícita
(a)	Silvia	es alta	Dominio: la altura humana
(b)	Iván	ya no bebe	(alcohol) Dominio: hábitos
(c)	Mi perro	no muerde	(a las personas) Dominio: comportamiento animal
(d)	Yo	nado mucho	(en el agua) Dominio: deporte o diversión
(e)	El niño	está comiendo	(la comida) Dominio: alimentación convencional

Tabla 7

Todos estos ejemplos pretenden demostrar un punto esencial de la GC y que ya se introdujo con anterioridad, por ejemplo en al hablar de las inferencias y las implicaciones conversacionales (4.2.2.3): las estructuras conceptuales y las estructuras lingüísticas *no* siempre encajan de forma perfecta: “conceptual and linguistic structures do not neatly match” (Dirven y Radden, 2007, p. 46). Esto ocurre por dos razones: la primera es que, a nivel conceptual solo son necesarias dos tipos de unidades conceptuales (*cosas y relaciones*), pero los lenguajes proveen gran cantidad de categorías y posibilidades combinatorias. La segunda razón es que a menudo las estructuras conceptuales contienen entidades que no están representadas en la estructura lingüística: “i.e. language tends to underspecify”¹⁰⁸ (Dirven y Radden, 2007, p. 46).

En el siguiente ejemplo —adaptado de Dirven y Radden (2007, p. 48)— podemos ver una comparación entre las estructuras necesarias para concebir o representar la misma situación conceptual y gramaticalmente (fig. 34):

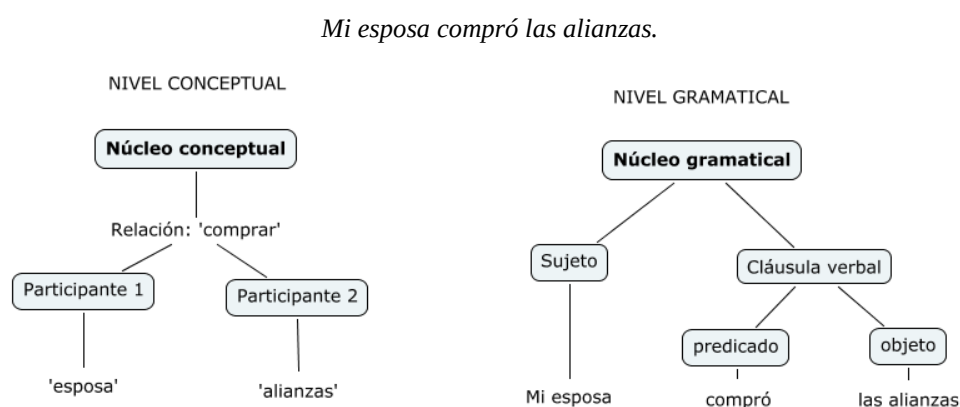


Figura 34

¹⁰⁸ Esto es particularmente notorio en el caso de las preposiciones – del que se hablará más adelante. Las categorías espaciales son altamente esquemáticas y muy amplias en su espectro de interpretaciones semánticas. Por ejemplo, es mucho más común que una persona ubique un TR en términos relativos y vagos – *El libro está sobre la mesa* – que en términos exactos e unívocos – *El libro está a 10cm de la esquina de la mesa orientada al sur* (Kemmerer, 2010, p.139).

Un aspecto destacable de la comparación de estructuras conceptuales y gramaticales como la anterior es el hecho de que todos los lenguajes reflejan en su estructura gramatical la alineación de figura/fondo que se produce entre las unidades conceptuales participantes. Así, aunque el orden en el que sujeto (S), verbo (v) y objeto (o) aparecen en lenguaje varía (por ejemplo, en español o en inglés el orden típico es SVO (13a), mientras que en japonés o el coreano es SOV (13b)), en la mayoría de los lenguajes del mundo el sujeto precede al objeto, reflejando el orden conceptual natural: “the subject typically denotes the primary participant, which acts upon another participant” (Dirven y Radden, 2007, p. 48).

- (13) a. [[Yo (S)] [como (V)] [pescado (O)]]
 b. [[Watashi wa → yo (S)] [sakana wo → pescado (O)] [tabemasu → como (V)]]
 私は 魚を 食べます

4.3.3.2. El anclaje¹⁰⁹

Las estructuras esquemáticas como la anterior [[Sujeto] [Verbo] [Objeto]] tienen un significado únicamente abstracto sin los elementos de *anclaje* (“grounding”) correspondientes: “Grounding is [...] a semantic function, an aspect of conceptual organization by which an expression qualifies as a nominal or a finite clause” (Langacker, 2008a, p. 272). En una expresión como *hermana conoce chica* ([SVO]) —una expresión a nivel nominal— no es posible encontrar significado específico que diferencie a *una* eventual chica del resto de *chicas* concebibles (que es infinito): es decir, fracasa en el sentido de identificar una ejemplificación particular del referente pretendido. Para que las expresiones adquieran un significado completo y autónomo deben ser *ancladas* a un *terreno* específico: “The term *ground* is used in CG to indicate the speech event, its participants (speaker and hearer), their interaction, and the immediate circumstances” (Langacker, 2008a, p. 259). Por ejemplo, oraciones como “*Mi* hermana conoce *a aquel* chico” cuentan con *anclajes nominales* que *anclan* los conceptos-tipo evocados por un ítem léxico al espacio de discurso (ED) actual. Esta expresión sí denota una situación específica que involucra a unos individuos determinados.

¹⁰⁹ Dada la dificultad de traducir de forma convincente el término original —*grounding*— se ha optado por utilizar el término *anclaje* (anclar) ya que recoge de forma aceptable el contenido del término propuesto por Langacker (2008a, p.272). De hecho, otros autores utilizan justo esta palabra (*anchoring*) para describir qué es el *grounding*. “The notion of grounding refers to the speaker’s ‘anchoring’ of a situation and its participants in the speech situation shared by speaker and hearer” Dirven y Radden (2007, p. 48).

La principal diferencia, entonces, entre estructuras a nivel nominal esquemático (nominal-léxico) y a nivel clausal (*ancladas*) es que las segundas imponen un *dominio particular de representación* sobre el que perfilan los referentes denotados y que los distinguen de otras representaciones posibles. Este *anclaje* puede basarse en el ED real o en uno virtual; de hecho, gran parte de las oraciones que producimos están *ancladas* en espacios virtuales (“la mayoría de la gente piensa que...”, “si tuviese dinero, me iría de aquí”), e incluso cuando nos perfilamos referentes reales, podemos establecer relaciones procesuales virtuales: “Si mi ordenador *funcionase* bien, no lo cambiaría”. Por tanto, dado lo determinante de su efecto a nivel comunicativo y representacional, los elementos de anclaje, una vez adheridos al participante del núcleo conceptual correspondientes, adquieren un carácter *nuclear*: “they are obligatory grammatical forms linked to the noun(s) and the verb in the sentence and are thus tightly intertwined with the grammatical core of the sentence” (Dirven y Radden, 2007, p. 49).

a. El anclaje nominal

Cada lenguaje tiene sus propios mecanismos de *anclaje*. En español, existe un núcleo de elementos de *anclaje nominal (determinantes)* que incluye los artículos (el/la/los/las, un/una/unos/unas), los demostrativos (este, ese, aquel, estos, esos, aquellos, etc.) y algunos cuantificadores (todos, la mayoría, cualquier, etc.). Su función es hacer que las cosas sobre las que se hablan sean accesibles al receptor como *referentes* (Dirven y Radden, 2007, p. 49).

Los demostrativos operan definiendo una relación de mayor o menor *proximidad* entre el hablante y lo que está siendo perfilado por el nombre. Esta proximidad en muchas ocasiones es espacial, pero puede ser también temporal, funcional o actitudinal. En muchas ocasiones la distancia que señalan toma como referencia el ED, refiriéndose a temas mencionados anteriormente (uso anafórico): “Tenemos un problema, y este problema requerirá la colaboración de todos” (Langacker, 2008a, pp. 284-285).

Los artículos definidos (el, la, los, las) se diferencian de los demostrativos en la neutralización de la distinción proximal/distal —en cualquiera de sus dimensiones— sustituyendo la fuerza directiva de la atención por la eliminación de cualquier referente que no sea aquel directamente evocado por el artículo: “*el perro*” es el único referente perro válido de acuerdo con el ED —sin importar la cantidad de perros que haya o la distancia a la que estén del perro denotado— o con la lógica pragmática de la situación

—hablamos de “*la Luna*” aunque técnicamente conocemos la existencia de muchas más lunas en el universo (Langacker, 2008a, p. 286)—.

Los cuantificadores tienen la peculiaridad de operar en términos relativos a la extensión máxima del tipo denotado por el nominal: “*la mayoría de la gente*” define un grupo de personas relativo al tamaño total de la “masa” de gente que se concibe (la extensión máxima; un concepto *cosificado* de naturaleza totalmente virtual). La representación cuantificada resultante es siempre una construcción mental que fusiona la multiplicidad de los tipos evocados por el léxico con la uniformidad de una masa que los engloba a todos (Langacker, 2008a, p. 293).

Todos estos elementos comparten la propiedad de *no* mencionar el *terreno* o *fondo* explícitamente, sino que su significado se construye de forma *subjetiva* en función del *terreno* implícito en el acto de uso de la lengua. Sin embargo, a pesar de ser unidades altamente esquemáticas que por sí solas no dicen nada concreto, resultan determinantes en las construcciones de significado; hecho que hace que, en muchos idiomas, como el inglés, el español o el japonés, los elementos de *anclaje* sean los primeros en ser mencionados (apareciendo en primer lugar “a la izquierda” de las construcciones: “este *perro no es mío*”) (Langacker, 2008a, p. 275).

Estrategias de *anclaje* como las mencionadas (deícticas o anafóricas) se complementan con las *estrategias descriptivas*: operaciones mentales que operan mediante el *perfilado* y la *especificidad* para definir el contenido de un lexema nominal: *perro* > *perro grande* > *perro grande y negro que ladra* > *perro grande y negro que ha estado ladrando toda la noche* > *etc.* Por muy específica que sea la descripción de un referente, en teoría es siempre aplicable a más de un individuo —en el caso anterior, podría haber habido más de un perro ladrando en la noche mencionada. Dado que tal fuera el caso y esta descripción no fuese suficiente para identificar al referente pretendido— la estrategia deíctica (“ese *perro grande y negro que...*”) complementaría el *anclaje* de la expresión.

En resumen: los estrategias descriptivas definen un grupo de referentes candidatos potenciales, mientras que las estrategias deícticas *seleccionan* uno de estos referentes descartando todos los demás (Langacker, 2008a, p. 277).

b. Anclaje clausal

Mientras que los objetos tienen una tendencia natural a perdurar, los eventos son inherentemente temporales, pero tanto su duración como su propia naturaleza no están siempre vinculados a la realidad (o a lo que el hablante concibe como *realidad*¹¹⁰). El *anclaje* de los verbos consiste en la colocación de los eventos en un *tiempo* y un *modo* determinado, que puede ubicarse dentro o fuera de la *realidad* y en un plano anacrónico o diacrónico: “Clausal grounding indicates the status of a profiled occurrence with respect to a reality conception” (Langacker, 2008a, p. 298).

b.1. El anclaje clausal temporal

Nuestra forma de experimentar el mundo es intrínsecamente secuencial, ya que solo podemos experimentar un momento en cada ocasión: el presente. Es imposible revivir el pasado —tenemos que evocarlo— así como experimentar el futuro —únicamente podemos imaginarlo, proyectarlo, o especular sobre él (Langacker, 2008a, p. 300)—.

En idiomas como el inglés, el anclaje clausal se puede hacer mediante dos mecanismos opuestos: la colocación de un *marcador de modo explícito* (“overt marking”) o la ausencia de este (adoptando entonces el valor *icónico* de la construcción por defecto, que en este caso toma como válido el *anclaje* de lo denotado en la realidad concebida y en un espacio temporal próximo al del CDS establecido). En el caso concreto del español, no existe un valor no marcado en este sentido ya que el morfema de conjugación de cualquier persona de cualquier tiempo verbal (como el presente de indicativo, por ejemplo) ya *marca* un tiempo determinado: al contrario del inglés (*I walk, you walk*), en español es necesario conjugar el verbo definiendo de forma explícita el tiempo en el que se está anclando el evento (*Yo camino, yo caminé, *yo caminar*). Como en todas las otras facetas del lenguaje, el significado *por defecto* de los marcadores o de las expresiones no marcadas —o con marcador *cero*— es distinto.

Si el marcaje del tiempo no está acompañado de un modal, en idiomas como el español, el evento perfilado por la cláusula verbal especifica el lugar metafórico en el que se *ancla*

¹¹⁰ La *realidad concebida* es lo que un *conceptualizador* (“conceptualizer”) acepta como conocimiento establecido (Langacker, 2008a, p. 298).

dentro de la *realidad concebida*. Los modales ubican la relación perfilada fuera de esta realidad.

b.2. El anclaje clausal temporal modal

Los modales perfilan la relación de la cláusula verbal como sometida a una dinámica de fuerzas que influye en la eventual realización de la misma. Los verbos modales, las perífrasis verbales o los adverbios son algunos modales que regulan la intensidad con la que esta fuerza empuja un evento hacia la realidad. [Tener + que + infinitivo], por ejemplo, somete al evento potencial a una gran presión hacia la realidad: “*tiene que ser un error*”. Otras construcciones, como [quizás + verbo (indicativo/subjuntivo)] liberan al evento de dicha presión y sitúan la eventual realización del evento en un plano incierto. La interjección “*ojalá*”, por ejemplo, empuja la relación *fuera* de la realidad concebida.

Visto de otra forma, si se observa el diagrama recogido más abajo (fig. 32) es posible considerar que los modales operan de una forma bastante similar a los demostrativos en cuanto al establecimiento de una relación proximal/distal entre referentes de distinta naturaleza: los demostrativos ubican una *cosa* en el espacio en referencia a la localización del hablante, mientras que los modales determinan la cercanía o lejanía de un proceso en relación a la realidad concebida por el hablante (Langacker, 2008a, p. 302)

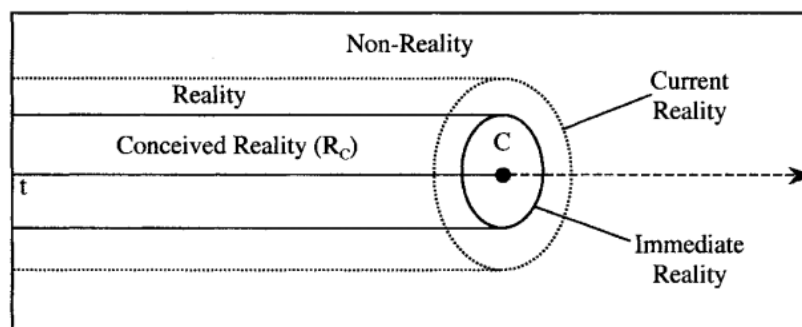


Figura 35, Langacker (2008a, p. 302)

4.3.3.3. El escenario

El *núcleo* de una frase (núcleo = núcleo conceptual + elementos de anclaje) se contrapone a un *escenario* (“setting”) en una relación de figura/fondo, al igual que la estructura interna del núcleo conceptual. Concretamente, el escenario configura el fondo sobre el que se evoca la situación, aportando información sobre la situación, como dónde, por qué o cuándo sucede. Por ende, a diferencia de los elementos de anclaje, los elementos que

componen el escenario no tienen un carácter nuclear: son opcionales, y gramaticalmente se manifiestan como *adjuntos o complementos*.

- (14) (Después de diez años de matrimonio) **mi mujer compró las alianzas**
(anoche) (en una joyería de la calle mayor).

Podemos concluir que una frase como la anterior un **núcleo** (en negrita) —compuesto por el **núcleo conceptual** que relaciona dos participantes (mujer / alianzas) mediante una relación (comprar) y unos elementos de *anclaje* (*mi* y *las*)¹¹¹— y una información complementaria *adjunta*. Esta unión del *núcleo* con sus *adjuntos* conforma una *oración*, y la oración es la contrapartida de la representación conceptual de una *situación* (fig. 36).

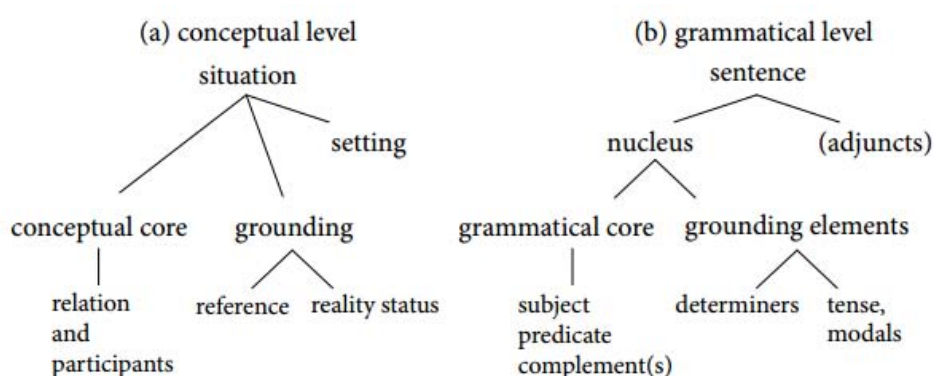


Figura 36, Dirven y Radden (2007, p. 51)

Según esta propuesta, las oraciones son unidades gramaticales completas e independientes cuya estructura mínima consta de un núcleo (sujeto —entidad figura— predicado y otros posibles elementos —entidades fondo explícitas), y puede contener adjuntos que detallan la situación evocada (*proposición*)¹¹². El núcleo de una frase siempre cuenta con elementos de anclaje y, por ende, es *temporal* (está anclada en un tiempo y modo determinado); es decir, las oraciones son siempre *finitas* (Dirven y Radden, 2007, p. 51).

¹¹¹ Cabe recordar que los elementos de anclaje solo tienen cabida en un acto comunicativo.

¹¹² “In linking the grammatical structure of a sentence to its meaning, the term *proposition* is often used. A *proposition* is that part of the meaning of a sentence or clause that is constant, irrespective of the form it takes” (Dirven y Radden, 2007, p. 51).

4.3.3.4. Las situaciones combinadas: las oraciones simples y complejas

Normalmente, las situaciones no ocurren de forma aislada, sino que acontecen en combinación con otras, creando eventos *complejos* en los que estas situaciones que se alinean en una relación de coordinación, subordinación o complementación (Dirven y Radden, 2007, p. 57).

(15)	a. Vi al ladrón. Huyó.	[yuxtaposición]
	b. Vi al ladrón y huyó.	[coordinación]
	c. Vi al ladrón <i>mientras</i> huía.	[subordinación]
	d. Vi al ladrón huir.	[complementación]

La elección entre una u otra forma de ensamblaje oracional radica en los principios de *iconicidad* y en la *alineación de figura/fondo*. El principio de iconicidad presupone que la estructura lingüística refleja el contenido conceptual, y se compone de dos principios. El principio de *proximidad/distancia* establece que cuanto mayor sea la proximidad entre dos unidades a nivel conceptual, mayor será su proximidad en la estructura lingüística, y viceversa. Por otro lado, el principio de *orden secuencial* establece que el orden temporal de los eventos se ve reflejado en el orden de enumeración (16a), como en el famoso y ya citado “*veni, vidi, vici*”. Los principios de proximidad/distancia y de orden secuencial posibilitan la yuxtaposición (16a): un vínculo conceptual débil y que deja oración abierta a interpretación. En (16a), ¿el ladrón comenzó a huir cuando yo lo vi? ¿Había empezado a huir antes de que yo lo viese? ¿Lo vi cuando ya estaba huyendo? La *coordinación*, en cambio, fortalece ligeramente el vínculo entre las dos situaciones reduciendo el espectro de interpretaciones posibles al enfatizar su conexión temporal-secuencial y/o causal.

El principio perceptual de *figura/fondo* es el encargado de definir qué situación se codifica como frase principal o subordinada. Es el mecanismo empleado para centrar la atención en un tipo determinado de conexión entre situaciones mencionándolo explícitamente mediante conjunciones subordinantes como *mientras*, *cuando*, *después*, etc. Al hacerlo, las dos situaciones se dividen claramente según la alineación figura (la frase principal) y fondo (la frase subordinada). Al hacerlo, lo comunicado realmente es lo que denota la frase principal (en (16c), “Vi al ladrón”) mientras que la frase subordinada actúa como fondo (“mientras huía”). La conexión entre las situaciones queda fijada gramaticalmente.

La conexión más fuerte entre frases es la que se establece mediante *complementación* (16d). Mediante este proceso, la frase secundaria queda *integrada* en la frase principal y,

por tanto, no existe separación alguna entre la frase principal y la complementaria; ni una conjunción ni una pausa. El complemento de la frase principal es el objeto directo de “*vi*” y, por tanto, pasa a formar parte del núcleo de la frase principal. De este modo, el complemento asimila el tiempo exacto descrito por el evento principal y pasa a prescindir de elementos de anclaje propios: está anclado en la frase principal (Dirven y Radden, 2007, pp. 55-56).

En ocasiones, algunos idiomas —como el español— permiten focalizar la atención de una conexión por complementación, en lugar de en el acaecimiento del evento denotado (15d), en su progresión (16a) usando el gerundio o creando una distancia conceptual mayor que conlleva que la frase de fondo utilice sus propios medios de anclaje (16b).

- (16) a. Vi al ladrón *huyendo*.
b. Vi que el ladrón *huyó*.

4.3.4. Conclusiones del apartado

En §4.3 hemos expuesto de qué forma se aplican los principios de la aproximación cognitiva al lenguaje, explicitando cuál el resultado de este trasvase de conceptos y fundamentos teóricos: una concepción que entiende el lenguaje como una habilidad indisociable del sistema cognitivo general, que está, a su vez, *encarnado* en la naturaleza biológica de los seres humanos.

Cognition is embodied. It resides in processing activity of the brain, which is part of the body, which is part of the world. At the most basic level, we interact with the world through our senses and physical actions. There are other levels, of course: much of the world we live in is mentally and socially constructed. But either directly or indirectly, the world we construct and apprehend is grounded in sensory and motor experience (Langacker, 2008a, p. 535).

Según esta premisa básica, la conceptualización —a través de la mente y del lenguaje— se concibe como un proceso al mismo tiempo individual y colectivo (social), que está anclado en la experiencia física pero que a la vez incluye un elevado componente imaginativo. Al ser de naturaleza conceptual —mental— los significados lingüísticos comparten estas características, y por ende, al ser de naturaleza simbólica —incluyen un polo semántico que los dota de significado intrínseco— también se hacen extensibles a la gramática (Langacker, 2008a, p. 539).

Efectivamente, la GC es una teoría lingüística suscrita a los principios básicos de la LC. A grandes rasgos, podría establecerse una diferenciación básica entre ambos términos en base a los elementos en torno a los que construyen su cuerpo teórico: el interés de la LC radica en la conceptualización y la figuración, mientras que la GC se centra en los

mecanismos de representación e interpretación lingüística. Sin embargo, dado que una de las hipótesis principales en las que se basa la GC es que *la gramática es conceptualización*, la frontera entre conceptualización y representación es en muchas ocasiones difícilmente discernible y, en cualquier caso, la estrecha relación que guardan tanto en sus planteamientos teóricos como en los resultados de su aplicación al análisis del lenguaje hace que cualquier distinción entre ambos conceptos más allá del detalle anteriormente citado carezca de interés para los objetivos de este trabajo (Bergen et al., 2007, p. 760).

Una de las premisas básicas de la GC, según la hemos descrito anteriormente, establece que los significados gramaticales, debido a su contenido conceptual, son altamente esquemáticos. De hecho, en su extremo más abstracto, los significados gramaticales son capacidades cognitivas aplicables a cualquier contenido conceptual, y solo a través de mecanismos de anclaje adquieren un significado específico contextualizado. El análisis de las expresiones lingüísticas al mayor nivel de abstracción —o uno lo más cercano posible— revela de forma más clara las operaciones mentales involucradas en sus contenidos conceptuales. Estas operaciones mentales frecuentemente constituyen simulaciones de aspectos de la realidad cotidiana inherentemente distanciadas de las propias experiencias y que se extienden a un amplio rango de situaciones diferentes a través de otros mecanismos mentales, como la metáfora. La representación resultante es siempre una simulación más o menos alejada de la realidad concebida, construida en base a unos parámetros determinados, que hemos denominado *constructos* (Langacker, 2008a, p. 540). Esta es, de hecho, una característica básica de la mente: la capacidad de conceptualización que trasciende la experiencia real, ya sea por inferencia, simulación o evocación.

4.4. La GC en el aula de L2

4.4.1. Introducción

La GC se sirve de los conceptos teóricos enumerados a lo largo de este cuarto capítulo para realizar sus descripciones gramaticales y, en particular, de la noción de *constructo* y los conceptos relacionados, como: alineamiento de perfil/base, alcance de representación y alcance inmediato (IS) o la alineación de TR y LM, entre otros.

Consideramos que a lo largo de este cuarto capítulo hemos citado ya una gran cantidad de trabajos que han demostrado el gran alcance de análisis metalingüístico que tienen las descripciones basadas en la GC (Bielak y Pawlak, 2013; Dirven y Radden, 2007; Evans y Tyler, 2004, 2009; Evans, 2010a, 2010b; Langacker, 1987, 2002, 2008a, 2008b; Llopis-García 2005, 2009, 2011; López, 2005, entre otros). Sin embargo, queda pendiente sopesar hasta qué punto resulta factible y conveniente aplicar este modelo descriptivo al aula de L2.

En este apartado se analizará la viabilidad y la conveniencia de esta forma de descripción gramatical frente a otras propuestas existentes y se ponderarán las consecuencias de su adaptación y aplicación a un entorno de enseñanza de lenguas extranjeras, incluyendo tanto las ventajas como las desventajas. Posteriormente, se hará un breve análisis de la relación específica entre GC y E/LE.

4.4.2. La GC como gramática pedagógica

Una gramática pedagógica cognitiva no es algo tan complejo o exótico como la etiqueta tal vez pueda hacer pensar. La propuesta se basa en dirigir la atención del alumno no hacia las relaciones entre las formas gramaticales entre sí, sino a las relaciones entre el hablante y su manera de percibir el entorno con el significado de cada forma gramatical, añadiendo a esto el aprovechamiento del valor ideativo de la imagen [...] y una búsqueda de la lógica del lenguaje (Llopis-García et al., 2012, p. 119).

La GC aplicada a un contexto pedagógico parte de la base de que la *interlengua* del aprendiente se parece a la gramática del niño que aprende su primera lengua; una gramática compuesta de un surtido de construcciones eclécticas de diferentes niveles de sistematicidad, abstracción y productividad. La gran diferencia entre el niño que adquiere su primera lengua y el estudiante de una segunda lengua radica en las condiciones bajo las que se da el aprendizaje.

En el aprendizaje de una segunda lengua, las estructuras de esta entran en conflicto con las de la L1 (L1), dado que ambas presentan diferentes formas de representar la realidad

(Matsumoto, 2008, p.119). Por lo tanto, aprender un lenguaje es aprender una nueva forma de categorizar e interpretar la realidad, no solo aprender una nueva lista de etiquetas para viejas categorías (Lakoff, 1982, p. 87): “learning a foreign language will involve not only learning the forms of the language but simultaneously learning the conceptual structures associated with these forms” (Matsumoto, 2008, p.119).

Aplicar la GC a la pedagogía de idiomas requiere que la realización de “tres movimientos de conciencia”: aceptar que la lengua no ofrece objetividad (Langacker, 2008a, p. 35; Alonso, 2010, p. 188) (esto es, pasar del objetivismo al experimentalismo), superar la división artificial entre forma y significado (Llopis-García et al., 2012, p. 43; Ruiz Campillo, 2007, p. 5) y adoptar una perspectiva del lenguaje basada en el uso; es decir, el lenguaje se describe tal como se produce y se entiende, incluyendo las dinámicas de uso (Matsumoto, 2008, p.119). Por tanto, las manifestaciones *periféricas* del lenguaje no son anomalías de la norma, sino que son los fenómenos que mejor permiten analizar el lenguaje; véase el caso de los *idioms* comentado anteriormente (Ruiz Campillo, 2007, p. 2): “Meanings are seen as emerging dynamically in discourse and social interaction” (Langacker, 2008a, p. 28).

Las características presentadas anteriormente hacen de la GC una herramienta con gran potencial para la explotación didáctica, presentando, según los expertos, numerosas ventajas frente a otros métodos basados en lo que denominan *descripciones gramaticales tradicionales* (Lantolf, 2011, p. 315; Llopis-García et al., 2012, p. 22; Ruiz Campillo, 2007, p. 9). Según Langacker, las tres características básicas que representan una potencial adaptación pedagógica provechosa son tres: la centralidad del significado, la *significación* de la gramática (“meaningfulness of grammar”) y su naturaleza basada en el uso (Langacker, 2008a, p. 66).

4.4.2.1. La centralidad del significado

La primera ventaja, la centralidad del significado, surge del reconocimiento de la GC de la motivación semántica de todas unidades simbólicas que componen cualquier continuum de léxico-gramática que constituye cualquier lenguaje (Holme, 2012, p. 6): “la gramática no establece reglas sobre las formas, sino sobre los significados que el hablante está otorgando en cada momento a esas formas que elige” (Llopis-García et al., 2012, p. 46).

A la hora de explicar el significado de estas unidades, la GC reconoce la naturaleza mayoritariamente polisémica y compleja de las categorías con las que se construye el pensamiento y que, por tanto, rigen el lenguaje humano. El conocimiento que da sustento a estas categorías surge de la experiencia, y este conocimiento es la materia prima con la que se da forma a los *constructos* (ver §2) que definen nuestras representaciones, tanto conceptuales como lingüísticas, y de otros mecanismos cognitivos de extensión de significados, como la metáfora o la fusión de espacios mentales (Langacker, 2008a, pp. 69-71). Esto sitúa al alumno en un lugar mucho más activo dentro del aprendizaje de lenguas, pasando de ser un sujeto que debe aprender un conjunto de restricciones y reglas a operar una serie de herramientas lingüísticas con las que construir unos contenidos lingüísticos: el aprendiente se “hace dueño” de la lengua (Llopis-García et al., 2012, p. 47).

Otra consecuencia de esta primera característica es la intención “*probabilística*” (Castañeda, 2013) de las descripciones de la GC. Como se ha expuesto anteriormente, la GC define las unidades lingüísticas en términos positivos —en lugar de restrictivos; es decir, qué cosas se pueden hacer con ellas, y no qué cosas *no* pueden hacerse (Llopis-García et al., 2012, p. 67)—. Más que significar languidez o cortedad en alcance, esta característica pretende respetar la naturaleza dinámica y polisémica de gran parte de los elementos lingüísticos, cuyo significado explica a partir de un significado prototípico que se expande a otros valores menos centrales (Langacker, 2008a, p. 79)¹¹³ hasta un límite, que marcaría la inaceptabilidad, no definido. De hecho, este planteamiento conlleva una consecuencia metodológica directa, que es la presentación inicial del valor prototípico de cualquier unidad lingüística —previamente identificado— y, a partir de este, centrarse en los cúmulos de significados que se encuentran progresivamente más alejados (Langacker, 2008a, p. 83). Las reglas prescriptivas y excluyentes carentes de excepciones se consideran raras y poco menos que imposibles: “Fully general and exceptionless rules are themselves the exception” (Langacker, 2008a, p. 84). Esto permite que cada unidad lingüística aprendida pueda ser “estirada” por el estudiante hasta los límites de su aceptabilidad, promoviendo un uso reflexivo y creativo de la L2.

¹¹³ A este respecto, Evans y Tyler hablan de su *polysemy commitment* (2003, p. 2): su propósito de conectar los diferentes significados asociados con una misma forma léxica mediante una red semántica: “Our account of polysemy holds that a linguistic form is paired at the conceptual level, not with a single meaning, but rather with a network of distinct but related meanings. Hence, the meanings associated with a particular form constitute a semantic network” (2003, p. 7).

Cada forma gramatical tiene un significado y solo uno. Cuando establecemos un enunciado, o cadenas de formas, el significado de ese enunciado puede deducirse del significado estricto de cada uno de los elementos que lo componen como un producto lógico de los mismos. El estudiante puede ser instruido en estos valores permanentes (sin enmiendas ni excepciones) y, a partir de ahí, comprender por qué, al combinarse con el significado particular de otras formas, pueden conseguirse diferentes efectos. El estudiante no tiene que aprender listas de memoria: él mismo puede crear listas de usos aplicando la lógica de la composición (Llopis-García et al., 2012, p. 55).

4.4.2.2. La significación de la gramática

La segunda ventaja deriva de la *significación de la gramática* que la GC reconoce, en coherencia con la centralidad del significado, en todos los elementos del lenguaje (Llopis-García et al. 2012, p.22; Alonso, 2010, p. 189). La GC se propone explicar de forma lógica todos los elementos del lenguaje, de forma que el hipotético aprendiente encuentre sentido en todas las cosas que aprenda y pueda establecer relaciones entre los distintos elementos semánticos, pudiendo crear sus propios ejemplos e involucrándose intelectualmente en la materia (Alonso, 2010, p. 192); el aprendizaje se basa en la comprensión (Zhang y Peng, 2008, p.4): “cognitive linguistic notions are also potentially helpful in showing connections among the varied uses of a grammatical element or construction” (Langacker, 2008a, p. 79).

Se trata de una gramática que permite al alumno abordar el núcleo conceptual de un fenómeno gramatical determinado de forma que pueda operar con él efectivamente y hacer inferencias correctas incluso en escenarios no conocidos: una *gramática operativa*¹¹⁴ (Castañeda, 2013; Llopis-García, 2009; 2011; Llopis-García et al., 2012, p. 7) que permita generar “en vivo” —es decir, de forma dinámica y no estrictamente memorística: de forma proteica (Evans, 2009b, p. 46)— una *lista de usos* generados a partir del valor operativo de una forma (Llopis-García et al., 2012, p. 91, Ruiz Campillo, 2008). Estas “listas de usos” se diferencian de las listas formalistas básicamente en el hecho de que los componentes de estas listas (los usos) emergen de un significado prototípico, relacionándose entre sí en forma de *red* o *mapa* (Llopis-García et al., 2012, p. 60, Ruiz Campillo, 2004, p. 217, 2014).

¹¹⁴ De hecho, según la bibliografía que sustenta este trabajo, la operatividad es —o debería ser— una característica inherente no solo a la aplicación pedagógica de la GC, sino a la propia GC en sí. Por tanto, se considera innecesario introducir este nuevo término acuñado por Castañeda: *gramática operativa* (Ruiz Campillo 2004, 2008). Incluso se da el caso de que los propios autores parecen coincidir con la apreciación realizada en esta nota: “Una gramática pedagógica inspirada en criterios cognitivos no intenta ser milagrosa. Simplemente, intenta ser más operativa dentro del aula” (Llopis-García et al., 2012, p. 85).

Esta pretensión de unificar criterios y reglas —ejemplificada en el apartado anterior— de forma lógica a través de herramientas basadas en las bases de la cognición es una de las diferencias fundamentales entre las descripciones propuestas por la gramática tradicional y la GC.

It is this unity in theoretical assumptions, basic units, and constructs that is expected to offer a better insight into the nature of language and grammar and further improve the efficiency and effectiveness of existing second and foreign language teaching (De Knop y De Ricker, 2009, p. 41).

En efecto, la GC busca identificar y comprender el contenido conceptual que encierra toda unidad lingüística, aspirando a construir con este conocimiento descripciones precisas y, por tanto, carentes de excepciones. Estos conceptos operan, en muchas ocasiones, en niveles de abstracción muy elevados, lo que ciertamente dificulta su manejo. Por tanto, no se puede negar que un aprendizaje basado en los principios de la GC requiere ciertos esfuerzos de abstracción que pueden contrarrestar las ventajas que al modelo se le suponen. En general, como paliativo se propone la sustitución de los términos técnicos propios de la GC por otros más accesibles¹¹⁵, además del apoyo de diagramas e ilustraciones, como se comentó anteriormente. De hecho, otra característica particular de la GC es este uso que hace de ilustraciones pictóricas para representar de forma esquemática las formas lingüísticas (Lewandowski, 2014, p. 51), lo cual facilita la comprensión y la retención de los contenidos conceptuales que pretende enseñar. Un aprendizaje de este tipo debería resultar en una comprensión profunda del material gramatical y la agudización de la percepción lingüística del estudiante (Matsumoto, 2008, p.120).

...CG makes extensive use of pictorial and diagrammatic illustrations of the semantic and conceptual values of these items, while traditional accounts do not [...] Pictorial illustrations of the meanings of grammatical units are thus an integral part of grammatical description characteristic of CG (Bielak y Pawlak, 2013, p. 85).

La adaptación de los conceptos propios de la GC y la apelación a las habilidades cognitivas universales, así como la utilización de un lenguaje visual —en gran parte, también universal— y del *mentalés* —universal por definición— como apoyo deberían bastar para contrarrestar o mitigar el efecto negativo de estos inconvenientes.

It is a general conviction of CL that its constructs reflect general cognitive abilities, so even though some of the notions or meanings proposed in CG are highly abstract, the assumption is that they are easily activated as they are already part of learners' implicit knowledge (Bielak y Pawlak, 2013, p. 126).

¹¹⁵ Por ejemplo, la sustitución del concepto de *scope* por la metáfora del ojo de la una cerradura (keyhole) tal y como ilustran Bielak y Pawlak (2013, p.157). Ver también los trabajos de Romo (2014, 2015).

Matsumoto afirma que la GC es capaz de proveer descripciones gramaticales “descriptivamente adecuadas, intuitivamente aceptables y fácilmente accesibles” (2008, p.116). Langacker también se muestra optimista al respecto: “compared to other approaches, CL offers an account of language structure that —just from the linguistic standpoint— is arguably more comprehensive, revealing, and descriptively adequate” (Langacker, 2008a, p. 66). Además, la implicación cognitiva consciente del alumno en este proceso hará de él un desafío reconfortante una vez alcanzada la comprensión de la forma en cuestión (Llopis-García et. al. 2012, p.22).

La pretensión de unificar criterios y reglas de forma lógica a través de herramientas basadas en las bases de la cognición es una de las diferencias fundamentales entre las descripciones propuestas por la gramática tradicional y la GC (Ruiz Campillo, 2001, pp. 2, 12). La GC busca identificar y comprender el contenido conceptual que encierra toda unidad lingüística, aspirando a construir con este conocimiento descripciones precisas y, por tanto, carentes de excepciones, aunque para conseguir tal cosa deban aceptar cierto grado de abstracción en sus definiciones: “[GC] aims at clarity and insightfulness as its guiding principles” (Dirven y Radden, 2007, p. xii).

Además, la concepción de la gramática como medio de *conceptualización (constructo)*, es decir, como herramienta para representar una realidad de varias formas alternativas implica una visión más flexible y creativa del lenguaje que se aleja de lo meramente correcto o incorrecto y del aprendizaje memorístico de reglas arbitrarias (Llopis-García, 2011, p. 24); por el contrario, la GC aboga por la comprensión del contenido conceptual de las unidades lingüísticas (Castañeda, 2013): “promoting learner’s insight means reducing the perceived arbitrariness of the foreign language system” (Matsumoto, 2008, p.119).

Esto por sí mismo conlleva una reducción de la carga cognitiva destinada al aprendizaje —cuanto menos, a la memorización (Sharifian, 2002; Llopis-García, 2009)— e incluso la corrección de errores se convertiría en una tarea no desvinculada del significado (Zhang y Peng, 2008, p.5) si se interpretaran los “errores” de los estudiantes como manifestaciones “extrañas” de la lengua que pueden ser explicadas y analizadas más allá de la sanción en base a una norma arbitraria: “The ungrammaticality of a sentence is to be explained in terms of the oddness, incongruity, or other kind of ill-formedness of the meaning that the sentence has, or would have, rather than in terms of the violation of some arbitrary rule of syntax” (Taylor, 1993, p.55).

[La gramática cognitiva] es, además, la única vía que conozco por la que el funcionamiento de la gramática puede ser comprendido, quizás por primera vez, como un conjunto de decisiones lógicas y, consecuentemente, aprendido de una manera significativa más que memorística (Ruiz Campillo, 2007, p. 2)

4.4.2.3. Una aproximación basada en el uso

La tercera característica que supone una ventaja en cuanto a la aplicación pedagógica de la GC es su naturaleza como *aproximación basada en el uso* (Langacker, 2008a, p. 81). Se contempla como ventaja el hecho de que la GC incluye como parte fundamental de sus descripciones el componente pragmático —de hecho, se considera un componente indisoluble de cualquier unidad lingüística con sentido completo— ya que esto debería representar un acercamiento del proceso de instrucción al objetivo del mismo: el uso real del lenguaje. Alonso afirma que, en realidad, no solo incluye la dimensión pragmática en sus análisis, sino que lo sobrepasa al incorporar la noción de “perspectiva” (Llopis-García et al., 2012, p. 44; Tyler, 2004, p. 276): “Lo novedoso de la GC, empero, ha sido acentuar cierta dimensión de significado que no puede reducirse únicamente a lo veritativo o a lo discursivo o a lo pragmático” (Alonso, 2010, p. 189).

Al igual que al respecto de otros aspectos de la gramática, la GC no confía en listas prescriptivas de lo que está bien o está mal, sino que entiende que la adecuación de un mensaje a una situación es una cuestión, muchas veces, de *grado* y de *dirección*: una construcción será más o menos adecuada a una situación dependiendo de lo que se quiera decir. Por ello, la GC plantea llevar al aula de LE ejercicios con esta perspectiva graduada. Se trata de, por ejemplo, exponer al alumno a cuatro formulaciones que, ubicadas en un contexto determinado, son todas totalmente correctas, pero presentan diferencias de *dirección* (significado y sentido discursivo), en lugar de presentarle otras cuatro formulaciones y pedirle que identifique cuál es la única correcta. Este tipo de ejercicios se ajusta más a la visión interpretativa y representacional que promueve la GC (Llopis-García et al., 2012, p. 34).

Esto último representa una implicación pedagógica crucial de una aproximación al lenguaje basada en el lenguaje. Gran parte de lo necesario para hablar un lenguaje fluidamente suele ser ignorado por las gramáticas tradicionales al ser elementos que no son reconocidos como léxico ni como gramática. Dentro de este grupo marginal —que sí es concebido como unidad lingüística dentro de la GC— estarían todos los elementos de *constructo* ya mencionados o el repertorio de expresiones convencionales y patrones de expresión que permiten a los nativos mantener un discurso fluido (Langacker, 2008a, p.

84). Ciertamente, estas expresiones y patrones conforman el único modelo válido para evaluar la “corrección” de la producción del aprendiente (Pinker, 2007) y, por tanto, su inclusión es vital en la enseñanza.

4.4.3. Conclusiones del apartado

Aunque los propios expertos reconocen una serie de dificultades a la hora de introducir la GC en el aula de ASL —como el esfuerzo de adaptación inicial requerido para operar en los niveles de abstracción que la GC demanda—, conciben estas trabas como una “inversión”, y se muestran convencidos de que los beneficios potenciales pueden compensar estos obstáculos iniciales (Jaramillo *et al.*, 2002, p. 9):

In sum, if CG is to be applied to teaching grammar, its unique emphasis on the meaningfulness of this component of language is expected to result in better, deeper and more enjoyable learning as well as enhanced retention (Bielak y Pawlak, 2013, p. 125).

Los propios Bielak y Pawlak han comprobado que la GC tiene un efecto positivo en la enseñanza de segundas lenguas; “como mínimo, moderadamente”, y concretamente en aprendientes de nivel avanzado (2013, p. 211. Otro de los trabajos que ha comprobado el éxito de esta propuesta en un entorno de enseñanza real es la ya citada tesis doctoral de Llopis-García (2011). Sin embargo, todos los expertos coinciden en que es necesario llevar a cabo más investigaciones, en cantidad y en variedad, para poder establecer conclusiones más contundentes (Alonso, 2010, p. 195).

En un aporte particularmente significativo respecto a los objetivos de este trabajo, Matsumoto (2007) demuestra de qué forma la GC puede ser una herramienta eficaz a la hora de presentar de forma asequible, y sin necesidad de recurrir a jerga altamente especializada, el funcionamiento de las preposiciones. A través del análisis de su contenido conceptual y de la representación del mismo mediante los esquemas de imagen que los originan, el citado estudio muestra cómo, en efecto, la preposición inglesa “to” puede representarse de una forma comprensible mediante el esquema-imagen de *ORIGEN-CAMINO-META* [“SOURCE-PATH-GOAL”] (Matsumoto, 2008, p. 116).

Según la misma investigadora, el análisis de las preposiciones mediante las herramientas descriptivas de la GC conlleva varios beneficios directos, como la organización de los diferentes significados de una preposición en torno a un significado central en lugar de conformar una lista de significados disociados entre sí. Dicho significado central es un esquema-imagen que el alumno puede interpretar en base a su propia experiencia con el mundo, y que puede servir al alumno para hacer inferencias nuevos significados de las

preposiciones estudiadas que pueda encontrar en nuevos contextos (Matsumoto, 2008, p.120).

Si bien hemos comprobado que hay un gran consenso en la esfera académica a la hora de valorar positivamente los efectos potenciales de la GC en el aula de L2, y sobre la necesidad de llevar a cabo investigaciones que comprueben hasta qué grado estos beneficios pueden llegar a materializarse en la práctica, lo cierto es que hay bastante menos bibliografía sobre *cómo* puede hacerse esta aplicación pedagógica de la GC. Respecto a esto, Zhang y Peng (2008) identifica una serie de características óptimas para la aplicación de un enfoque didáctico que incorpore elementos de la GC como base o soporte para la instrucción gramatical. Primero, establece que, por sus características, “the cognitive approach focuses in adult learning” (Zhang y Peng, 2008, p.4). Según Zhang y Peng, además, la GC aboga no solo por el uso, sino también el *aprovechamiento* de la L1 de los estudiantes en el aula extranjera. De acuerdo con su propuesta, cualquier adulto ha llegado, a lo largo de su vida, al dominio de un gran caudal de conocimiento y ha construido una serie de conceptos y estructuras que pueden ser aprovechados para el aprendizaje de idiomas. Concretamente, Zhang y Peng afirman que

The cognitive approach believes that when the students, especially adults, study foreign language, the identity of grammar, rules and concepts between the native language and foreign language shift to the process of foreign language learning, which promotes learning language. Therefore, the cognitive approach maintains clearly that foreign language teaching employs native language (Zhang y Peng, 2008, p.5).

De acuerdo con Zhang y Peng, la IG mediante la GC se hace a través de diferentes etapas. La primera etapa consiste en presentar a los alumnos las reglas del lenguaje para que estos puedan *entenderlas* (en el sentido expuesto anteriormente). La siguiente fase consiste en enseñar a los alumnos a usar estas reglas en comunicación de forma automática y creativa. En la última etapa, se comparan dichas reglas con la de la L1 de forma que puedan comprender mejor la L2 y se minimicen las interferencias del idioma nativo (Zhang y Peng, 2008, p.7). Existen también otras propuestas relacionadas con este trasvase metodológico, como la de la *IM* que expusimos en el capítulo anterior, pero la falta de datos empíricos resulta todavía un lastre demasiado pesado como para profundizar en el tema. Esta investigación pretende contribuir a llenar este vacío a través del estudio de caso que se desarrollará en §7, donde se aportarán a la escena nuevas propuestas analíticas, descriptivas, resultados empíricos y datos etnográficos.

4.5. La GC en E/LE

4.5.1. Introducción

Hacer del aula comunicativa, además, un aula cognitiva, no plantea ninguna contradicción, sino una suma, o mejor, un producto (Ruiz Campillo, 2007, p. 17).

Actualmente existen varios trabajos que hablan del potencial pedagógico de la GC en la clase de E/LE, algunos de los cuales ya han sido mencionados en varias ocasiones a lo largo de este trabajo. Para la elaboración de esta investigación se han tomado referencia en este ámbito —el específico de E/LE— las obras de Alonso *et al.* (2005), Castañeda (2004a; 2004b; 2012; 2013), Cifuentes, (1996), Llopis-García (2007; 2009; 2011^a; 2011b), Llopis-García *et al.* (2012), López (2005), y Ruiz Campillo (2001; 2004; 2007; 2008; 2014), Tonnelier (2011), entre otros. De entre todas ellas, quizás las obras más destacables, por su actualidad, alcance y orientación a la enseñanza de español como lengua extranjera sean la “*Gramática básica del estudiante de español*” (Alonso *et al.*, 2005), en la que participan varios de estos autores, y que está orientada por principios de la GC, la tesis de doctorado de la propia Llopis-García (2011), que incluye una investigación empírica sobre la efectividad de la aplicación de la GC en el aula, y la obra de reciente publicación “*Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*” (Llopis-García *et al.*, 2012); una serie de reflexiones sobre la gramática que abogan por el uso de la GC en el aula y muestran cómo un análisis basado en la GC puede aportar nuevas formas de entender fenómenos especialmente problemáticos en la enseñanza de E/LE, como el modo subjuntivo o el contraste entre los diferentes tiempos del pasado del español.

Consideramos que estas aportaciones tienen un enorme valor, tanto académico como práctico. Sin embargo, consideramos que, tal como los propios autores advierten, ninguno de estos materiales anteriores trata de forma específica los fenómenos gramaticales que son objeto de estudio de esta tesis y que, tal como avanzamos en §3, tanto la metodología de análisis —no descrita— como, sobre todo, la de presentación pedagógica, son sustancialmente distintas a la que nosotros proponemos. Por estos motivos consideramos justificada la existencia de esta investigación, con la esperanza de hacer una pequeña aportación a un vacío que existe en la todavía relativamente poco GC del español.

4.5.2. La GC y el uso de imágenes en el aula

Dada la importancia que esta investigación le otorga al lenguaje visual en la presentación pedagógica de los fenómenos gramaticales del español en el aula de E/LE, utilizaremos este último apartado para resumir los fundamentos teóricos que sustentan esta decisión.

Hoy en día estamos en condiciones de afirmar que la imagen no solo puede ser una buena ‘ilustración’ de una regla, puede ser, de hecho, la *regla misma* con la que el estudiante queda equipado para tomar ulteriores decisiones gramaticales (Llopis-García et al., 2012, p. 65)

Tal como se introdujo en §2, la GC opta por el uso de imágenes como una nueva herramienta para explicarse a sí misma y, por ende, parece lógico considerar que la aplicación de imágenes como mecanismos de descripción lingüística —de elementos de representación— debería ser un estándar en cualquier aproximación pedagógica que pretenda basarse o incluir imágenes en el aula de lenguas extranjeras (Llopis-García et al., 2012, p. 65)¹¹⁶. Una vez expuestas las características del lenguaje gráfico, de los tipos de imágenes y de la GC, en este apartado se hará un resumen de los razonamientos que sustentan este uso pedagógico de imágenes metalingüísticas (ver §3.5.4), no solo a nivel analítico y descriptivo, sino como herramientas pedagógicas en la enseñanza de lenguas, así como de las ventajas exclusivas que presentan (Castañeda y Alonso, 2009, p. 22).

Las *imágenes metalingüísticas* aportan, en primer lugar, una nueva forma de abordar las peculiaridades de un fenómeno gramatical determinado. Además de la definición clásica de funciones, traducciones posibles, contextos operacionales o listas de excepciones, la IM permite analizar un fenómeno desde un punto de vista “representativo, figurativo, visual o imaginativo” (Castañeda, 2004b, p. 7). Como se ha expuesto anteriormente, aunque sea desde un punto de vista meramente cuantitativo, la posibilidad de acceder a un mismo contenido conceptual a través de diferentes vías ya supone una ventaja en sí mismo.

Otra de las características de la IM es el nivel de abstracción en el que opera; una característica que conlleva dos ventajas. La primera es la plasticidad representacional. La concepción del lenguaje que hace la gramática es altamente “imaginística”. Esto implica ubicar parte del contenido conceptual del currículum del curso de idiomas en un espacio abstracto en el que el alumno puede operar sin depender de las restricciones tanto de la L2 como de la L1. El uso de imágenes representa una vía de acceso “amigable” a este

¹¹⁶ La obra de Langacker, especialmente su monográfico sobre los conceptos básicos de la GC (2008) es posiblemente el mejor ejemplo del uso de este tipo de imágenes en la descripción lingüística.

conocimiento abstracto, operando como puente entre la abstracción máxima del contenido conceptual tal como opera directamente en nuestra mente —incluyendo la representación de los procesos cognitivos que forman los constructos de significado— y las manifestaciones restringidas del lenguaje.

Parece ser que los conceptos más fácilmente recordables con los que pueden asociarse a objetos representables “imaginísticamente”; por eso parecen constituir el nivel conceptual básico con un nivel de abstracción intermedio que los hace generalizables pero no tan abstractos como para resultar difícilmente asociables a una forma bi o tridimensional (Castañeda, 2004b, p. 7).

La segunda ventaja, relacionada con la primera, es el alto grado de universalidad de sus representaciones. La *IM* se compone basándose en los principios generales de psicopercepción, lo cual permite establecer fieles paralelismos con las formas de representación lingüística —las cuales están, según la GC, basadas en los mismos principios. Esto permite asociar la representación lingüística a la representación gráfica, lo que conlleva automáticamente un acercamiento de la L2 al aprendiente, puesto que estas “otras formas de representación (la gráfica, por ejemplo) [son] intuitivamente aprehensibles por hablantes de otras lenguas en un grado muy notable debido a su indiscutible naturaleza icónica” (Castañeda, 2004b, p. 8).³

4.6. Conclusiones del capítulo

A lo largo de todo este capítulo hemos analizado cuáles son las bases teóricas de la LC, y como estos principios configuran una visión del lenguaje y su funcionamiento que llamamos GC¹¹⁷. Por sus características, parece sensato considerar que, tanto a nivel teórico como a nivel metodológico, la GC ofrece una nueva perspectiva de estudio del lenguaje que se distingue de otras aproximaciones lingüísticas comentadas en el §2. A pesar de su carácter singular en la historia de la lingüística, la aproximación cognitiva al lenguaje no es ninguna novedad. Si tomamos como origen fundacional las obras de Lakoff (1980, 1987) o Langacker (1987), percibiremos que estamos ante una subdisciplina de la lingüística que nació hace más de treinta años. Desconocemos cuáles han sido los factores que han hecho que en estas casi cuatro décadas la investigación en lingüística a través de la GC haya sido relativamente marginal, en el mejor de los casos —como en el inglés— o prácticamente una singularidad en tantos otros, como en el caso del español; aunque seguramente hayan influido su propia idiosincrasia heterodoxa, lo

¹¹⁷ En el anexo 2 es posible encontrar un esquema de la estructura de este capítulo que recapitula y resume gráficamente las conexiones entre los diferentes conceptos teóricos presentados.

abstracto y flexible de sus descripciones y representaciones, y la fortaleza de otros modelos todavía vigentes.

Lo cierto es, en cualquier caso, que a pesar de que desde su surgimiento la GC se ha concebido como una nueva aproximación a la lingüística muy prometedora y ha encontrado grandes defensores, este consenso no se ve respaldado por un gran cuerpo de datos empíricos procedentes de la investigación en el aula que consolide la aproximación cognitiva como un modelo pedagógico de referencia. Por tanto, además del aporte teórico derivado del análisis de las preposiciones que desarrollaremos en el siguiente capítulo, una investigación como la que complementa esta tesis se considera necesaria —por los expertos— para poder seguir avanzando en la consolidación —o lo contrario— de la GC como modelo de análisis lingüístico. En el caso que nos ocupa, los propios expertos señalan la importancia de continuar con la aplicación de los modelos descriptivos de la GC al español y, concretamente, a las preposiciones, dada precisamente esta ausencia de investigaciones dedicadas al respecto.

Esta poca presencia de estudios basados en la GC resulta desconcertante hasta cierto punto si tenemos en cuenta lo optimistas y entusiastas que se muestran los expertos consultados en cuanto a la idoneidad de la GC como método analítico y descriptivo.

En conclusión, no parece exagerado decir que la GC constituye la mejor base conceptual disponible para la búsqueda de significados gramaticales o valores de operación que permitan al estudiante:

- Un proceso de aprendizaje más basado en la lógica que en la memoria.
- Comprender las formas lingüísticas y sus significados a partir de conceptos generales que puedan extenderse mediante una lógica natural de la representación humana del mundo para dar cabida a todos los usos posibles.
- Un control de los significados para operar con significados.
- En definitiva, '*pensar para hablar*'. (Llopis-García et al., 2012, p. 7).

Aunque, a diferencia de la cita anterior, no consideramos de utilidad ni de interés establecer una jerarquía de modelos analíticos y, por tanto, no presentamos la GC como “la mejor” forma de entender la gramática, sí creemos en su potencial de ofrecer descripciones alternativas y complementarias a las de la gramática tradicional que pueden aportar nuevos puntos de reflexión sobre unidades lingüísticas cuya definición resulta todavía problemática (como las preposiciones) y que son especialmente difíciles de explicar a una persona que está aprendiendo nuestro idioma.

Por tanto, consideramos que las descripciones de la GC son particularmente interesantes en el terreno de la enseñanza de L2, puesto que dota al investigador o docente de unas

herramientas conceptuales y representacionales con un gran potencial pedagógico. Tales herramientas quedaron descritas a lo largo de este capítulo, resumiremos aquí sus tres principales ventajas potenciales: la universalidad y accesibilidad —tanto del lenguaje visual como de los constructos mentales a los que apela— la descripción significativa y en términos positivos de la perspectiva positiva —definiciones no prescriptivas que, aunque pueden ser menos eficaces evitando el error en un primer momento, permiten un uso creativo y flexible de la lengua— y el carácter complementario con el que nosotros la concebimos, que permitirá ofrecer un canal de información adicional a los tradicionales, ampliando el alcance del contenido a estudiantes con otras preferencias o estilos de aprendizaje.

En conclusión, consideramos que todo lo expuesto en este cuarto capítulo indica que la idea de utilizar la GC como gramática pedagógica es una idea madura, con un sólido fundamento teórico y un gran consenso entre los expertos sobre lo conveniente de su aplicación a la enseñanza de segundas lenguas. Sin embargo, de nuevo, existe una notoria asimetría entre las ventajas que ofrece la GC y la atención que realmente recibe, tanto en la esfera académica como, sobre todo, en el aula de E/LE.

Consideramos que la carencia de materiales y de datos empíricos se hace extensible también al uso de IM en el aula. Aunque todos los expertos identifican una serie de bondades expuestas anteriormente, en la práctica no es posible encontrar una aplicación real de estas descripciones gramaticales visuales en aula de E/LE. Por tanto, consideramos que esta investigación puede también aportar nuevos datos sobre este tema, ya que en las descripciones y presentaciones pedagógicas la IM tendrá un papel central.

En conclusión, habiendo definido las particularidades de nuestra visión tanto de la GC como de la IM, así como sus ventajas e inconvenientes, consideramos que la ausencia de datos empíricos sobre su aplicación a unidades lingüísticas concretas de forma sistemática —más allá de ejemplos convenientes— y su extrapolación al aula de E/LE revela un vacío de conocimiento que justifica una investigación de este tipo. Los siguientes capítulos intentarán hacer una humilde aportación a este respecto. Así, en §5 y §6 mostraremos como la GC puede aportar una nueva perspectiva a la controvertida e inestable categoría de las preposiciones españolas, a menudo también problemática en el aula de E/LE. Seguidamente, en §7, expondremos un breve estudio de caso en el que comprobaremos la efectividad pedagógica de los planteamientos descriptivos alcanzados.

5. La aproximación cognitiva a las preposiciones espaciales.

5.1 Introducción: ¿por qué estudiar las partículas espaciales?

5.2. Las preposiciones en la GC.

5.3. El estudio de las partículas espaciales en la GC.

5.4. Las preposiciones en español

5.5. Metodología: un modelo de análisis cognitivo

5.6. Nuestro modelo de análisis

5.1. Introducción

En este capítulo estudiaremos cómo la GC concibe las preposiciones y los modelos analíticos de los que se sirve para extraer sus conclusiones. Posteriormente, en comparación y contraste con estos planteamientos y métodos de análisis, explicitaremos cuál será el modelo de análisis que utilizaremos en nuestro estudio de las preposiciones espaciales del español.

5.2. Las preposiciones en la gramática cognitiva

5.2.1. ¿Por qué estudiar las partículas espaciales?

Las nociones espaciales son especialmente útiles para explicarnos a nosotros mismos el empleo que hacemos del lenguaje (Llopis-García et al., 2012, p. 131).

Las cuestiones relativas a la organización espacial son especialmente interesantes y valiosas para comprobar los planteamientos de la GC. Como se ha expuesto anteriormente, la GC parte de la premisa de que la psicopercepción del espacio es una de las bases más importantes del razonamiento humano, y que constituye el dominio primario a partir del cual se extrapolan (*mapean*) relaciones a otros dominios (dando lugar a las metáforas). Por tanto, parece razonable que un proyecto como este, que busca organizar la gramática en torno a la semántica, acuda a uno de los orígenes de este significado.

Por su naturaleza, las cuestiones espaciales son relativamente fáciles de representar gráficamente. Esto supone también una ventaja para este tipo de investigación, que pretende, precisamente, organizar y describir visualmente las partículas del lenguaje que se encargan de codificar estas relaciones espaciales. Su relativa facilidad de representación ayudará también a que, tal como propone esta investigación, las

descripciones construidas puedan ser presentadas de forma más asequible al eventual estudiante de L2.

Por otra parte, el sistema preposicional es uno de los temas “que suscita mayores problemas a la hora de explicar el español como lengua extranjera” (Laguna, 2004, p. 526). El autor precisa a continuación que, concretamente, “el problema del inventario de las preposiciones en español sigue siendo uno de los problemas más importantes de la teoría gramatical” (527). Y aunque se trata de un problema que viene de lejos (RAE, 2010) debido a la dificultad de análisis que presentan elementos con un grado de abstracción tan alto (Matte Bon, 2002, p. 273), lo cierto es que es un tema que, aunque ha recibido mucha atención en el caso del inglés (Duffley, 2001, pp. 109-114; Evans y Tyler, 2003, 2005; Evans, 2009a), lo cierto es que el sistema prepositivo espacial español sigue siendo una de las áreas de investigación pendientes para la GC (Llopis-García, 2009; Castañeda, 2013). Sin embargo, tal como se comprobará al final de este análisis, en una de las conclusiones terminaremos cuestionando la “espacialidad” de estas preposiciones, al menos como rasgo semántico dominante.

Por estas razones, consideramos que el sistema preposicional cuenta con el número suficiente de controversias y contradicciones como para conformar un objeto de estudio interesante y que, además, la GC cuenta con herramientas analíticas y descriptivas especialmente adecuadas para llevar a cabo un análisis de dicho sistema: “podemos considerar que un estudio gramatical de base semántica puede dar mejor cuenta del funcionamiento de las preposiciones” (Cifuentes, 1996, p. 107). Sin embargo, como se comprobará en el análisis de las partículas espaciales del español, este trabajo se nutre también de aportaciones de la gramática “tradicional” y de otras perspectivas, como la cartografía mínima (Romeu, 2014).

El objetivo es conectar el sistema de localización espacial español en una red semántica que muestre la motivación semántica de cada partícula a través de su representación visual. La visualización de las partículas espaciales pretende, en primera instancia, aportar un nuevo nivel analítico (cognitivo) complementario al puramente verbal y, más a largo plazo, servir como soporte de presentación de las unidades lingüísticas en el aula de E/LE. Los problemas de aprendizaje de las preposiciones en el aula de E/LE —*en/sobre, por/para*, etc.— son un reflejo de lo complejo que resulta dicho sistema; un sistema que, al no tener el español declinación en los sustantivos, tiene un papel protagonista en la construcción de significados, ya que permite relacionar diferentes elementos de formas

específicas (Matte Bon, 2002, p. 273). Por eso, consideramos que merece la pena prestar atención a dicho sistema e intentar encontrar una forma de facilitar su acceso.

En este apartado se recogen las principales aportaciones de la denominada “gramática tradicional” (RAE, 2010, p. 605) para ubicar un punto de partida para este análisis y, al mismo tiempo, recoger las valiosas contribuciones que al respecto ya se han hecho.

En §5.3 y §5.4 se contextualiza el estudio de los sistemas preposicionales y otras partículas espaciales en la historia de la GC. Destacan entre todos los trabajos consultados las investigaciones llevadas a cabo por Shakova y Tyler (2010), las de Evans (2003, 2005, 2007, 2009a, 2009b, 2010) y sus obras conjuntas con Tyler y Pourcel (Evans y Tyler, 2003, 2004, 2005; Evans y Pourcel, 2009); además de las obras fundacionales de la GC (citadas en §4), en las que el componente espacial ha tenido siempre un papel protagonista. También analizaremos de forma concreta qué ha aportado la aproximación cognitiva al estudio del sistema preposicional español y compraremos este estado de la cuestión con el conocimiento disponible sobre las preposiciones del inglés.

Por último, en los dos últimos apartados detallaremos cómo hemos incorporado estas contribuciones a nuestro propio modelo de análisis (§5.5), explicitando y definiendo operacionalmente nuestro objeto de estudio, los objetivos del análisis y nuestra metodología descriptiva y representacional.

5.2.2. ¿Qué es una preposición?

Para la elaboración de este apartado, de entre todas las fuentes consultadas (Bierswich, 1988; Bosque, 1997; Cino, 2000; De Bruyne, 1999; Demonte, 2011; Gehrke, 2006; Giraldo, 1998; Horno, 2002; Jackendoff, 1973; López, 2004; Max, 1978; Matte Bon, 2002; Morera, 1988; O’Keefe, 1995; Pavón, 1999; 2003; Puigdollers, 2010; RAE, 2009; 2010; Slager y Seco, 2007; Zubizarreta y Oh, 2007; entre otros), se ha tomado como referencia la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (RAE, 2009; 2010), por tres razones: por su peso como “argumento de autoridad”, porque no consideramos necesario entrar en detalles específicos sobre cada una de las preposiciones —pues esto duplicaría innecesariamente la extensión de este capítulo— y porque, al nivel de análisis que exige este apartado de introducción, no se observan diferencias reseñables entre las descripciones de esta obra y las demás.

Aunque las preposiciones siempre se presentan como elementos relacionales (Matte Bon, 2002, p. 273), la propia definición del término *preposición* es ya problemática, así como lo es también la elaboración de un inventario preciso que recoja todas las preposiciones del español (Laguna, 2004, p. 257). En este apartado introductorio se recogen algunas de las definiciones que se han aportado al respecto desde el estudio gramatical tradicional antes de valorar hasta qué punto puede el enfoque cognitivo ser de utilidad en este debate.

Trujillo (1971, pp. 250-251) presenta como prueba de la poca fiabilidad de las definiciones tradicionales de preposición lo difuso del inventario que se crea a partir de estas: un listado de componentes que varía según el autor, enumerando las preposiciones “imperfectas” que podrían estar incluidas en este inventario. Así, habla de las conjunciones de subordinación (porque, para que...), las locuciones preposicionales (encima de, fuera de) o construcciones que incorporan una preposición como prefijo (sobrevalorar, anteojos, encima). De hecho, en la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (RAE, 2010) ya vimos como el número de preposiciones oficialmente reconocidas como tal aumentaba de 19 a 23 tras la incorporación de *durante*, *mediante*, *vía* y *versus*. Y todo ello a pesar de que se trata de una lista “cerrada” (ver §5.2.3, a continuación).

5.2.3. Inventario, definición y función

Las preposiciones forman una clase gramatical cerrada. Sin embargo, el inventario que de ellas se hace no siempre coincide en las diversas gramáticas, ya que algunas preposiciones son de escaso uso, otras han ingresado no hace mucho en este paradigma y otras, finalmente, poseen solo algunas de las propiedades que caracterizan dicha clase de palabras. En la actualidad suele aceptarse la relación siguiente: *a*, *ante*, *bajo*, *cabe*, *con*, *contra*, *de*, *desde*, *durante*, *en*, *entre*, *hacia*, *hasta*, *mediante*, *para*, *por*, *según*, *sin*, *so*, *sobre*, *tras*, *versus* y *vía* (RAE, 2010, p. 558).

¿Con qué criterios se elabora esta lista? Según la RAE, estos veintitrés elementos comparten el hecho de ser palabras invariables y casi siempre átonas que se caracterizan por introducir un complemento (término). Este *término* es normalmente un grupo nominal, pero puede ser también un grupo adjetival, adverbial o preposicional (18a). También pueden actuar como *término* las oraciones subordinadas y de relativo (18b). Por último, todas las preposiciones comparten la peculiaridad de imponer restricciones formales al término que introducen, exigiendo que se coloque inmediatamente después de estas (18c) (RAE, 2010, p. 557).

- (18) a. Desde [*la puerta/pequeño/siempre/por la mañana*].
 b. Hasta [*que me muera/el que cree no tener miedo*].
 c. ¿Para qué me lo cuentas? /* ¿*Qué* me lo cuentas para?

También según la RAE (2010, p. 559) la función de las preposiciones puede ser de complemento de régimen (es decir, como elemento argumental) (19a), de complemento adjunto (19b), de atributo (19c) o de complemento predicativo (19d). En algunos casos, los grupos preposicionales pueden ser modificados por adverbios o locuciones adverbiales (19e).

- (19) a. Me preocupo solo por ti.
 b. Me preocupo solo por las noches.
 c. Es por no molestar.
 d. Actuó con nocturnidad y alevosía.
 e. *Precisamente* por eso debemos esperar, *por lo menos* hasta mañana.

5.2.4. El contenido de las preposiciones

El significado de las preposiciones es abstracto y casi siempre RELACIONAL [...] Dada la naturaleza abstracta de significado, muchas preposiciones pueden incluir contenidos diferentes. Son numerosas las que aportan un significado espacial además de otro temporal, así como sentidos figurados (llamados a veces *nocionales*) que remiten a relaciones de naturaleza inmaterial (RAE, 2010, p. 564).

La RAE establece que es posible establecer una distinción gradual entre preposiciones con contenido léxico (como *bajo*, *durante* o *entre*) y otras con contenido propiamente gramatical (*a*, *de*)¹¹⁸ (2010, p. 560). Un ejemplo de la gradualidad de dicha división se encuentra al analizar los usos de la preposición *de*. En (20a), *de* sí tiene un contenido léxico —origen— mientras que en (20b) *de* cumple con una función más gramaticalizada (de complemento de régimen).

- (20) a. Viene directo *de* la oficina.
 b. Está enamorado *de* mí.

5.2.5. ¿Locuciones preposicionales o complementos adverbiales?

“Las LOCUCIONES PREPOSICIONALES o PREPOSITIVAS son agrupaciones de palabras que adquieren conjuntamente el sentido y el funcionamiento gramatical de las preposiciones, como *a causa de*, *en orden a*, *por culpa de*, *bajo pena de*, etc.” (RAE, 2010, p. 560). De todas las secuencias preposicionales posibles, las únicas que se tratarán tangencialmente en este trabajo son las componen un significado espacial complejo —al

¹¹⁸ Cabe destacar que esta distinción no tendría sentido dentro del paradigma cognitivo. Sin embargo, es una distinción bastante similar a la que hace López cuando habla, desde la GC, de “preposiciones llenas y preposiciones vacías” (2009, pp. 225-227).

menos en un primer término— en torno a una preposición (ya sea como prefijo o como partícula añadida al final). Es el caso de secuencias como, por ejemplo: *encima de*, *debajo de*, *cerca de*, *enfrente de*, etc. El análisis de estas secuencias es complicado y controvertido, ya que los conjuntos prepositivos que los conforman pueden interpretarse como locuciones preposicionales (20a) o como complementos adverbiales (21b). Además, existe la dificultad de discernir hasta qué punto una expresión ha sido *gramaticalizada* o si el sustantivo todavía funciona estructuralmente (RAE, 2010, p. 561).

Aunque a nivel formal esta distinción tiene consecuencias, resulta difícil encontrar un impacto relevante al aplicar una u otra consideración a un análisis basado en la semántica. En efecto, analizando (21a) y (21b) desde un punto de vista semántico (cognitivo), no se aprecian distinciones perceptibles: el TR (las llaves) están en la misma REGIÓN (la zona activa correspondiente a la designada por *encima*) del LM (la mesa).

- (21) a. Las llaves están [encima de] [la mesa].
 b. Las llaves están [encima] [de la mesa].

En cualquier caso, tal como se comprobará más adelante, la posición prevista desde un análisis cognitivo resulta en considerar la preposición (*de*, en este caso) como un marcador relacional entre dos dominios que, a priori, no guardan una relación intrínseca. Por tanto, parece lógico prever que un análisis desde la GC considerará la partícula un mero mediador en una posición “neutra”, mientras que la estructura resultante (la locución preposicional) se considerará parte del *escenario*, es decir, un modificador de la relación entre los dos núcleos conceptuales. Por lo tanto, consideramos que, aunque tal distinción carece de relevancia en la GC, su visión es más cercana a la del complemento adverbial que a la de la locución preposicional.

A continuación recogeremos los interesantes aportes de Romeu (2014) y Vandeloise (2010) al respecto de los modelos de análisis aplicables al estudio de las preposiciones, los cuales incorporaremos, en parte, en nuestro propio modelo.

5.2.6. El modelo de la cartografía mínima en el análisis de las preposiciones

La tesis de Romeu (2014) utiliza el sistema de cartografía mínima y nanosintaxis para analizar las propiedades de las construcciones espaciales (2014, p. 7). El modelo cartográfico pretende la identificación del menor número posible de proyecciones de significado de un ítem léxico, justificando dicha identificación y explicitando la relación que guarda dicho significado con el que representa a las demás partículas del sistema: “se

asume que existe una estructura sintáctico-semántica donde cada proyección sintáctica contiene un rango semántico o un elemento mínimo de significado” (2014, p. 14). Consideramos este trabajo particularmente interesante porque, aunque parte de un enfoque distinto a la GC, tiene, como puede comprobarse, unos objetivos y algunos planteamientos que son compatibles¹¹⁹.

Romeu comparte la visión de Talmy al respecto de la naturaleza de las construcciones espaciales, según la cual estas las construcciones espaciales consisten en una relación entre una *figura* —entidad descrita o localizada— y un *fondo* —entidad usada como referencia (2014, p. 45)—.

- (22) a. El mono está *en* el árbol.
- b. *El mono está *al* árbol.
- c. El mono está *a* la derecha del árbol.
- d. La cueva está *hacia* el oeste.

Esta relación entre *Figura* (TR) y *Fondo* (LM) puede ser *locativa* (22a) o *direccional* (22b). A priori, la diferencia entre ambos tipos de relación espacial radica en que las relaciones locativas pueden utilizarse con verbos “estáticos” como *quedarse* o *estar*¹²⁰. Sin embargo, aunque es fácil encontrar aparentes contraejemplos a lo anteriormente indicado, como en (22c) y (22d), más adelante veremos que tales casos se explican mediante la aparición de *modificadores* que, por ejemplo, hacen que el LM se interprete como más de una localización dentro del mismo evento (Romeu, 2014, p. 46).

Como avanzamos anteriormente, consideramos que la tesis de Romeu (2014) comparte algunos de los principios básicos que definen el análisis lingüístico con la GC. Uno de estos principios es la aceptación, como punto de partida, de que “existe una secuencia de proyecciones, *fseq*, que contiene *primitivos semánticos* irreductibles y gramaticalmente relevantes. Así, cada proyección en la *fseq* está semántica y sintácticamente motivada” (2014, p. 43). Esta hipótesis de partida es, como mínimo, compatible con la de Evans

¹¹⁹ En general, nuestra posición es que la GC no es una “rama” de la lingüística aparte, y ni siquiera nos parece adecuado diferenciarla de la “gramática tradicional”, tal como hacen los propios autores. Consideramos que la GC es un complemento a esta gramática llamada “tradicional”, con objetivos y métodos de análisis compatibles y con planteamientos que no son tan exclusivos como parece según sus propios autores afirman. Por ejemplo, Matte Bon, en su gramática comunicativa, también habla de encontrar una motivación semántica que explique los usos contextuales de una misma unidad lingüística; lo que él denomina *microfunción* o *funcionema*, dentro del paradigma de la GC (Matte Bon 2002, p. 7).

¹²⁰ Remarcamos que, en todo momento, estamos refiriéndonos a la lengua española. Variaciones en las categorías conceptuales y mecanismos de compensación representacional de otros idiomas pueden hacer que la idoneidad de *en* como partícula locativa por excelencia no sea extrapolable a otras lenguas. Por ejemplo, en una lengua tan próxima al español como el catalán utiliza su preposición *a* para construir relaciones locativas puras como en (10): “*El mico és a l'arbre*”.

(2009a, p. 27), en tanto que busca la descomposición de unidades semánticas mínimas con las que explicar, mediante la suma o combinación gestáltica de *parámetros* semánticos mínimos, la semántica de unas construcciones espaciales complejas. Romeu (2014, p. 97) utiliza el siguiente esquema para resumir la estructura que las construcciones espaciales:

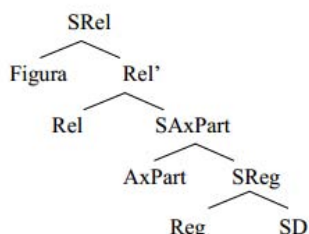


Figura 37, Romeu (2014, p. 97)

Dicho esquema se explica de la siguiente manera: Empezando por abajo, *SD*, representa la entidad que se toma como referencia para la construcción espacial; o, *el fondo* (LM). La *región* (*Reg*) hace referencia a las coordenadas espaciales que ocupa el LM. Un mismo término puede lexicalizar *Reg* + *LM* (cuando este que pueden interpretarse como una localización o entidad que abarca un espacio determinado: *la habitación, la clase, la plaza, etc.*) o lexicalizar la proyección espacial de forma independiente (como *bajo*). La *relación* (*Rel*) proyecta una relación entre dos elementos (locativa o direccional), y *puede* hacer referencia a una *parte axial*. Esta *SAxPart* hace referencia a una sub-parte de una región, “entre esta sub-parte y el fondo se establece una relación posesiva manifiesta en la presencia de elementos como *of* o *de* y elementos genitivos” (Romeu, 2014, p. 68).

En cualquier nivel de esta estructura básica pueden aparecer modificadores que, como su nombre indica, especifican y matizan determinadas propiedades de la relación espacial. De forma muy resumida, estos modificadores son: *Con-junto* —cuando el TR está incluido en el LM o coincide espacialmente con este, (23a)—, *Dis-junto* —cuando el LM no incluye al TR, sino que sirve como punto intermedio de una proyección, (23b) —, *Punto escalar* —cuando el LM se interpreta como punto de una escala, (23c)— y *Dispersión* —cuando el LM se divide en múltiples tramos, (23d)— (Romeu, 2014, pp. 70-84).

- (23)
- a. Juan está en la habitación.
 - b. La ciudad está al norte de España.
 - c. Juan fue hasta la carretera.
 - d. El azúcar se derramó por toda la mesa

5.2.7. El modelo implicacional de Vandeloise (2010)

Basado en el análisis del surgimiento de los términos dedicados a la identificación de los colores, el *modelo implicacional* (Vandeloise 2010, p. 181) propone que, en la definición de términos espaciales, no siempre se pretende encontrar la autoexclusión, sino también una especie de inclusión específica. Un ejemplo de esto emerge de la comparación entre los términos ingleses “*in-on*” y los españoles “*en-sobre*”. *In-on* son partículas excluyentes salvo en determinados usos (es decir, no son intercambiables sin que aparezca una modificación semántica significativa). En cambio, el par “*en-sobre*” presenta una relación *implicacional*: estar *sobre* implica estar *en*.

- (24) a. El libro está *en* la cómoda.
 b. El libro está *sobre* la cómoda.

La preposición *en* puede, con ciertas ambigüedades, operar tanto con los sentidos de (24a) como (24b). La ambigüedad reside en que, cuando el LM es concebido funcionalmente como un contenedor, la tendencia semántica de *en* induce a la ubicación del TR (el libro) en el interior del contenedor). No obstante, esto no excluye la posibilidad de que, en un determinado contexto —por ejemplo, si el libro en cuestión está a la vista de los interlocutores— pueda utilizarse *en* para ubicar al libro *encima de* la cómoda, tal como hace la preposición *sobre*. En cambio, el uso de la preposición *sobre* es mucho más específico y, aunque implica una región semántica de la partícula *en*, no puede operar como hiperónimo de esta. Aunque esta propuesta se desarrollará con más detalle en el apartado correspondiente, establecemos que la selección de uno u otro significado dependerá de la conceptualización del LM que se haga en el momento del habla y, por tanto, no responde a una naturaleza autoexcluyente de las preposiciones. Aceptamos, entonces, el modelo implicacional de Vandeloise, reconociendo que existen regiones semánticas en las que el significado de las preposiciones, aun siendo conceptualmente distinto, puede solaparse y configurar representaciones mentales equivalentes.

5.3. El estudio de las partículas espaciales en la GC.

Gran parte de la investigación en categorización de la psicología cognitiva se ha hecho en el dominio de los objetos físicos y las percepciones espaciales —aunque la LC frecuentemente ha abordado entidades psicológicas también (Evans y Tyler, 2003, p. 10)—. Dirven y Radden (2007, p. 305) explican que la interacción con los objetos en el espacio físico constituye una de las experiencias humanas más básicas, incluyendo la localización de objetos y eventos. Esto hace que el dominio del espacio constituya la base del pensamiento a partir de la cual se extienden (*mapean*) significados para otros dominios, como el del tiempo¹²¹.

Precisamente, la evidencia más contundente en contra de las visiones tradicionales de categorización y a favor de los efectos de prototipo viene del estudio de las preposiciones; elementos que especifican relaciones espaciales y abstractas (Lakoff, 1982, p. 65; Llopis-García, 2011b, p. 96; Tyler y Evans 2003; 2005). Según Bergen *et al.*, el análisis de los términos espaciales ha resultado especialmente fructífero debido a su alto grado de extensibilidad a otros dominios:

Spatial language is also advantageous because it tends to be multifunctional -language that describes literal, physical motion [...] often also has figurative motion uses, where there is no literal motion of the described entity (Bergen et al., 2007, p. 736).

Lakoff (1982, pp. 66-67) recogió en su momento las conclusiones a las que otros estudios habían llegado al respecto. Lo que aquí se presenta es un resumen de estas conclusiones, incorporando en la primera de ellas una actualización proporcionada por Evans y Tyler (2003, p. 37):

- Las preposiciones tienen un significado espacial y uno metafórico relacionado con el primero que, a su vez, se determina a través de la experiencia humana.
- Cada significado espacial puede ser representado por un *esquema-imagen* (“*image-schema*”), y cada esquema-imagen constituye un prototipo relativo a las situaciones reales en las que puede ser utilizado.
- Para cada preposición, hay significados representativos y no representativos.
- Cada preposición forma una categoría natural de significado.
- Los significados espaciales no son siempre discretos; a menudo se difuminan en el curso de las transformaciones espaciales continuas que los relacionan.
- Los significados de cada preposición no pueden predecirse únicamente en base a sus significados representativos —aunque pueden motivar extensiones del significado a miembros no representativos; al igual que otras categorías, requieren ser definidos convencionalmente—.

Adaptado de Lakoff (1982, pp. 66-67)

¹²¹ Evans y Tyler recopilan una serie de investigaciones que sustentan esta afirmación (2003, p. 34). En general, nos alineamos con esta propuesta y, aunque más adelante hablaremos del significado funcional de las preposiciones espaciales, en todo momento mantendremos que este significado —y otros, como los temporales— emergen precisamente de esta experiencia correlacional espacial.

Por tanto, la GC establece que cada sentido o esquema-imagen es una categoría, y cada situación que encaja dentro, es un significado (un miembro de la categoría). Aquellas situaciones que encajan bien, son *representativas*. Las que encajan peor, son *no representativas* (Lakoff, 1982, p. 66). Esta concepción conlleva la aceptación de un criterio de evaluación sobre la pertinencia del uso de una preposición en un determinado contexto basado en el *grado*: “un *continuum* de aceptabilidad” (Llopis-García 2012, p.48).

Evans y Tyler (2003), cuyo análisis de las preposiciones del inglés representa un modelo para este trabajo, explican que su análisis semántico parte de una aproximación cognitiva y experimentalista; cognitiva en cuanto a que entienden que los significados con los que opera la mente humana no son el reflejo exacto de una realidad objetiva independiente, sino que la noción de ‘realidad’ que manejamos está definida tanto por el propio mundo físico como por nuestra arquitectura neurológica y anatómica (2003, p. 37). Es también experimentalista en la medida en sostiene que es precisamente la relación (experiencia) con el mundo físico lo que modela los conceptos (2003, p. x). Los mismos autores se muestran también partidarios de realizar un análisis de todo un sistema o, al menos, de gran parte del mismo, ya que el análisis *ad hoc* de un par de partículas puede llevar a explicaciones solventes para dichos casos pero carentes de extensibilidad para otros ítems lingüísticos: pueden no ser generalizables. Este es el planteamiento que utilizaremos en este trabajo al proponer el análisis del sistema de preposiciones espaciales del español.

5.3.1. La naturaleza de las preposiciones

En este apartado analizaremos cuál es la naturaleza de las preposiciones según los principios de la GC expuestos anteriormente.

5.3.1.1. Las escenas espaciales

La preposición es un elemento relacionante. [...] Las preposiciones expresan cómo el hablante establece un lazo cognitivo entre dos o tres partes de una escena espacial [...] perfilan una relación entre dos entidades en relación a una base de espacio físico” (Cifuentes, 1998, pp. 113-114).

Como cualquier otro tipo de conocimiento, los seres humanos perciben y experimentan el espacio físico a través de su propia naturaleza (*embodiment*). Las personas segmentan las percepciones del mundo según lo experimentan en *escenas espaciales* (EE) que son codificadas —lexicalizadas— por las preposiciones y otras partículas espaciales (Evans 2009, p. 218). Las EE siempre involucran dos o más entidades relacionadas de una forma

recurrente en la interacción de los seres humanos con su entorno. Este hecho hace que muchas veces las EE se conceptualicen de acuerdo a criterios funcionales: por ejemplo, si un TR está dentro de un LM, es posible que sea porque el LM está protegiendo al TR o influyendo sobre él de alguna manera. No está dentro “porque sí” (Evans, 2009b, p. 218). A lo largo de este apartado veremos que este componente funcional, basado exclusivamente en la experiencia humana y la interacción con el entorno, es un factor fundamental cuyo peso semántico, en ocasiones, desbanca al significado original del que emergen: el significado espacial.

Es esta interacción humana con el entorno físico lo que genera las *correlaciones experienciales*: asociaciones entre dimensiones o fenómenos del dominio físico espacial con otros dominios de acuerdo a la experiencia sensorial humana (la dimensión vertical con la cantidad, el tamaño con la importancia, la visión con el conocimiento, etc.). Esta asociación *no* se hace en base a similitudes identificadas, sino en base a la permanente y recurrente correlación que acaece en la interacción cotidiana con el entorno (Evans y Tyler, 2003, p. 138). El origen primario, eminentemente espacial, de estas metáforas con base experiencial hace que estén presentes en gran variedad de lenguas y culturas en todo el planeta (Evans y Tyler, 2003, p. 35). Sin embargo, cualquier significado puede desmenuzarse y ser rastreado hasta toparse tanto con la naturaleza de la arquitectura neuronal como con la experiencia interactiva con el mundo físico que le han dado lugar (Evans y Tyler, 2003, p. 37; Evans, 2009b, p. 216).

La vinculación de las preposiciones y otras partículas espaciales con el dominio espacial —en su significado primitivo¹²², al menos— restringe la capacidad expansiva del contenido semántico de estas partículas. Otras categorías espaciales —como los nombres o los verbos— tienen una gran capacidad de generar nuevos ítems que den respuesta a las cambiantes necesidades de la sociedad humana. Así, constantemente surgen nuevas palabras como *teléfono*, *paracaídas*, *metrosexual* o *radiografiar*. En cambio, tanto el dominio espacio-físico que atañe a las partículas espaciales —las leyes físicas y la gravedad— como las propiedades fisiológicas humanas que permiten sus procesamiento

¹²² Usamos el término *primitivo* en este párrafo para evitar el uso del término *primario*, pues nos interesa únicamente emplear una connotación temporal o de origen, no de importancia o de jerarquía semántica. Tal como desarrollaremos más adelante, sostenemos que, aunque el significado de las partículas espaciales tiene un *origen* —o *valor primitivo*— claramente espacial, este no equivale siempre a su significado *primario* —o *prototípico*— ya que en este prevalece frecuentemente un componente *funcional*.

son mucho más estables, lo que elimina la necesidad de crear nuevas categorías léxicas (Evans y Tyler, 2005, p.108).

Dado que la propia existencia de las partículas espaciales se debe a la necesidad de delinear distinciones significativas dentro del dominio espacial, es lógico que las relaciones que perfilan sean diferentes. En ocasiones, dos o más partículas se explican y desarrollan en términos de contraste con otras partículas, creando así un *conjunto contrastivo* (Evans y Tyler, 2005, p.109). Como ejemplo, los autores citados proponen el conjunto contrastivo resultante del desmenuzamiento del eje vertical que hacen las preposiciones inglesas *over*, *above*, *under* y *below* (Evans y Tyler, 2005, p.110). Cada una de estas cuatro partículas tiene un significado ligeramente suficientemente diferenciado de las otras, pero dicha distinción semántica no se basa en criterios métricos objetivos sino en conceptualizaciones y percepciones funcionales, y son, en todo caso, elementos sujetos a la subjetividad y la plasticidad conceptual de los hablantes (Evans y Tyler, 2005, p.130).

No obstante, en algunos contextos dos preposiciones pueden ser intercambiables. Según la “*máxima de cantidad*”, uno de los principios de la comunicación rige que el hablante tiende a decir solo lo estrictamente necesario para que el significado que quiere transmitir sea comunicado con éxito. Esto hace que, en ocasiones en la que la diferenciación, matiz o contraste que distingue a dos preposiciones no sea relevante para la intención comunicativa o pragmática del hablante o “conceptualizador”, ambas puedan ser utilizadas sin mayor impacto en el resultante representacional (Evans y Tyler, 2005, p.117). En estos casos la aparente sinonimia se produce por una subjetivación de la interpretación de los hablantes, produciendo una compatibilidad que descarta la visión totalmente excluyente de las categorías preposicionales y que sugiere la conveniencia de adoptar un modelo implicacional como el expuesto anteriormente.

Por su contenido conceptual, las preposiciones conforman una de las categorías intermedias situadas entre los dos polos opuestos universales (verbos y nombres), pero más cercana al polo de los nombres debido a su tipo de escaneo (sumarial): es decir, perfilan relaciones atemporales (Evans y Tyler, 2003, p. 54). Las preposiciones se diferencian de otras categorías intermedias, como los adjetivos o los adverbios, en dos puntos básicos (Langacker, 2008a, p. 116):

- Las preposiciones siempre perfilan una relación entre *dos* participantes (TR y LM). El LM es lo denotado por el objeto preposicional: *en* agosto, *bajo* el puente, *contra* la pared. Por ejemplo, en la frase “*el perro está en el sofá*”, el perro actúa como TR y el sofá como LM. La preposición *en* especifica el tipo de relación entre el TR y el LM (Dirven y Radden, 2007, p. 307).
- Las preposiciones no se ven afectadas por la naturaleza de su TR (como sí ocurre con los adjetivos —el TR debe ser una cosa— y los adverbios —el TR debe ser un proceso—. Esto hace que las preposiciones puedan tener un valor ciertamente adjetival; es decir, tomando una *cosa* como TR (El niño *del* pijama de rayas; TR = *cosa*) o adverbial, tomando una *relación* como TR (Llegará *sobre* las ocho; TR = proceso)¹²³.

5.3.1.2. Los dos tipos de relaciones: *simplex* y *complex*

Si hay algo en la que todos los académicos —cognitivistas o no— están de acuerdo en lo relativo a las preposiciones, es en el reconocimiento de su naturaleza *relacional*. Sin embargo, esta caracterización no resulta suficiente dentro de un paradigma cognitivo, puesto que la GC reconoce esta misma naturaleza relacional en muchas otras categorías lingüísticas (como los adjetivos, los adverbios e incluso los sustantivos). Además, la GC establece dos tipos básicos de relación, cuya distinción resulta determinante en el establecimiento de categorías, tanto mentales como lingüísticas: las relaciones *simplex* y las relaciones *complex*¹²⁴. El esquema siguiente (fig. 38)¹²⁵ servirá como introducción a este breve análisis de la naturaleza y las características de este tipo de relaciones:

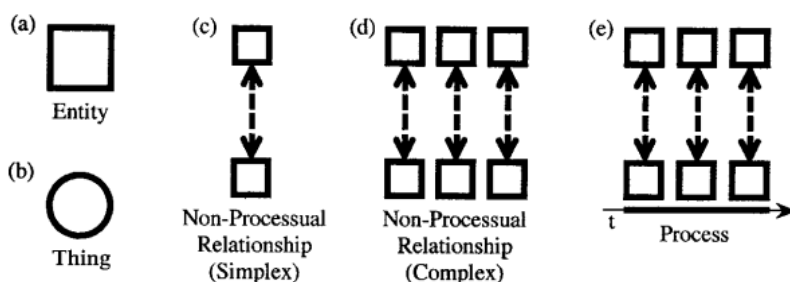


Figura 38, Langacker (2008a, p. 99)

¹²³ El hecho de que las preposiciones tengan esta doble función que se solapa con las categorías adjetivales y adverbiales hace que Langacker (2008, p.117) se cuestione la conveniencia de considerar estas tres categorías —adverbios, adjetivos y preposiciones— como categorías mutuamente excluyentes.

¹²⁴ A pesar de que los términos propuestos por Langacker parecen tener una traducción directa en español, con el fin de evitar la influencia de connotaciones impropias que podrían resultar de la traducción de los términos al español, hemos optado por mantener los términos originales *simplex* y *complex*.

¹²⁵ El significado de los términos utilizados en este esquema (*entity*, *thing*, etc.) está explicado en §4.3.2.2 La categorización.

La relación perfilada por una preposición puede ser *simplex* (denotando un solo estado) o *complex* (denotando una concatenación de estados heterogéneos) (Langacker, 2008a, p. 117). En las preposiciones espaciales, el significado prototípico de una preposición *simplex* denota un solo punto en el espacio, como *en*, (aunque este significado prototípico puede extenderse a fondos múltiples, proyectarse a LM temporales, etc., tal como veremos más adelante). Preposiciones como *por*, en cambio, denotan relaciones *complex* ya que su contenido conceptual abarca un recorrido. La esquematización gráfica de las relaciones *simplex* y *complex* del inglés *in* e *into* se presenta a continuación como un ejemplo de aplicación de la lógica anterior al caso del inglés (fig. 39):

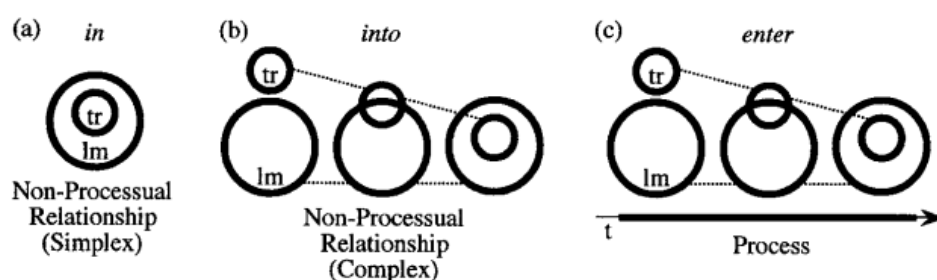


Figura 39, Langacker (2008a, p.117)

Otras categorías lingüísticas, como los verbos, también perfilan relaciones *complex*. La diferencia entre un verbo y una preposición radica principalmente en el tipo de *escaneo* con el que conceptualizan el contenido: los verbos, mediante el escaneo *secuencial*, construyen el contenido temporalmente (*to enter*), mientras que las preposiciones lo hacen atemporalmente (*escaneo sumarial, into*) (Langacker, 2008a, p. 117).

Dirven y Radden (2007, p. 310) establecen la misma distinción cuando hablan de preposiciones que perfilan relaciones *estáticas* (simplex) —preposiciones locativas— o *dinámicas* (complex) —preposiciones direccionales y que responden a las propiedades topológicas del dominio espacial: la localización, la dirección y la extensión—.

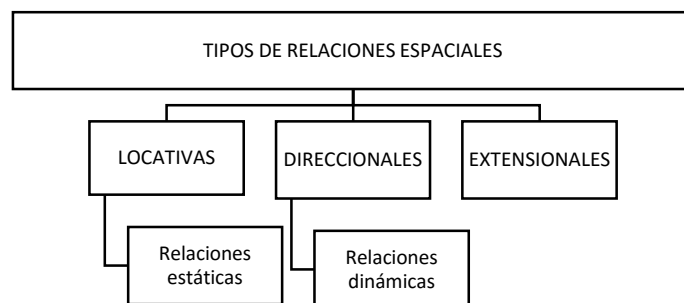


Figura 40, Adaptado de Dirven y Radden (2007, p. 307)

La localización se aplica a las relaciones TR-LM *estáticas*. Las relaciones de locación se explicitan mediante *preposiciones locativas* y surgen como respuesta a la pregunta *¿Dónde?*. Retomando el ejemplo anterior, una respuesta posible a la pregunta *¿dónde está el perro?* sería *está en el sofá*.

La dirección se aplica a relaciones TR-LM *dinámicas*, es decir, a eventos de movimiento, aunque también pueden funcionar de forma *estática* cuando se aplican a cosas, como en la frase “la cordillera se extiende *hacia* el norte”. Estas relaciones están basadas en esquemas de imagen de ORIGEN-CAMINO-META, de forma que es la META lo que define, habitualmente, la dirección (Dirven y Radden, 2007, p. 307). Se explicitan mediante *direcciones preposicionales* y pueden invocarse mediante preguntas como *¿Adónde/Hacia dónde?* o *¿De/desde dónde?: - ¿Adónde vas? – A la playa*.

Tal como avanzamos al inicio de este apartado, Dirven y Radden identifican una categoría adicional, relativa a la *medida* (las relaciones extensionales), que se aplica a la longitud o a la distancia de una cosa en el espacio (la relación de un TR con su propiedad ponderada). Las preguntas que invocan este tipo de información serían *¿Cuán?*, *¿Cuánto?* o *¿Desde/hasta dónde? (¿Qué tanto?)*. Ya en el caso del inglés, existe un amplio repertorio de preposiciones locativas y direccionales, pero los propios Dirven y Radden identifican solo tres preposiciones extensionales: *from-to*, *for* y *over*.¹²⁶

En cualquier caso, es importante destacar que los sistemas preposicionales *no* se organizan en base a estas tres propiedades topológicas¹²⁷, pero sí usan las propiedades topológicas de los LM para identificar la región en la que se deben localizar los TR mediante la atención a su dimensión y orientación, las cuales se especifican mediante las preposiciones *dimensionales* y *orientacionales* (tabla 8).

Tipos de relaciones espaciales					
Propiedades topológicas	LOCALIZACIÓN	DIRECCIÓN			MEDIDA
	Lugar	Origen	Camino	Meta	
	DIMENSIÓN	PREPOSICIONES DIMENSIONALES			
	ORIENTACIÓN	PREPOSICIONES ORIENTACIONALES			

Tabla 8

¹²⁶ En nuestro análisis obviaremos esta tercera categoría y la consideraremos asimilada por la categoría de las preposiciones direccionales, puesto que las preposiciones “extensionales” en español (*de, desde, por, hasta, etc.*) activan los mismos esquemas-imagen de *origen, camino* y *meta* que las preposiciones direccionales. El sentido de extensión que pueda generarse dependerá del *marco de visualización* que se aplique a la escena conceptualizada.

¹²⁷ Esto significa que, en idiomas como el inglés o el español, la mayoría de las preposiciones no son, de por sí, *exclusivamente* locativas o direccionales, sino que pueden actuar tanto en relaciones estáticas como dinámicas. Sin embargo, es esperable que las preposiciones locativas aparezcan con más frecuencia en relaciones estáticas que en dinámicas y viceversa.

5.3.2. Las preposiciones dimensionales

Las preposiciones dimensionales son las que distinguen entre puntos (0D), líneas (1D), superficies (2D) y contendedores (3D). El sistema euclidiano distingue hasta tres dimensiones: una para la longitud, dos para la longitud y la altura, y tres para la suma de las dos anteriores y la de profundidad. Con frecuencia se incluye, además, la *dimensión cero*. Diferentes preposiciones pueden operar con diferentes dimensiones obteniendo diferencias importantes en sus significados representacionales. A modo de ejemplo, pueden compararse las siguientes situaciones:

- (25) a. Lo tiró *a* la papelerera.
 b. Lo tiró *en* la papelerera.

Aunque este y otros ejemplos de contraste entre estas dos preposiciones serán desarrollados en el apartado correspondiente, proponemos que en (25a) la preposición ‘a’, en su uso direccional (dinámico), presenta al LM (la papelerera) como una META de tipo “punto” y, por tanto, su faceta como contendedor (3D) se desdibuja. Adquiere prominencia, en cambio, su dominio funcional. Así, la frase (25a) remite al hecho de desechar, destruir o descartar un TR. La preposición ‘en’ en (25b) hace todo lo contrario: su valor prototípicamente estático, incluso en una relación dinámica, preserva el valor contenedor del LM (el dominio de la contención) y, por tanto, la representación que produce es más cercana a ‘depositar’ que a ‘desechar’.

En *relaciones dinámicas* (eventos de movimiento) normalmente el ORIGEN y el CAMINO quedan opacados por la prominencia cognitiva que se le otorga a la META (Lewandowski, 2014, p. 271). Es esperable, por tanto, que este segmento de la trayectoria reciba mayor atención y un nivel de precisión descriptiva mayor dada nuestra tendencia “to follow the path of a moving object until it comes to a rest, and then to focus on where it is” (Lakoff, 1987, p. 442). En español, efectivamente, existen cuatro preposiciones que se construyen en torno a la META (*a, hasta, hacia, para*) pero solo dos de ORIGEN (*de y desde*) y otras tantas de CAMINO (*por y vía*).

A continuación expondremos las consecuencias representacionales de realizar un ajuste escalar dimensional al LM, empezando por dimensión menos obvia de todas pero, sin embargo, la más recurrente en los esquemas conceptuales: *la dimensión cero*.

5.3.2.1. La dimensión cero

A zero-dimensionality is a point and has no shape of its own. Points are, however, highly useful as points of recognition and hence allow a wide range of reference points to locate a trajector as in *I'll wait at the bus stop* (Dirven y Radden, 2007, p. 310).

Comenzaremos el análisis de la dimensión nula con un ejemplo equivalente al incluido en la cita anterior:

(26) Quedamos *en* la estación de metro a las siete.

En la frase anterior (26), la interpretación más probable es que dos personas se están citando para encontrarse en algún *punto* cercano a la estación de metro o, más específicamente, a la boca de dicha estación¹²⁸. Es menos probable —aunque perfectamente posible— que estas personas hayan acordado encontrarse *dentro* de la estación. La primera interpretación reduce el LM a la D0. La segunda interpretación, en cambio, concibe la estación como lo que realmente es: un espacio transitable en 3D; un “contenedor”.

Por supuesto, una parada de metro no es nunca, objetivamente, un punto en el espacio. Por el contrario, es de esperar que una parada de metro convencional sea algo más parecido a un contenedor (3D) que un punto (0D), y quizás por esta razón cabría pensar que esta debería ser la interpretación “por defecto”. Cabe recordar que, tal como se vio en §4.3 (constructos), el *ajuste escalar* es un mecanismo cognitivo que permite, precisamente, ignorar las dimensiones no relevantes de una entidad en función de la intención representacional. En este caso, dado que lo que se quiere representar es un desplazamiento, basta con concebir la parada de metro (meta) como un *punto-meta* (“a point-like goal”) (Dirven y Radden, 2007, p. 311).

5.3.2.2. Una y dos dimensiones: contacto y apoyo

La primera y la segunda dimensión gestionan las nociones de contacto y apoyo. La relación de contacto más evidente para la experiencia humana es la que provoca la fuerza de la gravedad (vertical), que hace que los cuerpos caigan hasta encontrar una superficie de contacto que les sirve de apoyo. Al imaginar un libro sobre una mesa, visualizamos como una superficie del libro (normalmente la portada o la contraportada) está en contacto

¹²⁸ Curiosamente, es posible que la misma prominencia funcional de la que se habla en este apartado fuese la causante de que estos supuestos hablantes se refiriesen a la boca de metro como “la salida del metro” y no “la entrada”; quizás porque la función del metro es llegar a algún lugar (salir), y no entrar.

con la parte superior de una mesa. En efecto, lo normal es que un TR no entre en contacto con un LM solamente en un punto, sino con una superficie (Dirven y Radden, 2007, p. 312). Los ajustes en torno a 1D o 2D —o 3D, a continuación— permiten la producción de construcciones puramente espaciales, aunque también posibilitan la conceptualización de nociones de jerarquía simbólica mediante el establecimiento de una *direccionalidad* (1D) de influencia entre TR y LM, tal como comprobaremos en el siguiente capítulo.

5.3.2.3. Tres dimensiones: contención

“A container is not a mere receptacle, but also has the function of holding objects or substances in it. Therefore, according to the things contained, containment may involve the total enclosure of the trajectory [...] or partial enclosure” (Dirven y Radden, 2007, p. 312). Según la cita anterior, la noción de *contención* presupone obligatoriamente la existencia de unos límites, aunque en muchas ocasiones estos son virtuales y, de hecho, la concepción mental de estos límites es más relevante, cognitivamente, que la dimensión real o física del LM en cuestión. Por ejemplo, es frecuente que superficies bidimensionales se conciban como contenedores, aunque dichos LM carezcan totalmente de límites verticales. Los siguientes ejemplos pretenden mostrar una secuencia progresiva de la virtualización de estos límites (27).

- (27) a. El niño *en* el vientre materno (totalmente cerrado)
- b. El niño *en* la cuna (ausencia de límite superior o “techo”).
- c. El niño *en* China (ausencia de límites verticales y superiores).

5.3.3. Las preposiciones orientacionales

En comparación, el conjunto de preposiciones orientacionales es menor y menos preciso que el de las preposiciones dimensionales (Dirven y Radden, 2007, p. 316). Según Dirven y Radden, este grupo de preposiciones determina la región en la que se localiza un LM mediante la vinculación entre *dos* LM —aunque, en español, uno de ellos acostumbra a permanecer implícito ya que se interpreta deícticamente como el punto de vista del hablante (Dirven y Radden, 2007, p. 311)—.

- (28) El hombre está *tras* el árbol (desde mi punto de vista).

El ejemplo (28) utiliza, aparentemente, un único LM (el árbol). Sin embargo, dado que se trata de un que LM carece de una orientación inherente convencionalmente aceptada¹²⁹

¹²⁹ Como siempre, esto no es una verdad ontológica. Es posible que algún grupo humano conceptualice de alguna forma una zona frontal para este tipo de LM.

—árboles, montañas, balones, etc.— el carácter orientacional de la preposición exige la referencia a un “LM auxiliar” *desde el cual* proyectar esta orientación (LM1 → LM2 → TR). Si uno de los dos LM cambiase de lugar, la preposición carecería de significado. Así mismo, desde la perspectiva de otro hablante (LM3), podríamos decir que *El árbol está tras el hombre (LM1)* (fig. 41)¹³⁰.

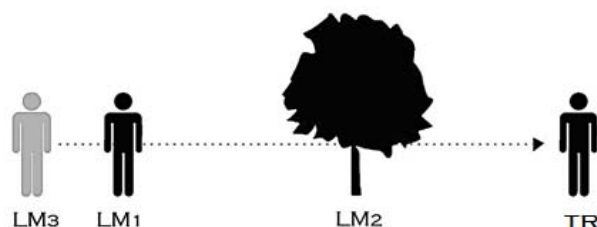


Figura 41

Esto se debe a que las preposiciones espaciales explotan un sistema tridimensional que, por defecto, extiende los ejes sagital, vertical y lateral del cuerpo humano a una determinada zona de referencia. La utilización de estos ejes puede tomar como referencia, efectivamente, el propio cuerpo humano (*sistema egocéntrico*) o proyectar dichas coordenadas a un objeto que carece de orientación intrínseca (*sistema alocéntrico*).

Los autores anteriormente citados establecen también que en la orientación espacial utilizamos tres coordenadas cuya importancia relativa es desigual. La coordenada con mayor prominencia cognitiva es la vertical y, particularmente, el esquema ARRIBA-ABAJO. La coordenada horizontal es la segunda más relevante, generando el esquema DELANTE-DETRÁS. Por último, contamos también con una tercera coordenada perpendicular a la anterior y que nos proporciona el esquema IZQUIERDA-DERECHA (o viceversa). Esta prominencia tiene consecuencias en el nivel gramatical y, de nuevo, es la causante de que encontremos más expresiones para graduar la verticalidad que para matizar relaciones direccionales horizontales.

Sin embargo, otros autores —con los que coincidimos— precisan que no siempre es necesario recurrir a dos LM para establecer una relación orientacional, sino que en ocasiones las cosas están conceptualizadas con una *orientación* (o región frontal)

¹³⁰ De nuevo, este razonamiento, que funciona en español, no es directamente exportable a otras lenguas. Por ejemplo, mientras que en español tendemos a interpretar que los LM se “enfrentan” a nosotros —el árbol nos está “mirando” y por eso el TR queda ubicado en su región posterior— algunas lenguas de África conceptualizan la parte frontal de estos LM sin orientación intrínseca en la región *opuesta* a la observada por el conceptualizador; es decir, los LM sin orientación “miran” en la misma dirección que el observador. Por lo tanto, en estas lenguas el TR estaría *delante* del árbol, no detrás (Frawley, 2003, p. 47).

definida. La orientación “is a designation of a conceptual front/back, top/bottom, or lateral partitioning of either the TR or the LM” (Evans y Tyler, 2005, p.132). En efecto, la orientación se determina conceptualmente —no existe en “el mundo real”— en base a una serie de propiedades de la entidad definida, como su forma, sus partes percibidas, su movimiento o su funcionalidad. Estos elementos son concebidos con una *orientación intrínseca*.

Aunque la noción de *orientación* a menudo se asocia con la de *movimiento* o la de *camino*, se trata de conceptos diferentes. El movimiento —una sucesión de estados relacionales homogéneos o heterogéneos que evolucionan en el tiempo— es designado típicamente por los verbos; las partículas espaciales, en cambio, presentan el estado o estados de forma estática (escaneo sumarial; a nivel representacional, puede entenderse que las relaciones de orientación están compuestas por un solo estado). El *camino* difiere de la *orientación* en la medida en que el primero es una sucesión de localizaciones contiguas entre un TR y un LM, y no una configuración determinada entre un TR y un LM (Evans y Tyler, 2005, p.134).

Las direcciones asociadas a una orientación —como las ascendentes o las descendentes— suelen tener una asociación funcional. Por ejemplo, las partículas relacionadas con una dirección ascendente —como *sobre*— acostumbra a cargar connotaciones positivas y, por el contrario, las descendentes a menudo conllevan interpretaciones negativas (Evans y Tyler, 2005, p.137)¹³¹. Los autores encuentran la motivación de esta asociación en la experiencia correlacional de lo perceptible —*sobre* el terreno— y lo imperceptible —*bajo* tierra—: “We experience positions described by down as being negative precisely because they correlate with limited access, or visibility, or loss of control or vulnerability. It is in this sense that the functional element associated with down is described as being a negative value” (Evans y Tyler, 2005, p.142). Quizás es esta misma experiencia sensorial básica la que define la localización mítica del cielo y el infierno —o su equivalente— en algunas religiones, como la cristiana o la azteca.

¹³¹ Esta y otras consecuencias de la disposición de los elementos en el eje vertical serán discutidas en los apartados correspondientes a *sobre* y *bajo* (§6.2.2.1 y §6.2.2.2).

5.3.4. El papel estructural de las preposiciones

Las preposiciones son *elementos de anclaje* que pueden marcar el papel de un elemento como sujeto u objeto de una frase. Son, por tanto, elementos de gran relevancia para la teoría de la GC, ya que influyen directamente en cuestiones de concepción y representación como prominencia focal primaria o secundaria (TR vs LM). En algunas ocasiones, las preposiciones pueden especificar, además, si el rol de un referente nominal es el de agente, instrumento, paciente, receptor, beneficiario o localización respecto al proceso de la cláusula (29) (a continuación). Esta marcación se puede hacer formalmente mediante la inflexión, la afijación o el añadido de una palabra o partícula independiente (Langacker, 2008a, p. 349).

- (29) La mujer fue atacada [*por* la espalda *por* un perturbado *con* un cuchillo *de* cocina *en* el aeropuerto *a* las 11 *de* la noche].

En otras ocasiones, estos marcadores no invocan ninguna relación particular entre los participantes además de la perfilada por el proceso en sí. Su única función consiste en fijar un grado de atención focal determinado a uno de los participantes (Langacker, 2008a, p. 349). Este sería el caso de las partículas japonesas o coreanas, aunque estas no sean consideradas preposiciones formalmente (30).

- (30) 猫が魚を食べます (*Neko ga sakana wo tabemasu*)
(El gato (TR - S) pescado (LM - O) come (V))

5.4. Las preposiciones del español

Actualmente, la RAE reconoce 23 preposiciones: *a, ante, bajo, cabe, con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, mediante, para, por, según, sin, so, sobre, tras, versus* y *vía* (Quijano, 2013). Estas preposiciones codifican diferentes escenas espaciales de una forma particular distinta en mayor o menor grado a la forma en que lo hace cualquier otra lengua. Por consiguiente es necesario estudiar las particularidades del sistema preposicional español, ya que no es posible la transferencia directa de los significados de una preposición de cualquier otro idioma al español. Un análisis basado en la GC propone, no obstante, que estas particularidades operan en base a unos criterios universales que pueden identificarse y ser utilizados para que el aprendiente de español pueda dominar operativamente estas partículas que, a priori, se presentan como espaciales. En otras palabras, se trata de “desmontar semánticamente” las preposiciones

del español para que, al quedar sus componentes de significados universales al descubierto, sean más fácilmente asimilables.

Lo que sigue a continuación es una muestra de un análisis del sistema preposicional español realizado desde la perspectiva de la GC por López (2005). Mediante este análisis podrá comprobarse hasta qué punto los conceptos empleados por otros lingüistas (como Evans, Dirven, Lakoff, Langacker, Radden o Tyler) son también aplicables al caso español —salvo diferencias terminológicas— además de servir como antecedente para el estudio que aquí se presenta.

5.4.1. La naturaleza y la función de las preposiciones del sistema español

Para López (2005, p. 219)¹³² las preposiciones son un tipo de *conector* cuya función es la de enlazar dos elementos, que pueden ser dos frases nominales o un verbo o adjetivo y una frase nominal¹³³. Además, según el autor, la diferencia entre las preposiciones y el otro tipo de conectores —como las conjunciones— está clara, dado que en la mayoría de ocasiones una preposición no puede operar como conjunción y viceversa¹³⁴ [quizás porque en algunos casos la conjunción ha asimilado el significado de la preposición; porque *por + que*]. Según el autor, además, las preposiciones pertenecen al sistema interno de la lengua, de forma que el hablante en muchas ocasiones no tiene opción de escoger libremente la preposición que desee al enlazar: un estudiante de ELE deberá aprender a decir *enamorarse de alguien*, y no *enamorarse con alguien*, por ejemplo. En estos casos —de regencia verbal— estamos ante *preposiciones vacías* (*a, con, de, en, por, sin*); preposiciones cuyo significado depende del verbo, y no hay elección posible, como en (31a). En otros casos, las preposiciones pueden acompañar al complemento circunstancial

¹³² La obra de López (2005) es la única que realiza un análisis explícito del sistema preposicional español que pretende dar cuenta de todas las preposiciones. Más adelante —en el análisis pormenorizado de cada una de las preposiciones— se incluirán también descripciones proporcionadas por otras obras o manuales, como la Gramática Básica del Español de Difusión (2006). Estas obras no aparecen en este apartado porque, aunque aplican un análisis cognitivo a las preposiciones, las explican de forma aislada y no como sistema. De cualquier forma, aunque reconocemos el valor de la obra de López, lo cierto es que su aproximación a la GC también dista bastante de la forma en la que nosotros la hemos entendido. Por tanto, lo cierto es que pocos de sus planteamientos serán recogidos para nuestro modelo de análisis, tal como explicitaremos más adelante.

¹³³ Esto los diferencia del otro tipo de conectores (las conjunciones), que se caracterizan por enlazar dos oraciones o un verbo y una oración, aunque en ocasiones preposiciones y conjunciones tienen un origen histórico común: *porque* = *por + que* (López, 2005, p. 219).

¹³⁴ Cabría preguntarse, sin embargo, hasta qué punto esto es así, puesto que la misma conjunción *porque*, mencionada en la nota anterior, opera de una forma similar a la preposición *por* —que ha asimilado—, cuyo término puede interpretarse como una oración introducida por *que*, como en el ejemplo siguiente: “*Me han castigado* [por *llegar tarde a clase*]/[porque *he llegado tarde*] a clase”. La compatibilidad entre partículas es todavía más clara en el caso de otras conjunciones, como *para que* —conjunción final— y la preposición *para*, ya que en este caso no se ha gramaticalizado la fusión entre la preposición y la conjunción, y por tanto la equivalencia es todavía mayor (Brucart, comunicación personal).

(CC)¹³⁵. Estas preposiciones, que López denomina *llenas*, son: *ante*, *tras*, *sobre*, *bajo*, *desde*, *hacia*, *contra*, *para* y *hasta*, y se utilizan para configurar el *escenario* en el que se desarrolla la acción del verbo, pero no dependen de su significado, sino del término de la preposición (CC, según López), como en (31b). Según López, las partículas *vacías* pueden actuar como llenas (31c) pero las llenas no pueden actuar como vacías¹³⁶.

- (31) a. Volveré *a/de* [**ante/*tras/*bajo/*sobre/?hacia/?hasta/?desde*] México.
 b. Volveré *para* terminar lo que empecé.
 c. Volveré [*para* (llena)/*sin* (vacía)/*a* (vacía)] terminar lo que empecé.

López se apresura a señalar que lo dicho anteriormente —que existe un grupo de preposiciones *vacías*— no significa que las preposiciones sean elementos carentes de significado (de hecho, esto invalidaría una de las principales hipótesis de la GC), sino que su significado está vinculado a la naturaleza semántica del término al que acompañan o del verbo que las rige (regencia verbal) (2005, p. 221)¹³⁷.

Lo cierto es que este concepto del sistema preposicional (con algunas preposiciones *vacías*, pero que tienen con un significado abstracto que depende totalmente del verbo o del término que introduce) está algo alejado, a nuestro entender, de los planteamientos originales de la GC, al menos tal como la hemos descrito en esta investigación. Por tanto, nos mantendremos en la hipótesis de que *no existen preposiciones “vacías”* y de que, por tanto, sus significados no dependen totalmente de elementos externos. Propondremos, en cambio, que en lugar de tener una función y un significado regidos por el verbo y por el término —el complemento circunstancial, según López—, todas las preposiciones tienen un núcleo semántico propio que afecta activamente al resultado representacional de la construcción. Por supuesto, al igual que cualquier otra unidad lingüística, para materializar un significado concreto las preposiciones requieren *anclajes* y *contraponer* lo que *perfilan* con un *fondo* —como sucede con los sustantivos o con los verbos; no es lo mismo “beber” en un río que “beber” en un bar—, pero su significado esquemático se mantiene en todas sus activaciones.

Las consecuencias de una divergencia tan radical en el planteamiento base del asunto, impiden que podamos recuperar el modelo de análisis de López (2005) para nuestra

¹³⁵ Parece que López (2005) no incluye la preposición en el complemento circunstancial de forma sistemática.

¹³⁶ En (29) no conseguimos entender por qué preposiciones “llenas” como *desde* o incluso *hasta* o *hacia* no serían aceptables en una construcción como esta, a pesar de que *volver* “rija” *a* o *de*.

¹³⁷ De nuevo, no alcanzamos a ver qué efecto tiene esta distinción desde el punto de vista semántico en la alternancia de las preposiciones *a* y *para* en casos como (31), por ejemplo.

investigación y, por tanto, proseguiremos con nuestro propio modelo de análisis basado en las teorías fundacionales de la GC. Sin embargo, a continuación recogemos la explicación que el autor da a cada una de las preposiciones, lo que servirá para comprobar hasta qué punto nuestro modelo analítico y representacional —mediante un concepto de imagen metalingüística también muy diferente a las ilustraciones que veremos a continuación— resulta novedoso respecto a modelos descriptivos declaradamente cognitivistas ya publicados.

5.4.3. El significado de las preposiciones

Según López, los significados abstractos de las preposiciones llenas son:



Figura 42, López (2005, p. 224)

Como vemos (fig. 42), López divide implícitamente las preposiciones llenas en tres grupos. Estas cuatro preposiciones se utilizan normalmente para hacer referencia a un elemento (figura) que está situado en alguna de estas orientaciones respecto a otro (fondo).

Las preposiciones *hasta* y *desde* hacen referencia a los límites que enmarcan una acción: el origen y el final, respectivamente. *Entre* evoca el espacio intermedio. *Contra*, *hacia* y *para* también operan en relación a unos límites, pero de forma *dinámica*: *contra* es un movimiento que penetra en el límite, *hacia* es un movimiento que se dirige al límite pero no lo alcanza, y *para* normalmente se utiliza para límites idealizados (López, 2005, pp. 224-226). El sentido de las preposiciones vacías es más difícil de captar porque no se *percibe*, como el de las llenas, sino que más bien se *concibe* (fig. 43, a continuación)¹³⁸.

¹³⁸ Consideramos que los esquemas de López (2005) no representan el concepto de imagen metalingüística tal como lo hemos definido en el tercer capítulo. La falta de sistematicidad en la descripción —las preposiciones “llenas” están descritas de una forma distinta a las “vacías” —y lo ambiguo de sus representaciones (véase la representación de *por*, *en* y *a*, en la figura 42, por ejemplo)— hace que sea difícil para nosotros prever una buena adaptación pedagógica de estos materiales al aula de E/LE, a pesar de que su gramática está pensada para profesores de español.

Estas proposiciones significan relaciones topológicas vagas por relación a un conjunto (López, 2005, p. 227).

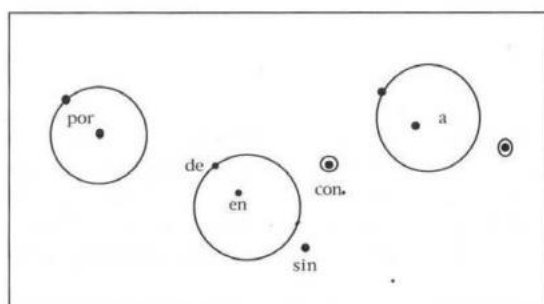


Figura 43, López (2005, p.226)

En apenas una página, López desgana el significado de todas las preposiciones vacías de la siguiente forma: *en* significa un punto interior (a y b). *De* significa un punto de frontera, un punto que es a la vez interior y exterior, pudiendo actuar como nexo entre dos dominios distintos. *Por* comprende todos los puntos del círculo, incluyendo los fronterizos, y por tanto concibe el término nominal como un espacio cerrado y compacto. Puede alternarse con *en* según si lo que se perfila es el interior o el exterior o con *de* si lo que se denota es el límite exterior. La preposición *con* perfila una relación con una entidad que está fuera del dominio de la primera figura participante pero que se vincula con este. *Sin* significa lo que está explícitamente *fuera* de un dominio. De la preposición *a* afirma que merece especial atención dado su carácter más genérico, ya que, dentro de estos conjuntos idealizados, *a* puede hacer referencia todos sus puntos: tanto interiores, como fronterizos como los aislados. Por tanto, en diferentes casos puede alternar con todas las demás preposiciones vacías, menos con *sin* (López, 2005, p. 226).

El propio autor advierte que los valores expuestos anteriormente son únicamente los sentidos generales de las preposiciones. En el caso de las preposiciones *llenas*, dado que pertenecen al escenario (el CC), su significado se modula según la naturaleza del contexto, al igual que ocurre con los relativos y otros determinantes, como en los ejemplos (32). En el régimen verbal existen todavía más posibilidades, ya que las preposiciones vacías no manifiestan una predisposición a un ámbito semántico (López, 2005, p. 227).

- (32)
- a. El libro está *sobre* la mesa (espacio).
 - b. Llegaré *sobre* las ocho (tiempo)
 - c. Llueve *sobre* mojado (manera)

5.4.4. Cuadros resumen de las tres propuestas

A continuación presentaremos tres cuadros que resumen el contenido de las tres propuestas presentadas en este apartado: la de López (2005), la de Langacker (2008) y la de Dirven y Radden (2007). Además, un cuarto cuadro mostrará las equivalencias y compatibilidades entre los tres sistemas de clasificación.

5.4.4.1 Las preposiciones del español según López (2005)

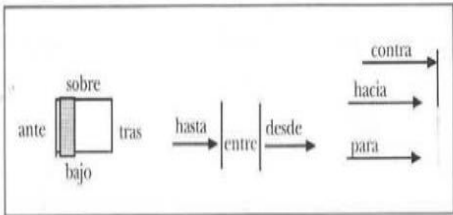
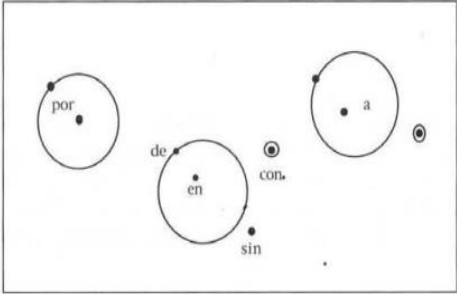
Las preposiciones son conectores entre dos elementos, que pueden ser dos frases nominales o un verbo o adjetivo y una frase nominal	
PREPOSICIONES LLENAS (MATERIAL)	PREPOSICIONES VACÍAS (FORMA)
Están definidas por el CC. Dirigen la mirada hacia el escenario. No pueden actuar como vacías. Son: ANTE, TRAS, SOBRE, BAJO, DESDE, ENTRE, HASTA, CONTRA, HACIA y PARA.	Introducen complementos de régimen. Pueden actuar como llenas (un marco puede estar hecho de cualquier material). Son: <i>a, con, de, en, por, sin</i> .
	

Tabla 9, Las preposiciones (del español) según López (2005)

5.4.4.2. Las preposiciones según Langacker (2008)

Las preposiciones siempre perfilan una relación entre dos participantes (TR y LM), de los cuales uno (el LM) siempre es una <i>cosa</i> . Las preposiciones no se ven afectadas por la naturaleza de su TR (como sí ocurre con los adjetivos – el TR debe ser una cosa – y los adverbios – un proceso). Esto hace que las preposiciones puedan tener un valor ciertamente adjetival; es decir, tomando una <i>cosa</i> como TR (<i>El niño del pijama de rayas</i>) o adverbial, tomando una <i>relación</i> como TR (<i>Llegará sobre las ocho</i>).	
RELACIONES SIMPLEX	RELACIONES COMPLEX
Denotan un solo estado (en)	Denotan una concatenación de estados heterogéneos (por)

Tabla 10, Las preposiciones según Langacker (2008)

5.4.4.3. Las relaciones espaciales y las preposiciones (Dirven y Radden 2007)

		LOCALIZACIÓN	DIRECCIÓN			MEDIDA
		¿Dónde?	¿Hacia/adónde?			
		Lugar	Origen	Camino	Meta	
Propiedades Topológicas Espaciales	DIMENSIÓN	PREPOSICIONES DIMENSIONALES (puntos, líneas, superficies, contenedores)				
	ORIENTACIÓN	PREPOSICIONES ORIENTACIONALES (Ejes vertical y horizontal: arriba-abajo, izq.-dcha.)				

Tabla 11, Tipos de relaciones espaciales (Dirven y Radden, 2007)

5.4.4.4. Tabla unificada

		Tabla unificada					
		LOCALIZACIÓN (<i>SIMPLEX</i>) ¿Dónde?	DIRECCIÓN (<i>COMPLEX</i>) ¿Hacia/adónde?			MEDIDA	
			Lugar	Origen	Camino		Meta
Propiedades Topológicas Espaciales	DIMENSIÓN	PREPOSICIONES DIMENSIONALES (~VACÍAS) ¹³⁹ (puntos, líneas, superficies, contenedores)					
	ORIENTACIÓN	PREPOSICIONES ORIENTACIONALES (~LLENAS) (Ejes vertical y horizontal: arriba-abajo, izq.-dcha.)					

Tabla 12, Tabla unificada

5.4.5. Resumen

En esta primera mitad del quinto capítulo hemos hecho referencia a algunos de los estudios que existen sobre las preposiciones desde la perspectiva de la GC, aunque lo cierto es que ninguno de los trabajos aquí citados analiza específicamente las “preposiciones espaciales”, sino que en todos ellos el estudio de estas partículas se hace de forma tangencial, como parte de una panorámica más general (López, 2005) o se limita a unos casos específicos (Evans y Tyler, 2005). Además, gran parte de la bibliografía citada en este capítulo trata únicamente de las preposiciones del inglés, obteniendo una serie de conclusiones que no siempre son extrapolables al español. Sin embargo, consideramos que la mayor parte de las conclusiones en lo relativo a la naturaleza conceptual y funcional de las preposiciones sí son trasladables del inglés al español.

En el caso concreto del español, consideramos los autores citados, como Alonso (*et al.* 2005) o López (2005) entienden la GC de una manera distinta a la que describen los

¹³⁹ En este esquema, el símbolo “~” indica una coincidencia parcial.

manuales fundacionales. A lo largo de los dos capítulos anteriores ya explicitamos cuáles son los factores que nos llevan a desmarcarnos de la propuesta del equipo de Difusión, así que ahora explicaremos qué aspectos nos distancian de la visión de López (2005).

Consideramos interesante y fértil la aproximación de López a los denominados “complementos de régimen” y su intento de encontrar sentido a una combinación lingüística que frecuentemente se presenta sin motivación lógica aparente. Desde un punto de vista representacional, según el autor, se puede decir que los complementos de régimen suponen acercar la mirada al verbo (al núcleo conceptual), mientras que el resto de preposiciones “normales” hacen lo contrario: orientar la mirada hacia el escenario; es decir, hacia el *complemento circunstancial* (López, 2005, p. 229). Sin embargo, coincidimos con otros autores (como Dirven y Radden) al considerar el carácter ambivalente de las preposiciones; es decir, no consideramos operacional dividir las preposiciones en categorías excluyentes tal como entendemos que lo hace López al establecer dos grupos estancos: *preposiciones llenas* y *preposiciones vacías*. Como argumentamos anteriormente, esta división no resulta productiva para los objetivos de este trabajo y, de hecho, contradice los principios de la GC¹⁴⁰. Otro de los motivos por los cuales descartamos la clasificación de López es que, tal como hemos visto en el apartado anterior, el autor establece diferencias de naturaleza conceptual en distintos grupos de preposiciones (*percibidas* o *concebidas*), lo cual también choca frontalmente con el planteamiento de este trabajo y, consideramos, con el de las obras fundacionales de la LC en general, que considera que todas las preposiciones —y cualquier otra unidad lingüística— es un constructo cognitivo basado en la experiencia.

Establecidas estas diferencias de enfoque respecto a otros trabajos que han analizado las preposiciones del español desde la perspectiva cognitiva, recopilaremos ahora los puntos expuestos a lo largo de esta primera mitad del capítulo que sí tomaremos como referencia para el análisis que se desarrollará a continuación:

- Las preposiciones son elementos de anclaje.
- Las preposiciones son elementos relacionantes.
- Las preposiciones son elementos de conceptualización y, por tanto, tienen un núcleo semántico, como cualquier otra unidad lingüística.
- Las preposiciones tienen un significado prototípico y otros periféricos.

¹⁴⁰ Aunque pueda parecer una divergencia menor, consideramos que el término “vacío/a” resulta hasta cierto punto incoherente con el planteamiento teórico básico de la GC pues, tal como expusimos en el capítulo 4, la GC considera que todas las unidades lingüísticas están cargadas de contenido conceptual.

- El significado prototípico de las preposiciones emerge de las relaciones espaciales y de la *experiencia correlacional*¹⁴¹.
- Las relaciones perfiladas por las preposiciones pueden ser *simplex* o *complex*, pero siempre presentan el contenido de forma *sumarial*.
- Las relaciones *complex* se construyen en base al esquema *origen-camino-meta*.
- No existen preposiciones puramente locativas o direccionales, pues las preposiciones no se limitan a las tipologías espaciales percibidas ya que operan mediante constructos cognitivos como el *ajuste escalar*¹⁴².

Consideramos que el listado anterior dibuja unas bases analíticas que no han sido empleadas anteriormente en el caso del español y que permitirá abrir una nueva vía complementaria, sea siquiera a título de tentativa, para abordar el significado de las preposiciones espaciales; una categoría gramatical relativamente inexplorada cuya importancia, sin embargo, es nuclear en la operatividad de nuestro idioma, tal como indica el número de quebraderos de cabeza que origina en el aula de español como lengua extranjera y el hecho de que muchas preposiciones aparezcan en las primeras posiciones de las listas de palabras más usadas en español, según el corpus de la RAE¹⁴³.

5.5. Metodología: un modelo de análisis cognitivo

5.5.1. Introducción

En este apartado explicitaremos cuál es nuestra metodología analítica y de qué forma se integran en ella las bases teóricas que surgieron a modo de conclusión de los capítulos anteriores. Este marco será introducido a partir de uno de los modelos analíticos de referencia para esta tesis, tanto por su alcance como por su concreción en un tema muy similar al que aquí abordamos: el modelo analítico de Evans y Tyler (2003). Sin embargo, a pesar de que, tal como podrá comprobarse, serán más los componentes descartados que los asimilados por nuestro modelo de análisis, consideramos necesaria la mención de dicho sistema analítico —y su posterior actualización, realizada por Evans (2009a)— por su meritoria contribución a la GC como intento de establecer una metodología de análisis estructurada y operacionalmente definida. Además, la mención a este modelo permitirá clarificar contrastivamente las particularidades de nuestro modelo de análisis y

¹⁴¹ Recordamos que por *experiencia correlacional* entendemos el proceso de abstracción de esquemas mentales a través de la observación y la experimentación de fenómenos e interacciones funcionales-espaciales (ver apartado 4.1.3).

¹⁴² Cabe destacar que la percepción del espacio, de la ubicación y del movimiento o dirección no dependen exclusivamente de la preposición ni del ajuste escalar que esta imprima. En español hay otros elementos que codifican espacio y movimiento, como los verbos.

¹⁴³ Listado disponible en: http://corpus.rae.es/frec/1000_formas.TXT

representación. Finalizada la exposición metodológica, se procederá, en §6, a la aplicación de dicho modelo a las partículas espaciales del español.

5.5.2. La búsqueda de la protoescena y las redes semánticas.

El modelo analítico de Evans y Tyler (2003) busca definir una *protoescena* —la relación esquemática básica perfilada por las preposiciones— para cada uno de todos los significados posibles de cada preposición. Aspira, además, a conectar estos diferentes significados en una *red semántica* que abarque todos los valores de estas partículas de forma coherente.

5.5.2.1. La protoescena

Existen diferentes formas de dar cuenta de los distintos significados de una misma palabra o unidad lingüística (un caso muy común entre las preposiciones). La primera es la *homonimia*, una postura según la cual los diferentes significados asociados con una forma particular se registran en la mente como entradas diferentes aunque compartan la forma. Así, la palabra “banco” se entiende de forma diferente, como si de diferentes palabras se tratara, según se refiera a un conjunto de peces, un asiento o una institución financiera. La homonimia obvia cualquier similitud o interrelación entre estos significados (Evans y Tyler, 2003, pp. 37-38).

La *monosemia* asume que cada forma tiene un significado único altamente abstracto que genera otros significados bajo diferentes contextos. Esta posición por lo tanto no distingue entre las diferencias de significado que pueden crearse “en directo” por influencia del contexto del valor de significación representado en la memoria.

La posición que defienden Evans y Tyler es lo que hemos traducido como *polisemia sistemática* (*principled polysemy*) (Evans, 2009b, p. 223), según la cual la gran mayoría de los distintos significados asociados con un ítem léxico están interrelacionados de forma sistemática y motivada. Esta hipótesis apuesta por la existencia de un *significado detonante* (“prompt”) del significado final que es independiente del contexto: la polisemia es una consecuencia de conceptos nuevos o derivados que emergen en una relación semántica con un concepto léxico sincrónico (Evans, 2009b, p. 230). Algo similar manifiesta Cifuentes, cuando explica que “las preposiciones ofrecen una gran variabilidad de interpretaciones dependientes del contexto [...] incluso restringiendo el análisis a los

usos espaciales de una preposición concreta” (1998, p. 110) Es decir, su significado concreto no se puede concebir sin hacer referencia a sus argumentos.

Es importante distinguir esta *polisemia sistemática* de la polisemia “pura”, que se da cuando se asume que cada significado concreto de una preposición constituye un significado autónomo e independiente —“the fallacy of polysemy” (Evans y Tyler, 2003, p. 38)—. Un ejemplo de análisis basado en la polisemia “pura” es el de Lakoff (1987, pp. 419-433), que identifica decenas de significados distintos para la preposición *over*. El problema de la clasificación de Lakoff (según Evans y Tyler) fue que intentó incorporar al significado original de la preposición diferencias de significado derivadas del contexto y las inferencias:

...by attempting to build too much redundancy into the lexical representation, Lakoff’s model vastly inflates the number of proposed distinct meanings associated with a spatial particle such as *over*. An implicit consequence of this representation is that discourse and sentential context, which is utilized in the conceptual processes of inferencing and meaning construction, is reduced in importance, as much of the information arising from inferencing and meaning construction is actually built into the lexical representation (Evans y Tyler, 2003, p. 42).

Pero adoptar una postura basada en la *polisemia sistemática* implica enfrentarse a una pregunta implícita: ¿cómo definir cuál es el significado primario asociado con cada red polisémica? ¿Qué es y cómo se identifica un significado prototípico? Aunque la teoría de los prototipos ha demostrado ser útil a la hora de analizar las formas de categorización de objetos y la relación entre percepción y cognición, su utilidad no está tan comprobada en la aplicación a categorías léxicas que perfilan relaciones o procesos (Evans y Tyler, 2003, p. 46): aunque seguramente habría poca controversia al colocar a un gorrión o una paloma como miembro prototípico (o central, cuanto menos) de la categoría PÁJARO —al menos en sociedades occidentales— es probable que tal acuerdo fuera más difícil de encontrar al definir cuál es el sentido central de una preposición como *de*, y más todavía aportar argumentos que no se basasen en la intuición o criterios arbitrarios.

Basándose en las aportaciones de Langacker (1987), Tyler y Evans sugieren el uso de dos tipos de evidencia para reducir la aleatoriedad en la selección de este sentido primario en el caso particular de las partículas espaciales: la lingüística y la empírica. La *evidencia lingüística* engloba cinco factores a tener en cuenta al evaluar un significado: orden histórico de aparición, la predominancia en una red semántica, su uso en formas compuestas, la relación con otras partículas espaciales y las predicciones gramaticales posibles.

Estos parámetros se aplican al estudio de todas las escenas asociadas con una partícula espacial determinada para distinguir el significado de los diferentes sentidos de la red semántica asociada a dicho ítem de su significado primario: la *protoescena* (“proto-scene”) (Evans, 2009b, p. 223).

Una escena espacial es una representación abstracta de una configuración espacio-física y funcional¹⁴⁴ observada en el mundo real, aunque mediada por el procesamiento conceptual humano (Evans y Tyler, 2003, p. 51; Evans, 2009b, p. 219). Una protoescena es una representación mental idealizada que surge de la abstracción de diferentes escenas espaciales similares, y que combina elementos idealizados de la experiencia del mundo real (los elementos configuracionales de las escenas espaciales) y una relación conceptual (la conceptualización de una configuración particular entre los objetos) (Evans y Tyler, 2003, p. 52). La protoescena equivale al “disparador esquemático” que activa una conceptualización más compleja que la relación que representa (2003, p. 55):

[Spatial particles] prompt for a schematic conceptualization (a proto-scene and other distinct senses instantiated in semantic memory) which are interpreted (or filled in) within the particular contexts in which they occur (Evans y Tyler, 2003, p. 70).

Spatio-geometric relations have functional consequences, consequences which arise from how we interact with objects and entities in our physical environment and in our daily lives (Evans, 2009a: 221).

En este análisis es especialmente importante el papel de la mediación conceptual en la representación de las escenas espaciales y las protoescenas, ya que todas las escenas espaciales están conceptualizadas desde *un punto de vista* particular y pueden perfilar únicamente partes específicas de una relación. En otras palabras, las escenas espaciales pueden *construirse* de diferentes maneras mediante la atención a diferentes factores o la activación de distintos mecanismos cognitivos —como cualquier otro elemento del lenguaje— y las propiedades percibidas de las entidades participantes en una escena pueden variar.

This concerns the notion that the principles of Euclidean geometry do not hold at the level of conceptual structure [...]. Conceptualized space and spatial relations are not held to be metric notions of fixed distance, amount, size, contour, angle, etc. Rather conceptualized space and spatial relations are topological in nature, that is, they ‘involve relativistic relationships rather than absolutely fixed quantities’ (Talmy, 2000, p. 170). (Evans y Tyler, 2003, p. 58).

En resumen: las escenas espaciales y las protoescenas que las motivan son únicamente *disparadores* (“prompts”) que requieren de la integración de *pistas contextuales*

¹⁴⁴ Evans (2009) dedica un artículo a subrayar la importancia del aspecto funcional en la caracterización semántica de las preposiciones: “In fact, we seldom employ prepositions simply to describe a purely spatio-geometric relationship” (2009b, p. 220).

(“contextual cues”) y del conocimiento enciclopédico para formar una representación compleja de una escena determinada (Evans y Tyler, 2003, p. 57). Varios expertos¹⁴⁵ han observado que estas inferencias pueden llegar a asociar una implicación determinada con el significado de la forma léxica que origina su *disparador semántico* mediante la reiteración y la asociación contextual: “experiential correlations give rise to implicatures which become strengthened through contextual association and use (i.e., pragmatically) such that they derive distinct meaning components” (Evans y Tyler, 2003, p. 89).

6.2.2. La identificación de una red semántica

Para un modelo polisémico no basta con identificar y describir los sentidos asociados a una protoescena, sino que es necesario explicar el origen y la relación de estas formas, así como por qué los significados de estas son distintos (estables) de los que se construyen “al vuelo” (dinámicos).

Cada partícula tiene su propia red semántica, y la extensión de estas redes varía de una partícula a otra. En general, se observa que a mayor prominencia funcional, mayor cantidad de nodos conforman la red semántica de la partícula. Evans y Tyler (2008, p.115) muestran, por ejemplo, cómo para ellos la partícula *over* tiene muchos más significados distintos asociados a su protoescena (14) que la partícula *above* (4). El hecho de que la partícula *over* haga referencia a una relación entre LM y TM que implica un contacto potencial —y por tanto, mayor probabilidad de interacción— justifica esta proliferación que, a su vez, representa una granularidad sensiblemente mayor que en los sentidos asociados a la protoescena de *above*, que describen relaciones más distales (2008, p.115).

¹⁴⁵ Evans y Tyler (2003, p. 60) mencionan las obras de Bybee *et al.* 1994, Evans 2000, Hopper y Traugott 1993, Fleischman 1999, Svorou 1994, Traugott 1989 y Tyler and Evans 2001.

6.2.3. Un ejemplo: la definición de la protoescena para *over*

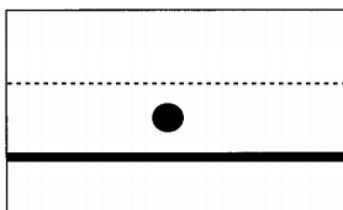


Figura 44, Evans y Tyler (2003, p. 66)

En este punto se presenta un breve resumen del método que utilizaron Evans y Tyler (2003, p. 64) para definir la protoescena de *over* y su red semántica; un método de cinco principios que expondremos a continuación:

Criterio 1: El orden histórico de aparición: Se determina de acuerdo con el *Oxford English Dictionary* (OED) y se atiende a su origen etimológico, retrotrayéndose hasta el sánscrito *upari*: *upari* (“más alto”) > *be-ufah* (forma comparativa de *above*) > *over*: “Moreover, the proto-scene corresponds —for most of the prepositions we surveyed— to the historically earliest lexical concept associated with a given prepositional form” (Evans, 2009b, p. 223).

Criterio 2: La predominancia en una red semántica: A lo largo de su análisis, demuestran que el significado que prevalece en todas las derivaciones de la protoescena es una relación que ubica al TR en un punto más alto que el LM.

Los criterios 3, 4 y 5 —el uso en formas compuestas, la relación entre las partículas espaciales y las predicciones gramaticales posibles¹⁴⁶, respectivamente— se utilizan como herramientas para obtener evidencias que permitan la presentación del sentido primario de una forma más detallada y precisa.

En la práctica, consideramos que la aplicación de estos criterios es de utilidad irregular a lo largo de la obra de los autores y que estos se aplican de forma opaca y no sistemática, al menos no explícitamente, por lo que la inclusión de estos criterios en nuestro modelo de análisis se hará de forma parcial y unificada, tal como expondremos más adelante.

En cualquier caso, en realidad *la extracción del significado* se hace mediante la abstracción del significado de expresiones específicas, obteniéndose una configuración

¹⁴⁶ La predicción gramatical se utiliza para construir frases posibles que confirmen la adecuación o inadecuación —anomalía semántica— de una partícula en un hipotético escenario (Evans y Tyler, 2003, p. 75).

espacio-funcional idealizada (la protoescena) altamente esquemática que se reduce al reconocimiento de una relación configuracional y conceptual-funcional entre un TR y un LM. Es decir, se hace mediante un razonamiento inductivo.

En el caso de *over*, el *esquema configuracional* resultante es uno en el que el TR está por encima del LM pero dentro de una región de contacto potencial y en el que el LM está dentro de *esfera de influencia* del TR (Evans y Tyler, 2003, p. 66)¹⁴⁷. El *esquema funcional* establece que TR y LM pueden afectarse el uno al otro, aunque debido a un conocimiento enciclopédico motivado por la experiencia correlacional recurrente existe la tendencia a entender que es el elemento superior (TR) ejerce influencia sobre el inferior (LM)¹⁴⁸ (Evans, 2009a: 230). Los diferentes significados derivan de la protoescena de una forma *estructurada* (“principled fashion”) (Evans y Tyler, 2003, p. 79).

Para identificar significados suficientemente diferenciados de la *protoescena*, los autores utilizan dos criterios: un significado solo puede ser considerado distinto si (1) aporta información adicional no disponible a través de otros de los significados contenidos en la red, y (2) su aportación semántica no depende del contexto (Evans y Tyler, 2003, pp. 69, 76). A este respecto, aunque Tyler y Evans consideran que las dimensiones métricas del LM no necesariamente generan significados distintos, reconocen que la naturaleza física de los LM sí da lugar a implicaciones contextuales (2003, p. 74). En el caso de que dos expresiones puedan utilizarse para definir la misma escena (como *over* and *above*, o *en* y *sobre* en algunas ocasiones; *El libro está en/sobre la cómoda*), los autores consideran como primera opción la que reduce la ambigüedad de la expresión (2003, p. 78); es decir, aquella que marca más claramente el significado específico que se quiere transmitir. Llevando este caso al español, ante la ambivalencia de *en* y *sobre* para describir una relación de *soporte* en un LM con varias *zonas activas* (como una cómoda o un armario), *sobre* perfila de forma más marcada la relación de soporte que *en* —que tendería a seleccionar la *zona activa* del LM más funcionalmente prominente: el interior—. Por lo

¹⁴⁷ Las esferas de influencia no son necesariamente reales u objetivas, sino que son conceptuales (Evans y Tyler, 2003, p. 78).

¹⁴⁸ A pesar de su origen conjetural y la ausencia de pruebas empíricas que sustenten estos argumentos, Evans y Tyler utilizan interesantes ejemplos del dominio físico e incluso del reino animal para justificar esta afirmación (2008, p.102). También recurren a experiencias correlacionales menos primitivas, como cuando afirman que: “In terms of physical combat, positioning soldiers or an army on higher ground relative to the enemy puts one in an advantageous position, as this affords a better vantage point, and a more effective position from which to launch a mortar assault, etc. Equally, such a location can be more easily defended, as the enemy must climb a hill before attacking. Analogously, there is a correlation between being physically taller and physically superior” (2008, p.118).

tanto, según esta aproximación, el significado de *soprote* está más cercano al valor prototípico de *sobre* que al de *en*.

Los autores también contemplan la posibilidad de que el uso particular y contextualizado de una partícula espacial tenga resabios de más de un sentido previamente identificado como distinto en el análisis descontextualizado, puesto que consideran que puede haber varias motivaciones para crear un significado particular. Asimismo, también aclaran que no pretenden afirmar que hay una única forma “correcta” de expresar este sentido —por ejemplo, el sentido de *exceso* en algunos usos de *over* (5.A.1 en el esquema abajo¹⁴⁹)— sino que existen diferentes formas de alcanzar un significado determinado. Lo que sí proponen, en cambio, es que existe una serie de motivaciones limitadas identificables. Ante la posibilidad de encontrar múltiples “rutas” de derivación de significados, explican que “we see this flexibility (and redundancy) as an appropriate reflection of the complexity of spatial scenes, the richness of human cognition and the many ways in which experience is meaningful to us as human beings” (Evans y Tyler, 2003, pp. 84-85). El resultado de este proceso analítico es el mapa semántico que recogemos a continuación (fig. 45):

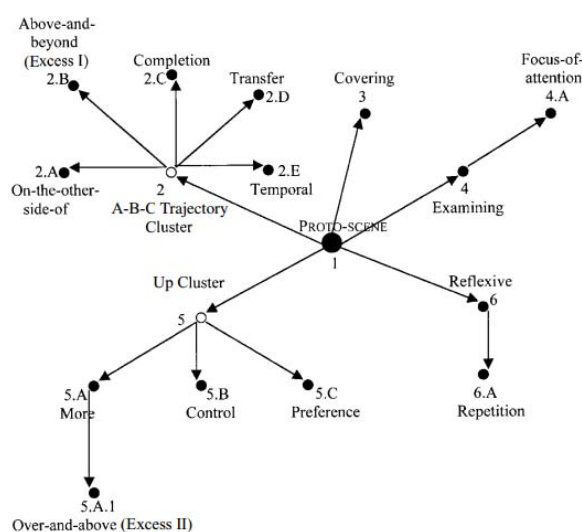


Figura 45, Evans y Tyler (2003, p. 80)

Como vemos, se trata de una red semántica altamente jerarquizada, en la que una *protoescena* (1) genera una serie de significados prototípicos diferenciados agrupados semánticamente (2-6) que, a su vez, pueden generar subcategorías de significados (como las que alberga 2.C). Podría argumentarse que, más allá de la organización semántica,

¹⁴⁹ Otro ejemplo de red semántica totalmente desglosada aplicada a la partícula *za* (del ruso) se presenta en Shakhova y Tyler (2010, pp. 277-279).

reflejada en la distribución espacial de los significados en una red esquemática, en realidad esta presentación no difiere demasiado de las “listas de uso” tradicionales, ya que, a fin de cuentas, aporta catorce significados distintos para una sola partícula. Por tanto, en nuestro modelo de análisis nos centraremos únicamente en el significado esquemático que consideramos central de cada partícula, entendiendo —tal como propone la aproximación a la GC que hemos adoptado— que cualquier manifestación concreta de significado podrá asociarse conceptualmente a este esquema original.

5.5.2.2. La teoría de LCCM

En trabajos posteriores, el propio Evans (2009a, 2009b, 2010) resume y revisa los aportes teóricos que ha hecho en anteriores trabajos (Evans y Tyler, 2003, 2005) sobre este concepto de la *polisemia estructurada*, formulando la teoría LCCM (*Linguistic Concept – Cognitive Model Theory*) (Evans, 2009b, p. 225).

My argument, in a nutshell, is this: the semantic¹⁵⁰ representations in the linguistic and conceptual systems interact for purposes of linguistically-mediated communication. Together, the lexical concept and the cognitive model form a level of representation that I refer to as *semantic representation* (Evans, 2009a, p. 27).

La LCCM es, efectivamente, una ligera modificación de la primera teoría, y se vale de dos constructos teóricos: la noción del *concepto léxico* y la del *modelo cognitivo*. El *concepto léxico* (CL) es una unidad de sentido relativamente compleja, fruto de la abstracción, convencionalmente asociada a una forma específica. Los CL tienen unas formas lingüísticas asociadas fijadas, a través del uso, en la memoria de los hablantes. Todo CL tiene un *perfil léxico*, un “identificador biométrico” que lo predispone a desarrollar una serie de “tendencias selectivas” asociadas a un determinado uso (2009b, p. 226).

Un *modelo cognitivo* (MC) es, en cambio, una estructura no lingüística relativamente estable cuyo contenido depende de la interacción con el mundo y con otras personas (Evans, 2009b, p. 215). La consecuencia de esta diferenciación es precisamente la asimetría resultante entre representación léxica (sistema lingüístico) y significado (sistema conceptual), que deriva en una visión “proteica” de la naturaleza del significado de las palabras (2009b, p. 46) según la cual las palabras “no significan nada”, sino que

150

determinan, mediante unos *parámetros*, la forma de acceder a un contenido conceptual (MC).

LCCM Theory advances the potentially controversial claim that words do not in fact have meaning. Meaning is held to be a function of an utterance, rather than a given mental representation associated with a word, or other linguistic (i.e., symbolic) unit. That is, meaning results from situated acts of communication, in which language plays a part, rather than being a discrete “thing” which can be assembled and manipulated (Evans, 2009b, p. 84).

A continuación presentamos un simple ejemplo de activación proteica de un significado:

- (33) a. Mi color favorito es el *rojo*.
 b. El panda *rojo* está en peligro de extinción.

Al comparar (33a) y (33b) podemos entender la diferencia que Evans advierte entre concepto lingüístico —relativo al sistema lingüístico— y el contenido conceptual —relativo al sistema conceptual¹⁵¹—. Seguramente, la tonalidad de rojo evocada en la mente del lector por cada una de las frases será muy distinta; en (33b), de hecho, seguramente sea más parecido al marrón que al rojo propiamente. Toda esta gama de tonalidades de rojo forman parte del sistema conceptual —originado a partir del sistema perceptual— pero el sistema lingüístico sesga este espectro, inabarcable lingüísticamente, y lo reduce (abstrae) a unidades manejables: “In short, while linguistic content includes highly schematic semantic knowledge, conceptual concept concerns richly detailed perceptual knowledge” (Evans, 2009a, p. 32).

Hasta el momento, nada de lo expuesto sobre la LCCM parece aportar algo conceptualmente distinto a lo expuesto a lo largo de §4¹⁵² y de este mismo, más allá de cambios en las etiquetas de los conceptos y un mayor énfasis en la motivación funcional como principal factor de diferenciación de parámetros dentro de una misma red semántica. La novedad principal de la LCCM respecto a la teoría de la polisemia estructurada es el *abandono definitivo y explícito de la idea de que cada protoescena tiene un único elemento funcional asociado*; aunque sí tiene una única protoescena espacial en el sentido con el que se ha definido anteriormente (Evans, 2009b, p. 228).

¹⁵¹ Ambos tipos de contenido forman parte de lo que Lakoff denominó “polo semántico”.

¹⁵² Véase la relación entre la *materia* y el significado, el *anclaje* o la propia formulación de los MC de Lakoff (1987).

5.5.2.3. Un ejemplo: la LCCM aplicada al análisis de la preposición *in*

El concepto léxico espacial central asociado con *in* es el de [CONFINAMIENTO] ([ENCLOSURE]). Este concepto codifica el parámetro de *Contención*, que se abstrae del diverso rango de conceptualizaciones complejas observadas en las que un TR (la entidad confinada) se relaciona con un LM (que sirve como elemento confinante). Pero el mismo concepto léxico ([CONFINAMIENTO]) genera otras categorías funcionales —además del propio parámetro de *Contención*— que Evans etiqueta con los términos *Locación vinculada* (si el LM se mueve, el TR también, como en *the water in the glass*), *Ocultación* (cuando las propiedades del LM hacen que el TR quede fuera del campo de visión de los hablantes) y la de *Condiciones influyentes* (cuando el LM ejerce una influencia física, sensorial o psíquica sobre el TR): “an enclosure provides a delimited environment which thereby affects the TR located on the volumetric interior” (Evans, 2009b, p. 232). Son estas categorías, que emergen de las propiedades espacio-geométricas del concepto de [CONFINAMIENTO], las que configuran los parámetros de diferenciación de los elementos de las redes semánticas.

La centralidad del componente de *Contención* se demuestra en el hecho de que, en algunos usos, la preposición *in* puede implicar, al mismo tiempo, la operatividad de todos los demás parámetros, pero esto no ocurre a la inversa¹⁵³. Asimismo, es común que un uso determinado de una preposición active más de un parámetro, como en *The toy is in the box*, que opera con los parámetros de *Contención* y *Localización vinculada* (y, dependiendo de las propiedades de dicha caja, podría activar también el de *Ocultación* y el de *Condiciones influyentes* —por ejemplo, si la caja fuese de un material opaco, estuviese cerrada, y tuviese agua en su interior (Evans, 2009b, p. 233)—. Esta última consideración implica el reconocimiento de que el argumento de la preposición —y otros elementos, como el significado del verbo que la rige, de haberlo— influye en el significado que adquieren estas partículas en estructuras complejas, y, además, supone también un reconocimiento implícito del *ajuste escalar* que hacen las preposiciones en función de las *zonas activas* que perfilan. Por ejemplo, al activar el parámetro de *Contención*, se perfila la caja como espacio tridimensional, mientras que la *Ocultación*

¹⁵³ Es importante resaltar que esto también ocurre con la definición previa de *protoescena* aunque en esta ocasión (Evans, 2009a) pareciera haber abandonado el término.

puede favorecer una focalización de la atención en el aspecto bidimensional —las paredes— del LM.

A continuación se presenta el esquema con el que Evans ilustra la relación entre los parámetros del concepto léxico [CONFINAMIENTO] que puede activar la preposición *in*.

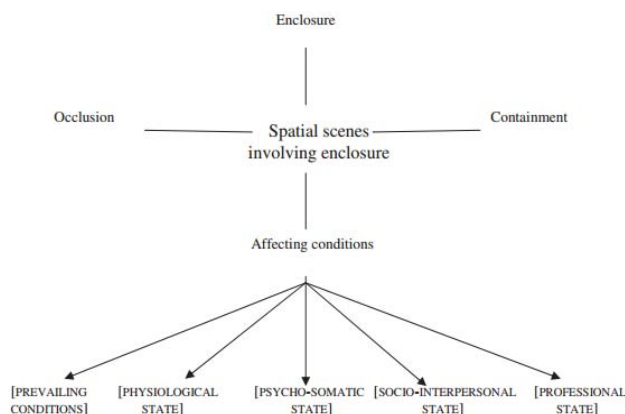


Figura 46, Evans, 2009a: 240.

Al ser comparado con el anterior (relativo a la preposición *over*), este nuevo esquema no parece revelar grandes diferencias a nivel conceptual más allá de las ya comentadas matizaciones terminológicas —que tampoco divergen sustancialmente de los términos utilizados a lo largo de todo este capítulo y el capítulo anterior, dedicado a los fundamentos de la GC¹⁵⁴—. Sin embargo, en este trabajo se ha considerado que las aclaraciones terminológicas sí resultan de utilidad para el análisis que se realizará más adelante —aunque sea contrastivamente¹⁵⁵— y por tanto la LCCM —teoría que ha regido el trabajo de Evans sobre la conceptualización lingüística del espacio desde 2009— figura aquí como anexo al planteamiento de las redes semánticas. A continuación se presenta una tabla comparativa entre los conceptos que manejan los dos planteamientos —que en realidad son uno y su versión actualizada— para establecer que, a efectos del trabajo presente, ambos términos serán utilizados, puesto que son complementarios (tabla 13, en la página siguiente):

¹⁵⁴ En efecto, la diferenciación que Evans subraya entre CL y MC no parece demasiado diferente de la que hizo ya en su día Lakoff entre *categoría* y, precisamente, *modelo cognitivo* (idealizado) (1987).

¹⁵⁵ Específicamente, se considera que desmenuzar una “*protoescena*” en una serie de significados paramétricos (oclusión, oposición, ocultación) se acerca al modelo de la cartografía mínima, mencionado anteriormente (2014). Aunque esta investigación se basa en la GC tal como la definieron los textos fundacionales, no se considera negativo contrastar los análisis resultantes con los que se han elaborado desde otras perspectivas.

Aproximación	Concepto central	Área conceptual con la que opera	Significados derivados	Factor diferenciador
Protoescena y redes semánticas	Protoescena	Dominio (espacial)	Sentidos	Autonomía de sentido
LCCM	Concepto Léxico	Modelo Cognitivo	Parámetros	Funcionalidad

Tabla 13

5.6. Nuestro modelo de análisis

En vez de enseñar las preposiciones con listas de usos, creo que puede ser mucho más efectivo y rentable enseñarlas con dibujos, esquemas y sobre todo con muchos ejemplos, ayudando al alumno a descubrir el significado o la función de cada preposición (Rísquez, 2011, p. 126)

Dado que los planteamientos de los modelos de análisis anteriormente citados no coinciden con los objetivos de este trabajo ni persiguen los mismos objetivos, y dado que la opacidad de sus técnicas los hace difícilmente replicables, optaremos por el diseño de un modelo de análisis *ad hoc* basado en las bases teóricas de la GC expuestas a lo largo de §4 y en las propiedades descriptivas del lenguaje visual, desarrolladas en §3. A continuación se explicitarán las divergencias que reconocemos entre ambos planteamientos y se esclarecerán algunos conceptos importantes antes de definir la metodología operacional de esta investigación.

5.6.1. El objeto de estudio

Tal como argumentamos al principio de este capítulo, esta investigación propone un estudio de las partículas espaciales del español, en general, y de las preposiciones espaciales, en concreto. Consideramos “partículas espaciales” aquellas que permiten conceptualizar relaciones con el espacio, ya sea de forma dimensional o direccional. Esta gran división se corresponde con la que hacen Hale (1986) y Keiser (2002) entre *correspondencia central* (cuando el TR está incluido en el LM desde el inicio de la activación) *coincidencia terminal* (cuando el LM actúa únicamente como punto final de una trayectoria) (Hale, 1986, pp. 239-240). Acotamos el ámbito de la investigación a las preposiciones espaciales por dos motivos:

- El primer motivo es la coherencia teórica y metodológica. Según hemos expuesto en el marco teórico, de un trabajo analítico se reconoce como indicador de calidad o rigurosidad el hecho de que pueda ser aplicado efectivamente a todos los componentes de un sistema. Por tanto, en lugar de seleccionar arbitraria o

convenientemente partículas espaciales a nuestra discreción, seleccionaremos todas aquellas que se incluyen en la categoría de *preposiciones*. Estas otras partículas —o preposiciones— descartadas serán objeto de estudio de futuras investigaciones por las razones expuestas en el siguiente punto. Asimismo incluiremos, una vez finalizado el análisis de las preposiciones, una breve extensión del análisis a algunas partículas espaciales no preposicionales. Este ejercicio nos permitirá valorar la viabilidad de la propuesta analítica más allá de sus propios límites y realzar, contrastivamente, algunas de las caracterizaciones sugeridas para las partículas objeto de estudio.

- El segundo motivo es la propia viabilidad de la tesis doctoral, pues un análisis de estas características de *todas* las partículas espaciales requeriría mucho más tiempo y espacio del que podemos disponer. Además, resultaría hasta cierto punto innecesario, puesto que su inclusión forzaría a esta investigación a ampliar sus objetivos, lo cual repercutiría negativamente en la acotación de la aportación teórica que se pretende realizar.

Por estas razones, este análisis toma como objeto de estudio lo que a priori definimos como *preposiciones espaciales*, según las premisas anteriormente mencionadas. Estas preposiciones son: *en, entre, sobre, bajo, ante, tras, a, hacia, hasta, para, contra, de, desde, por, vía*.

Por su función representacional, consideramos que todas las partículas espaciales —entre ellas, las preposiciones— se consideran *elementos de anclaje*: elementos que permiten representar el escenario en el que se lleva a cabo la relación entre los núcleos conceptuales. Incluso en oraciones locativas, como “X está *en* Y”, consideramos que *en* únicamente modula la relación de existencia o ubicación perfilada por el verbo *estar*, pero no forma parte del *núcleo conceptual*, sino del *escenario* (“setting”).

Según la GC, el *núcleo conceptual* está conformado por *entidades* y una *relación* que las une. En estos casos, el núcleo está compuesto por “X está”; es decir, se relaciona una entidad X con el dominio de la existencia —en este caso, además, *estar* fuerza un *fondo perfilado* implícito (Romo, 2015), del que se desprende un sentido de circunstancialidad—. Después, “*en* Y” aporta información adicional, en este caso relativa al lugar en el que está teniendo la relación nuclear; es decir, el *escenario*. Esto no significa que las preposiciones y los complementos que introducen no sean informativamente

relevantes, sino que, al ser elementos de *anclaje*, nominal o clausal, su significado concreto dependerá, en parte, del tipo de relación con el que deban operar y del término que introducen. De este planteamiento se desprende que las preposiciones tienen *un* núcleo semántico cuya función es *modular* la naturaleza de la relación entre dos elementos.

5.6.2. La protoescena, las redes semánticas y la IM

Dedicaremos este apartado a clarificar y definir operacionalmente los conceptos con los que vamos a trabajar en el siguiente capítulo. Consideramos necesario este apartado puesto que, tal como advertimos en §4, los expertos en LC y GC a menudo utilizan conceptos similares bajo distintas etiquetas, lo cual puede causar cierta confusión. Aunque en el apartado correspondiente ya explicitamos el contenido que tomamos como válido para esta investigación en la mayoría de estos conceptos, nos desmarcaremos ahora del modelo que anteriormente tomamos como referencia (Evans y Tyler, 2003) y de otros anteriores (Lakoff, 1987) mediante las siguientes clarificaciones:

- **Protoescena e IM:** Compartimos con los autores anteriormente citados la hipótesis de que las partículas espaciales construyen su significado en base a una *protoescena*: una configuración abstracta primaria que motiva significados concretos en función de factores externos, como la semántica de los núcleos conceptuales con los que interactúa o el contexto. En esta investigación aceptamos dicho término, pero utilizamos también el concepto de IM como término que *incluye* el de protoescena, aunando dos conceptos que el modelo anterior presenta como diferenciados: la escena *configuracional* (espacial) y la escena *funcional*. Consideramos que esta diferenciación es incompatible con los planteamientos teóricos expuestos en este trabajo, puesto que según estos la *escena funcional* de una organización espacial es consecuencia directa de una experiencia correlacional basada en su *escena configuracional* (espacial). De hecho, una hipótesis de este trabajo es que estos significados están tan estrechamente vinculados a nivel cognitivo que el valor primario de las preposiciones tiende más a la marcación funcional que a la espacial.
- **Redes semánticas e IM:** Consideramos que, en los modelos anteriores, tanto el propósito como el método empleado para dibujar una red semántica a partir de un significado primario no resultan de interés para los objetivos de este trabajo, y que

contradicen, al menos en parte, sus bases teóricas. Como se ha podido comprobar anteriormente, el resultado de los modelos cognitivos de análisis de las preposiciones anteriormente citados ofrecen unos resultados que en la práctica no distan sustancialmente —al menos en su posible aplicación a la elaboración de material pedagógico o meramente descriptivo— de los que ofrecen otros modelos —compárense, por ejemplo, las categorías componentes de las redes semánticas de Evans (2009a) con los significados paramétricos de Romeu (2014)—. Alegamos que esto se debe a que la pretensión de compartimentar los significados de las preposiciones en lo que al final terminan siendo categorías cerradas —significados diferenciados— contradice frontalmente algunos de los planteamientos básicos de la GC, como los que abogan por una naturaleza creativa, expansible, gradual y dinámica de los significados lingüísticos, limitando significativamente el alcance potencial de dicha propuesta. Nuestro término, la IM, ignora este propósito, y busca la configuración de un esquema visual que represente de la forma más cercana —abstracta— posible el esquema mental que genera *todos* sus significados, sin distinción. Esta decisión tiene una motivación doble:

- En primer lugar, solo manteniendo este objetivo podremos asegurar el componente experimental e innovador de este trabajo de investigación a nivel lingüístico y teórico.
- En segundo lugar, a nivel de aplicación pedagógica, consideramos que un *mapa de usos* de las preposiciones no se diferencia demasiado de las tradicionales *listas de usos* que se asocian a tales partículas; De nuevo, la naturaleza experimental y exploratoria de esta tesis doctoral exige mantenerse lo más cerca posible del nivel de abstracción propio de los planteamientos fundacionales de la GC si queremos respetar la hipótesis de que este tipo de abstracción repercutirá beneficiosamente en el aprendizaje de E/LE.

Aclarados estos aspectos y descartados estos significados, solo resta definir operacionalmente el término propuesto: la IM. Utilizamos IM para referirnos a:

- La representación del *esquema-imagen* conceptual que radica en todas las partículas espaciales al nivel más abstracto posible. Esta representación —mental

o visual— incluye y considera indivisibles el factor configuracional (espacial) y el funcional.

- La representación gráfica —visual— de este esquema; la cual, a pesar de su naturaleza abstracta, tiene una vocación descriptiva y pedagógica, por lo que su código visual empleará elementos morfológicos que, en ocasiones, difieren de los utilizados por los manuales de GC consultados¹⁵⁶.

5.6.3. El diseño de las imágenes metalingüísticas

Dada la poca información que los autores consultados (Evans, 2009a; Evans y Tyler, 2003; Llopis-García, 2011; etc.) detallan tanto sobre los procesos analíticos como sobre sus mecanismos de “comprobación empírica”, a continuación explicitaremos el proceso mediante el cual vamos a obtener los datos lingüísticos necesarios para la elaboración de las IM¹⁵⁷.

1. Presentación de la partícula: Como punto de partida, introduciremos cada preposición mediante una breve descripción conformada en base a los manuales de gramática consultados. Por cuestiones de espacio y de focalización hemos decidido no incluir de forma sistemática un apartado destinado al análisis etimológico, cronológico o estadístico de las partículas, tal como proponen otros modelos de análisis —aunque luego no lo lleven a la práctica (Evans y Tyler, 2003)—. En su lugar, haremos mención a alguno o varios de estos factores únicamente cuando dicha inclusión signifique un aporte significativo para el análisis de dicha partícula.

2. Estudio del caso espacial prototípico: El análisis semántico de las preposiciones partirá, en todos los casos, de construcciones espaciales lo más simples y cercanas a una construcción “puramente espacial” que sea posible. Para acercarnos a una construcción espacial lo más neutra posible haremos uso de verbos prototípicamente locativos, como

¹⁵⁶ Tal como mencionamos en §3 y §4, la GC ya tiene, desde hace décadas, un código visual intencionada y extremadamente simple. Aunque este código cumple perfectamente con su cometido a nivel analítico y teórico, su parquedad comunicativa dificulta su aplicación a la descripción de fenómenos gramaticales más específicos (Romo, 2014, 2015). Por esta razón, en determinados casos —debidamente señalados— utilizaremos elementos morfológicos *ad hoc* cuya función, basada en los criterios del capítulo 3, explicitaremos en su debido momento. El establecimiento de una “gramática” del lenguaje visual de la GC con una perspectiva pedagógica sería una empresa sumamente interesante pero, dado el carácter exploratorio de este trabajo, queda pendiente para futuras investigaciones —en el caso de que aportaciones como esta puedan demostrar que tal *gramática visual* (Leborg, 2006; Romo, 2014) puede ser de utilidad—.

¹⁵⁷ En un primer momento se optó por seguir un diseño lo más parecido posible al modelo de cinco criterios de Evans y Tyler (2003). Pronto, la opacidad de sus criterios y de sus mecanismos de “comprobación empírica” hicieron inviable tal adaptación, al menos de una forma clara y justificada.

estar o *haber* impersonal, en el caso de las preposiciones de relación *simplex*, o con verbos prototípicamente direccionales, como *ir*, en el caso de partículas de relación *complex* como *a* o *para*.. Mediante este ejemplo prototípico —y otros derivados— analizaremos las propiedades representacionales de la partícula en un nivel *espacial* sin que esto signifique, según sostiene nuestra hipótesis, ignorar los vínculos *funcionales* que esta disposición pueda generar. Por motivos de espacio y de eficiencia, tanto el caso prototípico como los derivados serán configurados por el investigador, recurriendo a pares mínimos en la medida de lo posible. Esto permitirá acotar y controlar el número de distractores o modificadores semánticos que afectan a la partícula objeto de estudio, para así poder aislar de la forma más clara posible su núcleo de significado. En casos en los que la aceptación gramatical de la construcción sea dudosa o se trate de casos periféricos puntuales, se indicará mediante una nota de página la fuente —literaria, de prensa digital o de corpus— de la que se ha extraído dicho ejemplo.

3. Conexión espacial-funcional: A partir de este primer ejemplo primordialmente espacial iremos abordando casos progresivamente más *funcionales*; es decir, aquellos en los que el significado espacial de la preposición queda relegado a un segundo plano o totalmente supeditado al significado funcional primario; que subyace, proponemos, incluso en las manifestaciones aparentemente espaciales.

4. Casos periféricos: Dado que las preposiciones son elementos relacionantes altamente abstractos, pueden aparecer en un gran número de contextos y modular un gran número de relaciones. Analizar todos los casos posibles de preposiciones especialmente prolíficas, tanto en frecuencia como en disparidad de significados concretos, como la preposición *de*¹⁵⁸ o la preposición *a* —que algunos autores califican directamente de “inabarcable”— requeriría una tesis doctoral específica para cada una de estas partículas, como mínimo. Por tanto, en esta tesis intentaremos cubrir únicamente los casos más representativos según los corpus consultados, haciendo menciones especiales a los casos más problemáticos y que pudieran ser interpretados como contraejemplos.

5. La IM: Tal como hemos expuesto anteriormente, este no es el primer procedimiento que se plantea utilizar el lenguaje gráfico en el análisis de fenómenos gramaticales del español. Podemos enumerar como ejemplo las ya comentadas de Llopis-García et al.

¹⁵⁸ La partícula *de* es, de hecho, la palabra española que aparece en primer lugar en los listados de frecuencia del corpus CREA de la RAE (http://corpus.rae.es/frec/1000_formas.TXT).

(2012) o Alonso et al. (2005). Algunas incluso incluyen representaciones gráficas del sistema preposicional español, como López (2005) o Morera (1988). Consideramos, sin embargo, que la propuesta de este trabajo se distingue de todas las anteriores en dos puntos básicos:

- a. **La centralidad de la IM:** La IM no es un ejemplo o un soporte, sino una herramienta de análisis y de representación. Como se verá en el análisis posterior, algunas de las teorías propuestas surgen tanto o más de la IM que de la observación de concreciones verbales de una unidad lingüística determinada. Los análisis previos y posteriores a la IM se incluyen en este trabajo, en realidad, solo a modo de *justificación* del esquema gráfico presentado. La idea es que la IM sea operativa a nivel descriptivo y pedagógico sin tener que recurrir a todas estas explicaciones.
- b. **La sistematicidad de la representación gráfica:** En las mencionadas al inicio de este punto, los gráficos expresan intuitivamente lo que se ha explicado previamente con palabras. En este caso, lo que proponemos es utilizar sistemáticamente un código visual que permita operar de forma coherente, rigurosa y creativa, estableciendo convenciones para los conceptos con los que se trabaja, como el de *figura* (círculo), *entidad* (cuadrado), *relación* (línea discontinua), etc. El significado de los diferentes signos visuales se irá explicitando en su debido momento, aunque al final de este capítulo encontraremos un pequeño glosario visual al respecto.

Por tanto, proponemos el término de IM para no confundir este tipo de representación gráfica con las propias de la GC tal como figuran en la obra de Langacker (2008), por ejemplo. La principal diferencia radica en que en este trabajo usamos esquemas que reducen la abstracción de los esquemas que normalmente usa la GC con el objetivo de poder ilustrar las especificidades de cada partícula, pues de lo contrario, si usáramos la gramática visual “oficial” de la GC, en su nivel más abstracto, un mismo esquema serviría para ilustrar todas las partículas, y sería algo así: [TR]---[LM]. Por esta razón, dada la vocación pedagógica e interpretativa de nuestra propuesta, vamos a utilizar símbolos e iconos que, aunque están dentro de un paradigma general y respetan las convenciones básicas que se han explicitado en los apartados anteriores, están diseñados *ad hoc* para

representar las particularidades de cada caso y, además, presentan una reducción de la abstracción de cara a una eventual aplicación pedagógica posterior.

6. Desarrollo y aplicación de las IM: A las IM les seguirá una breve explicación. Se ha optado por incluir una pequeña descripción verbal para explicitar de qué forma y mediante qué códigos se ha llegado al diseño de tales IM, con el objetivo de mostrar de forma más clara, transparente y coherente el modelo de aplicación de los constructos teóricos que se ha utilizado. Por último, en algunas ocasiones especialmente complejas, el estudio de cada partícula se cierra mediante la aplicación de la IM a unos casos lingüísticos. El propósito es ver la IM “en acción”; es decir, cómo los esquemas propuestos encajan cuando son aplicados a casos que incluyen la partícula en cuestión y hasta qué punto pueden resultar una herramienta útil para razonar sobre la gramática y como camino a nuevas interpretaciones o como un camino novedoso a interpretaciones ya existentes. La extensión de este apartado es variable, pues depende de la complejidad representacional de la partícula y de la variedad de casos en los que puede aplicarse. Así, en casos de partículas con más contrastes representacionales, como *a*, *de* o *ante*, se ha considerado conveniente profundizar en más ejemplos que en otros. En cualquier caso, los razonamientos expuestos a partir de la IM figuran únicamente como ejemplos adicionales que permiten visualizar de forma más detallada las propuestas o tesis realizadas en el estudio de casos de cada preposición.

5.6.4. Aclaraciones sobre el modelo de análisis

5.6.4.1. El carácter acumulativo del estudio

Dado que esta investigación analiza un gran número de partículas, se ha optado por un modelo “acumulativo” de análisis. Tal como se comprobará en §6 y §7, hemos clasificado las preposiciones con significados espaciales en diferentes grupos según unos determinados criterios. Es asumible, por tanto, que las preposiciones relativas a un mismo grupo compartan una serie de características comunes o, dicho en términos de la GC, que compartan una serie de mecanismos representacionales. Dado que estos mecanismos o constructos cognitivos ya han sido explicados en el capítulo correspondiente (§4), se ha optado por economizar el espacio dedicado a explicitar de qué forma son aplicados dichos constructos teóricos a los casos específicos, haciendo referencia extensiva únicamente en la primera aplicación de cada constructo en cada grupo de preposiciones o a casos particularmente complejos.

Esto significa que en el análisis de las primeras preposiciones se pone más esmero y se dedica más espacio a demostrar y justificar cómo encajan estos constructos teóricos en el análisis lingüístico, de forma que se espera que los razonamientos empleados valgan para el resto de preposiciones que empleen los mismos constructos. Por ejemplo, al analizar la preposición *en* se dedicará un cierto espacio a demostrar cómo opera el concepto de zona activa (ZA) y de qué forma resulta relevante en el análisis que lleva a cabo esta investigación. El funcionamiento de la ZA es el mismo para todas las preposiciones y, por tanto, no se incidirá de nuevo en dicho razonamiento en ninguno de los apartados sucesivos salvo cuando alguna particularidad lo requiera.

5.6.4.2. Las partículas espaciales no preposicionales

Aunque el objetivo de esta investigación es analizar el componente funcional de las preposiciones espaciales, se ha considerado que, en algunas ocasiones, era no solo inevitable sino también conveniente y productivo contrastar los efectos representacionales de estas partículas con los generados por otras partículas con significado espacial, como las adverbiales. A lo largo de los análisis de todas las preposiciones se recurre, en mayor o menor medida, a este tipo de contrastes entre estas partículas y las de naturaleza adverbial, lo cual permite inferir una serie de conclusiones que justifican la exclusión de tal tipo de partículas en este análisis; no solo por criterios formales —que resultan claros en español— sino también debido a divergencias en las formas de construir su significado. Al final de este capítulo se incluye un breve apartado que aplica estas inferencias al análisis de las partículas adverbiales con la finalidad de que el contraste entre preposiciones y adverbios quede más definido, lo cual ayudará a la caracterización global del objeto de estudio de esta tesis: las preposiciones espaciales del español.

5.6.4.3. Sobre lo gramatical y lo agramatical

En los casos que se presentan a lo largo del capítulo siguiente se “sancionan” como agramaticales algunas expresiones, a pesar de que esto parece contradecir directamente una de las características que definen la forma de describir la gramática de la GC: la descripción en términos positivos. Tal como hemos expuesto en §4, la GC no concibe la gramática en términos de “corrección” o “incorrección”, sino en términos de una escala de aceptabilidad que establece hasta qué punto encaja una construcción determinada con un propósito representacional dado o, por el contrario, si sería mejor utilizar otra

estructura en su lugar. De hecho, cabe recordar que la GC es una aproximación a la gramática basada en el uso, y son precisamente estas manifestaciones periféricas del lenguaje que pueden ser consideradas incorrectas según las gramáticas tradicionales las que constituyen un objeto de estudio más interesante, pues “empujan” los límites representacionales a casos más alejados de los centrales o prototípicos, revelando matices o acepciones que, en ocasiones, antes no existían, pues la conceptualización es un acto subjetivo y creativo. A menudo se da el caso, de hecho, de que una determinada construcción es, a pesar de su agramaticalidad, conceptualmente posible.

Por tanto se ha procurado respetar la plasticidad del lenguaje y se han incluido *escalas de aceptabilidad* cuando se ha considerado conveniente, pero dado que este tipo de razonamiento requiere mucho espacio, se ha recurrido a él de forma selectiva, especialmente en los casos que presentaban posibles alternancias entre varias partículas. Dejando este planteamiento de base como sobreentendido, en el resto de ocasiones se ha optado por una valoración más binaria, basada en los límites de aceptabilidad en la plasticidad que permite cada partícula, a pesar de que categorizar las cosas entre “correcto” e “incorrecto” resulta algo impropio de las propuestas cognitivistas.

Además de por economía, tal elección ha estado motivada también por el hecho de que este tipo de evaluación binaria es el que se ha realizado tradicionalmente —al menos, es la que aparece en los manuales y las gramáticas consultadas en esta investigación— y, por tanto, permite una comparación más directa entre los resultados de esta investigación y otras propuestas anteriores. Este tipo de comparación ha resultado fructífera cuando ha permitido la exposición de casos problemáticos que en otras gramáticas aparecen como binariamente incorrectos (agramaticales), pero que este modelo de análisis revela como aceptables.

Habiendo matizado esto, esperamos que cualquier sanción de “agramaticalidad” o “incorrección” que se identifique en el texto se considere teniendo en cuenta que, en realidad, esta “sanción” significa más bien que esta manifestación concreta de la partícula se ubica en un lugar demasiado bajo en la escala de aceptabilidad de la misma como para justificar su inclusión en detrimento de otras partículas, que podrían llevar a cabo la función pretendida de forma más eficiente y clara.

5.6.4.4. Esferas de influencia, zonas de influencia potencial y otros constructos teóricos

Tal como se explicitó en §4, la carencia de un modelo teórico unificado dentro de la GC deriva en una constelación de términos y constructos teóricos que, en ocasiones, hacen referencia a conceptos muy similares (como *dominio*, *base* o *marco*) pero que esconden pequeños matices que pueden resultar importantes a la hora de aplicarlos a un modelo analítico. En la presente investigación hemos optado por seleccionar discriminadamente cada concepto según ha sido aplicado a un caso concreto. Esto significa que, en ocasiones, conceptos teóricos generales que figuran en el §4 aparezcan en este análisis de una forma más concreta o en una manifestación más específica que excluye otras interpretaciones posibles. Tal es el caso del concepto que utilizamos aquí bajo la etiqueta de *zonas de influencia potencial*, por ejemplo. En líneas generales, corresponde al de *esferas de influencia* de Evans y Tyler (2004) pero, al mismo tiempo, incluye algunos matices aportados por otros autores que no figuran en el modelo original. En casos como este, la concreción operacional de estos modelos teóricos y su posible alteración se explicita y justifica de forma clara en los apartados correspondientes, optando por el empleo de un nuevo término alternativo solo en los casos en los que la matización es lo suficientemente significativa.

5.6.5. Glosario visual:

A continuación se presenta un pequeño glosario visual de los principales códigos gráficos que utilizaremos en el siguiente capítulo para diseñar las IM correspondientes a las partículas que constituyen nuestro objeto de estudio. En algunos casos, la especificidad de la partícula puede requerir la adaptación de alguno de estos símbolos o la utilización de uno que no figura aquí. En todos los casos, la aparición o modificación de cualquier signo gráfico quedará debidamente explicada y justificada en el apartado correspondiente.

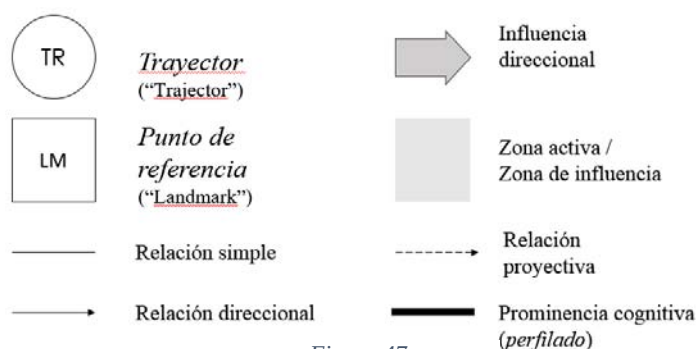


Figura 47

6. El análisis de las preposiciones espaciales del español

- 6.1. Introducción
- 6.2. La localización relativa funcional
 - 6.2.1. La localización relativa simple
 - 6.2.2. La localización relativa axial
- 6.3. La relación mediante el esquema-imagen de origen-camino-meta
- 6.4. Localización relativa cerrada: adverbios y locuciones locativas
- 6.5. Conclusiones del capítulo

6.1. Introducción

El análisis realizado en este trabajo permite dividir las preposiciones espaciales analizadas en dos grandes grupos, definidos en base al esquema-imagen que motiva el significado de sus preposiciones componentes. Así, distinguimos entre preposiciones de *localización relativa funcional* y de *relación mediante esquema OCM*. Dentro del primer grupo hay dos categorías; las partículas de *localización funcional simple* (como *en*, o *entre*) que ubican al TR tomando como referencia al LM, y las partículas de *localización funcional axial* (como *sobre* o *ante*), que proyectan un espacio a partir de un eje determinado del LM y utilizan esta región proyectada para localizar al TR (orientación). Consideramos que, en todos los casos —aunque hay casos más prototípicos que otros— el componente *funcional* es un elemento clave en el estudio de las preposiciones, incluso cuando, a priori, se identifican como preposiciones espaciales.

El segundo gran grupo de preposiciones es el que opera mediante el esquema-imagen de OCM: origen-camino-meta (*Voy de Barcelona* —origen— a *Madrid* —meta— por *la autopista* —camino—). Dentro de este grupo hay tres subgrupos que corresponden al de las preposiciones que visualizan meta, al de las preposiciones que visualizan origen y al de las preposiciones que visualizan camino. Por motivos relacionados con la cognición y la experiencia correlacional, la *meta* es el punto del esquema OCM que recibe mayor prominencia cognitiva y, por tanto, motiva la existencia de un mayor número de preposiciones. A este le sigue el punto *origen*, y en el último lugar de la escala de prominencia cognitiva se encuentra el grupo dedicado a las partículas que lexicalizan *camino*. Consideramos, también en este caso, que el componente funcional resulta determinante para rastrear el verdadero núcleo semántico de estas preposiciones, incluso

—o precisamente debido a eso— perfilando segmentos de un esquema OCM. En el esquema siguiente (fig. 48) se detallan gráficamente estas particiones y los apartados en los que serán analizadas.

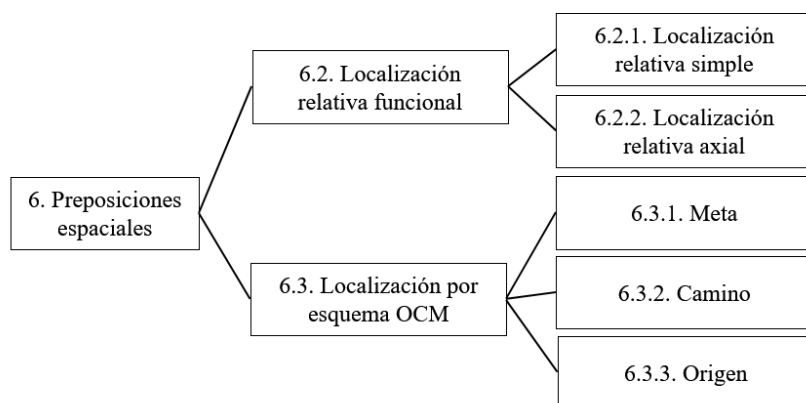


Figura 48

Por último, en §6.4 aplicaremos el mismo modelo de análisis a algunos adverbios espaciales con un significado similar al de algunas preposiciones. Este breve análisis permitirá comprobar la coherencia interna del modelo analítico y poner de relieve las principales diferencias semánticas entre las preposiciones y estos adverbios.

6.2. La localización relativa funcional

En este primer grupo se analizan las partículas espaciales que ubican un objeto (TR) en relación a un punto de referencia (LM). Las partículas de localización relativa funcional (LRF) perfilan relaciones *simplex*, que son, tal como se ha descrito anteriormente, relaciones compuestas por un único estado. Responden a la pregunta prototípica *dónde* y, para hacerlo, pueden recurrir a dos propiedades topológicas del espacio: la dimensión y la orientación. Según la referencia a una u otra propiedad topológica, distinguimos marcadores de *localización funcional simple* (aquellos que aluden a propiedades topológicas dimensionales: puntos, líneas, superficies, etc.) y marcadores de *localización funcional axial* (eje vertical u horizontal).

6.2.1. La localización relativa simple

Las preposiciones y partículas espaciales de localización relativa simple (LRS) ubican a la figura (TR) en relación a un aspecto dimensional del fondo (LM)¹⁵⁹. En español, las

¹⁵⁹ Recordamos, en este punto, que para los propósitos de este trabajo no existe razón para diferenciar el binomio TR-LM del de *fondo-figura*. Aunque consideramos, por tanto, que es posible la alternancia de ambas duplas, en este capítulo utilizaremos prioritariamente la primera opción (TR-LM), puesto que es la que más se ha utilizado en los trabajos

preposiciones que mejor encajan en esta categoría (casos prototípicos) son *en* y *entre*. No obstante, existen otras preposiciones que pueden utilizarse locativamente, como *a*, y una serie de locuciones adverbiales que también pueden cumplir dicha función: *cerca de*, *al lado de*, *dentro de*, etc. En este apartado se analizan, en primer lugar, los casos prototípicos. Seguidamente, se analiza cómo se relacionan semánticamente con los otros casos posibles.

6.2.1.1. *En*

“La preposición castellana *en*, tiene su origen en la forma latina *in*, que poseía dos sentidos fundamentales: [...] ‘ubicación’ [y] ‘dirección sin penetración’” (Morera, 1988, p. 130). La diferencia entre ambos significados la establecía el caso del término de la preposición (ablativo en la primera opción y acusativo en la segunda). Esta distinción resulta interesante porque revela cómo, también en latín, la relación composicional que se establece entre la preposición y otros elementos resulta decisiva en la interpretación de su significado (Brucart, comunicación personal).

En el español moderno, *en* relaciona al TR con la zona activa (ZA) del LM. Se trata de un marcador altamente inespecífico a ese respecto: no fuerza la elección de una determinada ZA del LM, sino que esta depende del dominio que se esté activando al perfilar la figura (TR), y puede funcionar con LM espaciales y temporales. En términos de la GC, podemos afirmar que *en* es un elemento que aplica un *ajuste escalar* (parámetro de generalidad vs especificidad —ver §4.2—) a la relación espacial en base a la *función* percibida de la ZA del LM. Al dotar de mayor prominencia cognitiva a la *función* de la ZA y no a su naturaleza funcional, sus dimensiones físicas resultan irrelevantes. Por tanto, *en* puede perfilar relaciones de 0D, 1D, 2D y 3D.

(34) Estoy *en* (la) casa.

En (34), nuestro conocimiento del mundo nos permite intuir que el sujeto de la oración está ocupando alguno de los espacios habitables de la vivienda en cuestión. Nuestro conocimiento de las casas como lugares para vivir ([VIVIENDA]¹⁶⁰) hace que imaginemos que esta persona está *dentro* de la casa, pues el dominio [VIVIENDA] perfila como ZA del LM su interior (y dentro de esta ZA también hay sub-zonas prototípicas;

específicos sobre preposiciones —en inglés— desde la perspectiva cognitiva (Evans y Tyler, 2003; 2005; Evans, 2009a; entre otros).

¹⁶⁰ Siguiendo la nomenclatura utilizada en los clásicos sobre la LC (Lakoff 1989), usamos los corchetes y las mayúsculas cuando hacemos referencia a un dominio cognitivo relativo a una categoría conceptual.

seguramente imaginemos en (34) que la persona está tumbada en el sofá del salón antes que en la buhardilla o en el sótano, por ejemplo). Sin embargo, estar *en* casa concibe al LM desde una perspectiva de 0D —a través de su función— más que por su posible faceta de *contenedor* (ver ejemplos (35a) y (35b) más abajo).

- (35) a. El libro está *en* la mesa.
 b. El libro está *en* la cómoda (Vandeloise, 2010, p. 181).

En (35a) podemos interpretar que la ZA del LM es la superficie horizontal superior. Sin embargo, la ZA no se perfila según sus propiedades dimensionales, sino por su función como [SOPORTE]. Es por esta razón que *en* exige que el TR esté en contacto con el LM y que, además, el TR esté *utilizando* el LM como soporte horizontal¹⁶¹. También por esta razón, si la mesa tiene un cajón, es totalmente posible utilizar *en* para ubicar el TR *dentro* del cajón: en este caso, se relaciona al TR con la función ZA del elemento perfilado, que es, en el caso de un cajón, la [CONTENCIÓN]. Esto es exactamente lo que ocurre en (35b), ya que una cómoda está diseñada para tener dos ZA de referencia: la que remite al [SOPORTE] y la que remite a la [CONTENCIÓN]. Veamos algunos ejemplos más.

- (36) a. Está *en* la pared/el techo/el cielo.
 b. Está *en* la cárcel.
 c. Está *dentro* de la cárcel.

El ejemplo (36a) representa un ejemplo más de la lógica aplicada a (35b). Las nociones de [SOPORTE (vertical)]¹⁶², [SUJECCIÓN] o [ANTIGRAVITACIÓN] emergen de la asociación del TR con la ZA del LM, sin importar sus dimensiones. De hecho, en (36a) podemos prever un significado vinculado al dominio religioso si la ZA del cielo se conceptualiza como [PARAÍSO] (que sí tendría una conexión funcional clara) y no como [ESPACIO ATMOSFÉRICO] (que carecería de conexión funcional evidente, puesto los humanos no interactúan directamente con el cielo de forma cotidiana). Los casos (36b) y (36c) aportan otro argumento a favor de la caracterización de *en* como elemento de ajuste escalar. En (36b), sin un contexto que matice la situación, lo más probable es interpretar que el sujeto en cuestión está cumpliendo condena en una institución penitenciaria. En cambio, en (36c), la tendencia es imaginar una persona que está dentro del edificio pero con una función distinta a la asociada a la ZA del LM: puede tratarse de un visitante o un

¹⁶¹ Es importante destacar que esta necesidad de contacto existe solo en casos como este (en el que la ZA del LM se concibe como [SOPORTE]). Es perfectamente aceptable utilizar *en* sin sentido de contacto cuando dicha función no es perfilada, como en “los globos flotan *en* el aire”, o en el ejemplo (36a).

¹⁶² Recordamos que, en este trabajo, utilizamos las palabras en mayúsculas y entre corchetes para señalar *polos semánticos* asociados a una palabra (polo fonológico).

equipo de operaciones espaciales que ha penetrado en el recinto tras un amotinamiento de los convictos.

- (37) a. Tiene pájaros *en* la cabeza.
 b. Creo que te ha dado mucho el sol *en* la cabeza.

Consideramos que esto es lo mismo que ocurre en (37a) y (37b), pero este ejemplo resulta particularmente interesante porque (37a) muestra ya una primera aproximación a un *mapeo* del significado de *en* a otros dominios: un uso metafórico. En (37b), nuestra experiencia en el mundo físico nos hace entender que el sol impacta en la superficie exterior de nuestra cabeza, y por tanto es esta parte externa —que equivaldría a una superficie bidimensional— la que se selecciona como ZA. En cambio, en (37a) el LM se conceptualiza como un contenedor metafórico: la cabeza *contiene* las ideas, el pensamiento, o en su defecto, los pájaros que *ocupan* este espacio metafóricamente vacío. La ZA del LM es, en (37b), es el interior de la cabeza, que se concibe como un [CONTENEDOR]. Utilizaremos una última batería de ejemplos para terminar de perfilar las características de *en*:

- (38) a. Estar *en* [crisis/números rojos/problemas/apuros/paz/guerra/etc.]
 b. Estamos *en* verano
 c. *Estamos *en* las dos de la tarde.
 d. *Estar *en* [el volante/los mandos/el pie del cañón/etc.]

En (38a), al contrario de lo que sucedía en los ejemplos anteriores (34-37), el LM no es un ente físico, sino un estado o una circunstancia. Sin embargo *en* sigue funcionando sin problemas por una razón no muy distinta a la de los casos anteriores. Las circunstancias, por su propia naturaleza, tienen una función (o efecto) asociado, y *en* pone al TR en relación con la ZA (función) del LM. A nivel conceptual, no es distinto estar *en* un cajón (es decir, vinculado a los efectos de la ZA del LM, [CONTENCIÓN]) que estar *en* crisis (igualmente sujeto a los efectos de la ZA del LM; [DIFICULTAD]). La única diferencia es que, mientras que con los objetos físicos la ZA se delimita espacialmente, con las circunstancias la ZA se delimita temporalmente (Romo, 2015). Esto es lo que sucede también con expresiones de localización temporal como (38b). El *verano* es un segmento de tiempo perfilado a partir del dominio temporal general que permite la localización del TR “totalmente dentro” de la ZA del mismo¹⁶³. A este respecto, cabe destacar que,

¹⁶³ Esto es lo que ocurre también con expresiones como *Llegará en cinco minutos*. *Cinco minutos* es un espacio temporal delimitado a partir de la situación de referencia —en principio, el acto de habla— en el que puede situarse una acción terminativa como *llegar* (aunque el significado del complemento temporal dependerá, como en cualquier otro caso, también del significado perfilado por el verbo).

mientras que es frecuente que la ZA haga referencia solo a una parte funcional del LM cuando el argumento es un objeto, en los casos en que el LM es una categoría abstracta no es posible realizar subdivisiones, así que todo el LM es ZA (ver más abajo).

Los casos (38c) o (38d) parecen un obstáculo importante para esta caracterización de *en* si no se tiene en cuenta un aspecto importante de la misma que todavía no se ha enfatizado: *en* exige que el TR pueda ser concebido *totalmente* dentro —*coincidencia central*, Brucart (2012, p.9) — del LM en el único estado que perfila la relación (consideramos que a esto se refiere López (2005) cuando habla de que *en* perfila un “punto interior”, o Romeu (2014) cuando señala el componente *con-junto* de *en*)¹⁶⁴. Es por eso que estos casos, al resultar imposible que el TR ocupe el centro del LM, es necesario recurrir a una partícula que conceptualice al LM como un punto fronterizo dentro de una escala, como *a* (Brucart, comunicación personal). Nótese también que incluso en (38b) es igualmente imposible concebir que el LM ejerza una influencia sobre el TR: en el ejemplo de (38d), más bien es al contrario.

Consideramos que este esquema es también aplicable a situaciones vinculadas a la “regencia verbal”, como en los casos expuestos a continuación:

- (39) a. Trabaja en bioquímica.
- b. [Cree/piensa/confía] *en* mí
- c. No creas [*a/en*] las autoridades. [Cree *en* mí/Créeme *a* mí].

En (39a) y (39b) la carga semántica y la imperfectividad de los verbos presentan un proceso independiente ubicado dentro de una ZA: una circunstancia u objeto delimitado que modula el proceso de una determinada manera, distinta a ejecutar la misma acción *en* otra zona de influencia. En ocasiones, la relación perfilada por el verbo puede modularse con otras preposiciones, como *a*, tal como sucede en (39c). Ejemplos como este realzan las diferencias representacionales de las construcciones verbales con *en* y *a*. Con *en*, la acción de *creer* se *somete* a las características del LM: *creer en las autoridades* significa

¹⁶⁴ Los modificadores *Con-junto* y *Dis-junto* equivalen, respectivamente, a las nociones de ‘*coincidencia central*’ y ‘*coincidencia terminal*’ de Hale (1986), Hale y Keyser (2005, p. 35) y Cifuentes, (2005, p. 334), entre otros (Romeu, 2014, p. 70). La *coincidencia terminal* se da cuando existe una coincidencia entre un límite de la región del LM y la trayectoria del TR: por ende, es necesario que sea posible identificar como mínimo una locación diferente a la que define la región del LM y que esta forme parte de la trayectoria del TR – algo difícil de conseguir en construcciones estativas, que por lo general solo requieren la identificación de una única locación (Romeu, 2014, p. 74). Por otro lado, la *coincidencia central* se da cuando coinciden en todo momento los centros del TR y del LM, en una relación de inclusión o circunscripción (Mateu, 2008, p. 230) (por tanto, la noción de *Con-junto* es necesaria para que puede interpretarse que TR y LM ocupan el mismo lugar). En resumidas cuentas, “central coincidence consistently corresponds to stativity. Terminal coincidence, on the other hand, corresponds to change and therefore to the various active, dynamic, and otherwise non-stative event types” (Hale y Keyser 2005, p. 36).

ubicarse dentro de su ZA. En este sentido, representacionalmente, no hay mucha diferencia entre *creer en las autoridades* y *creer en la vida después de la muerte*: ubicamos y validamos la acción de *creer* dentro de una ZA determinada que exige aceptar unas determinadas concepciones sin necesidad de buscar una motivación o justificación funcional extrínseca a la propia creencia: la acción perfilada por el TR ve afectada su naturaleza por las condiciones del LM. En cambio —como veremos más adelante— con *creer a* situamos la acción de *creer* fuera de la influencia del LM y la dirigimos hacia él. *A* activa el esquema *origen-camino-meta* y, por experiencia correlacional, se interpreta que debe haber alguna motivación extrínseca a la naturaleza del LM para iniciar este “desplazamiento”: una *coincidencia terminal*¹⁶⁵. Dicho en otras palabras: una persona puede *no* creer en las autoridades (ser incluso anarquista) pero creer *a* las autoridades en un asunto concreto (que no depende, objetivamente, de su naturaleza; por ejemplo, en el relato de un suceso determinado), y viceversa. Esto explica el siguiente contínuum de aceptabilidad en función de la naturaleza del argumento de la preposición.

- (40) a. Creo *en/a* la iglesia.
 b. Creo en los extraterrestres. ?Creo *a* los extraterrestres.
 c. Creo en la vida después de la muerte. *Creo *a* la vida después de la muerte.

En (40a), e incluso en (40b), es posible concebir el argumento como una manifestación concreta y específica de la categoría que representa. Cuando decimos *creo a la iglesia*, podemos hacer referencia a un conjunto de individuos o la versión, declaración o discurso de la iglesia como institución sobre un asunto determinado. En ambos casos *a* relaciona (aplica) la acción del verbo creer con concreciones periféricas de la esencia del argumento. Sin embargo tal razonamiento no es posible en (40c), ya que el argumento de *en* es una categoría abstracta que no admite una concreción fuera de sus propios límites conceptuales y, por tanto, solo *en*, al tomar esta categoría íntegramente como ZA, es la única que funciona adecuadamente.

Argumentamos, en conclusión, que el factor más determinante en el núcleo semántico de *en* es la vinculación funcional interna que establece entre TR y LM, por encima incluso de la localización espacial; es decir: sostenemos que *en* tiende a seleccionar, siempre que

¹⁶⁵ La nominalización de estas expresiones ofrece otro argumento a favor de esta perspectiva. *En* permite nominalizar la expresión, como en la frase *Nunca oculto mi creencia en la iglesia*. Sin embargo, *a* exige la identificación de una situación externa a la esencia de la propia institución, lo cual exige un desplazamiento abstracto de la creencia hacia esa eventualidad específica *Nunca oculto [*mi creencia a la iglesia/que siempre he creído a la iglesia (en la polémica sobre la conducta del párroco)]*”.

sea posible, una *zona activa* funcional que obvia, mediante un *ajuste* escalar, las dimensiones topológicas del LM que introduce.

En relación a lo expuesto en el párrafo anterior, y como cierre para este apartado, vamos a comprobar como la partícula *en* “pierde” su significado funcional cuando se combina con otro elemento, como un sustantivo espacial adquiriendo mediante esta asociación, un sentido estrictamente espacial.

- (41) a. Está *en* el centro de la mesa (ZA = superficie → soporte).
 b. Está *en* el centro del universo (ZA = espacio tridimensional → locación).
 c. Está *en* el cajón (ZA = espacio tridimensional → contención).
 d. ? Está *en* el centro del cajón (ZA = espacio tridimensional → ¿locación?).
 e. Está *en* el centro de la mesita.

“*El centro de*” especifica la región exacta de la ZA del LM a la que se está haciendo referencia. Una consecuencia de esto es que usar *en el centro de* exige que dicha ZA sea interpretable dimensionalmente (para poder ubicar un centro), como puede verse en (41a)-(41d). El ejemplo (41e) presenta también una restricción interesante, ya que *el centro* “cierra” la relación perfilada por *en*, y por tanto deconstruye la abstracción, forzando una única interpretación posible: la de la ZA de [SOPORTE], aunque el LM (la mesita) pueda ser conceptualizado a través de más de una ZA: [SOPORTE] y [CONTENCIÓN]. El siguiente esquema (fig. 49) pretende ilustrar la “pérdida de abstracción” que sufre *en* cuando se combina con algún elemento antes de con el LM final.

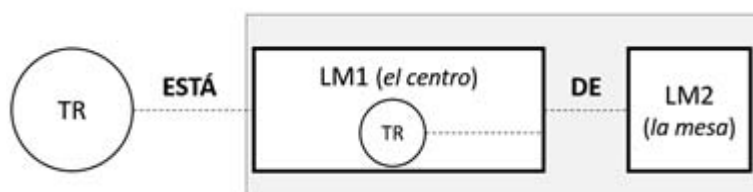


Figura 49

Como vemos arriba, el “efecto” de *en* queda estancado en un nivel superior de la estructura —por *el centro* (LM1)— y por tanto, no afecta al último LM (LM2) que sería, en este caso, la mesita. Por eso, a pesar de que *en* permite seleccionar ZA, el significado de la frase queda a merced de la unión de *en* con *el centro*, y la combinación de esta estructura (TR2) con el LM final (LM2). Es más fácil y, seguramente, mucho más frecuente a nivel funcional, ubicar el centro de una superficie (2D) que el de un cuerpo tridimensional. Además, ubicar un objeto en el centro tridimensional de un contenedor,

como el cajón de una mesita, significaría tenerlo flotando en dicho punto o sostenido de alguna forma; algo que, si bien no es imposible, resulta bastante más forzado y menos natural que imaginar el mismo objeto en el centro de la parte superior de la mesita [SOPORTE]. Por esta razón resulta más apropiado conceptualizar un objeto *en* un cajón (funcionalmente vinculado a la ZA; [CONTENCIÓN]) que localizado espacialmente en un punto intermedio del mismo que no tiene relevancia conceptual.

Resumen: *En* ubica al TR totalmente dentro de la ZA del LM.

Constructos: Categorización, ajuste escalar.

La IM de *en*:

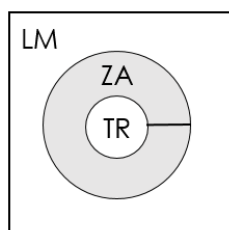


Figura 50

La IM de *en* muestra un TR situado dentro de la ZA de un LM (cabe recordar que la ZA puede coincidir o no con los límites del LM). Una línea une TR y ZA para representar la relación que traza la preposición entre estos dos elementos.

Consideramos que la principal aportación de la GC a esta representación de *en* es la inclusión de ZA en el esquema-imagen. Tener en cuenta que *en* es infraespecífico y que su significado depende de la ZA que se active, la cual viene a su vez determinada por el dominio sobre el que se perfile el TR, permite aunar en un solo esquema todos los significados posibles: contención, sujeción, soporte, localización (temporal y espacial), oclusión, transporte, etc.

Paradójicamente, puede parecer que precisamente el significado que comúnmente se toma como prototípico para esta partícula —la localización pura— resulta problemático para esta caracterización, puesto que frases como (42a) o (42b) a continuación parecen rechazar cualquier vinculación funcional entre TR y LM:

- (42) a. Tokio está *en* Japón.
- b. *En* Japón hay muchas montañas.
- c. Japón está *en* crisis.

Lo que sucede en estos casos es simplemente que, aunque tenemos LM dimensionales, la ZA de los mismos coincide con sus límites conceptuales; algo que *no* suele suceder con LM físicos, pero que sí sucede cuando los LM forman parte de eventos o circunstancias (42c). Como veremos en el caso de *entre*, cuando esto sucede la vinculación funcional queda mucho más atenuada, puesto que la ZA del LM se difumina en sus propios límites. Es difícil justificar —al menos no sin entrar en un terreno excesivamente conjetural— si esta relación deja de ser totalmente funcional ni, por el contrario, hasta qué punto lo es. Por un lado, podría argumentarse que no existe ninguna vinculación funcional entre Japón y los TR asociados a él más allá de la referencial o locativa. Por otro lado, podría argumentarse que esta *función* (referencial) ya es en sí misma una relación funcional y, a la vez, que el hecho de que Tokio o unas montañas estén en Japón implica ineludiblemente el “sometimiento” de estos TR a las circunstancias de Japón: como su clima, su realidad socioeconómica o su mera ubicación espacial; la cual pasa a delimitar el espectro de localizaciones posibles del TR a las del LM¹⁶⁶. Aunque nos posicionamos más cerca de esta segunda opción, consideramos que se trata de una disquisición poco relevante, pues lo cierto es que ni siquiera la primera perspectiva invalidaría la IM presentada anteriormente (puesto que, repetimos, la ZA puede coincidir con los límites del LM).

6.2.1.2. *Entre*

Según explica Morera (1988, p. 127), *entre* encuentra su origen en la preposición latina *inter*, y de ella hereda prácticamente todos los sentidos que tiene en español, excepto el de *durante*. También según Morera, existen dos diferencias principales entre *entre* y *en*:

entre presenta dos diferencias semánticas: por un lado, mientras que *en* significa ‘situación interna’, que implica la ubicación del regente dentro de los límites del régimen, *entre* significa ‘situación externa’, pues sus regímenes expresan solamente ‘límites’ que encauzan su extensión, y no ‘espacio’ en cuyo interior se localiza algo (Morera, 1988, p. 128).

Para López (2005, p. 228), *entre* identifica “la ubicación entre dos límites”, mientras que Morera afirma que “*entre* significa ‘ubicación relativa limitada’, cuyos límites, siempre varios, exigen ser explicitados en el texto por medio de un plural” (1988, p. 127).

En este trabajo proponemos, más en la línea de Morera, que *entre* localiza al TR tomando como referencia más de un LM —cuando se trata de LM contables— o un único LM

¹⁶⁶ De hecho, incluso en estos casos “puramente locativos” estamos ante claros ejemplos de ajuste escalar (0D) mediante los cuales la localización del LM y del TR se hace coincidir plenamente en un punto indeterminado que no depende de las dimensiones de ninguno de los dos elementos en relación.

concebido como “fondo múltiple” o “colectivo” —cuando se trata de un LM contable que permite la noción de *porosidad* (García 2007, pp. 40-43)—; es decir, que el TR pueda concebirse dentro del espacio conceptual delimitado por el LM pero, al mismo tiempo, manteniendo una mínima distancia conceptual que lo separa de la sustancia de este LM. También tendremos en cuenta el caso en el que *entre*, con un valor que puede identificarse como adverbial, se utiliza para configurar “nombres colectivos”, como en *Entre tú y yo haremos el trabajo*.

Se trata de una de las preposiciones menos conflictivas —especialmente en sus usos espaciales— ya que, a diferencia de *en*, suele tomar a los LM —cuando son más de uno— según sus propios límites percibidos, y no sus ZA. Por tanto, la función asignada a los LM generalmente es menos relevante que en otros casos.

- (43) a. La plaza está *entre* dos rascacielos.
- b. Se perdió [*en/entre*] [la multitud/la niebla/la oscuridad/la inmensidad/etc.].

El ejemplo (43a) representa el caso prototípico de *entre*: un TR *cosa* ubicado en un punto intermedio y diferenciado entre dos LM objeto. El ejemplo (43b) avanza hacia el concepto de “fondo múltiple”: un fondo que se considera *incontable*. El hecho de que en casos como (43b) el LM pueda conceptualizarse como una “masa” posibilita la alternancia con *en*: *en* ubica al TR (la acción de perderse) *dentro* de este “LM-masa” de la misma forma que lo hace con cualquier otro LM, como “*en casa*”. La “precisión” de la ubicación depende de la naturaleza del LM, no de la preposición. En casos como (43b), *entre* conceptualiza el LM como un conjunto de ubicaciones infinitas dentro de los límites de dicho LM, y de ahí que localizar al TR en una posición intermedia resulte imposible: igual de imposible que resulta encontrar el “centro” o “punto de co-localización” exacto que *en* busca. Por eso la alternancia de *en* y *entre* es fácilmente aceptable en casos en los que el TR pierde su identidad o localización en un punto indeterminado de un LM de masa: *perderse, desaparecer, mezclarse, fundirse, esfumarse, etc.* (CREA). Esto no significa, sin embargo, que no exista una diferencia representacional y conceptual entre ambas partículas, ya que, cuando el LM es un sustantivo no contable —y, por tanto, no es posible discernir ZA diferenciadas, sino que el LM se concibe como una ZA en su totalidad—, *en* vincula funcionalmente el TR a este LM, mientras que *entre* mantiene la distancia conceptual entre TR y el/los LM.

- (44) a. Bendita tú eres [**en/entre*] todas las mujeres.
 b. Solo es famoso [*en/*entre*] su casa.
 c. Una [**en/entre*] 6.
 d. Una [*en/entre*] un millón.

Dicha alternancia no es posible en casos como (44a), precisamente por la misma razón. Mientras que *entre* lexicaliza una localización *distinta* a “todas las (otras) mujeres”, en la que el TR puede *ser* (se concibe un espacio posible y diferenciado a todas las partes del LM para que dicha acción ocurra), *ser* exige que la relación entre TR y LM se haga de forma interna (Romo, 2015), y por tanto no puede concebirse en otro espacio que no sea el del propio TR. Y viceversa: (44b) y (44c) muestran la necesidad que tienen *en* y *entre* de concordar la naturaleza del TR con la posibilidad de ubicarlo *dentro* o *fuera*, respectivamente, de sus LM. En (44c), además, podemos apreciar la noción de partitividad que *entre* genera cuando el TR y el/los LM se conciben como miembros de una misma categoría designativa —pero de igualmente separados conceptualmente—. En (44d) vemos un caso que parece contradecir lo que se acaba de afirmar, pero en realidad consideramos que, en español, ciertas cifras, a pesar de ser —obviamente— contables, se conciben con un sentido *incontable*: mientras que en (44c) existe un sentido “estadístico” (por ejemplo, la probabilidad de sacar un seis en un dado de seis caras es de *una entre seis*; 1/6, un 16% aproximadamente) y, por tanto, el LM lo constituyen *seis* posibilidades exactas, en (44d) este sentido estadístico es más difícil de encontrar. Aunque una persona puede referirse a que la probabilidad matemática de que un evento suceda es de una *entre* un millón (1/1.000.000, o sea, 0,00001%), es más probable que esta persona utilice el LM como un número “inabarcablemente grande”, cuyo tamaño dependerá de la magnitud de la relación que quiera establecerse. LM como un millón, trescientos, mil, quinientos mil —o incluso números más pequeños, como *cuatrocientos*, en la cultura náhuatl—y similares suelen utilizarse de forma metafórica o hiperbólica para indicar, precisamente, la imposibilidad de distinguir la singularidad de aquello que se está localizando con *en* dentro de un número en realidad indeterminado de posibles equivalentes entre los que no existe una distancia conceptual¹⁶⁷.

¹⁶⁷ Este mismo razonamiento —las diferentes conceptualizaciones posibles de un mismo LM— permiten explicar la aceptabilidad de oraciones como “*el anillo está entre la sábana*”: en este caso, el LM es concebido de forma *granular*; como una “masa” desordenada o un conjunto de pliegues que permite establecer un permite su conceptualización como “contenedor” (3D) o como un conjunto de pliegues (fondo múltiple). De hecho, en este caso seguramente cualquier persona imaginará antes una cama revuelta y una sábana apelotonada (3D) antes que una sábana en “circunstancias normales”, en las cuales se conceptualiza según su ZA como cobertor (2D).

- (45) a. *Entre* tú y yo haremos el trabajo. *Entre* tú y yo tenemos diez premios.
 b. Es famoso *entre* sus compañeros de profesión.
 c. Tuvo que elegir *entre* quedarse e irse.

En casos como (45a), en los que *entre* parece no tener un sentido locativo, existe más controversia sobre la función y el significado de *entre*. A su valor adverbial modal, se le puede atribuir la lexicalización de *colectivo* en estos casos no locativos (García, 2007; Romeu, 2014, p. 131). El ejemplo (45a) parece sostener ambas afirmaciones: *tú y yo* (nosotros) actúan “cooperativamente” en la acción y *entre* introduce información sobre *el modo* en el que se hará el objeto de la acción o, en la segunda oración, *cómo* se ha alcanzado la suma total. También podría aplicarse dicho razonamiento de colectividad, de una forma un tanto más forzada, en (45b). Sin embargo, en (45c) *entre* tiene un uso claramente no locativo o físicamente espacial, y en el que es difícil encontrar colectividad. Por tanto, proponemos que la colectividad es una consecuencia del planteamiento básico de *entre*: la conexión entre el TR —que puede ser un proceso— y dos o más LM, de forma que el espacio definido por estos LM sirven para modular la acción del TR. En (45c), la acción de elegir tiene lugar en un espacio abstracto intermedio desde el cual puede alcanzar cada uno de los LM posibles. Lo mismo ocurre en (45b): la atribución de la fama se coloca en un lugar equidistante a “sus compañeros de profesión” desde el cual dicha atribución puede abarcarlos a todos, pero no más allá (o sea, el proceso está delimitado por la conexión del TR a unos LM específicos). En los casos locativos esta “conexión afectiva¹⁶⁸” está todavía más clara: para ubicar un TR en el espacio, debe poder establecerse una conexión funcional entre los LM.

- (46) a. Mi casa está *entre* la estación y el ayuntamiento.
 b. ? Mi casa está *entre* América y Asia.
 c. Europa está *entre* América y Asia.

En (46a), los LM tomados como referencia se adivinan como significativos para la localización del TR (es posible establecer una relación funcional). En cambio, salvo en usos retóricos, es difícil que (46b) sirva de utilidad para localizar la vivienda de un individuo. El problema no está en los LM, sino en el tipo de relación que exige el proceso perfilado por el TR (Mi casa está...). Por eso, los mismos LM son totalmente válidos para localizar un TR con otras características más acordes con su naturaleza (46c).

¹⁶⁸ Matizamos aquí que usamos el término “afectivo” en su acepción de sensibilidad, como “capacidad de afectar”.

Por tanto, consideramos que el significado primario de *entre* es el mismo en los usos locativos y en los no locativos: utiliza dos o más LM para delimitar un área de referencia para ubicar la acción del TR, cuya naturaleza queda modulada por dicha región. Si la acción del TR es *estar* o *haber*, los LM delimitan el espacio posible en el que dicha acción tiene lugar (no necesariamente un punto *exactamente* intermedio, aunque este pueda parecer el caso prototípico). La indefinición aspectual de *entre* deriva del hecho de que al denotar únicamente un espacio entre límites, admite tanto lecturas delimitadas (*Estamos entre el kilómetro 234 y 235 de la N-II*) como no delimitadas (*Estuvieron viajando entre España y Francia durante dos horas*) (Brucart, comunicación personal). Con cualquier otro verbo, e incluso en expresiones idiomáticas, sucede exactamente lo mismo: los LM delimitan el campo de actuación del proceso en cuestión. Veamos unos últimos ejemplos:

(47) *Entre uno y otro, la casa sin barrer.*

La expresión (47) tiene un matiz de culpa, responsabilidad o despropósito, que el elemento adjunto¹⁶⁹ introducido por *entre* sitúa relacionado con dos LM hasta los que extiende su campo de actuación; por lo tanto, ambos LM quedan dentro del alcance de “responsabilidad” de dicho desaguizado. En realidad, este ejemplo no es muy diferente de (45a), y corrobora tanto la explicación del mismo como el hecho de que no sea posible construir oraciones estativas con este “sujeto con preposición”: **Entre tú y yo somos trabajadores. Ser* no permite ser colocado de forma externa —en el espacio intermedio entre “tú” y “yo”— y que su influencia abarque a varios sujetos, sino que debe ser concebido de forma interna en alguna —o todas— las entidades involucradas.

- (48) a. Hay una humedad *entre* los dos pisos.
 b. El pueblo está *entre* dos montañas.
 c. El avión pasó volando *entre* dos montañas.

Por último, cabe mencionar que, aunque *entre* no suele aplicar *ajuste escalar* a los LM, sí modula la granularidad con la que se percibe la ZA entre estos. Con esta afirmación lo que se propone es que *entre* no selecciona ninguna orientación o dimensión determinada. En (48a), por ejemplo, no sabemos si la mancha de humedad ha aparecido en la coyuntura vertical entre dos pisos (como el 2.º y el 3.º) o en la horizontal (2.ºA y 2.ºB). El contraste entre (48b) y (48c) muestra el ajuste escalar que *entre* aplica a la ZA que delimitan los LM. En (48b), la naturaleza del TR localizado por *estar* selecciona una superficie

¹⁶⁹ En este tipo de construcciones, puede interpretarse que *entre* y sus argumentos están más cercanos a un valor adverbial que a una preposición (Bartra y Suñer, 1993, p. 19).

bidimensional ubicada en el valle entre las dos montañas, sobre la cual se concibe la construcción de un asentamiento humano. En cambio, en (48c), la misma preposición *entre* selecciona el “espacio aéreo” entre las dos montañas.

Resumen: *Entre* ubica al TR dentro de una ZA delimitada por dos o más LM (o un LM conceptualizado como fondo múltiple).

Constructos: Categorización, ajuste escalar.

La IM de *entre*

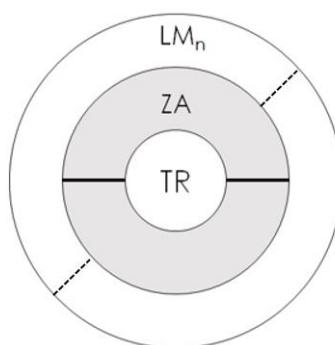


Figura 51

Tanto la IM como la definición que hemos propuesto para *entre* (fig. 51) son altamente similares a las de *en*, lo cual resulta coherente con el análisis realizado. Consideramos que *en* y *entre* son dos mecanismos de representación que ubican al TR conectándolo con uno (o más) LM. Algo importante es que, al hacerlo, ambos utilizan una ZA perfilada a partir de dichos LM para establecer una relación funcional. En el caso de *entre* en usos locativos, la ZA *no* se traza *dentro* del LM (como sí ocurre con *en*: “*en* la mesa” perfila una ZA —la superficie horizontal superior, a priori— *dentro* de los límites del LM), sino en la región que se delimita por el/los LM que se toman como referencia (LM_n)¹⁷⁰. Esto significa que es necesario establecer una conexión “funcional” entre el TR y los LM, como se ha explicado con (46b). En usos no locativos, *entre* ubica una acción (TR) conectada a unos LM que pasan a ser partícipes de la misma en función de su significado. Por lo tanto, podríamos definir la preposición *entre* con la siguiente IM (fig. 52):

¹⁷⁰ En la IM (fig. 52) se han incluido unas líneas de puntos dividiendo este LM en *n* partes para representar el hecho de que el LM puede estar compuesto por dos o más entidades contables.

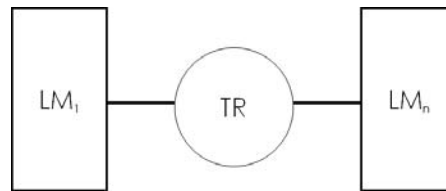


Figura 52

Esta imagen muestra al TR ubicado en un espacio delimitado por un LM (LM_1) y un número indeterminado de otros LM (LM_n). Las líneas horizontales muestran la conexión funcional necesaria para que *entre* funcione, y que une al TR con todos los LM posibles. A continuación ofrecemos otra posible representación de *entre* basada en los mismos principios. En realidad se trata de la misma idea, pero añadiendo un grado de abstracción que, aunque aleja a la imagen de los casos prototípicos, la hace más extensible a la totalidad de casos (sobre todo usos no locativos y usos con fondo múltiple). Si pudiésemos hacer girar el esquema anterior sobre su propio eje, como un ventilador, obtendríamos algo similar al esquema que figura a continuación (fig. 53):

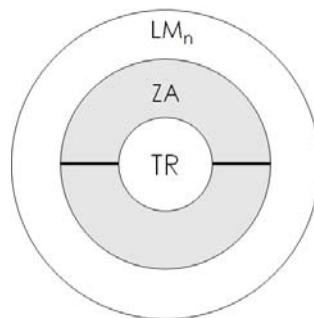


Figura 53

Este segundo esquema es, en efecto, casi idéntico al de *en*. Las dos únicas diferencias son la naturaleza del LM y el número de relaciones posibles. En el caso de *entre*, el LM está configurado por un círculo que representa el contínuum de LM (“cuadrados”) posibles (en fondos múltiples como: *entre sus compañeros*, *entre la gente*, *entre la niebla*, etc.). Las dos líneas de relación entre el TR y el LM representan en realidad el número infinito de relaciones posibles, las cuales, si fueran representadas Así, acabarían sombreando toda la zona intermedia entre el TR y la LM. Por eso dicha zona intermedia aparece de color gris y con la etiqueta de ZA.

- (49) a. El libro está *en* la caja, *entre* la mesa y el armario.
 b. Vive *en* la miseria. Vive *entre* penurias.
 c. Se perdió *en/entre* la multitud.
 d. Se perdió **en/entre* la gente.

La similitud entre los esquemas de *en* y *entre* refleja la compatibilidad representacional de las partículas locativas (49a), en expresiones no locativas (49b) y la alternancia posible cuando el LM puede concebirse como una masa (49c). En este último caso, la *granularidad* de la representación juega un papel fundamental: *en* solo puede alternarse con *entre* en casos en los que el LM se conciba como una categoría *verdaderamente* no contable, independientemente de las características del término. *Gente* y *multitud* no son, formalmente, términos muy distintos. Sin embargo, en (49d) vemos como la alternancia de *en* y *entre* es más aceptable con el segundo que con el primero. Se trata de el mismo fenómeno que se explicó en los casos (44c) y (44d) del apartado anterior, y que queda visualmente representado con la similitud de los esquemas de *en* y *entre* cuando *entre* muestra un número *n* de LM “desplegados”.

6.2.2. Localización relativa simple axial: *sobre*, *bajo*, *ante* y *tras*.

Las preposiciones de localización axial son aquellas que perfilan una relación entre TR y LM en base a uno de los tres ejes dimensionales: vertical, horizontal o profundidad (x, y, z). En español solo existen preposiciones alineadas con el eje vertical (*sobre* y *bajo*) y de profundidad (*ante* y *tras*). En español, al igual que en otras lenguas como el inglés o el portugués, la dimensión horizontal queda relegada a un segundo plano, carente de una categorización propia. Esto significa que no es posible encontrar categorías (palabras, o preposiciones, en este caso) que contengan específicamente una relación esquemáticamente horizontal entre TR y LM, sino que esta debe construirse mediante locuciones como *a la izquierda* o *al lado*, en español, o mediante otras construcciones igualmente periféricas en otras lenguas con un sistema preposicional similar, como puede comprobarse en (50).

- (50) a. A l'esquerra (catalán).
 b. À direita (portugués).
 c. To the right (inglés).

Tomando en cuenta lo expuesto en el marco teórico (Dirven y Radden, 2007, p. 16; Evans y Tyler, 2003, pp. 32-33) es posible conjeturar, por un lado, que la razón detrás de esta asimetría representacional reside en la prominencia cognitiva que el sistema conceptual humano otorga al eje vertical sobre cualquier otro eje (lo que deriva en una mayor

gradación y minuciosidad representacional que tiene un reflejo directo en el lenguaje, como en el famoso caso de *over* y *above* (Evans y Tyler, 2004). Por otro lado, el hecho de que sí haya categorías específicas para perfilar la parte frontal y trasera de un LM pero no sus laterales, probablemente se deba también al mismo mecanismo selectivo. Al identificar y conceptualizar una *cosa*, seguramente lo primero en lo que nos fijemos, o la primera cosa que evoquemos en nuestra imaginación, sea parte frontal de la misma. Esta es, sin duda, la que se toma como más representativa del objeto conceptualizado y la que se toma como definitoria del mismo¹⁷¹. Esto explicaría la existencia de una categoría específica para hablar de la zona relativa a la región específica de un LM y, por consiguiente, también la de su término contrario, precisamente por su naturaleza de concepto opuesto al primer término (Lévi-Strauss, 1962). Esto provoca que, en ocasiones, dos o más partículas se entiendan básicamente en términos de contraste con otras partículas, creando así un *conjunto contrastivo*. Como ejemplo, estos autores proponen el conjunto contrastivo resultante del desmenuce del eje vertical que hacen las preposiciones inglesas *over*, *above*, *under* y *below* (Evans y Tyler, 2003, pp. 109-110). Cada una de estas cuatro partículas tiene un significado suficientemente diferenciado de las otras, pero dicha distinción semántica no se basa en criterios métricos objetivos sino en conceptualizaciones y percepciones funcionales, y son, en todo caso, elementos vinculados a la subjetividad y la plasticidad conceptual de los hablantes (Evans y Tyler, 2003, p. 130).

No obstante, en algunos contextos dos preposiciones pueden ser intercambiables. Según la “*máxima de cantidad*” (Evans y Tyler, 2003, p. 114), uno de los principios de la comunicación establece que el hablante tiende a decir solo lo estrictamente necesario para que el significado que quiere transmitir sea comunicado con éxito. Esto hace que, en ocasiones en las que la diferenciación, matiz o contraste que distingue a dos preposiciones no sea relevante para la intención comunicativa del hablante, ambas puedan ser utilizadas sin mayor impacto en el resultante semántico. En este caso la aparente sinonimia se produce por una subjetivación de la interpretación de los hablantes, pero no elimina ni iguala el contenido conceptual distintivo de las estructuras empleadas: que dos estructuras puedan cumplir una misma función no significa que su contenido conceptual sea idéntico (Evans y Tyler, 2003, p. 117). El pan puede cortarse con un cuchillo o con una sierra,

¹⁷¹ La excepción a esta norma la constituyen las entidades que, precisamente, permiten ser reconocidas más fácilmente por su perfil, como un cuchillo. Sucede también en estos casos que es este ángulo de visión el que aporta más información sobre la concepción funcional que se tiene de dicha *cosa*.

pero esto no elimina las diferencias estructurales de ambos utensilios, ni permite establecer que un cuchillo y una sierra son la misma cosa. Consideramos que la granularidad representacional produce un efecto similar con las partículas espaciales (como *ante* y *bajo*, tal como se verá en el apartado correspondiente).

Habiendo dado cuenta de estas consideraciones previas, a continuación se analizan las oposiciones naturales formadas por *sobre-bajo* y *ante-tras*. Aunque cada partícula se analiza en un sub-apartado propio, el análisis realizado incluye comparaciones transversales que hacen que algunos aspectos de determinadas preposiciones se especifiquen en el apartado de otra (como el aspecto afectivo de *sobre* expuesto en el apartado de *bajo*) mediante la comparación y el análisis contrastivo.

6.2.2.1. Sobre

Morera identifica dos variantes fundamentales de *sobre*: “situación superior con contacto” y “situación superior distanciada” (1988, p. 333). Nuestra tarea es intentar encontrar un esquema que demuestre que estas y otras variantes emergen de un mismo esquema-imagen.

Sobre es una partícula que opera en el eje vertical. La partícula ubica al TR en un punto superior al del LM, desde el cual puede ejercer una influencia descendente que depende de la naturaleza funcional del TR. Esta característica —la potencialidad de la influencia descendente— es la principal peculiaridad de esta preposición, y la que la diferencia de otras partículas espaciales que se analizarán más adelante, como *en(cima)* o *arriba*.

(51) La impresora está *sobre* la mesa.

El ejemplo (51) es un caso típico de la utilización de *sobre* con sentido espacial, aunque no revela muchas de sus particularidades. En (51), el TR (la impresora) se sitúa en un lugar dentro de una región que toma como origen el límite superior del LM. En este caso, dadas las características funcionales de los objetos involucrados en la relación, es posible intuir una función de [SOPORTE] en el LM. Sin embargo, esta función no siempre aparece tan claramente marcada, si es que aparece en absoluto.

- (52) a. La lámpara *sobre* la mesa.
b. El puente *sobre* el río Kwai.

En (52a), *sobre* provoca una ambigüedad representacional difícilmente resoluble sin conocer la naturaleza del TR, ya que puede tratarse de una lámpara de mesa —y en este

caso sí habría, en principio, una función de soporte— pero puede tratarse también de una lámpara de techo que cuelga, precisamente, *sobre* la mesa. En este caso lo esperable es que no haya contacto, a menos que la lámpara sea insólitamente larga, y que tampoco haya función de soporte, pues aunque hubiera contacto el LM estaría sujeto al techo. En (52b), *sobre* sí tiene un sentido unívoco, pero indica precisamente lo contrario de lo que se establecía mediante la observación de (51a): en (52b) la naturaleza del TR hace imperativo que *no* pueda interpretarse contacto —y mucho menos soporte— entre TR o LM. La siguiente figura (fig. 54) ilustra las tres posibles representaciones que *sobre* ofrece en los casos (51a = A) y (52a = B; 52b = C). Esta primera problematización revela algunas características importantes de *sobre*: no lexicaliza una región específica del LM, sino únicamente una *relación* entre TR y LM (Romeu, 2014, p. 132).

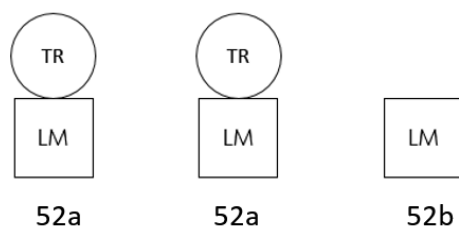


Figura 54

Sin embargo, consideramos conveniente incluir *sobre* en la categoría de localización axial puesto que, aunque coincidimos con Romeu en que *sobre* no perfila “región” (una región o ZA específica del LM), sí opera principalmente en el eje vertical, incluso en sentidos figurados, como ocurre con otras partículas de otras lenguas (como el famoso caso de *over* y *above* en inglés, Evans, 2009a)¹⁷², e incluso cuando este eje vertical opera únicamente de forma simbólica, como se explicará más adelante. Consideramos, además, que esta disposición de los elementos relacionados en el eje vertical tiene una serie de consecuencias representacionales que no pueden obviarse en un análisis de este tipo, y que encuentran su fundamento en la experiencia correlacional (Evans y Tyler, 2003, pp. 32-33; 2004, p. 260). Proponemos que la preposición *sobre* crea una relación jerárquica y de influencia descendente entre TR y LM, de forma que es el primero el que influye en

¹⁷² Utilizando los términos del propio Romeu, efectivamente, *sobre* no lexicaliza Axfact, sino que, como *de*, lexicaliza Rel (un tipo de relación), y por eso no existe una versión con genitivo (*de*) para *sobre* (**desobre*), puesto que *sobre* ya lexicaliza directamente este nivel estructural (Rel.). Esto provoca que *sobre* se preste con mayor facilidad a construcciones no estrictamente espaciales, como cuando pensamos *sobre* alguna cosa (Romeu, 2014, p. 133, 136). Aunque la terminología utilizada por Romeu pueda parecer incompatible con la que aquí utilizamos (puesto que incluimos *sobre* en la localización axial), consideramos que sus conclusiones encajan con la propuesta aquí presentada. Utilizando la terminología de Romeu, creemos que *sobre* también lexicaliza Rel., y no Axfact, pero en el sentido de que la relación funcional es más importante que la vinculación con una región del LM. La “axialidad” de *sobre* radica en la direccionalidad de la relación de influencia (vertical), y no en la región o parte axial del LM.

el segundo. Dicha relación es fácil de ver en (51a), en el que el TR ejerce una influencia “física” sobre el LM, descargando en él su peso. Lo mismo ocurre en (52a) si interpretamos que la lámpara está utilizando la mesa como soporte y se trata, por tanta, una lámpara de escritorio. Pero esta influencia es más difícil de ver si conceptualizamos el TR sin estar en contacto con el LM, como colgando del techo o “flotando” sobre el LM, como ocurre en (52b). Realmente, en estos casos no hay una influencia “física” entre TR y LM, pero ambos elementos están conectados mediante una relación de “contacto” o “afección” potenciales al estar ambos ubicados en las *esferas de influencia* de su contrapartida (Evans y Tyler 2004, p. 262)¹⁷³. La sintaxis de la estructura regida por *sobre* determina que el primer elemento es el que se concibe como “afectador” primario, siendo el segundo el “afectado”. Esta relación unidireccional encuentra su origen, como se expuso anteriormente, en la experiencia correlacional que deriva del conocimiento del mundo, en el que la fuerza de la gravedad y las dinámicas físicas hacen que, normalmente, en una relación entre dos elementos, el elemento situado en un lugar más elevado es el que ejerce influencia sobre el que está en un lugar inferior (Evans y Tyler, 2003, pp. 32-33). Así, podemos imaginar en los casos (52a) (en su interpretación de no-contacto) y (52b) que los TR *pueden*, eventualmente, caer *sobre* los LM y afectar a su estado, pero esta casuística es más difícilmente imaginable a la inversa. Incluso en (51a), resulta más sencillo imaginar al TR afectando, con su peso, al LM, que a la mesa “impulsando” a la impresora hacia arriba, independientemente de la interacción de fuerzas exacta que se esté registrando.

Resumiendo lo expuesto hasta ahora, consideramos que *sobre* no perfila una región específica del LM, sino que ubica al TR en una región¹⁷⁴ más elevada, en el eje vertical, a la del LM, desde la que puede ejercer su influencia sobre este último. Dado que la situación de influencia por excelencia es vertical y descendiente, es comprensible que en muchas ocasiones la influencia del TR caiga, efectivamente, en la región superior del LM, como en los ejemplos anteriores. En los casos anteriores, además, la relación que perfila *sobre* es puramente locativa o estativa. En estos casos —y en otros posibles— la influencia del TR sobre el LM es mínima o, como se comentaba, puramente potencial.

¹⁷³ Aunque no todas las conclusiones del estudio de Evans y Tyler (2004) sobre la controversia entre *over* y *above* son extrapolables al caso del español, puesto que ninguna de las dos partículas tiene un equivalente totalmente válido, consideramos que este concepto —el de las esferas o zonas de influencia (ZI)— es de gran utilidad para analizar algunos aspectos que distinguen a *sobre* de otras categorías.

¹⁷⁴ Cuando queremos perfilar un punto en esta región difusa, es necesario recurrir a otras partículas que localicen este punto, como *a*: *Está a 4000 metros sobre el nivel del mar*.

Cuando la influencia recibe tan poca prominencia cognitiva, es posible la alternancia de *sobre* con otras partículas que no focalizan en las relaciones de influencia del TR sobre el LM, como *en* o *encima de*. Sin embargo, cuando el TR está formado por un *evento* (o una *cosa* que denote un evento), la carga semántica del TR resulta determinante, y el empleo o descarte de *sobre* tiene un efecto representacional mucho más marcado.

- (53) a. El avión amerizó [*sobre/en/*encima de*] el agua.
 b. La lluvia cae [*sobre/*en/*encima de*] mí.
 c. La lámpara cayó [*sobre/?en/encima de*] la mesa.
 d. La lámpara impactó [*sobre/en/?encima de*] de la mesa

En (53a), *sobre* “somete” al LM a la influencia del TR, de forma que fuerza su interpretación del agua como superficie y no como masa (es decir, fuerza un *ajuste escalar* en función de las exigencias representacionales del TR). En el mismo ejemplo, también es posible utilizar *en* porque, como hemos visto, existe una selección de ZA del LM (la superficie) que deriva del conocimiento del mundo (aeronáutica) que nos hace comprender que el avión no penetra completamente, en ningún momento, en la masa de agua. En cambio, *encima de* resulta extraño. Esto se debe a que *encima de* no establece esta conexión funcional, y por tanto parece que la acción está desvinculada del LM, que no hay afectación (el caso específico de *encima de* se analizará con detalle más adelante). Curiosamente, la gradación de aceptabilidad no es la misma en (53b). En (53b), de nuevo, *sobre* crea la imagen de que el TR (la caída de la lluvia) afecta al LM (mojándolo), haciendo posible y fácil la identificación de esta relación de influencia vertical descendiente de la que hablábamos en los párrafos anteriores. Sin embargo, en este caso, la substitución de *sobre* por *en* resulta extraña. Consideramos que esto se debe a que *en* no puede seleccionar una ZA funcional en el LM para relacionarla con el TR: seguramente, en la conceptualización humana de la fisiología del *homo sapiens* no hay una concepción de ninguna parte de su cuerpo destinada a “recibir la lluvia” (aunque, obviamente, la piel es el órgano que sufre la afección, no es probable que sea esta la función primaria que se le concibe o se le atribuye). Por último, en este caso *encima de* también resulta anómalo, por la misma razón que en el ejemplo anterior.

Esto no significa que *encima de* resulte totalmente incompatible con este tipo de construcciones. Cuando la relación entre TR y el LM no implica influencia direccional, es posible utilizar *encima de*, como en (53c). En este caso, al igual que en las estructuras locativas —como (52a)— *sobre* y *encima de* pueden alternarse con escasas consecuencias representacional puesto que, dado que el verbo *caer* perfila una trayectoria, la interacción

entre TR y LM puede concebirse como potencial (*sobre*) o desvinculada (*encima de*, que podría situar el origen de la caída en una altura superior a la de la mesa sin incluir necesariamente el final de este proceso¹⁷⁵). Podría darse el caso contrario: que *encima de* profile una situación de contacto, como si los testigos de esta escena hubieran entrado a la estancia después de escuchar el estruendo provocado por la caída. En este caso, dado que las mesas no tienen como función asociada la de soportar o amortiguar el impacto de lámparas de techo, pero que la lámpara ya está ahí —caída— la reducción de la conexión funcional a una situación puramente locativa que *encima de* posibilita resulta apropiada, por encima incluso de *sobre* —la conexión funcional puede no ser necesaria— o *en* —la selección de una ZA *dentro* del LM puede resultar inapropiada—. En cualquier caso, aunque *encima de* parece más apropiado cuanto más alejado está el momento de afección (impacto) de la representación construida —y quizás por eso sería la última opción en estructuras como (53d)—, en estos esquemas de interacción TR-LM vertical descendente, las consecuencias representacionales de la alternancia de *en*, *entre* y *sobre* son difícilmente perceptibles.

Estos ejemplos muestran, sin embargo, una particularidad de *sobre*: la necesidad de poder descomponer o dispersar el TR de forma que afecte al LM en su totalidad o, al menos, en la región que requiera la interacción entre TR y LM, y no únicamente a una región perfilada del mismo, como sucedería si utilizásemos “encima de”, puesto que dicha región no viene delimitada por ningún parámetro intrínseco a la preposición, sino que viene definido por la función o acción definida por el TR.

- (54) a. El mantel está *sobre* la mesa.
 b. El mantel está [*en/encima*] *de* la mesa.
 c. La policía puso la tela *sobre* el cadáver.
 d. La policía puso la tela ?*en*?*encima* del cadáver.

Estos ejemplos son una muestra de que, aunque en todos los casos la alternancia de *sobre* con otras preposiciones es posible, las diferencias de significado que dichas alternancias generan son notables. En (54a), el TR se conceptualiza cubriendo la totalidad de la ZA que el TR (y no el LM) determina como relevante: en esta conceptualización, no es el LM el que da soporte al TR, sino que es el TR el que impone su función (la cobertura, en este

¹⁷⁵ Consideramos que el verbo *caer*, a pesar de ser dinámico y puntual, no perfila una trayectoria completa; es decir, no incluye el impacto del TR con el LM, aunque esto sea lo que acostumbra a pasar —y, por tanto, lo que todos esperamos, a menos que se trate de una película de superhéroes en la que el protagonista, volando, rescata a una víctima que ha *caído de* un rascacielos de Manhattan antes de que toque el suelo, evitando así un desenlace fatal.

caso) al LM. Por tanto, la función de soporte que ofrece la ZA del LM no es suficiente para obtener esta representación, aunque sí lo es para establecer una relación locativa simple, como en (54b), según la cual la única interpretación forzada o explícita es la de la ubicación del TR, el mantel, en la superficie de la mesa; pero nada invita, salvo predisposición contextual, a interpretar que el mantel está desplegado y cubriendo la mesa, sino más bien sugiere que el mantel está doblado y depositado allí, listo para ser extendido o guardado de nuevo —sobre todo en contraste con (54a)—. Algo similar ocurre en la alternancia que se expone en (54c) e (54d), pero en estos casos es nuestro conocimiento del mundo el que hace que la alternancia sea, como mínimo, extraña. De nuevo, en (54c) vemos cómo utilizar *sobre* conlleva someter al LM a la influencia del TR, la cual se origina a partir de la función asociada al mismo. Así, la interpretación más probable en (54d) es que la policía extiende una tela de forma que esta cubre la totalidad del LM, desencadenándose la afección vertical descendiente (TR → LM) de la que hablamos. Sin embargo, las alternancias propuestas en (54d) resultan extrañas porque no es posible identificar una ZA en el LM que responda a una función asociada con el TR (es decir, los cadáveres, normalmente, no tienen asociadas las nociones de *soporte* o *contención*). Por tanto, dado que resulta difícilmente explicable qué podría llevar a un agente a utilizar un cadáver como soporte o como contenedor, la alternancia de *sobre* en ejemplos como (54c) y (54d) resulta todavía más extravagante.

- (55) a. Escribieron sus leyendas [*sobre/?encima de*] la roca.
- b. Arrojaron pintura *sobre* las paredes del ayuntamiento.

Aunque es similar a los casos anteriores, el ejemplo (55a) resulta especialmente interesante por dos motivos. El primero es que representa un claro ejemplo de la necesidad de influencia o “penetración” del TR *sobre* el LM. Ni siquiera es necesario conceptualizar la escena de forma tridimensional (con los sujetos en cuestión *grabando* la roca con un cincel); incluso cambiando el LM por “un papel” o “la pared”, *encima de* seguiría resultando anómalo porque, tal y como hemos argumentando anteriormente, solo *sobre* puede construir este efecto de afección o cambio de estado del LM como agente paciente¹⁷⁶. El segundo motivo por el que (55a) resulta interesante es porque presenta un

¹⁷⁶ Evans y Tyler (2003, p. 117) utilizan en inglés un ejemplo que consideramos válido —aunque con fines distintos— para el español. Cuando analizan las diferencias entre *over* y *above*, toman como ejemplo *the marks above/over the line*. Aunque las conclusiones a las que llegan no son directamente transferibles al español, la alternancia entre *sobre* y *encima* en una frase similar resulta un ejemplo claro de este concepto de “afección” del que hablamos en este apartado. Si imaginamos unas marcas *sobre* una línea, seguramente visualizaremos unas marcas transversales u oblicuas a esta línea-LM, que la atraviesan o la penetran. En cambio, al visualizar unas marcas *encima* de la línea, seguramente las

posible caso de *mapeo* de dominios: del vertical al horizontal (u oblicuo). En efecto, aunque la tendencia original sea imaginar la acción “de arriba para abajo” (sobre todo si el LM es un papel o sucedáneo), nada impide conceptualizar la acción de forma horizontal. Si imaginamos a nuestros antepasados del neolítico, podemos visualizar un grupo de personas grabando (o pintando) la pared *vertical* de una cueva. En este caso, la direccionalidad de la afección sería horizontal. De hecho, sería totalmente lícito imaginar una situación totalmente opuesta a la concebida inicialmente: personas escribiendo o pintando en el techo de la cueva¹⁷⁷. En este caso, la influencia sería vertical de nuevo, pero en el sentido totalmente contrario al que se había propuesto anteriormente: de abajo para arriba.

Consideramos que este comportamiento de *sobre* responde a un *mapeo* de dominios: que un concepto o esquema-imagen, espaciales inclusive, se origine en un dominio determinado, en nada impide que pueda ser extrapolado a otros dominios. Sin embargo, tal como hemos comprobado en (55a), consideramos que incluso en estos casos es posible “rastrear” el origen de influencia descendiente que da lugar a expresiones como (55a) o como (55b). En estos caso concretos, se *mapea* la afección direccional prototípicamente descendente a relaciones que, aunque están espacialmente invertidas, mantienen intacto el esquema jerárquico de afección que determina la direccionalidad TR → LM.

El ejemplo (55b), además, permite la introducción de un último aspecto de *sobre* digno de comentario, que recoge lo expuesto en los dos párrafos anteriores sobre dispersión y funcionalidad. Como consecuencia de la jerarquía representacional del TR sobre el LM, en algunas ocasiones *sobre* deriva en representaciones de *dispersión*, como en (55b), o en el ejemplo (56a), a continuación:

- (56) a. Puso las cartas *sobre* la mesa.
- b. Puso las cartas [*encima de/en*] la mesa.

De los ejemplos anteriores, solo (56a) transmite con exactitud el significado —tanto literal como figurado— de la expresión. Tanto (56a) como (56b) establecen una relación del TR con una ZA del LM, de forma que la funcionalidad de esta relación queda definida por la función asociada a la ZA de dicho LM; la cual, siendo una mesa, se intuye que será la de

imaginemos en la región inmediatamente superior de la línea, pero no necesariamente “en contacto” o afectando a la línea-LM.

¹⁷⁷ Es cierto que, en este caso específico, el “techo” de una cueva forma en realidad un continuum con las paredes, lo que quizás favorece este uso de la partícula. En cambio, con LM más perpendiculares, como el techo de una oficina, la utilización de *sobre* sería menos probable (claro que también lo sería, probablemente, la intención de describir penetración en el LM, tal como ocurre con *escribir sobre la roca*).

[SOPORTE]. Además, aunque no es la única interpretación posible, nuestro conocimiento del mundo nos invita a pensar que la forma más lógica y eficiente de depositar unas cartas sobre la mesa es de forma más o menos ordenada, en una pila. En cambio, con *sobre* la función no viene determinada por el LM, sino por el TR (influencia descendente). En este caso, el TR es una cosa vinculada a una acción (poner las cartas), y por ende, tiene una funcionalidad intrínseca asociada. Si la función de *poner* no viene determinada por la función asociada a la ZA del LM ([SOPORTE]), entonces ha de ser la que determina el TR: las propias cartas. La función de las cartas no es ser depositadas, sino transmitir una información codificada a través de símbolos, iconos y/o números que, por lo general, solo pueden verse por el anverso. Por tanto, la función de “poner las cartas *sobre* la mesa” significa “utilizar la mesa con el fin de que las cartas puedan ser leídas/mostradas”. Esto no es posible si las cartas simplemente se depositan, en una pila, *en/encima* de la mesa: por lo tanto, la función de soporte (56b) no es suficiente. Es necesario que las cartas en cuestión puedan ser exhibidas, volteadas con el lado del anverso visible, y repartidas por una región de la mesa.

Este último par de ejemplos remarca la prominencia de la naturaleza funcional de *sobre*; que es, por definición semánticamente dependiente. El significado de *sobre*, igual que el de cualquier otra preposición, no puede adivinarse si no se hace mención explícita a la naturaleza funcional del TR y se hace accesible, por tanto, el dominio al que se ancla la categoría conceptual al TR. Dicho en otras palabras, *sobre* tiene un núcleo semántico identificable, como esperamos haber demostrado en este apartado. Sin embargo, al igual que el resto de preposiciones, *sobre* no puede construir un significado cerrado como el que encontramos en otras partículas —como *dentro* o *encima*— porque es *funcionalmente dependiente* de la naturaleza del TR. Esta particularidad de lo que denominamos “relaciones abiertas” se mantiene como concepto clave en el análisis del resto de partículas que se hace en este apartado y, aunque su existencia se justificará en cada uno de los casos, consideramos que el razonamiento aquí expuesto puede hacerse extensible al resto de casos.

Resumen: *Sobre* ubica al TR en un punto desde el cual puede ejercer una influencia en el LM, según la naturaleza funcional del primero. El esquema prototípico de esta relación en una disposición vertical entre TR y LM en la que el primero ocupa un lugar más elevado que el segundo.

Constructos: Categorización (experiencia correlacional), influencia direccional, ajuste escalar.

IM de *sobre*:



Figura 55

La IM de *sobre*:

La figura anterior (fig. 55) describe una relación en la que el TR está situado en un lugar más elevado del LM que se encuentra directamente debajo de él. Como hemos argumentado en la descripción y en el análisis de casos, consideramos que esta disposición otorga al TR un estatus privilegiado desde el que puede ejercer su influencia sobre el LM. Esta influencia es difícil de percibir en construcciones puramente locativas, como veíamos en el ejemplo (51a), pero resulta determinante en la mayoría de los otros casos en los que aparece *sobre*. Cabe, de hecho, plantearse la posibilidad de que la función locativa de *sobre* sea, en realidad, una consecuencia de la relación jerárquica entre dos elementos, representada simbólicamente ubicando al TR en una posición superior (dominante) respecto al LM. Es decir, lo realmente definitorio o característico de *sobre* sería la flecha descendente que se origina en el TR y termina en el LM. El hecho de que el TR esté “encima” del LM es algo en realidad accesorio, tal como se ha demostrado en (55). Además, el esquema muestra la influencia del TR “penetrando” en el LM, algo que resulta determinante en el núcleo semántico de la partícula y que la diferencia, como veremos más adelante, de otras partículas que parecen tener un esquema equivalente.

Esta propuesta permite explicar por qué *sobre* tiene, de hecho, más aceptación en construcciones no espaciales, como (57) que en las estrictamente espaciales; pues en estas

últimas tiende a ser substituido por otras partículas que *sí* tienen una carga semántica más marcadamente espacial.

- (57) a. Los videojuegos tienen una gran *influencia* sobre los niños.
b. Están todo el día hablando *sobre* política.
c. Llegaré *sobre* las tres.

Consideramos que los casos (57a) y (57b) encajan sin problemas con la IM propuesta. En ambos casos, el TR —una cosa, en (57a), y un evento, en (57b)— dirigen su influencia o efecto hacia el LM, afectándolo de forma activa en (57a) o simplemente tomándolo como referencia potencial en (57b). Aunque resulta obvia la diferente “distancia afectiva” que hay entre TR y LM en (57a) y (57b), consideramos que esta variabilidad no es distinta de la que ofrece *sobre* en construcciones puramente espaciales, como se mostró en (fig. 55).

En (57c) tenemos un caso inexplorado hasta ahora, que es el uso de *sobre* en construcciones temporales. En este caso el TR (la acción de *llegar*) se ubica en un lugar de “contacto potencial” con el LM, lo que deriva en el sentido aproximativo que se le asocia a *sobre*. Es remarcable el hecho de que, en este caso, la disposición vertical entre TR y LM es totalmente accesoria. Parece, en cambio, mucho más definitoria en la construcción de este sentido aproximativo la “direccionalidad” impresa por *sobre* en un TR *hacia* un LM específico; una direccionalidad, en todo caso, que no distingue ejes cartesianos, sino proximidad o distancia (profundidad) entre los elementos relacionados. Además, este caso se mantiene fiel a nuestro esquema visual, pues sigue siendo el TR el que tiene mayor independencia operacional respecto al LM, el cual carece de cualquier capacidad de afectar al TR. En cambio, el TR sí puede modular la naturaleza del TR.

- (58) a. El gato se subió *encima de/?sobre* el armario.
b. En invierno, mi perra se pasa todo el día [*encima de/?sobre*] mí.

Los casos (58a) y (58b), por último, muestran la alternancia de *sobre* con otras partículas en construcciones espaciales. En estos casos, aunque *sobre* continua siendo aceptable, la relación funcional entre TR y LM queda desdibujada, y por tanto, no parece haber muchos motivos para elegir *sobre* —una partícula funcionalmente dependiente— en lugar de otras partículas con una carga semántica más propicia a las representaciones espaciales —es decir, a la vinculación con ZA dimensionales de un LM— como *encima de* o *en*. Estas otras partículas, además, no generan el grado de ambigüedad locativa que provoca *sobre* en representaciones como “la lámpara *sobre* la mesa” o “las cartas *sobre* la mesa”.

6.2.2.2. Bajo

Bajo es el opuesto natural de *sobre* y, por tanto, contiene en su núcleo semántico la mayoría de las especificidades identificadas en *sobre*, pero su representación de la relación de forma invertida involucra una serie de consecuencias representacionales que analizaremos a continuación.

Bajo, que opera también en el eje vertical, da mayor prominencia cognitiva al elemento inferior —tomándolo como TR— pero esta mayor prominencia en nada anula la relación de “sometimiento” a la influencia de otro elemento —esta vez un LM— que goza de una posición de influencia sobre el TR. En relaciones puramente espaciales sucede exactamente lo mismo que sucede con *sobre*: su indefinición, derivada de la dependencia de vincularse a una ZA funcional para poder crear un significado cerrado, hace que sea pueda ser sustituido por otras partículas con una carga semántica espacial más unívoca. En el caso de *bajo* esta necesidad de acotar el significado de la partícula al dominio puramente espacial se acentúa, ya que la construcción empleada para tal fin es precisamente una partícula de origen composicional que toma *bajo* como núcleo: *debajo* (*de*)¹⁷⁸. Dicha construcción se analizará en el apartado correspondiente (*de*). Por ahora, iniciaremos el análisis de la preposición *bajo*, sin añadidos, comenzando, igual que en el caso de *sobre*, por los sentidos prototípicamente espaciales¹⁷⁹.

(59) La impresora está *bajo* la mesa.

El ejemplo (59) es un caso típico de la utilización de *bajo* con sentido espacial. Se trata del mismo ejemplo que utilizamos en el apartado anterior, y su análisis nos lleva a unas conclusiones similares. Una mesa no tiene una ZA y/o una función claramente identificable asociada a su región inferior. *Bajo*, al igual que *sobre*, “busca” esta relación funcional, y por tanto, aunque la frase es correcta desde un punto de vista gramatical, consideramos que resulta un poco “forzada” a nivel cognitivo: si bien es posible encontrar

¹⁷⁸ Proponemos que esta prominencia cognitiva es lo que permite establecer una relación funcional jerárquica automática entre un elemento situado *sobre* otro, lo que garantiza, incluso en situaciones de interacción funcional mínima (como las oraciones locativas puras) una funcionalidad de [CONTACTO] o [SOPORTE], lo cual permite su alternancia con *encima de* y rechaza, de nuevo, la demarcación de un dominio espacial específico con construcciones como **desobre* (Romeu, 2014, p. 133), pues esta región ya es interpretable por esta interacción potencial mínima, tal como se explicó en el apartado anterior. Cuando el TR está *bajo* el LM, esta relación mínima desaparece, lo cual imposibilita la equiparación representacional de *bajo* y la construcción destinada a perfilar la región espacial específica proyectada a partir de la parte inferior de un LM: *debajo de*.

¹⁷⁹ Como podrá comprobarse, el tipo de análisis y los ejemplos utilizados son equivalentes a los que se han empleado en el apartado anterior. Esto se ha producido de forma intencional, con el objetivo de comprobar hasta qué punto la carga semántica de *sobre* y *bajo* es similar o si, por el contrario, no lo es tanto.

una motivación funcional a esta relación entre TR y LM —cobertura, oclusión o protección, por ejemplo— es probable que, teniendo en cuenta la naturaleza del LM, el conceptualizador de la escena no esté interesado en establecer ninguno de estos vínculos funcionales y, por tanto, si lo que quiere es utilizar la mesa como elemento referencial para la localización espacial-dimensional de un TR con el que no guarda ninguna relación ni asociación percibida, lo más probable es que termine utilizando alguna partícula más puramente espacial, como *debajo (de)*.

- (60) a. La maleta está *bajo* la cama.
 b. El río *bajo* el *Millenium Bridge*.
 c. Pulsó un botón que *hay* bajo la mesa.

De nuevo, los ejemplos (60a) y (60b) ponen de manifiesto la ambigüedad representacional de *bajo*. Al igual que *sobre*, es posible interpretar o no contacto en el caso de (60a). La única diferencia es que en el caso de *bajo* no es posible interpretar una relación funcional que dependa del contacto entre TR y LM. Es decir, si la maleta está bajo la cama, la relación entre TR y LM será de [OCULTACIÓN] (por ejemplo) independientemente de que haya contacto o no —algo que sí era determinante para identificar una relación de [SOPORTE] entre LM y TR con *sobre* la mesa—. Dicho de otra manera, tanto en *bajo* como en *sobre* el contacto entre TR y LM es puramente accidental y no tiene relevancia a nivel representacional. El ejemplo (60b) muestra un caso mucho menos ambiguo, en el que el TR está situado en una posición inferior respecto a un eje vertical proyectado desde el LM. En este caso es la naturaleza funcional de los elementos involucrados en la relación lo que descarta el contacto entre TR y LM. En esta sección se ha incluido un tercer ejemplo, (60c), que permite cuestionar la localización relativa que produce *bajo*: al observar los casos (60a) y (60c) podría parecer que el contacto queda descartado, o que si se produce es puramente accidental. Sin embargo, otros ámbitos de *bajo* permiten la localización con contacto y, además, con vinculación funcional, como la [SUJECCIÓN], en el caso propuesto. Lo que este primer análisis espacial nos reporta es un esquema idéntico, pero invertido, a (fig. 54) en §6.2.2.1:

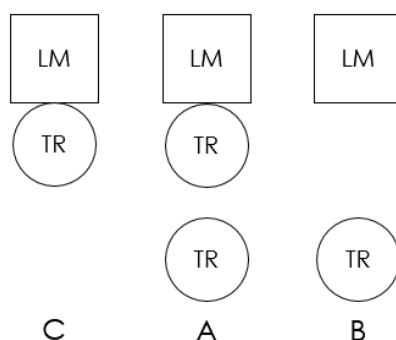


Figura 56

Este esquema (fig. 56) permite visualizar que el tipo de relación que se establece con *bajo* no se perfila mediante una región o ZA del LM sino mediante una región que se proyecta a partir de él; de forma descendiente, en este caso, si proyectamos un eje vertical a partir de alguno de los dos elementos involucrados en la relación.

Consideramos que esta alineación en el eje vertical tiene, al igual que con *sobre*, una motivación conceptual y unas consecuencias representacionales muy claras. Se trata, de nuevo, de la concepción de los elementos en una relación jerárquica y asimétrica en la que el TR está *sometido* a la influencia del LM. Esta propuesta permite explicar por qué resulta un poco extraña una construcción locativa como (60b). En casos como el mencionado, resultaría más espontáneo, seguramente, hablar del *puede sobre el río*. Según la teoría de la GC, la causa de esta preferencia representacional radica en los propios principios psico-perceptuales y las bases de la categorización del pensamiento humano. Como se explicó en el marco teórico, existen una serie de características que determinan la predisposición del sistema cognitivo humano a concebir un elemento como *figura* o como *fondo*. Entre estos principios está la preferencia a otorgar mayor prominencia cognitiva al elemento relativamente más pequeño y más funcionalmente relevante para la interacción humana. En ambos casos —entre tantos otros— el *puede* sale ganando respecto al *río*; por lo que el *puede* tiene a ser conceptualizado como *figura* (TR) más que como *fondo* (LM)¹⁸⁰. Nada impide, sin embargo, que dicha relación pueda invertirse, tal como demuestran la gramaticalidad y aceptabilidad de (60b), pero esta inversión del orden lógico de conceptualización exige una explicación, que suele encontrarse en el discurso, en la intencionalidad comunicativa del hablante o en una prominencia conceptual extraordinaria de la *cosa* en cuestión —si se trata, por ejemplo,

¹⁸⁰ Obsérvese que esta relación queda invertida cuando el TR se concibe de forma eventiva, como en *El río que pasa bajo el puede*. En este caso, la dinamicidad del TR —un evento— hace que resalte sobre un LM más estático, *el río*.

de un puente muy famoso, como es el caso—. Consideramos que es por estos motivos por los que *bajo* resulta aceptable pero “extraño” en casos como (60b), y que son casos como estos los que realzan todavía más la “dependencia funcional” que tiene la partícula *bajo*: en estos casos, además de tener que “justificar” por qué se intenta establecer una relación de influencia entre un TR y un LM se debe, además, encontrar una motivación para la inversión conceptual de TR y LM (o *fondo y figura*).

Como resumen de lo expuesto hasta ahora, podemos establecer la hipótesis de que *bajo* define una región de influencia potencial proyectada de forma descendente a partir de un LM. La inclusión de un TR en dicha esfera de influencia del LM genera, por defecto, una relación funcional entre los elementos. Por esta razón, *bajo* parece “pedir demasiada información” en oraciones puramente locativas y, por ello, tiende a ser reemplazado por otras partículas con una carga semántica más acotada a la localización espacial. En cambio, precisamente por esta misma razón, *bajo* tiene un campo de actuación más amplio que estas otras partículas espaciales. Podemos comprobar esta relación funcional con los siguientes ejemplos extraídos del corpus CREA¹⁸¹:

- (61) a. ...la oscuridad que reina *bajo* la superficie del mar.
 b. ...un océano de agua salada *debajo de* la superficie de Ganímedes.

En (61a) *bajo* perfila la región que se extiende desde el LM (la superficie del mar) hasta un punto indeterminado, que se intuye que abarca hasta el fondo del mar (en este caso tal conclusión es posible por nuestro conocimiento del mundo, que nos dice que el mar no tiene una profundidad infinita pero, en cualquier caso, la posibilidad de inferir el límite exacto de la región designada por *bajo* no es un requisito). En este caso es posible imaginar el *porqué* de la elección del LM: tiene una relación funcional con el TR; concretamente, el LM marca un límite para la acción perfilada por el TR, generando así una relación de [CONTENCIÓN] u [OCULTACIÓN]. La superficie del mar “contiene” o “esconde” al TR. El caso (61b), en cambio, perfila una relación puramente locativa. Aunque, tal como se comentó anteriormente, también en (61b) sería posible utilizar *bajo*, su utilización implicaría una ambigüedad representacional innecesaria que puede evitarse fácilmente con *debajo* (de). En efecto, en (61b) conceptualizamos al LM y al TR en dominios diferenciados. Incluso sin conocer la naturaleza de la superficie de Ganímedes,

¹⁸¹ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus diacrónico del español*. <<http://www.rae.es>> [Fecha de la consulta: 27/07/2015]

(61b) nos invita a conceptualizar una serie de estratos que conforman lo que se categoriza como “superficie”. Después de este conjunto de estratos, es decir, más abajo, se encuentra el TR, en un espacio independiente y sin necesidad de estar vinculado al LM funcionalmente: el LM sirve únicamente como referente (fig. 57).

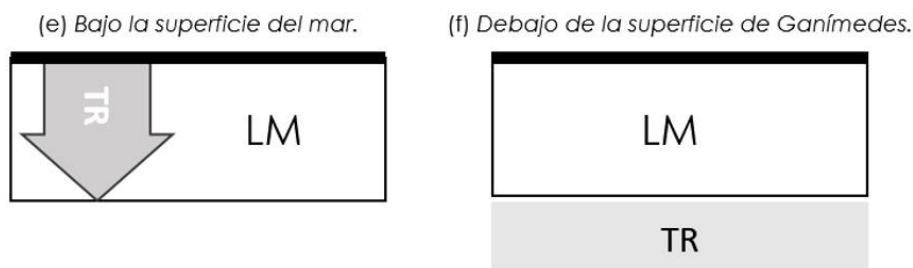


Figura 57

Una vez identificado el rasgo que reconocemos como distintivo de la preposición *bajo*, resultaría redundante ahondar en más ejemplos, puesto que consideramos que la casuística generada no sería diferente de la expuesta en el caso *sobre*. Solo resta, por tanto, comentar las extensiones no espaciales a las que *bajo* —al igual que *sobre*— es especialmente propicio, debido precisamente a este vínculo funcional potencial que establece entre los dos elementos relacionados.

- (62)
- a. Condujo *bajo* los efectos del alcohol/las drogas.
 - b. La Rusia de 1917 estaba *bajo* los efectos de la derrota militar.
 - c. Está *bajo* sospecha.

Los ejemplos (62a)-(62c) encajan en el esquema propuesto anteriormente. En todos ellos, aunque la intención representacional no es espacial, prevalece un esquema relacional en el que el TR aparece condicionado por un LM. Por tanto, siempre existe una relación funcional-de influencia entre los elementos relacionados, y la influencia es claramente “descendiente” o, como mínimo, unidireccional: el LM influye sobre el TR, pero nunca viceversa. La naturaleza conceptualmente funcional de la relación se puede comprobar al sustituir *bajo* por una expresión más marcadamente locativa, como *debajo de*, lo cual resultaría en una construcción agramatical en todos los casos (62a)-(62c), pues la conexión buscada quedaría rota y, por tanto, la relación entre los dos elementos carecería de sentido.

Un último aspecto interesante que diferencia a *bajo* de *sobre* es la propia “inercia afectiva” que se deriva de su representación esquemática. En el apartado anterior hemos visto que *sobre* tiende a afectar al TR, como en *escribieron sus nombres sobre la roca*.

Tras realizar la acción, el LM (la roca) puede cambiar su estado en mayor o menor medida. Esta posibilidad encaja con la disposición simbólica de los elementos relacionados en un eje vertical y la inclusión de la experiencia correlacional entre los constructos cognitivos de la partícula: la tendencia natural de un elemento ubicado sobre el eje vertical de otro es “caer” sobre este, debido a la fuerza gravitatoria que rige nuestra experiencia física. Dicho en otras palabras, el objeto superior tiende, por naturaleza, a afectar al inferior. Es precisamente la ley natural que provoca esta norma la que impide que se produzca en caso opuesto: que el elemento inferior influya —de forma natural— al elemento superior.

- (63) a. Escribieron sus nombres [*sobre/bajo*] la roca.
 b. La bomba explotó [*bajo/debajo de*] el coche del presidente.

El ejemplo (63a) muestra que, mientras que existe ambigüedad representacional con *sobre* (puede tratarse de personas que escriben su nombre —en un papel o cualquier otro soporte— mientras están situados *encima* de la roca, o de personas que escriben —inscriben, graban— su nombre tridimensionalmente en la roca, pasando a ser afectada por la acción designada por el TR) dicha ambigüedad no existe con *bajo*. Con *bajo* solo es posible una relación que, aunque permite —y predispone, de hecho— una relación funcional entre TR y LM, esta relación no es propensa a la afectación del LM. En (63a) podemos conceptualizar a los sujetos escribiendo sus nombres en cualquier soporte *bajo* una roca que les sirve de abrigo, escondite o les proporciona una agradable sombra. En cualquier caso, la roca (LM) está influyendo al TR, pero nunca al revés; es decir, no será posible —no forzosamente, al menos— interpretar que los sujetos inscribieron o grabaron sus nombres en la superficie de la piedra. Incluso en casos como (63b), la aparente afección del LM por parte del TR es en realidad una consecuencia designativa de nuestro conocimiento del mundo; es decir, lo que *bajo* focaliza es la “vulnerabilidad” del vehículo localizar un TR (la explosión) dentro de una de sus regiones de influencia, perfilada, en este caso, por *bajo*. Esta conexión conceptual quedaría atenuada con *debajo de* —que encabezaría un complemento circunstancial de lugar— aunque, de nuevo, nuestro conocimiento del mundo permitiría prever unas consecuencias representacionales similares a las de *bajo*. Por tanto, la direccionalidad que podemos imaginar en este caso (“de abajo-arriba”) es solo una consecuencia representacional, tal como indica el hecho de que esta se mantenga incluso en construcciones locativas puras (con *debajo de*).

- (64) a. Arrojaron pintura [*sobre*/?*bajo*] las paredes del ayuntamiento.
b. Hallados restos humanos *bajo* los muros del monasterio.

Por último, (64a) ejemplifica cómo la mayor tendencia afectiva de *sobre* permite su utilización en casos en los que *bajo* resulta imposible o, cuanto menos, muy extraño. *Sobre*, como hemos explicado anteriormente, sugiere la afección del TR sobre el LM, antes incluso que su colocación espacial. Por tanto, no importa si la pintura fue arrojada “más arriba o más abajo” del muro; lo que *sobre* perfila es la afección del TR sobre el LM. Dicha interpretación no es posible con *bajo* y, por tanto, la única interpretación posible es la de locación, pero ello implicaría ubicarla en una región inferior y funcionalmente vinculada al LM, lo cual es difícil de conceptualizar tratándose de un LM sin una ZA definida para su región inferior, sino que es eminentemente vertical, y más todavía si en dicha región debe conceptualizarse la acción de “arrojar pintura”. El último caso, (64b), demuestra que el problema de (64a) no es la incompatibilidad de *sobre* con elementos de ZA verticales ni su capacidad funcional —que la tiene— sino la imposibilidad de establecer una relación funcional medianamente lógica y descendente entre la naturaleza del LM y del TR (en este orden). En (64b) vemos, en efecto, que si puede establecerse dicha conexión —[OCULTACIÓN] (voluntaria o no) por ejemplo— *bajo* adquiere un sentido completo y sin problemas representacionales, incluso con un LM cuya única ZA concebible es totalmente vertical.

Resumen: *Bajo* ubica al TR en un punto inferior del eje vertical proyectado a partir de un LM. La naturaleza descendente de esta disposición, basada en la experiencia correlacional, permite que el LM tenga una influencia potencial en el TR, impidiendo que este último pueda afectar al primero.

Constructos: Categorización (experiencia correlacional, fondo-figura), ajuste escalar

La IM de *bajo*:

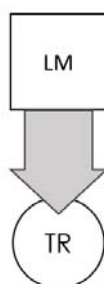


Figura 58

La IM de *bajo* (fig. 58) muestra un esquema representacional prácticamente idéntico al de *sobre*, aunque con las posiciones de TR y LM invertidas¹⁸². En este caso vemos como el TR se ubica en una posición inferior respecto a la del LM. Esto provoca que, dado que la direccionalidad de la influencia siempre es la misma —según argumentamos, debido a la experiencia correlacional que deriva de la interacción humana con el espacio físico y la fuerza de la gravedad— en este caso es el LM el que ejerce una influencia sobre el TR. La inversión de la disposición TR-LM puede parecer arbitraria en algunas construcciones puramente locativas: no hay mucha diferencia entre representar “una caja *sobre* la mesa” o “una mesa *bajo* la caja”. Sin embargo, la aceptabilidad de este tipo de inversiones dependerá de la naturaleza de los elementos relacionados, que los hará más o menos susceptibles de ser conceptualizados como *figura* (TR) o como *fondo* (LM), como vimos en el ejemplo (60b).

Ubicar al TR —el elemento con mayor prominencia cognitiva— *bajo* el LM responde a unas motivaciones conceptuales que derivan en unas consecuencias representacionales interesantes. En primer lugar, coloca al TR como elemento pasivo de la escena, lo cual permite interpretaciones de involuntariedad, coacción o anomalía, como en (62). En segundo lugar, la dirección descendiente de las fuerzas de influencia genera significados diferentes a los de *sobre*, sobre todo en lo relativo a la afección entre los elementos involucrados en la acción. Mientras que con *sobre* existe la tendencia natural —o la compatibilidad potencial, cuanto menos— de interpretar afección del TR *sobre* el LM —([CONTACTO], por ejemplo)— dicha tendencia queda invertida al ubicar al TR *bajo* el LM: solo el LM puede influenciar al TR, y por ello, dadas las características prototípicas de los LM (*fondos*), las interpretaciones de afección en el LM no son posibles, como demuestran los ejemplos (63) y (64). Los esquemas de *sobre* y *bajo* (fig. 59) pretenden ilustrar esta cuestión: con *sobre*, si el TR perfila una acción, el efecto de dicha acción puede acabar “cayendo” sobre el LM, afectándolo. En cambio, cuando *bajo* sitúa al TR en el plano inferior, la acción que eventualmente designe nunca podrá “caer” hacia arriba, limitando así la potencialidad de la afección. La siguiente figura (fig. 59) representa visualmente esta concepción vertical de la influencia entre los elementos relacionados.

¹⁸² Recordamos que esta flecha sombreada de (fig. 59) indica direccionalidad de la influencia, no una trayectoria espacial.

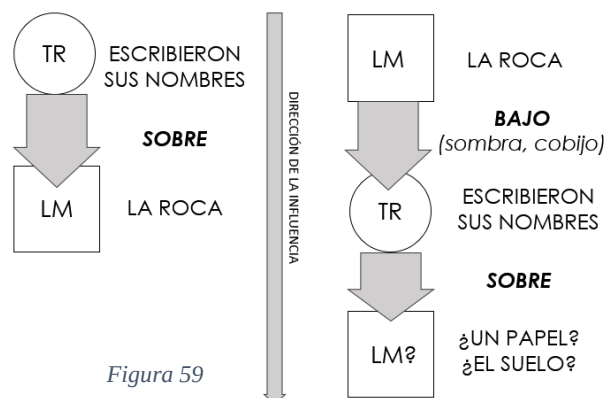


Figura 59

Esto no significa que no exista una relación afectiva o funcional entre TR y LM: todo lo contrario (por esta razón se mantiene la flecha gris descendente entre LM y TR). La relación funcional entre TR y LM (o más bien, entre $LM \rightarrow TR$) es determinante y es, según proponemos, el significado primario de la preposición, lo que la diferencia de otras construcciones puramente espaciales. Esto únicamente significa que, por mucho que se invierta la relación TR-LM, esta relación está limitada a una única dirección, simbólicamente descendente, y que dicho esquema conceptual tiene unas consecuencias representacionales claras, expuestas anteriormente.

6.2.2.3. Ante

La preposición *ante* inaugura la sección de análisis de las partículas de localización relativa simple que operan en los ejes horizontales: *ante* y *tras*. Ambas partículas operan en el plano de “profundidad” —eje Z— es decir, en los ejes que se proyectan desde el plano frontal y dorsal de un referente. Por tanto, su propia utilización exige una granularidad representacional desconocida hasta el momento en este análisis: es necesario conocer o por lo menos interpretar cuál es la región que de dicho referente se concibe como frontal, lo cual conlleva la inclusión de la noción de orientación en la representación de la escena¹⁸³. Aunque en este primer apartado se analizará en detalle el caso de *ante*, ocurre, al igual que en la dupla *sobre-bajo* analizada anteriormente, que la mayoría de características identificadas en *ante* se encuentran también en *tras*, ya que ambas partículas perfilan regiones de la misma naturaleza, pero ubicadas en las áreas opuestas que resultan de proyectar el eje Z a uno y otro lado de un único LM. Siguiendo el procedimiento habitual, se analizarán en primer lugar los casos más cercanos al escenario prototípico de localización espacial que *ante* permite.

¹⁸³ La orientación del LM es irrelevante en los casos estudiados hasta el momento: *en*, *entre*, *sobre* y *bajo*.

- (65) a. El perro está *ante* la puerta.
 b. El perro se detuvo *ante* la puerta (que le impidió entrar en la casa).
 c. El perfil de la población emerge orgulloso *ante* las montañas que la cobijan¹⁸⁴.

Este primer ejemplo ya permite intuir que *ante*, al igual que *sobre* y *bajo*, crea un vínculo funcional entre TR y LM. Aunque (65a) no resulta agramatical, parece difícil justificar su selección para este tipo de representaciones espaciales, puramente locativas, sobre todo si ha de hacerse en detrimento de otras expresiones más adecuadas para tal propósito, como sería *delante de*, en este caso. Esto se debe, proponemos, a que *ante* proyecta una relación funcional del LM *hacia* el TR, o más específicamente: de la región frontal del LM hacia la del TR. La naturaleza de dicha relación funcional dependerá, como siempre, de la de los elementos involucrados en la relación. Por esta razón, (65b) puede percibirse como un caso mucho más cercano al verdaderamente prototípico de *ante*. En (65b), aunque pueda suceder que el TR y el LM ocupen exactamente las mismas posiciones relativas y orientaciones que en (65a), puede intuirse una relación funcional fácilmente: la puerta —o, más específicamente, su región frontal— representa un obstáculo ([OBSTRUCCIÓN]) para el avance del perro. En el caso (65c) dicha conexión funcional aparece explícita, con lo cual resulta más fácilmente reconocible el vínculo funcional que *ante* establece sin necesidad de realizar inferencias contextuales. Tanto en (65c), como en (65b) como en (65a), la alternancia con *delante de* es posible, puesto que, aunque consideramos que el vínculo funcional es determinante en la capacidad representacional de *ante*, precisamente de esta conexión surge, como consecuencia, un sentido locativo que incluye el de *delante de*. Sin embargo, en construcciones menos vinculadas a la localización espacial, la alternancia deja de ser tan fácilmente aceptable.

- (66) a. Se desmayó [*ante/delante de*] los espectadores.
 b. Se desmayó [*ante/?delante de*] la mirada atónita de los espectadores.
 c. Siempre se crece [*ante/*delante de*] las adversidades.
 d. El Barcelona cayó de nuevo [*ante/*delante de*] el Real Madrid.

En (66a) la alternancia es aceptable debido a la posibilidad de concebir a los dos elementos involucrados en la acción vinculados funcionalmente (el TR —el desmayo— se produce *en presencia de* los espectadores) o en una relación espacial en la que la única función identificable es la referencial (el TR se ubica en una posición relativa al LM). Debido a la naturaleza de los elementos involucrados en la relación, ambas interpretaciones son fácilmente accesibles —aunque no equivalentes— y, por lo tanto, el

¹⁸⁴ <http://www.abc.es/fotos-destinos/20120523/perfil-poblacion-emerge-orgulloso-1503482427650.html>

impacto final que genera una elección respecto al efecto que produciría la opción descartada es mínimo. El ejemplo (66b) presenta mayores restricciones que (66a) debido justamente a la naturaleza del LM. En este caso el LM difícilmente puede concebirse como un elemento referencial; aunque no es imposible, resulta algo forzado o retórico intentar ubicar un elemento que se concibe primordialmente como una proyección direccional (la mirada) como un punto de referencia estático (que es lo que demanda, prototípicamente, una relación espacial pura). En cambio, *ante* encaja mucho mejor en este caso, puesto que vincula el TR con un elemento funcionalmente válido —la mirada— que permite identificar rápidamente el propósito de la relación entre TR y LM (los espectadores): el TR *es presenciado por* el LM. El ejemplo (66c) representa un escalón todavía más bajo en la escala de aceptabilidad de la alternancia entre *ante* y *delante de*, por la misma razón que en el ejemplo anterior. En este caso la naturaleza del LM imposibilita totalmente su utilización como referente espacial, y por tanto *delante de* deja de ser válido. En cambio, *ante* funciona sin problemas debido, según proponemos, a que este es en realidad su significado primario: la conexión funcional entre dos elementos alineados en un eje simbólico Z. Tanto una cosa —las connotaciones funcionales de *ante*— como la otra —la alineación simbólica de un elemento en la región activa frontal del otro— quedan reflejadas en el último caso propuesto para desarrollar este punto, (66d).

El análisis realizado hasta el momento nos deja en un punto quizás demasiado similar al que nos llevó el análisis de *bajo*, ya que hemos definido a *ante* como una partícula cuya característica principal es el vínculo funcional o la influencia del LM hacia el TR. De hecho, en algunos casos *bajo* y *ante* parecen actuar en contextos similares, e incluso ser intercambiables, como demuestran los casos (67a) e (67b). Sin embargo, dicha alternancia no es posible en casos como (67c).

- (67) a. Los escoceses escriben hoy su historia *ante* la atenta mirada de Europa¹⁸⁵.
 b. Neymar se estrena *bajo* la atenta mirada de su novia¹⁸⁶.
 c. Siempre se crece *ante/*bajo* las adversidades.
 d. Trabaja bien **ante/bajo* presión.
 e. Estamos *ante/?bajo* una de las crisis económicas más graves de la historia.

Consideramos que la causa de la no alternancia total entre estos elementos es, de nuevo, la conceptualización de la dirección causal que imprime cada una de estas expresiones.

¹⁸⁵ <http://es.euronews.com/2014/09/18/los-escoceses-escriben-hoy-su-historia-ante-la-atenta-mirada-de-europa/>

¹⁸⁶ <http://www.lavanguardia.com/gente/corazon/20140601/54408573373/neymar-entrena-mirada-novia.html>

En los casos (67a) y (67b) existe una diferencia representacional que, debido a la naturaleza “neutral” del LM (“la atenta mirada”) no genera grandes variaciones de significado. Esto se debe a que el elemento más importante de la relación (el TR) no ve modificada o afectada su naturaleza por la influencia del LM; al igual que ocurre en el mundo real, un objeto no modifica su naturaleza o se ve afectado por los diferentes ángulos de observación a los que pueda ser sometido: horizontal (*ante*) o vertical (*bajo*). En este caso, la relación jerárquica que imprime la partícula *bajo*, aunque existe, no resulta relevante. Sí lo es, en cambio, en casos como (67c) o (67d). En (67c), la disposición “horizontal” de los elementos los sitúa en un plano igualitario en cuanto a dinámica de fuerzas se refiere, lo cual permite añadir a la construcción resultante un matiz de “elección” o “activación” o “reacción” que no es posible con *bajo*. En (67d) es posible interpretar que las adversidades sirven como “detonante” o “disparador” de una acción o actitud del TR sin que esta conducta esté irremediablemente condicionada por la influencia del LM. Esto último es lo que sucede en (67d): la presión, que actúa como LM, se conceptualiza como una situación sobrevenida que “cae” sobre el LM condicionado por la acción perfilada por el TR. La consecuencia representacional es que, con *ante*, TR y LM aparecen “separados”. La orientación que imprime la partícula genera una proyección de movimiento virtual que predispone a conceptualizar un contacto, físico o figurado —de las esferas de influencia— de los elementos en relación. Pero este contacto está proyectado, no es factual. En cambio, *bajo* sitúa al TR ya dentro del campo de actuación del LM y, por tanto, irremediablemente sometido a su influencia. El ejemplo (67e) pretende servir de ejemplo de esta dinámica representacional. A modo de pseudo-experimento, se introdujeron dos cadenas de búsqueda similares en el buscador de *Google* para obtener un sondeo de las combinaciones que aparecen con mayor frecuencia en la web, tal como hacen algunos manuales de gramática (Llopis-García *et al.* 2012). Las cadenas de búsqueda fueron “*ante* los efectos de” y “*bajo* los efectos de”. En el primer caso las construcciones que se encontraron permitían la visualización de un margen de actuación antes del inminente contacto —simbólico— entre TR y LM: precaución, protección, tomar medidas, etc. El LM sirve como *causa* para una acción (preventiva o no). En cambio, en el segundo caso, la influencia del LM sobre el TR se da ya por hecho: es factual, no potencial, y por tanto, las construcciones encontradas hablan mayormente de efectos y consecuencias.

Resumen: *Ante* ubica al TR en una zona de influencia potencial proyectada a partir de la ZA de un LM, en una disposición simbólica horizontal que genera una orientación implícita entre los dos elementos relacionados.

Constructos: Dinámica de fuerzas, zona de influencia potencial (ZIP), zona activa (ZA).

La IM de *ante*:

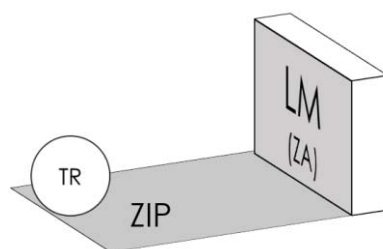


Figura 60

La IM ofrecida anteriormente (fig. 60) utiliza por primera vez la perspectiva para recoger la orientación y la dimensionalidad que *ante* imprime a la representación espacial. En esta representación, el LM proyecta, desde su parte frontal, una zona de influencia potencial (ZIP) dentro de la cual se ubica el TR. El esquema superior muestra el caso prototípico de *ante* y, por ello, muestra una ZIP bidimensional (“a ras del suelo”) y un TR ubicado sobre este plano, pero ni una cosa ni la otra son requisitos semánticos para la validación de *ante* en una construcción. Sí lo es esta disposición orientada del LM hacia el TR, que deriva en una configuración representacional interesante y que explica, según proponemos, una particularidad fundamental de *ante*: la direccionalidad o alineación implícita de los elementos relacionados.

Lo lógico es que, si ha de producirse una interacción entre TR y LM, incluso siendo esta meramente potencial, las partes en contacto —no necesariamente físico— sean las regiones con más prominencia cognitiva y funcional de ambos elementos: sus regiones frontales. Esto es lo que sucede en los casos (65a) o (65b); seguramente es más fácil imaginar al perro mirando hacia la puerta que de espaldas a ella, pero esto último no es imposible si imaginamos al perro dormido *ante* la puerta o caminando de espaldas, reculando. Por tanto, consideramos que la orientación del TR hacia el LM no es un elemento marcado por la preposición, ya que es opcional en muchas de las construcciones posibles con *ante*, como (65c). Lo que proponemos es que esta orientación implícita se origina por la dinámica de fuerzas causales que *ante* conceptualiza (Pinker, 2007, pp. 219-221).

En el caso de la partícula anterior —*bajo*— ya identificamos la direccionalidad de la influencia entre elementos como un factor determinante del valor semántico prototípico de la construcción. En *bajo* observamos una direccionalidad descendiente que coloca al elemento más elevado en un nivel jerárquicamente superior a su elemento referente, más abajo. Tal como hemos propuesto, esta disposición simbólica se origina en la experiencia correlacional, y tiene a la fuerza de la gravedad como motivación principal. Consideramos que la ausencia de esta disposición la que causa que *ante* permita que el TR pueda “escapar” de la influencia del LM: al no existir una disposición vertical, ninguno de los dos elementos está irremediabilmente vinculado a ejercer una influencia sobre el de abajo. Con *ante*, la disposición horizontal de los elementos permite cierto margen de actuación al TR, tal como vimos en los ejemplos (67c) – (67e). Quizás la comparación de dos IM pueda ayudar a explicar esta propuesta:

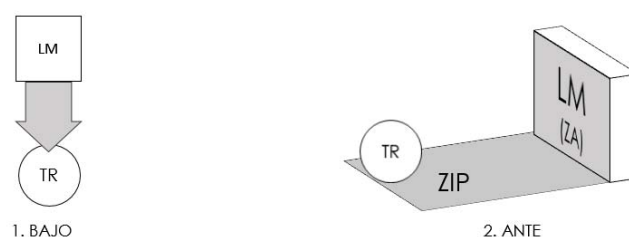


Figura 61

En (fig. 61), el primer esquema recoge la IM que hemos propuesto para *bajo*. En este caso, el TR está “condenado” a recibir la influencia del superior, el LM, que “cae” desde arriba. Al igual que la fuerza de la gravedad, esta relación no se puede modificar: es siempre vertical, y es siempre de arriba abajo. No se concibe como natural o siquiera posible la modificación de esta trayectoria. En cambio, tal como vemos en el segundo esquema, esta direccionalidad imperativa desaparece con *ante*. En esta otra disposición, el TR aparece distanciado del LM y, aunque la relación ya perfila al TR dentro de la ZIP del LM (que se proyecta a partir de la ZA frontal del mismo), no conceptualiza ninguna direccionalidad de la influencia a pesar de que pueda inferirse una direccionalidad implícita horizontal que dirige al TR hacia al LM: un agonista en movimiento (Pinker, 2007, p. 220). Consideramos que esto es posible por los mismos motivos que *ante* genera efectos de direccionalidad en el TR, comentados anteriormente, pero dicho razonamiento o inferencia lógica no deriva en un imperativo representacional.

Esta peculiaridad y la IM que presentamos anteriormente permiten resumir las propiedades que atribuimos a la protoescena de *ante*: el TR está dentro de una ZIP que se proyecta a partir de la ZA de un TR, que se interpreta como frontal cuando esto es posible.

Sin embargo, la orientación de los elementos, tanto TR como LM, no vienen determinados por la propia preposición, sino por la relación funcional que se establece entre ellos. Un último ejemplo permitirá comprobar la forma en la que *ante* prioriza la vinculación funcional entre TR y LM a la localización espacial o temporal.

- (68) a. *Ante* todo, me gustaría agradecer...
 b. [*Antes de/*Delante de*] empezar, me gustaría agradecer...
 c. [*Ante/*antes de/delante de*] todos ustedes, me gustaría agradecer...

Los ejemplos de (68) muestran la apertura de un hipotético discurso. En (68a), *ante* adquiere un valor comparativo al relacionar TR y LM. Consideramos que en este caso la direccionalidad implícita se mantiene: el sujeto se presenta como “destinado” a abordar una serie de temas pero, *ante* esta eventualidad, toma una decisión, que es la de anteponer a su discurso un agradecimiento lo cual, genera un efecto comparativo que, por experiencia correlacional, dota de mayor importancia al primer elemento respecto de los que le siguen. Consideramos que este factor comparativo constituye el vínculo funcional que *ante* perfila y que lo distingue de otras construcciones. Pero este factor comparativo puede construirse mediante otros mecanismos representacionales, como en (68b). En (68b), *antes de* ubica al TR en un espacio temporal anterior al LM, sin vinculación funcional. Sin embargo, es esta misma lógica basada en la experiencia relacional la que provoca, en esta relación espacial (temporal) pura, una connotación de asimetría en lo relativo a la importancia de los elementos relacionados. En resumidas cuentas, se trata, como en tantas otras ocasiones, de dos constructos que permiten alcanzar una representación similar a través de diferentes caminos. El ejemplo (68c) muestra un ejemplo similar a (68b), pero relativo a la localización espacial. La conclusión a la que llegamos es la misma ya expuesta en los casos (66a) y (66b), y permite terminar este apartado reforzando la idea de que es la vinculación funcional que *ante* imprime a las construcciones el elemento realmente característico de su núcleo semántico. La localización temporal o espacial, asumible por otras partículas, es más una consecuencia o un “accidente” derivado de la disposición funcional de los elementos relacionados que un imperativo representacional.

6.2.2.4. Tras

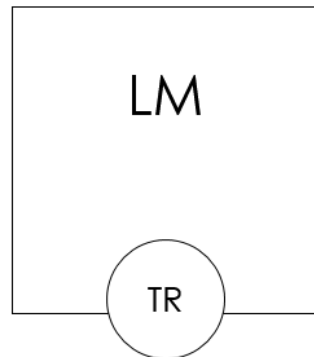
Tras es el opuesto natural de *ante*, analizado anteriormente y, por tanto, asimila varias de las características que atribuimos a *ante* en el apartado anterior. Estas características serán enumeradas aquí, pero su desarrollo será menor, ya que los razonamientos que han llevado a su identificación podrán encontrarse en el apartado anterior.

Tras, como *ante*, perfila una disposición horizontal entre TR y LM, y la alineación de estos elementos se produce también en el eje Z: profundidad. Por tanto, *tras* también necesita que sea posible establecer una orientación entre los elementos relacionados, y dicha orientación emerge de la vinculación funcional entre TR y LM. Esta vinculación motiva que se conceptualice al menos una ZA en uno de los dos elementos. La principal diferencia entre *ante* y *tras* radica en la región relativa que perfilan: mientras que *ante* evocaba regiones frontales, *tras* perfila relaciones en la región posterior de un LM.

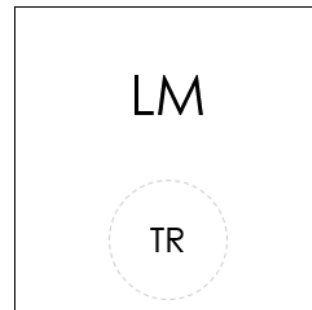
- (69) a. El perro está *tras* la puerta.
- b. ¿El perro se detuvo *tras* la puerta.
- c. El perro ladró *tras* la puerta.

El ejemplo (69a) de *tras* equivale al caso (65a) de *ante*. Se trata de una construcción locativa que, al generar una relación funcional entre TR y LM, motiva interpretaciones que parecen algo forzadas. Proponemos que (69a) es posible porque el LM (la puerta) puede ser concebido funcionalmente, de forma que la representación resultante es que el perro (TR) está “escondido” tras la puerta. De otra forma, la elección de *tras* sobre otras partículas de localización espacial pura —como *detrás de*— parece difícil de justificar. El ejemplo (69b), aunque también es un equivalente al caso (69b) de *ante*, presenta algunas complejidades representacionales interesantes. Aunque conceptualmente no hay dificultad en conceptualizar a un perro deteniéndose *ante* una puerta —pues esta le impide continuar su avance— es difícil representar esta escena con *tras*, ya que implica imaginar a una persona describiendo una cosa que no puede ver. El ejemplo (69c), en cambio, resulta mucho más aceptable, ya que la acción del TR no se ve impedida por la *función* asociada a la región posterior del LM. De hecho, la función asociada a “la zona posterior del LM”, de la puerta, es difícil de precisar. Tal como se ha propuesto en el apartado anterior, la región funcional por excelencia de cualquier objeto es su región frontal (en el caso de una puerta, la obstrucción del paso libre entre dos estancias interiores o una estancia y el exterior). La región trasera de los objetos recibe mucha menos prominencia

cognitiva y, por ello, la mayoría de LM adquieren una función de [OCULTACIÓN] cuando son perfilados desde su ZA trasera, tal como muestra el esquema a continuación (fig. 62).



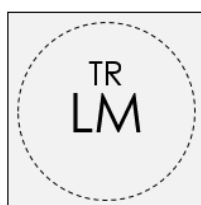
El perro se detuvo **ante** la puerta.



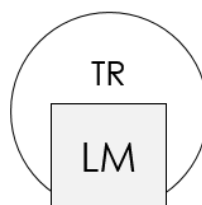
El perro se detuvo **tras** la puerta.

Figura 62

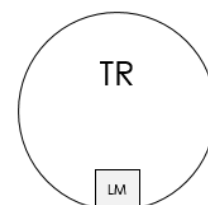
En ninguna de las dos frases representadas arriba es posible discernir si el perro está dentro o fuera del lugar al que da acceso la puerta: la ubicación del perro depende, en realidad, del punto de vista del hablante. En el primer caso, si el hablante está dentro de una casa, tenderemos a imaginar al perro también dentro de la casa, puesto que *ante* perfila la ZA funcional de la puerta, que está destinada a impedir el movimiento libre. En cambio, *tras* siempre perfila al TR en el espacio que se proyecta desde la región trasera del LM que, al no tener una ZA funcional definida, se perfila únicamente como obstáculo entre la línea de visión virtual que se traza desde el punto de vista del conceptualizador hasta el TR de la escena perfilada. Esto no significa que no exista una relación entre LM y TR, sino que es justamente esta relación de “ocultación” la única que puede dar sentido a la utilización de *tras* en construcciones locativas donde no se selecciona la parte frontal del LM. Tal como hemos propuesto en los análisis anteriores de otras partículas de localización relativa, dicha relación funcional no es solamente posible sino necesaria.



El perro está **tras** la caja.



El perro está **tras** la caja.



¿El perro está **tras** la caja.

Figura 63

Las figuras sobre este párrafo (fig. 63) pretenden demostrar que es la relación funcional entre TR y LM lo que define el contínuum de aceptabilidad de *tras* en esta construcción. El primer caso recoge un escenario en el que el TR queda totalmente oculto *tras* el LM. Esta disposición se interpreta como la prototípica de *tras* precisamente porque permite al LM cumplir su función de forma clara: su superficie o volumen son suficientes como para esconder al TR. A medida que el tamaño proporcional del LM va reduciéndose respecto al del TR, también lo hace su capacidad de mantenerlo oculto y, por tanto, la aceptabilidad de *tras* va disminuyendo (segunda figura) hasta llegar a ser cuestionable (tercera figura). En el último caso, la caja es demasiado pequeña como para ocultar al perro, y por tanto la elección de *tras* parece menos justificable por estar demasiado alejado del *prototipo*.

El contraste de este par de representaciones demuestra la importancia de la selección de la ZA del LM en la diferencia entre *ante* y *tras*, pues de esta selección de ZA se derivan todos los sentidos asociados a cada una de estas formas. En el caso concreto de *tras*, es la selección de la ZA posterior del LM lo que genera “los sentidos ‘situación trasera’, ‘ocultación’, ‘en pos de’, ‘en busca de’, ‘además de’, ‘sucesión’, etc.” (Morera, 1988, p. 347). Morera atribuye todos estos sentidos a orientaciones contextuales de la significación de “posterioridad”, que identifica como central. Aunque coincidimos parcialmente con esta afirmación, el análisis aquí propuesto sugiere que esta significación, la “posterioridad”, también es una consecuencia de una protoescena más básica: la alineación horizontal entre dos elementos a partir de la ZA trasera de un LM.

El análisis de casos en los que TR no es una cosa, sino un evento, también aporta indicios de que la relación funcional es un componente central en *tras*.

(70) a. Se fue *tras/después de* él.

La construcción (70a) con *tras* tiende a una representación en la que el sujeto se fue *siguiendo* a otro hombre. En cambio, con *después de*¹⁸⁷, la acción únicamente se ubica en un momento posterior, sin que exista una relación funcional entre la acción perfilada por el TR y el LM que sirve como referencia. En este caso resulta obvio que el LM no cumple con una función de ocultación, pero sí cumple otra función asociada con el TR que

¹⁸⁷ Aunque es posible argumentar que *después (de)* tiene un sentido primario temporal, lo cierto es que tanto en sus usos temporales como espaciales el argumento expuesto en este párrafo se mantiene válido: *tras* sigue enfatizando una conexión espacial —incluso en sentido temporal, como en (71

determina y modula, de hecho, la propia naturaleza del TR: la dirección del movimiento, en este caso. *Tras* restringe la trayectoria posible perfilada por el verbo del TR hacia o siguiendo la ruta del LM. Como vemos, esta vinculación queda anulada con el uso de *después de*, locución que, de hecho, aporta un matiz de posterioridad mucho más marcado que el de *tras*.

- (71) a. Doble visita a Riazor *tras* los incidentes del Vicente Calderón¹⁸⁸.
b. El Málaga se enfrentará al Deportivo en plena conmoción *tras* lo de ayer.
c. Día *tras* día nos iremos haciendo mejores, hasta ser invencibles.
d. *Día *tras* día terminé la tesis.

Los ejemplos (71a) y (71b) se incluyen aquí como muestra de otros tipos de relaciones funcionales que *tras* establece entre TR y LM. El ejemplo (71a) resulta de particular interés ya que pone de relieve muchos de los aspectos conceptuales que hemos utilizado a lo largo de este trabajo. En (71a), *tras* vincula al TR con el LM y, al hacerlo, incluye un *fondo* (que es, precisamente, la función del LM) a la acción perfilada por el TR. Esto significa que, sin *tras* —e incluso con otras partículas de localización, como *después de*— la acción del TR (la visita a Riazor) quedaría en un plano informativo neutral y desvinculado de cualquier trasfondo salvo por implicaciones contextuales. Por eso únicamente la construcción con *tras* permite describir la escena con todos sus matices, incorporando este *fondo* que revela una cierta circunstancialidad en la visita. El ejemplo (71b) representa un caso todavía más claro de relación funcional entre TR y LM. En este caso, la relación establecida es de causa-efecto: la conmoción (el TR) existe por causa de “lo de ayer” (el LM). Una relación funcional similar es la que permite que la expresión en (71c), “día *tras* día”, pueda adquirir el sentido progresivo que la caracteriza, precisamente porque vincula un día al decurso de otro (y esto, implícitamente, vincula al siguiente día con el próximo, y así indefinidamente o *hasta* un momento determinado). Esta relación sería imposible con otras partículas menos funcionales, como *después de* o *más tarde*, por la misma razón que solo es posible con expresiones atéticas, como demuestra (71d). Consideramos que este efecto de posterioridad es generado por la disposición simbólica de TR y LM y que tiene como principal consecuencia representacional la anulación de la potencialidad que sí era posible con *ante*. Utilizaremos el siguiente ejemplo para desarrollar esta idea.

- (72) La policía ha doblado el dispositivo de seguridad [*ante/tras*] la amenaza terrorista.

¹⁸⁸ <http://www.malahoy.es/article/deportes/1912035/visita/riazor/tras/los/incidentes/vicente/calderon.html>

La aparente alternancia de *tras* y *ante* en (72) revela en realidad unos matices representacionales reseñables. Con *ante* la relación entre LM y TR se establece de forma potencial: es decir, no podemos saber si tal amenaza se ha consumado —alguien ha llamado anunciando un atentado— o se trata de una medida meramente preventiva establecida en un contexto de cautela general. Tal interpretación es del todo imposible con *tras*: *tras* sitúa al TR al extremo opuesto de la ZA de un LM y, por tanto, niega la posibilidad de interactuar funcionalmente con él, del mismo modo que es complicado “interactuar funcionalmente” con la parte posterior de una nevera. Pero aunque en el caso de los objetos, como una nevera, es posible dar la vuelta y ubicarse en la parte frontal, esto no es posible con los eventos: *tras* sitúa al TR simbólicamente en un lugar posterior al evento y, dado que no es posible volver atrás en el tiempo, dicha vinculación solo puede entenderse post-factualmente. Por tanto, si la acción perfilada por (72) ha tenido lugar *tras* la amenaza terrorista, significa que esta ha sido consumada: el aumento del dispositivo de seguridad es una *consecuencia* que ha dejado el paso del TR.

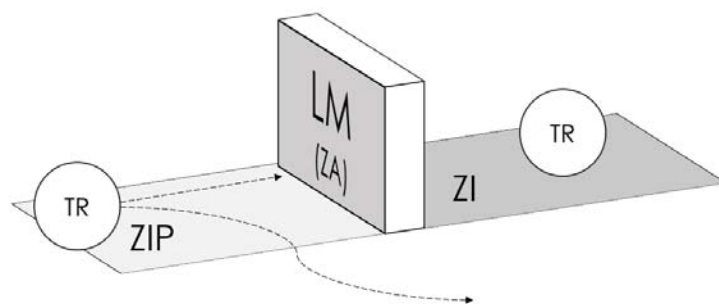


Figura 64

El esquema anterior (fig. 64) permite observar los contrastes representacionales de *ante* y *tras*. Recordemos que, según propusimos, *ante* perfila un contacto o influencia como mínimo potencial entre TR y LM debido a la inercia que se deriva de las orientaciones de los elementos relacionados que se origina, a su vez, por la proyección de las ZA de ambos elementos. En cambio, *tras* niega este contacto potencial, puesto que la ZA del LM queda en un punto inalcanzable para el TR debido, precisamente, a que no existe este alineamiento entre las ZA de los elementos y, por tanto, no es posible inferir un eventual contacto o interacción más allá de la vinculación, en el caso de los TR eventivos, a las consecuencias que haya dejado dicho evento. El resumen es que, según consideramos, el razonamiento es el mismo en todos los casos: los sentidos de *tras* derivan de la colocación del TR en la zona opuesta a la ZA principal del LM.

Resumen: *Tras* ubica al TR funcionalmente en la región posterior del LM, lo cual niega su interacción con la ZA del LM.

Constructos: Dinámica de fuerzas, zona de influencia (ZI), zona activa (ZA).

La IM de *tras*:

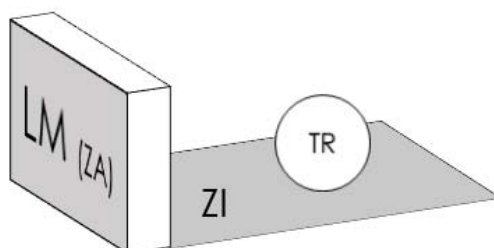


Figura 65

La imagen propuesta para *tras* (fig. 65) muestra al TR ubicado en la región opuesta a la que proyecta la ZA del LM, negando la interacción entre TR y ZA, pero vinculándolo funcionalmente con LM (ZI). Esto significa que, si el TR está *tras* un LM, ha de existir una motivación funcional para dicha relación. En el caso de los objetos, al recibir la región posterior poca prominencia cognitiva, la principal función concebible es la de ocultación, pero proponemos la [OCULTACIÓN] no forma parte del núcleo semántico de *tras*, sino que es una consecuencia designativa que surge cuando el término de la partícula es un objeto físico opaco (que es uno de los escenarios más comunes).

(73) Estuvo observando al bebé de orangután *tras* el cristal.

En (73) es imposible conceptualizar la noción de ocultación dada la naturaleza del LM y nuestro conocimiento del mundo, que nos sugiere que el uso de cristales tintados no es común en las instalaciones zoológicas, y menos todavía si en la construcción se emplea el verbo “observar”. Sin embargo, sí es posible aplicar el esquema propuesto a este caso. Al LM se le atribuye una ZA frontal que, tal como explicamos anteriormente, encuentra una respuesta orientacional en el TR, que dirige hacia dicha ZA su propia ZA, pues se intuye que la persona está observando la escena con los ojos, que están en la región conceptualmente frontal de su naturaleza. Por oposición, se proyecta también una región posterior de este LM en dirección opuesta a la ZA principal. Es en esta región donde se ubica el TR, pero la orientación de este no está comprometida con ninguna región del LM, ni siquiera implícitamente. En cambio, el TR sí está sujeto a una relación funcional con el LM. En este caso, paradójicamente, la relación es precisamente la de

[VISIBILIDAD] y, seguramente, también la de [AISLAMIENTO]. El hecho de que *tras* pueda significar todo lo contrario a [OCULTACIÓN] demuestra que este atributo, la opacidad, se genera contextualmente según la naturaleza del LM.

Consideramos que el rasgo más peculiar de *tras* es que, tal como recoge la IM que encabeza este apartado, no vincula al TR con la ZA del LM. Ni siquiera otorga una mayor prominencia cognitiva a la región trasera del LM, debido seguramente a la experiencia correlacional, ya que, en la vida diaria, la parte posterior de los objetos con los que interactuamos tiene escasa relevancia funcional. La parte que perfila del LM sigue siendo la ZA frontal, y a partir de esta proyecta una región de influencia —opuesta— en la que ubica al TR.

- (74) a. Siempre se tumba *en* el sofá.
- b. Siempre se esconde *tras* el sofá.

El ejemplo (74a) muestra como *en* sí selecciona una ZA del sofá (relacionada, por cierto, con su zona frontal). Concretamente, selecciona la región del sofá destinada al descanso; es decir, la zona de los asientos. En cambio, (74b) no perfila una ZA específica para *tras* puesto que, como se argumentaba anteriormente, por lo general, la región trasera de los objetos no es funcionalmente relevante y, por tanto, no recibe tanta prominencia cognitiva. En realidad, (74b) perfila una región *fuera* del sofá, pero que mantiene una relevancia funcional para el TR (en este caso, lo resguarda u oculta). Al no vincular ZA, las inercias abstractas de interacción que describimos en *sobre*, *bajo* e incluso en *ante* quedan anuladas, pero mantienen al TR en una ZI del LM que se concibe como desvinculada de la región de contacto potencial (ZA) entre TR y LM. De esta concepción emergen los sentidos de *posterioridad* (espacial y temporal) o *consecuencia* que se asocian con la preposición.

6.3. La relación mediante el esquema-imagen de origen-camino-meta.

En §6.2 se han analizado las preposiciones que operan según el esquema-imagen de *relación locativa funcional*. La premisa básica de este grupo de partículas es que, si un TR está ubicado en relación a un LM, “es por algo”; debe existir una relación, como mínimo potencial, de suficiente relevancia para la experiencia humana entre los dos elementos. Esta relación, en ocasiones —como con el caso de *ante*— permite inferir movimiento, ya sea real o virtual, pero el movimiento nunca viene perfilado por las preposiciones.

Aunque consideramos que la vinculación funcional persiste en este segundo apartado y, de hecho, mantiene su carácter definitorio, en esta ocasión analizamos un grupo de preposiciones que opera en base a otro esquema-imagen, el esquema de *origen-camino-meta* (OCM). La principal diferencia de las partículas que operan en OCM respecto a las del apartado anterior es que, al organizar diferentes puntos (OCM) de forma lineal (es decir, conceptualizando al O como punto anterior a M, el cual es alcanzado a través de un intervalo intermedio, que es C, evocan movimiento, aunque no lo lexicalicen. La consecuencia representacional directa de esta particularidad es que, a diferencia de las partículas del apartado anterior, que describían estados *simplex*, las partículas de OCM perfilan estados *complex*.



Figura 66

Este movimiento percibido puede ser real o virtual, tal como permite el dispositivo representacional analizado en el §4.2.vi, que denominamos *movimiento ficticio*. Este será uno de los constructos más recurrentes a la hora de analizar las partículas de OCM. Otros constructos que resultan de gran utilidad en la distinción semántica de las partículas de OCM son el *marco de visualización* (MdV), y los relativos a las *dimensiones de prominencia*, en especial el *perfilado* y la *focalización*.

Al perfilar relaciones *complex*, las partículas OCM describen relaciones sumariales en las que la interrelación entre TR y LM no es la misma en todo momento, como sí ocurre en las representaciones (*simplex*) construidas por preposiciones de localización relativa funcional (§6.2). En las construcciones OCM tenemos, efectivamente, tres lugares prototípicos en los que centrar la visualización de la acción: el origen, el camino y la meta. Es posible, además, utilizar un MdV que incluya los tres puntos a la vez (como proponemos para la preposición *a*). En la práctica, advertimos, de forma coherente con lo expuesto en el marco teórico, que es el punto de destino (*meta*, M) el que recibe mayor prominencia cognitiva y, por tanto, es el que cuenta con un mayor número de partículas que diseccionan el esquema completo en función del tipo de relación que se establece entre el TR y la *meta*.

Proponemos, por tanto, y a pesar de que parezca contrario a lo intuitivo, iniciar el análisis de partículas OCM por el final: por la *meta*. Las partículas que perfilan M son las más específicas del subsistema y, por consiguiente, permiten un análisis más profundo a través del modelo que proponemos. Este análisis revelará una serie de características que serán aplicadas, posteriormente, a las partículas que visualizan O y M.

El sub-conjunto de partículas formado por *a*, *hacia*, *hasta* y *para* permite ilustrar de qué forma operan y en qué se distinguen los constructos cognitivos que hemos enumerado en el apartado anterior y que se utilizarán a lo largo de toda esta sección. Las cuatro preposiciones operan con el esquema OCM, y todas ellas *perfilan* M. Es por ello que a veces son intercambiables, como en (75a), pero esta flexibilidad es posible únicamente cuando así lo permite la naturaleza de los elementos relacionados, tornándose más difícilmente aceptable en casos como los que recogen (75b) o (75c).

- (75) a. Se fue [a/hacia/hasta/para] (la) casa.
 b. Se fue [?a/hacia/^hasta/para] el norte.
 c. Se fue [a/*hacia/*hasta/*para] la guerra.

Proponemos que una de las especificidades que limitan la compatibilidad de estas cuatro partículas es que, a pesar de que todas perfilan M, proyectan diferentes marcos de visualización sobre el esquema OCM. Es decir, aunque todas las partículas construyen su significado tomando como punto de referencia la *meta*, focalizan distintos momentos de la relación sumarial entre TR y LM.

6.3.1. La visualización de la meta: *a*, *hasta*, *para* y *hacia*.

6.3.1.1. A

La preposición *a* existe en el español desde sus orígenes, ya que proviene de la partícula latina *ad* que expresaba todos los sentidos de la contrapartida moderna (*a*) además de otros que fueron asimilados posteriormente por otras preposiciones, como *hasta* (Morera, 1988, p. 92). Esto convierte a la partícula en una de las preposiciones más polivalentes del español (Morera, 1988, pp. 250-251), lo que hace que su rango de usos sea prácticamente inabarcable. Siguiendo la metodología de este trabajo, en un primer momento nos centraremos en los más prototípicamente espaciales o direccionales, como el que describe (76):

- (76) Voy *a* casa.

En (76) tenemos un TR (yo) que se dirige hacia un LM (la casa). La preposición *a* perfila este desplazamiento (real o proyectado) a partir únicamente de la meta (M). M se toma como punto de referencia, pero *a* no limita la atención en dicho punto, sino que tiene un MdV no restrictivo: puede incluir tanto el origen (77a), como el camino (77b), como a la meta (77c), aunque siempre perfila M.

- (77) a. Salgo *a* trabajar a las siete y media.
 b. Voy *a* trabajar en tren.
 c. Llego *al* trabajo a las nueve menos diez.

En (77a), el verbo *salir* —no la preposición— genera la imagen del TR abandonando un lugar, que no queda especificado, en dirección a una meta (un lugar de trabajo). En (77b), nuestro conocimiento del mundo —concretamente, el del valor funcional de los medios de transporte— sitúa la acción perfilada por un verbo atético (*ir*) en un punto intermedio entre el punto que le dio origen y el punto que ha de determinar su final. En (77c) visualizamos al TR llegando al LM, finalizando el trayecto originado en (77b).

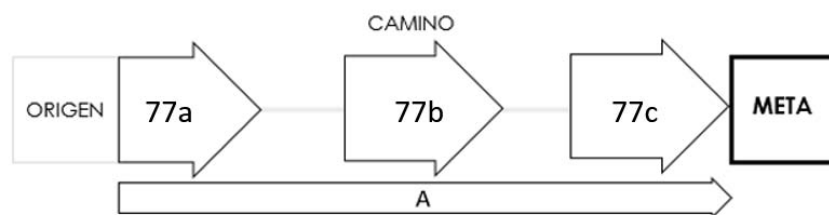


Figura 67

El esquema de arriba (fig. 67) ilustra la propuesta del párrafo anterior. En él, tenemos una relación entre un punto de origen (cuadrado a la izquierda) y un punto meta (cuadrado a la derecha); existe, por tanto, una direccionalidad intrínseca innegable en todas estas construcciones (*a*, *hacia*, *hasta* y *para*) puesto que de otra forma no sería posible identificar cuál es el *origen* (O) y cuál es la *meta* (M). Otra característica de la IM propuesta es que O y *camino* (C) están representados en tonalidades atenuadas. Esto se debe a que, como veremos a continuación, ninguna de estas preposiciones perfila O ni C, aunque estos elementos se infieren debido a la naturaleza translocativa de la disposición $O \rightarrow M$. En (fig. 67), cada una de las flechas que señalan hacia la derecha corresponde con el MdV que selecciona cada construcción respecto a este esquema general de OCM, dentro de los que se incluye el punto que *a* perfila en cada uno de los casos.

Aunque todas las partículas comparten esta configuración (representan la misma escena conceptual) cada una de ellas focaliza en un momento determinado de este

desplazamiento entre O y M. A grandes rasgos, proponemos que *para* perfila el momento de abandono de O. *Hasta* perfila el momento de llegada a M. *Hacia* no perfila ni lo uno ni lo otro: únicamente la *dirección* que necesariamente ha de seguirse para alejarse de O y acercarse a M, aunque dicho desplazamiento sea abstracto. A, por último, perfila toda la relación de forma holística, abarcando todos los elementos. Intentaremos desarrollar esta propuesta a partir del análisis de casos contrastivos a continuación:

- (78) a. Voy [a/hacia/hasta/para] casa.
b. Voy [a/?hacia/hasta/?para] casa y vuelvo.

La principal diferencia entre (78a) y (78b) radica en que en la segunda oración el verbo incluido un matiz conclusivo; es decir, fuerza la interpretación de que el TR ha llegado al LM y ha iniciado su regreso desde este punto. Por tanto, es necesario, para conceptualizar esta representación, incluir en el MdV el punto M. Por esta razón, dado que *hacia* y *para* no incluyen M en su MdV (aunque sí perfilan M, puesto que la toman como referencia) su uso en (78b) resulta confuso.

- (79) a. Iba [a/hacia/?hasta/para] casa pero volví porque me había olvidado el monedero.
b. Se fue [a/hacia/*hasta/para] el norte.
c. Se fue [a/hacia/hasta/para] el norte de la comarca.

El ejemplo (79a) pretende confirmar esta teoría al incluir un punto conceptual de retorno que invierte la situación anterior. En (79a) tenemos una especie de LM secundario que coincide con un momento temporal (el momento en el que la persona se percata de su descuido). Es en este momento, y no al llegar al LM cuando se inicia el regreso. Al no consumarse “contacto” entre TR y LM, *hasta* crea incompatibilidades representacionales. En cambio, en (79a) sí son posibles las partículas que no encajaban bien en (79b): *hacia* y *para*. Tal como proponemos, estas partículas no incluyen M en su MdV, y por tanto, tienden a la incompatibilidad con estructuras que necesitan incluir M en la representación. Esto no ocurre en (79b): de nuevo, aunque M está necesariamente perfilada en la acción como punto de referencia que determina la dirección del TR y su destino final, el hecho de que se conceptualice un punto válido de interrupción de dicho trayecto permite focalizar la acción en los puntos del movimiento compatibles con los esquemas de imagen de *para* y *hacia*. Los casos (79b) e (79c) son otros ejemplos de cómo la acotación del LM a un punto específico alcanzable (79c) permite la alternancia de estas partículas, mientras que dicha alternancia queda truncada cuando M no puede alcanzarse en el sentido que rige el verbo de la construcción (79b).

Con estos ejemplos queda ilustrada parte de la propuesta que hacíamos al principio, según la cual las diferentes partículas focalizan diferentes momentos de un mismo esquema-imagen OCM. En concreto, los ejemplos anteriores han permitido observar cómo la inclusión o no de M dentro de este MdV a en la aceptabilidad de estas partículas. A continuación veremos el caso contrario, en el que la exclusión forzada de M del MdV impide o dificulta la utilización de algunas partículas.

- (80) a. El barco zarpó [*?a/hacia/*hasta/para*] Estados Unidos.
 b. Salió del país [**a/hacia/?hasta/para*] Estado Unidos.
 c. El barco zarpó. *El barco fue. El barco se fue.
 d. El barco navegó [*a/hacia/hasta/?para*] Estados Unidos.

Verbos como el que se incluye en (80a) (*zarpar, despegar, partir, etc.*) son especialmente interesantes para este análisis porque generan unas representaciones que, por primera vez en este apartado, cuestionan el uso de *a*. Esto se debe a que estos verbos construyen su significado a partir del origen, aunque el origen no queda dentro del MdV (no se menciona; no sabemos *desde* dónde zarpó el barco ni es necesario saberlo para la validez de la construcción (80a), por ejemplo). Estos verbos construyen su significado más como “abandono del O” que como “llegada a M”, y por ello pueden funcionar perfectamente sin hacer referencia a la meta, como en (80c). Por tanto, aunque al igual que las otras partículas *pueden* incorporar en su representación un LM que sirva de punto de referencia para la trayectoria iniciada por el TR, esta esta tan determinada por la carga semántica del verbo en lo relativo a la focalización en el origen del movimiento que no admite las preposiciones que puedan comprometer su significado con la llegada o el “contacto” con M. Tal como se ha comprobado en la IM propuesta al inicio de este apartado, las únicas preposiciones que conllevan tal compromiso son *a* y *hasta*, y son precisamente estas las que presentan mayores incompatibilidades en este tipo de construcciones, como puede verse en (80a) o (80b). Justo lo contrario es lo que ocurre en el caso (80d). En este caso, el verbo que rige la acción (navegar) no manifiesta esta tendencia a interpretar la acción como “abandono de O” y, por tanto, las partículas descartadas en los casos anteriores vuelven a ser compatibles, y es precisamente la partícula *para* la que presenta dificultades de encaje puesto que su uso requiere forzar la interpretación de forma que el barco toma como punto de referencia el LM (Estados Unidos) y emprende hacia él una navegación (cuyo inicio no viene perfilado por el verbo, y de ahí su imprecisión representacional). Este efecto aparentemente contradictorio es el que parece perseguir Díaz Casanueva en su poema “El niño que quería ser marinero” (81):

- (81) ...navegar en un buque a vapor o en un lindo velero. Tener una gorra azul y también un traje azul con diez botones dorados, y *navegar para el norte y para el sur, navegar, navegar*, sin cuidado (Calderón, 1998, p. 20).

Es posible interpretar que esta obra literaria utiliza la particularidad que hemos descrito para crear un efecto retórico que potencia el significado de “numerosos viajes adondequiera” más que el de “un viaje sin importar la dirección”. *Para*, como proponemos, vincula la acción expuesta por el TR con un O que no queda perfilado, generando así una interpretación de “inicio” de un viaje como consecuencia del abandono de O que *para* imponer a un TR (*navegar*) que en principio no incluye esta particularidad en su carga semántica, al contrario de lo que sucede con otros verbos como los expuestos en (80a). Por ello, la interpretación más prominente es la de “numerosos viajes adondequiera”, puesto que el inicio de un eventual segundo viaje (*para* el sur) supone necesariamente el final del primero (*para* el norte). Esta interpretación podría perder su carga retórica si *para* fuera substituido por *a*, ya que *a* no necesariamente focaliza la acción en este primer momento del viaje pero, dado que en la construcción se incluye un LM como M (el norte/sur), su uso no generaría grandes diferencias representacionales. En cambio, *hacia* sí generaría diferencias notables, ya que al no incluir en su MdV ni O ni M, podrían evocar la idea de un viaje algo confuso en el que el barco sigue una ruta errática con varios cambios de dirección antes de su eventual arribo a algún lugar. La divergencia representacional sería todavía mayor con *hasta*, ya que su uso implicaría interpretar que el barco alcanza el punto más septentrional del planeta para después circundar todo el globo siguiendo algún meridiano hasta llegar a la Antártida.

El somero análisis de este fragmento literario pretende corroborar lo expuesto en los párrafos anteriores al demostrar que, aunque la alternancia entre las preposiciones direccionales es frecuentemente aceptable, los efectos de significado que generan pueden llegar a ser notables dependiendo de los elementos que ponen en relación. Concretamente, nuestra propuesta sostiene que estas divergencias representacionales emanan de los diferentes MdV que cada partícula imprime a un mismo esquema-imagen; el esquema OCM. Dejando establecida la teoría de los MdV, a continuación vamos a analizar otro aspecto que el análisis cognitivo revela como determinante en la diferenciación de las partículas espaciales direccionales y que afecta especialmente a la partícula central de este apartado, *a*: la vinculación funcional.

A es una partícula que vincula funcionalmente a TR y LM de una forma similar a la que se expuso en el apartado de las preposiciones de LRF. Al hacerlo, *a* simplemente sigue la lógica humana derivada de la experiencia correlacional que identifica por defecto los esquemas OCM con una función o un objetivo; dicho en otras palabras, se entiende que, en principio, si un sujeto realiza el esfuerzo de desplazarse desde un O a una M, debe haber alguna motivación o alguna causa que genere o justifique dicho desplazamiento. Esto permite iniciar el análisis de los siguientes ejemplos:

- (82) a. Voy [*a/hacia/hasta/para*] la universidad.
 b. Voy [*a/*hacia/*hasta/*para*] la universidad, estudio bellas artes.

En (82a) la alternancia es posible únicamente si interpretamos que la oración en su sentido estrictamente espacial: el TR se desplaza desde un O desconocido (fuera del MdV) hacia una M perfilada (LM, la universidad). Si la intención comunicativa en (82b) fuera responder a la típica pregunta de “¿estudias o trabajas?”, solo *a* es posible. Esto se debe a que únicamente *a*, al no centrar su MdV en ningún momento del segmento OCM, permite establecer un vínculo funcional intrínseco entre TR y LM. Por tanto, si una persona va *a* un LM, es para acometer las acciones que el conocimiento del mundo vincula a dicho LM. Esto no significa que las demás preposiciones obvien o excluyan la motivación funcional que se le presupone a todo desplazamiento (al menos si es voluntario, como en principio denota el verbo *ir*), sino que focalizan su atención en un momento de este esquema y no en la relación funcional holística. De la misma forma que, según propusimos en el apartado anterior, *en* vincula a TR y LM de forma funcional, y esto no significa que se niegue la relación espacial entre los dos elementos, *a* realiza el mismo tipo de conexión, tampoco negando el factor espacial (de movimiento o dirección, en este caso). Esto significa que en (82b) el significado primario de la expresión *no* es espacial: si el sujeto en cuestión está hablando de a qué se dedica, con (82b) es difícilmente interpretable que su función en la vida sea transitar un espacio que le lleva indefinidamente hacia la universidad. Es más fácil interpretar, en cambio, que este sujeto está vinculándose con el LM de forma funcional; o sea, no está declarando que se desplaza físicamente hacia la universidad, sino que se vincula *activamente* con esta entidad. Esta vinculación holística del TR con el LM no es posible con ninguna de las otras partículas con las que está siendo contrastada *a*, pero sí lo es, tal como advertimos anteriormente, con la partícula *en*.

- (83) Estoy *en* la universidad.

A efectos de significación, hay pocas diferencias entre (82b) y (83). “Estar *en* la universidad” o “*ir* a la universidad” son dos expresiones que utilizan dos mecanismos representacionales distintos para dibujar una misma situación final; llegan al mismo lugar por dos caminos distintos. A nivel representacional, proponemos que la diferencia es que *en*, tal como explicamos en el apartado anterior, somete al TR a la influencia de la ZA del LM, connotando cierta pasividad. En cambio *a*, al partir de un esquema-imagen OCM, conlleva una carga dinámica que presenta al sujeto como un agente más activo que *en*.

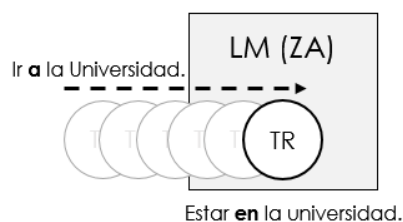


Figura 68

La figura anterior (fig. 68) ilustra la paridad representacional conseguida por *a* y *en* en estas dos construcciones y, a la vez, simboliza los diferentes caminos a los que llega cada una de las preposiciones. Como vemos, al final del proceso, el TR acaba *dentro* de la ZA del LM. Esta es una capacidad exclusiva de *a* respecto a las otras tres partículas con las que se está comparando en este apartado (83). Pero esto no significa que la “internación” del TR en el LM sea un requisito semántico de *a*; es, en cambio, una *consecuencia* del ajuste focal que hace *a* sobre el LM, accediendo a él como ZA, y no como punto de referencia espacial. Tal como explicamos anteriormente, la figura anterior refleja cómo la universidad no se concibe un como un espacio físico que ha de entenderse como la meta de un trayecto originado en algún otro punto anterior, sino como un espacio funcional; es decir, una ZA con la que se vincula activamente el sujeto. En el caso de que el LM sea un espacio físico tridimensional —como se da en (82b) o (83)— es posible, y esperable, de hecho, que esta asociación funcional resulte en una representación en la que el TR está dentro de los límites del LM, ya que nuestro conocimiento del mundo nos dice que la vinculación funcional con un lugar requiere la coincidencia espacial de TR y LM. Pero en los casos en los que el LM no es un espacio físico tridimensional, el uso de *a* no permite esta interpretación.

- (84)
- a. Ve *a* la parada de autobús y espérame allí.
 - b. Ve *a* la esquina y si viene algún taxi, lo paras.
 - c. Ve *a* la jefa y coméntale tu situación.

Los casos (84a) y (84b) ponen de manifiesto que *a*, al igual que *en*, ejerce un *ajuste escalar* en la representación, lo cual refuerza la teoría expuesta en el párrafo anterior. En ambos casos el LM introducido por *a* es un espacio que, técnicamente, por necesidad ha de ser tridimensional. Sin embargo, *a* no lo conceptualiza como tal —3D o 2D, en (84b)—, sino que lo conceptualiza —o presenta la posibilidad de hacerlo— como un punto, un lugar de referencia adimensional (0D). Por lo tanto, la “internación” de *a* no es posible: aunque es difícil, pero concebible, estar *dentro* de una estación de autobús (si es una terminal grande, por ejemplo), es bastante más difícil concebir a un sujeto “dentro” de una esquina. El ejemplo (84c) supone un argumento más para el descarte de la “penetración” como rasgo semántico de la preposición *a*. En (84c) el LM no es un espacio físico, sino una *cosa* (una persona), por tanto, es difícil sugerir que la intención comunicativa del emisor de (84c) sea la de recomendar a su oyente que se “interne” en el cuerpo de su jefa. La coincidencia espacial entre TR y LM es del todo imposible en (84c). Sí es posible, de nuevo, asociar al TR una direccionalidad activa que lo relaciona funcionalmente con un TR, en una relación cuya naturaleza vendrá determinada por la de los elementos participantes. En el caso que nos ocupa, es posible interpretar que dicha relación será de consulta, audición o reclamación.

Los ejemplos anteriores intentan poner de manifiesto que, una vez más, consideramos que la vinculación del TR con el LM (y por ende, la conceptualización de al menos alguna parte del mismo como ZA), y la forma en que esta se produce, es un rasgo conceptual a tener en cuenta en el análisis de las preposiciones. También al igual que en el caso de *en*, consideramos que este vínculo funcional es la causa de muchos otros usos de *a* que se alejan del espacial o direccional, algo que, como hemos visto, sucede en más ocasiones de las que parece; incluso en oraciones que parecen espaciales/direccionales, hay en realidad una motivación semántica funcional.

En cualquier caso (haya o no “internación” del TR en el LM), consideramos que dentro del núcleo semántico de *a* sí hay una direccionalidad. Esta direccionalidad tiene como origen conceptual el espacio físico real, pero en muchas ocasiones la direccionalidad o la traslación del LM se conciben de forma abstracta y no física. De hecho, al igual que propusimos en el apartado de análisis de las preposiciones de organización axial, consideramos que es este movimiento abstracto el componente semántico primario de la

preposición, relegando al sentido espacial a un segundo plano de importancia; a una consecuencia del primer significado virtual¹⁸⁹.

En el análisis de los casos (82a) y (83) vimos que la interpretación del TR como un ente que realmente cambia su localización para hacerla coincidir o aproximarla a un LM era secundaria. Proponemos como verdadero significado prototípico de *a* la vinculación activa y funcional del TR con el LM. Esto genera que *a veces* el TR tenga que desplazarse espacialmente hacia un LM ya que, tal como se expuso anteriormente, este razonamiento tiene origen en el espacio físico real. Pero esta experiencia correlacional se abstrae a un movimiento virtual o ficticio en la mayoría de ocasiones, y este movimiento ficticio es, en realidad, uno de los constructos representacionales de la mente humana.

- (85) a. Voy *a* estudiar.
- b. Voy *a* estudiar *a* Japón.
- c. Voy *a* estudiar el año que viene.

El ejemplo (85a) pone de manifiesto que, de todos los sentidos posibles, únicamente el de vinculación activa entre TR y LM (y, por consiguiente, la connotación de movimiento ficticio del TR hacia su meta) es imperativo. En (85a) el LM es una actividad. De nuevo, es imposible concebir que una persona se desplace o penetre en el centro de algo que no tiene dimensión concebible. La única interpretación espacial posible requiere el conocimiento —o la imaginación— de un lugar en el que dicha actividad va a llevarse a cabo, como en (85a). Sin esta matización accesoria, (85a) solo implica que el TR está proyectando una interacción hacia un LM. El hecho de que la interacción se haya consumado o no es algo también accesorio —y que dependerá del tiempo verbal que rija la acción. Lo realmente destacable de esta asociación es la *proyección*, necesariamente direccional, que se establece entre los elementos: el TR se proyecta en un desplazamiento virtual (movimiento ficticio) hacia el LM. Esta es la razón por la que la perífrasis “ir + a + infinitivo” se acostumbra a enseñar en E/LE como mecanismo para describir “un futuro próximo” o un “futuro planificado”. Estas y otras descripciones funcionales de la perífrasis —que no necesariamente consideramos correctas— son en realidad una consecuencia del efecto representacional proyectivo que tiene *a* en la relación entre TR (el sujeto) y el TR (una acción, que constituye, *a* mediante, una M hacia la que ya se está

¹⁸⁹ Esta es, de hecho, la postura “por defecto” de la lingüística cognitiva, ya que, tal como expusimos en §3, se ha comprobado que el sistema conceptual tiene mayor relevancia a la hora de representar la realidad que el propio sistema perceptual.

caminando). El ejemplo (85b) representa una oración en la que *a* adquiere este uso temporal, y cuyo esquema-imagen no difiere del de (85a), tal como muestra el esquema a continuación.

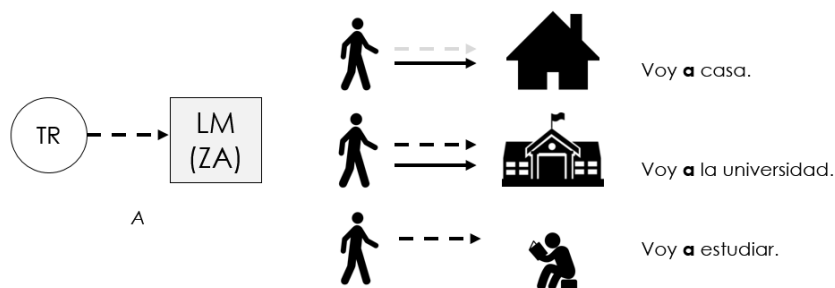


Figura 69

La figura anterior (fig. 69) ilustra cómo el sentido físico (espacial) de *a* se adquiere gradualmente en función de la naturaleza interpretable del LM y, específicamente, su capacidad de ser concebido como ZA o no. El propósito de esta figura y del análisis que le prosigue es observar hasta qué punto cada uno de los dos significados (espacial físico y de movimiento ficticio de proyección funcional) muestra mayor predominancia, demostrando que es el sentido espacial el más accesorio de los dos. El primer caso, empezando desde arriba, refleja (85a): un uso prototípico de la preposición espacial *a*. En este caso lo más probable parece una interpretación primariamente espacial: un individuo se desplaza de alguna forma hacia su hogar (línea continua). El sentido de conexión funcional parece quedar relegado a un segundo plano, dado que nuestro conocimiento de las dinámicas sociales contemporáneas en occidente hace que asociemos “una casa” a cada individuo o unidad familiar y, a la vez, asociemos una serie de funciones a esta vinculación: refugio, descanso, intimidad, etc. Es decir, en principio, todo el mundo “va a su casa” todos los días sin que deba existir una motivación particular para ello más allá de la propia organización social de la comunidad del sujeto, pero esto no libera a la relación de una vinculación funcional. Es precisamente en casos más “excepcionales” en los que *a* revela su faceta más funcional, incluso aplicándose al mismo tipo de LM.

- (86) a. No hay nada como volver *a* casa.
- b. Aunque vivo en el extranjero, siempre que puedo voy *a* mi casa (en España).

Los casos (86a) y (86b) demuestran que la interpretación física no es la única posible aunque los LM sean espacios físicos. En ambos, incluso tratándose de una expresión hasta cierto punto convencionalizada (como en (86a), “*volver a casa*”), podemos identificar el matiz funcional de la oración: la casa no se concibe como un espacio que va a cobijar a

un huésped, sino como un espacio de descanso, tranquilidad, confort y reencuentro emocional con los seres queridos (en una situación ideal, al menos, en cualquier caso necesaria para que exista un deseo de *volver a casa*, que es lo que expresa la frase en cuestión). En este caso, la interpretación de vinculación funcional proyectada desde el TR hacia el LM no es solo posible, sino que se torna la más prominente frente a la del simple desplazamiento de un sujeto a un espacio que ha de servirle de albergue.

El caso intermedio corresponde a (85b) y refleja esta posibilidad de interpretar un movimiento espacial real TR → LM. Proponemos, sin embargo, que esta segunda interpretación es accesoria y que deriva del conocimiento del mundo: para estudiar (*en la universidad*) normalmente es necesario poder acceder al lugar donde se imparten las clases y por tanto, ir *a* una universidad presupone un desplazamiento activo del TR hacia el LM. Por supuesto, podría tratarse de una universidad a distancia, pero en este caso sería más probable usar “estudiar *en* una universidad” que “¿ir *a* una universidad a distancia”.

El último esquema ilustra (85c): el TR se desplaza simbólicamente hacia una actividad. Esta actividad, por definición, no puede ser un espacio y, por lo tanto, no puede involucrar un movimiento espacial. Este ejemplo puede parecer ambiguo porque nuestro conocimiento del mundo nos indica que el acto de estudiar se lleva a cabo, en las sociedades occidentales arquetípicas, en unos lugares determinados específicamente diseñados para ellos. Es comprensible, por tanto, que pueda argumentarse que en (85c) subyace una motivación espacial en el desplazamiento denotado por *a* y que equipara a (85c) con (85b), en el que la persona que *va a estudiar* realmente quiere decir que *va a la universidad* (o cualquier otro espacio destinado al estudio: una academia, una escuela, un conservatorio, etc.). Si bien esto es cierto, estamos ante una casuística puramente designativa que emerge de este conocimiento del mundo, no del núcleo semántico de la preposición. Si cambiamos el LM por una acción menos convencionalmente asociada con un espacio, como *morir*, *crecer* o *echar de menos*, veremos cómo esta posible interpretación espacial no solo se atenúa sino que se hace totalmente inconcebible, salvo en el sentido virtual o abstracto que comentábamos anteriormente. Por esta razón, la flecha que señala el desplazamiento del TR hacia el LM es únicamente discontinua.

Proponemos que estos dos valores (proyección de movimiento ficticio y vinculación funcional) son los que realmente caracterizan a la preposición *a*. A través de estos dos rasgos pueden explicarse otros usos de *a* que parecen entrar en contradicción con las

características que normalmente se le asocian, como los que presenta en construcciones locativas.

El movimiento ficticio en construcciones locativas

En este último apartado se detalla de qué forma afecta la proyección dinámica que *a* imprime a las representaciones en las construcciones locativas. Locación y dinamismo pueden parecer conceptos incompatibles si no se tiene en cuenta que *a* perfila *meta* y que, por tanto, focaliza la atención en el fin de la trayectoria que proyecta y este punto es, por necesidad, un punto estático: cuando se llegue *a* la meta, se estará *en* la meta.

De entrada, tal como se estableció en el marco teórico, que una preposición sea prototípicamente direccional —como es el caso— no significa que no pueda actuar de forma locativa. La cuestión es, entonces, por qué esto sucede, sobre todo cuando hay otras preposiciones prototípicamente locativas (como *en*) que parecen más adecuadas para esta función. Requiere también una respuesta el hecho de que en ocasiones no solo es posible utilizar una preposición direccional en una construcción locativa, sino que resulta la única opción aceptable, como demuestran los casos a continuación.

(87) [Está/permanece] *a*?*en* mi derecha.

El ejemplo (87) muestra una oración locativa en la que *a* tiene más aceptabilidad que *en*. Según la definición que hemos dado de *en* en su apartado correspondiente, su empleo en esta construcción implicaría relacionar *funcionalmente* al TR con el interior de una ZA del LM, de forma que esta ZA ejerciese algún efecto sobre el TR, como [SOPORTE] o [CONTENCIÓN]. Como tal no es el caso (a menos que el TR sea algo que sí pueda ser contenido por dicha ZA, como una herida o una quemadura) *en* queda descartado. Es necesario encontrar una forma de relacionar TR y LM estableciendo una cierta distancia entre elementos y que permita ubicar al TR a partir de una proyección axial desde el LM. Además, esta partícula debe perfilar una relación *horizontal* (en el eje X), por lo que las partículas axiales verticales analizadas anteriormente no son válidas (*sobre*, *bajo*, *ante* y *tras*). Sucede, empero, que el español carece de partículas específicas para diferenciar las distintas regiones que resultan de la división del plano X, al contrario de lo que sucede con el plano Y o el plano Z. Es decir, la división dicotómica del plano Y resulta en dos preposiciones: *sobre* y *bajo*. La misma división aplicada en el plano Z deriva en *ante* y

*tras*¹⁹⁰. Sin embargo, la partición del eje X no descubre dos preposiciones que vinculen directamente al TR con estas regiones que se proyectan desde el LM, que son *la derecha* y *la izquierda*, sino que la relación debe proyectarse de forma composicional a través de una preposición direccional proyectiva genérica, que es *a*: *a* la derecha, *a* la izquierda (aunque cualquier otra preposición que perfile esta proyección podría funcionar, como *hacia* o *para*). El caso de *a* muestra en realidad la activación del esquema-imagen OCM en la representación locativa: O es el LM, C es la trayectoria —no focalizada— que se proyecta desde el LM hacia una dirección específica (la derecha) y TR constituye la M del esquema. Para conceptualizar esta locación es necesario realizar un *barrido* del campo visual (“mental scanning”), un desplazamiento abstracto (movimiento ficticio) del espacio que une a LM y TR.

El siguiente ejemplo (88) presenta un paso más en la gradación de aceptabilidad de la alternancia de *a* y *en* en representaciones locativas, corroborando lo expuesto en el párrafo anterior.

(88) Los padres dejaron los regalos *en/al* pie del árbol.

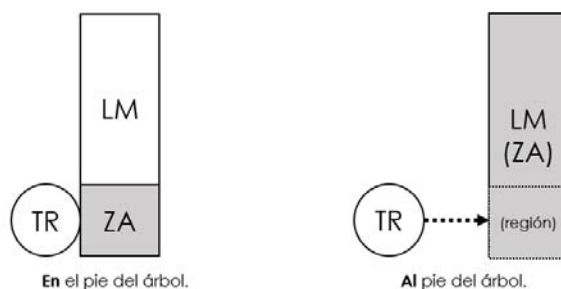


Figura 70

En (88) la alternancia es más aceptable porque en esta ocasión el LM (el pie *del* árbol) sí puede concebirse como un *soporte* (y por tanto, conceptualizar una ZA del LM funcionalmente vinculada con el TR, ya sea vertical u horizontal). La diferencia conceptual entre *en* y *a* en este caso radica en que *a* no conceptualiza al LM a partir de una ZA específica *en* la que ubica al TR. *A* conceptualiza al TR “alejado” (conceptualmente) —o “dis-junto” (Romeu, 2014, p. 109)— del LM y este aparece únicamente como meta funcional de la vinculación; por tanto, no se selecciona ninguna ZA del LM, sino que el propio LM en sí es una ZA. Esto tiene una implicación importante,

¹⁹⁰ Tal como se expuso anteriormente, consideramos que la ausencia de preposiciones específicas para el eje X no es casual, sino que responde a la prominencia cognitiva que el cerebro otorga jerárquicamente a los ejes axiales en este orden: vertical (y), de profundidad (z) y horizontal (x).

y es que la función que busca *a* no se asocia únicamente con la región designada, sino con todo el LM, tal como ilustra el esquema de arriba. Dicho de otra forma, la construcción con *en* favorece una interpretación funcional de [SOPORTE] (los regalos pueden estar *encima* o *apoyados* en la base del árbol), mientras que *a* busca funciones que puedan ser asumidas por el LM en su totalidad, como *cobijo*, *resguardo* u *ocultación*, en relación a un TR que se encuentra en su región inferior. Los efectos que este dinamismo producen son difíciles de percibir en un caso como el anterior, en el que los elementos relacionados son de naturaleza estática, pero se tornan más visibles en los ejemplos a continuación.

(89) Está *en/al* borde del acantilado.

En (89) vemos que la alternancia entre *en* y *a* es totalmente posible, pero esto no hace que desaparezcan las divergencias representacionales que generan, tal como se puede intuir de la mera visualización de las IM de ambas construcciones (fig. 71):

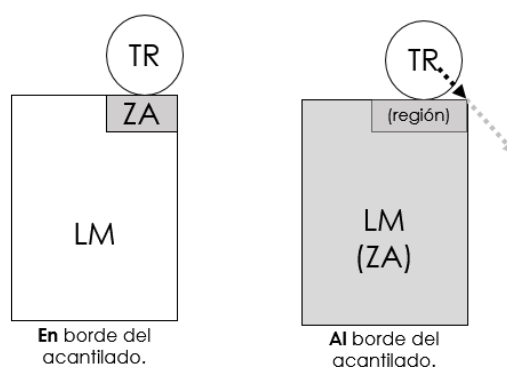


Figura 71

En este caso podemos ver como la misma propuesta analítica genera los efectos representacionales anteriormente mencionados. En la figura de la izquierda vemos como el TR se relaciona con una ZA que corresponde a una región de un LM. Esta región es “el borde”, es decir, la región inmediatamente anterior al límite del mismo. Sin embargo, dicha región no está asociada, realmente, a una ZA funcional, al igual que el borde de una mesa no tiene ninguna función específica diferenciada de la ZA que lo contiene y a la que delimita. Lo mismo sucede en el caso de los acantilados, y dado que no es posible encontrar una ZA asociada convencionalmente, la interpretación más probable, por muy al límite del precipicio que se encuentre el TR, es la de [SOPORTE] y, por tanto, la imagen resultante es estática. La construcción con *a* sobrepasa esta interpretación al no limitar su vinculación a la ZA de la región del LM hacia la que se proyecta (el mismo

borde que antes), sino que extiende esta asociación funcional al LM al que dicha región pertenece puesto que, en el esquema-imagen que activa, esta es la parte más importante: la meta (el LM). Y es precisamente este mismo esquema-imagen (OCM) el que demanda una relación funcional que explique la motivación o justificación del desplazamiento desde O a M; desde la posición inicial del TR hasta la del LM. En el ejemplo, esto significa que si estamos asociando al sujeto con un acantilado y, además, estamos proyectando un movimiento ficticio cuya trayectoria va desde el propio sujeto hasta el borde, la sensación de “peligro” o de “eventual caída inminente” es mucho más alta con *a* que con *en*. Esta propuesta permite también explicar los efectos a continuación:

- (90) a. Está *al*/?*en* el sol.
 b. Está *en/al* pie del cañón.

El caso (90a) constituye un ejemplo más que resume lo expuesto mediante el análisis de los dos casos anteriores: aunque *en* no es totalmente descartable, incluye la posibilidad de conceptualizar al TR dentro de una ZA relativa al astro rey; su superficie. Dado lo inconcebible de esta situación, por lo general esta interpretación tenderá a ser descartada salvo, quizás, en relatos de ciencia-ficción, lo cual desembocará en la elección de *a* si lo que se quiere es describir que una persona está asoleándose. De nuevo, *en* supone un esfuerzo cognitivo (descarte de interpretaciones posibles) que no resulta lógico ni económico. En este caso, el esquema OCM también se activa, pero de forma abstracta, como vimos en los últimos ejemplos del caso anterior: es decir, el verbo que rige la construcción (*estar*) niega la posibilidad de concebir al TR desplazándose hacia el LM, pero no elimina esta trayectoria que sirve de vínculo funcional y que permite interpretar que, en principio, si una persona se ha colocado de forma que puede proyectar una trayectoria hacia el sol es para recibir activamente los efectos que genera colocarse en tal disposición. Persiste, por tanto, esta noción de dinamismo (de nuevo, no necesariamente espacial) que subyace a las representaciones con *a*.

Algo similar es lo que sucede con (90b). En este caso, incluso tratándose de una expresión idiomática, es posible aplicar todo lo expuesto en este apartado para entender por qué *a* es la preposición predilecta en este tipo de construcciones, en una relación inferior a 1:34.300¹⁹¹. Una persona puede, perfectamente, estar *en* el pie del cañón; es decir, ubicada en esta región del LM. Sin embargo, los cañones no tienen una ZA específica para cobijar

¹⁹¹ “está en el pie del cañón” obtuvo un único resultado en www.google.es, mientras que “está *al* pie del cañón” obtuvo 34.300 resultados.

o sostener personas en sus regiones inferiores-posteriores (“sus pies”). Por ello, dado que la relación funcional entre TR y la ZA del LM queda difusa y no parece demasiado relevante, parece difícil justificar el uso de *en*. *A*, en cambio, se presenta como una opción mucho más adecuada, puesto que encaja perfectamente con los requisitos de conceptualización de la escena: en primer lugar, el sujeto no está *en* el LM, sino en un lugar próximo a él. Tal como hemos visto antes, *a* genera una distancia conceptual entre TR y LM. Además, es necesario que se establezca una relación activa y funcional entre TR y LM, y no entre el TR y una región específica del LM (y menos, “el pie”), y esto es justo lo que genera el esquema OCM: si una persona va a “ir” *a* un cañón, debe haber una justificación para tal movimiento, y esta misma justificación es la que perfila *a* al proyectar al TR hacia el LM, que constituye la M del esquema y, por tanto, la motivación última de la configuración del mismo. A un nivel representacional existe poca diferencia entre “estar *a* la derecha del cañón” o “estar *al* pie del cañón”: ambas construcciones sitúan proyectivamente al TR fuera del LM. La (gran) diferencia de significado entre ambas (la primera, puramente locativa y la segunda con una connotación de tenacidad o alerta) es un efecto designativo que emerge del conocimiento del mundo (o de los cañones, en este caso). Además, estar “*a la derecha*” del cañón puede significar cierta distancia entre el TR y el cañón, pues el LM es, en realidad, una región —la derecha— que no pertenece a los límites conceptuales del mismo; algo que más difícil de interpretar con “*al pie de*”, pues en este caso el LM —el pie— sí refiere a una parte integral de la pieza de artillera.

Los casos revisados en este apartado permiten introducir la última característica que identificamos como intrínseca de *a* y que tiene que ver, de nuevo, con el esquema-imagen prototípico que le hemos asignado: el esquema OCM. Para que *a* funcione, tal como establecimos en el inicio de este capítulo, es necesario poder perfilar una meta (M).

- (91) a. Voy *a* casa.
 b. ?La casa está *a* la derecha.
 c. La casa está (cien metros) *a* la derecha **de** la comisaría.
 d. ?Fue al norte.

En cambio, *a* no puede perfilar una meta en *h*, puesto que el argumento de la preposición es una dirección. En estos casos, la única opción posible es inferir un LM implícito en el discurso que pueda ser válido como M, tal como sucede en (91b). Esta casuística se da también en casos como (91d), ya que un punto cardinal, en su sentido literal, no puede

entenderse si no se aplica a una región específica (*al norte de la comarca, al norte del país, etc.*). Por tanto, podemos concluir que el mismo esquema OCM es que permite la explicación tanto de los casos direccionales —como (91a)— como de las construcciones estativas (vectoriales) con *a*, como (91c).

En conclusión: *a* permite usos locativos siempre que pueda identificarse un LM como punto final de un esquema OCM, incluso cuando el único movimiento es ficticio, abstracto o representacional. Esta vinculación genera un “camino” (C) —de nuevo, real o simbólico— que parte del LM en alguna dirección del eje X y que, al seguirlo, permite encontrar al TR que está siendo localizado. Este mismo esquema OCM obliga a que TR y LM sean conceptualizados como entidades diferentes, puesto que no puede concebirse un esquema OCM donde O y M sean el mismo punto en el espacio —y, por tanto, no haya (C) perceptible—.

Por tanto, cabe plantearse la siguiente pregunta: si el TR parte de un origen no perfilado y *a* lo vincula, en realidad, con el LM que actúa como M, ¿puede interpretarse que el argumento introducido directamente por *a* es el camino? Las conclusiones extraídas mediante este modelo de análisis permiten sugerir que así es. Para desarrollar esta hipótesis, retomaremos el ejemplo (89):

(89) Está [*al borde/al pie*] del acantilado.

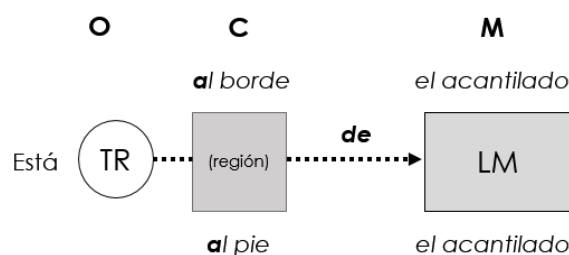


Figura 72

En efecto, si aplicamos el esquema OCM a esta construcción, entendemos que O equivale a la posición de partida del TR. En construcciones estativas O y la ubicación del TR coinciden por necesidad, puesto que no se denota traslación; algo que sí ocurre con verbos de movimiento (como *ir*), lo que puede ocasionar que el O quede en un punto anterior al que ocupa el TR en el momento del habla, cuyo desconocimiento no afecta a la construcción puesto que *a* no perfila O, sino M. Tal como hemos argumentado en varias ocasiones a lo largo de este capítulo, *a* perfila una M, y esta M se corresponde con el LM

de la oración (el acantilado). Sin embargo el acantilado *no* es el argumento de *a*, sino de *de*. Aunque el caso de *de* se analizará más adelante, ya puede adivinarse su carácter de *conector de dominios* al observar como aúna el argumento de *a* (una región) con el dominio al que se está aplicando (una cosa; un lugar). Por lo tanto, si el TR es o representa el origen, y LM representa M, parece lógico interpretar que lo que quiera que haya entre estos puntos sea interpretado como *camino*; no el camino que recorre o ha de recorrer *físicamente* el TR para llegar hasta el LM, sino del camino que ha de “recorrer” la mente para conceptualizar la escena. Este camino genera unas inercias representacionales que pueden tener un impacto importante en la representación final incluso en oraciones locativas en las que no hay ningún elemento que imprima movimiento a la escena.

Resumen: A perfila una relación dinámica (*complex*) en la que el TR se proyecta, en movimiento espacial o abstracto, hacia el LM, siguiendo un esquema OCM.

Constructos: MdV, movimiento ficticio, conexión funcional.

La IM de a:

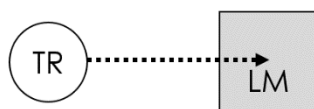


Figura 73

La vaguedad representacional de *a*, descrita al principio de este apartado y que ha requerido numerosos esquemas y ejemplos para abarcar todas las extensiones semánticas posibles, queda reflejada en la simpleza del esquema-imagen que ilustra a la partícula (fig. 73). En dicho esquema vemos como el TR proyecta un camino hacia un LM que es necesariamente independiente del primer elemento. Esta trayectoria, funcional y a la vez proyectiva, queda simbolizada por una línea discontinua culminada en una flecha. Esto es todo lo que *a* perfila, y es precisamente lo que da lugar a tantos usos y efectos semánticos distintos. Y es que *a* no focaliza ni meta ni origen, pero tampoco los excluye de su significado; más bien lo contrario, puesto que una meta solo puede entenderse infiriendo estos dos puntos anteriores.

Dado el “inabarcable” campo de actuación de *a*, no es posible analizar en detalle cómo este esquema afecta a *todas* las manifestaciones de *a*, pues ello requeriría una tesis doctoral específica. En este apartado esperamos haber mostrado cómo puede rastrearse e

identificarse el significado conceptual de la preposición en las manifestaciones principales, haciendo extensibles las consecuencias representacionales de este esquema a estos casos que no tienen cabida en este trabajo.

La primera de estas consecuencias es que *a* presenta al TR y al LM como entidades conceptualmente independientes. Frente a la *coincidencia central* de la que podíamos hablar con la partícula *en*, tenemos una *coincidencia terminal* con *a*. Hemos podido observar que, al final de la representación, es muy probable que TR y LM acaben en la misma disposición espacial simbólica (el TR dentro de la ZA del LM), pero tal como hemos argumentado, esta divergencia representacional tiene fuertes efectos de significado en las construcciones resultantes (como en “*estar en/al pie del cañón*”).

Otra de las consecuencias, derivada de la anterior, es la proyección direccional. El esquema OCM exige concebir al TR en “movimiento” hacia el LM, y este requisito representacional a menudo genera connotaciones de dinamismo o desplazamiento. No obstante, el movimiento que designa *a* no es necesariamente espacial o físico, sino que se puede concebir de forma abstracta o incluso binaria, como en (92):

- (92)
- a. Juan dio el libro *a* Mario.
 - b. He visto [*a* María/*a* una mujer] en la habitación.
 - c. Jamás había visto [*a una* /una] mujer desvestida.
 - d. Quiero [*?a un/un*] hombre que me quiera como soy.
 - e. En la habitación he visto [*a* María/*?María*] por todos los lados.
 - f. Jamás había visto [**a*] [una/esa] película en 3D

En (92a) el “movimiento” es difícil de percibir, puesto que se trata de una transacción que puede producirse sin que haya ninguna traslación. Quizás el libro fue depositado en un lugar y, posteriormente, mediante un acuerdo verbal, el libró pasó a ser propiedad de Mario. En efecto, en este caso no ha habido movimiento espacial, pero la acción de dar sigue teniendo un esquema OCM con una direccionalidad clara: Juan → Mario. Tampoco es fácil percibir este movimiento espacial en los ejemplos de (92b-92d), que incluyen casos en los que *a* precede a complementos directos, pero quizás sea este movimiento virtual el que, al crear una distancia y una traslación simbólica, funcional y específica del TR hacia este LM determinado, lo particulariza, *personificándolo* —como en (92b)—. De tal forma, el LM se concibe como una “meta” específica que singulariza la activación del TR a su ZA asociada. Cuando un objeto directo no va introducido por *a*, esta particularización se pierde, y la conexión funcional entre TR y LM queda definida

únicamente por la semántica del verbo, incluso cuando el LM está identificado —singularizado—, como en (92f): *esa* película. De hecho, a pesar de que la aparición de *a* como elemento introductor de objeto directo a menudo se vincula con la aparición de LM animados en la construcción, lo cierto es ejemplos como (92c) o (92d) demuestran que esto no es siempre así. En ambos casos lo que sucede es que la ausencia de *a* “cosifica” el LM, que pasa a ser considerado casi como una sustancia; un ente sin límites propios del que, por tanto, es imposible distanciarse claramente. El hecho de que la aceptabilidad de *a* sea incluso cuestionable en (92d) se explica porque el LM no remite a un referente real y, por lo tanto, es más fácilmente conceptualizable como “materia” o “sustancia” (idea intangible) que como realidad vinculada (a un individuo específico conocido). Esta cosificación puede lograrse incluso con nombres propios, si bien la construcción resultante se antoja un tanto anómala —aunque conceptualmente válida, sostenemos— salvo en usos retóricos. En (92e), la construcción con *a* parece evocar manifestaciones particulares de esta persona, mientras que en la misma frase sin *a* podría interpretarse que el hablante ha reducido a María a una “sustancia” que impregna cada rincón de una estancia; quizás porque todo lo que hay en ella le trae recuerdos de esa persona, o porque todo está dispuesto de una forma muy característicamente suya. En cualquier caso, todo parece indicar que en estos casos los mecanismos de categorización conceptual tienen mucho que ver en el uso o descarte de la preposición *a* en este tipo de complementos y, por tanto, para no desviarnos demasiado de nuestro objeto de estudio, proseguiremos con nuestro análisis.

El hecho de que en estas y en otras construcciones el movimiento sea un factor “accesorio” o “accidental” de *a* deriva de su origen en la experiencia correlacional. Resulta difícil imaginar otro esquema-imagen primario en *a* que no sea el de OCM, y resulta igualmente difícil plantear que la mente humana pueda haber llegado a configurar este esquema sin basarse en la observación del espacio físico: la experiencia correlacional. Sin embargo este trabajo propone que no por ello el significado de *a* ha de ser puramente espacial. Incluso en el origen de la configuración de este esquema OCM existe un factor funcional clave: es posible que si una *cosa* se desplaza sea por accidente o por efecto de algún otro agente, pero es menos probable que este movimiento sea puramente aleatorio si está configurado mediante un origen y una *meta específica*. Lo más probable es, por el contrario, que si esta *cosa* se ha desplazado a una *meta* (a través de un camino, cuya

prominencia cognitiva es baja en esta construcción, lo que permite su elusión en la representación), es por algo o para hacer algo.

- (93) a. Lanzó la pelota *en* el estadio.
 b. Lanzó la pelota *al* estadio.
 c. Lo tiró *en* la papelera.
 d. Lo tiró *a* la papelera.

La diferencia representacional entre (93a) y (93b) está clara: (93a) describe a un individuo *dentro* de un LM lanzando una pelota, lo cual encaja con la definición que dimos anteriormente de *en*, según la cual el TR queda sometido a la influencia funcional del LM. Con la externalidad de *a*, representada en la IM de arriba, esta situación queda invertida: el LM no influye funcionalmente en el TR, sino que es el TR el que toma al LM como M de la acción que perfila. En (93b) el estadio es la M a la que llega la pelota lanzada desde otra ubicación que no queda visualizada en la escena. Los casos (93c) y (93d) enfatizan la relevancia de lo funcional en la relación que *a* establece. Aunque nuestro conocimiento del mundo nos hace imaginar que una cosa que ha sido *depositada en* una papelera no tiene mucho valor, lo cierto es que (93c) perfila únicamente eso: una relación de [CONTENCIÓN] entre el LM y el TR, puesto que *en* selecciona la ZA del LM (su interior). Esto se debe a que la función básica de una papelera es la de *contener* cosas que van a ser desechadas, y a ello (a contener) está destinada la ZA que se la asocia (su interior). El hecho de que con *en* la acción perfilada por el TR haya de ser representada *dentro* de los límites del LM provoca que haya de seleccionarse una ZA de este y, dentro de una papelera, solo esta contención es concebible como función asociable a dicha ZA. En cambio, tal como hemos propuesto, *a* no distingue ZA en los LM que perfila, sino que los conceptualiza de forma funcional y adimensional. Mientras que para *en* una papelera es un LM con una ZA destinada a contener material desechable, para *a* la papelera es un punto abstracto al que van las cosas que han de ser destruidas o desechadas.

Podría argumentarse que la distancia conceptual entre TR y LM podría ser suficiente para explicar este valor semántico de *a*; es decir, “tirar *en* la papelera” conceptualiza la acción *dentro* del LM y con *a* la conceptualización incluye una *coincidencia terminal* que evoca una trayectoria. Consideramos que tanto lo uno como lo otro es cierto en parte, pero que ambas características (distancia y trayectoria) son consecuencia de la naturaleza funcional del esquema OCM. Para resumir y desarrollar este aspecto incluimos los casos siguientes:

- (94) a. Lo [puso/dejó/dejó caer/depositó/colocó/introdujo] *en*/**a* la papelería.
 b. Lo [puso/dejó/*depositó/*colocó/*introdujo] *a* caer de un burro.

El ejemplo (94a) pretende demostrar que no es la distancia (espacial o conceptual) lo que determina el significado de *a*. En (94a) la carga semántica de los verbos entre corchetes exige interpretar dos espacios distintos, sobre todo en los casos de “*poner*” o “*introducir*”, puesto que es difícil poner algo en un lugar en el que ya estaba. Por tanto, es posible concebir estos dos espacios y, por ende, una trayectoria dibujada entre el origen y el final del “depósito”. Sin embargo, en (94a) *poner* no acepta *a*, precisamente porque *poner*, aunque permite la visualización de espacios independientes conectados de forma direccional (como en *Pon las manos a la altura de la cabeza*), restringe la interpretación funcional del LM, privilegiando una interpretación puramente espacial. En casos como este, lo que a *a* le interesa es la *función* del LM, no su naturaleza dimensional, y por eso se produce una incompatibilidad representacional entre lo que *poner* y *a* buscan en este tipo de oraciones. El efecto se acentúa todavía más con verbos que detallan más la configuración espacial resultante, como *colocar* o *depositar*. Por eso, aunque interpretásemos, forzosamente, que la acción se inicia en un lugar distinto al del LM, el significado de (93c) (tirar *en*) seguiría siendo más parecido al de (94b) —*depositar*— que al de (93d) —*desechar*—. El ejemplo (94a) usa el mismo razonamiento, a la inversa, para demostrar la funcionalidad de *a* ya que son precisamente los verbos “menos espaciales” los que sí pueden combinarse con *a* en expresiones idiomáticas como la presentada, en la que el TR es proyectado hacia un estado-resultado, no hacia un espacio. Este razonamiento es el que permite la vinculación del TR con LM adimensionales (como los temporales).

- (95) a. Estamos *a*/**en* [jueves/cinco de noviembre].
 b. Estamos *a*/*en* marzo y todavía no ha vuelto.
 c. Estamos **a*/*en* primavera.
 d. *En* martes ni te cases ni te embarques.

Los casos (95a) e (95b) están fuertemente influenciados por la carga semántica del verbo *estar*. Aunque no es posible entrar en detalles en este apartado, proponemos que el verbo *estar* conceptualiza al TR vinculado con un LM externo (espacial o simbólicamente) (Romo, 2015). Por lo tanto, ubicar al TR *dentro* de este otro espacio independiente significaría estar sometiéndolo funcionalmente a la característica identificada de tal LM. En el ejemplo (95a) es difícil identificar tal cosa, puesto que un jueves genérico no tiene ninguna vinculación funcional asociada. Por lo tanto, *en* es necesariamente descartado y

es en su defecto que se selecciona *a* como único mecanismo de vincular al TR con un LM externo sin que el primero quede afectado por la ZA del segundo. Además de por mero descarte, la preposición *a* resulta apropiada en este tipo de construcciones por su movimiento proyectado, el cual dota a la construcción de una connotación de dinamismo de la que carecería su equivalente con *en*. El ejemplo (95b) pretende ilustrar esta cuestión, mostrando como *a*, con su esquema OCM, imprime un efecto de progresión de paso del tiempo que *en*, aunque no resulta agramatical, no consigue (ni pretende).

El ejemplo (95c) ilustra lo que sucede precisamente cuando esta vinculación funcional, difícil de concebir en (95a) o (95b), sí es válida: la primavera es un espacio temporal al que se le atribuyen una serie de características meteorológicas, sociales e incluso anímicas. Por lo tanto, es posible “someter” al TR a las características un LM que, al ser temporal, se concibe en su totalidad como una ZA (Romo, 2015). El ejemplo (95d) representa un ejemplo de cómo esta vinculación resulta determinante en la aceptabilidad de *en* respecto a *a*, precisamente debido a la posibilidad de identificar en el LM una esfera de influencia en la que pueda insertarse el TR.

6.3.1.2. *Hasta*

Hasta es una de las pocas preposiciones que no figura en el español desde su origen, sino que se incorporó del árabe (*hàttà*) en el S.X, asimilando algunos usos que hasta entonces había cubierto la preposición *a* (Morera, 1988, pp. 91-92). La partícula *hasta* activa el mismo esquema OCM que *a*, y lo hace empleando unos constructos cognitivos muy similares (básicamente, MdV y *movimiento ficticio*). La principal diferencia entre *hasta* y *a* radica en que el MdV de *hasta* abarca únicamente la proyección final del trayecto y no incluye la conexión funcional en el grado que sí lo perfila *a*, puesto que *hasta* no incluye en su representación la coincidencia del TR en la ZA del LM.

- (96) a. Fui *a/hasta* casa.
b. Iba *a/?hasta* casa cuando me encontré con Larissa.

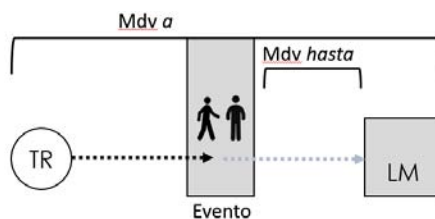


Figura 74

El primer ejemplo de este apartado (96a) es una muestra de la alternancia con *a* y *hasta*, alternancia que es posible porque la imprecisión representacional de la construcción permite que pueda visualizarse como trayecto completo o focalizar en el momento final del trayecto. Además, como hemos propuesto en el esquema anterior, *a* por defecto utiliza una conexión funcional entre TR y LM; una conexión que requiere que el TR acceda a la ubicación que designa el LM. En cambio, (96b), al incluir una acción imperfectiva, rápidamente revela la característica de *hasta* que se introdujo en el primer párrafo de este apartado: *hasta* exige que el final del trayecto se pueda perfilar y focalizar o, dicho en otras palabras, implica *telicidad* (Romeu, 2014, p. 179). En (96b), el encuentro con Larissa se produce en un lugar anterior a M, así que la región del esquema que perfila queda excluida por la imperfectividad del verbo, lo cual genera una incompatibilidad representacional que explica el sentido de anomalía de (96b).

(97) Kim me trae/traía [*a/hasta*] la oficina.

El ejemplo (97) —que, sin un contexto determinado, tiene una lectura iterada del evento que se perfila— muestra que la imperfectividad del verbo no es necesariamente un impedimento para el uso de *hasta* siempre que el TR alcance la M (LM) del esquema OCM activado. El ejemplo (97), además, ejemplifica la mayor restricción representacional de la partícula frente a *a*: con *hasta* no es posible interpretar de forma natural que el TR termina *dentro* de la casa con LM, sino que visualizamos a Kim acompañando cortésmente al sujeto hasta el lugar de trabajo de este y despidiéndose de este en la puerta. Esta interpretación también es posible con *a*, pero incluye también la posibilidad de que Kim y el sujeto trabajen juntos.

Esta restricción interpretativa deriva de la focalización de *hasta* en la parte final del trayecto que desemboca en un contacto entre TR y LM. *Hasta* requiere y fuerza una interpretación progresiva de las construcciones que *a* evita en favor de una conexión más funcional e inespecífica. Dicho en otras palabras, *hasta* sí perfila *camino*:

- (98)
- a. Se retorció [*?a/hasta*] la puerta.
 - b. Quiere gritarle [*a/*hasta*] el mundo el genocidio en la Amazonia.
 - c. [*?A/hasta*] mi casa hay por lo menos tres cuartos de hora de camino.
 - d. De aquí [*a/hasta*] mi casa hay por lo menos tres cuartos de hora.

En (98a) *hasta* fuerza la interpretación del TR realizando un acción *a lo largo* de una serie de puntos que acercan su posición (O) a M, dotando de prominencia cognitiva a este

espacio intermedio que acerca progresivamente al TR al LM: el *camino*. Esta interpretación no es posible con *a* por las razones que hemos explicado en el apartado anterior: *a* prioriza el vínculo funcional entre TR y LM; un vínculo difícilmente concebible entre *retorcerse* y *puerta*. Dicha vinculación es no solo posible sino que es la única imaginable en (98b), donde la perspectiva progresiva-espacial de *hasta* no tiene sentido, pues ubicaría al TR en un lugar inicial (O) distinto de M (el mundo). En (98c) vemos un ejemplo de cómo la alternancia entre *a* y *hasta* queda invalidada cuando no se mencionan los puntos relativos al esquema OCM. En este caso *hasta* es posible porque en su proyección progresiva incluye necesariamente una sucesión de puntos que, aunque cercana al final, recoge parte de este esquema OCM; es decir, incluso aunque C se constituyera únicamente entre el TR y el LM, podría interpretarse un esquema OCM en el que O sería la posición actual del TR, M sería la del LM y C el trayecto intermedio que queda por recorrer. La ausencia de estos elementos no puede compensarse de esta forma con *a* ya que no perfila ningún momento específico de esta conexión y, por tanto, la única opción que resta es intentar establecer una conexión funcional entre el TR y el LM, lo que no es posible debido a su naturaleza. Nótese que, en construcciones vectoriales con diferencial explícito (como *tres cuartos de hora*), como (98d), *a* recupera su función de perfilar M —de forma más unívoca, al menos, como punto contrapuesto a O que está, además, distanciado conceptualmente de M por un diferencial que describe el camino entre O y M— y, por lo tanto, la selección de *a* parece más natural (98c).

Los últimos ejemplos podrían llevar a pensar que *hasta* lexicaliza una trayectoria espacial. Proponemos que esto no es así, y consideramos que casos como el que se exponen a continuación sirven como argumentación para sostener tal hipótesis:

(99) [?A/*hasta*] que te duermas, me quedaré a tu lado.

Aunque puede interpretarse un origen espacial de esta expresión basado en la experiencia correlacional —un C termina cuando se llega a la M— esto no representa una peculiaridad de *hasta*, sino que es un rasgo que comparten todas las preposiciones. Como sostenemos también en los otros casos, este origen espacial no compromete el significado primario a dicho dominio, sino que este es una abstracción esquemática del mismo. En este caso (99), *hasta* se aplica al dominio temporal y proyecta la duración de un evento actual (*quedarse*) hasta un límite que queda definido por la ZA del LM, de naturaleza eventiva (Romo, 2015). La representación esquemática es exactamente la misma que en los casos

puramente espaciales: el TR —sea *cosa* o *evento*— se proyecta hacia un TR sin que las ZA de ambos elementos coincidan. Dicho esquema se puede aplicar también a los siguientes casos, aunque aparentemente están más alejados de los que se conciben como prototípicos:

- (100) a. Eso lo saben todos. *Hasta* los niños lo saben.
 b. Tenemos el tema de Cataluña *hasta* en la sopa.
 c. Estoy *hasta* las narices.

Los casos (100a), (100b) y (100c) son una muestra de la extensión (*mapeo*) del esquema OCM a otros dominios. Tanto en (100a) como en (100b) el LM se concibe como final, como último eslabón de una cadena de otros LM posibles; es decir, el LM se concibe como M. Con *hasta*, M se proyecta hacia el LM de forma progresiva y, por tanto, ocupando todos los espacios virtuales intermedios que hay entre O —no perfilado— y M, y de esta concepción progresiva emergen las connotaciones de “límite”, “intensificación” o de “culminación” de un proceso, tan comúnmente asociados a esta preposición (100).

Resumen: *Hasta* acota el MdV al final del segmento que existe entre M y el punto de referencia.

Constructos: MdV, movimiento ficticio.

La IM de *hasta*

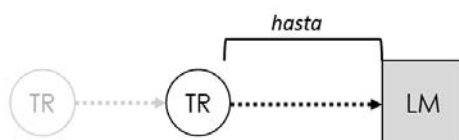


Figura 75

Como puede comprobarse, el esquema-imagen de *hasta* (fig. 75) parte de —es contenido por— el de *a*. *Hasta* tiene la peculiaridad de *focalizar* la aproximación virtual entre TR y LM *a partir* del momento de contacto final entre ambas entidades. Por lo tanto, *hasta* no perfila O (zona atenuada a la izquierda del esquema), pero necesariamente perfila M (el LM), y la activación del esquema OCM genera una proyección abstracta del TR hacia el LM a través de los espacios intermedios. Este MdV restringido explica la telicidad que se asocia en muchas ocasiones a *hasta* (Romeu, 2014, p. 184) y por qué no es posible la alternancia *a/hasta* en determinados casos, como (101a).

- (101) a. Fue [*a/*hasta*] la oficina pero no llegó.
 b. Fue [*a/*hasta*] trabajar a Estados Unidos.
 c. Ha trabajado *hasta en* Estados Unidos.

En (101a), la matización “*pero no llegó*” imposibilita que el TR culmine su recorrido entrando en contacto con LM, generándose así una incompatibilidad representacional. En (101b) el problema con *hasta* es que interpretar el LM como límite de la proyección de la acción perfilada con el TR significa dejarla fuera de los límites de este, cuando lo que se quiere comunicar es precisamente lo contrario. Pero *hasta* no tiene siempre este sentido de límite o frontera espacial, como se puede comprobar en (101c). En este tercer caso, la partícula *en* hace que la relación perfilada por *hasta* se conceptualice dentro del LM. Sin embargo, aunque ha perdido su significado de límite espacial, mantiene su significado de límite abstracto o virtual de la proyección —extensión, duración o alcance— de lo perfilado por el TR. En (101c), el uso de *hasta* coloca al TR (*en* Estados Unidos) como el último punto de una sucesión de otros LM secundarios —no perfilados— lo que genera esta connotación de alcance, logro o culminación, precisamente porque *hasta* perfila al LM como M de un *camino*. Esta *proyección* tiene unos efectos representacionales importantes.

- (102) a. Entró [*a/hasta/en*] la cocina.
 b. Se coló **a* la cocina.
 c. Se coló *hasta* la cocina.
 d. Se coló *en* la cocina.

El ejemplo (102b) resulta agramatical porque el TR (*colarse*) no selecciona una M; es decir, no lexicaliza un trayecto o translocación, sino una forma de movimiento sin desplazamiento (como *bailar*, *retorcerse*, *agacharse*, etc.). Ninguno de estos verbos encaja bien con *a* puesto que ninguno predispone la representación a una M implícita, como sí hacen los verbos de desplazamiento (*ir*, *entrar*, *correr*, *pasar*, etc.) (102a). Sin embargo, la partícula *a* necesita encontrar un LM hacia el que proyectar el TR, pero el TR niega esta proyección hacia M, puesto que no lexicaliza desplazamiento, resultando en una contradicción representacional que explica esta incompatibilidad. En cambio, los verbos que *no* lexicalizan movimiento sí pueden combinarse con LM espaciales mediante las partículas *hasta* (102c) y *en* (102d). *En* es posible porque vincula la acción del TR con una ZA de la cocina; la puerta o la cocina¹⁹². La única diferencia que permite “*entrar a*”

¹⁹² Por supuesto, las puertas y las ventanas de las cocinas no han sido diseñadas para permitir la entrada de visitantes inesperados; pero las funciones asociadas a dichas ZA sí son las de permitir la entrada/salida (de personas, aire, luz,

(102a) y no “*colarse a*” (102b), a pesar de que ambos verbos pueden representar escenas muy similares, es que *entrar* lexicaliza un cambio de ubicación (su MdV incluye M), mientras que *colarse* únicamente describe una forma de movimiento (o de *entrar*, precisamente; su MdV *no* incluye M); por lo tanto, *entrar* necesita meta mientras que *colarse* es incompatible con una meta. El ejemplo (102c), en cambio, permite la combinación de *hasta* con un verbo que no lexicaliza desplazamiento, debido a la connotación de alcance que mencionábamos en el párrafo anterior: *hasta* ubica la acción en un punto distinto al espacio designado por el LM y *proyecta* la acción perfilada por el verbo *hasta* los límites de este. Por lo tanto, la acción de “allanamiento” empezó en otra estancia distinta a la M, donde concluyó. Podría argumentarse que este caso invalida la definición propuesta hasta ahora, según la cual el TR *no se interna* en el LM, puesto que la escena resultante de (102c) nos describe a un sujeto *dentro* del LM (la cocina). Sin embargo, esto es puramente una consecuencia representacional y, de hecho, totalmente coherente tanto con nuestra propuesta como con la semántica del TR: si una persona ya *está* en la cocina, no puede “*estar colándose*” en su interior; la acción del TR terminó, por tanto, en el momento en el que esta persona consiguió acceder al LM (en el límite). Esta interpretación es totalmente compatible con la IM presentada arriba.

Los últimos casos pretenden demostrar que el MdV de *hasta* es restringido, tal como muestra la IM: es decir, no incluye todo el esquema-imagen de OCM, sino que solo incluye la proyección del TR hacia el LM, excluyendo de su MdV el O.

- (103) a. [De/desde] mi casa [a/hasta] el trabajo hay tres cuartos de hora.
 b. Pasó [de/*desde] rico [a/*hasta] pobre.
 c. Durante dos años fue malgastando su dinero *hasta* caer en la pobreza.

Anteriormente se explicó la alternancia entre *a* y *hasta* en oraciones como (103a), en las que queda representado un esquema OCM al completo, pero cada partícula selecciona (visualiza) un segmento determinado de dicho esquema. Sin embargo esta alternancia no es posible en (103b) a pesar de tener una estructura similar. Lo que sucede en (103b) es que el verbo *pasar* activa un cambio de estado, no un esquema OCM. Entre el estado A y el estado B puede haber o no un proceso o una serie de estados intermedios; en cualquier caso, tales estadios no quedan perfilados por el verbo, sino que aparece como una alteración binaria. En esta alteración sí existe, sin embargo, una direccionalidad marcada:

etc.). En este caso es el verbo *colarse* el que permite la inversión de las funciones asociadas a dichas ZA sin que medie la partícula preposicional en este efecto.

$A \rightarrow B$, y por tanto *a*, al ser una partícula con un MdV flexible, permite ser utilizada para perfilar esta direccionalidad que desemboca en un estado resultante que hace las veces de M, sin que haya C de por medio. Esta conceptualización es incompatible con la progresión escalar que imprime *hasta* en las construcciones, sean estas espaciales o no (103c), y por ende, resulta agramatical.

6.3.1.3. *Para*

En otros trabajos se ha afirmado que las particularidades de *para* residen en que este elemento lexicaliza, a la vez, *Dis-Junto* y *Dispersión*, algo que no sorprende si se atiende a su origen etimológico, que revela que sus componentes originales son *por* (*Dispersión*) y *a* (*Dis-junto*) (Romeu, 2014, p. 214). En esta investigación utilizamos otro método de análisis para explicar las características de *para*; las cuales también coinciden con este origen etimológico.

Según nuestra propuesta, *para* activa un esquema OCM, como las dos preposiciones anteriores, pero aunque perfila M (la *meta* debe estar incluida en la representación), el MdV está restringido al inicio del movimiento (el abandono de O), y no al final (la llegada a M).

- (104) a. Voy [*para/a/hacia/hasta*] casa.
 b. Fue [*para/hacia/*hasta/?a*] casa pero no llegó.
 c. Me voy [*para/hacia/*hasta/*a*] el norte.

En (104a) *para* es posible porque, de nuevo, tenemos una situación genérica de desplazamiento en la que es posible activar cualquiera de los segmentos que componen el esquema OCM. El ejemplo (104b) sirve para demostrar el hecho de que *para* no focaliza en la M, puesto que esta puede sacarse de la escena sin que *para* pierda su coherencia representacional. El otro elemento que puede hacer esto es *hacia*. La construcción (104b) sería posible con *a* siempre que se forzase la interpretación de forma que el enunciado se entendiera como la alusión a la *función* (la intención, el motivo) del desplazamiento del TR hacia el LM (*fue a descansar, abandonó el lugar de trabajo*, por ejemplo) pero no en el sentido puramente espacial de la frase, puesto que este sí implicaría conectar al TR con el punto final del esquema, y por tanto la construcción resultante incurriría en una incompatibilidad representacional. El ejemplo (104c) permite una combinatoria similar cambiando la naturaleza del LM de un lugar a una dirección o un

punto cardinal. De nuevo, dado que *para* y *hacia* no focalizan en M, son las únicas posibilidades representacionales válidas.

Del rápido análisis de estos tres casos surge una pregunta clara: ¿en qué se diferencian *para* y *hacia*? Consideramos que es posible intuir diferencias representacionales que necesariamente emergen de contenidos conceptuales diferenciados.

- (105) a. Zarpó [*para/hacia*] el norte.
b. Zarpó [*para/*hacia*] encontrar un lugar mejor.
c. El barco zarpó [*para/*hacia*] el norte, pero el capitán erró el rumbo y navegó *hacia* el oeste.

En el ejemplo (105a), *para* focaliza en el momento en el que el barco abandona el muelle con una dirección determinada. *Hacia*, en cambio, únicamente perfila la orientación que el barco toma durante el trayecto que ha de aproximarle al LM. En un caso como este, donde el LM puede interpretarse como dirección o como lugar (por ejemplo en un relato sobre la inmigración hispana en Estados Unidos), las diferencias representacionales son mínimas debido a que el vínculo funcional entre TR y LM queda desdibujado por la prominencia de la relación espacial. El ejemplo (105b), por el contrario, pone de relieve una incompatibilidad que subraya la conexión funcional que *para* perfila, y que queda omitida por *hacia*. En (105b) el LM no es un lugar ni una dirección: es un objetivo, un propósito, una finalidad. *Para* explica *para qué* zarpó el barco, es decir: la motivación funcional que vincula su abandono del puerto (O) en relación con el lugar que ha de servirle de destino (M). En este caso *hacia* no es posible precisamente porque *no* incluye M en su MdV. Por esta misma razón ocurre la incompatibilidad en (105c): *hacia* indica una dirección primera que queda luego contradicha en la segunda oración, resultando en un contrasentido. Con *para* es posible sobrepasar esta incompatibilidad representacional dado que *para* permite seleccionar al LM directamente como M que influye funcionalmente en el TR, explicando la motivación o propósito de la acción que perfila. Es tal la prominencia cognitiva que *para* otorga a la vinculación funcional entre TR y LM que en ocasiones permite contradecir el sentido espacial-direccional que *hacia* perfila. Consideremos el siguiente caso:

- (106) a. Bueno, ya es tarde. Me voy [*para/?hacia*] casa.

Imaginemos una fiesta de amigos en casa de alguno de ellos. Entrada la noche, uno de los invitados decide que ya está cansado y anuncia su retirada con (106a). Lo más probable

en este caso es que la persona esté perfilando el objetivo de su partida; la dirección en la que esté su casa —*hacia dónde esté*— no es relevante. Lo importante es que la persona va a abandonar el lugar, y utiliza el argumento *para casa* como justificación de su abandono prematuro de la reunión. Seguramente el resto de las personas interpretarán —como excusa o no— que la persona inicia su partida porque está cansado, y va a su casa *para* descansar. No hemos marcado como totalmente agramatical *hacia* porque, aunque sería extraño, podría darse el caso en que el informante desea expresar en qué dirección queda su domicilio y, además, que esta dirección coincide con la que va a tomar desde el abandono de O hasta M (su casa). Solo en este caso —cuando la dirección de la casa coincide con la dirección de abandono del LM— pueden coincidir *hacia* y *para*.

El hecho de que *para* vincule funcionalmente TR y LM es la razón principal de que *para* tenga muchos más usos más allá de los puramente espaciales.

- (107) a. He comprado [*para/?a*] ella.
b. He comprado esto [*para/a*] ella.

El primer caso de esta batería de ejemplos es una muestra del *mapeo* que permite hacer *para* desde el dominio espacial a otros dominios. En (107a) tenemos una oración en la cual el argumento de la preposición puede ser interpretado como dativo (*a*) o como oblicuo (*para*). Consideramos que la IM de *a* y la que vamos a proponer a continuación asociada a *para* pueden explicar esta diferencia (fig. 76):



Figura 76

Tal como explicamos anteriormente, el significado primario de *a* busca encontrar la vinculación entre TR y LM mediante la relación que se establece entre ambos *al final* del trayecto. Es decir, si TR va a LM, es para hacer algo allí (ir *a* la escuela, ir *a* la cárcel). En construcciones no espaciales, como (107a), la consecuencia es que si el TR perfila una acción, *a* imprime sobre el LM los efectos de esa acción, pues se considera la *meta* y el *fin* (literalmente) de tal evento. Por lo tanto, la relación resultante muestra al TR comprando al LM, lo cual solo sería posible en un mercado de esclavos o en una maniobra de soborno y, por lo tanto, seguramente esta interpretación no responde a la intención comunicativa de ningún hablante. En cambio *para* utiliza el mismo LM para crear

también una conexión funcional con el TR, pero la relación no perfila el esquema OCM al completo sino que solo incluye la “activación” del evento: cuál es el elemento que *detona* y, a la vez, modula la acción que perfila. Al excluir M de la representación, rompe la vinculación afectiva entre TR y LM, pero ambos elementos siguen en relación funcional (el LM modula y, de hecho, genera la acción que perfila el TR).

En (107b) la alternancia es más aceptable porque existe un objeto directo (*esto*) que atenúa la relación afectiva que podría establecerse entre TR y LM mediante *a*, puesto que dicha afección ya queda aplicada al OD y por tanto el LM queda liberado de ella. Sin embargo, esto no hace que la alternancia entre las dos preposiciones quede libre de disparidades representativas, tal como expone el siguiente esquema (fig. 77):

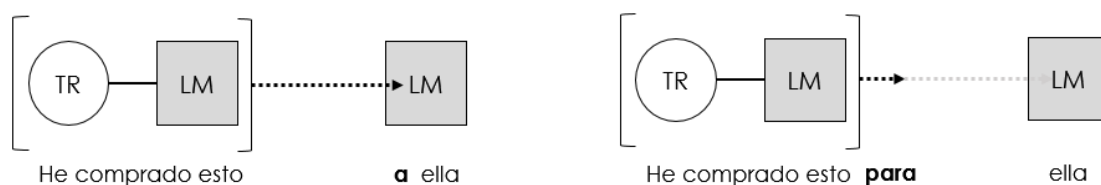


Figura 77

De nuevo, *a* vincula al TR y al LM en la consumación del final del esquema OCM, por tanto, lo más natural es interpretar que dicho esquema ha sido completado: es decir, el TR (la compra de un objeto) ha llegado a su destinatario (la persona ha recibido el objeto)¹⁹³. En cambio, con (107b) la visualización más probable es que la persona todavía tenga el obsequio en la mano aunque la destinataria final del evento es otra persona.

- (108) He comprado esto [*para/?a*] mi hijo pero es tan chulo que creo que me lo quedaré.

El ejemplo (108) supone un paso más en la gradación de aceptabilidad en la alternancia, puesto que la oración complementaria, al anular la interpretación de que el TR haya “contactado” con el LM, hace más difícil justificar la presencia de *a* en detrimento de otra

¹⁹³ Curiosamente, la preposición *a* con verbos como *comprar* puede indicar tanto el destinatario como el vendedor de lo comprado: *Compré este reloj al vendedor ambulante*. Incluso en casos como este, el razonamiento es el mismo: *a* conecta el TR con la función asociada al LM. Dado que no *a* no restringe el MdV a un momento específico del esquema OCM, permite conceptualizar al LM como destinatario como parte de la transacción. Esta ambigüedad no es posible con *para*, puesto que esta partícula sí construye la representación únicamente a partir la vinculación funcional de M, que explica la activación [*origen*] del esquema OCM.

partícula cuya función es precisamente romper el vínculo afectivo entre TR y LM: aunque el LM determinó la finalidad del TR, esta no llegó a consumarse: M queda fuera del MdV.

- (109) a. Quiero comprarle una casa [*a/?para*] mi padre.
b. Esto es [*para/*a*] ti.

El ejemplo (109a) representa una construcción que conlleva un razonamiento opuesto al que se desarrolló en el párrafo anterior. En (109a), si interpretamos que *le* hace referencia a *mi padre* —y no a otro agente, como un vendedor— la redundancia resultante con el pronombre de objeto indirecto que fuerza la interpretación dativa de la oración y, por tanto, sería necesario recurrir a representaciones forzadas para poder interpretar que el LM sirve únicamente para marcar la finalidad funcional del TR. Una de estas explicaciones podría ser que el padre es la motivación última de la compra del inmueble pero que, por alguna razón difícil de imaginar —quizás el padre es orgulloso y no acepta el regalo— este debe ser antes propiedad de otra persona. El ejemplo (109b) representa un caso de inaceptabilidad de la alternancia exactamente por un motivo similar, y es que el verbo *ser* atañe únicamente a la esencia del TR (Romo, 2015) y esto imposibilita dos cosas: que dicha esencia se “desplace” del lugar que ocupa —el interior del TR— y que, por tanto, acabe dentro de otra entidad (el LM). Sin embargo, *para* permite conceptualizar una finalidad en la existencia de una entidad (sea esta real o no) manteniendo los dos dominios relacionados pero conceptualmente distanciados.

Las construcciones de *para* con el verbo *ser* conllevan conceptualizaciones muy particulares en español, pero el análisis de estas construcciones sirve para reforzar la perspectiva de la que hablábamos anteriormente: *para* focaliza en el momento de “partida” del esquema OCM y vincula u orienta dicha partida con un LM determinado, pero no perfila ni incluye en su MdV ni el trayecto ni en el final hasta dicho LM. Veamos algunos ejemplos al respecto:

Los ejemplos que veremos a continuación contienen estructuras ergativas del español, las cuales han sido objeto de extensos estudios y, aun así, su tratamiento en profundidad requeriría más espacio del que le corresponde en una tesis dedicada a otro tema. Sin embargo, es interesante el papel que juegan las preposiciones en este tipo de construcciones, por lo que esta casuística se introducirá someramente en este apartado mediante el siguiente esquema, correspondiente al caso (110).

(110) El fútbol me interesa ([a/?para] mí).



Figura 78

Con verbos ergativos como *gustar*, *importar*, *encantar*, *interesar*, o *complacer*, el español conceptualiza al agente experimentador como LM, y este es afectado por la naturaleza del TR, modificando la suya propia, tal como ilustra el esquema de arriba, que encaja con los usos e IM que hemos asignado previamente tanto a *a* como a *en*. Lo interesante de esta representación es que ilustra que, mediante proyección (*complex*) o localización (*simplex*) ambas preposiciones dibujan una relación en la que el TR ejerce su relevancia funcional desde el interior de la ZA del LM. Por lo tanto, el LM (el sujeto experimentador) se conceptualiza de forma pasiva, siendo afectado por una supuesta cualidad intrínseca del TR ajena a la valoración del sujeto. Efectivamente, no es lo mismo afirmar que “el fútbol es interesante” (que sí vincula esta cualidad a la esencia del TR) que afirmar que “la capacidad de interesar del fútbol me afecta”; como si fuese responsabilidad del TR afectar o no al LM, que se muestra como un ente pasivo. Esto es algo parecido a lo que evoca la construcción “me interesa”, en el ejemplo, y esta permeabilidad conceptual del sujeto frente a unas hipotéticas cualidades o influencias externas que presentan todos estos verbos ergativos es la causa raíz de que no sean compatibles con *para*: todos estos verbos necesitan terminar su recorrido conceptual *dentro* del LM y *afectarlo*. *Para* está diseñado para cumplir la función justamente opuesta, y por ello funciona, precisamente, en oraciones en las que la misma relación se plantea de forma invertida.

- (111) a. Mis padres me enorgullecen ([a/*para] mí).
 b. Mis padres son un orgullo *para* mí.
 c. Mis padres producen/generan orgullo *en* mí.
 d. Te beneficia ([a/*para] ti).
 e. Es bueno *para* ti.
 f. Produce un beneficio *en* ti.

Los casos (111a)-(111c) y (111d)-(111f) son dos conjuntos de tres casos en los que cada uno de ellos representan la misma situación a través de diferentes construcciones representacionales. En (111a) y (111d) el TR afecta al LM de la misma forma que analizamos en el párrafo anterior, y por tanto, *para* no es posible. En cambio, en los casos (111b) y (111e) la situación se invierte, quedando invertida también la aceptabilidad de las preposiciones: *para* es la única opción posible, y *a* queda descartada. Esto se debe a que estos dos casos vinculan al TR con una cualidad de forma interna y, por tanto, no pueden transportar esa esencialidad a una entidad externa. *Para* ofrece la posibilidad de plantear una relación entre TR y LM sin hacer coincidir sus dominios, como muestra el esquema a continuación (fig. 79).

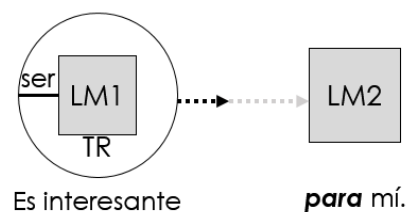


Figura 79

La externalización representacional de *para* combinada con la atribución ontológica que la entidad asociada hace el verbo *ser* genera un efecto representacional curioso: por un lado, *ser* asocia una cualidad a una entidad de forma inherente pero, al mismo tiempo, *para* vincula a un sujeto experimentador la génesis de dicha atribución, como si el objetivo de la entidad fuese afectarle o dejar de hacerlo: de la misma forma que un barco zarpa *para* el norte, tomando al LM (el norte) como finalidad de su partida, *para* atribuye a la génesis de una asociación entre entidad y atributo la afección a un sujeto experimentador. Por estrambótico o egocéntrico que pueda parecer, la conceptualización es exactamente la misma que con *a* en los casos (111a) y (111d) o con *en* en los casos (111c) y (111f): son tres formas diferentes de representar una misma concepción de la afección en el sujeto. A continuación se ofrece un esquema gráfico de la aplicación de este modelo representacional a los casos (111d)-(111f) (fig. 80).

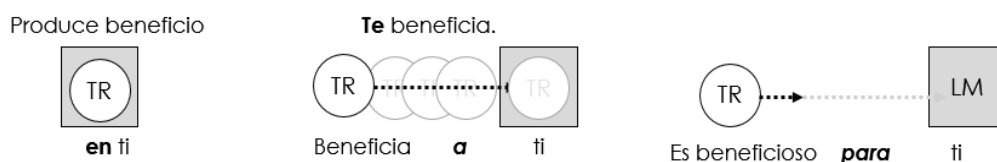


Figura 80

En resumen, podemos establecer que, como vemos, los casos con *en* y *a* generan una representación final similar porque en su último estado TR y LM coinciden. Este estado

final queda excluido del MdV de *para*. Esto genera una distancia conceptual entre TR y LM que *no* rompe la vinculación funcional entre los elementos, pero sí la modula de forma diferente según la naturaleza de los elementos, y esta vinculación “distante” es la que, de hecho, caracteriza el núcleo semántico de *para*.

Resumen: *Para* perfila meta desde el abandono, motivado funcionalmente, de O.

Constructos: MdV, movimiento ficticio, conexión funcional.

La IM de *para*



Figura 81

La IM de *para* que proponemos (fig. 81) activa el mismo OCM que las dos preposiciones anteriores. La particularidad de *para* es que muestra únicamente la *activación* de este esquema; excluye del MdV tanto un eventual segmento anterior del esquema como el final del mismo. Aunque el *origen* es prescindible en este tipo de representación, la prominencia que recibe la meta provoca que no pueda eliminarse la referencia al LM aunque este no se incluya en MdV. Esta aparente contradicción (la omisión de un elemento intrínsecamente asociado a un esquema-imagen) es en realidad un recurso muy habitual en el lenguaje que puede responder a diferentes motivaciones (como el caso de las oraciones impersonales en español). En el caso de *para*, esta exclusión se representa en la IM atenuando la línea discontinua direccional que se proyecta a partir del TR hacia el LM más allá del momento de activación de este esquema, y se identifica el MdV de la preposición mediante el corchete que cobija el segmento de la relación que no luce esta atenuación.

Como hemos visto a lo largo de este apartado, esta disposición esquemática tiene unas consecuencias representacionales muy importantes. La primera es que *para* perfila, al igual que *a*, una conexión funcional entre TR y LM. Esto, a su vez, significa que el LM se conceptualiza en sí mismo como ZA, no como entidad puramente espacial. Por esta razón, muchos de los usos de *para* no son únicamente espaciales, o no son espaciales en absoluto.

La principal diferencia de *para* con otras partículas que vinculan funcionalmente TR y LM a través de un esquema OCM (como *a*) radica en que *para* no permite incluir en su MdV el esquema completo, sino que dicho MdV queda restringido al momento de activación del esquema. En oraciones puramente espaciales o direccionales atéticas esta diferencia representacional en ocasiones tiene un impacto semántico mínimo, puesto que el contacto se concibe de manera potencial o proyectada de igual forma debido a la imperfectividad que imprime a la construcción dicho tiempo verbal, pero genera efectos e incompatibilidades representacionales cuando esto no sucede.

- (112) a. Voy/Iba [a/hacia/para/?hasta] casa.
b. Llegué [a/**para*] casa.

La consecuencia representacional de este rasgo es que, cuando el TR es un evento, no puede entenderse como afectando al LM, sino como proyectando su afección hacia él. Por eso, las construcciones con *para* adquieren connotaciones de objetivo o finalidad (*meta*).

6.3.1.4. Hacia

La partícula *hacia* no es la contrapartida directa de una partícula latina, sino que se documentó por primera vez en el S.XIV, cuando la arcaica expresión “*face a*” dio lugar a la moderna preposición “*hacia*” (Morera, 1988, p. 94). *Hacia* es la última partícula que activa el esquema OCM perfilando M. Muchas de las características comunes de estas partículas ya han sido descritas anteriormente. Además, *hacia* es una preposición más limitada en la creación de sentidos contextuales debido a lo específico de su significado. Según este autor, la pequeñez del ámbito de usos de *hacia* también es consecuencia de su relativa novedad en el sistema preposicional español, lo que no le ha permitido desarrollar todavía muchos usos fijados (Morera, 1988, p. 225). La suma de todos estos factores hará que su análisis en este apartado sea más breve que los de los casos anteriores.

Al igual que *para*, *hacia* excluye de su MdV el momento de arribo del TR al LM meta. La gran diferencia entre *hacia* y *para* radica en que *hacia* tampoco perfila la activación del esquema; la detonación del movimiento, físico o ficticio, que pone en marcha al TR hacia un contacto potencial con el LM. *Hacia* únicamente usa el esquema OCM para trazar, desde O hacia M, una dirección que sirve de orientación para al TR.

- (113) Voy *hacia* la playa.

Estrictamente, lo que esta construcción (113) perfila es únicamente la orientación del TR, la cual se determina en función de una M (el LM; la playa). En la práctica, es poco probable que esta sea la interpretación resultante. Lo más probable es, por el contrario, que por meronimia se asocie la construcción al esquema OCM al que pertenece en su totalidad y, por ende, la construcción resultante no presente muchas divergencias como las que hemos visto en los apartados anteriores con *a*, *para* y *hasta*, más allá de las que ya se han identificado en sus correspondientes apartados. Sin embargo, cuando la naturaleza de los elementos relacionados cambia, las especificidades representacionales de *hacia* son más visibles. Uno de estos casos se da cuando el LM no puede ser interpretado como M de un esquema OCM espacial:

- (114) a. Miró [*hacia*/**para*/?*a*/?*hasta*] la ventana, pero no vio [*a*/**hacia*] el ladrón.
b. Miró *hacia* estribor pero la niebla no le permitió divisar *al* navío.

El ejemplo (114a) muestra como la aceptabilidad de *para* varía en una construcción con dos verbos similares: en la primera oración, *hacia* se combina efectivamente con *mirar*, pero en la siguiente oración la partícula resulta incompatible con *ver*. De nuevo, el esquema OCM y el MdV puede ayudar a explicar esta aceptabilidad restringida (fig. 82).



Figura 82

Verbos como *mirar* sí pueden activar un esquema OCM tal como lo hemos definido en este trabajo: en O un TR realiza una acción *hacia* un LM, que tiene una motivación funcional. Por eso, *mirar* se interpreta como una acción intencional que culmina en el contacto entre el TR (la acción de mirar) y el LM (el objeto de la observación). En cambio, *ver* no activa tal esquema de forma completa. Por supuesto, continua habiendo un TR y un LM, pero esta es toda la relación perfilada: un TR (el elemento con mayor prominencia cognitiva) realiza una acción sobre un LM que le sirve de fondo; eso es todo. Esto explica por qué en (114a) *hacia* es la partícula que tiene mayor aceptabilidad: *para* focaliza en la motivación de la acción y por eso, aunque sería en aceptable en otros contextos —por ejemplo, si la persona estuviese mirando *para encontrar* a alguien, o si estuviese simplemente dirigiendo su mirada: *mirar para arriba*, *mirar para otro lado*— en este caso resulta incoherente, puesto que la *ventana* no motiva la acción de mirar, sino, en

todo caso, lo que hay en el exterior. A tampoco encaja demasiado bien porque la interpretación resultante tendría a interpretar que la ventana es M, y no lo es (es el ladrón). La construcción con *hasta* resultaría todavía más extraña porque implicaría que la persona está buscando al ladrón *dentro* de la casa, sin mirar afuera (o fuera, sin mirar adentro). La única preposición que permite tomar al LM (la ventana) como M *sin* vincular funcionalmente al TR con el LM y sin comprometer la construcción resultante al contacto entre los dos elementos es *hacia*: con *hacia* la ventana únicamente se toma como punto de referencia para establecer la dirección en la que miró la persona; como un punto de referencia intermedio o instrumental que sugiere la existencia de una motivación extrínseca. Con *ver* sucede exactamente lo contrario: cuando una persona *mira*, puede o no ver su objetivo, como en (114b), pero *ver* perfila una relación intrínseca entre TR y LM; el contacto no es una proyección (línea discontinua); es un hecho. Por eso *hacia*, al alejar conceptualmente TR y LM, resulta extraño en este tipo de construcciones, pero resulta determinante en otras, como la del siguiente ejemplo:

- (115) a. Llegará aquí [*hacia/sobre*] las nueve.
 b. Habla [*hacia/sobre*] los estudiantes.
 c. ?Llegará aquí *para* las nueve.
 d. Llegará *para* poner las cosas en su sitio.
 e. [*Para/a*] las nueve, estará aquí. No te preocupes.

En (115a) *hacia* se perfila como la preposición OCM más adecuada precisamente por la característica descrita en el párrafo anterior. El TR (*llegar*) se proyecta *hacia* un LM (*las nueve*) *sin* perfilar movimiento ni aproximación progresiva, como sugeriría *a* o *para*. El sentido de “aproximación” que emerge de la construcción (115a) deriva de esta vinculación no terminativa entre TR y LM, donde la afección del uno sobre el otro se infiere a partir de la vinculación funcional que hace la partícula; de nuevo, se parte de que, para la lógica humana, si un TR se encuentra orientado *hacia* un LM, es previsible que haya un motivo ulterior para esta disposición. Esta conexión automáticamente vincula a cada una de las partículas a la esfera de influencia potencial de la otra, de una forma similar a la que describimos en el apartado de la preposición *sobre*. En una construcción espacial de este tipo la activación del OCM hace que las relaciones de influencia entre TR y LM sean básicamente concebibles como orientación, aproximación o co-localización y, por tanto, el constructo semántico no acusa la alternabilidad de estas preposiciones. En cambio, cuando la construcción no se realiza sobre un esquema OCM espacial, las diferencias resultan mucho más relevantes. Tal es el caso de (115b), en el que *a* conecta

al TR con el LM como *meta*, haciéndolo *objeto* de su influencia, mientras que *sobre*, al no activar esquema OCM, permite relaciones de influencia más indirectas.

El ejemplo (115c) muestra algunas complicaciones representacionales muy interesantes que derivan de la incompatibilidad conceptual del TR (*llegar*) y el tipo de relación que *para* construye.

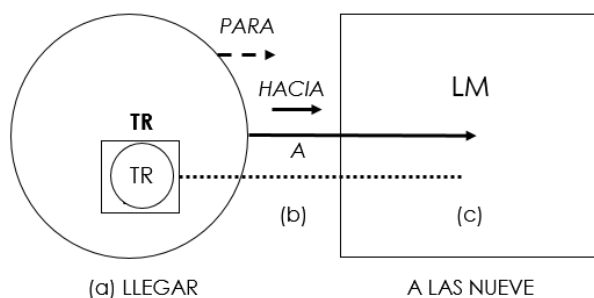


Figura 83

Llegar [(a)] contiene en su núcleo semántico la coincidencia terminal de TR y LM. En un sentido espacial, esto significa que el TR termina la acción perfilada *dentro* del LM, y esta internación debe hacerse en un momento y un espacio determinado. Esto obliga a que, en (115c), el LM implícito del TR (un espacio al que *llegar*, que puede ser “aquí”) mantenga una coherencia con la que perfila el LM temporal de la construcción, pues solo se puede llegar a un sitio en un momento determinado [(c)]: es una acción binaria. Este vínculo de coherencia está representando en el esquema de arriba mediante una línea de puntos [(b)]. Este hecho explica que *a* sea posible, puesto que permite abarcar todo el trayecto desde O (TR) hasta M (LM), permitiendo así la coincidencia terminal entre TR y LM en una misma construcción compuesta. En cambio, *para* excluye del MdV este momento de coincidencia y, por tanto, genera una distancia conceptual que crea incompatibilidades representacionales entre TR y LM, ya que de alguna manera fuerza la interpretación del que el TR tiene una vinculación funcional proyectada hacia un LM conceptualmente distante, y esto es difícil de concebir puesto que TR y LM ya coinciden espacialmente. Sin embargo, *hacia* sí es posible en esta construcción precisamente porque no incluye en su núcleo semántico la conexión funcional que *para* sí proyecta; esto permite que el TR sea ubicado en un punto relativo al LM sin comprometer conceptualmente la acción que perfila con la naturaleza del LM. De esta localización del TR distante de M (LM) es de donde emerge el sentido de aproximación que *hacia*, al igual que *sobre*, adquiere en este tipo de construcciones.

El ejemplo (115e) (*Para las nueve estará aquí*) muestra que el problema de *para* en la construcción anterior no es la naturaleza del LM (temporal), sino la del verbo. El verbo *estar* no incluye en su raíz semántica la coincidencia terminal con un LM ni le atribuye naturaleza eventiva, sino estativa, a tal coyuntura (nótese que se puede *estar* en *un lugar*, pero no *llegar* en *un lugar*). Esta particularidad rompe la conexión entre TR y LM que era necesaria en el caso anterior (línea discontinua de puntos) y, al hacerlo, permite la alternancia entre *para* y *hacia*.

Resumen: Hacia usa la disposición OCM para perfilar una dirección: $O \rightarrow M$.

Constructos: MdV, movimiento ficticio.

La IM de *hacia*:

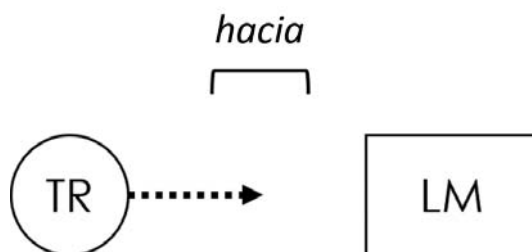


Figura 84

6.3.1.5. *Contra*

La preposición española *contra* deriva de su homónima latina *contra*, que poseía una amplísima gama de usos direccionales, que iban desde el puramente orientativo [...] donde equivale a la preposición española *hacia*, hasta el de “oposición” [...] en que equivale al *contra* del español contemporáneo, pasando por el de “presencia” [...] donde equivale a *ante* (Morera, 1988, p. 104).

Contra es una partícula peculiar porque opera mediante el concepto de *oposición*. Esto genera varios efectos semánticos, como las connotaciones de hostilidad, animadversión o bloqueo, o el hecho de que no pueda aplicarse en construcciones temporales ya que, tal como señala Morera, “el universo temporal [...] no admite el sentido de ‘reacción’” (1988, p. 247).

Contra es la primera partícula “reactiva” que analizamos en este trabajo. Por su naturaleza, *contra* necesita relacionarse con un elemento al que pueda adscribirse una direccionalidad (en construcciones espaciales) o una *fuerza* (en los demás usos). Comenzaremos analizando en primer lugar las configuraciones espaciales:

- (116) a. Va **contra* (la) casa.
 b. Me estrellé *contra* la casa.
 c. Voy *contra* el viento.

En los ejemplos (116a) y (116b) aparece el mismo LM (la casa), sin embargo el grado de aceptabilidad de *contra* es mucho más bajo en (116a) que en (116b). Tanto en (116a) como en (116b) el LM es un objeto físico que no tiene asociado ninguna direccionalidad. La diferencia radica en la naturaleza del TR. En (116a) no es posible concebir oposición puesto que el sentido de *ir* tiende a la coincidencia terminal y funcional con el LM; es decir, *ir* relaciona —por defecto— el desplazamiento del TR con una motivación funcional a realizarse en el LM. Lo contrario sucede en (116b): *estrellarse*, no realiza un ajuste escalar 0D en el LM —reduciéndolo a un punto funcional— sino que el ajuste escalar es bidimensional, seleccionando una pared externa de la construcción como ZA. Es hacia esta ZA hacia la que el TR proyecta una fuerza que ha de encontrar en este punto una reacción de *oposición* o *resistencia* que la detenga. Por tanto, es posible observar que, en este primer par de ejemplos, la relación de oposición resulta determinante para poder valorar la adecuación de *contra*.

El ejemplo (116c) demuestra que el verbo *ir* no es incompatible con *contra*, sino que lo es cuando ha de combinarse mediante dicha preposición y un elemento no direccional que, por tanto, no pueda anular u oponerse a la direccionalidad implícita de todo desplazamiento en un esquema OCM (como *ir*). En (116c), al viento se le atribuye una direccionalidad también implícita que, mediante la oposición *contra* queda configurada como la opuesta a la del TR. En términos absolutos, no es posible saber ninguna de las dos direcciones, pero ambas quedan definidas en términos relativos.

- (117) La campaña [va/actúa/está diseñada/fue lanzada...] *contra* la Casa Blanca.

El ejemplo (117) es un caso no espacial que opera mediante la misma lógica. En este caso, el LM no es un espacio físico, sino una institución conceptualizada de forma inmaterial que representa una ideología determinada, y la partícula *contra* perfila al TR actuando en la dirección opuesta a la del LM. Más allá del mapeo de significados que permite relacionar las ideologías con caminos o direcciones, lo que valida el uso de *contra* en este tipo de oraciones es el concepto de *fuerza*, en el sentido más newtoniano de un término¹⁹⁴, pues toda fuerza ha de tener necesariamente una dirección de aplicación. Es en la

¹⁹⁴ Pinker (2007, pp. 219-221) demostró cómo la percepción de las dinámicas de fuerzas influyen en nuestra capacidad de pensamiento, y por ende, en el lenguaje.

dirección opuesta a esta fuerza en la que *contra* proyecta la acción del TR, otorgándole este papel reactivo del que se hablaba al inicio de este apartado. Incluso en casos como (117), en el que el LM imposibilita una interpretación dinámica (movimiento o fuerza cinética) sigue siendo posible adscribir una *fuerza* (ideológica, política, económica, etc.) al LM y, por experiencia correlacional, a esta *fuerza* se le asocia una direccionalidad, ya sea concreta o abstracta. Cuando esta asociación de fuerzas no es posible, *contra* pierde su sentido, tal como se vio en el ejemplo (116a).

De todo esto se desprende que el sema de *bloqueo*, *animadversión*, *hostilidad* y otros derivados mencionados en la introducción y que figuran en la descripción de la RAE deben entenderse como designativos, y por tanto no forman parte del núcleo semántico de la preposición. De hecho, para marcar este tipo de connotaciones semánticas existe la locución adverbial *en contra* (de).

(118) Estoy *en contra* de los toros.

En (118) La función de esta locución es ubicar al TR *en* una ZA que se corresponde con la que emerge de la proyección un espacio relativo a la dirección opuesta a la fuerza que se le atribuye a una entidad. Este espacio reactivo *influye* en la naturaleza de la acción que relaciona a TR y LM, permitiendo construir de forma más adecuada estas nociones más “psicológicas” de las construcciones con *contra*. Sin embargo, la alternancia entre la locución *en contra* y la preposición *contra* es prácticamente total en la gran mayoría de los casos. Dedicaremos el final de este apartado a analizar esta aparente equivalencia.

(119) Estoy [*en contra de/contra*] los profetas (Jeremías, 23:31).

En (119) ambas posibilidades son aceptables –y aceptadas, de hecho, puesto que ambas figuran en distintas versiones consultadas– porque representan diferentes vías de acceder a un constructo representacional final muy similar. La partícula *contra* conceptualiza al TR *direccionadamente*, es decir, le asigna una *fuerza* opuesta a la que se le asocia al LM, tal como representa el esquema de abajo. En cambio, *en contra* ubica al TR dentro de un espacio que corresponde a la región opuesta de la que se proyecta de la concepción direccional (también a través de la *fuerza*) del LM. Es en esta región en la que se ubica al TR pero, dado que *en* establece vinculación funcional, el TR queda asociado funcionalmente a la naturaleza del LM, que es, en este caso, un espacio reactivo.

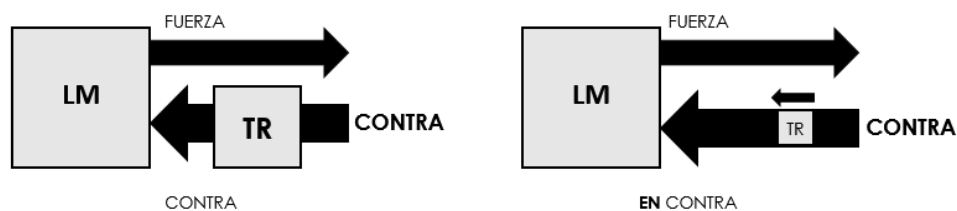


Figura 85

En el esquema de la izquierda (fig. 85, arriba), correspondiente a la preposición *contra*, al LM se le asocia como parte de su naturaleza una direccionalidad (flecha negra hacia la izquierda) que se define en oposición de la que se proyecta a partir del LM (flecha negra hacia la derecha). En cambio, esta fuerza reactiva sirve únicamente para ubicar al TR *dentro* de la misma, pero no compromete a la entidad con su función, sino que se usa únicamente como región de influencia para describir la naturaleza del TR. Así, en el esquema de arriba una flecha pequeña encima del TR señala que tal entidad queda asociada con la dirección que perfila *contra*, pero su alcance no llega al contacto con los límites del LM. La similitud entre los esquemas de arriba no es sino reflejo de la cercanía representacional que alcanzan mediante estos distintos mecanismos conceptuales. Sin embargo, la diferencia existe y es la responsable de pequeños matices que analizaremos a continuación.

(120) Se golpeó [*contra/*en contra de*] la pared.

El ejemplo (120) muestra como la aceptabilidad de la alternancia se reduce mucho en construcciones que implican dinamismo y la coincidencia terminal entre TR y LM. Esto se debe a que, tal como pretende recoger el esquema de arriba, *contra* vincula la dirección reactiva a la *naturaleza* del TR (un evento, en este caso). Dicho evento, por tanto, tiene como destino final el “impacto” (real o figurado) con el LM. En cambio, *en contra de* no es posible en este caso porque únicamente ubicaría al TR (*se golpeó*) en un punto asociado a la trayectoria opuesta a la que proyecta la ZA del LM, y para tal construcción ya existen otras partículas espaciales, como *enfrente de* o *delante de*. Esta distancia conceptual en la representación final crea efectos como los que se pueden apreciar a continuación.

- (121) a. Fue una manifestación *contra* la ley mordaza.
b. Fue una manifestación *en contra* de las subidas de impuestos.

El ejemplo (121a) atribuye a la manifestación (LM) la naturaleza de “impactar” contra el LM; por lo tanto se concibe que el objetivo de la manifestación es derogar dicha ley. Existe, por tanto, un “contacto potencial” (conceptual) entre TR y LM; *contra*

conceptualiza al LM como META. En cambio, (121b) no implica tal cosa, sino que ubica al TR en una región que está determinada como reactiva a las características (fuerza) de otra región (LM), con lo cual dicho TR asimila las características que emergen de tal oposición, pero no lo compromete funcionalmente con el contacto terminal con el LM. De esta divergencia emerge la connotación de que en (121b) la expectativa de efectividad es, al menos en corto plazo, sensiblemente menor, y la manifestación se concibe más como muestra de disgusto y desaprobación —claro que, por consiguiente, con esperanzas de cambio en el futuro— que como acción destinada a derribar una futura ley. Como ocurre habitualmente, ninguna de las dos interpretaciones desarrolladas en este último párrafo son las únicas posibles para sendas construcciones, pero sí son las que sus correspondientes partículas de anclaje favorecen. *Contra*, a fin de cuentas, es una partícula que perfila M, mientras que *en* no.

Resumen: *Contra* vincula al TR con una dirección funcional que corresponde a la opuesta del LM.

Constructos: Dinámicas de fuerzas, conexión funcional.

La IM de *contra*:

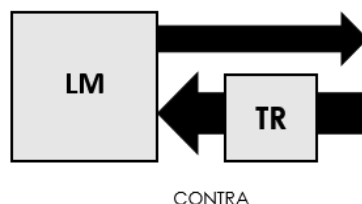


Figura 86

El esquema anterior (fig. 86) en nada se diferencia del propuesto arriba para (119a). En él, vemos como una flecha (hacia la derecha) marca la necesaria atribución de una *fuerza* al LM para que *contra* tenga sentido. En realidad, el LM que *contra* perfila como M es el O de su propia dinámica de fuerzas, la cual se proyecta en la dirección que corresponde al O del TR. Es esta dirección en la que *contra* traza una línea direccional (flecha hacia la izquierda) que culmina con el contacto con el LM, lo que refleja la noción de contacto *funcional* (potencial, cuanto menos), descrita más arriba. Es esta noción de contacto funcional la que genera los efectos de oposición, hostilidad y aversión, entre otros, cuando los elementos en relación son asociados a fuerzas no cinéticas. Pero de igual forma que no podemos atribuir a *contra* las nociones de impacto, detención o penetración —que

emergen con ciertas combinaciones con verbos que lexicalizan desplazamientos télicos—no parece haber ninguna razón para vincular estas al núcleo semántico de la preposición; y están, además, más próximos al de otra preposición: *versus*. *Versus* no se analiza en este trabajo debido a su naturaleza eminentemente no espacial, como demuestran los casos que aparecen en el CREA, que la hace más próxima a la locución *en contra de* (que comparte con esta la incompatibilidad en construcciones espaciales) que a la propia preposición *contra*.

6.3.2. La visualización del origen: *de* y *desde*

De y *desde* son elementos de *origen* en español; es decir, elementos que ubican el punto (LM) en el que el TR inicia un cambio de locación (Romeu, 2014, p. 190) (122a). Sin embargo, tal y como sucede con *a* y *hasta*, no siempre son intercambiables, como en (122b), (122c) y (122d). Esto se debe a que *de* lexicaliza una *relación funcional* y por tanto es más fácilmente utilizable en relaciones no estrictamente espaciales, como (122d).

- (122) a. Viene [de/desde] Brasil.
- b. [Desde/*de] ese río, todo es bosque.
- c. El hombre se quitó la vida [desde/*de] el acantilado.
- d. Pasó [de/*desde] rico [a/*hasta] pobre en dos meses.

En los siguientes apartados analizaremos de qué forma GC puede explicar estas incompatibilidades entre *de* y *desde*.

6.3.2.1. *De*

De representa la permanencia de la partícula latina homónima en el español moderno, y conserva de la original todas sus funciones, además de asimilar las de otras que, en latín, correspondían a otras partículas, como *ab* y *ex*, y la del genitivo latino (Morera, 1988, p. 109). Tradicionalmente, se ha asociado a *de* un significado de *origen* contrapuesto al de la partícula *a*. En este trabajo sostenemos que, aunque *de* presenta algunas equivalencias con su supuesta contrapartida —y a pesar de que la clasificamos como una partícula de visualización de O— su naturaleza altamente inespecífica hace más difícil asociarle una correspondencia clara a la designación de un punto O en un esquema OCM.

Aunque las expresiones de O son, como las de M, télicas o acotadas (el TR debe ser localizable en algún punto del LM en algún momento del evento), a diferencia de estas, las expresiones de O no afectan a las propiedades aspectuales del evento: “en este caso la telicidad depende de las propiedades de otro elemento” (Romeu, 2014, p. 191), como la

inclusión de una M en la construcción (123a) o la naturaleza semántica del propio evento (123b).

- (123) a. Fue *de* Lisboa *a* Santiago.
 b. Vino directo *del* trabajo.
 c. Vengo [*de*/**desde*] trabajar y estoy cansado.
 d. Vengo *del* trabajo y estoy cansado.
 e. Vengo *desde* el trabajo y estoy cansado.

Puede resultar llamativo que un elemento que únicamente lexicaliza una relación “genérica” adquiera un significado de O cuando se combina con un verbo de movimiento o de cambio (como *transformarse* o *cambiar*). “Esto se debe a que cualquier evento de movimiento tiene un punto inicial intrínseco” (Romeu, 2014, p. 196) (como todo cambio requiere un estado inicial distinto al final), y por eso cualquier relación espacial toma “por defecto” como punto primario de dicha relación el origen de la misma, a menos que especifique lo contrario (Romeu, 2014, p. 284).

El hecho de que la designación de O en *de* sea una consecuencia de su función primaria como *conector de dominios* y no un imperativo semántico de la partícula queda a la vista cuando el punto inicial del esquema *no* es interpretable como una locación. Pero incluso con LM locativos, la interpretación resultante con *de* tiende a una interpretación funcional: en (123c) y (123d), es fácil interpretar que el cansancio se “generó” en el LM, mientras que en (123e) es más probable que el cansancio se produjera durante el trayecto desde LM hasta la posición final del TR, quizás porque el trayecto fue muy largo. Esto se debe a que *de* impone un MdV restringido que solo abarca el LM que sirve como O y, por tanto, la relación entre TR y LM se hace de forma interna. En cambio, el MdV de *desde* parte *desde* el límite exterior del LM y se proyecta hacia M, de una forma similar a la que muestra (fig. 87):

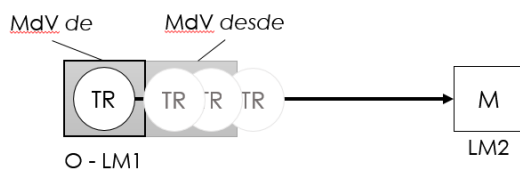


Figura 87

- (124) Se tiró [*de*/*desde*] el acantilado.

En (124) la alternancia entre *de* y *desde* es posible porque el LM es interpretable como locación espacial y como origen del movimiento que perfila el TR. En este caso, el verbo

tirarse activa intrínsecamente un esquema OCM que, además, hace coincidir O con la posición del TR. La acción de *tirarse* es “contenible” dentro el espacio concebido por el LM, incluso aunque este se conciba de forma adimensional (como un punto en el que se inicia la acción). Además, nuestro conocimiento del mundo sobre los acantilados hace que sea posible inferir una M distinta al punto que designa el LM (O), que en el esquema de arriba está representada por LM2 y que, en este caso, correspondería al mar. Esto hace que en la construcción resultante aparezcan todos los elementos necesarios para activar un esquema OCM de forma válida. Sin embargo, el hecho de que *de* profile un punto O es una consecuencia designativa de la junción de su faceta como *conector de dominios* y la naturaleza de los verbos que lexicalizan translocación. En estos casos lo que sucede es que dichos verbos se asocian con el dominio (espacial) que perfila el LM, tomándolo por defecto como el origen del movimiento que denotan. A pesar de que, según proponemos, *de* tiene un MdV restringido al LM que sirve como O, es posible trazar trayectorias que se infieren *fuera* de este MdV, siempre que el origen de este movimiento coincida con los límites LM1.

- (125) a. Se suicidó [**de/desde*] el acantilado.
 b. Se suicidó [**de/?desde*] la bañera.
 c. Se suicidó [*de/*desde*] [la peor manera/forma enigmática/...].
 d. De todos los suicidios, el suicidio [*de/?desde*] la bañera fue el más espantoso.

En (125a) la alternancia entre *de* y *desde* se ve limitada porque el evento que perfila el TR *no* incluye un esquema OCM intrínseco en su núcleo semántico, pero el LM infiere una M (necesariamente distinta a la locación asignada al TR, O) y, por tanto, requiere de una partícula que proyecte espacialmente su significado “hacia fuera” (hacia M). Esto es algo que solo *desde* puede hacer, ya que no tiene su MdV restringido a los límites del LM. Pero en la aceptabilidad de la alternancia también influye la naturaleza del LM. En (125b) esta inferencia de M se elimina, puesto que las bañeras no tienen asociadas una ZA que esté fuera del espacio que ocupan (la gente se baña *dentro* de las bañeras, no fuera). Al no poder inferir M, la partícula *desde* queda descartada, a menos que se interprete que la persona “saltó” *desde* la bañera voluntariamente y murió al impactar contra las baldosas del cuarto de baño, lo cual resultaría un poco forzado (pero posible). Sin embargo, la partícula *de* también resulta agramatical, a pesar de que es posible concebir la acción perfilada por el TR *totalmente dentro* de los límites del LM y, por tanto, no es necesario sobrepasar el MdV que *de* impone a las relaciones que construye. La causa de la agramaticalidad de *de* en (125b) es la perfectividad del evento perfilado

por el TR, que resulta incompatible con la “imperfectividad” del LM —una *cosa* no se concibe conceptualmente vinculada a un tiempo determinado, pues de lo contrario pasaría a activar escaneo secuencial y, por tanto, dejaría de ser una *cosa* para convertirse en un *evento*—. La *conexión de dominios* que hace *de* requiere que ambos elementos en relación sean compatibles conceptualmente puesto que la asociación se hace a nivel interno, tal como sucede en (125c), donde los LM pueden *integrarse* en el contenido conceptual del TR —y por tanto, tienen funciones adverbiales— o en (125d), donde sucede lo mismo pero con el complemento partitivo de un sintagma superlativo.

Esta *conexión de dominios* es el verdadero rasgo distintivo de la preposición *de* y es el factor que determina la aceptabilidad o no de la expresión, independientemente de la naturaleza espacial o no de la misma. La conexión se hace de forma que el LM pasa a estar *dentro* del TR; no espacialmente, sino *funcionalmente*: pasa a ser una característica inherente del mismo que lo define frente a otros posibles casos. Esto requiere que las entidades relacionadas sean compatibles (como hemos visto en los ejemplos anteriores), pero la compatibilidad de entidades obedece a criterios conceptuales en la mayoría de ocasiones.

- (126)
- a. La puerta *de* madera.
 - b. El niño *de* [oro/madera/maíz/abajo].
 - c. ?El niño *de* [(la) niñez/(la) humanidad].
 - d. El niño *de* rojo.

El ejemplo (126a) es aceptable puesto que cumple con los requisitos anteriormente mencionados: el TR y el LM son entidades diferenciadas y compatibles. La asociación pasa a definir un rasgo intrínseco e inseparable de la puerta: su naturaleza material. El ejemplo (126b) muestra cómo esta asociación obedece a criterios conceptuales y subjetivos, muchas veces metafóricos, pero la asociación sigue siendo la misma: al niño (TR) se le atribuye una característica que proviene de otro dominio, pero que pasa a concebirse como intrínseca del sujeto, independientemente de la temporalidad o la circunstancialidad de la asociación. La paráfrasis de los casos en (126b) se haría con *ser* y no *estar*: “Este niño *es*/**está* de oro”, lo cual da indicios de lo interno de la asociación creada (Romo, 2015). Lo más probable en este caso es que un conceptualizador realice un mapeo de significados y entienda esta asociación de forma metafórica según los valores asociados convencionalmente por cada grupo humano a cada materia/rasgo. Sin embargo la construcción puede ser interpretada literalmente si se habla de un muñeco (de

madera) o una estatua o figura (de oro), por ejemplo. Este caso muestra hasta qué punto es determinante la conexión entre TR y LM *de* mediante, ya que puede llegar a alterar la naturaleza concebida del TR (niño humano u objeto). De hecho, esta asociación es tan importante que dificulta construcciones como (126c), donde los dominios son tan cercanos (como los sinónimos o hiperónimos) que invalidan una asociación externa entre ambos. Comprobamos, por tanto, que *de* funciona mejor cuando sirve de conector entre dominios que, aunque han de ser conceptualmente compatibles pero distanciados.

- (127) a. El niño *del* pijama de rayas.
 b. El niño *de* papá.

El ejemplo (127a) no dista demasiado de los ejemplos de (126). En él, al niño se le asocia como característica inherente otra *cosa*. La asociación resultante dependerá del conocimiento del mundo (en este caso, lo más probable es interpretar que dicho niño tiene el hábito de llevar un pijama de rayas), pero lo importante es que dicha asociación pasa a ser concebida de forma *interna*: el TR queda caracterizado por el dominio LM, sin importar temporalidad o circunstancialidad. El ejemplo (127a) resulta especialmente interesante porque permite introducir (127b); un caso con el que contrasta fuertemente puesto que, aunque el LM también es una *cosa*, la interpretación resultante puede ser muy diferente: por un lado, es posible interpretar que “*de papá*” expresa una característica del niño, como “de oro”. En tal caso, la interpretación resultante sería que se trata de un niño mimado o que lleva una vida acomodada, pero no que el LM forma parte de la naturaleza del niño: el niño no se concibe —literal o figuradamente— como “hecho de padre”; “papá” no puede interpretarse como la sustancia del TR, por las mismas razones que se argumentaron en (126c). Por otro lado, es posible interpretar la construcción desde un punto de vista “posesivo”, si se está hablando del primogénito de un señor (aunque en este caso, el término *papá* invitaría a pensar que se trata de un hijo que dicho señor ha tenido una mujer que no es la madre del sujeto que habla). Por tanto, (127b) permite llegar a los casos en los que *de* se usa como conector posesivo, como en (128).

- (128) El coche *de* papá.

En los casos posesivos, la partícula *de* siempre introduce el elemento poseedor (el LM, que actúa como “origen” de la relación), y de igual forma el LM pasa a formar parte de la esencia del TR. La conceptualización se hace en función de la naturaleza funcional

concebida de los elementos en relación, pero siempre se hace de forma interna –es decir, el LM pasa a ser asociado de forma inherente y atemporal con el TR–.

- (129) a. João [es/*está] [*de*/*en] Portugal.
b. João [*es/está] [**de/en*] Portugal.

En (129a) y (129b) comprobamos la correspondencia entre la partícula *de* y el verbo *ser* y la que se da entre la partícula *en* y el verbo *estar*, lo cual concuerda con el diferente tipo de conceptualización que cada verbo activa: *ser*, interno y *estar*, externo. Lo que esto significa es que la partícula *de* establece un vínculo funcional entre TR y LM que afecta a la naturaleza del TR y toma al LM como rasgo distintivo de dicha naturaleza. Tal como muestra (130):

- (130) La mujer [*en/de*] el cementerio.

En (130), la partícula *en* ubica a la mujer (TR) en relación con la ZA que se le supone a un cementerio (que suele ser el área de tránsito entre los sepulcros) y, por lo tanto, se establece una relación espacial vinculada a una función determinada, que en este caso puede presuponerse la de visita a un difunto (por ejemplo). En cambio, la partícula *de* vincula al LM internamente con el TR, de forma que el primero pasa a definir al segundo, especificando una concreción de la categoría conceptual que el TR activa. El ejemplo (130) queda ilustrado en las siguientes IM (fig. 88):

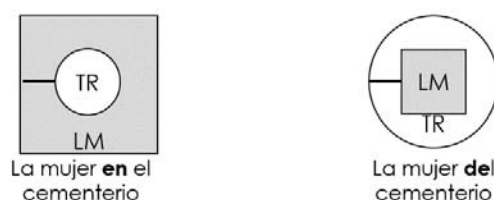


Figura 88

En términos de la GC, podemos establecer que la partícula *de* crea una subregión en el dominio activado por la categoría en cuestión. En el ejemplo anterior, la categoría [MUJER] activa toda una serie de conceptualizaciones posibles que no encuentran una limitación específica con la partícula *en* (puede ser cualquier mujer, que se encuentra en el cementerio por cualquier razón). En cambio, la partícula *de* vincula dicha categoría de forma significativa con otro elemento, de forma que este segundo elemento pasa a acotar las regiones de activación posibles de la categoría en cuestión: con *de* la materialización conceptual de la categoría [MUJER] ha de estar necesariamente vinculada a la función

conceptual que se le asocia al LM. En el caso concreto de arriba, las interpretaciones más probables son la de lugar de trabajo o la de residencia.

La influencia de la vinculación entre elementos que *de* realiza queda de manifiesto también en los casos en los que el TR es un evento, como en los siguientes:

- (131) a. Dame [*de*] lo que te sobre.
 b. Estar de [visita/buenas/bajón/vuelta/regreso/más/pie].
 c. Morirse de [rabia/pena/risa].

El caso (131a) muestra lo que sucede al añadir un complemento regido por *de* a un verbo transitivo. Para realizar el análisis de tal fenómeno, recurriremos al mismo esquema que aplicamos al ejemplo (130) (fig. 89):



Figura 89

Lo normal es que, según la estructura sintáctica del español, el elemento que sigue a un verbo transitivo sea interpretado como objeto. Tal cosa es lo que sucede en el esquema de la izquierda, en el que la acción perfilada por el TR (*dar*) se aplica sobre un objeto (*lo que te sobre*), que se ve afectado por dicha acción (flecha direccional). La consecuencia, en este caso concreto, es que el sujeto interpelado recibe la orden de dar la totalidad de lo que sea que le haya sobrado: el objeto se conceptualiza dentro de sus propios límites. En cambio, el esquema de la derecha muestra lo que sucede cuando el complemento está regido por la preposición *de*. Tal como expusimos en el apartado anterior, proponemos que la región conceptual perfilada por el LM pasa a acotar una sub-región de todas las interpretaciones posibles que activa una categoría (la del TR). Así, de todas las materializaciones posibles de *dar*, la partícula *de* permite solo la activación de todas aquellas dentro de la sub-región delimitada por el LM. En este caso concreto, lo que esto significa es que la acción de *dar* necesariamente ha de estar vinculada con *lo que te sobre*, pero este LM no ha de coincidir necesariamente con el objeto de la acción. Es decir, de lo que le sobre, el sujeto interpelado puede dar solo una parte. Por lo tanto, existe una diferencia significativa cuya interpretación encaja con el esquema propuesto para los casos en los que el TR es una *cosa*.

La misma IM es aplicable a los verbos intransitivos, como los de los casos (131b) y (131c). En estos casos los argumentos introducidos por *de* parcelan una región de todas las interpretaciones posibles correspondientes a las categorías conceptuales de los TR. Por ejemplo, es posible *estar* de muchas formas, pero incluir una subregión delimitada por el significado del LM (*visitar*, por ejemplo) implica limitar el espectro de interpretaciones posibles a la subdivisión originada por la superposición de los límites conceptuales del LM. Esta IM y su correspondiente interpretación es incluso aplicable a las oraciones condicionales, como la del ejemplo a continuación:

(132) *De haberlo sabido, lo habría hecho igualmente.*

En (132) el carácter contrafactual del TR (*lo habría hecho igualmente*) carece de sentido si no se acota el significado a una condición específica. Eso es precisamente lo que ocurre, igual que en los ejemplos anteriores, con la partícula *de*: crea una subregión dentro del espectro de posibilidades de interpretación del TR (alcance máximo), vinculándolo al significado del LM al tomar este último como origen de la concreción semántica de la construcción —su origen, (O)—, lo que lo coloca también en un punto anterior temporalmente al de la acción que perfila el TR, lo que encaja con el significado de la construcción.

Resumen: La partícula *de* conecta dos dominios, de forma que el LM define la naturaleza del TR.

Constructos: Espacios híbridos (*blended space*).

La IM de *de*:

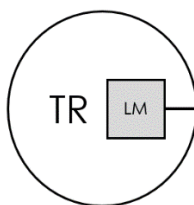


Figura 90

En el esquema de arriba (fig. 90) vemos como la relación entre TR y LM se establece de forma *interna*; el LM (cuadrado gris) acota una subregión dentro de la categoría pertinente al TR y es dentro de esta región yuxtapuesta donde se *ancla* el significado del TR

mediante la acotación del *alcance máximo* de sus representaciones a los límites impuestos por el LM, que ha de ser necesariamente un dominio *independiente*.

The preposition *of* indicates that the relationship between its trajectory and landmark is somehow intrinsic rather than contingent (Langacker 1992). Thus it is used for part-whole relations (the sole *of* my foot), for identity (the month *of* January), to specify the participants in a reified process (the shooting *of* the hunters), etc. Note that we say “the color of the lawn” but not “the brown in (**of*) my lawn”, the difference being that the spot is not supposed to be there” (Langacker, 2008a, p. 75).

Podemos concluir, de forma similar a como hace Langacker respecto de la preposición *of*, que *de* es un elemento de marcador de relación intrínseca puro. Su función como relacionante entre dos elementos es precisamente la de *anclar* el primero de los términos en función del significado atribuido al segundo. Como *anclaje*, tal como se expuso en el marco teórico, entendemos el proceso de concretar uno de los significados posibles que emergen al activar una determinada categoría conceptual (alcance máximo). Tal *anclaje* deriva siempre en una acotación o concreción del espectro total de activaciones posibles de un mismo concepto-categoría, como en las estructuras apositivas o partitivas, pero también, tal como hemos visto, con las construcciones eventivas. Esta conjunción de significados entre TR y LM se hace de forma interna; es decir, las características, rasgos o limitaciones que el LM imprime sobre el TR no se vinculan a circunstancias —temporales o espaciales— externas. En este sentido, la atribución de significados de *de* comparte los mecanismos de conceptualización del verbo *ser*.

La diferencia de *de* respecto a otras preposiciones (que son también elementos de *anclaje*) es que la partícula *de* es altamente inespecífica en cuanto al tipo de relación que ha de establecerse entre TR y LM, pero tal relación siempre se produce de forma que el LM pasa a ser parte definitoria de la naturaleza del TR; lo describe de forma *interna*. Los resultados de este análisis sugieren que los significados que se le asocian tradicionalmente a la preposición (como *origen* o *materia*) son designaciones que emergen de la junción de significados de los elementos relacionados, pero no corresponden al núcleo semántico de la unidad lingüística. Hemos argumentado, por ejemplo, que los verbos que implican desplazamiento a partir de un origen (ir, venir, volver, partir, etc.) usan la región acotada por *de* para ubicar el punto inicial intrínseco que todos estos verbos requieren para activar su esquema OCM, pero este es solo uno de los significados que *de* puede crear al vincular el significado de una categoría a otra categoría que ha de ser compatible pero necesariamente diferenciada. Otros significados, como el de *materia* o el de *posesión* igualmente emergen de la combinación de significados entre TR y LM ya que, tal como

hemos demostrado en el análisis anterior, en algunos casos ambas interpretaciones son posibles, pero en construcciones eventivas, es posible que ninguna de estas interpretaciones sea válida y, por lo tanto, deben descartarse como significado primario de la unidad lingüística.

Aunque por motivos de espacio no ha sido posible cubrir todo el espectro de casos en los que *de* aparece y genera significados distintos —ya que esto requeriría una tesis doctoral en exclusiva, como mínimo— consideramos que el esquema propuesto anteriormente, a pesar de su alto grado de abstracción —o precisamente gracias a ello— es capaz de adaptarse a un conjunto más amplio de casos sin restringir el significado de la partícula una lista de usos concretos o de naturaleza designativa. Este valor y esta IM tendrán un especial protagonismo en este trabajo puesto que, en el capítulo siguiente (§7), la partícula *de* será el objeto de estudio de una pequeña investigación empírica.

6.3.2.2. Desde

“Aunque desde es de origen romance, procede de la aglutinación de las partículas latinas *de-ex(-de)*, y asume todos los sentidos de extensión que dicha construcción poseía ya en la lengua original” (Morera, 1988, p. 109). Romeu atribuye a la preposición *desde* la particularidad de lexicalizar “punto escalar” como principal característica representativa. El modificador de *Punto Escalar* proyecta la interpretación de que el elemento al que atañe tiene una interpretación puntual —un único punto— que forma parte de una escala. Por esta razón, este modificador no suele aparecer en construcciones locativas —no es necesario contar con una escala cuando solo se quiere ubicar un TR en un único punto— a menos que sea posible interpretar la existencia de otros puntos previos (*hasta*) o posteriores (*desde*) a la locación perfilada (2014, pp. 79-81).

Proponemos que *desde* es una expresión que introduce *origen*, es decir, un punto anterior —espacial o temporalmente— al que ocupa el TR en el momento de referencia y que se interpreta como el punto inicial de la trayectoria que ha seguido o sigue en dicho momento. Sin embargo, esta distinción por sí sola no explica las convergencias de *desde* con *de*, ya que en este tipo de construcciones (de origen espacial-temporal) la alternancia entre ambas partículas es generalmente válida, como muestran los ejemplos a continuación (133).

- (133) a. Fue [*desde/de*] Lisboa [*a/hasta*] Santiago.
 b. El cohete Delta II despegó *desde* la Base Vandenberg.
 c. Salió [*de/desde*] de casa a las siete de la mañana (y no regresó).

Consideramos que los mismos mecanismos de conceptualización que hemos utilizado hasta el momento en otras partículas permiten explicar esta alternancia, así como su imposibilidad en otras construcciones que se analizarán más adelante. En esencia, proponemos que la principal diferencia entre *de* y *desde* se puede explicar mediante el MdV: mientras que *de* visualiza la relación de forma *interna* (el LM afecta a la naturaleza del TR), *desde* requiere que la relación pueda perfilarse *fuera* de los límites conceptuales del TR (fig. 91).

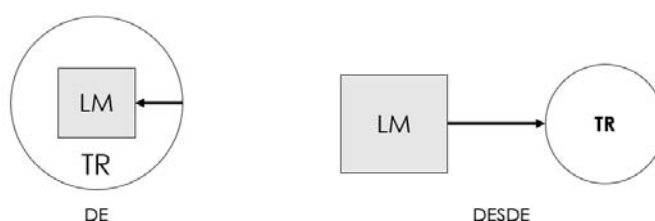


Figura 91

Esta diferenciación no aparenta mucha utilidad en los casos de arriba, ya que, como en tantas otras ocasiones comentadas anteriormente, en casos como estos la diferencia representacional es mínima, a pesar de que se empleen constructos cognitivos diferentes. En (133a), por ejemplo, la partícula *de* define como cualidad especificativa del TR un lugar espacial. Al tratarse de un verbo que perfila un desplazamiento, este LM se asocia a su punto inicial (tal como se explicó en el apartado anterior). El hecho de que el propio verbo active un esquema OCM (*ir*) proyecta la acción fuera de los límites del TR y del LM —que queda circunscrito a los límites del primer elemento. Conceptualizar la escena con *desde* ubica directamente al LM *fuera* de los límites del TR. Sin embargo, como el TR (*ir*) activa OCM, el LM, presentado como punto anterior en relación a una trayectoria del TR, activa o pasada, pasa a ser asimilado como *origen* de dicho movimiento. Aunque en ocasiones se argumente que la diferencia entre *de* y *desde* es que *desde*, al introducir *punto escalar*, requiere que se explicité el punto final de la trayectoria (Romeu, 2014, p. 284), consideramos que casos como (133b) —extraído del corpus CREA— o (133c) demuestran que esto no es necesariamente cierto, tanto en casos espaciales (133b) como temporales (133c)¹⁹⁵. La única diferencia, por tanto, está en el MdV: mientras que *de* construye la escena de forma *interna*, *desde* lo hace poniendo en relación a los elementos

¹⁹⁵ Paradójicamente, es posible encontrar casos en los que sucede precisamente todo lo contrario, como el caso que se presentará a continuación.

de forma externa. Lo mismo, con las mismas —escasas— consecuencias representacionales, ocurre con la alternancia presente en los ejemplos de (134).

- (134) a. Trabajo [*de*] las siete y media de la mañana [*a/hasta*] las nueve de la noche.
b. Trabajo [*desde*] las siete y media de la mañana [*a/hasta*] las nueve de la noche.

En esta ocasión, usaremos una IM para reforzar la argumentación en torno a la aceptabilidad de esta alternancia (fig. 92):

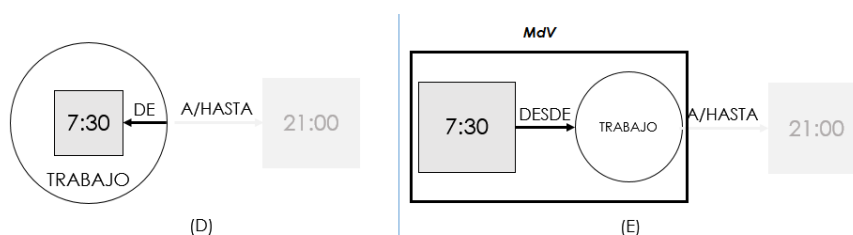


Figura 92

Como vemos en el esquema de la izquierda, correspondiente al caso (134a), la partícula *de* “incrusta” en la esencia de la entidad figura (un evento) otra entidad fondo (un punto temporal). Al igual que los TR evento tienden a tomar los LM espaciales vinculados con *de* como origen de la acción que describen, los LM temporales, como es el caso, pasan a ser asimilados como elementos de origen temporal. Por tanto, el TR incluye ahora una información vinculada a su propia naturaleza como evento: su momento de origen. Sin embargo, nuestro conocimiento del mundo nos informa de que los horarios de trabajo, por lo general, tienen una hora de inicio y una hora de finalización. Como *de* vincula funcionalmente TR y LM, el TR ahora necesita encontrar un punto límite que “cierre” la relación que *de* ha abierto¹⁹⁶. Es por esta razón que casos como (135a) —abajo— no son posibles: en (135a), como en (134b), la partícula *de* vincula funcionalmente al evento con un *punto* en el espacio que toma como origen, activando así un esquema OCM, que requiere de una M para estar completo. Por esta misma razón sí son posibles estructuras como (135b) —también abajo.

- (135) a. Trabajo [**de/desde*] las siete y media.
b. Trabajo [*de/*desde*] tarde.

La única diferencia entre (135a) y (135b) es el motivo que justifica la aceptabilidad de *de* en (135b), y radica únicamente en la naturaleza del LM. En (135b) el LM no es un punto

¹⁹⁶ Nótese que cuando el TR es un evento que, por su carga semántica, no requiere incluir el final (M) en su MdV, el compromiso de la partícula *de* con este esquema OCM no existe y, por tanto, puede funcionar perfectamente sin alusión implícita o explícita a ningún LM que actúe como M.

espacial, sino un intervalo que, aunque no es preciso, sí es cerrado. Por tanto, el esquema LM queda funcionalmente vinculado al TR como O y como M al mismo tiempo, cerrando así la relación que *de* abre.

En (135b) *desde* presenta una agramaticalidad explicable mediante un razonamiento similar, pero inverso. *Desde* imprime a la conceptualización un MdV restringido que *excluye M*. Dentro del MdV de *desde* debe aparecer el TR y un *punto* que sirva como origen a una trayectoria o intervalo espacial o temporal que queda abierto, ya que no existe una vinculación funcional entre *TR* y *LM*. Volviendo al esquema de arriba, la IM (fig. 92.E), relativa al caso (134b), muestra cómo la relación entre TR y LM se hace de forma *externa*, con lo cual la naturaleza del TR no queda vinculada a la del LM, sino que su influencia —extensión o duración— queda acotada por el LM, que sirve de punto inicial, y *otro punto*, que puede coincidir con la ubicación actual del TR o con otro que queda fuera del MdV. La consecuencia de este planteamiento es que M y O no pueden coincidir en el mismo LM, tal como sucede en (135b), ya que entonces no sería posible conceptualizar este intervalo que hay *entre* LM y TR. En ocasiones, este intervalo puede ser concebido o no atendiendo a criterios relativamente subjetivos, como queda de manifiesto en los ejemplos de (136):

- (136) a. Se cayó [*de/?desde*] la silla.
- b. Se cayó [*?de/desde*] lo alto de la silla.
- c. Se cayó [*?de/desde*] el noveno piso.

Aunque consideramos que en los ejemplos de (136) no hay ninguna opción que sea realmente agramatical, todos son casos ilustrativos de dos tipos de construcciones muy similares en la que la naturaleza de los LM predispone a un tipo u otro de conceptualización. En (136a), es posible concebir la caída como una “transición mínima” (Romeu, 2014, p. 139), es decir, como una secuencia binaria: el sujeto está en la silla e, inmediatamente después, el sujeto está en el suelo. Esto es posible debido a la poca distancia que existe entre el LM que sirve de origen a la caída y el final de la misma (el suelo). Sin embargo, consideramos que esta misma relación se puede concebir sin incoherencias mediante la partícula *desde* si el conceptualizador quiere enfatizar o “enfocar” la construcción hacia esta trayectoria, por muy pequeña que pueda ser. De hecho, en (136b) vemos cómo enfatizar la magnitud de esta distancia, ya sea de forma literal o retórica, hace que la aceptabilidad de *desde* aumente, precisamente en detrimento de la partícula *de*. Por último, (136c) refuerza esta propuesta al demostrar que cuanto más

a aumenta la distancia conceptual entre LM y el punto final de la trayectoria o intervalo —que en estos casos coincide con la ubicación del TR en el momento de referencia— más lo hace también esta aceptabilidad de *desde* en este tipo de construcciones. Estos tres casos permiten reforzar la hipótesis de que *de* utiliza al LM para definir la naturaleza del LM a través de su conexión con otra entidad o dominio (vinculando la esencia del evento a un punto de origen que activa un esquema OCM).

Los siguientes ejemplos aportan más argumentos a favor de la vinculación semántica de *de* frente a la localización relativa mediante el esquema OCM de *desde*:

(137) Huyó [*de/desde*] la cárcel.

En (137) es posible aplicar la misma IM utilizada arriba para (134). La consecuencia es que si, tal como propusimos en los esquemas anteriores (fig. 91 y fig. 92), vinculamos semántica y funcionalmente el LM al TR, la interpretación más probable es que el caso con *de* esté haciendo referencia a un prófugo. Aunque esta interpretación es también posible con *desde* —y, de hecho, es la más probable— debido a la asociación entre el significado de las palabras *huir* y *cárcel*, lo cierto es que la construcción con *desde* toma la cárcel únicamente como punto de referencia (inicio) de la acción perfilada por el verbo *huir*; por lo tanto, no existe necesariamente una vinculación funcional del sujeto de la acción con la naturaleza o función de las prisiones: la construcción con *desde* no está haciendo referencia explícita a un reo; que tal condición se infiera o deduzca es otro asunto.

(138) a. No tengo dudas *de* que la conocí.
b. No tengo dudas *desde* que la conocí.

En casos en los que no hay desplazamientos ni acciones acotadas —explícita o convencionalmente— a unos intervalos de tiempo cerrados las diferencias entre *de* y *desde* se acentúan, como sucede en los casos (138a) y (138b). A pesar de que (138a) constituye un caso de lo que se denomina frecuentemente “de régimen verbal”, “propriadamente gramatical” o “en buena medida gramaticalizada o desamentizada” (RAE, 2010, p. 563), el esquema anterior sigue funcionando sin aparentes fisuras. La acción que representa el TR (*no tener dudas*) queda vinculada a un LM que explica su naturaleza. De hecho, este caso en poco difiere de las estructuras apositivas o partitivas analizadas en el apartado anterior, salvo en el matiz de “origen” que se le puede atribuir a las

expresiones eventivas que seleccionan su argumento con *de*; de forma que es la activación de la acción (*depende de, sabe de, habla de, opina de, etc.*) la que queda vinculada a un LM, y esto —la activación— es lo que permite la existencia de dicha entidad-evento. Más allá de este matiz, que surge de la propia naturaleza conceptual de los eventos frente a la de las demás categorías conceptuales, el mecanismo de representación conceptual de *de* es el mismo en ambas categorías.

Por tanto, en (138a), el LM introducido por *de* —que es también un evento (*que la conocí*)— no sirve de marcador temporal del punto inicial de un evento, sino que explica la naturaleza de un evento presente (TR) en relación a un hecho pasado (LM) que lo origina. En este caso, no es necesario incluir un punto M en la construcción porque la propia telicidad del pretérito indefinido marca el cierre de la acción y, además, la acota a un intervalo del pasado también cerrado y desvinculado del presente; por lo tanto, la acción de *no tener dudas* no se concibe de forma durativa, sino que únicamente está relacionada con un hecho puntual del pasado que constituye parte de su naturaleza. En cambio, con *desde* la acción adquiere un matiz durativo ya que el TR (*no tener dudas*) queda fuera del LM, que se toma únicamente como marcador temporal de inicio de la acción. Dado que el tiempo de la acción perfilada por el TR es presente, es posible inferir que la M del punto O que marca el LM es el momento del habla y, por tanto, queda claramente definido un intervalo.

Las siguientes IM ilustran esta diferencia conceptual entre *de* y *desde*. Como podrá comprobarse, aunque dar cuenta de las especificidades de los casos en estudio —sobre todo de las diferentes temporalidades de los elementos en relación— ha requerido aumentar el grado de complejidad de los esquemas, la IM básica de *de* y *desde* continua siendo exactamente la misma que se ha propuesto al inicio del este apartado (fig. 93 y fig. 94).

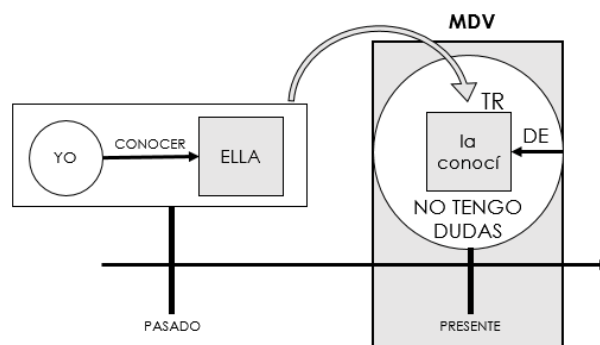


Figura 93¹⁹⁷

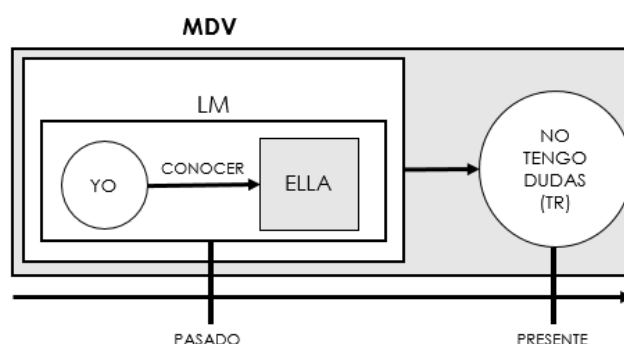


Figura 94

Utilizaremos un último par de ejemplos para reforzar esta propuesta de IM:

- (139) a. En menos de dos años pasó [*de/*desde*] rico a pobre.
 b. Se llevó a todos, *desde* el más pequeño *hasta* el más grande.
 c. Pasaron dos años [*desde/*de*] que ganó su fortuna [*hasta/?a*] que la perdió.

En (139a), *desde* no es posible porque el argumento de la preposición es un adjetivo y, por tanto, su vinculación con el sujeto de la oración se hace de forma interna por defecto: el adjetivo pasa a caracterizar la esencia del sujeto. *Desde*, como hemos argumentado, incluye en su MdV la proyección externa de esta característica hacia un punto final determinado, atribuyéndole por tanto una duración que no concuerda con la que se le supone al sujeto de la atribución (la duración de las *cosas* es, por defecto, indeterminada) (Romo, 2015). Además, si el adjetivo no está *anclado* a un sustantivo, no es posible identificarlo como el punto inicial (*origen*) de ningún trayecto o intervalo —tal como sucede en (139b)— y esto es algo necesario para poder activar el esquema OCM que *desde* incorpora. En cambio, en (139c) *desde* sí es posible por la misma razón. En (139c) los elementos en relación son eventos cerrados (pretérito indefinido) y, por tanto, pueden ser considerados como puntos concretos en una escala de tiempo desde los cuales

¹⁹⁷ Para facilitar la comprensión del esquema, la flecha curva de (fig. 94) muestra la correspondencia del LM complejo de (138a) y el evento pasado que perfila.

establecer los límites de un intervalo. En cambio, la dupla *de/a* resulta menos apropiada en este tipo de casos ya que no resulta coherente vincular de forma interna y funcional el hecho de ganar una fortuna con el hecho de perderla y, en general, vincular dos eventos que por su telicidad se conciben inherentemente cerrados e independientes.

Resumen: *Desde* ubica al TR en relación a un LM extrínseco que sirve como punto O de un esquema OCM. *Desde* no establece una conexión funcional entre los elementos más allá de la referencial, y excluye de su MdV el punto M, aunque este siempre queda implícito en la escena si no se menciona explícitamente.

Constructos: MdV

La IM de *desde*:

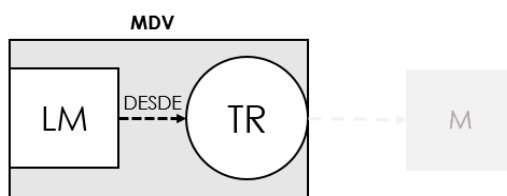


Figura 95

(140) *Desde* que la conocí, mi vida ha cambiado.

En casos como (140) no existe una referencia al punto M que ha de servir como límite para la trayectoria o intervalo iniciado en el punto O. Sin embargo, la temporalidad del TR (*mi vida ha cambiado*) indica en qué punto del plano temporal se está ubicando la acción, delimitando así el área de efecto del intervalo iniciado en el LM ([el día] que la conocí).

La principal característica que distingue a *desde* de *de* —otra partícula asociada al origen de esquemas OCM, aunque no siempre cumple esta función— es que *desde* conceptualiza a los elementos en relación de forma inherentemente extrínseca, lo cual permite ubicar al TR respecto al LM sin que tenga que emerger una connotación de vinculación funcional —especificativa, apositiva, partitiva, etc.— como sucede con *de*. Esto propicia que *desde* tenga una aceptabilidad mayor en representaciones de intervalos o trayectorias, aunque en estos casos la alternancia con *de* es posible siempre que el argumento de la preposición pueda interpretarse como una “cualidad” que define la naturaleza del TR, como en (141):

(141) [De/desde] Madrid [a/hasta] Barcelona hay menos de una hora de avión.

En (141), es posible entender que los LM (Madrid y Barcelona) definen al TR (*hay...*), delimitándolo (y por tanto, dándole sentido). Esta es la función de la partícula *de*. También es posible conceptualizar la misma escena al revés: interpretando que Madrid y Barcelona son puntos externos al campo de influencia del TR y que estos puntos externos “contienen” la expansión el evento, delimitándolo también, pero desde el exterior. Como en tantas otras ocasiones anteriormente expuestas, se trata de diferentes constructos conceptuales que representan una misma escena de dos formas diferentes sin que, en este caso, haya grandes diferencias en el significado de las construcciones resultantes.

Por supuesto, esto no significa que la alternancia entre *de* y *desde* sea siempre aceptable y que la elección de una u otra partícula no genere efectos de significado importantes como se ha comprobado anteriormente. Estos efectos de significado dependerán de la naturaleza de los elementos en relación y, muy especialmente, del tipo de vinculación —interna o externa— que establezcan con el TR.

6.3.3. La visualización del *camino*

6.3.3.1. *Por*

Romeu (2014, p. 117) explica que la peculiaridad de *por* radica en la interpretación del LM como una serie de puntos dispersos distribuidos a lo largo de la región que él mismo delimita —o que sobrepasa dichos límites, como se explica en el siguiente párrafo—.

- (142) a. Españoles *por* el mundo.
 b. Españoles *en* el mundo.

Así, mientras que en (142a) se interpreta que hay un determinado número de españoles distribuidos en lugares no especificados de todo el mundo, (142b) no incluye explícitamente este sentido de dispersión, y por tanto puede interpretarse como la referencia a los españoles que viven en España (que está, obviamente, dentro del mundo); en cambio, en (142a) esta interpretación no es posible. Esta *dispersión* conlleva en ocasiones la proyección de un *aura* (Svenonius, 2010, p. 7) es decir, que la descomposición de los puntos que forman el LM puede sobrepasar sus propios límites, como los granos de arena que se esparcen si se rompe el reloj que los contenía. Esto explica casos como (143a).

- (143) a. El restaurante está *por* mi casa (Romeu, 2014, p. 117).
 b. El perro está *por* la casa.
 c. Hay gente *por* toda la ciudad.
 d. Hay arena de la playa *por* toda la casa.

En casos como (143b) y (143c), es la naturaleza del TR lo que determina el sentido de la frase. En (143b), el conocimiento del mundo impide interpretar que el perro ocupa varias posiciones al mismo tiempo, sino que se localiza en *alguno* de los puntos derivados de la descomposición de las coordenadas espaciales del LM, mientras que en (143c) o (143d) sí es posible interpretar que el un conjunto *cosificado* se expande por varios —o todos— los lugares resultantes de dicha *dispersión*. En cualquier caso, la presencia de *dispersión* como modificador de *relación* implica necesariamente la consideración de varias locaciones en el evento, aunque en última instancia solo una de ellas se incluya en dicha relación (2014, p. 160).

- (144) a. Voy caminando *por* la calle.
 b. Voy a lo loco *por* la vida.

Esta lógica opera sólidamente en los casos en los que *por* tiene un sentido espacial, como (144a), aunque este sea poco específico o metafórico, como (144b). En ambos casos, el LM se descompone en un número indeterminado de puntos por los que se concibe la acción perfilada por el verbo que rige la oración (*ir*). En (144b), además, es posible representar el LM espacialmente —“por el mundo”, “por ahí”— o no; aproximándose a una interpretación temporal —en cada *momento*, en cualquier ocasión—.

No obstante, en ambos casos opera la misma lógica: el LM se concibe a través de su dimensión interna, y sirve para enmarcar la acción que designa el TR dentro de sus límites. La noción de *dispersión* emerge del hecho de que *por* conceptualiza al TR como punto C de un esquema OCM: *por* es el camino y, por tanto, no puede ser el final.

- (145) a. Los niños juegan *en* el parque.
 b. Los niños juegan *por* el parque.

El ejemplo (145a) ubica la acción del TR *dentro* de un LM con el que, además, queda vinculado de forma funcional mediante la ZA de ambos elementos. Esto predispone al conceptualizador a imaginar a los niños jugando en un área destinada precisamente para ello; “en su sitio”. En cambio, *por* niega al LM este vínculo funcional-final específico que *en* establece con la ZA del LM, y por tanto dificulta la interpretación anterior. En (145b) el LM se toma como un *camino* a lo largo del cual se desarrolla la acción. Como *por* excluye de su MdV tanto O como M, existen una infinidad de caminos posibles *dentro*

de los límites del parque, así que la interpretación resultante es que los niños pueden estar en cualquier punto del parque; *dispersando* la localización del TR dentro de los límites —o aura— del TR. Lo que proponemos es que el rasgo de *dispersión* en *por* es una consecuencia de su núcleo semántico, pero no forma parte de este. Lo que *por* realmente perfila es una vinculación entre elementos en la cual el LM es tomado como punto C de un esquema OCM. Mediante las siguientes IM intentaremos desarrollar este razonamiento (fig. 96).

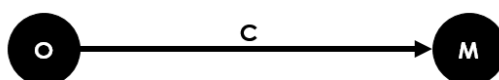


Figura 96

El esquema (fig. 96) representa un esquema OCM básico; un punto O, un punto M y una trayectoria o camino que los une de forma unidireccional (de lo contrario no sería posible discernir O y M)¹⁹⁸. Es esta configuración unidireccional y la asimetría funcional entre los puntos inicial y final lo que permite la existencia de un *camino* entre ambos puntos. Sin embargo, ambos quedan fuera del MdV de *por*: estos elementos deben ser citados y *anclados* —definidos funcional y contextualmente— por otras partículas.

(146) Cuando voy a trabajar siempre paso *por* el parque del castillo.

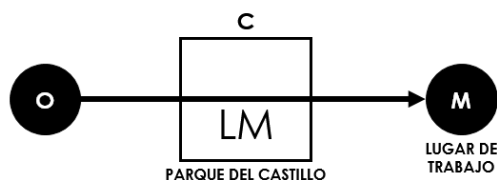


Figura 97

En el ejemplo (146), *por* marca que *el parque del castillo* (LM) es un punto que forma parte del *camino* que la persona ha de recorrer desde un punto O desconocido —aunque pueda inferirse— y una M más explícita: su lugar de trabajo. La interpretación resultante, además, es que la persona pasa por el mínimo número de puntos posibles dentro del LM, puesto que su objetivo es llegar al TR, que actúa como M en esquema porque viene precedido por la preposición *a* (tal como refleja la IM de arriba). En este sentido, la acción perfilada por *por* se asimila a la de “atravesar” o “cruzar”. Es discutible si en este tipo de

¹⁹⁸ En este esquema hemos optado por no incluir los símbolos básicos que hemos estado utilizando hasta el momento (círculos y cuadrados) para no confundir estos símbolos con los MdV y otros símbolos *ad hoc* que usaremos para el análisis de estos casos.

situaciones resulta apropiada la noción de *dispersión* en su connotación más aleatoria: en construcciones con un punto M explícito, sería fácil adivinar la trayectoria que una persona sigue a través de un LM si conocemos el punto O y el punto M. Por tanto, el significado de “cualquier punto dentro del LM” no parece muy ajustado a este tipo de casos. Sí resulta mucho más prominente, en cambio, en construcciones en los que no es posible encontrar M ni O, como los ejemplos siguientes:

- (147) a. Paseo *por* el parque.
 b. Voy a lo loco *por* la vida.

Lo que sucede en los casos (147a) y (147b) es que ni el TR en primera instancia, ni ningún otro elemento en la construcción, aportan a la conceptualización ningún punto que pueda servir como O o como M; ni siquiera en (147b), ya que *ir* queda vinculado funcionalmente a un atributo que anula su interpretación espacial, tal como se explicó en §6.3.1.1. En estos casos la noción de *dispersión* emerge con fuerza, ¿pero qué otra cosa podría suceder si eliminamos el punto O y el punto M a cualquier camino? Accidentes orográficos aparte, un caudal de agua mantiene su curso porque existe un desnivel que define cual es el punto O (el más alto) y cual el punto M (el más bajo). Si dicha asimetría se anulara, el volumen de agua del caudal se esparciría hacia el infinito todo lo que su propio volumen le permitiera. Algo similar es lo que sucede cuando se anulan las polaridades que permiten a *por* establecer su orientación: igual que la asimetría entre dos puntos generaba una línea recta —el *camino* más corto— la ausencia de estos puntos genera infinitos caminos posibles y por tanto, ahora sí, es posible localizar la acción perfilada por el TR (*pasear*) en *cualquier parte* de los límites que delimitan al LM (*el parque*) (fig. 98).



Figura 98

Aunque en construcciones espaciales no se aprecian grandes diferencias entre los efectos representacionales de concebir a *por* como unidad que lexicaliza C en un esquema OCM o unidad relacionante que lexicaliza *dispersión*, la diferencia resulta mucho más notoria en el resto de construcciones. De hecho, en cualquier otro tipo de construcción que no sea la espacial es difícil encontrar este argumento de *dispersión* que debería caracterizar a la partícula.

(148) Fue a la cárcel *por* asesinar a su compañero de piso.

En (148), en efecto, la caracterización de *por* como partícula de dispersión parece perder todo su sentido. Tal concepción implicaría ubicar la acción del TR (*ir a la cárcel*) en algún momento o espacio del asesinato (LM). Sin embargo, el LM, una acción, no parece poder descomponerse en sub-regiones infinitas, sino que supone un *punto* eventivo indisoluble, imposibilitando así su dispersión, siquiera figurativa o conceptual. En cambio, la noción de *camino* es más aceptable, no solo en su connotación espacial como recorrido preestablecido entre dos puntos, sino también en su connotación más funcional. Así, en (148) es posible interpretar que el LM, *asesinar a su compañero de piso*, es el *camino* que lleva a la situación actual en la que se encuentra el TR: *fue a la cárcel*; lo cual, incluso en un nivel metafórico, tiene total sentido. Esta relación lógica es la que genera los efectos semánticos causales que tiene *por* en la mayoría de construcciones no espaciales, como (149a) o (149b).

- (149) a. Todo lo que hago, lo hago *por* ti.
b. Hoy cocino *por* ti.
c. Estoy preocupado *por* ti.

En (149a) esta explicación puede ser especialmente conveniente para explicar la diferencia conceptual de esta construcción con otra en la que la partícula *para* genera confusión, aunque tal como hemos explicado, su función representacional es muy diferente (de finalidad o conexión funcional con la *meta*). El ejemplo (149b) requiere hacer más inferencias pero en el fondo el razonamiento básico es el mismo: el receptor del mensaje —LM— es la *causa* (el *camino*) —por acción u omisión— que lleva al emisor a realizar una acción. El ejemplo (149c) figura más arriba simplemente como muestra de que este razonamiento se puede aplicar incluso a los casos de la preposición de la llamada “regencia verbal”.

Resumen: *Por* activa el esquema OCM, tomando al LM como punto intermedio, es decir, C. Cuando en la construcción aparecen explícitos o implícitos un punto O y un punto M, *por* tiende a establecer una línea recta entre ambos. Cuando ninguno de los dos se puede inferir en la representación, *por* tiende al infinito, en todas las direcciones, creando un efecto de *dispersión*, pero este efecto no se puede considerar parte del núcleo semántico de *por* puesto que desaparece en los usos que no son puramente espaciales.

Constructos: MdV.

La IM de *por*:

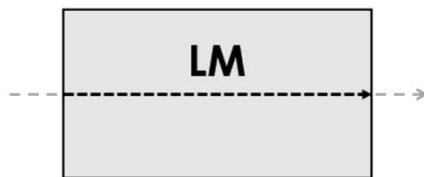


Figura 99

En la IM que hemos propuesto para *por* (fig. 99) figura únicamente un rectángulo sombreado que representa el MdV de la partícula. En su interior es posible advertir una flecha direccional que tiende hacia una eventual meta, y por ello tiene una dirección clara. A pesar de formar parte del esquema OCM, *por* atenúa tanto la prominencia cognitiva de C y de M que ninguno de los dos elementos aparece en el esquema porque, además, al igual que sucede con el significado lingüístico de la preposición, el MdV puede operar de forma autónoma, asimilando tanto el O como la M del esquema. La única diferencia, en este caso, es que la flecha que marca la dirección del TR perdería su direccionalidad, y pasaría a designar un conjunto infinito de trayectorias potenciales dentro del área delimitada por el LM. A continuación desarrollaremos el argumento que se desprende de la IM presentada a modo de resumen de lo expuesto anteriormente en este apartado.

(150) Voy *a* la oficina *por* la calle de atrás.

En construcciones en las se conceptualiza desplazamiento entre un punto A y un punto B (*ir, desplazarse, venir, volver, correr*) *por* dibuja una trayectoria entre estos dos puntos. Por tanto, el grado de dispersión en estos casos es relativo. En (150), arriba, no tiene mucha lógica pensar que si el objetivo del desplazamiento designado por el TR es alcanzar una meta determinada, la trayectoria del sujeto se “disperse” por el LM indefinidamente. Por el contrario, es esperable que sea lo más corta posible entre los puntos O y M del esquema, lo que acerca al LM más a la función de *camino* que a la de elemento de locación dispersa.

- (151)
- a. El libro está *en* la mesa.
 - b. El libro está *por* la mesa.
 - c. Tu regalo está *en* el armario.
 - d. Tu regalo está *por* el armario.

En cambio, en los casos locativos el componente de dispersión es más fácil de percibir. El ejemplo (151a) localiza a un TR mediante la preposición locativa por excelencia, *en*.

En pone en relación funcional al TR con la ZA del LM [SOPORTE], por lo que se deduce que el libro se puede localizar en alguna parte, no definida, de la superficie horizontal bidimensional que existe en las mesas, cuya función es la de soportar cosas. *Por* construye una imagen semejante en (151b). La mesa sirve de *camino* para encontrar (localizar) el TR; o sea, rastreando visualmente la superficie de la mesa, tarde o temprano, una de nuestras trayectorias visuales terminará coincidiendo con la ubicación del TR. La mesa se concibe como el *camino* o referencia para localizar un objeto, sin comprometer funcionalmente TR y LM, tal como puede apreciarse mejor en los casos (151c) y (151d). En estos casos, el LM es un contenedor, pero mientras que (151c) favorece la interpretación de que el TR ha sido colocado en algún estante o compartimento del LM, (151d) simplemente utiliza los límites de este LM para acotar una región en la que trazar infinitos caminos de “rastreo” hasta dar con la ubicación del TR. Lo remarcable es que, en realidad, *en* y *por* no son muy distintos en el grado de *dispersión* o de vaguedad de la localización, salvo en los casos en las que el compromiso funcional de la ZA del LM que *en* lexicaliza señale a una región muy específica de dicho LM; volviendo a los casos (151a) y (151b), *en* no especifica más que *por* dónde está el libro, ni dispersa o comprime más ni menos lo que abarca la conceptualización de la ZA del LM. Simplemente otorga una información adicional relativa al tipo de relación que se establece entre TR y LM.

- (152) a. Ha dimitido *por* el caso de corrupción.
- b. Está *por* hacer.

Estos últimos casos atañen a situaciones no espaciales, pero en ellos es posible identificar el mismo esquema cognitivo que hemos propuesto arriba. En (152a), el LM se concibe como la *causa* del TR, lo cual no dista mucho de conceptualizarlo como *el camino que lleva* a dicha situación. Incluso en expresiones más idiomáticas, como (152b), es posible conceptualizar *hacer* como el camino que ha de llevar a *estar*; con lo cual todavía no está hecho. Estas nociones de anterioridad, causa, modo, parte relativa, o cualquier otra del total de veintisiete funciones diferenciadas que establece la RAE puede entenderse como consecuencia más o menos directa o mapeada de este esquema de *camino* que hemos propuesto.

6.3.3.2. *Vía*

Vía es una partícula que suele aparecer en ciertos registros de tipo formal y culto y que, en la práctica, en registros más coloquiales, tiende a ser substituida por la preposición *por*, sobre todo en hablantes que no tengan incorporada en su inventario léxico la primera partícula. Sin embargo, aunque en determinados contextos estas partículas puedan ser intercambiables, existen entre ambas algunas diferencias representacionales que intentaremos poner de relieve en este apartado.

Según análisis previos, *vía* es un elemento que ocupa un lugar intermedio entre *hasta* y *desde*, ya que introduce únicamente un punto por el que el TR pasa en algún momento del evento (Romeu, 2014, p. 203). Una peculiaridad de *vía* frente a otros elementos que designan *camino*, como *por*, es que *vía* exige que la *Meta* pueda ser interpretada como un LM compuesto por un único punto y no por un conjunto de puntos.

- (153) a. El avión va a Japón *vía* Roma.
b. Llegó a Japón [*por*/**vía*] mar.

Sin embargo, es posible encontrar usos de *vía* que contradicen esta postura, como puede ser (153b) o los tres ejemplos que se recogen a continuación, extraídos de documentos reales:

- (154) a. ...el apóstol Tomás llegó *vía* mar a Sri Lanka...¹⁹⁹
b. [El trato que el gobierno les dio fue de] poca interlocución, mucha represión *vía* amenazas, persecución, destierro y encarcelamiento (Quiroz 2006, p. 98)²⁰⁰.
c. Falsear peligrosamente la salida es lo que presenta Occidente como la panacea, para que el llamado mercado libre, *vía* chantaje de Estados Unidos, sus aliados y el FMI, actúe a sus anchas (Galván 2006, p.107).²⁰¹

Estos usos concuerdan, además, con algunos de los rasgos que la RAE propone como identificativos de la preposición *vía*: “16. prep. Por, pasando por, o haciendo escala en”. De hecho, la propia RAE incluye un ejemplo que no encaja del todo en la hipótesis de que *vía* lexicaliza “un punto único”: *La fotografía se ha recibido vía satélite*. En este ejemplo la alternancia con *por* es total, lo cual sugiere que al menos una de las

¹⁹⁹ <http://www.aleteia.org/es/internacional/noticias/maria-maestra-de-reconciliacion-dice-papa-francisco-en-sri-lanka-5774306831237120>

²⁰⁰ Quiroz, A. (2006). *Las luchas políticas en Puebla, período 19961-1981*. Puebla: Enemérita Universidad Autónoma de Puebla.

²⁰¹ Galván, F. (2006) *El mundo reciente: (1985-2000)*. Sta. Cruz de Tenerife: Ediciones Idea.

manifestaciones de *vía* ha de ser compatible con la connotación de *camino* o trayectoria que emerge, a veces, con *por*.

Para encontrar cuál es el aspecto verdaderamente distintivo de *vía* respecto a *por*, analizaremos algunos pares mínimos y sus correspondientes IM (fig. 100-104).

- (155) [El viaje será/viajaré] [*por/vía*] carretera.

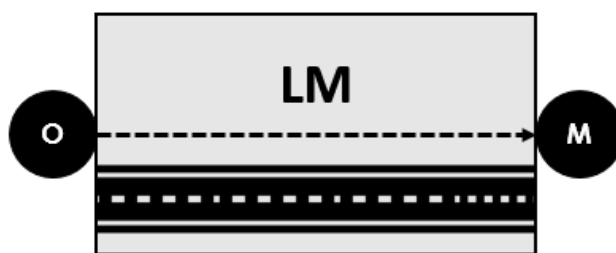


Figura 100

En este caso la alternancia entre las dos preposiciones no presenta problemas, debido a que la naturaleza del LM (*la carretera*) permite concebirlo como una entidad que abarca la totalidad del trayecto desde O hasta M; esto permite que el LM sea conceptualizado como el *camino* que ha de recorrerse para llegar hasta M (*por*) o como el *medio* que permite alcanzar M (*vía*). Esta casuística permite la alternancia en casos como: [*por/vía*] mar, aire, satélite, módem, etc. El análisis de este último tipo de casos (satélite, módem, teléfono, etc.) permite realzar la sutil diferencia que existe entre *por* y *vía*, la cual no queda muy clara cuando el LM puede interpretarse extensivamente entre O y M.

- (156) El mensaje llegó [*vía/por*] [teléfono/módem/buofax/internet/etc.].

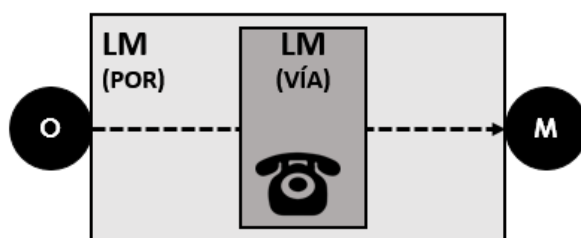


Figura 101

El ejemplo (156) es interesante porque, aunque al igual que (155), se trata de un caso en el cual la alternancia *por/vía* es total, permite analizar las diferencias representacionales que distinguen a una y otra preposición. Por un lado, *por* conceptualiza al LM (*teléfono*, en la IM) como un *camino* para la comunicación, es decir, de una forma longitudinal

horizontal²⁰² que abarca la distancia entre O y M. Por otro lado, *vía* excluye el contacto con estos dos puntos de su MdV pero mantiene la relación de la entidad LM como punto intermedio en el esquema OCM. Al focalizar la conceptualización del LM dentro de sus propios límites, la relación con el LM adquiere una connotación instrumental o modal. Aunque en este caso la diferencia representacional queda más clara, la ambivalencia de las preposiciones no ayuda a distinguir sus particularidades semánticas. El siguiente ejemplo aspira a avanzar en tal menester:

- (157) a. Cuando voy a la oficina paso [*por/*vía*] el parque.
b. Paseo [*por/*vía*] el parque.

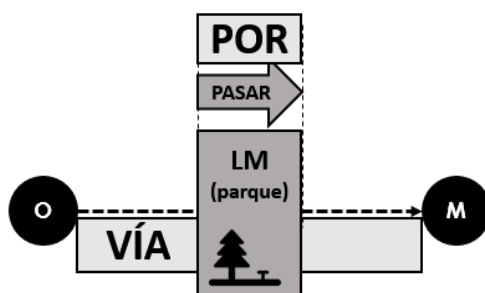


Figura 102

En (157a) la alternancia ya no es posible, y la razón es la naturaleza del TR. El verbo *pasar* exige una coincidencia con el límite y el final del LM. Esto no significa que deba existir co-localización; quizás la persona en cuestión no llega a transitar el interior del parque, sino simplemente pasa por delante o el lado de este LM. Esto no es importante. Lo importante es que la acción de pasar, aunque se intuye como parte de un trayecto mayor, se inicia y termina en función de los límites del LM. *Por*, como se explicó en el apartado anterior, permite ubicar la acción del TR *dentro* de los límites del LM, haciendo de este un coto de búsqueda en el cual, a través del barrido visual (real o virtual) se puede localizar la acción descrita por el TR. *Vía*, por el contrario, solo toma al LM como punto intermedio de un camino cuyo final ubica siempre *fuera* de sus límites. Esto es algo que el verbo *pasar* no permite por su propio significado y, por tanto, *vía* no parece aceptable en este tipo de construcción. Exactamente lo mismo sucede con otros verbos que perfilan acciones dentro del LM, como en (157b) de arriba, al que podría aplicársele la misma IM que encabeza este párrafo.

²⁰² Esto no es una particularidad del español. Tal como expusimos en el capítulo 4, idiomas tan aparentemente alejados del español como el japonés utilizan un razonamiento similar al atribuir las mismas partículas de conteo a los elementos horizontales (como lápices, palos, espadas, etc.) que a las comunicaciones telemáticas.

- (158) a. El avión va desde Barcelona a Seúl [*?por/vía*] Londres.
 b. El avión va desde Barcelona a Seúl pasando [*por/*vía*] Londres.

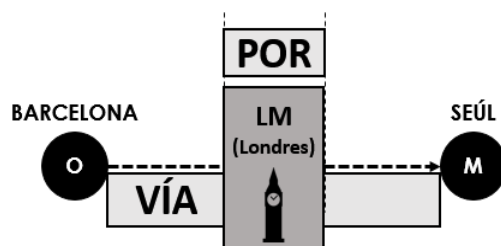


Figura 103

El mismo razonamiento explica la poca aceptabilidad de la alternancia en (158a). La partícula *por* limitaría el alcance de la acción del TR (*ir*) a los límites de Londres, como si caminando *a través de* la ciudad pudiese llegarse a Corea. En cambio, *vía* se presenta como una alternativa más adecuada puesto que permite sobrepasar los límites del LM y abarcar la totalidad de la acción perfilada por el TR. En esta totalidad, el LM es solo un espacio —punto o no— que explica de qué forma se hará el viaje, adquiriendo un valor más cercano al instrumental o modal, pero no limita el alcance del TR. Esta limitación deja de ser un problema con (158b) y se convierte en un imperativo conceptual, anulando la validez de *vía* en favor de la preposición *por*.

Por último cabe analizar los casos en los que *vía* se utiliza de forma no espacial:

- (159) a. Fue detenido *por* soborno.
 b. ?Fue detenido *vía* soborno.
 c. La presidenta consiguió que detuvieran a su rival *vía* soborno.

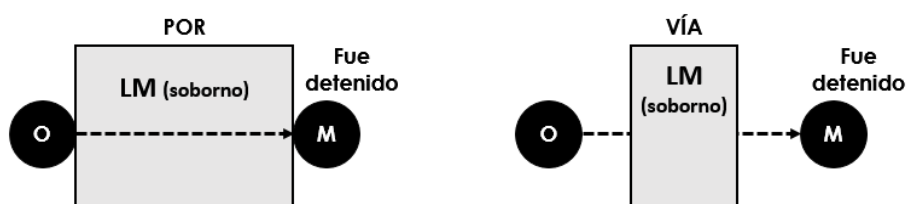


Figura 104

En los casos (159a) y (159b) *por* parece la opción más razonable. La partícula *por* atribuye a la naturaleza del LM la función de *camino* que explica causalmente qué llevó al sujeto a ser detenido: el soborno le *llevó* a la detención. En cambio, *vía* crea una distancia conceptual entre LM y TR. Por tanto, la detención no se ve afectada ni vinculada funcionalmente por el LM. Sin embargo, *vía* no resulta del todo agramatical en este caso porque permite que el LM sea conceptualizado como un punto instrumental intermedio en un esquema OCM; es decir, *vía* informa de que el LM *está* en el camino pero, al mismo

tiempo, de que *no es* el camino. Por tanto, si el soborno está involucrado en el proceso de detención de un sujeto pero no es la causa, la única interpretación posible es que alguien sobornó a otra persona para que detuviera a un sujeto. De esta forma se entendería el soborno como instrumento o modo de la detención, pero no como causa o detonante (159c).

Resumen: La partícula *vía* ubica al LM en un punto intermedio en un esquema OCM en el que M es el TR y el punto O queda inferido. *Vía* no lexicaliza C, sino que lo utiliza para ubicar, en algún punto coincidente, al LM.

Constructos: MdV (distancia conceptual).

La IM de *vía*

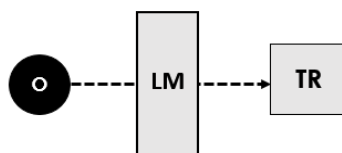


Figura 105

En (fig. 105) aparece representado un esquema OCM en el que el TR ocupa la posición final. El punto O no aparece perfilado en el MdV de *vía*, pero ha de poderse inferir por el contexto, incluso en oraciones no espaciales (159). Desde esta locación o situación inicial correspondiente a O se traza un C hasta M (el TR). En la IM de arriba vemos como el elemento gráfico correspondiente a *vía* no coincide con el C, como sí sucedía con la partícula *por*. La gran diferencia entre *por* y *vía* es precisamente esta: *por* lexicaliza C, mientras que *vía* ubica al LM en C, pero no lo “asimila”. Esto tiene varias consecuencias conceptuales y representacionales, tal como se ha expuesto anteriormente.

Una de ellas es que *vía* crea una distancia conceptual entre TR y LM, mientras que *por* los representa como elementos continuos. Esto explica la aceptabilidad de *vía* y la inadecuación de *por* en casos como (160a), y la alternabilidad en casos como (160b):

- (160)
- a. Llegó a Seúl *vía*/**por* Madrid.
 - b. Llegó a Corea del Sur *por*/?*vía* Corea del Norte.
 - c. Llegó a Seúl *por*/*vía* mar.

Tal como expusimos anteriormente, (160a) resulta extraño porque *por* genera la imagen de que *a través* de Madrid es posible llegar a Seúl, como si la capital coreana fuera un suburbio de la ciudad o viceversa. Lo contrario sucede en (160b): el hecho de relacionar

dos territorios que sabemos contiguos a través de una partícula que crea distancia conceptual entre los dos elementos hace que busquemos algún otro tipo de relación (modal, funcional) que a priori no se antoja necesaria para la relación. De ahí que la partícula *vía* sea menos adecuada que la partícula *por* en este tipo de casos —a menos que se explicita que el sujeto partió de un tercer lugar distinto al LM, como China— pero sin llegar a la agramaticalidad, tal como demuestran los ejemplos recogidos en este apartado, similares a (160c). En este tipo de casos la alternancia continúa siendo posible, pudiendo obedecer a preferencias representacionales del conceptualizador.

Por otro lado, la distancia conceptual entre TR y LM permite disociar al LM de la naturaleza del C, alterando la vinculación funcional entre los elementos y permitiendo así la introducción de valores modales o instrumentales:

- (161) a. El paquete llegó *por/vía* mensajería.
 b. La aportación llega **por/vía* nuestros compañeros de la Universidad de Chile.

Mientras que en (161a) la alternancia es posible debido a la misma plasticidad representacional en §6.3.3.1 —que, en resumidas, cuentas permite alternar entre concebir el LM como *camino* o como *medio* (agente facilitador, herramienta o instrumento posibilitador, etc.)—, en (161b) vemos como la alternancia no es posible porque la partícula *por*, al vincular funcionalmente al LM con la naturaleza de C, crearía un significado *causal*, explicando la existencia del TR *a través de* LM, lo cual no es correcto (pues los compañeros de la Universidad de Chile no están inherentemente abocados, por su naturaleza, a hacer ningún tipo de aportación). En cambio, *vía* resulta más apropiado ya que convierte al LM en un punto intermedio que se entiende únicamente como un elemento posibilitador e independiente en la construcción del C —disociado cualitativamente de los rasgos del LM—.

6.4. Localización relativa cerrada: adverbios y locuciones locativas

En este apartado se describen brevemente algunas de las partículas espaciales que hemos denominado *partículas de localización relativa cerrada*, centrándonos únicamente en aquellas que pueden confundirse con algunas preposiciones, como *en/dentro* o *sobre/encima*. Estas partículas adverbiales tienen la peculiaridad de contener en su significado una relación ya modulada y un LM implícito, frente a las partículas prepositivas, que no tienen ni lo uno ni lo otro. Esto hace que dichas partículas puedan funcionar sin mención al LM y que deban combinarse con un elemento conector para ser

aplicadas a cualquier LM concreto. Para explicar y desarrollar esta y otras nociones, y así encontrar la motivación de estas exigencias e incompatibilidades formales, tomaremos el caso de *dentro* como ejemplo representativo de todo el grupo y, por tanto, todas las conclusiones expuestas en el apartado siguiente se consideran extrapolables al resto de partículas.

Aunque los adverbios y otras construcciones que analizaremos a continuación no son preposiciones, su análisis resulta conveniente para corroborar mediante el contraste las conclusiones a las que nos han llevado los casos anteriores. Tomando como ejemplo *dentro* observamos que los adverbios tienen una carga semántica mayor que las preposiciones (Brucart, comunicación personal). Proponemos que esto se debe a que, en su estructura interna, ya perfilan una relación con un LM abstracto e implícito, tal como intentaremos demostrar a continuación.

Dado que el análisis de estas partículas figura en esta investigación únicamente a modo de complemento, lo acotaremos a un breve estudio de casos, limitándolos a aquellos que resulten de interés contrastivo para las tesis presentadas anteriormente. Las IM propuestas utilizarán los mismos códigos y constructos empleados en §6.2 y 6.3, así que su desarrollo, justificación y aplicación serán también mucho menores.

6.4.1. Dentro

Dentro es una partícula con equivalencia directa en latín, cuya composición, además, resulta bastante reveladora en cuanto a los usos y funciones actuales de la partícula moderna *dentro*. En efecto, dicha partícula tiene su origen en la partícula latina *deintro*, compuesta de *de* (convencionalmente entendido como marcador de posesión u origen) e *intro* (interior).

Dentro es definido normalmente como un adverbio de relación locativa de ubicación (frente a los adverbios de relación locativa direccional, como *adentro*). Este tipo de adverbios no admite la gradación salvo excepciones (*más dentro/muy dentro) y tienen un complemento intrínseco que puede estar explícito o ser implícito (RAE, 2010, p. 581).

- (162)
- a. Está [*en/dentro de*] el cajón.
 - b. Está [*en/dentro de*] la mesita.
 - c. Ya no estamos [*en/dentro de*] la crisis económica.
 - d. Se marchó con un gran dolor [*en/dentro de*] su corazón.

Los casos (162a) y (162b) son ejemplos de la gradual alternancia entre *en* y *dentro* (de) en los que el significado no queda necesariamente alterado, pero sí más o menos especificado. En (162a), efectivamente, la tendencia natural seguramente es imaginar el TR *contenido* en el LM (el cajón); tanto con *en* como con *dentro*, puesto que el cajón tiene, en principio, una única ZA. En cambio, en (162b) la alternancia es menos clara: aunque en ambos casos es posible la misma interpretación que en (162a), en (162b), si usamos *en*, no es descartable que el TR esté realmente *encima de* la mesita, y no necesariamente *dentro*. Podemos, pues, esbozar una primera distinción entre *en* y *dentro*: *dentro* fuerza la elección de una ZA tridimensional capaz de [CONTENCIÓN] cuando es posible, mientras que *en*, como se explicó anteriormente, es *adimensional*. Esta afirmación parece confirmarse con los ejemplos (162c) y (162d). Aunque puedan parecer contraejemplos, lo cierto es que si (162c) y (162d) funcionan sin resultar agramaticales es precisamente debido a la posibilidad de concebir una ZA dimensional a partir de los LM, aunque estos solo puedan conceptualizarse como “contenedores” en sentido figurado; a través del *mapeo* de significados.

(163) - ¿Dónde está el perro? - Dentro/**en*.

En (163) podemos ver una de las diferencias formales entre *en* y *dentro*: mientras que *dentro* permite hacer implícito el objeto (el perro está *dentro* —de la casa, por ejemplo—), esto no es posible con *en*. Esto se debe a que *dentro* es una partícula con más “carga semántica” que *en* (Brucart, comunicación personal); algo esperable teniendo en cuenta la descomposición etimológica de la palabra. Desde un punto de vista semántico, *dentro* ya incluye la identificación de una relación entre entidades (mediante la partícula *de*, que será analizada en profundidad más adelante) y cómo esta se modula (en el interior del LM). Implícitamente, por tanto, ya se hace referencia a la conexión entre dos dominios independientes (con *de*) (Romeu, 2014, p. 120), lo que permite omitir el LM en el discurso si este ya puede sobreentenderse: *El perro está dentro*. Quizás los siguientes esquemas puedan ayudar a explicar esta propuesta (fig. 106).

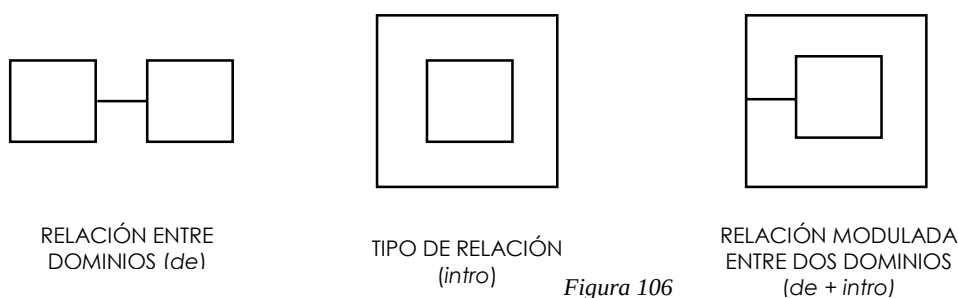


Figura 106

Como vemos, según esta visión, *de* perfila la relación —en el grado de abstracción más alto e inespecífico— entre dos entidades necesariamente identificables como pertenecientes a dominios diferenciados. La partícula latina *intro* modula esta relación, marcando una relación de [CONTENCIÓN]. La unión de las dos partículas (*deintro/dentro*) conecta, por tanto, conecta dos dominios o entidades (*de*) de una forma específica (*en*). Es por esto por lo que *dentro* puede omitir el LM, puesto que gran parte de su significado está “cargado” en la propia partícula. Volviendo al ejemplo concreto, cuando decimos “*dentro*”, estamos perfilando un tipo relación específica entre una entidad conocida (*el perro*) y otra que, explícita o no, es evocada por la propia partícula mediante la noción de [CONTENCIÓN]: el perro necesariamente ha de estar dentro de *algo* que, a su vez, necesariamente ha de poder ser concebido como contenedor. Por eso precisamente existe la “regencia” de *de* con adverbios como *dentro (de)* o *delante (de)*: al ser unidades de significado autónomas —siempre que el sentido común lo permita— necesitan una partícula para vincularse a otro dominio *independiente*, del cual no necesitan para tener sentido por sí mismas. De hecho, la mera presencia de la partícula *de* ya permite intuir la naturaleza composicional de la estructura y, por ende, la autonomía de las partes.

En cambio, *en* es, tal como se ha explicado en §6.2.1.1, “dimensionalmente dependiente”, y su significado no es adivinable sin la activación explícita (por mención o por dominio) de la ZA de un LM. La partícula *en*, más inespecífica que *dentro*, resulta agramatical sin la mención de su complemento. Además, tal como se ha propuesto también anteriormente, *en* tiene siempre un matiz “funcional” o, como mínimo, de “influencia” del LM sobre el TR. Por lo tanto, *en* necesita la mención del término, no solo para precisar su ubicación espacial sino para identificar al TR con dicho LM. Recuperemos un ejemplo del apartado §6.2.1.1:

- (36) b. Está *en* la cárcel.
- c. Está *dentro de* la cárcel.

En la comparación de (36b) y (36c) podemos advertir la conexión “funcional” que existe con *en* y no con *dentro (de)*. En (36b), la expresión, aparentemente locativa, atribuye al TR una determinada circunstancia definida por la naturaleza del LM: si está *en* la cárcel es, en principio, *porque* ha sido juzgado y está allí *para* cumplir condena por ello. En cambio, si alguien está *dentro* de la cárcel, como (36c), es más fácilmente interpretable que el TR está allí solo circunstancialmente, pero no está bajo la influencia del LM. Según

esta propuesta, esto ocurre porque *en* vincula directamente al TR con un LM según su función percibida (0D), o su ZA, mientras que en el caso de *dentro*, lo perfilado es una

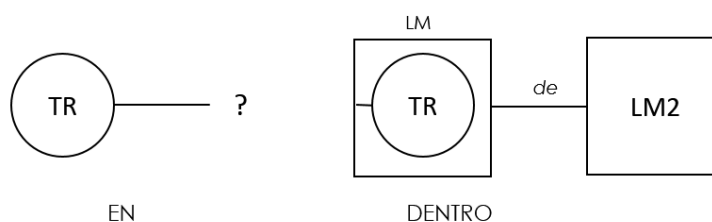


Figura 107

relación de [CONTENCIÓN] que remite necesariamente a una visión 3D —real o figurada— de cualquier LM. Para que este LM deje de ser “cualquier LM”, debe vincularse dicha relación con un LM específico mediante la partícula genérica que utiliza el español para unir dominios independientes: la partícula *de*. Pero lo que esta segunda conexión específica no es relativo a la naturaleza de la relación, sino a la del LM, y por eso es opcional; el tipo de relación ya está perfilado. Realizando una abstracción visual del anterior esquema de *en*, podemos establecer la siguiente comparación gráfica.

Si, tal como propusimos en §6.2.1.1, “estar *en* casa” significa más que estar “físicamente *dentro de* casa”, el esquema —y el razonamiento anterior— resulta coherente: el significado de *en* queda vacío si no se completa con un término que explique a qué cosa— a qué ZA— se está vinculando la entidad. La “cualidad intrínseca” de *en* no permite despojarlo de “su término huésped”, pues resultaría en una agramaticalidad similar a la que significaría dejar a un verbo copulativo (como *ser*) sin su atributo”: *?Yo soy* (¿Qué cosa?). La conexión queda “abierta”, en principio. Parece, por tanto, que las exigencias formales de *en* y *dentro* (u otras partículas de relación locativa cerrada) tienen una motivación semántica.

Respecto a esta cuestión, existe otro razonamiento que refuerza la hipótesis aquí planteada: la deconstrucción del significado funcional de *en* cerrando la relación que perfila con un LM inespecífico, como en (164a)²⁰³.

- (164) a. Está *en* el interior *de* la cárcel.
 b. Está *dentro de* la cárcel.
 c. ¿Dónde está el perro? Está [*dentro/en* el interior/**en*] (*de* la casa).

²⁰³ Esto es lo mismo que ocurre cuando se combina *en* con cualquier otro LM: como *en el interior*, *en el exterior* (fuera), *en el centro*, *en el borde*, etc. En todos estos casos, *en* “pierde” su abstracción al combinarse con un LM que modula su significado y lo cierra, haciendo necesario combinarlo con otro dominio (generalmente con *de*).

En (164a) estamos utilizando *en* de una forma perifrástica para decir, esta vez sí, lo mismo que podríamos expresar con la partícula *dentro* en (164b). Para ello lo que se ha hecho es, precisamente, anular la “capacidad atributiva” de *en* al combinarlo con un término genérico (el interior) del que no se adivina ningún tipo de función o influencia sobre el TM. A pesar de que la construcción queda vacía de contenido concreto, la relación TR-LM sí queda cerrada mediante la relación modulada de un TR y un LM abstracto, de la misma forma que sucede con *dentro*. Por ello, en este caso sí es posible responder a la pregunta de (164c) omitiendo el objeto con ambas formas. Analizado ya el aspecto espacial de *dentro*, a continuación expondremos el caso de las oraciones temporales:

- (165) a. [*Dentro de/en*] dos semanas ya no estaré aquí.
 b. Se fue y le dijo que volvería [*en/dentro de*] dos semanas.
 c. Se fue y volvió [**dentro de/en*] dos semanas.
 d. Lo he hecho [*en/*dentro de*] dos semanas.

En casos como en (165a) parece que *dentro de* y *en* pueden alternarse sin problemas en construcciones temporales. Sin embargo, es necesario remarcar que *dentro de* solo funciona desde el punto de vista deíctico, como se ve en (165b) y que, por tanto, en construcciones como (165c) dicha alternancia no es posible, resultando *en* la única posibilidad. Esta limitación a la alternancia puede deberse a la implicación de un constructo de *punto de vista* (*viewpoint*), ya que *dentro (de)*, según hemos explicado, fuerza la identificación de una ZA dimensional y, como vemos en (165c) y (165d), requiere que dicha ZA abarque el presente del momento del habla y tenga una proyección hacia el futuro.

- (166) [*En/Dentro de*] dos semanas lloverá mucho.

Consideramos que el razonamiento que opera en las construcciones temporales no es distinto del que funciona en las construcciones espaciales. En estas —en las espaciales— fuerza la interpretación tridimensional del espacio asignado al LM. Al hacerlo, la conceptualización del LM reduce en mucho su abstracción respecto a otras representaciones posibles, como con *en*, y dibuja con mucha más claridad los límites externos de dicho LM (que son los que, efectivamente, han de cumplir con la función de contenedor). Parece que esto mismo es lo que ocurre con los límites del marco temporal que se dibuja con *dentro de* y *en*, tal como vemos en (166). Con *en*, podemos situar la acción (llover) entre el momento del habla y el LM y, al hacerlo, someterla a la influencia —la duración, en este caso— del mismo. Por tanto, la interpretación resultante es que

lloverá continuamente o repetidamente durante todo ese intervalo. Pero también con *en* podemos entender que la lluvia llegará *dentro de* dos meses: al final del intervalo. Consideramos que esta ambigüedad representacional es similar a la que se produce con el *en* espacial en *Está en la mesita: en* permite seleccionar la ZA del LM; si en la mesita las dos ZA eran [SOPORTE] y [CONTENCIÓN], en la construcción temporal podemos identificar dos opciones que podemos denominar [INTERVALO] o [LOCACIÓN PUNTUAL] (fig. 108).

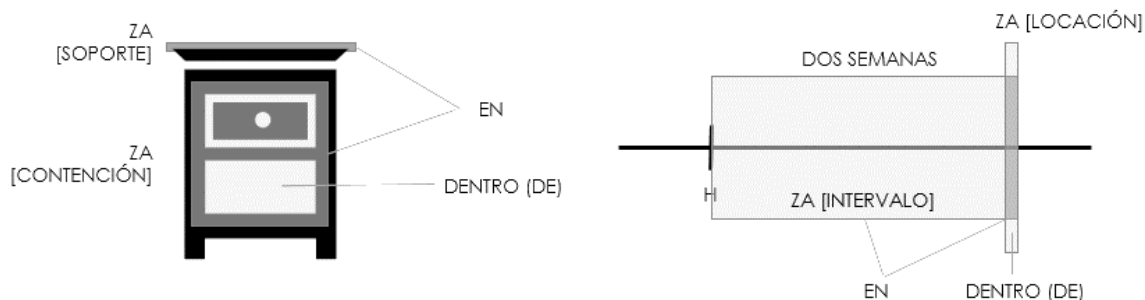


Figura 108

Podemos conjeturar que, al no incluir la interpretación de intervalo, *dentro de* toma un punto temporal y ubica la acción *dentro de* ese punto, no del intervalo trazable a partir del momento del habla, y por eso, generalmente su significado hace coincidir la existencia del TR eventivo con los límites asociados al LM temporal. También puede argumentarse que, al incluir el momento del habla (H, en fig. 108) en su MdV —como punto opuesto, de hecho, al del momento que perfila— es explicable que *dentro* siempre remita a situaciones en las que se parte de H para localizar el punto en el interior del cual ubica la acción en cuestión: toma H como *punto de vista*. De cualquier forma, en ambos casos es posible aplicar la misma IM —(fig. 109), expuesta a continuación— a todos los casos de *dentro (de)*.

La IM de *dentro*:

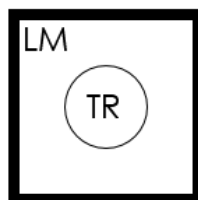


Figura 109

La IM de *dentro (de)* es similar a la de *en* (fig. 50). La principal diferencia es que *dentro* no perfila zonas activas más allá de los límites de *contención*, físicos o figurados. Para ello, debe otorgar una prominencia representacional a los límites, reales o virtuales, físicos o

conceptualizados, de dicho contenedor que ha de servir para ubicar al TR. Por eso, los límites del LM están enfatizados con líneas más gruesas, y el esquema-imagen omite cualquier referencia a ZA o a conexión funcional.

La consecuencia de este esquema es que *dentro (de)* necesariamente ha de perfilar una relación basada en estos límites, y por tanto su campo de uso es bastante más restringido que *en*, a pesar de que puedan tener significados compatibles en algunas construcciones, como en (167a).

- (167) a. Está [*en/dentro (de)*] el baúl.
b. He dejado la cerveza [*en/dentro (de)*] la nevera.

Sin embargo, dicha alternancia no es posible sin que *en* pierda al menos uno de sus significados potenciales cuando el LM tiene más de una ZA, como en (167b), donde, aunque la alternancia es posible, *en* permite conceptualizar a la botella *encima* de la nevera, no necesariamente en el interior, como sí requiere *dentro (de)*.

Otro aspecto de *dentro* es que perfila una relación locativa “cerrada”; es decir, perfila una relación en la que el TR está ya en una relación modulada con un LM abstracto. Además de las consecuencias formales que conlleva, lo que esto significa es que *dentro* no puede analizarse al mismo nivel que las preposiciones, puesto que su carga semántica es mayor (precisamente porque en su estructura semántica ya hay una relación perfilada, cosa que no sucede con las preposiciones). Esto permite la omisión de un LM específico, puesto que la relación modulada de la unidad léxica ya permite conceptualizar una relación válida entre TR y un LM abstracto.

- (168) a. Los niños están *dentro* (de algún LM-contenedor, que se intuye una casa).
b. *Los niños están *en* (la necesidad de asociar una ZA al significado deja la relación “abierta” puesto que esta no figura en la escena y, por tanto, resulta agramatical).

Consideramos que esta observación —cuyo fundamento y desarrollo se encuentra en los anteriores puntos de este mismo apartado— es extrapolable a todas las partículas que se incluyen en este análisis y que no son preposiciones. Por tanto, dejando el análisis de *dentro* como muestra de las consecuencias representacionales y estructurales de la mayor carga semántica de estas palabras, a continuación se realizará solamente un breve análisis semántico de las mismas.

6.4.2. *Fuera*

Fuera es el antónimo natural de *dentro*, a pesar de que su estructura interna es distinta, como también lo es la del equivalente latino que le dio origen. Al contrario que *dentro* (*de intro*), *fuera* no tiene un origen composicional, sino que deriva del adverbio latino *fuera*s. Además, aunque la carga semántica es similar a la de *dentro*, los ámbitos de aplicación y el espectro de representaciones al que da lugar no son equiparables a los de su antónimo. Consideramos que esto no se debe a la composición semántica de la palabra, sino a la diferencia de atención cognitiva que el sistema conceptual humano da a los distintos ámbitos de ambas palabras. Intentaremos demostrar esto aplicando *fuera* a ejemplos similares a los que hemos usado para estudiar *dentro*.

- (169)
- a. Está *fuera* del cajón.
 - b. Está *fuera de* la mesita.
 - c. Ya estamos *fuera de* la crisis económica.
 - d. Sacó el dolor *fuera* de su corazón.

Los ejemplos (169a)-(169b) son prácticamente idénticos a los ejemplos (162a)-(162b) del apartado anterior. Sin embargo, aunque vemos que de momento ambas palabras pueden cumplir una función similar —aunque con significado opuesto— lo cierto es que en estos primeros ejemplos ya se puede advertir una diferencia importante. En ninguno de estos casos existe una alternancia posible con ninguna otra preposición, como sí sucedía con *dentro/en*. También resulta interesante que, aunque es perfectamente posible, la alternancia de *fuera* con *dentro* y *en* en los siguientes ejemplos no encuentra una equivalencia a la divergencia semántica que sí se producía en los ejemplos originales del apartado anterior:

- (170)
- a. Está *en* la cárcel → Está *fuera* de la cárcel.
 - b. Está dentro de la cárcel → Está *fuera* de la cárcel.

Efectivamente, mientras que estar *dentro* o *en* un LM reporta diferencias de significado notables, lo cierto es que estas desaparecen si se busca una equivalencia “invertida” o “en negativo”. Esto se debe a lo comentado en el marco teórico (§4), según lo cual el lenguaje refleja la prominencia cognitiva que recibe una categoría y, lo que es más importante, que dicha importancia viene determinada por el valor o trascendencia funcional que la mente humana le otorga a través de una interacción que es —o fue, en un primer momento, al menos— eminentemente espacial. Es por esto por lo que los aspectos “internos” o de “contacto” con un LM reciben mucha más atención que aquellos que describen dicha

relación con el LM en forma negativa: es decir, precisamente por la ausencia de dicha relación de contención o soporte. Esta asimetría —que aparece también en otros aspectos locativos, como la gradación *cerca* < *al lado*, que no existe en negativo (*lejos*)— también está presente en otros casos similares, como el que se comentará en el siguiente apartado.

La IM de fuera:

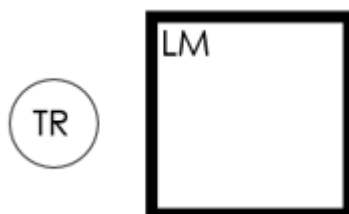


Figura 110

6.4.3. Cerca

Cerca sitúa al TR en algún punto percibido como cercano al LM. *Cerca* representa uno de los casos más claros de variabilidad construccional en función de la representación funcional que el hablante tiene de la realidad que está describiendo. Así, la categoría *cerca* puede utilizarse para describir una distancia de apenas unos centímetros, como en (171a) (abajo), o para perfilar una distancia casi inimaginable, como en (171b). En ambos casos, la validez de la partícula *cerca* viene determinada por la coherencia funcional de los LM tomados como referencia. Dicho en otras palabras, *cerca* funciona siempre que la escala y la validez funcional como referencia de los LM sea proporcional.

- (171) a. Deje la llave en la maceta *cerca* de la puerta trasera.
 b. La Vía Láctea está *cerca* de la Gran Nube de Magallanes.

Puede comprobarse que *cerca*, como todas las partículas espaciales (es especialmente similar el caso de *entre*) es altamente inespecífica y esquemática en su significación desvinculado, y solo con la anexión a unos determinados LM puede *anclar* un significado concreto. La naturaleza de los elementos en relación y/o el dominio de activación determinará el rango o alcance aceptable para *cerca*.

La IM de *cerca*:

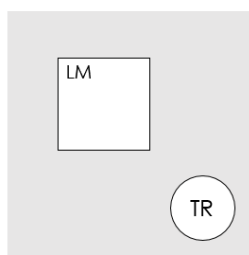


Figura 111

En la IM de *cerca* (fig. 111) hemos representado al TR al LM en una relación basada en un espacio funcional que permite su locación relativa (zona sombreada) en lugar de unirlos mediante una línea (símbolo que hemos utilizado para denotar relaciones funcionales o proyecciones direccionales).

6.4.4. *Al lado*

La descomposición etimológica de la locución adverbial (a + el + lado), fácilmente adivinable, hace que su significado sea bastante intuitivo. Sin embargo, *al lado (de)* presenta interesantes matices que lo diferencian de *cerca*, los cuales pueden ser rastreados según el análisis propuesto para la partícula *a*. En general, se interpreta que la diferencia fundamental entre *cerca* y *al lado* es una gradación, de forma que *al lado* perfila una relación relativamente más próxima a *cerca*, tal como se puede intuir en los siguientes ejemplos:

- (172) a. La oficina está *cerca* de la estación.
 b. La oficina está *al lado* de la estación.

Seguramente nos imaginaremos la oficina más cerca de la estación en (172b) que en (172a), e incluso es posible que imaginemos la oficina en contacto con la estación, o “inmediatamente” al lado de la estación: es decir, sin ningún otro edificio o espacio entre la estación y la oficina. Sin embargo, esta caracterización de *al lado* —basada en la cercanía o la inmediatez/contacto— no parece del todo satisfactoria aplicada a casos como el siguiente. Imaginemos que una persona no encuentra las llaves y, mientras remueve los cojines de un sofá, murmura:

- (173) a. Tienen que estar por aquí *cerca/*al lado*.

En este caso seguramente la persona esté conceptualizando el objeto en algún lugar “en contacto” con el sofá, o incluso dentro de él. Lo que motiva a una persona a no usar “tienen que estar por aquí *al lado*” es el hecho de que *al lado* perfila una conexión directa

con el LM que necesariamente ha de ser identificable y, por ende, remite a una ubicación conocida y exacta. El ejemplo (174a), a continuación, puede servir como prueba de lo anteriormente propuesto.

- (174) a. Estoy *cerca/al lado* de la estación.
b. Estoy en algún lugar *cerca/?al lado* de la estación.
c. Estoy en algún lugar *cerca* de la estación, *al lado* de una panadería.
d. Lo dejé *justo al lado* de la lámpara / *Lo dejé *justo cerca* de la lámpara.

Aunque (174a) permite alternancia, esta no carece de efecto en la representación final. Seguramente, con *cerca* imaginemos una persona que habla por teléfono con otra persona que no conoce su ubicación y a la cual informa, de forma vaga, de la misma; o precisamente lo contrario, y el mensaje que quiere transmitir es que no es consciente de su ubicación más allá de la proximidad a un LM de referencia (la estación). En cambio, con *al lado*, la interpretación más probable es que la misma persona está informando a alguien de su ubicación exacta: un punto que se supone conocido o, cuanto menos deducible, por las partes involucradas en la comunicación. El ejemplo (174b) parece demostrar esta hipótesis. Al introducir un matiz de indefinición —con *algún*, por ejemplo— la expresión con *al lado de* parece menos probable, ya que si esta persona está *al lado* de la estación, debería poder identificar el LM y, por tanto, no parece haber motivo para omitirlo. También (174c) representa un caso a favor de esta caracterización de *al lado*. En (174c) vemos como una persona puede utilizar *cerca* para perfilar una primera localización, vaga, en torno a la ZA de un LM —que, para los fines del hablante, es la zona circundante a dicho LM conceptualizada como cercana— para, después, utilizar un LM concreto para establecer una conexión espacial. El ejemplo (174d) es otro ejemplo de esto: no es posible graduar *cerca* en cuanto a la especificidad de la locación puesto que la ZA externa de un LM es necesariamente inespecífica. En cambio, sí se puede hablar de precisión con *al lado de* ya que, como proponemos, hace referencia directa a la ZA *interna* de un LM, y no a la zona que lo circunda.

Consideramos que esta es la diferencia fundamental, a nivel cognitivo, entre *cerca* y *al lado de*: mientras que *cerca* utiliza la ZI exterior de un LM como referencia para la locación, *al lado* —mediante la partícula *a*— relaciona espacialmente al TR con el LM, sin evocar una ZI exterior en torno a él. Esta conexión con la región interna del LM en la representación es la que evoca la noción de “contacto” o “inmediatez” que se frecuentemente se asocia a *al lado* y, por tanto, explica por qué *cerca* puede utilizarse

para referirse a una localización imprecisa, mientras que dicha interpretación es mucho más difícil con *al lado*: si el TR está “conectado” con el LM, no debería haber ningún impedimento para que pueda ubicar exactamente dónde está, respecto a su posición, tal TR.

La conexión virtual entre TR y LM es de tal importancia que, si se rompe, *al lado* no puede utilizarse para perfilar la relación, a pesar de que la distancia sea mínima. A través del siguiente ejemplo intentaremos demostrar esta afirmación y, además, se explicitará de qué forma afecta la partícula *a* a la locución locativa.



Figura 112

En (fig. 112), en el primer caso (1), *al lado* parece funcionar sin problemas: la conexión entre TR y LM (A y B) se produce de forma directa y sin obstáculos. Sin embargo, en el segundo caso (2), a pesar de que la distancia entre A y B es exactamente la misma, hay un tercer elemento distorsionador (C) que impide dicha conexión, y por tanto sería mucho más difícil afirmar que A está *al lado* de B o viceversa. Este argumento invalida el argumento de que la principal característica de *al lado* de es una distancia mínima —que, en todo caso, siempre sería, al igual que en otros casos, relativa— entre TR y LM. Consideramos que lo que sucede en este caso no es en realidad nada excepcional, sino que, más bien al contrario, sirve como ejemplo del efecto que produce la partícula *a* en la locución: *a*, al establecer una proyección hacia el LM, no permite la conceptualización de la trayectoria proyectada “a través” de otro LM secundario. El esquema de *origen-camino-meta* de *a* exige que la *meta* tenga una validez funcional: si A va *a* B, B debe ser el destino final-funcional que motiva el movimiento de A. Por tanto, si A va *a* B, no se entiende que el movimiento de A termine en C a menos que se explicité dicha circunstancia de alguna forma (*vía, por, a través de...*). Consideramos que este es exactamente el mismo razonamiento que opera en la *a* de *al lado de*: si un TR está proyectado hacia un LM, es este LM, y no ningún otro, el que ha de servir como referencia para la locación.

La figura que se introduce al final de este párrafo muestra otro ejemplo que permite descartar la variable de “distancia mínima” y, además, introduce otra variable que sí parece decisiva: la tendencia axial horizontal —que emerge del LM *lado*—. Dicha

tendencia axial se manifiesta, tanto cuando el LM se conceptualiza con una orientación intrínseca (como un ser humano) y el TR está en uno de sus laterales, como cuando el LM *no* se conceptualiza con una orientación intrínseca, pero el hablante puede ubicar el TR a la izquierda o a la derecha del LM según su propio punto de vista. Esto explica que en el siguiente diagrama (fig. 113, abajo), a pesar de que la distancia A-C es sensiblemente inferior a la de A-B, es más probable conceptualizar, desde el punto de vista que ofrece la figura, que A está *al lado* de B y no que A está *al lado* de C (salvo que presupongamos una orientación intrínseca al elemento A, lo cual no está contemplado en el diagrama).

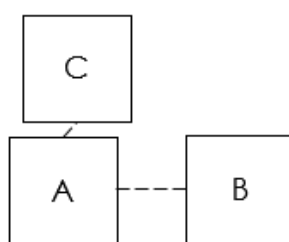


Figura 113

En conclusión, podemos afirmar que *al lado* (de) perfila una relación en la que un TR se vincula directamente a la ZA *interna* de un LM —o lo que es lo mismo, concibe al LM de forma funcional: como ZA en su totalidad—. Además, *al lado* (de), mediante la partícula *a*, perfila una proyección del TR hacia el LM, y no admite que dicha conexión virtual sea interrumpida por ningún otro LM, o la conexión funcional que rige *a* se perdería, al quedar interrumpido el esquema OCM que activa. Por último, la locución perfila una relación locativa cerrada por un LM intrínseco (*el lado*), de forma que necesita *de* para conectarse con otro dominio (LM2).

La IM de *al lado*:

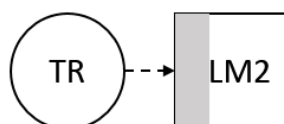


Figura 114

6.4.5. *Lejos*

Lejos presenta las mismas características representacionales que *cerca*, pero perfila la relación en negativo: ubica al TR *fuera* de la ZA que se considera funcionalmente válida para la ubicación relativa a un determinado LM. Esta caracterización de *lejos* es válida tanto para los usos espaciales como para los mapeos de significado.

- (175) a. Puerto Rico está *lejos* de Japón.
 b. El cuarto de baño está *lejos* del salón.

Los casos (175a) y (175b) muestran claros ejemplos de localización espacial que ponen manifiesto lo relativo del valor de la partícula. Esta relatividad conceptual ya ha sido tratada en profundidad en otras partículas, por lo que no consideramos necesario repetir de qué forma funciona el ajuste escalar que se produce en esta u otra locación espacial.

La IM de *lejos*

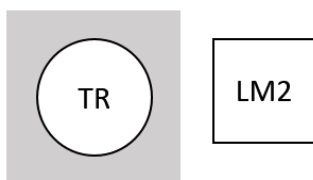


Figura 115

6.4.6. *Encima*

Encima es otro de los adverbios que muestra claramente su origen componencial: *en* + *cima*. Lo claro de esta construcción hace que su significado sea fácilmente adivinable, y lo cierto es una rápida observación de casos no reporta grandes sorpresas al respecto.

- (176) La impresora está *encima* de la mesa.

El ejemplo (176) muestra un caso prototípico de localización espacial mediante *encima*. El adverbio localiza al TR en (*en*) la parte superior concebida (*cima*) de un LM. Tal como hemos propuesto con los otros adverbios, el valor de *encima* sí es prototípicamente espacial, y por ello adquiere más fácilmente connotaciones de “carga” o “apilamiento”.

- (177) a. Puso todas las cartas [*sobre/encima de*] la mesa.
 b. Está todo el día [*encima/?sobre*] de los estudiantes.
 c. Lo hacemos porque él lo pidió y [*encima/*sobre*] se queja.

El ejemplo (177a) hace referencia a un caso que ya estudiamos con la preposición *sobre*, pero que retomamos aquí para subrayar cómo *encima* tiende a adquirir este sentido de “apilamiento vertical” (una baraja de cartas *encima* de la mesa) frente a la “dispersión”

que provocaba *sobre*. Tal como argumentamos anteriormente, consideramos que este efecto en *sobre* se debe a la selección el LM como ZA mediante el ajuste escalar, algo que *encima* (como el resto de los adverbios) no hace. El ejemplo (177b) muestra que este efecto de “apilamiento” persiste incluso en construcciones retóricas o no literales. En (177b) *encima* es preferible porque permite precisamente esta connotación de “carga” y de “peso” que *sobre*, al conectar los elementos de forma más funcional y potencial, no establece claramente. Incluso actuando como conector discursivo, como en (177c), *encima* continúa manteniendo este matiz, propio de la imagen esquema que representa, mientras que *sobre* sigue pareciendo agramatical por las mismas razones aportadas anteriormente.

La IM de *encima*:

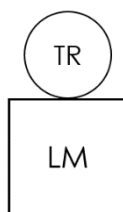


Figura 116

6.4.7. Debajo

El caso de *debajo* también permite intuir un claro origen componencial (*de* + *bajo*), aunque en este caso lo inespecífico de *de* hace más difícil de rastrear los mecanismos conceptuales que dan lugar a su significado. Proponemos que *de*, cuya función principal es, según identificamos anteriormente, la de conector de dominios, fuerza una separación conceptual entre TR y LM que no existía con *bajo*.

(178) La impresora está [*?bajo/debajo de*] la mesa.

En una construcción como (178) *debajo* resulta más natural que *bajo* porque rompe la conexión funcional que *bajo* intenta establecer entre los elementos en relación. Al hacerlo, el LM deja de estar comprometido funcionalmente con el TR y por tanto no es necesario buscar una relación funcional que de todos modos no parece existir (¿ocultación?, ¿contención?) y que, en todo caso, seguramente no está en la intención del hablante perfilar tal relación. Es más probable que, por el contrario, el conceptualizador esté utilizando al LM simplemente como localizador relativo para ubicar a un TR. *Debajo* ubica a este TR en una región inferior distanciada conceptualmente de la del LM, tal como demuestran los siguientes casos que analizamos en el apartado correspondiente a *bajo* y

que evitaremos repetir de nuevo. Remitiendo al lector a §6.2.2.2 (*bajo*) para encontrar más detalles al respecto, concluiremos aquí que *debajo* usa la partícula *de* como separador conceptual de dominios y, por tanto, es más favorable a interpretaciones puramente locativas que la partícula *sobre*, la cual tiende a establecer conexiones funcionales entre TR y LM.

La IM de *bajo*:

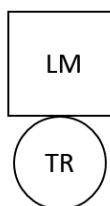


Figura 117

6.4.8. Conclusiones del apartado

La brevedad de este apartado en general, y especialmente de algunos puntos en concreto, es directamente proporcional a la profundidad del tratamiento que dichos adverbios ya recibieron mediante el estudio de casos contrastivos a lo largo del análisis de las preposiciones de §6.2 y 6.3. En coherencia con lo ahí expuesto, consideramos que este somero análisis, a pesar de la omisión de varias partículas adverbiales, basta para justificar la distinción que hemos realizado entre “partículas espaciales preposicionales” (de relación abierta) y “partículas espaciales adverbiales” (de relación cerrada).

Consideramos que la principal diferencia radica en la intensidad de la *conexión funcional* que establecen las partículas preposicionales. Esta conexión es tan importante que afecta o modula el significado de las construcciones que rigen. Incluso los casos menos prototípicos de conexión funcional, como *hasta*, *hacia* o *desde*, intervienen en la conceptualización del TR, aunque sea únicamente estableciendo su origen y/o su final. Los LM cumplen en este caso una función, como mínimo, de acotación o de límite.

Estas conexiones funcionales desaparecen con los adverbios debido a su estructura interna. Los adverbios no relacionan a los TR con una ZA de los LM —o los conciben como ZA en su totalidad— sino que toman a los TR como categorías cerradas independientes cuya localización se realiza mediante esquemas mentales que ya llevan un LM implícito. Esto es más fácilmente observable en los casos en los que las construcciones espaciales adverbiales tienen un origen componencial, tal como sucede

con *encima* frente a *en*. *Encima* incluye en su núcleo semántico la región superior de un LM genérico (*cima*), mientras que *en* carece de tal información y, por tanto, necesita encontrar una ZA válida en algún LM para poder construir su significado. Esto permite explicar dos particularidades aparentemente formales de las partículas adverbiales: su aceptabilidad aun cuando funcionan sin argumento (“está encima”) y la necesidad de utilizar *de* cuando sí seleccionan segundo LM (“está encima **de** la mesa”). *De* es necesario precisamente porque esta partícula es la encargada de conectar dominios independientes, y esto es lo que requieren todas las partículas de relación cerrada estudiadas en este apartado, pues su significado está configurado de forma independiente a la del LM (lo cual no exime a la construcción resultante del efecto gestáltico propio de toda conceptualización humana).

Por tanto, consideramos que el modelo de análisis aquí empleado valida la separación entre partículas preposicionales y adverbiales y permite, además, añadir una razón semántica a tal distinción, más allá de criterios formales que, aunque funcionan de forma muy clara en el caso del español, no son de utilidad en otras lenguas, como el japonés, el coreano o incluso el inglés (Brucart, comunicación personal).

Por último, consideramos que la validez funcional y descriptiva de los esquemas propuestos para las preposiciones que forman parte —componente— de algunos de los adverbios analizados en este apartado representa un indicio de solidez de las tesis expuestas en los apartados 7.2 y 7.3. Las IM establecidas entonces han demostrado ser herramientas de utilidad para desgranar el significado de las locuciones adverbiales e incluso permite inferir el de otras que no han llegado a tratarse en este trabajo —precisamente por no redundar en la comprobación de una misma idea en más ocasiones de las necesarias— como las divergencias representacionales de *abajo* y *debajo*.

6.5. Conclusiones del capítulo

En este capítulo hemos analizado las preposiciones del español que tienen asociado un sentido espacial mediante las herramientas analíticas descritas en el capítulo 6, cuya base teórica se desarrolló en los capítulos 4 y 5, en coherencia con el estado de la cuestión descrito en los primeros tres capítulos. El desarrollo de este análisis ha posibilitado explorar una nueva forma de analizar y describir las preposiciones espaciales que nos ha permitido avanzar hacia la consecución de los siguientes objetivos:

1. Analizar la carga semántica de las preposiciones

El análisis que se ha desarrollado a lo largo de §6 ha producido unas descripciones gramaticales que, siendo en mayor o menor medida compatibles o coincidentes con otras descripciones anteriores, aportan una nueva perspectiva al estudio de este fenómeno. Consideramos que solo esta caracterización ya representa un humilde aporte teórico a un terreno tan controvertido y hasta contradictorio como el de la descripción del núcleo semántico de las preposiciones; unas partículas a las que, incluso dentro del paradigma cognitivista, en ocasiones se les niega la capacidad de tener carga semántica alguna, tildándolas de partículas “vacías”. A lo largo de §6.2 y 6.3 este análisis ha revelado indicios de que las preposiciones sí tienen carga semántica y de que rastrear el contenido conceptual de dicha carga constituye un ejercicio interesante para una mayor comprensión de los significados mapeados, periféricos o componenciales en los que participa una determinada partícula —tal como se ha comprobado §6.4—.

2. Definir operacionalmente cada preposición.

Sin olvidar el carácter exploratorio y de tentativa de este primer modelo de análisis, consideramos también validado el objetivo de definir de forma positiva y en términos coherentes con el marco teórico el valor operacional de estos núcleos semánticos, si bien reconocemos ciertas limitaciones a este respecto. El modelo de análisis diseñado nos ha permitido obtener una representación visual del significado de cada partícula de forma coherente, sistemática y teóricamente fundamentada. El resultado de este análisis ha sido un inventario de *imágenes metalingüísticas* que figura en el anexo (anexo 3) y que consideramos un resumen representativo de todo el trabajo realizado a lo largo de este capítulo. Sin embargo, somos conscientes de que la falta de ejemplos concretos, en algunos casos, y lo inabarcable de todos los campos de actuación de algunas de las preposiciones que figuran en este apartado, en otros, atribuyen a nuestras conclusiones un carácter expansible y en ocasiones conjetural que, una vez identificado, consideramos inevitable. Incluso los expertos en GC recurren en ocasiones a razonamientos tan abstractos y alejados de la concreción de los actos de habla que en ocasiones operan en un plano altamente hipotético, pero partiendo de las bases teóricas y metodológicas de la LC, esto no debería representar un problema o una incoherencia. Es, de hecho, una consecuencia esperable si aceptamos que el lenguaje es una “ventana” a la mente humana, y que la mente humana constituye, en última instancia, un misterio para cualquier disciplina que la estudie.

La última afirmación no debería tomarse como una justificación para el relativismo absoluto, sino como una toma de conciencia de los límites que tiene esta investigación y el propio planteamiento de la LC. Sin embargo, incluso dentro de sus propias limitaciones, consideramos que el avance hacia una definición unitaria de los valores semánticos preposicionales sí es real y que, como se mostrará más adelante, es algo capaz de producir cambios empíricamente comprobables en la lingüística aplicada a la enseñanza de E/LE.

3. Validar la imagen como herramienta de reflexión metalingüística

En realidad, dentro del paradigma cognitivista —al menos tal como lo describen las obras consultadas en esta investigación— el valor de la imagen como herramienta de reflexión metalingüística está fuera de toda duda. Sin embargo, dado que en el caso concreto del español —y sobre todo en E/LE— este valor parece haberse interpretado de una forma algo distinta a la que plantean las obras fundacionales de la LC, hemos querido poner a prueba un sistema lo más cercano posible, metodológicamente hablando, al que emplean estas obras de referencia.

En relación con el punto anterior, hemos otorgado a las IM presentadas un alto valor descriptivo. Podemos afirmar que la IM sí ha resultado una herramienta de reflexión metalingüística válida: no solo a nivel descriptivo o representacional, sino también a nivel *productivo*. En ocasiones, el diseño de la IM se ha hecho a partir de la manipulación de sus propios símbolos y disposiciones espaciales además del análisis de los casos lingüísticos correspondientes. Aunque no sea posible presentar como prueba empírica un registro neuronal de los razonamientos que han llevado al diseño de las IM que aquí se han presentado, sí se ha explicitado tal proceso, sobre todo al comparar dos IM distintas. Con todo, esperamos que el estudio de caso que se presentará a continuación —el cual usará este mecanismo descriptivo como principal vía de transmisión de contenido lingüístico— aporte solidez empírica a esta afirmación.

4. Destacar el componente funcional de las preposiciones

Tal como se justificó en §5, esta investigación tomó como objeto de estudio las preposiciones espaciales del español por tres motivos. El primero fue lo problemático de su definición, catalogación y presentación en el aula de E/LE. El segundo, relacionado con el anterior, fue la ausencia de análisis del sistema preposicional basados en la GC. Por último, la supuesta naturaleza espacial de las preposiciones las presentaba como un

elemento idóneo para aplicar un sistema analítico y descriptivo que operaba mediante la representación visual y espacial de las unidades lingüísticas. Paradójicamente, este análisis reveló que en realidad lo que en un principio consideramos “*preposiciones espaciales*” es un conjunto de partículas que, aunque encuentran su motivación semántica primaria en la experiencia correlacional espacial, abstraen de esta un significado eminentemente funcional (Baker, 2004, p. 303) que, según nuestro análisis, es el que constituye su verdadero núcleo semántico.

Sin embargo, este mismo análisis reveló que ciertas partículas tienen un significado más prototípicamente funcional que otras, especialmente dentro del grupo preposicional cuya IM se construye en base al esquema OCM (como a > hasta/hacia). Hemos argumentado que en estos casos la atenuación del valor funcional de una determinada preposición es una consecuencia del alejamiento conceptual que fuerza su MdV si este no focaliza M – pues entendemos que M constituye el factor de vinculación funcional prototípico. Esto explicaría la gradación del valor funcional que existe en: ir a>para>hacia/hasta casa. Sin embargo, tal como hemos explicitado a lo largo de todo este capítulo, consideramos que el componente funcional resulta determinante en la definición del núcleo semántico de las preposiciones, incluso cuando lo que se marca es precisamente su atenuación en relación a otras preposiciones, y relegamos los valores más puramente espaciales a las locuciones locativas. No obstante esto, reconocemos la carencia de un sistema que permita cuantificar o recoger datos numéricos sobre el “valor de funcionalidad” de una preposición. A este respecto podrían ayudar investigaciones posteriores basadas en el análisis de uno o varios corpus lingüísticos, aunque seguramente sería más coherente con los planteamientos de la LC recurrir a datos etnográficos. Por el momento, dado que este objetivo queda fuera del alcance de esta investigación, hemos confeccionado un esquema orientativo sobre la prominencia del valor funcional relativo en cada una de las preposiciones estudiadas (fig. 118) basado en los principios anteriormente mencionados.

ESQUEMA DE CERCANÍA AL VALOR PROTOTÍPICO FUNCIONAL

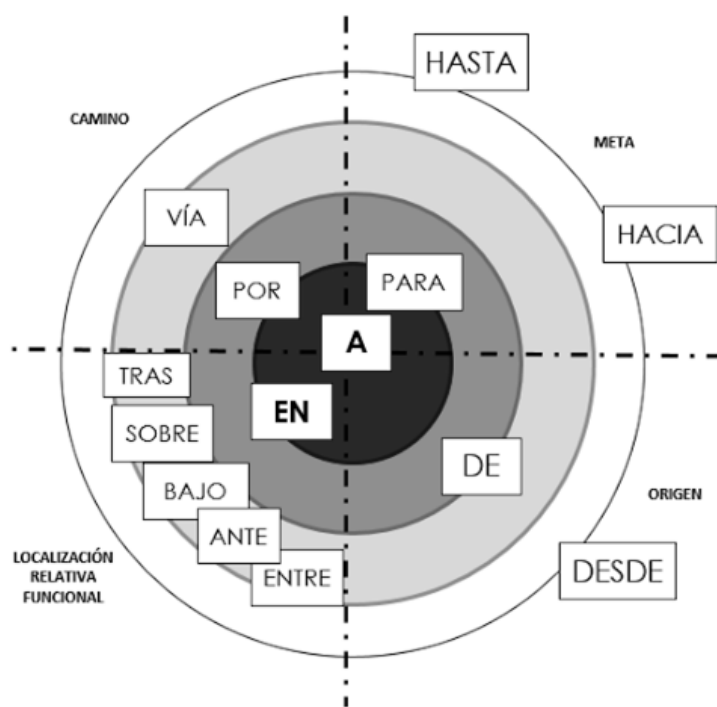


Figura 118

5. Distinguir operacionalmente preposiciones y adverbios

Relacionado con el punto anterior, consideramos también que la GC puede aportar una explicación coherente al respecto de la división entre partículas que designan relaciones espaciales: preposicionales o (locuciones) adverbiales. A lo largo de este capítulo hemos demostrado que la principal particularidad de las preposiciones radica en lo “abierto” —que no *vacío*— de su significado, alegando que esto permite explicar también las exigencias formales y sintácticas que particularizan al sistema preposicional en español.

6. Establecer una taxonomía de las preposiciones espaciales

El análisis llevado a cabo en este trabajo ha revelado una serie de características comunes que ha permitido elaborar una clasificación de las preposiciones espaciales basada en los criterios de la GC. Dicha clasificación se halla resumida en la introducción de §6 y desarrollada en el anexo 3. Si bien es cierto que esta clasificación es apenas un producto colateral de esta investigación y no presenta grandes novedades respecto a otros sistemas de clasificación, su existencia refuerza la coherencia de un modelo analítico al ser aplicado a todo un sistema con elementos relativamente heterogéneos.

7. Un estudio de caso: la preposición *de*

- 7.1. Metodología
- 7.2. La elección del participante y la fase de orientación de la hipótesis
- 7.3 El análisis de las muestras de lenguaje
- 7.4. Las hipótesis de trabajo
- 7.5. El diseño del material pedagógico
- 7.6. Las sesiones de IG
- 7.7. Conclusiones del capítulo

El siguiente capítulo se propone analizar la viabilidad de las propuestas del capítulo anterior como mecanismos de presentación y análisis de fenómenos gramaticales en el aula de E/LE. Para llevar a cabo tal empresa, se optó por realizar un estudio de caso gracias a la participación de un informante que adolecía, según él mismo afirmaba, de errores “crónicos” en el uso de las preposiciones en español. Antes de explicar el desarrollo y los resultados de dicho estudio de caso, expondremos de forma detallada las razones que motivaron el diseño metodológico de dicho estudio y las circunstancias en las que se llevó a cabo.

7.1. Metodología

La metodología escogida para llevar a cabo este estudio de caso se circunscribe dentro del paradigma cualitativo y trata, concretamente, de un estudio de caso observacional, de caso simple y diseño holístico (Díaz de Salas *et al.*, 2011, p. 13). Optamos, por tanto, por un enfoque *micro* del fenómeno abordado que permita obtener una interpretación de los resultados que incluya el punto de vista del participante a través del estudio en profundidad de su caso y de sus propias percepciones sobre el mismo (Geertz, 2001, pp. 19-40; Watson-Gegeo, 1988, p. 579). Aunque este tipo de investigaciones han sido cuestionadas en ocasiones (Reynoso, 2000a; 2000b), los avances metodológicos actuales permiten subsanar la gran mayoría de áreas oscuras que han existido en las investigaciones cualitativas o etnográficas en el pasado, y hoy en día existen criterios de calidad suficientes como para confiar en la validez de una investigación de este tipo (Atkinson y Hammersley, 1994, p. 258; Lippard, 2012) incluso, o sobre todo, en el ámbito de la educación (Díaz de Salas *et al.*, 2011, pp. 18-21; Dörnyei, 2007, pp. 54-62). Además del aval de los expertos, en la elección del estudio de caso y las entrevistas como método de obtención de datos ha tenido un papel importante el contexto en el que la propia

investigación se estaba desarrollando y su propia viabilidad. Dongchan —nuestro informante— mostró desde un primer momento una gran predisposición a participar libremente en la investigación, de la cual iba a obtener además un beneficio personal importante ya que esta había de contribuir a su preparación para su candidatura al examen oficial de español DELE C1. Por último, otro factor determinante fue la ausencia de investigaciones de este tipo en el área de estudio de esta tesis²⁰⁴.

Este estudio de caso tiene, por tanto, dos objetivos claros:

- a. El primero es la elaboración y pilotaje de materiales didácticos de *instrucción gramatical* (IG) con el objetivo de comprobar su eficacia en la adquisición del español como lengua extranjera. Para medir dicha efectividad se comparará el ratio de producciones gramaticalmente aceptables de una determinada construcción antes y después de recibir un determinado número de sesiones de instrucción basadas en los planteamientos de la GC.
- b. Un segundo es recoger la percepción personal del estudiante sobre el proceso. En concreto, en este segundo punto nos interesa comprobar si una de las principales bondades que se le atribuyen a la GC como herramienta pedagógica existe realmente: la motivación. Según los expertos, la GC tiene la capacidad de motivar a los estudiantes a pesar de lo heterodoxo de su forma de entender la gramática. Dicha motivación se alimenta del placer que obtiene el estudiante al implicarse activamente en el proceso de aprendizaje, descifrando y descubriendo el significado “oculto” de las unidades lingüísticas. Una serie de pequeñas entrevistas serán llevadas a cabo con el objetivo específico de obtener una valoración del estudiante a este respecto.

A continuación, atendiendo a los criterios de calidad anteriormente mencionados, exponemos con detalle las circunstancias en las que se llevó a cabo este estudio, empezando por el elemento más importante de la misma: el participante.

²⁰⁴ La demanda de investigaciones que analicen y evalúen la viabilidad de la aplicación de las propuestas de la GC en el aula de E/LE es una constante en casi todos los artículos sobre el tema que figuran en la bibliografía de este trabajo, tal como comentamos en §4. Aunque en la actualidad ya es posible encontrar algunas investigaciones que avanzan en esta dirección (Llopis-García, 2011a), la ausencia de investigaciones de tipo cualitativo, incluyendo estudios de caso, representa un vacío de conocimiento preocupante ante el cual esta investigación pretende hacer una humilde aportación.

7.2. La elección del participante y la fase de orientación de la hipótesis

Se hará referencia al informante o participante de este estudio de caso mediante el pseudónimo Dongchan. Dongchan es un hombre de nacionalidad coreana que en el momento de realizar esta investigación tenía cuarenta y seis años. Nativo de la República de Corea, se trasladó a España en el año 1997 por motivos personales, y estos mismos motivos personales le llevaron a regresar a Corea del Sur en el año 2013; desde entonces, reside en Seúl. Dongchan participó en un curso de preparación para el DELE C1 durante abril y mayo del año 2015 en el Aula Cervantes de Seúl, cuyo profesor fue el mismo investigador que llevó a cabo este estudio de caso. A lo largo de este curso (de treinta horas de duración distribuidas en dos sesiones semanales —martes y jueves— de tres horas de duración cada una) Dongchan mostró algunos problemas persistentes en el uso del español, de entre los cuales el propio informante resaltaba el uso de las preposiciones y, dentro de estas, resultaba particularmente problemática la preposición *de*. Ya fuera por exceso o por defecto, lo cierto es que Dongchan parecía utilizar construcciones preposicionales con cierta arbitrariedad, lo cual le hacía incurrir en numerosas agramaticalidades. Aunque apenas sea una anécdota, resulta ilustrativo el hecho de que, según él mismo reveló, sus amigos en España le otorgaran un jocoso apodo que reflejaba precisamente su tendencia a utilizar preposiciones cuando no eran necesarias: “*de cabrón*”. Otro aspecto que resultó revelador en el caso personal de Dongchan es que él mismo hacía clases de lengua ocasionalmente (coreano e inglés) —aunque no profesionalmente— pero aun así no había conseguido desgranar el significado o siquiera encontrar un mínimo de lógica en la utilización de la preposición *de*.

Durante las treinta horas de curso e interacción, el investigador tuvo ocasión de observar todos estos errores a través del análisis de textos escritos, orales y de producciones espontáneas, lo cual permitió corroborar que los problemas con las preposiciones del estudiante no eran un complejo sino un problema real. Dado que el objetivo de la tesis es, precisamente, el diseño de descripciones gramaticales significativas capaces de funcionar como material pedagógico incluso operando en los niveles más altos de abstracción, y que Dongchan parecía tan consciente de su problema como deseoso de resolverlo, el investigador le propuso participar en esta investigación mediante un pequeño estudio de caso. Dongchan accedió encantado. Su predisposición y la confianza entre participante e investigador surgida durante las treinta horas de curso supusieron otro elemento facilitador en el estudio de caso, pues ambos factores mitigaron los efectos negativos

advertidos en algunos trabajos de investigación de corte etnográfico (como es el caso), como la dificultad del establecimiento del *rappport* (Spradley, 1979, pp. 44-48) o la unilateralidad de la *blitzkrieg ethnography* (Rist, 1980, p. 8).

Una vez definido el participante y esbozado el caso en particular comenzó la sistematización de la recogida de datos —muestras de lenguaje producidas por Dongchan— cuyo análisis se mostrará posteriormente, y se concertó una primera entrevista preliminar con el participante para profundizar en el conocimiento del caso. Los resultados de esta entrevista y del análisis de las muestras de lenguaje formarán parte de la fase de orientación de la hipótesis, o *hypothesis oriented stage* (Hymes, 2003, p. 6). Solo a partir de estos datos se formularán las pertinentes hipótesis y se procederá al eventual diseño, pilotaje y análisis de materiales pedagógicos basados en la GC. Por tanto, antes de definir las hipótesis de este estudio de caso, a continuación se explicará cómo se construyó y en qué consistió la entrevista. Posteriormente, se expondrá un resumen del análisis de las muestras de lengua que fueron analizadas.

7.2.1 Los objetivos de la entrevista

Los objetivos de la entrevista fueron:

1. Conocer el trasfondo de aprendizaje de español del estudiante.
 - a. Conocer cómo había estudiado español.
 - b. Conocer si había recibido IG explícita.
 - c. Conocer qué tipo de instrucción, en caso de haberla recibido.
2. Conocer la percepción subjetiva de sus problemas lingüísticos.
3. Conocer la familiaridad del estudiante con la GC.

El primer objetivo y los objetivos secundarios relacionados permitirían información necesaria para diseñar unos materiales específicos acordes con los eventuales vacíos formativos detectados; es decir, si el estudiante había trabajado ya con enfoques comunicativos y los resultados no habían sido buenos, no tendría mucho sentido reincidir en la misma mecánica, o no al menos esperando resultados distintos. Dada la práctica inexistencia de materiales basados en la GC, lo más probable es que Dongchan nunca hubiera experimentado un aprendizaje basado en esta aproximación, pero dado que las intuiciones de los investigadores no son siempre fiables y, en cualquier caso, no deberían bastar para sustentar ningún tipo de investigación, era necesario obtener esta información.

Este es el objetivo principal de la entrevista y, por tanto, es el que motivará más preguntas en el guion de esta.

El segundo objetivo fue diseñado para recoger el punto de vista personal del propio Dongchan para conocer sus creencias sobre cuál era la causa de la persistencia de este error, lo que aportaría más datos sobre el problema y el estilo de aprendizaje del participante, factores a tener en cuenta a la hora de diseñar los materiales específicos en cuestión.

El tercer objetivo buscaba revelar posibles prejuicios o creencias relacionados con la metodología que pretendíamos utilizar. De nuevo, se consideró poco probable que una persona ajena al campo de estudio o la formación tenga nociones suficientes del tema como para tener una opinión formada, pero dado que Dongchan ejerce como profesor de lenguas de forma esporádica —no es su profesión ni ocupación principal— existía la posibilidad de que sus creencias interfirieran en los resultados del estudio.

7.2.2. El diseño de la entrevista

Con estos objetivos en mente y teniendo en cuenta el tipo de información que se quería obtener, se elaboró un pequeño guion de entrevista compuesto por preguntas descriptivas del tipo *mini-tour questions* y *experience questions* (Spradley, 1979, p. 51) reforzado por una batería de preguntas de corte estructural y de contraste prevista para aclarar y precisar información que no quedaran claras una vez respondidas las preguntas principales (Spradley, 1979, p. 466), aunque dado que el objetivo de la entrevista es únicamente servir como orientación de las hipótesis principales del estudio de caso y no como fuente de datos para confirmarlas o rebatirlas, no se profundizará innecesariamente ni en el trasfondo personal del estudiante ni en sus creencias sobre enseñanza o aprendizaje. Una vez obtenidos indicios claros que permitan alcanzar los objetivos de la entrevista, esta —o la pregunta correspondiente— se dará por terminada.

A continuación se desglosa el guion de la entrevista con las preguntas clasificadas por tipo y categoría (tabla 14).

Pregunta	Tipo
1. ¿Cómo aprendiste español?	<i>Specific grand-tour question:</i> Se trata de una pregunta abierta que busca una respuesta abierta y no restringida. En función de las respuestas del informante, se especificará qué tipo de información consideramos relevante: <i>¿dónde? ¿cuánto tiempo? ¿en qué tipo de instituciones?</i> , etc. Es especialmente importante descubrir si el aprendizaje del español se hizo o empezó en Corea, en España o en cualquier otro país, ya que esto puede tener claras consecuencias metodológicas. Debe quedar claro que el participante es el que posee el conocimiento y que sus respuestas son las que guían la entrevista.
	Categoría: Trasfondo lingüístico y de formación (Objetivo 1).
2. ¿Cómo eran las clases de español que tuviste?	<i>Mini-tour question.</i> En el caso de que el estudiante haya recibido instrucción formal, será del interés de esta investigación conocer qué tipo de clases recibió, por los motivos expuestos anteriormente. Según las respuestas del estudiante se incidirá más en aspectos más específicos de la instrucción, como el método de enseñanza, el tipo de ejercicios o la lengua vehicular del aprendizaje
	Categoría: Trasfondo lingüístico y de formación (Objetivo 1).
3. ¿Tú crees que tienes algún problema o alguna cosa que te gustaría mejorar en el español?	<i>Mini-tour question.</i> Aunque el informante ya había manifestado al investigador su problema de forma personal, es importante recoger la definición exacta del problema que hace el propio participante. Se contempla la posibilidad de que el informante revele nuevos problemas que permitan algún tipo de relación entre ellos, lo cual influiría en el diseño de materiales posterior. En función de las respuestas, se incidirá en los detalles como: <i>¿por qué piensas eso?, ¿desde cuándo?, ¿cómo lo notas?</i> , etc.
	Categoría: Trasfondo lingüístico y de formación (Objetivo 1).
4. ¿Recuerdas si alguna vez alguien te ha explicado qué es una preposición?	<i>Mini-tour question.</i> Dado que el investigador ya conoce el problema manifestado del participante, esta pregunta permitirá ahondar en el objetivo 1 con el fin de obtener más información, de forma indirecta, sobre el tipo de IG que ha recibido el informante. En caso negativo, se preguntará al estudiante de qué forma cree él que podría llegar a tal conocimiento o cómo podría ayudarle el entrevistador a alcanzar una mayor comprensión del fenómeno.
	Categoría: Trasfondo lingüístico y de formación (Objetivo 1 y 3).
5. ¿Qué significa para ti la GC?	<i>Mini-tour question.</i> La vaguedad de esta pregunta es intencional, pues busca presentar el concepto al participante de la forma más neutral posible de forma que pueda manifestarse libremente y sin constricciones sobre el mismo. No se ahondará en las respuestas del estudiante, independientemente de su contenido.
	Categoría: Creencias del estudiante (Objetivo 2)

Tabla 14

La entrevista tuvo lugar el domingo 17 de mayo de 2015 en el domicilio del propio participante, en Seúl. Se realizó, por tanto, en persona, y fue registrada con la grabadora de un teléfono móvil. La transcripción, que se encuentra en el anexo de este trabajo, fue hecha, en aras de una mayor fidelidad, de forma artesanal (Farias y Montero, 2005, p. 5).

7.2.3. Análisis de la entrevista

La transcripción completa de la breve entrevista puede encontrarse en el anexo 4. Durante este análisis se hará referencia a las declaraciones del participante mediante referencias a las líneas de la transcripción de la entrevista (número entre paréntesis) en las que se puede localizar la información citada.

Objetivo 1: El trasfondo lingüístico y de formación

La entrevista reveló datos interesantes sobre los problemas de Dongchan con el español. En primer lugar, Dongchan reveló que aprendió español *únicamente* en España (en Mallorca, concretamente). Antes de llegar a la isla, “no tenía ni idea” (12) del idioma. Además, en su regreso a Corea no ha tomado nunca clases de español (23-25). Por tanto, la totalidad del aprendizaje del idioma, tanto a nivel formal como informal, se llevó a cabo en España. Este hecho es importante porque, si hubiera existido aprendizaje formal en Corea, sería prácticamente imposible descartar una IG explícita. En cambio, tal asunción es mucho más difícil de realizar teniendo en cuenta que el aprendizaje se llevó a cabo en España entre 1997 y 2013 y que en este contexto geográfico y temporal los enfoques comunicativos “fuertes” estaban en boga.

El propio Dongchan confirma de forma clara que durante su aprendizaje en España no hubo IG explícita (16-32). Según su descripción de las clases que recibió, parece que los docentes con los que trabajó parecían rehuir la presentación explícita o conceptual de ítems gramaticales, confiando en las tradicionales listas de uso y la observación de casos particulares para transmitir el contenido de las mismas a los estudiantes. Esta carencia no hizo más que acentuar una necesidad que ya venía de lejos, puesto que vivió el mismo tipo de enseñanza en sus clases de inglés (anteriores a las de español), donde desarrolló este “mal hábito” (48) de errar con las preposiciones. El origen del problema es relativamente irrelevante para nosotros, puesto que en cualquier caso queda claro que existe una deficiencia cualitativa del *input* recibido: a Dongchan nunca nadie le explicó que es una preposición (58-59) y este es un vacío en el que la GC puede operar.

Objetivo 2: La percepción subjetiva del problema

Justo después de que apareciera en la conversación el problema de las preposiciones, Dongchan hizo otra revelación interesante, y es que achaca su problema a una distancia

que concibe casi insalvable entre el idioma coreano y el español, ya que considera que la ausencia de preposiciones en su L1 dificulta mucho su adquisición en un idioma extranjero que sí las tenga, como el inglés o el español (49-52). No considera esto un problema personal, ya que cuando habla al respecto utiliza —por primera vez en toda la entrevista— un “nosotros” que generaliza el problema a todos los coreanos. Esta creencia y la dilatación en el tiempo del problema son dos factores que sin duda favorecieron la hipotética *fosilización* del error en la interlengua del participante (Iglesias, 2004, pp. 382, 396-400). La combinación de estos factores hace que en la actualidad Dongchan utilice las preposiciones de forma intuitiva, recurriendo a su utilización u omitiendo su uso de forma arbitraria o basándose únicamente en criterios memorísticos o en lo que “le suena bien” (54-55). De hecho, seguramente frustrado por todos los años en los que la instrucción formal fracasó en resolver su problema, Dongchan ni siquiera concibe que sea posible “estudiar” el problema o despejar sus dudas a través de la formación. Por el contrario, considera que el problema solo puede ser resuelto “internamente”, mediante el esfuerzo personal (61-63), lo cual manifiesta una notable falta de fe en la instrucción.

Objetivo 3: La familiaridad del estudiante con la GC

El desconocimiento total del sujeto de la GC hizo que no fuera necesaria —ni posibles— más de una pregunta al respecto (66). Este desconocimiento no se consideró un factor negativo: la ausencia de prejuicios, tanto como positivos como negativos, permitirían que el participante se enfrentase a las eventuales sesiones con unas expectativas lo más neutrales posibles.

7.2.4. Conclusiones del análisis de la entrevista

El análisis de la breve entrevista con Dongchan terminó de perfilar al sujeto como un participante válido para este estudio de caso, por los siguientes motivos:

1. Dongchan identifica que tiene un problema con el español y quiere resolverlo.
2. Dongchan ha estudiado las preposiciones anteriormente pero manifiesta no comprender ni su significado ni su uso, sino que recurre a estrategias memorísticas.
3. Dongchan nunca ha recibido IG explícita en español.
4. Dongchan no tiene prejuicios sobre la GC.

7.3 El análisis de las muestras de lenguaje

En la fase de orientación de hipótesis se analizaron cuatro muestras de lenguaje. Estas cuatro muestras consistieron en redacciones basadas en la estructura de las tareas de expresión escrita del modelo de examen DELE C1 del Instituto Cervantes; es decir, textos escritos de carácter argumentativo de 220–250 palabras. Se escogió este formato porque permitía conjugar los intereses de la investigación —la recogida fiable de datos más allá de las observaciones que había hecho el entrevistador en las producciones orales del estudiante durante los frecuentes intercambios en clase— y los intereses del entrevistado, pues este trabajo le permitió practicar y avanzar en su objetivo personal: prepararse para el DELE C1. La inclusión de los intereses personales del participante en la investigación se hizo, además de para salvaguardar el componente ético de la misma, para asegurar una motivación extrínseca —además de la intrínseca— que favoreciese la implicación activa del informante en esta investigación (San Román, 2006).

De estas cuatro muestras, únicamente se analizaron los casos de la preposición *de*. En un primer momento se analizaron y contabilizaron los casos gramaticalmente aceptables y los inaceptables, obteniendo un porcentaje o un ratio de acierto únicamente con fines comparativos. A continuación se exponen los resultados de dicho conteo (los números entre paréntesis muestran el número de casos correctos —primera cifra— y los casos incorrectos —segunda cifra—):

Referencia	1	2	3	4
Ratio de aciertos	53,3% (8/6)	41,6% (5/7)	50% (5/5)	45,45% (5/6)
Media de aciertos	47,59%			

Tabla 15

En las siguientes tablas se recogen los casos analizados de cada referencia (tablas 16-19):

Referencia 1 (8/6):

Caso aceptable	Caso sancionable
“salir de la crisis”	“La burbuja de inmobiliaria”
“sueldos de los directivos”	“economía [] España”
“nivel de paro”.	“para hacerla más productiva y [] más calidad”.
“motor de economía”.	“programa de económica”
“dejar de invertir”.	“económica de española”.
“ritmo de construcción”	“ley [] suelo”.
“puestos de trabajo”	
“demanda de trabajo”	

Tabla 16

Referencia 2 (5/7):

Caso aceptable	Caso sancionable
“Dificultad de gobernar”	“inversión de extranjera”
“punto de vista”	“el otro del tema de la entrevista es...”
“su forma de ver”	“la tasa [] pobreza [] Uruguay”
“la gobernación de un país”	“para conseguir esa cifra, del Sr. Mujica... (sujeto)”
“la gente de dinero”	“inversiones de extranjera”.
	“mi punto de vista es diferente con [de] la suya”.
	“sistema de jurídico de país”

Tabla 17

Referencia 3 (5/5):

Caso aceptable	Caso sancionable
“la alimentación de los niños”	“comida barata y [] mala calidad”
“los problemas de obesidad”	“familias de obesas”
“la población del mundo”	“comida de americana”
“punto de vista”	“la causa [] obesidad”
“sin necesidad de insistir”	“esquemas de alimenticios”

Tabla 18

Referencia 4 (5/6):

Caso aceptable	Caso sancionable
“los mayores de edad”	“la gente de mayor”
“los mayores de (las) familias”	“las familias [] clase alta”
“los abuelos de los niños”	“residencias ancianos”
“la atención de los mayores”	“están de cerca de su casa”
“la gente de dinero”	“personas de mayores”
	“sensibilidad de social”

Tabla 19

El análisis de estos casos llevó a una serie de conclusiones que resumimos a continuación:

- El bajo porcentaje de estructuras no sancionables (47,59%) permite confirmar el problema de Dongchan con las preposiciones.
- Sin embargo, Dongchan no produjo ningún uso incorrecto de la partícula **de** en construcciones de estructura más o menos fija, como en los casos de “*puestos de trabajo*” (m1), “*punto de vista*” (m2), “*la población del mundo*” (m3) o “*los mayores de edad*” (m4). Este hecho señala una estrategia memorística por parte del informante.
- Dongchan tampoco produjo ningún uso incorrecto de la partícula **de** en construcciones verbales perifrásticas o que incluyen complemento preposicional de régimen verbal, como “*dejar de invertir*” (m1), “*salida [salir] de la crisis*” (m1), “*su forma de ver*” (m2) o “*sin necesidad de insistir*” (m3).
- La mayoría de errores de Dongchan, independientemente de su naturaleza —por exceso u omisión— se producen en estructuras que combinan sustantivos y adjetivos, tanto calificativos como relacionales: **“la burbuja de inmobiliaria”*

(m1), **“la economía [] España”* (m1), *“la inversión de extranjera”* (m2), *“la tasa [] pobreza [] Uruguay”* (m2), **“familias de obesas”* (m3), **“la comida barata y [] mala calidad”* (m3), **“la gente de mayor”* (m4), **“las familias [] clase alta”* (m4).

- e. Dongchan parece aplicar criterios arbitrarios a la hora de discriminar el uso correcto de la preposición *de*, puesto que en estructuras idénticas, en ocasiones recurre a la partícula *pero* en otras ocasiones no: *“motor de (la) economía”* (m2) / *“programa de economía”* (m2), *“los problemas de obesidad”* (m3) / **“la causa [] obesidad”* (m3).

7.4. Las hipótesis de trabajo

Los datos obtenidos en la fase de orientación de la hipótesis permitieron delimitar un escenario en el que la GC tenía un claro potencial de actuación. Dongchan padecía un problema básicamente de *comprensión* de una unidad lingüística particular que probablemente había sido generado en el vacío que las metodologías de enseñanza que había experimentado como discente. Habiendo comprobado ya el potencial analítico y descriptivo de la GC en el ámbito de las preposiciones de origen espacial, restaba comprobar las bondades de su aplicación como material pedagógico. Según lo expuesto en el marco teórico, los análisis de las unidades lingüísticas (UL) y los datos obtenidos mediante la entrevista y el análisis de muestras de lenguaje de Dongchan, podemos establecer las siguientes hipótesis:

7.4.1 Hipótesis 1

- H1. Una presentación de la UL objetivo a través de las herramientas descriptivas y explicativas de la CG aumentará la comprensión de dicha UL por parte del informante. Por tanto:
 - H1.1: El participante podrá explicar con sus propias palabras cuál es el significado de dicha UL.
 - H1.2: El participante podrá explicar la razón de la corrección o la incorrección de los ejemplos y de sus propias producciones, en lugar de recurrir únicamente a la memoria o a la intuición.

Las sub-hipótesis H1.1 y H1.2 permitirán comprobar la comprensión de la UL por parte del informante más allá de la validación —binaria— de la H1 principal. En el caso de

H1.1, se tomará por válida si el estudiante es capaz de dar una explicación razonada —usando términos de la GC o propios— en una pregunta abierta que se hará durante la última de las sesiones de instrucción. Relacionada con la H1.1, la H1.2 permitirá comprobar la comprensión de una forma más tangencial, a lo largo de todo el proceso. Dado que la entrevista preliminar ha revelado la incapacidad del informante tanto de explicar la UL (H1.1) como de comprender la validez de sus propias producciones (H1.2), ambas hipótesis se validarán si el informante es capaz de producir explicaciones razonadas de sendas cuestiones. Los datos relativos a estas cuestiones se obtendrán mediante las grabaciones realizadas a partir de la segunda sesión de IG. Los datos y resultados de H1.1 y H1.2 permitirán validar o refutar la hipótesis principal (H1).

7.4.2 Hipótesis 2

- H2: El ratio de usos aceptables la UL objetivo aumentará.

Para la validación o refutación de la H1 se compararán las muestras del lenguaje producidas antes (M1) y después (M2) de la IG explícita basada en la GC. Dado que el ratio de aciertos previo a la instrucción es bajo y encaja casi exactamente con el propio de un criterio totalmente arbitrario basado en la elección de una opción correcta entre dos posibles (47,59%), existe un amplio margen de mejora. Tomaremos como significativa la mejoría en el dominio de la UL objetivo si la media o ratio de estructuras aceptables producidas en M2 es superior a la desviación máxima positiva (53,3%) en las producciones de M1.

7.4.3 Hipótesis 3

- H3: El informante encontrará en la GC una metodología exigente pero gratificante que le motivará para superar los esfuerzos de abstracción que requiere y profundizar en el conocimiento de la UL objetivo.

La tercera hipótesis del trabajo pretende comprobar la efectividad motivacional de la GC. El diseño de H3 responde a las objeciones que recibe la GC como gramática pedagógica por lo aparentemente inaccesible de sus abstractas representaciones y lo heterodoxo de sus métodos analíticos y descriptivos. Tal como hemos mostrado en el marco teórico, los expertos aseguran que los beneficios de la GC permiten compensar estas dificultades iniciales, tornándolas un elemento de “desafío” que resulta motivador para el estudiante.

Medir operacionalmente la motivación de un estudiante es algo complicado, por lo que la validación de H3 se hará de forma interpretativa mediante la recogida de datos durante las sesiones y después de estas. Se considerarán significativos indicios como:

- a. Valoraciones espontáneas del estudiante.
- b. Preguntas para profundizar en las explicaciones ofrecidas.
- c. Interés en continuar con las sesiones de IG después de la primera.

7.5. El diseño del material pedagógico

El diseño del material pedagógico de análisis y presentación de la UL objetivo (*de*) se hará utilizando únicamente las descripciones resultantes del análisis realizado en este mismo trabajo. Este proceder no responde a una intención de presentar la GC como una metodología “distinta” o “superior” a cualquier otra forma de analizar o presentar la gramática, puesto que en el marco teórico ya expusimos que cualquier aproximación pedagógica al lenguaje a través de la GC se beneficiará de un carácter complementario y no excluyente. La exclusividad de las presentaciones de GC en este caso únicamente pretende evitar la interferencia de estas otras formas descriptivas en los resultados finales para resaltar tanto las bondades como las dificultades del potencial pedagógico de la GC, con el mínimo de atenuantes o distractores posible. Esta misma lógica es la que ha motivado que en este diseño de materiales se utilicen únicamente los razonamientos y términos expuestos en este trabajo; por ejemplo, se evitará en lo posible utilizar categorías gramaticales tradicionales (sustantivo, adjetivo, etc.) —aunque se emplearán conceptos equivalentes— y recurrir a listas de uso tradicionales.

La presentación de la UL objetivo se realizará mediante una presentación *powerpoint* interactiva cuyo contenido se presentará con la ayuda del investigador en su propio dispositivo personal; un ordenador portátil que llevará al domicilio del informante, donde se realizará la sesión de IG. La elección de este formato responde, además de a criterios prácticos, a la posibilidad de incluir movimiento en la presentación, lo cual, además de significar una novedad más en la presentación de la UL objetivo, habría de beneficiar —según lo expuesto en el marco teórico— la comprensión del fenómeno. Esta presentación quedará a disposición del participante una vez terminada la sesión. Además, el investigador aportará también folios y lápices que estarán a disposición del participante para realizar esquemas o aportar ejemplos adicionales según sea necesario.

7.6. Las sesiones de IG

En un principio, fue diseñada una única sesión de IG. Esto fue así por varias razones: en primer lugar, se consideró que el alto grado de concreción respecto al ítem lingüístico a tratar (una única preposición: *de*) no habría de requerir un gran número de sesiones, al menos no de IG. En segundo lugar, dada la naturaleza de esta investigación y teniendo en cuenta las características del participante, esta sesión de IG se planteó más como una sesión “de choque” que como un pequeño curso intensivo. Si las bondades descriptivas de la GC son tantas como aseguran los expertos, unas pocas sesiones deberían bastar para comprobar —o descartar— un aumento significativo en el dominio de la UL objetivo. Una reiteración o prolongación en el tiempo de estas sesiones podría provocar que estrategias memorísticas interfirieran y distorsionaran la validación de las hipótesis del estudio de caso, además de crear un compromiso innecesario para el participante, lo cual podría repercutir negativamente tanto en el *rapport* como en la motivación del mismo.

Por estos motivos se recurrió al diseño de una única sesión de IG de 50 minutos —la duración estándar de una clase en la educación superior de Corea— ampliable a un máximo de tres según la voluntad del estudiante. Permitir que el estudiante controle la cantidad de sesiones que quiere o necesita permitirá obtener indicios claros del grado de motivación o implicación del informante y de su valoración o percepción de la metodología que se le está presentando, puesto que quedará liberado de cualquier compromiso tanto con la investigación como con el investigador —con quien no comparte ningún vínculo académico, laboral o evaluativo—. Este aspecto resultará determinante para la validación o refutación de la H3. Además, un desarrollo de sesiones en función de los avances o dudas del participante resultará más coherente con los principios pedagógicos expuestos en el apartado 2.5. Por otro lado, un límite máximo de tres sesiones permitirá, como se expuso anteriormente, comprobar la efectividad de una presentación cognitiva de la UL sin que interfieran en los resultados factores como la memorización. En la práctica, el total de sesiones fue de dos.

En los siguientes sub-apartados se narrará de forma muy escueta cómo se desarrollaron las sesiones, prestando especial atención a algunos comentarios del participante recogidos en sendas grabaciones. Se analizarán también los resultados obtenidos en los ejercicios que se incluyen en las propias presentaciones con el objetivo de sondear el nivel de comprensión que va adquiriendo el participante.

7.6.1 La primera sesión

La primera sesión (S1) se desarrolló según el contenido de la primera presentación de *powerpoint*, cuyo contenido puede encontrarse en el anexo 5. A partir de la cuarta y quinta diapositiva comenzaron las primeras muestras de desconcierto y de interés del participante, quien manifestó sentirse como en el gabinete de un psicólogo. A pesar de la extrañeza inicial, pronto se sucedieron exclamaciones del tipo “¡Ah, es verdad!” o “¡Claro, no lo había pensado!”, sobre a partir de la diapositiva 11, que representa la primera de las actividades de control que se incluyen en la sesión. A lo largo de la sesión se realizaron cinco pequeñas actividades de distinta naturaleza destinadas a comprobar la comprensión de la UL y la progresión del informante. Es remarcable el hecho de que todos los ejemplos o casos que constituyeron las actividades de control se configuraron utilizando las propias construcciones del informante —extraídas de las muestras de lenguaje— incluyendo los aciertos, pero muy especialmente, recuperando sus construcciones erróneas (por ejemplo, en las diapositivas 24 y 25). Dado que la primera sesión tuvo lugar un mes después de la recogida de muestras de M1 y que el estudiante nunca había recibido una corrección de dichas muestras, no existía riesgo de que el informante pudiera recordar las versiones correctas de sus propios errores. En cambio, usar los propios errores del estudiante asegura la validez de los ejemplos seleccionados para comprobar la efectividad de la IG. En la práctica, la sorpresa del estudiante cuando le fue revelado el origen de los ejemplos de la presentación confirmó su desconocimiento de dicha fuente, y esto significó un impacto positivo en la motivación del estudiante, ya que al final de la sesión se le reveló su porcentaje de aciertos y se comparó con el que había obtenido en las muestras de M1, previas a la sesión de IG. La tabla siguiente (tabla 20) recoge este progreso a través del ratio de aciertos.

Diapositiva	Ratio de aciertos
11	10/12 (83,3%)
18	4/4 (100%)
20/21	10/10 (100%)
23	11/12 (91,6%)
24/25	9/10 (90%)
Media S1	92,92%
Media M1	47,59%

Tabla 20

La media de aciertos de la sesión 1 (MS1) presenta un aumento notable respecto a la media de M1 (MM1). Obviamente, los resultados solo son contrastables hasta cierto

punto, puesto que los resultados de MS1 surgieron de prácticas controladas inmediatamente después de —o durante— una IG, mientras que las muestras de M1 surgieron de redacciones de diversos temas que no estaban diseñadas para practicar la UL objetivo. No obstante, el aumento del ratio de aciertos —en casos en los que el propio informante había errado en ocasiones anteriores— representó un indicio de la validez de la propuesta, tanto para la propia investigación como para el informante. Todavía más interesante fue el hecho de que el propio participante se vio capaz, por primera vez, de encontrar algo de sentido, tanto en sus errores como en sus aciertos, cuando el investigador le preguntó qué razonamientos habían motivado sus decisiones.

Al terminar la sesión, el participante mostró un gran interés en la propuesta y propuso al investigador realizar un segundo encuentro la semana siguiente. Sin embargo, dado que dicho fin de semana iba a celebrarse el examen DELE (23-24 de mayo de 2015), la segunda sesión se aplazó al día 31 de mayo.

Conclusiones de la primera sesión

- El informante ha sido capaz de dar explicaciones coherentes a sus errores y aciertos (H1).
- MS1 ha sido sensiblemente superior a MM1 (47,59% > 92,92%) (H2)
- El participante valora positivamente la investigación y su progreso, y ha pedido voluntariamente continuar con las sesiones de IG (H3).

7.6.2. Las segundas muestras de lenguaje (M2)

Después de S1 pero antes de la segunda sesión (S2), se le ofreció al participante la posibilidad de producir más muestras de lengua con un doble objetivo: continuar con este estudio de caso y mejorar su expresión escrita para el DELE. Dado lo inminente del examen, que iba a celebrarse seis días después de S1, el estudiante solo tuvo tiempo de producir dos muestras más de lenguaje (M2), utilizando exactamente los mismos parámetros que en M1: textos argumentativos de 220 – 250 palabras según la estructura de la prueba de expresión escrita del DELE C1. A continuación se expone una tabla que recoge los usos correctos y erróneos de las estructuras con *de*, tal como hicimos con M1:

Referencia 1 (8/1):

Caso aceptable	Caso sancionable
“huelga de los empleados”	“problema de sanitario”
“barrio de calidad”	
“problema del barrio”	
“historia del barrio”	
“quejas de los vecinos”	
“problemas de gravedad”	
“dejarán de venir”	
“interés de la mayoría”	

Tabla 21

Referencia 2 (5/2)

Caso aceptable	Caso sancionable
“preocupaciones de (los) estudiantes”	“problemas de académicos”
“debates de la semana pasada”	“economía [] estudiante”
“representante de (los) estudiantes”	
“quejas de los vecinos”	
“hablan de la universidad”	

Tabla 22

Tabla resumen

Referencia	1	2
Ratio de aciertos	88,8% (8/2)	71,42% (5/2)
Media de aciertos (MM2)	80,11%	

Tabla 23

El análisis detallado de las construcciones que aparecen en M2 —tanto correctas como sancionables— revela que los errores que el participante continúa cometiendo pueden acotarse a una casuística más específica y concreta que en M1. Se da el caso de que los cuatro errores contabilizados incluyen LM especialmente propensos a ser interpretados como *cosa* y como *relación* y, de hecho, cuando el participante fue advertido de estos errores, en la mayoría de ocasiones manifestó entender el funcionamiento de la preposición: el problema ahora no era discernir cuál era la naturaleza funcional del LM que requería preposición y la que no. El problema en estos casos fue que el estudiante interpretó que el LM era una *cosa* cuando en realidad no lo era: se trataba, eminentemente, de un problema de léxico. Por ejemplo, en la referencia 1 (R1) el primer error -“*problema de sanitario*” responde, según confirmó el propio informante, a que interpretó la palabra “*sanitario*” como un sustantivo, como un sinónimo de “*salud*” o “*sanidad*”. Es posible afirmar, por tanto, que la confusión no fue causada por la incomprensión de la UL objetivo o por un error de categorización, sino que tuvo su origen en una carencia de alcance en el léxico del estudiante.

Lo mismo sucedió en segundo error de R2: “*economía [] estudiante*”. Al ofrecer al estudiante la alternativa de “*economía de los estudiantes*”, este manifestó que ese no era

el significado que quería expresar, sino algo similar a “*economía estudiantil*”. Por tanto, también en este caso el error se debió más a una imprecisión léxica (interpretó que *estudiante*, en su función adjetiva, equivalía a *estudiantil*).

Es remarcable el hecho de que, al comentar los errores con el informante, este recurría en todo momento a la explicación que había construido, junto con el investigador, en S1, aplicando la lógica de forma correcta e identificando rápidamente el tipo de error cometido. Esta observación y el análisis de estos errores, aun en lo somero que demanda el formato, permite intuir que el problema de comprensión de la función básica de la preposición había pasado a un segundo plano, y que en lo sucesivo sería necesario profundizar más en estrategias para discernir las categorías conceptuales relacionadas con los sustantivos y los adjetivos y, probablemente, observar las propiedades de los adjetivos calificativos y los relacionales.

7.6.3. La segunda sesión

Los resultados de S1, M2 y la triangulación de las observaciones con el estudiante revelaron claros indicios en la mejoría del dominio de la UL por parte del participante y, además, permitieron acotar los pocos errores cometidos a una casuística más relacionada con problemas de léxico y categorización que con el significado de la preposición en sí. Por tanto, para la segunda S2 se previeron análisis y dinámicas basadas en los GC que permitieran profundizar en esta problemática.

Por otro lado, cuando se le preguntó al informante si quería trabajar algún punto específico o que el investigador preparara algún tipo de material en concreto, únicamente manifestó que le gustaría recordar el material de S1. Por tanto, S2 se planteó como una sesión de consolidación y ampliación, utilizando el mismo soporte y procedimientos de S1. Las diapositivas diseñadas para tal fin pueden encontrarse en el anexo 6. Al igual que en S1, en S2 incluimos también algunos ejercicios de práctica controlada. Por último, S2 se cerró con una actividad libre en la que se le pidió al estudiante que escribiera cinco pequeños textos sobre cinco temas distintos —libres— que demostraran el uso de la partícula *de*. En la siguiente tabla se resumen los resultados de todas estas actividades:

Diapositiva	Ratio de aciertos
11	8/8 (100%)
12	9/10 (90%)
14 (ejercicios web)	16/20 (80%)
Producción libre	5/5 (100%)
Media S2	92,5%
Media M2	80,11%

Tabla 24

Los resultados de S2 fueron casi idénticos a los de S1, aunque esta vez la diferencia entre el ratio de S2 no fue tan grande respecto a M2 como lo había sido anteriormente S1 respecto a M1. Las actividades incluidas en las diapositivas y los ejemplos de producción libre demostraron un avance en la comprensión del estudiante de las categorías conceptuales del español y su relación con la preposición *de*. De hecho, el mayor número de errores se produjo en la diapositiva 14, y más concretamente, en casos que no habíamos trabajado explícitamente: los relativos al uso de *de* como introductor de complemento del verbo, como en el caso: “Decidió [**de*] *construir solo su propia casa*”. Lo interesante fue que incluso en esta situación, la terminología y los recursos visuales que habíamos utilizado durante las dos sesiones permitieron improvisar una explicación de por qué a veces *de* aparecía y a veces no —accesoria a esta investigación— que el estudiante pudo comprender y aplicar correctamente en la producción libre que vino a continuación.

7.6.4. Las terceras muestras

Al final de S2 se le propuso al estudiante, al igual que al término de S1, la redacción libre de unas cuantas muestras de lengua (a su discreción), y vinculamos la eventual programación de una tercera sesión a los resultados obtenidos de estas muestras. A continuación se resumen estos resultados:

Referencia 1 (6/1)

Caso aceptable	Caso sancionable
“la educación de los niños”	“intentaré de decirles”
“la seguridad de los niños”	
“la noche de(l) día siguiente”	
“preocuparse de nada”	
“la fiesta de ustedes”	

Tabla 25

Referencia 2 (7/1)

Caso aceptable	Caso sancionable
“las emociones de las personas”	“dejar [] asistir” (con sentido de abandono de la actividad)
“la salud de las personas”	
“sufren de dolor”	
“la formación de los médicos”	
“los medicamentos de las farmacias”	
“los avances de la medicina”	
“se olvidaron de las emociones”	

Tabla 26

Tabla resumen

Referencia	1	2
Ratio de aciertos	85,71 (6/1)	87,5% (7/1)
Media de aciertos (MM3)	87,505%	

Tabla 27

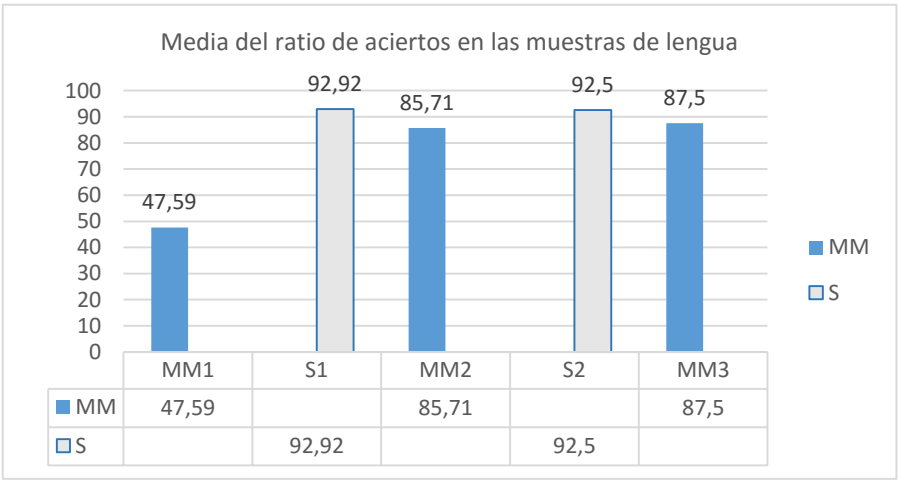


Figura 119

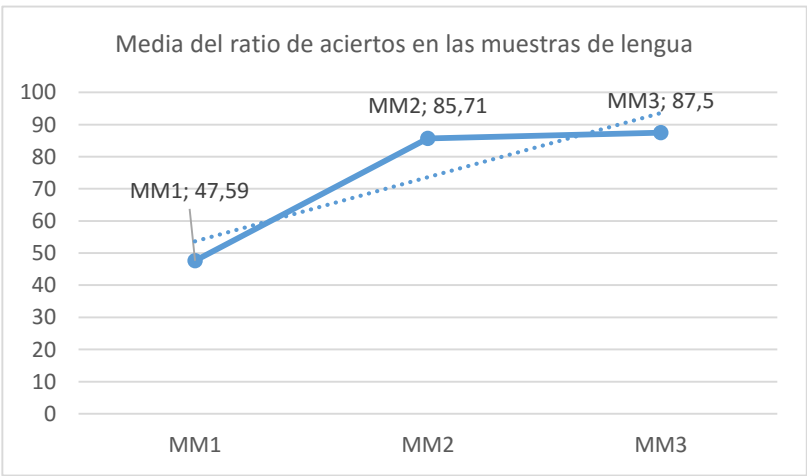


Figura 120

Los datos de la tabla anterior (tabla 20) no muestran divergencias significativas respecto a la tabla relativa a las segundas muestras; MM2 = 80,11%; MM3 = 87,50%. Aunque MM3 es ligeramente superior a MM2, no sobrepasa la desviación máxima que encontramos en MM2 (88,8%), y por tanto no encontramos un MM3 un avance significativo. En cambio, interpretamos los resultados de MM3 como una consolidación del avance de MM2 respecto a MM1. Los gráficos a continuación muestran visualmente la progresión en la media de aciertos en las muestras de lenguaje del informante (fig. 119) y la comparación de estos porcentajes con los obtenidos durante las sesiones de IG (práctica controlada) (fig. 120).

El análisis de estos resultados fue compartido con el informante después del análisis de las terceras muestras de lenguaje. Dongchan se mostró satisfecho con los resultados obtenidos y, dando por zanjado su problema con la preposición *de*, pidió una tercera sesión específica sobre el aspecto de los pretéritos en español y los verbos transitivos e intransitivos. Dicha sesión tuvo lugar pero dado lo periférico de su temática respecto al interés de esta investigación, tales sesiones no se incluirán en este informe.

Llegados a este punto, decidimos concluir este estudio caso debido a que:

- Los resultados de MM3 habían permitido consolidar los avances detectados en MM2, mitigando así las interferencias del factor suerte a la hora de determinar la respuesta correcta en ejercicios de elección binaria o del acceso a criterios memorísticos a corto plazo.
- S2 no produjo un efecto significativo respecto a MM2. Continuar insistiendo en la IG de un fenómeno que el propio participante consideraba ya dominado —al menos en relación a su nivel de dominio previo— carecía de sentido. El margen de mejora restante era, además, demasiado pequeño como para justificar más

Figura 21

espacio y recursos en esta investigación.

- Al considerar el problema resuelto, el informante había trasvasado su interés a otros fenómenos lingüísticos, así que seguir insistiendo en la preposición *de* hubiera dificultado el mantenimiento de un *rappport* adecuado y hubiera invalidado los principios metodológicos y éticos de esta investigación, expuestos en el §7.1.

7.6.5. La entrevista final

El estudio de caso se cerró con una última entrevista cuyo guion estuvo regido por una única pregunta abierta planteada de la forma más neutral posible: “*¿cómo definirías todo el proceso que hemos hecho tú y yo?*”. Aunque el investigador ya conocía la opinión y las impresiones del entrevistado antes de hacer la entrevista —debido a su comportamiento y declaraciones durante y después de las sesiones de IG— era menester recoger estas percepciones de una forma científica. El propósito de esta pequeña entrevista final fue recoger estas impresiones, triangular algunas percepciones del investigador y, de paso, aprovechar el formato para profundizar en la validación o refutación de las hipótesis planteadas al inicio de la investigación.

Dado lo breve de la entrevista y la directa vinculación de los datos obtenidos con la validación de las hipótesis establecidas, el análisis de esta última entrevista se incorporará en las conclusiones del capítulo, en el apartado siguiente.

7.7. Conclusiones del capítulo

En este capítulo procederemos a la validación de las hipótesis formuladas en §7.4 (los números entre paréntesis hacen referencia a la segunda entrevista que se mantuvo con el informante, cuya transcripción íntegra puede encontrarse en el anexo 4). Posteriormente, el capítulo se cerrará con una reflexión sobre las limitaciones de este estudio de caso y sobre los resultados de la investigación.

7.7.1. Validación de las hipótesis del estudio de caso

H1. Una presentación de la UL objetivo a través de las herramientas descriptivas y explicativas de la CG aumentará la comprensión de dicha UL por parte del informante

Consideramos que los datos de este estudio de caso permiten validar las dos sub-hipótesis que componen H1 (H1.1 y H1.2) y que, por tanto, la hipótesis principal queda validada.

H1.1: El participante podrá explicar con sus propias palabras cuál es el significado de dicha UL.

Validada: El estudiante es capaz de dar explicaciones razonadas sobre el significado de la preposición. En la entrevista final se le pidió una definición de la partícula *de*, que Dongchan caracterizó como:

- [E] Bueno, yo recuerdo que es para conectar cosas. Dos cosas diferentes, que no tienen relación. Hemos visto que solo funciona así, ¿no? O sea, con relaciones no. Con cosas.
- [I] ¿Puedes ponerme un ejemplo?
- [E] Bueno, pues, como la “comida de Corea”, ¿no? Se puede porque comida es una cosa y corea es otra, pero no se puede “comida de coreana”, ¿no? No se puede. Porque “coreana” no es una cosa, es una relación. Puede ser una mujer coreana o... no sé, otra cosa. Una niña o... una situación. Pero no es una cosa. Por es una comida *de* coreana *no* se puede. Como *de* cabrón (16-24)²⁰⁵.

Consideramos que lo “abstracto” de la definición de Dongchan corresponde con la proporcionada –que no fue mucho más que eso, tal como se puede comprobar en las diapositivas que figuran en el anexo. Pero más allá del conocimiento declarativo de la partícula, consideramos relevante su capacidad de emplearlo operativamente, a lo largo de todo el proceso de IG después de S1, y el poner ejemplos razonados en la entrevista final. A pesar de que puedan parecer ejemplos un poco básicos, cabe recordar que al inicio de esta investigación el informante afirmaba no tener la más remota idea del funcionamiento de la preposición, y solo podía recurrir a ejemplos que había fijado en su memoria.

H1.2: El participante podrá explicar la razón de la corrección o la incorrección de los ejemplos y de sus propias producciones, en lugar de recurrir únicamente a la memoria o a la intuición.

Validada. A partir de S1, el estudiante ha sido capaz de identificar sus propios errores y de encontrar una explicación razonada a la causa de estos. A este respecto, cabe recordar que gran parte del material diseñado específicamente para esta investigación se ha diseñado precisamente en base a los errores que había producido Dongchan en las muestras de lengua preliminares, aunque este no lo sabía. El alto grado de aciertos en las sesiones indica, por tanto, un aumento de comprensión del fenómeno notable respecto al estado anterior a S1.

²⁰⁵ En esta y otras citas de la entrevista, [I] significa *investigador* y [E] significa *entrevistado*.

A pesar de un cierto pesimismo (1, 6) —probablemente causado por las creencias que identificamos en la entrevista preliminar— el propio informante manifiesta ser consciente de esta ganancia de dominio sobre la partícula, sobre todo a la hora de discriminar razonadamente si debe emplearse o no:

- [E] Bueno sí, la verdad es que ahora puedo controlar más la preposición *de*. Ahora puedo entender algunos casos. Todavía no la uso perfectamente. Bueno creo que los coreanos no podemos usar perfectamente las preposiciones, porque no tenemos. En nuestro idioma no hay. Pero ahora por lo menos puedo pensar.
- [I] ¿Pensar sobre qué?
- [E] Sobre por qué sí o por qué no (4-9).

H2: El ratio de usos aceptables la UL objetivo aumentará

Validada: En el apartado 8.6 expusimos todos los datos numéricos que permiten avalar esta conclusión, y que se resumen en un aumento de casi 40 puntos desde las primeras muestras preliminares (MM1=47,59%) hasta las últimas muestras de lengua (MM3=87,5%). En todas las muestras se usaron los mismos parámetros de contabilización.

H3: El informante encontrará en la GC una metodología exigente pero gratificante que le motivará a superar los esfuerzos de abstracción que requiere y a profundizar en el conocimiento de la UL objetivo.

Validada: Tras unos primeros minutos de desconcierto, el estudiante rápidamente entró en la dinámica reflexiva y metalingüística que propone la GC.

- [E] En los ejercicios me hacías preguntas y al principio no entendía muy bien. No sabía. Parecía un psicólogo. Muy filosófico, ¿no? Pero era interesante. Creo que es interesante porque es una cosa nueva, casi como un juego. Un problema para resolver. Tenía curiosidad. No entendía pero bueno, como tú eres profesor, pues imaginaba. Nunca había tenido clase así. Me parece interesante, sí (9-13).

En este caso particular, lo “excéntrico” de la GC y de la presentación propuesta, basada en los principios de conceptualización y categorización de la mente humana, motivaron el interés y la participación del estudiante, quien se sentía explorándose a sí mismo —su mente— a través de las sesiones de IG. Más allá de las manifestaciones e impresiones subjetivas del estudiante, que hemos recogido tanto en la entrevista final como en este apartado, seguramente el indicio más claro de interés por parte del alumno fue el hecho de que él mismo propusiera voluntariamente continuar con las sesiones de IG a pesar de que no había ningún vínculo evaluativo ni profesional entre él y el investigador, y antes

siquiera de que se le planteara esta posibilidad. De hecho, tal como comentamos anteriormente, una vez dada por finalizada la instrucción sobre *de*, el informante propuso continuar aplicando los mecanismos de la GC a otros fenómenos gramaticales cuyo manejo consideraba complicado.

7.7.2. Posibles limitaciones del estudio y conclusiones del estudio de caso

Los resultados del estudio de caso han permitido validar las tres hipótesis planteadas. La validación de estas tres hipótesis es de gran importancia para este trabajo, puesto que permite:

- a. Validar el carácter descriptivo de la metodología analítica y descriptiva propuesta.
- b. Validar su carácter pedagógico.

Sin embargo, por su naturaleza este estudio de caso presenta algunas limitaciones que dificultan la extrapolación de conclusiones más allá de la validez interna de la propia investigación.

La primera limitación parte del propio alcance con el que esta investigación fue concebida: como complemento a una tesis doctoral. No cabe duda que el alcance de este estudio de caso es muy reducido, puesto que atañe —lógicamente— a un único caso y, por tanto, cualquier resultado incluye las circunstancialidades del sujeto participante y de la investigación en sí misma. Consideramos esta una limitación menor, pues está de igual forma presente en cualquier ciencia humana y todos los datos que circundaron la construcción de los datos aquí presentados quedaron debidamente explicitados en el apartado 8.2. Además, el objetivo de una investigación de este tipo no es, en ningún caso, el establecimiento de leyes universales y ontológicas válidas en cualquier contexto, sino el estudio de un caso específico; y en este caso, además, conocer la interpretación del mismo por parte del informante. Por último, esta limitación no es más que parte del carácter complementario que se le ha atribuido a esta investigación respecto a otras que ya han utilizado criterios cualitativos para comprobar la efectividad de la GC, sobre otros temas y en otros ámbitos.

Es posible considerar más relevante la limitación relativa a la metodología pedagógica empleada, ya que en este caso el participante tuvo a su disposición a un docente

profesional que preparó un material específico para él. Aunque esta atención individualizada debería ser un estándar en la educación formal, lo cierto es que en la práctica este nivel de personalización en la enseñanza es difícil de encontrar, sobre todo en sistemas de educación formales, como la universidad. Sin embargo, el objetivo de esta investigación fue abordar un caso *particularmente* problemático y de aparente fosilización para comprobar el alcance cualitativo de la propuesta, puesto que ya que existen otras investigaciones cuantitativas que corroboran el potencial de la GC como herramienta de IG en el aula de E/LE en contextos formales (Llopis-García, 2011b).

Por tanto, concluimos este estudio afirmando que la GC dispone de herramientas para definir y presentar pedagógicamente fenómenos gramaticales. Aportamos como aval empírico la resolución de un caso particular que sumamos al cuerpo de validaciones que ya existen —respecto a otros temas y en otros contextos—.

8. Conclusiones

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">8.1. Recapitulación8.2. Contribución de la tesis8.3. Limitaciones y líneas de investigación |
|---|

En esta tesis doctoral hemos realizado un estudio exploratorio sobre la capacidad de la GC para diseñar un modelo de análisis y representación gramatical mediante la utilización de *imágenes metalingüísticas* (IM) con el objetivo de presentar el contenido lingüístico de una forma útil para el lingüista y accesible al aprendiente de E/LE. La funcionalidad y viabilidad de este método se ha analizado también mediante un estudio de caso que ha puesto a prueba estas IM en una situación de aprendizaje real.

Todo esto ha requerido el desarrollo de seis capítulos —excluyendo el de la introducción y este mismo— cuyo contenido recapitularemos en el siguiente apartado. Esta recapitulación permitirá recuperar los puntos más importantes cada capítulo y explicitar de qué forma estos se han hilado para llegar a las conclusiones que presentaremos en este último.

Más tarde, en §8.2, destacaremos cuáles han sido las aportaciones teóricas de esta tesis al estado de la cuestión que le atañe y, por último, las relacionaremos con sus limitaciones y delinearemos futuras líneas de investigación que podrían subsanarlas y ampliar su alcance.

8.1. Recapitulación

Además de para realizar una humilde aportación teórica al estado de la cuestión, esta investigación empezó con la aspiración de contribuir empíricamente a un campo de estudio que adolece especialmente de la carencia de este tipo de datos. Por tanto, la tesis tuvo, desde un primer momento, una vocación práctica que hizo que su contenido girara en torno a tres ejes claros: la lingüística aplicada a la enseñanza E/LE, la capacidad de la imagen para transmitir información lingüística, y la capacidad de la GC para generar descripciones lingüísticas —mediante las *imágenes metalingüísticas*— de una forma sistemática y exportables al aula de E/LE.

El capítulo 2 de esta tesis se ha ocupado del primer eje: la lingüística aplicada a la enseñanza de E/LE. A lo largo del capítulo hemos analizado las principales propuestas

metodológicas en la enseñanza de L2 y de E/LE. Esta retrospectiva nos ha permitido identificar los puntos fuertes y débiles de distintos métodos de enseñanza y, al mismo tiempo, entender qué vacíos existían en el campo de estudio. El análisis de todos estos métodos, aproximaciones o principios ha permitido obtener una panorámica histórica que ha demostrado el carácter “oscilante” de las tendencias pedagógicas en L2, cuyos extremos estaban marcados por la exclusión absoluta de la gramática dentro del aula de lenguas (“métodos naturales”) o, por el contrario, la estructuración curricular en base precisamente a este elemento (“métodos estructuralistas”). Por tanto, dada su importancia en la definición y construcción de los métodos y las aproximaciones pedagógicas, en este capítulo hemos dedicado una atención especial al tratamiento y la instrucción explícita de la gramática en el aula de E/LE, pues era necesario sustentar teórica y metodológicamente nuestra propuesta, que sí incluye IG explícita en el aula de E/LE. La conclusión a la que hemos llegado al respecto es que el estado de la cuestión actual permite afirmar que **la IG favorece el aprendizaje de lenguas extranjeras**. Pero aceptar como válida tal conclusión requería la atención de un nuevo interrogante: ¿cómo llevar a cabo esta instrucción gramatical?

Para responder esta pregunta hemos realizado un breve análisis sobre las diferentes formas de presentar la gramática en el aula y los principios pedagógicos que, habiendo sobrevivido al maremágnum de métodos y aproximaciones expuesto anteriormente, dirigen actualmente las intervenciones pedagógicas en el campo de la enseñanza de L2. La atención a estos principios, así como a los resultados de investigaciones empíricas al respecto, nos han permitido aceptar como válida la afirmación de que la **GC ofrece herramientas con un alto potencial pedagógico en la IG explícita**, especialmente en el procesamiento del input. No obstante, aunque existen muchos trabajos que hablan de estos beneficios potenciales —sobre todo en el caso del inglés— son pocas las obras que se han adentrado en la comprobación empírica de estas bondades, resultando especialmente escasa la presencia de tales investigaciones en el caso del español. Consideramos, además, que las pocas obras que sí hemos encontrado al respecto difieren de la forma en la que los autores —fundacionales— han descrito y utilizado la GC, especialmente respecto al uso del lenguaje visual. Estas obras fundacionales de la GC y los principales manuales consultados hacen un uso intensivo y extensivo del lenguaje visual como herramienta de construcción y presentación de contenido conceptual; tanto, que este rasgo ha sido criticado por algunos expertos, acusando lo heterodoxo y abstracto

de su idiosincrasia. Sin embargo, en el material en español consultado no hemos sido capaces de encontrar un uso pedagógico o descriptivo del lenguaje visual equiparable metodológicamente al empleado por los autores citados, como Langacker (2008b), Bielak y Pawlak (2013) o Dirven y Radden (2007), entre otros. Tampoco hemos podido encontrar materiales diseñados para L2 que incluyan este tipo de imágenes. Esta coyuntura nos ha llevado a investigar de qué forma podemos **construir contenido lingüístico a partir de signos visuales para elaborar nuestros propios esquemas gráficos sobre la gramática**; unos esquemas que, además de validez y coherencia a nivel teórico y representacional, tengan una vocación pedagógica que permita su inclusión en materiales y el aula de E/LE.

Hemos dedicado todo el tercer capítulo a la definición de un concepto que aunase todas estas características, que hemos denominado *imagen metalingüística* (IM). La IM es una representación visual de la gramática que se diferencia de los esquemas gráficos que aparecen en las obras de referencia de la GC únicamente en su grado de abstracción. Consideramos que lo abstracto de los esquemas que utiliza la GC no permite su operatividad en el aula de E/LE, pues su parquedad —intencional— y alcance generalista no permite dar cuenta de las especificidades o rasgos contrastivos de fenómenos gramaticales concretos; especialmente de aquellos que resultan particularmente problemáticos en el aula de E/LE. Por esta razón, en §3 hemos descrito los elementos morfológicos del lenguaje gráfico que permiten la adecuación de un mensaje visual a los principios psico-perceptuales de la mente humana. Identificadas las características del tipo de imagen que queríamos utilizar, fue necesario comprobar, mediante un breve análisis contrastivo, hasta qué punto resultaría innovador emplear IM en la enseñanza teniendo en cuenta el uso de las imágenes que se hace habitualmente en los manuales de E/LE —incluyendo aquellos que afirman basarse en la GC—. Todo esto ha permitido llegar a la conclusión de que, **a pesar de sus capacidades descriptivas y pedagógicas, los manuales de E/LE no hacen un uso de las imágenes tal como el que proponemos mediante el concepto de IM.**

En §4 hemos expuesto las bases de la aproximación cognitivista o cognoscitiva al lenguaje que dan lugar a la LC y a la GC. La aproximación cognitiva no está compuesta por una sola teoría, sino que aúna varios sub-modelos o teorías que, aunque son complementarios, en ocasiones emplean términos ambiguos y que no son totalmente equivalentes, pudiendo llevar a la confusión (como demostramos en §4.2). Por tanto,

hemos dedicado buena parte de §4 a definir y delimitar los conceptos que vamos a aplicar en esta investigación, explicitando cuál es el contenido conceptual exacto de cada uno de los constructos escogidos. Consideramos que este ha sido un ejercicio necesario porque, en la actualidad, especialmente en las publicaciones en español —que consideramos de un valor y un rigor elogiabile— los conceptos que manejan y las propuestas que presentan se alejan sensiblemente de las propuestas originales de la GC tal como figuran en las obras fundacionales y en las revisiones que de estas han realizado sus autores originales. El objetivo de esta “vuelta a los orígenes” ha sido **delimitar unos fundamentos teóricos claros y sólidos sobre los que hemos intentado construir un modelo de análisis sistemático y coherente**. De esta recopilación hemos destacado, por su valor analítico y representacional, lo que los expertos denominan *constructos* (§4.2), aunque la búsqueda de equivalencias entre constructos similares —pero etiquetados y categorizados de forma distinta según diferentes autores— y la unificación de todos ellos en una tabla única ha constituido, consideramos, una aportación teórica que puede resultar de interés. Definidos ya estos fundamentos y constructos teóricos, hemos dedicado los últimos apartados del capítulo a analizar las propuestas de aplicación pedagógica de los principios cognitivistas al aula de lenguas extranjeras, cómo estas propuestas encajan en el contexto educativo actual (la era *postmétodo*, §2.5) y su adecuación a un sistema de presentación gramatical que explote las capacidades de la IM como herramienta pedagógica. A este respecto, hemos analizado propuestas ya existentes en el campo del inglés y algunas primeras aproximaciones en el área de E/LE, constatando, sobre todo en este último caso, la ausencia de materiales que operen mediante un modelo como el que aquí proponemos. Finalmente, hemos concluido el §4 estableciendo que, efectivamente, existen indicios suficientes como para considerar que la GC aporta una serie de herramientas analíticas y descriptivas que tienen, además de solidez teórica, un alto potencial pedagógico: un potencial que debe ser comprobado empíricamente.

El capítulo 5 se ha dedicado a la aplicación de los principios teóricos y metodológicos de la GC al caso específico de las preposiciones. Hemos inaugurado el capítulo con una serie de reflexiones sobre la naturaleza y la función de las preposiciones, nutriéndonos de aportaciones procedentes de otras aproximaciones a la lengua y comparando la visión de estas con la que aporta la GC. Seguidamente hemos centrado nuestro interés en la forma en la que la GC analiza y describe las preposiciones, prestando especial atención a los constructos representacionales que activan. De entre todos estos constructos, hemos

destacado, por su valor representacional decisivo en el caso de las preposiciones, el de *ajuste escalar* (ya analizado en el capítulo anterior): un dispositivo conceptual que permite subordinar las propiedades dimensionales de un argumento en favor de la dimensión *funcional* que se le atribuye en su relación con un agente determinado. Este capítulo nos ha permitido comprobar que **la GC ofrece herramientas descriptivas capaces de generar una visión alternativa y complementaria al fenómeno de las preposiciones españolas** que puede contribuir a una mayor comprensión de dicho sistema tanto fuera como dentro del aula de E/LE.

Este quinto capítulo también ha servido para aunar los principios teóricos y metodológicos descritos a lo largo de los capítulos anteriores en el diseño de una metodología analítica y descriptiva para llevar a cabo nuestro propio análisis del sistema preposicional español. El diseño metodológico se ha hecho teniendo en cuenta los modelos analíticos con los que se ha operado anteriormente en publicaciones destinadas a estudiar algunas preposiciones del inglés. En estos análisis previos hemos observado una gran claridad expositiva que contrasta, sin embargo, con una cierta opacidad en cuanto al método analítico, lo que ha impedido que podamos extrapolar sus procesos analíticos a nuestro modelo descriptivo. Por esta razón nos hemos visto en la necesidad de **diseñar nuestro propio prototipo de modelo analítico**, explicitado a partir de §5.6, donde, además, **se han recapitulado y definido operacionalmente algunos de los conceptos teóricos y algunas de las premisas teóricas básicas** que serán más recurrentes y productivas a lo largo del propio análisis.

El análisis de las partículas preposicionales espaciales del español ha tenido lugar en §6. Este análisis nos ha permitido establecer una taxonomía de preposiciones espaciales basada en los esquemas de imagen con los que operan. Así, hemos distinguido entre partículas de *localización relativa funcional* (simple y axial) y *localización mediante el esquema origen-camino-meta*, y hemos atribuido una única IM a cada preposición. Consideramos que este análisis, aun a título de estudio exploratorio, ha conseguido su objetivo de avanzar en la búsqueda de una IM capaz de explicar todos los usos de una partícula; tanto los prototípicos como los casos mapeados y los usos periféricos. Hemos intentado, en la medida de lo posible —y lo razonable, dando el espacio del que se dispone— aplicar estos esquemas al mayor número de casos posible, aunque desde un primer momento hemos sido conscientes de que no iba a ser posible comprobar la funcionalidad de las IM propuestas en absolutamente todos los casos posibles. De hecho,

una aproximación cognitiva al lenguaje sugiere que tal tarea es en realidad imposible, puesto que los usos potenciales de una preposición —y de cualquier unidad lingüística— dependen de la creatividad y la intención comunicativa del hablante, y cada unidad lingüística puede tener una concreción semántica diferente en cada una de las producciones en las que se active. Por tanto, en su pequeñez y humildad de alcance, damos por válido el análisis aquí propuesto ya que, a pesar de sus limitaciones, ha sido aplicado tanto a casos prototípicos como a casos periféricos, sin rehuir —prestando especial atención, de hecho— a los casos más problemáticos y aparentemente contradictorios (como los usos locativos de la preposición *a*). **De entre las conclusiones de este análisis, expuestas en §6.5, destacamos el valor funcional que hemos identificado en el núcleo semántico de estas partículas espaciales.**

Por último, **el capítulo 7 ha aportado a esta investigación datos empíricos** que añaden solidez a las propuestas teóricas desarrolladas a lo largo de toda la tesis. En este capítulo hemos incluido el diseño, desarrollo y resultados de un estudio de caso en el que se utilizó la IM de la partícula *de* —la más común del español— para crear una presentación pedagógica de la preposición destinada a resolver los problemas de fosilización de un estudiante de E/LE coreano. **Los resultados del estudio, expuestos en §7.7, han sido positivos.** A pesar de que la limitación en el alcance del estudio no permite establecer leyes universales —ni lo pretende, pues esto iría en contra de las conclusiones alcanzadas en §2— sí permite constatar que, al menos en determinadas circunstancias —descritas en §7.6— **las capacidades pedagógicas de la GC y de la IM** —tal como las hemos definido en este trabajo —**no son meramente potenciales, sino que pueden representar una propuesta viable con efectos positivos probados.**

8.2. Contribución de la tesis

8.2.1. El valor operativo funcional de las preposiciones espaciales

El diseño metodológico de esta investigación nos ha permitido realizar un aporte al estado de la cuestión del objeto de estudio al obtener una nueva perspectiva sobre un tema controvertido: el sistema preposicional español. Nuestro análisis ha subrayado algunas facetas de las preposiciones que hasta ahora no habían recibido mucha atención, y cuya consideración puede generar una repercusión positiva en el objetivo último de lograr una definición unificada del significado de las preposiciones; lo que, a su vez, repercutirá en

una mayor claridad descriptiva en el aula de E/LE. En concreto, nos referimos a la identificación del componente funcional como valor prototípico operativo de las preposiciones que habitualmente se consideran —y se explican— como primariamente espaciales, y que han sido objeto de estudio en esta investigación.

Por lo demás, dado que este análisis se ha basado en el análisis individual de partículas dentro de un sistema, no podemos repetir aquí las conclusiones particulares a las que hemos llegado en cada uno de los casos a lo largo de §6, así que únicamente destacaremos, a modo de ejemplo, los valores funcionales vinculados a las *zonas activas* que hemos identificado en la partícula *en* (que ayudan a entender su puntual alternancia con otras partículas altamente funcionales, como *a*), la importancia de la experiencia correlacional y las dinámicas de fuerzas en la determinación de los valores semánticos de las preposiciones de localización relativa axial, y la utilidad de los *marcos de visualización* para descomponer de forma comprensible los diferentes grados de aceptabilidad en la alternancia de las preposiciones que perfilan *meta* dentro de un esquema OCM.

8.2.2. La IM de las preposiciones

Esta investigación también ha permitido el diseño coherente y sistemático de una IM para cada una de las preposiciones estudiadas. Esto de por sí ya constituye una contribución al estado de la cuestión, pues hasta ahora las —escasas— descripciones pictográficas de fenómenos gramaticales que hemos encontrado en la bibliografía consultada respondían, parece ser, a criterios intuitivos o conveniencias representacionales más que a un código visual teóricamente fundamentado y sistemático; o al menos eso se desprende de la opacidad que dichas obras muestran en lo relativo a la descripción o explicitación de sus modelos analíticos y descriptivos. Consideramos que esta sistematicidad es vital para dotar a las IM —y a cualquier otro método de análisis— de rigor descriptivo y de coherencia interna. Operar mediante elementos morfológicos establecidos y reconocibles permite su manipulación para la creación de nuevos significados y nuevas representaciones, y permite, además, una fácil adaptación a un entorno pedagógico. De hecho, en el estudio de caso que complementa esta tesis fue necesario, dadas las necesidades del participante, abordar otro fenómeno lingüístico relativamente apartado del de la naturaleza de las preposiciones: el de las categorías lingüísticas de sustantivo y adjetivo. Sin embargo, tal como puede comprobarse en las diapositivas presentes en el anexo, este código visual unificado y coherente permitió extender rápidamente los

elementos morfológicos de las IM que estaban siendo estudiadas a otros casos, facilitando la comprensión y la integración de los conceptos en una única visión del lenguaje coherente y con sentido.

8.2.3. Un modelo de análisis cognitivo

Consideramos, además, que el propio modelo de análisis, independientemente de los resultados, ya constituye en sí mismo un aporte innovador, puesto que en la bibliografía existente no hemos encontrado un sistema analítico equiparable al que aquí hemos desarrollado, explicitando los pasos de este modelo y definiendo operacionalmente cada uno de los conceptos que se han utilizado (en §4.2 y §5.6, principalmente). Aunque el alcance de este modelo de análisis ha sido relativamente amplio y no ha podido entrar en demasiados detalles de cada una de las preposiciones, consideramos que futuras investigaciones pueden operar mediante este tipo de análisis —convenientemente adaptado y mejorado, si así se considera necesario— para profundizar todavía más en casos particulares de las unidades lingüísticas aquí analizadas o en el de otras que ni siquiera han tenido cabida en este trabajo. Particularmente, pensamos que el concepto de IM que hemos utilizado es especialmente susceptible de ser adaptado a todo tipo de unidades lingüísticas y fenómenos gramaticales, desde el léxico a los tiempos y modos verbales. En cualquier caso, presentamos este modelo análisis como complementario a cualquiera de los otros que nos han servido como referencia, esperando que contribuya a configurar una nueva perspectiva desde la cual ampliar el conocimiento global del estado de la cuestión.

8.2.4. La validación empírica

Por último, consideramos que el aporte teórico de esta investigación se ha visto reforzado y enriquecido mediante la obtención de unos datos etnográficos que, además de triangular la validez de lo expuesto en el análisis de las partículas —de la partícula *de*, en concreto— suman al cuerpo de conocimiento sobre la GC aplicada a E/LE uno tipo de datos de los que hasta ahora carecía, y que quedan ahora como aportación para futuras investigaciones. Estos datos consisten en unas referencias etnográficas que incluyen la voz y la interpretación de un informante que ha “vivido” la GC como estudiante, y la validación, aunque a muy pequeña escala, de tres hipótesis sobre la GC en general que han permitido comprobar tres de las virtudes que se le presuponen en el aula de L2 (§7.7):

- Su capacidad para construir y representar conocimiento lingüístico.
- Su capacidad para mejorar la adquisición de fenómenos gramaticales.
- Su capacidad motivadora.

8.3. Limitaciones y líneas de investigación

8.3.1. La gradación de la funcionalidad

Nuestro modelo de análisis fue diseñado para dar cuenta del significado prototípico de unas preposiciones espaciales que, en última instancia, se revelaron como “no tan espaciales”. En efecto, identificamos en ellas un componente funcional notable que, sin embargo, no hemos sabido cuantificar. En el esquema que presentamos al final de §6 (fig. 118) representamos de forma gráfica la cercanía de cada una de las preposiciones a un valor prototípico puramente funcional. No obstante, como ya advertimos en su momento, este esquema tiene un carácter puramente orientativo, pero no está basado en datos cuantificables. Consideramos que el diseño de un método de análisis que permita cuantificar de alguna forma el “grado de funcionalidad” de cada una de las preposiciones representaría un avance notable en este tipo de clasificación y análisis, no solo de las preposiciones, sino de cualquier unidad lingüística.

Para tal fin, creemos que serían particularmente interesantes estudios que permitiesen observar, por ejemplo, la rapidez y el orden de acceso de determinados valores semánticos de una preposición mediante el análisis de muestras de habla de nativos del español.

8.3.2. Las imágenes metalingüísticas en la enseñanza de lenguas

Aunque consideramos válidos los resultados del estudio de caso incluido en esta investigación a modo de validación interna, es innegable que su limitado alcance exige más investigaciones para poder continuar expandiendo el conocimiento y los efectos de una IG que haga uso —siempre selectivo— de las IM. Por tanto, consideramos que, a pesar de la contribución de esta tesis, la elaboración y pilotaje de materiales de E/LE basados en la GC continúa constituyendo una línea de investigación por sí misma que todavía está muy lejos de estar agotada.

En el ámbito de E/LE (o ASL, en general), consideramos que sería sumamente interesante utilizar las IM no solo para definir y representar fenómenos gramaticales de la L2 a los estudiantes, sino como herramienta de reflexión y comparación entre IM de la L2 y la L1

de los estudiantes, especialmente en los casos en los que las unidades lingüísticas objetivo no tienen un equivalente directo en la L1. Además, consideramos que el empleo de IM en estudios como el descrito en §8.3.2, o en otros que estudien la forma de conceptualizar visualmente determinados contenidos o relaciones lingüísticas podrían revelar o realzar matices inadvertidos en las unidades lingüísticas estudiadas.

8.3.3. La ventana hacia lo desconocido

En este trabajo hemos adoptado la postura de algunos expertos cognitivistas que conciben el lenguaje como una “ventana” que permite observar el funcionamiento de la mente humana (Pinker, 1997). A lo largo de esta investigación hemos corroborado la utilidad y la productividad de apelar a mecanismos cognitivos universales a la hora de explicar algunos fenómenos gramaticales, así como la efectividad de establecer paralelismos entre estos dispositivos cognitivos y los mecanismos de psicopercepción visual de la mente humana, particularmente a la hora de representar e interpretar imágenes metalingüísticas. Sin embargo, esta postura está abocada un “callejón sin salida” que, en última instancia, condena cualquier razonamiento a un terreno inevitablemente conjetural.

Esto sucede porque no es posible rastrear de forma medible evidencias “fósiles” o “materiales” de los procesos cognitivos de la mente humana que permitan dotar a las teorías cognitivas de una validez ontológica —que, por otra parte, tampoco pretende—. Nos referimos, por ejemplo, a razonamientos como el expuesto en el análisis de la partícula *sobre*, los cuales versaban, entre otras cosas, sobre la direccionalidad de la relación funcional y su motivación correlacional, la cual emerge de la observación de las fuerzas gravitacionales y de otras dinámicas, que algunos autores extienden hasta el ámbito incluso de la zoología.

Consideramos que esto no representa una limitación importante o exclusiva del paradigma cognitivista, puesto que lo mismo sucede con cualquier otra teoría que tenga como objeto de estudio la naturaleza humana: la sociología, la antropología, la historia... o la lingüística. Sin pretender abogar por un relativismo absoluto, consideramos que esta limitación es en realidad una toma de conciencia de la naturaleza de nuestro objeto de estudio, y apelar a un estudio “probabilístico” y “en términos positivos” —tan propio de la GC— de dicho objeto repercute beneficiosamente en la calidad del conocimiento que se construye, puesto que se hace de una forma más coherente con su propia naturaleza o, cuanto menos, con nuestra capacidad de abordar este fenómeno. A fin de cuentas, si el

lenguaje es una “ventana” que permite observar la mente humana, y ni siquiera sabemos qué es la mente humana, es quizás conveniente abandonar la ilusión de que el lenguaje es un sistema cerrado, perfectamente definido y ajeno a nuestras condiciones psicoperceptuales que podemos llegar a medir, delimitar y controlar perfectamente. Al menos, de momento.

Igualmente parece razonable abandonar la pretensión de que el lenguaje es un *reflejo* de la mente, y que esta es, a su vez, un espejo de la realidad. La realidad que observamos es analógica, pero no lo son tanto nuestras categorías conceptuales, y menos todavía las categorías lingüísticas. Por tanto, en toda categoría lingüística existe un sesgo que, en lugar de esconder, debemos abrazar: no solo como inevitable, sino como parte de nuestra propia naturaleza humana y del dinamismo de nuestro sistema conceptual, capaz de representar una misma realidad de infinitas formas distintas. Esta investigación ha aportado datos empíricos que señalan que esta forma de entender la lingüística es susceptible de ser adaptada exitosamente a la pedagogía.

Esta perspectiva permite la construcción de definiciones y caracterizaciones de las unidades lingüísticas que son, sin duda, más abstractas, laxas y menos restrictivas que las tradicionales, pero también —y precisamente gracias a ello— más creativas, plásticas y flexibles. Con esto no proponemos ninguna suerte de “revolución lingüística” ni una deconstrucción de las categorías lingüísticas tradicionales. Tampoco proponemos —y esto nos diferencia de la mayoría de autores que se consideran cognitivistas, sobre todo en español— que la GC sea una “mejor” forma de ver la gramática, llamada a derrocar o substituir los análisis formales de las (auto)denominadas gramáticas tradicionales. Muy al contrario, en este trabajo hemos intentado demostrar que estas formas de abordar la lingüística pueden coexistir y complementarse. A este respecto, consideramos que sería interesante desarrollar investigaciones que analizasen de qué formas estos sistemas de categorías pueden continuar complementándose e incluso generar nuevas categorías que unifiquen la disparidad taxonómica de algunas categorías y unidades lingüísticas, como la del pronombre *se* o la de los valores de los tiempos del pasado, por ejemplo.

Pero incluso ante una negativa a adoptar esta postura —que, aunque atañe únicamente al lenguaje, puede llegar a implicar convicciones morales o filosóficas sobre la ontología del universo—, continuando con la metáfora de Pinker, nos resulta difícil imaginar una consecuencia negativa de “abrir una nueva ventana” que permita abordar un fenómeno

cualquiera desde una nueva perspectiva, máxime cuando esto no implica tener que cerrar otras “ventanas” que han demostrado ya sobradamente su utilidad. Por tanto, en lugar de decantarnos por una u otra aproximación a la lingüística o presentarlas como una suerte de evolución lineal —como sí hacen otros autores, de los cuales nos desmarcamos— imaginamos y abogamos por un futuro en el que la investigación lingüística continúe avanzando hacia la integración de diferentes perspectivas; algo a lo que esperamos haber contribuido con esta humilde tesis doctoral, y haber abierto así, un poco más, esta fascinante ventana a lo desconocido.

8.4. Conclusions (*English*)

In this doctoral dissertation we have developed an exploratory study about the potential of Cognitive Grammar as an analytical and representational model of the Spanish spatial prepositions, through the use of *metalinguistic images* (MI) as a central element, in order to present linguistic content in a useful, meaningful and accessible way, both to the linguist and to the learner of Spanish as a second language. The functionality and viability of this method has been tested through its practical application in a small study of case which has provided empirical data validating it and, at the same time, opening new lines of research.

This has required the development of six chapters —excluding the introduction and this final one— which content will be recapitulated in §8.4.1. This summary will serve to recover the main points of each chapter and to explicitly state how each of them and their conclusions have interrelated and added up to the final conclusions, that will be summarized later.

After that, in §8.4.2 we will highlight the theoretical contributions of this thesis to the corresponding state of arts and, finally, we will end this document mentioning the limitations of this research and outlining future lines of research that could offset them.

8.4.1. Recapitulation

This research started with the aim of making a practical and empirical contribution, besides the mandatory theoretical one demanded to every doctoral dissertation. Because of that, since the very first moment, this research has had a clearly marked applied and practical orientation that made the content of this document spin around three main axis: applied linguistics to ASL and *teaching Spanish as a foreign language* (E/LE), the potential of visuals to represent and communicate linguistic content, and the suitability of CG as a pedagogical tool.

The second chapter of this thesis has studied the first axis: Applied Linguistics (to E/LE). Through this chapter we have analysed the main methodological proposals in ASL and E/LE teaching. This retrospective has allowed us to identify the pros and cons of the main teaching methods and, at the same time, it has highlighted the gaps that exist in this field of study. The analysis of all these methods, approaches or principles also revealed the oscillating nature of most of the pedagogical trends in ASL, whose extremes have been

defined by the absolute exclusion of grammar instruction in the classroom (natural methods) or, on the contrary, the curricular structuration according to it (structuralism). Given its importance in the definition and the design of these methods, we have paid special attention to this issue —the treatment of grammar at the ASL classroom— as it was imperative for us to support theoretically and methodologically our own proposal, which does include explicit grammar instruction (IG) in the E/LE classroom. We arrived to the conclusion that the current state of arts allows us to state that IG favours ASL. But accepting such a statement as valid led to a new question: *how* to do this grammar instruction?

To answer this question we have briefly analysed different forms of grammar presentation in the ASL classroom, and the pedagogical principles that, having survived the proliferation and demise dozens of methods previously mentioned, guide nowadays second language teaching practices. Attention to this principles and to the empirical researches that support them allowed us to accept as valid the statement that claims that **CG offers tools with a high positive potential pedagogical impact in explicit GI**, especially in the *input processing* area. Nevertheless, even though there are a lot of papers and books about this potential benefits —mainly about English studying, teaching and learning— there are not as many empirical researches to validate this assumptions, nor theoretically —through the application of the linguistic theory to specific grammar phenomena— neither practically —through the application and analysis of specific learning materials in real learning situations—. To this lack of data, especially severe in the case of E/LE, it added up the fact that the few works on it about Spanish seem to differ from the foundational authors' original perspective —especially regarding the nature and function of metalinguistic images—. This foundational CG works make an intensive and extensive use of visual language as a tool of construction and representation of knowledge, to the extent of attracting and focusing criticism from other currents of thought because of its unorthodox and abstract idiosyncrasy. Nevertheless, we were not able to find significant use of this kind of visual language in the references consulted in Spanish; at least not anything methodologically comparable to the use seen in Langacker (2008b), Bielak y Pawlak (2013) or Dirven and Radden (2007), among others. We could not find L2 learning materials that included this kind images either. This is what led us to try to figure out **how could we build linguistic content from visual signs to elaborate or own graphic schemas about Spanish grammar**; schemas that aimed to have, besides

coherence and validity at the theoretical level, a pedagogical adaptation that allowed their use in learning materials and in the language classroom.

We have dedicated the whole third chapter to build a concept that presented all these traits, and we have called it *metalinguistic image* (IM). IM are just visual representations of grammar that differ from the graphic schemas extensively used in CG reference works only in their degree of abstraction. We consider that the high degree of abstractness that original schemas often display do not allow them to effectively operate in the E/LE environment, as their —intentional— frugality in details and their wide scope make it hard to show the small nuances that distinguish particles so closely related as the ones that were studied in this document; especially when a clarifying explanation it is most required: in the learning situation.

This was the reason why we chose to describe and analyse the morphological elements of graphic language that make possible the adaptation of a visual message to the principles of psico-perception of the human mind, in §3. Once identified the characteristics of the kind of image that we wanted to use, it was necessary to test, by doing a brief contrastive analysis, to which extent would it result truly innovative to use this kind of images, taking into consideration that actual E/LE manuals and materials already use a lot of images. This exercise led us to the conclusion that, **despite its descriptive and pedagogical potential, E/LE materials and manuals do not make use of images as it has been proposed here through the concept of IM.**

In §4 we have exposed the basis of the cognitive approach to language, which generated cognitive linguistics and cognitive grammar. The cognitive approach is not composed by a single theory, but instead it groups several sub-models of theories that, though complementary, they often use ambiguous terms that are not completely equivalent, sometimes leading to confusion (as we shown in §4.2). Thus, we have dedicated most part of this chapter to define and delimit the concepts that we were going to apply afterwards, making explicit what was the exact conceptual meaning for each of the selected constructs. We consider that this has been necessary because, actually, and especially in the existing E/LE materials, the concepts that are used and the proposals that they offer are quite different to the original proposals found in the foundational CG references. This “going back to the origin” had as its goal **to clearly delimit and specify a solid theoretical foundation upon which to build a systematic and coherent analytic method.** In this recapitulation we have highlighted, for its analytic and representational

value, what experts call *construals*. Once these construals and their theoretical background have been defined, we have dedicated the last sections of the chapter to analyse the proposals of pedagogical application of this concepts to the ASL scene, how they fit in the present educational context (the so-called *post-method era*) and their capacity of conversion into a system of grammar presentation that makes use of the IM potential as a pedagogical tool. Regarding that, we analysed already existing proposals about the English language and some of the first approaches to the E/LE area, confirming the absence of this kind of materials. Finally, we concluded this chapter stablishing that there are enough evidences to consider that the tools provided by CG have a good analytic, descriptive and pedagogical potential, but this potential remains untested in some important areas.

Chapter 5 and 6 have served to apply all the previously built theoretical background to the specific case of prepositions. We began by reflecting about the nature and function of prepositions itself, taking into consideration many different contributions from different approaches and by comparing these with the ones provided by CG, in which we have focused immediately afterwards, paying special attention to the representational construals activated by them. Among all these contruals, we have highlighted, for its decisive representational value, the *scalar adjustment*: a conceptual device that permits to subordinate the topological and dimensional properties of any landmark to the functional value that is being attributed to it or one of its *active zones* (ZA). In this chapter we have seen that **CG offers tools for description capable of generating an alternative and complementary vision to the Spanish prepositions phenomena**, which can contribute to a better comprehension of this system, inside and outside the E/LE classroom.

We also used this chapter to unify the theoretical and methodological principles described through the previous chapters to define an analytic and descriptive methodology to be used in our own analysis of the Spanish spatial prepositional system. The methodological design was developed taking into consideration previous analytic methods applied to prepositions in the case of English. In these analysis we have observed big expositive clarity that contrasts with the opacity of their descriptive methods, which made it impossible for us to replicate these models in order to expand them. Because of this, we felt the need of designing our own analytical model prototype, so **we recapitulated and**

defined operationally some of the theoretical concepts and basic premises that will be recurrent in our own analysis.

The analysis itself took place in §6. This analysis established a taxonomy of spatial prepositions based in the image-schemas at their conceptual core, distinguishing between *relative functional location* particles (simple and axial) and *source-path-goal oriented locative* particles. We consider that this analysis, even just as the exploratory attempt that it is, has achieved its goal of advancing towards the achievement of an IM able to explain all the uses of a particle; including prototypical and peripheral mapped uses. We have tried, to the best of our possibilities —and to a reasonable extent, given the huge amount of space required— to apply these schemas to the biggest number of cases possible, though we knew from the beginning that we could not cover them all. Indeed, such a task should not be even considered possible at all in a cognitive approach, as its dynamic and creative view of language states that the potential uses of any linguistic unit depends only on the communicative and representational intentions of the conceptualizer, so each unit can have a different specific semantic meaning in each of its infinite instantiations. Thus, in its smallness of scope, we approve the validity of the analysis here proposed because, despite its limitations, has been successfully applied to prototypical and peripheral cases, not avoiding —paying special attention, indeed— the most problematic and apparently contradictory cases (as the locative uses of preposition *a*, for example). **Among the conclusions of this analysis, we highlight the functional value that we have identified in the semantic nucleus of the Spanish spatial particles.**

Finally, **chapter 7 has provided some empirical data** to the solidness of the theoretical proposes developed through all this dissertation. In this chapter we explained the design, development and results of a study of case that used IM of the particle *de* —the most common Spanish preposition— to create a pedagogical representation in order to solve some informant's —a Korean student of Spanish— fossilization problems. **The results of this study were positive.** Despite this study of case had a very small scope that does not allow to establish anything close to “universal laws” —neither was it our intention— it makes possible to confirm that, at least in specific circumstances —described in §7— **the effects of GC and IM —as described in this work— are not merely potential, but they represent a viable proposal with tested positive effects.**

8.4.2. Contributions of the thesis

8.4.2.1. The operative functional value of the spatial prepositions

The methodological design of this research allowed us to make a theoretical contribution to the state of arts of our object of study, providing a new perspective on a controversial issue: the definition of the Spanish prepositional system. Our analysis has revealed or highlighted new vertexes about prepositions that, until this moment, had not received a lot of consideration, and which acknowledgment can be seen as a base for achieving the ulterior goal of building a unitary definition for each preposition. This, at the same time, can contribute to a greater descriptive clarity in the E/LE classroom. Specifically, we think that the identification of the functional component as a prototypical value for particles that are normally acknowledged as primary spatial terms can prove to be valuable when it comes to explain the central and possible uses of these particles.

Besides that, given the fact that this particular analysis has been made by studying specific particles of a bigger system, we cannot repeat here the specific conclusions drawn for each of these particles throughout §6, so we will only emphasize, as an example, the functional values revealed in the *en* particle (that can be useful to understand its interchangeability —and the resultant semantic effects— with other highly functional prepositions, like *a*), the importance of the correlational experience and force dynamics in the determination of the semantic values of this particles, and the usefulness of the *frames of visualization* to decompose in a comprehensive way the different grades of acceptability of some prepositions; especially those that profile their meaning through the *source-path-goal* schema.

8.4.2.2. The IM of prepositions

This research has also advanced towards a coherent and systematic design of MI for each of the particles studied. This is, by itself, means a humble contribution to the state of arts as, until now, the scarce pictographic descriptions of grammar phenomena found in the references seemed to answer only to intuitive criteria or representational conveniences more than to a theoretically founded systematic visual code; or at least this is how they feel given the opacity of their processes of design, analysis and presentation. We consider that this rigour is necessary to provide IM —and any other analytic method— descriptive reliability and internal coherence. Operating with pre-established and pre-defined morphological elements allowed its manipulation to create new meanings and

representations and an easy adaptation to a pedagogical environment. In fact, in the study of case that complements this research it was necessary, given the needs of the participant, to treat other phenomena not directly related to prepositions: the conceptual categories of substantives and adjectives. The IM method made it possible to adapt the same code used with the prepositions to explain, “in the same language”, also this issue. This facilitated the comprehension and the integration of these concepts a single, coherent and meaningful vision of language.

8.4.2.3. An analytic model

We also consider that the model of analysis itself does a contribution to the state of arts, independently of its results, as we have not found anything equivalent in the references, especially regarding the explanation of the steps taken in its design and the operational definition of each of the concepts that have been used. Though the scope of this analytic model has been wide enough to refrain us from getting too detailed about every preposition, we consider that future researches could use similar methods —conveniently adapted and improved— to deepen even more in particular cases or extending it to particles that are not even present in this work. Particularly, we consider that the IM concept that we have used is especially apt for adaptation to any kind of linguistic unit and grammatical phenomena, from lexicon to verbal tenses. We offer this prototype of analytic model as complementary to any other of the methods that served us as a reference, hoping that it will contribute with new perspectives from which we can gain new insights to the global state of arts.

8.4.2.4. The empirical validation

Finally, we consider that the theoretical contribution of this thesis has been strengthened by the construction of ethnographic data; something that allow the triangulation of the conclusions and the data upon which they were drawn; something that the area of knowledge of CG applied to E/LE was lacking, and that will remain at the disposal of any researcher interested in retaking them for his or her future researches. This data consist in ethnographic references that include, for the first time, the voice and the interpretation of an informant that has “lived” by himself GC as a student, and the validation of three general hypothesis about CG that seem to confirm its potential as a pedagogical tool in the ASL classroom (§7.4):

- Its capacity to build and represent linguistic knowledge.
- Its capacity to improve target linguistic unit's comprehension and acquisition.
- Its capacity to motivate the students.

8.4.3. Research limitations and future research

8.4.3.1. The gradation of functionality

Our analytic method was designed to advance towards the configuration of the prototypical unitary meaning of spatial prepositions; which are, in the end, “not so spatial”, as we identified a significant functional component in their semantic cores, though we were not able to quantify it. In the schema presented at the end of §6 (fig. 118) we could only represent intuitively the proximity of each particle to the prototypical functional value. As we warned then, this schema could only be qualified as an approximation, but it is not based in quantifiable data. We consider that the design of a methodology of analysis that could somehow allow the quantification of this “functional degree” in each preposition would mean a notable advance towards a more solid empirical validation of GC methods, and could be easily exported to other linguistic units besides the prepositional system.

We ignore how to do so, but developing studies that could analyse and register the frequency and order of activation of specific semantic values of a preposition through native language samples could be a good start.

8.4.3.2. Metalinguistic images in ASL

Though we consider the results of the study of case included in this dissertation valid for its internal coherency, it is not our intention to hide its limited scope, which demands further research and the application of its methods to other grammatical units in order to expand this scope and to establish more solid conclusions about the effectiveness of using IM as a tool for GI. Thus, we consider that despite the contribution of this thesis, the elaboration and testing of GC based E/LE materials remains a mainly unexplored area of knowledge with is far from being exhausted or completed by this research.

Besides the above mentioned, we consider that, in the E/LE scene —or ASL in general—, it would be very interesting to use IM not only to define and represent L2 grammar phenomena to the students, but also as a tool for reflection and comparison between L1

and L2 metalinguistic images, especially in cases where a direct equivalent cannot be found.

8.4.3.3. A windows into the unknown

In this dissertation we have adopted the default perspective of most CG experts, who conceive language as a “window” into the human mind (Pinker, 1997). Through this research, we have experienced and confirmed the productivity of addressing to cognitive construals to explain some grammar phenomena and to establish parallelisms between these cognitive devices and the psico-perceptual processes that origin them, especially to represent and interpret metalinguistic images. Nevertheless, this point of view is bound for a dead end that, eventually, ends up dooming every possible reasoning to the conjectural sphere. This is so because it is not possible to track down “fossil” or “material” cognitive evidences in the processes that take place in the human mind. This makes it impossible to ontologically validate any theory about it —which is something not intended, anyway—. As an example, we could mention the reasons given to describe the *sobre* particle, which were related to the directionality of the functional relations and their correlational motivation, which emerges —according to our proposal— from the observation of gravitational forces and other dynamics that some experts extend even to the sphere of zoology.

To us, this should not be taken as a major limitation, as the same happens with any other theory with the human nature as a field of study: sociology, anthropology, history... or linguistics. In the same way that we do not claim for an absolute relativism about it, we also consider that this limitation means just being aware of the very nature of our object of study, which favours the “probabilistic” and “positive” approach explained in chapter 4. At the end of the day, if language is a “window” into human mind, and we do not even know what the human mind actually is, it may be convenient to abandon the illusion of considering language as a perfect closed system, precisely defined by universal laws and not subject to our embodied perceptions and conceptualizations and that we can delimitate and fully control at our will. For now, at least.

Equally, it seems reasonable to quit pretending that language is pure *reflection* of mind, and that mind is, at the same time, a mirror of reality. The reality that we observe is analogic, but our conceptual categories are not —at least not to the same degree— and even less our linguistic categories. Thus, in every linguistic category there is a granular

adjustment that, instead of hiding, we should embrace: not only as inevitable, but as part of the nature of our human condition and of our conceptual system, capable of representing the same reality in infinite ways. This research has confirmed that this conception of linguistics has also big adaptability to the pedagogical conversion, so it can be celebrated both for the teacher and the student for its creative and metaphorical possibilities.

This perspective of language allows descriptions and representations of grammar that are more abstract but, at the same time —and thanks to that, indeed— more creative and flexible. With this we do not mean to propose any “linguistic revolution”, neither do we try to deconstruct the traditional linguistic categories. On the contrary, in this research we aimed to show how CG and the auto-denominated “traditional grammars” can coexist and contribute to each other. Regarding this, we consider that it would be very interesting to keep on studying how this category systems can be implemented to a further degree and even generate new linguistic categories unifying the taxonomical disparity of some linguistic units, like the one for the *se* pronoun or the semantic values of the Spanish preterit tenses, for example.

Going back to Pinker’s metaphor, it is hard for us to imagine negative consequences in “opening new windows” to get a broader view of this or any other topic, especially when doing so does not mean to “close” other “windows” that have already proven to be more than useful. Thus, instead of “bounding” ourselves to one or another approach or viewing one as the linear evolution of the other one —as some cognitive experts do— we imagine and hope for a future in which linguistic research continues advancing towards the integration of different perspectives to achieve a wider comprehension of the linguistic system. We hope that this humble dissertation has contributed to that, opening a little bit more this fascinating window into the unknown.

9. Referencias bibliográficas

- Alcalde, N. (2001). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística y Lengua Aplicadas*, 6. Disponible en: http://www.upv.es/dla_revista/docs/art2011/01_RDLAn6_AlcaldeMato_Nuria.pdf
- Al-Momani, R. y Jáimez, R. (2002). La imagen como recurso de interculturalidad en la enseñanza del español en el mundo árabe. *ASELE. Actas XIII, El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad (CVC)*, 90-98. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0090.pdf
- Alonso, G. (2010). De la gramática cognitiva a la gramática pedagógica: hacia un modelo operativo del español. *Verba hispánica*, 18, 187-197.
- Alonso, R., Castañeda, A., Martínez, P., Miquel, L., Ortega, J. y Ruiz Campillo, J.P. (2005). *Gramática Básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.
- Álvarez, A. (2010a). El valor lingüístico-cultural de las imágenes. *Actas de las III jornadas didácticas del Instituto Cervantes de Mánchester*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2010/05_alvarez.pdf
- Álvarez, M. A. (2010b). *Sueña, libro del alumno A1-A2 (nueva edición)*. Madrid: Grupo Anaya.
- Anthony, E. M. (1963). Approach, method and technique. *English Language Teaching*, 17, 63-67.
- Arnold, J. (2000). Visualización: Las imágenes mentales al servicio del aprendizaje de idiomas. En Arnold, J. (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, 277-294. Madrid: Cambridge University Press.
- Asher, J. (1969). The total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 53(1), 3-17.
- Atkinson, P. y Hammersley, M. (1994). Ethnography and participant observation. *Handbook of qualitative research*, 1(23), 248-261.
- Banks, M. y Morphy, H. (1999). *Rethinking visual anthropology*. Yale: Yale University Press.
- Baralo, M. (1995). Adquisición y/o aprendizaje del español/le. *ASELE. Actas Vi*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0062.pdf
- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco libros.

Barrallo, N. y Gómez, M. (2009). La explotación de una imagen en la clase de E/LE. *redELE*, 16. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2009_16/2009_redELE_16_01Barrallo.pdf?documentId=0901e72b80dd7388

Bartra, A. y Suñer, A. (1997). Inert agreement projection and the syntax of bare adjectives. *Probus*, 9, 1-13.

Benot, E. (1853). *Nuevo método del Dr. Ollendorff para aprender a leer, hablar y escribir un idioma cualquiera. Adaptado al Alemán*. Cádiz: Imprenta de D. Filomeno Fernández de Arjona.

Benson, P. J. (1997). Problems in picturing text: A study of visual/verbal problem solving. *Technical Communication Quarterly*, 6(2), 141-160.

Bergen, B., Lindsay, S., Matlock, T. y Narayanan, S. (2007). Spatial and Linguistic Aspects of Visual Imagery in Sentence Comprehension. *Cognitive Science (Cognitive Science Society)*, 31, 733–764.

Berlin, B. y Kay, P. (1969). *Basic color terms: Their universality and evolution*. Berkeley: University of California Press.

Bielak, J. y Pawlak, M. (2013). *Applying Cognitive grammar in the foreign language classroom: Teaching English tense and aspect*. Heidelberg: Springer

Bierwisch, M. (1988). On the grammar of local prepositions. En Bierwisch, M., Motsch, W. e Zimmermann, I. (Eds.), *Syntax, Semantik und Lexikon, Studia Grammatica*. Berlin: Akademie-Verlag.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. Nueva York: Holt.

Bolinger, D. (1968). *Aspects of language*. Nueva York: Harcourt, Brace and World.

Borobio, V. (2005) *Nuevo eLe Inicial 1 (A1)*. Madrid: Ediciones SM.

Bosque, I. (1997). Preposición tras preposición. En Almeida, M., y Dorta, J., (Eds.), *Contribuciones al estudio de la lingüística hispánica. Homenaje al profesor Ramón Trujillo*, I. Barcelona: Montesinos, 133-155

Bosque, I. (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa Libros, S.L.

Bosque, I. y Gutiérrez-Rexach, J. (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.

Bowerman, M. (1996). Learning how to structure space for language: A crosslinguistic perspective. En Bloom, P., Peterson, Nadel, L. y Garrett, M. F. (Eds.), *Language and space*, 385-436. Cambridge, MA: MIT press.

Breen, M. y Candlin, N. (1980). The essentials of a communicative curriculum inlanguage teaching. *Applied Linguistics* 1(2), 89-112.

Brown, H. D. (2002). English language teaching in the "post-method" era: towards better diagnosis, treatment and assessment. En Richards, J. y Renandya, W. (2002), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, 9-19. Cambridge: Cambridge University Press.

Brucart, J. M. (2009). La gramática en ELE y la teoría lingüística: coincidencias y discrepancias. *marcoELE (expolingua)*, 9. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.

Brucart, J. M. (2012). Copular alternation in Spanish and Catalan attributive sentences. *Revista de Estudos Linguisticos da Universidade do Porto*, 7. Disponible en: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10742.pdf>

Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31(1), 21-32.

Cadierno, T. (2008). Motion events in Danish and Spanish: A focus on form pedagogical approach. En De Knop, S. y De Rycker, T. (Eds.), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*, 259-294. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.

Calderón, A. (1998). *Poseía Chilena. Antología*. Santiago de Chile: Pehuén Editores.

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera et al. (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, 63-83. Madrid: Edelsa.

Canning-Wilson C. (2001). Visuals and Language Learning: Is there A Connection?. Abu Dhabi: CERT College. Disponible en: <http://www.eltnewsletter.com/back/Feb2001/art482001.htm>

Canning-Wilson, C. y Wallace, J. (2000). Practical aspects of using video in the foreign language classroom. *The Internet TESL Journal*, 6(11).

Carbó, C. (2001). *Avanzamos A1*. Hondarribia: Stanley Publishing.

Carrier, D. (2000). *The Aesthetics of Comics*. Pensilvania: Penn State Press.

Castañeda, A. y Alonso, R. (2009). La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza de E/LE. *marcoELE*, 8. Disponible en: <http://marcoele.com/la-percepcion-de-la-gramatica-aportaciones-de-la-linguistica-cognitiva-y-la-pragmatica/>

Castañeda, A. (2004a). Potencial pedagógico de la gramática cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE. *RedELE*, 0. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/default.htm

Castañeda, A. (2004b). Gramática e imágenes. Ejemplos para el caso del español. *Mosaico -Ministerio de educación y ciencia de España; consejería de educación en Bélgica*, 14. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/ImageServlet?img=13148.pdf&D=OK>

Castañeda, A. (2012), Perspective and Meaning in Pedagogical Descriptions of Spanish as a Foreign Language. En Ruiz Fajardo, Guadalupe (Ed.), (2012) *Methodological Developments in Teaching Spanish as a Second and Foreign Language*, 221-272. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing

Castañeda, A. (2013). Entrevista en LdeLengua 68 [Podcast]. Disponible en: <http://eledelengua.com/ldelengua-68-con-alejandro-castaneda-hablando-de-gramatica-cognitiva/>

Castiñeiras, A. (1998). Más allá de las imágenes: el cine como recurso en las clases de español. *ASELE, Actas IX. CVC*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0820.pdf

Centro Virtual Cervantes (CVC). Diccionario de términos clave de E/LE. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

Chamorro, M., Lozano, G., Martínez, P., Muñoz, B., Rosales, F., Ruiz Campillo, G. (2010). *Abanico B2*. Barcelona: Difusión.

Chomsky, N. (1957) [2002] *Syntactic Structures*. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.

Cifuentes, J. L. (1996) *Gramática Cognitiva. Fundamentos críticos*. Madrid: Eudena.

Cifuentes, J. L. (1998). Semántica y cognición de los usos prepositivos en español. *Estudios de Lingüística Textual. Homenaje al Profesor M. Muños Cortés*. Murcia: Universidad de Murcia, 107-121.

Cifuentes, J. L. (2005). Sobre verbos locatum y de localización. En (V.V.A.A.) *Palabras, norma; discurso en memoria de Fernando Lázaro Carreter*, 333-346. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Cino, W. P. (2000). *Manual práctico de la preposición española*. Madrid: Verbum Editorial.

Clark, C. M, y Peterson, P. L. (1984). *Teachers' thought processes*. Michigan: Institute for Research on Teaching, Michigan State University.

Coll, C. y Solé, I. (1989). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, 168.

Comenio, J. A. (1659) [1993]. *El mundo sensible en imágenes* (A. Hernández, Trad.). México D.F.: CONACYT-Miguel Ángel Porrúa.

Condly, S. (2003). The Psychologies of Gestalt Principles of Visual Perception and Domain Expertise: Interactions and Implications for Instructional Practice. *Florida Association of Teacher Educators Journal*, 1(3), 1-17.

Cone, D. (1982). Using visual aids in the grammar class. *TESL Reporter*, 15(2), 23-27.

Consejo Europeo (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Consejo Europeo.

Croft, W. y Cruse, A. (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Croft, W. (2009). Towards a social cognitive linguistics. En Evans, V. y Pourcel, S. (Eds.), *New directions in cognitive linguistics* (Vol. 24), 395-420. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Cross, J. (2002). 'Noticing' in SLA: Is it a valid concept?. *TESL-EJ*, 6(3). Disponible en: <http://www.tesl-ej.org/ej23/a2.html>

Davies, P., Roberts, J. y Rossner, R. (1975). *Situational lesson plans*. México D.F.: Macmillan.

De Bruyne, J. (1999). Las preposiciones. En Bosque, I. y Demonte, V. (Eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, 657- 703. Madrid: Espasa Calpe.

De Rycker, A. y De Knop, S. (2009). Integrating Cognitive Linguistics and Foreign Language Teaching - Historical Background and New Developments. *Journal of Modern Languages*, 19(1). Kuala Lumpur: University of Mayala. Disponible en <http://jml.um.edu.my/80-91>,

DeKeyser, R., Salaberry, R., Robinson, P. y Harrington, M. (2002). What Gets Processed in Processing Instruction? A Commentary on Bill VanPatten's "Processing Instruction: An Update". *Language Learning*, 52(4), 805-823.

Demonte, V. (2011). Los eventos de movimiento en español: construcción léxicosintáctica y microparámetros preposicionales. En Cuartero, J., Fernández, L. y Sinner, C. (Eds.), *Estudios sobre perífrasis y aspecto*, 16-42. Múnich: Peniope.

Derrick, J. (2008). Using comics with ESL/EFL students. *The Internet TESL Journal*, 14(7). Disponible en: <http://iteslj.org/Techniques/Derrick-UsingComics.html>

Díaz de Salas, S., Martínez, V. y Morales, C. M. P. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Razón y palabra*, 75.

Dirven, R. y Radden, G. (2007). *Cognitive English Grammar* (Vol. 2). Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Docking, R. (1994). Competency-based curricula—the big picture. *Prospect*, 9(2), 8-17.

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.

Doughty, C. (2004). Effects of Instruction on Learning a Second Language: A Critique of Instructed SLA Research. En VanPatten, B., Williams, J., Rott, S. y Overstreet, M. (Eds.), *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition*, 181-202. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

Duffley, P. J. (2001). Lindstromberg: English prepositions explained. *Word: Journal of the international linguistics associations*, 52 (1), 109-114.

Duigu, G. (2001) *Visuals. Writing about graphs, tables and diagrams*. Cammeray: Academic English Press.

Ellis, N. (2008). Usage-based and form-focused language acquisition: The associative learning of constructions, learned attention, and the limited L2 endstate. En Ellis, N. y Robinson P. (Eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, 373-405. Nueva York: Routledge.

Ellis, R. (2005). *Instructed Second Language Acquisition. A literature review*. Auckland: Auckland Uniservices Limited.

Empson, J. y Nabuzoka, D. (2009). *Culture and Psychological Development*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

Esparza, M. A. y Niederehe, H. J. (2001). *Bibliografía cronológica de la lingüística, la gramática y la lexicografía del español (BICRES): Desde el año 1801 hasta el año 1860. Vol 4*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Estaire, S. (2004). La programación de unidades didácticas a través de tareas. *Redele*, 1(4).

Estaire, S. y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, lenguaje y educación*, 2(7-8), 55-89.

Evans, V. y Tyler, A. (2003). *The Semantics of English Prepositions: Spatial Scenes, Embodied Meaning and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Evans, V. y Tyler, A. (2004). Applying Cognitive Linguistics to Pedagogical Grammar: The Case of Over. En Tyler, A. y Vyvyan E. *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching*, 257-280. Berlín: Mouton de Gruyter.

Evans, V. y Tyler, A. (2005). *Applying Cognitive Linguistics to Pedagogical Grammar: The English Prepositions of Verticality*. Brighton: University of Sussex Department of Linguistics and English Language.

Evans, V. (2009a). *Semantic representation in LCCM Theory*. New Directions in Cognitive Linguistics, 27-46. Disponible en: www.vyvevans.net/NDCLpaper.pdf

Evans, V. (2009b). *Lexical concepts, cognitive models and meaning-construction*. Oxford: Oxford University Press.

- Evans, V. (2010a). From the spatial to the non-spatial: The 'state'lexical concepts of "in", "on" and "at". En Vyvyan, E. y Chilton, P., (Eds.), *Language, Cognition and Space: The State of The Art and New Directions*, 215-248. Londres: Equinox Publishing.
- Evans, V. (2010b). The perceptual basis of spatial representation. En Evans, V. y Chilton, P., (Eds.), *Language, cognition and space: The state of the art and new directions* (20-48). Londres: Equinox Publishing.
- Fanaro, M. A., Otero, M. R. y Greca, I. M. (2005). Las imágenes en los materiales educativos: las ideas de los profesores. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 4(2), 1-24.
- Farias, L. & y Montero, M. (2011). De la transcripción y otros aspectos artesanales de la investigación cualitativa. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(1). Disponible en : http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4_1/pdf/fariasmontero.pdf
- Farley, A. (2004). The Relative effects of Processing Instruction and Meaning-Based Output Instruction. En VanPatten, B. (Ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*, 143-168. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Fauconnier, G. y Turner, M. (2002). *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. Nueva York: A: Basic Books.
- Fernández, M. A. (2011). Métodos para la enseñanza del inglés durante el S.XIX y primera mitad del S.XX. *Revista electrónica de estudios filológicos*, 21. Disponible en: http://www.um.es/tonosdigital/znum21/secciones/estudios-12-ensenanza_ingles.htm
- Fernández, M. C. (2012). Materiales E/LE. Selección de manuales y materiales didácticos. *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 2(3).
- Fillmore, C. (1985). Frames and the semantics of understanding. *Quaderni di semantica*, 6, 222-54.
- Fillmore, C. (1987). Lectures held at the Standford Summer Linguistics Institute. Stanford: Stanford University.
- Firth, R. (1957). *Papers in Linguistics: 1943-1951*. Londres: Oxford University Press.
- Flowerdew, J. y Miller, L. (2005). *Second Language listening: Theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Foerster, F. (1860). *A new practical and easy method of learning the Spanish language: after the system of F. Ahn. First course*. Londres: Allman.
- Fotos, S. y Nassaji, H. (2011). *Teaching Grammar in Second Language Classrooms. Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*. Nueva York: Routledge.
- Fries, C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Michigan: University of Michigan Press.

Fukushima, M., Nittono, H., Moriya, H. y Yano, A. (2012). The power of Kawaii: Viewing cute images promotes a careful behavior and narrows attentional focus. *Plos One*, 7(9).

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Nueva York: Basic books.

Garrido, M. C. (2005). Análisis de materiales destinados a la enseñanza del español como lengua extranjera para niños. *Glosas didácticas: revista electrónica internacional*, 13, 64-79.

Gass, S. M. (1995). Learning and Teaching: The Necessary Interaction. En Eckmann, F., Highland, D., Lee, P., Mileham, J. y Rutkowski, R. (Eds.), *Second Language Acquisition Theory and Pedagogy*, 3-20. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

Gass, S., Mackey, A. y Ross-Feldman, L. (2005). Task-based interactions in classroom and laboratory settings. *Language Learning*, 55(4), 575-611.

Gass, S., Mackey, A., Alvarez-Torres, M. J. y Fernandez-Garcia, M. (1999). The effects of task repetition on linguistic output. *Language Learning*, 49(4), 549-581.

Gattegno, C. (1972). *Teaching foreign languages in schools: the silent way*. Reino Unido: Educational Explorers.

Geertz, C. (2001). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En Geertz, C. (Ed). *La interpretación de las culturas*, 19-40. Barcelona: Gedisa.

Gehrke, B. (2008). *Ps in Motion: On the Semantics and Syntax of P Elements and Motion Events* [Tesis doctoral]. Utrecht: Universidad de Utrecht.

Giraldo, I. (1998). Adquisición y uso correcto de las preposiciones a, en, para y por en niveles superiores. In *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, 17-20.

Goldstein, B. (2008). *New Framework. Pre intermediate 2. Student's book*. Reino Unido: Richmond Publishing.

Goldstein, B. (2012). El poder de la imagen. El uso de las imágenes en la clase de ELE. *Mosaico*, 29. Secretaría general técnica del MECD.

González, A. y Vélez, M. (2001). *El diseño gráfico*. Granada: Universidad de Granada.

Gottfredson, L. S. (1998). The general intelligence factor. *Scientific American Presents*, 9(4): 24-29. Disponible en: <http://www.udel.edu/educ/gottfredson/reprints/1998generalintelligencefactor.pdf>

Grady, J. E. (2005). Image schemas and perception: Refining a definition. En Hampe, B. y Grady, J. E. (Eds.), *From perception to meaning: Image schemas in cognitive linguistics*, 35. Berlín: Walter de Gruyter.

Hale, K. (1986). Notes on world view and semantic categories: some Warlpiri examples. Features and projections. En Muysken, P. y Van Riemsdijk, H., *Features and projections*, 233-254. Dordrecht: Foris.

Hale, K. y Keyser, S. J. (2005). Aspect and the syntax of argument structure. En Erteshick-Shir y Rapport, *The syntax of aspect: Deriving thematic and aspectual interpretation*, 11-41. Nueva York: Oxford University Press.

Halliday, M. A. (1970). Language structure and language function. En J. Lyons (Ed.), *New horizons in linguistics*, 140-165. Harmondsworth: Penguin.

Hennessy, T. (1875). *Introduction to the Leitfaden: A Guide for Instruction in German Without Grammar and Dictionary*. Whitefish: Kessinger Publishing.

Hernández, M. y Villalba, M. (2003). Análisis descriptivo de materiales didácticos para la enseñanza del español (L2) a inmigrantes. *La enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera a inmigrantes (Carabela, 53)*. Madrid: SGEL.

Holme, R. (2012). Cognitive linguistics and the second language classroom. *Tesol Quarterly*, 46(1), 6-29.

Hopper, P. J. y Traugott, E. C. (2003). *Grammaticalization*. Cambridge University Press.

Horno, M. C. (2002). *Lo que la preposición esconde. Estudio sobre la argumentalidad preposicional en el predicado verbal*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza

Howatt, A. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Howatt, A. y Widdowson, H. G. (2004). *A History of ELT*. Oxford: Oxford University Press.

Hunn, E. (1975). Cognitive processes in folk ornithology: the identification of gulls. *Working paper*, 42 (Language Behavior Research Laboratory). Berkeley: University of California Press.

Hunn, E. (1976). Toward a perceptual model of folk biological classification. *American Ethnologist*, 3(03) (Folk Biology), 508-524.

Hurtado, P. y Hurtado, M. T. (1992). Teorías sobre el aprendizaje y adquisición de una segunda lengua. Influencia del español en el aprendizaje del inglés. *Ensayos UCLM*, 7, 183-192.

Hymes, D. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera, M. (Ed.) (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, 24-47. Madrid: Edelsa.

Hymes, D. (2003). *Ethnography, linguistics, narrative inequality: Toward an understanding of voice*. Londres: Taylor & Francis.

Ibarretxe-Antuñano, I. (2013). La lingüística cognitiva y su lugar en la historia de la lingüística. *Revista española de lingüística aplicada*, 26, 245-266.

Iglesias, J. J. S. (2004). *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes.

Jackendoff, R. (1973). The Base Rules for Prepositional Phrases. En Anderson, S. y Kiparsky, P. (Eds.), *A Festschrift for Morris Halle*, 345–66. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.

Jaramillo, A., Olsen, L., y Peyton, J. K. (2002). Using cognitive strategies to develop English language and literacy. *ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics*. Disponible en: http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/0205crandall.pdf

Jiang, X. y William, G. (2007). Graphic organizers in reading instruction: Research findings and issues. *Reading in a Foreign Language*, 19(1), 34-55.

Jiang, X. (2012). Effects of discourse structure graphic organizers on EFL reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 24(1), 84-105.

Johnson, M. (2005). The philosophical significance of image schemas. En Hampe, B. y Grady, J. E. (Eds.), *From perception to meaning: Image schemas in cognitive linguistics*, 15-33. Berlín: Walter de Gruyter.

Kemmerer, D. (2010). A neuroscientific perspective on the linguistic encoding of categorical spatial relations. En Evans, V. y Chilton, P., (Eds.), *Language, cognition and space: The state of the art and new directions*, 139-168. Londres: Equinox Publishing

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. y Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.

Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: Emerging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL quarterly*, 28(1), 27-48.

Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *Tesol Quarterly*, 35(4), 537-560.

Kumaravadivelu, B. (2002). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. Yale: Yale University Press.

Kyunghee, K., Martínez, A., Seonhee, B. y Yoonkuk, C. (2013). *Español Global*. Seúl: HUFS Press.

Laguna, J. (2005). Gramática de las preposiciones. *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Sevilla*, 526-533.

Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.

Lakoff, G. y Turner, M. (1989). *More than cool reason: a field guide to poetic metaphor*. Chicago: University of Chicago Press.

Lakoff, G. y Wehling, E. (2012). Metaphor and health care: on the power to make metaphor into law. *Huffington Post Online*. Disponible en: http://www.huffingtonpost.com/george-lakoff/health-care-ruling_b_1623753.html

Lakoff, G. (1982). *An Essay in Cognitive Linguistics*. Berkeley: University of Berkeley. Disponible en: <http://georgelakoff.files.wordpress.com/2011/04/categories-an-essay-in-cognitive-linguistics-lakoff-1982.pdf>

Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago.

Lakoff, G. (1990). Cognitive versus generative linguistics: how commitments influence results. *Language & Communication*, 11 (1/2), 53-62. Reino Unido: Pergamon Press.

Lakoff, G. (1991). *The Metaphor System Used to Justify War in the Gulf*. Berkeley: University of Carolina. Disponible en: <http://georgelakoff.files.wordpress.com/2011/04/metaphor-and-war-the-metaphor-system-used-to-justify-war-in-the-gulf-lakoff-1991.pdf>

Lakoff, G. (2003). Metaphor and War, Again. *Alternet*. Disponible en: http://www.alternet.org/story/15414/metaphor_and_war%2C_again

Lakoff, G. (2013). Obama reframes Syria: Metaphor and War revisited. *Huffington Post Online*. Disponible en: http://www.huffingtonpost.com/george-lakoff/obama-reframes-syria-meta_b_3879335.html

Langacker, R. (1987). *Foundations of cognitive grammar, vol. 1: theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.

Langacker, R. (1999). *Grammar and conceptualization* (Vol. 14). Berlín. Walter de Gruyter.

Langacker, R. (1991) [2002] *Concept, image and symbol: The cognitive basis of grammar*. Berlín: Mouton de Gruyter.

Langacker, R. (2008a). *Cognitive grammar: a basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Langacker, R. (2008b). Cognitive Grammar as basis for instruction. En Ellis, N. y Robinson P. (Eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, 373-405. Nueva York: Routledge.

Lantolf, J. P. (2011). Integrating Sociocultural Theory and Cognitive Linguistics in the Second Language Classroom. En Hinkel, E. (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Vol II*, 303-318. Nueva York: Routledge.

Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. Londres: Longman.

Leborg, C. (2006). *Visual grammar*. Nueva York: Princeton Architectural Press.

Lee, J. F. y VanPatten, B. (1995). *Making Communicative Language Teaching Happen. Volume 1: Directions for Language Learning and Teaching*. Columbus: McGraw-Hill, Inc.

Lévi-Strauss C. (1962) [1997]. *El pensamiento salvaje*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Lewadowski, W. (2014). *La alternancia locativa en castellano y polaco: un análisis tipológico-construccional* [Tesis doctoral]. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice*. Hove: Language Teaching Publications.

Lightbown, P. y Spada, N. (2006). *How languages are learned (3rd edition)*. Nueva York: Oxford University Press.

Lippard, L. (2010). Farther afield. En, Schneider, A. y Wight, C. (Eds.), *Between art and anthropology, contemporary ethnographic practice*, 23-34. Oxford/Nueva York: Berg.

Liu, J. (2004). Effects of comic strips on L2 Learner's reading comprehension. *Tesol Quarterly*, 38(2). Tuscon: University of Arizona.

Llopis-García, R. (2007). Procesamiento del input y mejora en el output para el aprendizaje de segundas lenguas: un estudio basado en la Instrucción de Procesamiento para el subjuntivo español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 1(1), 100-123.

Llopis-García, R. (2009). La instrucción gramatical en la adquisición de segundas lenguas - revisión de ayer para propuestas de hoy. *RedELE*, 16. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-reddEle/Revista/2009_16/2009_redELE_16_05Llopis.pdf?documentId=0901e72b80dd738d

Llopis-García, R. (2011a). Gramática básica del estudiante del español (nueva edición) (Reseña). *marcoELE*, 13. Disponible en <http://marcoele.com/descargas/13/llopis-gbe.pdf>.

Llopis-García, R. (2011b). *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Educación.

- Llopis-García, R., Espinosa, J. R. y Campillo, J. R. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.
- Lombana, O. y Sierra, J. C. (2001). La utilización de la imagen como elemento didáctico en la formación de usuarios. *Códices*, 7(2), 43-60.
- Long, M. y Robinson, P. (1998). Focus on form. Theory, research, and practice. En Doughty, C. y Williams, J. (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, 15-41. Cambridge: Cambridge University Press.
- López, A. (2005). *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid: Arco Libros.
- López, M. L. (2004). El uso de preposiciones en el español de Buenos Aires, en contacto con el quechua: preliminares para una propuesta educativa. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 2(4), 69-88.
- Lounsbury, F. (1964). *A Formal Account of the Crow- and Omaha- type Kinship Terminologies*. En, Goodenough, W. (Ed.), *Explorations in Cultural Anthropology*. Indianápolis: Bobbs-Merrill.
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. New York: Gordon & Breach.
- Lumbreras, M. (2008). Una iconología para el futuro: la Bildwissenschaft y el debate alemán sobre el estudio de la imagen. *Facsímil Congreso Nacional de Historia del arte*. Disponible en: http://www.ub.edu/ceha-2008/pdfs/09-m03-s01-com_03-mlc.pdf.
- Mackey, A., Gass, S. y McDonough, K. (2000). How do learners perceive interactional feedback? *Studies in Second Language Acquisition*, 22(04), 471-497.
- Malinowski, B. (1937). The dilemma of contemporary linguistics. *Language in culture and society*, 63-68.
- Marín, F. y Morales, R. (2014). *Vente: libro del profesor 1*. Madrid: Edelsa Grupo Discalia.
- Marín, F., Morales, R. y Unamuno, M. (2013). *Nuevo Ven 3*. Madrid: Edelsa Grupo Discalia.
- Martín Peris, E. (1999). Libros de texto y tareas. En Zanón, J. (coord.), *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- Martín Peris, E. M. (2004). ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 18.
- Martín Peris, E., Sánchez, N. y Sans, N. (2001). *Gente 3*. Barcelona: Difusión
- Martínez, M. D. (1989). *Las ideas lingüísticas en España en el S. XVII: Los tratados gramaticales*. León: Universidad de León (departamento de Filología Hispánica).

Mateu, J. (2008). On the l-syntax of directionality/resultativity: The case of Germanic preverbs. En Asbury, A. et al. (Eds.), *Syntax and semantics of spatial P*, 221-250. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Matsumoto, N. (2008). Applying Cognitive Grammar to Pedagogical Grammar: The Case of "To". *SKY Journal of Linguistics*, 125-153. Disponible en: http://www.linguistics.fi/julkaisut/SKY2008/Matsumoto_NETTIVERSIO.pdf

Matte Bon, F. (2002). Gramática comunicativa del español de la lengua española. Tomo I. Nueva edición revisada. Madrid: Edelsa.

Max, C. J. (1978). Prepositions and points of view. *Linguistics and Philosophy*, 2.

McDermott, I. y O'Connor, J. (1996). *Practical NLP for managers*. Farnham: Gower Publishing, Ltd.

McGroarty, M (1989). The benefits of cooperative learning arrangements in second language instruction. *NABE Journal* 13(2), 127-143.

McKnight, K. (2013). *The elementary Teacher's big book of graphic organizers*. San Francisco: Jossey-Bass Teacher.

McLeod, S. A. (2007a). Behaviorism. *Simply Psychology*. Retrieved from <http://www.simplypsychology.org/behaviorism.html>

McLeod, S. A. (2007b). Operant Conditioning. *Simply Psychology*. Disponible en: <http://www.simplypsychology.org/operant-conditioning>

Mecías, M. L. y Rodríguez, N. (2009). Diseño de materiales audiovisuales para la clase E/LE. *MarcoELE*, 9. V Encuentro Brasileño de profesores de español.

Miller, A. (2008) Visual Language: *Using color, myth and image to represent grammar in the Spanish Language Classroom* [Trabajo de final de máster]. Brattleboro: School for international Training.

Minsheu, J. (1599). *Pleasant and delightful dialogues in Spanish*. Londres: Edm. Bollifant.

Montero, A. (2002). Adaptación del enfoque comunicativo al contexto japonés. *Canela*, 14, 121-142.

Morales, M. y Smith, J. (2008). Las imágenes mentales en la adquisición de la gramática de la segunda lengua: el caso de 'ser' y 'estar' en español. *Revista Nebrija de Lingüística*

Moreno, C., Hernández, C. y Kondo, M. C. (2007). *Gramática Anaya. Nivel elemental (A1 - A2)*. Madrid: Anaya.

Morera, M. (1988). *Estructura semántica del sistema preposicional del español moderno y sus campos de usos*. Puerto del Rosario, España: Servicio de publicaciones del Excmo. Cabildo insular de Fuerteventura.

Moudraia, O. (2001). Lexical approach to second language teaching. *ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics*. Disponible en: http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/0102-moudraia-lexical.pdf

O'Keefe, J. (1996). The spatial prepositions in English, vector grammar, and the cognitive map theory. En Bloom, P., Peterson, M. A., Nadel, L. y Garrett, M.F. (Eds.), *Language and Space*, 277–316. Cambridge, MA: MIT Press.

Olsen, R. y Kagan, S. (1992). About cooperative learning. En C. Kessler (Ed.), *Cooperative language learning: A teacher's resource book*, 1-30. Nueva York: Prentice Hall.

Page, B. (1983). Graded objectives in modern-language learning. *Language Teaching*, 16, 292-308.

Pavón, M. A. (1999). Clases de partículas: preposición, conjunción y adverbio. En Bosque, I. y Demonte, V. (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, 565-655. Madrid: Espasa.

Pavón, M. V. (2003). *Sintaxis de las partículas*. Madrid: Visor Libros.

Pérez, P. y De Miguel, E. (2010). La distinción del futuro y el futuro perfecto de indicativo en la gramática cognitiva. *MarcoELE*, 10. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/10/perez-demiguel_futuros.pdf

Pink, S. (2011). Sensory digital photography: re-thinking 'moving' and the image. *Visual Studies*, 26(1), 4-13.

Pinker, S. (1995). *The Language Instinct: How the mind creates language*. Nueva York: HarperPerennial.

Pinker, S. (1999). *El instinto del lenguaje: cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid: Alianza Editorial.

Pinker, S. (2007). *The Stuff of Thought. Language as a Window into Human Nature*. Nueva York: Viking.

Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy (Vol. 20)*. Oxford: Oxford University Press.

Prendes, M. P. (2009). ¿Imagen didáctica o uso didáctico de la imagen?. *Enseñanza & Teaching*, 13.

Puigdollers, C. R. (2010). A microparametric approach on goal of motion constructions: properties of adpositional systems in Romance and Germanic. *Catalan Journal of Linguistics*, 9, 125-150.

Putintseva, T. (2006). The importance of Learning Styles in ESL/EFL. *The Internet TESL Journal*, 12(3). Disponible en: <http://iteslj.org/Articles/Putintseva-LearningStyles.html>

Quijano, C. (2013). Las nuevas preposiciones del español: 'durante', 'mediante', 'versus' y 'vía'. *Metro edición digital*. Disponible en: <http://www.metro.pr/blogs/las-nuevas-preposiciones-del-espanol-durante-mediante-versus-y-via/pGXmfp!C1oNB0bq1l9JY/>

RAE [Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española]. 2009. *Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis*. Madrid: Espasa.

Rascón, M. (2012). La novela gráfica en el aula de español como lengua extranjera. La sociedad y la cultura hispánica a través del cómic. Trabajo de fin de máster. Tutor: Eduardo San José Vázquez. Máster en español como lengua extranjera. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Revell, J. y Norman, S. (1997). *In Your Hands: NLP in ELT*. Londres: Saffire Press.

Rexach, C. (2013). Un nuevo uso del cómic y del cuento en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. En *Journal of Linguistics and language Teaching*, 4(1), 123-134. Disponible en: <https://sites.google.com/site/linguisticsandlanguagelearning/home-1/volume-4-2013-issue-1/volume-4-2013-issue---articulo-rexach>

Reynoso, C. (2000a). *Apogeo y decadencia de los estudios culturales*. Barcelona: Gedisa.

Reynoso, C. (2000b). El lado oscuro de la descripción densa. *Revista de Psicoanálisis y Cultura*, 12. Disponible en :<http://www.unc.edu/~restrepo/simbolica/reynoso.doc>

Richards, J. y Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Rigg, P. (1991) Whole language in TESOL. *TESOL quarterly*, 15(3). Disponible en: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/3586982?uid=3737952&uid=2&uid=4&sid=21102656986841>

Ríos, A. (1992). Español para extranjeros: elenco bibliográfico de manuales de español en los fondos del Centro Cultural y la Biblioteca Española de Tánger. *Miscelánea de la Biblioteca Española*, 145-169. Tánger: Centro Cultural Español.

Rísquez, S. (2011). Las preposiciones: cómo y por qué enseñarlas desde un nivel A1. *MarcoELE*, 13, 123-129. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/13/11.londres-risquez.pdf>

Rist, R. C. (1980). Blitzkrieg ethnography: On the transformation of a method into a movement. *Educational researcher*, 9(2), 8-10.

Rivers, W. M. (1987). *Interactive Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Robinson, P. y Ellis, N.C. (2008). Conclusion: Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and L2 Instruction - Issues for Research. En Robinson, P. y Ellis, N.C. (Eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Routledge, 489-545. Londres: Routledge.

- Rogers, C. R. (1951) Client-centered therapy. Boston: Houghton Mifflin.
- Romeu, J. (2014). *Cartografía mínima de las construcciones espaciales* [Tesis doctoral]. Madrid: Universidad complutense de Madrid.
- Romo, F. (2014). La gramática visual del español. *MarcoELE*, 19. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/19/romo-gramatica_visual.pdf
- Romo, F. (2015). La imagen metalingüística de *ser y estar*. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 28(1), 234-257.
- Rosch, E. (1975). Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104, 192-233.
- Ruiz Campillo, J. P. (2001). El subjuntivo es lógico: una actividad de concienciación. *RedELE*, 1. Disponible en: <http://www.mepsyd.es/redele/revista1/index.shtml>
- Ruiz Campillo, J. P. (2004). *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo* [Tesis Doctoral]. *RedELE*. Disponible en: https://www.academia.edu/5701243/La_ense%C3%B1anza_significativa_del_sistema_verbal._Un_modelo_operativo
- Ruiz Campillo, J. P. (2007). Gramática cognitiva y ELE. Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo. *MarcoELE*, 5.
- Ruiz Campillo, J. P. (2008). El valor central del subjuntivo: ¿informatividad o declaratividad?. *MarcoELE*, 7, 1-44. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/7/jpruizcampillo_valor_central-subjuntivo.pdf
- Ruiz Campillo, J. P. (2014). La lógica del espacio. Un mapa operativo del sistema verbal en español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1. Oxford: Routledge.
- Ruiz de Mendoza, F. J. (2008). Cross-linguistic analysis, second language teaching and cognitive semantics: The case of Spanish diminutives and reflexive constructions. En De Knop, S. y De Rycker, T. (Eds.), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*, 121-153. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Rutten, K., Dienderen, A. y Soetaert, R. (2013) Revisiting the ethnographic turn in contemporary art. En *Critical Arts: South-North Cultural and Media Studies*, 04. Londres: Routledge. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/02560046.2013.855513>
- San Román, T. (2006). ¿Acaso es evitable? El impacto de la Antropología en las relaciones e imágenes sociales. *Revista de Antropología Social*, 15, 373-410.
- Sanabria, M. (1994). Información audiovisual: teoría y técnica de la información radiofónica y televisiva. *Colección Bosch Comunicación*, 11. Barcelona: Editorial Bosch.
- Sánchez, G. (2009). El uso de las imágenes en la clase de E/LE para el desarrollo de la expresión oral y escrita. *MarcoELE*, 8. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/china/g.sanchez_imagenes.pdf

- Sans, N. (Ed.). (2008). *Aula internacional 1 (A1)*. Barcelona: Difusión.
- Santana, G. M. (2009). Manual de apoyo visual en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Medisan*, 13(5).
- Savignon, S. J. (1983). *Communicative competence: Theory and Classroom Practice*. Addison-Wesley: Reading Mass.
- Schmidt, R. (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. En Chan, W., Chi, S., Cin, K., Istanto, J., Nagami, M., Sew, J., Suthiwan, T. y Walker, I. (2012). *Proceedings of CLaSIC 2010*, 2(4), 721-737. Singapur: National University of Singapore, Centre for Language Studies.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232.
- Shakova, D., y Tyler, A. (2010). 11 Taking the Principled Polysemy Model of spatial particles beyond English: the case of Russian *za*. *Language, cognition and space*, 267-292.
- Sharifian, F. (2002). Memory enhancement in language pedagogy: Implications from cognitive research. *TESL-EJ*, 6(2).
- Skehan, P. (1996). Second language acquisition research and task-based instruction. En Willis, J. y Willis, D. (Eds.), *Challenge and change in Language Teaching*, 17-30. Oxford: Heinemann.
- Skinner, B. F. (1948). *Verbal Behavior*. Harvard: Harvard University Press.
- Skinner, B. F. (1983). *The behavior of organisms: an experimental analysis*. Nueva York: Appleton-Century.
- Slager, E., y Seco, M. (2007). *Diccionario de uso de las preposiciones españolas*. Madrid: Espasa Calpe.
- Smith, M. S. (1993). Input enhancement in instructed SLA. *Studies in second language acquisition*, 15(02), 165-179.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Orlando: Harcourt.
- Stokes, S. (2001). Visual Literacy in Teaching and Learning: A Literature Perspective. *EJITE*, 1(1). Troy State University. Disponible en: <http://ejite.isu.edu/Volume1No1/Stokes.html>
- Svenonius, P. (2010). Spatial p in English. *Mapping spatial PPs: The cartography of syntactic structures*, 6, 127-160.
- Swain, M. (1985). A critical look at the Communicative Approach, (2). *ELT Journal*, 33(2).

Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *Canadian modern language review*, 50(1), 158-164.

Sweet, H. (1900). *The practical study of languages: A guide for teachers and learners*. Londres: Oxford University Press. Londres. Disponible en: <http://archive.org/stream/practicalstudy100sweegoog>

Sweetser, E. (1991). *From etymology to pragmatics: Metaphorical and cultural aspects of semantic structure* (Vol. 54). Cambridge: Cambridge University Press.

Talmy, L. (2003). *Toward a cognitive semantics* (Vol. 1). Cambridge, MA: MIT press.

Taylor, R. (1993) [2008]. Some pedagogical implications of cognitive linguistics. En De Knop, S. y De Rycker, T. (Eds.), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*, 259-294. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.

Titone, R (1968). *Teaching Foreign Languages: An historical sketch*. Washington: Georgetown University Press.

Tonnellier, B. (2011). Gramática cognitiva: ¿Qué, por qué, cómo?. *PROCAPI 2011. I Jornadas SEA de capacitación para docentes de español como lengua segunda o extranjera. Gramática en la clase de ELE*. Buenos Aires: Academia Buenos Aires.

Toth, P. D. (2006). Processing Instruction and a Role for Output in Second Language Acquisition. *Language Learning*, 56(2), 319-385.

Trujillo, R. (1972). Notas para un estudio de las preposiciones españolas. *BICC*, XXVI, 234-279.

Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education Next*, 12(1).

Van Ek, J. A. (1975) *Systems development in adult language learning. The threshold level in a European unit credit system for modern language learning by adults*. Estrasburgo: Consejo Europeo.

Van Ek, J. A. (1976). *The threshold level for modern language learning in schools*. Estrasburgo: Consejo Europeo.

Van Ek, J. A. (1979). The threshold level. En Brumfit, C. y Johnson, K. (Eds.), *The communicative approach to language teaching*, 103-116. Oxford University Press: Oxford

Van Ek, J. A. (1980). The "threshold level" in a unit/credit system. En Trim, J. L., Richterich R., Van Ek, J. A. y Wilkins, D. (Eds.), *Systems development in adult language learning*, 89-107. Oxford: Oxford University Press.

Vandeloise, C. (2010). Genesis of spatial terms. En Vyvyan, E. y Chilton, P. (Eds.), *Language, Cognition and Space: The State of The Art and New Directions*, 171-193. Londres: Equinox Publishing.

VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Santa Barbara: Greenwood Publishing Group.

VanPatten, B. (2002). Processing the content of input—processing and processing instruction research: a response to Dekeyser, Salaberry, Robinson, and Harrington. *Language Learning*, 52(4), 825-831.

VanPatten, B. y Cadierno, T. (1993). Explicit instruction and input processing. *Studies in second language acquisition*, 15(02), 225-243.

Varela, R. (2005) Las ayudas visuales en la clase de español para fines específicos. *ASELE. Actas XVI*, 836-846. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0834.pdf

Vendler, Z. (1957). Verbs and times. *Philosophical Review*, 66(2), 143-160.

Verkuyl, H. J. (1972). *On the compositional nature of aspects*. Dordrecht: Springer Science + Bussines Media.

Vygotsky, L. (1978) Interaction between learning and development. *Mind and society*, 79-91. Cambridge: Harvard University Press.

Watson-Gegeo, K. (1988). Ethnography in ESL: Defining the essentials. *Tesol Quarterly*, 575-592.

Weeks, T. (1979). *Born to talk*. Rowley, MA: Newbury House.

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

Wilkins, D. (1976). *Notional Syllabuses*. Hong Kong: Oxford University Press.

Wilkins, D. (1972). *Linguistics in language Teaching* [Tesis doctoral]. Londres: Edward Arnold.

Willis, J. (1996). A flexible framework for task-based learning. En Willis, J. y Willis, D. (Eds.), *Challenge and change in Language Teaching*, 52-62. Oxford: Heinemann.

Wong, W. (2004). The Nature of Processing Instruction. En VanPatten, B. (Ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*, 33-64. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

Yalden, J. (1983). *The Communicative Syllabus: Evolution, Design, and Implementation*. Oxford: Pergamon.

Yuan, F. (2011). A Brief Comment on Communicative Language Teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(2), 428-431.

Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Cable*, 5, 19-27.

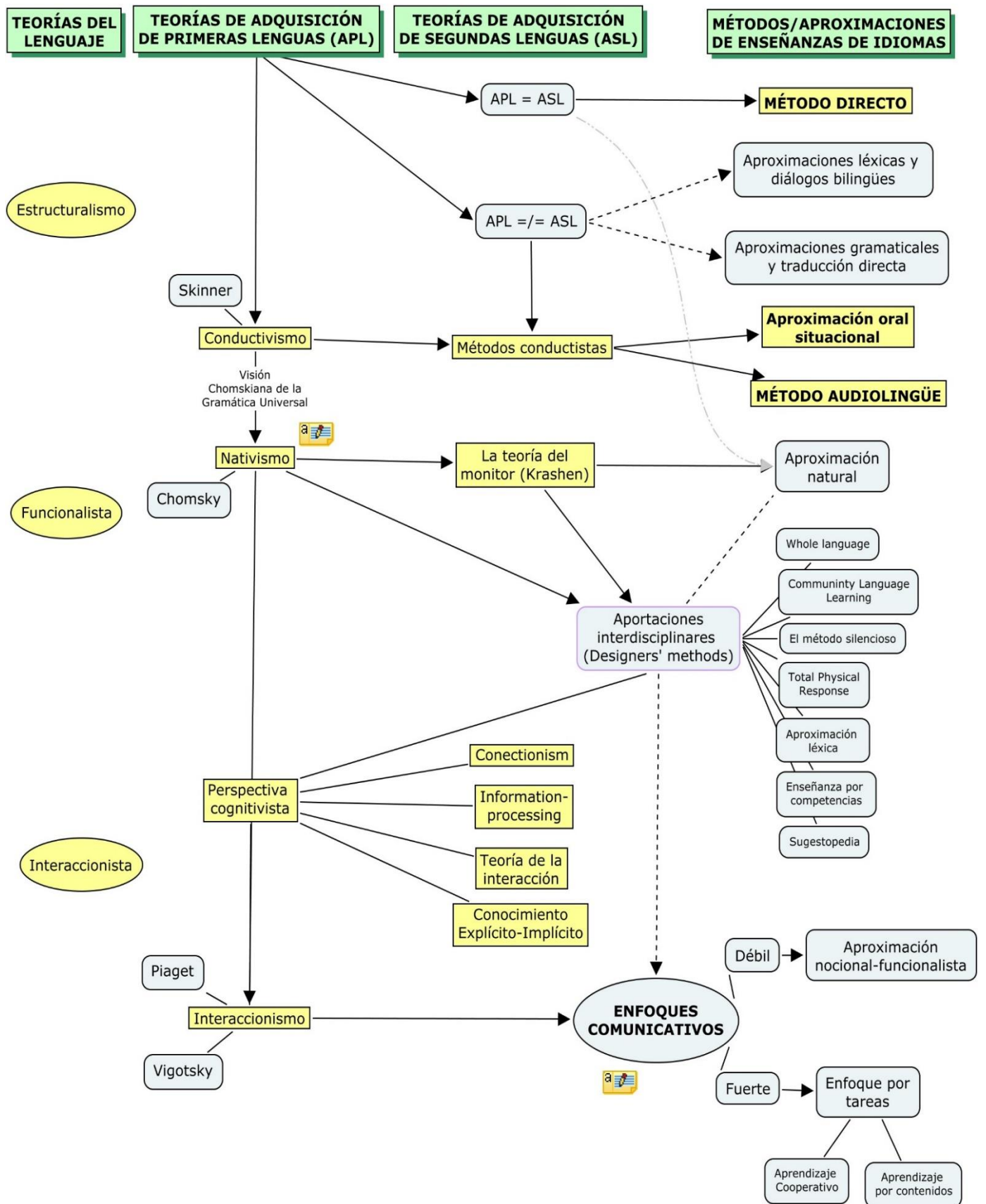
Zanón, J. (Ed.). (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

Zhang, F. y Peng, J. (2008). A Cognitive Teaching Approach and Its Application in College English Education of China. *College English Education of [OL]*. Yantai: School of Ludong University.

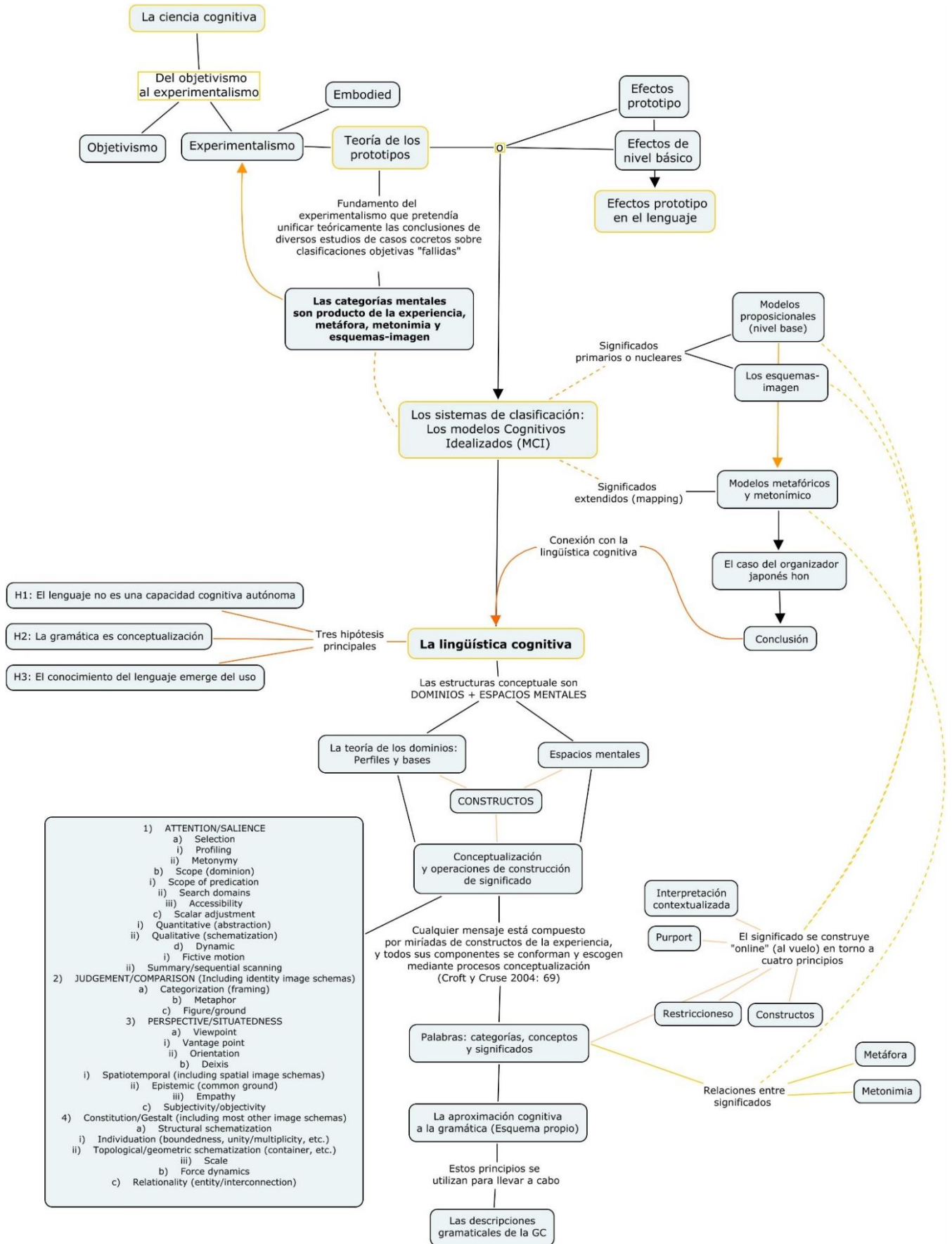
Zlatev, J. (2005). What's in a schema? Bodily mimesis and the grounding of language. En Hampe, B. y Grady, J. E. (Eds.), *From perception to meaning: Image schemas in cognitive linguistics*, 313-342.

Zubizarreta, M. L. y Oh, E. (2007). *On the syntactic composition of manner and motion*. Cambridge, MA: MIT Press.

Anexo 1: Mapa de las principales teorías de ASL



Anexo 2: Mapa conceptual del capítulo 4



Anexo 3: Tabla resumen de las IM de las preposiciones

LOCALIZACIÓN RELATIVA FUNCIONAL					
LOCALIZACIÓN RELATIVA SIMPLE		LOCALIZACIÓN RELATIVA AXIAL			
EN	ENTRE	VERTICAL		HORIZONTAL	
		SOBRE	BAJO	ANTE	TRAS

ESQUEMA OCM				
META				
A	HASTA	PARA	HACIA	CONTRA

CAMINO		ORIGEN	
POR	VIA	DE	DESDE

Anexo 4: Transcripción de las entrevistas

Anexo 4.1: Entrevista 1; Entrevista preliminar

- 1 - [E] La primera pregunta es: ¿cómo aprendiste español? Por ejemplo, ¿dónde?
- 2 - [I] En España.
- 3 - [E] Vale. ¿Cuándo?
- 4 - [I] Pues... desde 1997.
- 5 - [E] ¿Hasta?
- 6 - [I] Hasta 2013.
- 7 - [E] Vale. Muy bien. Ya tenemos los años que hiciste... Entonces, ¿cómo
- 8 aprendiste español, en España?
- 9 - [I] En escuela privada, escuela de idiomas oficiales, también en la universidad,
- 10 también el trabajo y la familia. Y con los amigos.
- 11 - [E] Entonces, cuando llegaste a España ¿tú ya sabías español?
- 12 - [I] No. No tenía ni idea.
- 13 - [E] ¡Hala! Vale. Llegaste sin saber nada. Vale. ¿Cuántos años tenías más o
- 14 menos, cuando llegaste?
- 15 - [I] 28 años.
- 16 - [E] ¿Cómo eran las clases de español que tuviste?
- 17 - [I] Sí. Una de ellas me explicaban... no exactamente... bueno, si es necesario,
- 18 unos esquemas de gramaticales. Pero unos ejercicios, con frases cortas, más
- 19 ejemplos.
- 20 - [E] ¿A qué te refieres con “esquemas gramaticales”?
- 21 - [I] Pues eso, ejercicios cortos con ejemplos, frases cortas muy claras. No me
- 22 explicaban “mira la gramática es así” o “esto es una preposición”. No. No me
- 23 explicaban. Era con ejemplos. Yo observaba. Eran ejemplos.
- 24 - [I] Entiendo. ¿Y qué te pareció?
- 25 - [E] Bueno, ahora creo que no fue suficiente, ¿no? Realmente hay cosas que no.
- 26 No entendía. Por ejemplo, pues, las preposiciones. Nunca supe qué era unan
- 27 preposición ni qué significaba. Yo veía los ejemplos e intentaba recordar la
- 28 posición. Cuando estaba y cuando no. Pero no tenía sentido. No sabía por qué.
- 29 - [E] ¿Y nunca preguntaste?
- 30 - [I] Sí. Sí pregunté. Porque además en inglés era igual. Pero era lo mismo.
- 31 - [E] ¿Cómo, “lo mismo”?
- 32 - [I] Sí. Casos. Ejemplos. No entendía la conexión. Si me explicaron algo más, no
- 33 lo recuerdo.
- 34 - [E] Y bueno, supongo que si aprendiste en España, la lengua en la que hacías las
- 35 clases era español.
- 36 - [I] Sí.
- 37 - [E] Nunca has hecho clases de español en coreano.
- 38 - [I] No.
- 39 - [E] Y en Corea tampoco.
- 40 - [I] Tampoco.
- 41 - [E] Vale. ¿Tú crees que tienes algún problema o alguna cosa que te gustaría
- 42 mejorar en el español?
- 43 - [I] Sí. Yo tengo problemas con las preposiciones.

- 44 - [E] ¿Y desde cuándo tienes este problema?
- 45 - [I] Desde que aprendí otro idioma. Cuando aprendí inglés.
- 46 - [E] ¿Y es un problema grave o puedes comunicarte sin problemas?
- 47 - [I] Puedo comunicar, pero quiero mejorarlo.
- 48 - [E] ¿Y por qué piensas que tienes este problema con las preposiciones y no con
- 49 otra cosa?
- 50 - [I] Yo creo que cuando aprendí inglés, también estuve acostumbrado a un mal
- 51 hábito, y luego por el idioma coreano, que nosotros no tenemos... no tenemos
- 52 preposiciones. Y claro entonces tenemos problemas para aprender. Y también
- 53 tenemos subjuntivos, que no uso correctamente perfectamente, pero más o
- 54 menos. Porque la mayoría de coreanos tienen problemas con el subjuntivo.
- 55 - [E] ¿Y cómo haces, entonces?
- 56 - [I] Pues a suerte. A la suerte. Como me suena. A veces recuerdo donde la he
- 57 visto, el orden de las palabras. Y hago lo que puedo. Pero me lo invento muchas
- 58 veces.
- 59 - [E] Vale, muy bien. ¿Tú recuerdas si alguna vez alguien te ha dicho qué es una
- 60 preposición?
- 61 - [I] No me acuerdo bien, pero no creo que hayan enseñado exactamente qué es
- 62 una preposición.
- 63 - [E] Entonces, ¿cómo crees que podríamos mejorar este punto? ¿Qué te gustaría
- 64 hacer?
- 65 - [I] De momento, leer mucho, concentrándome en las preposiciones, pero no es
- 66 tan fácil.
- 67 - [E] ¿Y en alguna academia o escuela?
- 68 - [I] Pues no sé. Clases he hecho muchas ya. Muchos años. Creo que es solo
- 69 fijarme. No sé qué... No sé.
- 70 - [E] Bueno, ¿y tú conoces algo de la gramática cognitiva?
- 71 - [I] Bueno... he oído alguna vez, pero no sé exactamente qué es.
- 72 - [E] Bueno, tiene un nombre muy complicado pero es una cosa muy simple,
- 73 como veremos más adelante

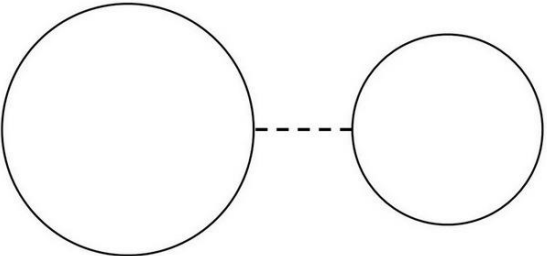
Anexo 4.2: Entrevista 2; Entrevista final

- 1 - [E] ¿Cómo definirías todo el proceso que hemos hecho tú y yo?
- 2 - [I] Muy interesante. Bueno tú dices que he progresado mucho.
- 3 - [E] Yo no. Los resultados.
- 4 - [I] Bueno sí, la verdad es que ahora puedo controlar más la preposición *de*. Ahora
- 5 puedo entender algunos casos. Todavía no la uso perfectamente. Bueno creo que los
- 6 coreanos no podemos usar perfectamente las preposiciones, porque no tenemos. En
- 7 nuestro idioma no hay. Pero ahora por lo menos puedo pensar.
- 8 - [E] ¿Pensar sobre qué?
- 9 - [I] Sobre por qué sí o por qué no. En los ejercicios me hacías preguntas y al principio
- 10 no entendía muy bien. No sabía. Parecía un psicólogo. Muy filosófico, ¿no? Pero era
- 11 interesante. Creo que es interesante porque es una cosa nueva, casi como un juego.
- 12 Un problema para resolver. Tenía curiosidad. No entendía pero bueno, como tú eres
- 13 profesor, pues imaginaba. Nunca había tenido clase así. Me parece interesante, sí.
- 14 - [E] ¿Te parece interesante? Entonces vamos a hacer un pequeño examen. ¿Qué
- 15 significa *de* en español?
- 16 - [I] Ay, no. Bueno, yo recuerdo que es para conectar cosas. Dos cosas diferentes, que
- 17 no tienen relación. Hemos visto que solo funciona así, ¿no? O sea, con relaciones no.
- 18 Con cosas.
- 19 - [E] ¿Puedes ponerme un ejemplo?
- 20 - [I] Bueno, pues, como la “comida de Corea”, ¿no? Se puede porque comida es una
- 21 cosa y corea es otra, pero no se puede “comida de coreana”, ¿no? No se puede.
- 22 Porque “coreana” no es una cosa, es una relación. Puede ser una mujer coreana o...
- 23 no sé, otra cosa. Una niña o... una situación. Pero no es una cosa. Por es una comida
- 24 *de* coreana *no* se puede. Como *de* cabrón.
- 25 - [E] ¿Y crees que este trabajo puede ayudarte en otras áreas del español? Los verbos,
- 26 los artículos... otras cosas de la gramática.
- 27 - [I] Hmm... No. Creo que no. Yo solo no. Yo no conozco estos términos. Puedo
- 28 entenderlo, claro. No es difícil de entender. Pero en Corea estas cosas no se hacen.
- 29 No lo he visto nunca. Bueno, en España tampoco. Yo creo que yo solo no puedo,
- 30 necesito un profesor.
- 31 - [E] Bueno. ¿Hay algo más que quieras añadir a lo que yo he preguntado?
- 32 - [I] No, no. Por mi parte ya está.
- 33 - [E] Entonces, muchas gracias. Terminamos la entrevista y la investigación.
- 34 - [i] Gracias a ti.

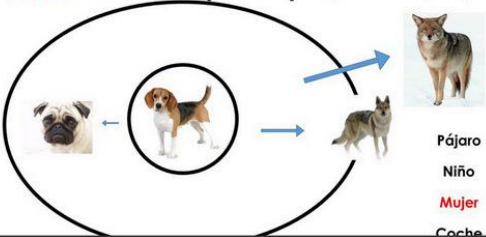
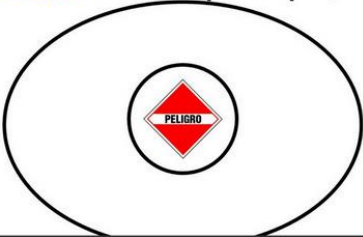
Anexo 5: Diapositivas utilizadas en la instrucción gramatical

Anexo 5.1: Diapositivas de la sesión 1

DE	COSA RELACIÓN • NIÑO • CASA • COCHE • ESCUELA • FELICIDAD • ECONOMÍA • RICO • ALTO • IMPOSIBLE • ASFIXIANTE • MUCHO • FUERTE
VISUALIZA EN TU MENTE ESTAS PALABRAS ECONOMÍA NIÑO CASA FELICIDAD PÁJARO MADERA	VISUALIZA EN TU MENTE ESTAS PALABRAS ALTO IMPOSIBLE FUERTE MUCHO FÁCIL ASFIXIANTE
HOMBRE ALTO	SISTEMA JURÍDICO SISTEMA ECONÓMICO SISTEMA EDUCATIVO
¿COSA O RELACIÓN? PIEDRA POBREZA SISTEMA FELIZ FELICIDAD GUapo URUGUAY LUZ SISTEMÁTICO DIVERSIÓN CARO MONO	POBREZA URUGUAY DE
CUCHARA MADERA DE	HOMBRE ESPAÑA DE
¿CUAL ES LA DIFERENCIA? UN <u>HOMBRE</u> <u>DE</u> <u>ESPAÑA</u> UN <u>HOMBRE</u> <u>ESPAÑOL</u>	UN <u>HOMBRE</u> <u>DE</u> <u>ESPAÑA</u> UN <u>HOMBRE</u> <u>ESPAÑOL</u> HOMBRE DE ESPAÑA HOMBRE ESPAÑOL

OTROS EJEMPLOS · Sistema educativo → · Sistema económico → · Inversión extranjera → · Economía española →	ALGUNOS EJEMPLOS MÁS: BONITO RICO DE ORO DE MI HERMANA DE MIERDA NIÑO
ALGUNOS EJEMPLOS MÁS: BONITO CARO DE FERRARI DE CARRERAS DE MI PADRE COCHE	EJEMPLOS CORRECTOS: PUESTOS DE TRABAJO SUELDOS DE LOS DIRECTIVOS NIVEL DE PARO MOTOR DE LA ECONOMÍA DEJAR DE INTERVENIR RITMO DE CONSTRUCCIÓN PUESTOS DE TRABAJO LA GOBERNACIÓN DE UN PAÍS
TERMINA ESTAS FRASES CON Y SIN DE ESE COCHE ES... VIVE EN LA CASA... ESE COCHE ES DE... VIVE EN LA CASA DE... MI AMIGO ES... LA SITUACIÓN... MI AMIGO ES DE... LA SITUACIÓN DE... AYER SALÍÓ... HACER UN ESTUDIO... AYER SALÍÓ DE... HACER UN ESTUDIO DE...	ALGUNOS EJEMPLOS MÁS: "REDUJO LA TASA [DE] POBREZA [DE] URUGUAY". "... PERO EL OTRO [] TEMA ES MÁS IMPORTANTE". "LA CRISIS FUE CAUSADA POR LA BURBUJA [] INMOBILIARIA" "ACTUALMENTE NO HAY SUFICIENTE INVERSIÓN [] EXTRANJERA" "ACTUALMENTE NO HAY SUFICIENTE INVERSIÓN [DE] LOS PAÍSES EXTRANJEROS"
ALGUNOS EJEMPLOS MÁS: "ALGUNOS EXPERTOS ESTÁN PREOCUPADOS POR LA SITUACIÓN ECONÓMICA [DE] ESPAÑA". "QUERÍA REFORMAR EL SISTEMA [] JURÍDICO DEL PAÍS". "QUERÍA REFORMAR EL SISTEMA DE..." "...POR CULPA DE LA COMIDA [] BARATA Y [DE] MALA CALIDAD". "...POR CULPA DE LA COMIDA [] BARATA Y [] MALA".	

Anexo 5.2: Diapositivas de la sesión 2.

COSAS Y RELACIONES It is ironic that the first thing one learns can be the last thing one understands (Baker, 2004, pp. 1-3) ¿QUÉ ES UNA COSA? Thus, knowing what dog means helps us to know which things are dogs, just as knowing what soft means helps us to know which things are soft (Baker, 101)	Las cosas se pueden comar (Baker, 2004, p. 101) Hay dos perros.  Hay dos suaves.  perros sofás camas								
... o cuantificar AGUA → HAY MUCHA AGUA SUAVE → ¿HAY MUCHO SUAVE? (ALGO [una COSA] es MUY suave)	Ejemplo Baker (2004, p. 107) •Cristiano está <i>enfermo</i>. •Cristiano tiene <i>una enfermedad</i>. •Cristiano tiene <i>dos enfermedades</i>. •Cristiano tiene <i>dos enfermos</i>.								
Las cosas tienen un prototipo (Baker, 2004, p. 101)  Pájaro Niño Mujer Coche	Las cosas tienen un prototipo (Baker, 2004, p. 101) 								
rojo  RESUMEN	COSA RELACIÓN rojo  ¿COSA O RELACION?								
1. CONTAR/CUANTIFICAR 2. PROTOTIPO	<table><tr><td>NIEBLA</td><td>ILUSIÓN</td></tr><tr><td>PROBLEMA</td><td>CARNE</td></tr><tr><td>SANITARIO</td><td>PELIGROSO</td></tr><tr><td>HELADO</td><td>TÓXICO</td></tr></table>	NIEBLA	ILUSIÓN	PROBLEMA	CARNE	SANITARIO	PELIGROSO	HELADO	TÓXICO
NIEBLA	ILUSIÓN								
PROBLEMA	CARNE								
SANITARIO	PELIGROSO								
HELADO	TÓXICO								
El rojo es mío. El coche rojo es mío. El hombre rojo. El hombre de rojo. Los problemas médicos. Los médicos tienen problemas. Los vertidos tóxicos. Los vertidos de tóxicos. Los residuos tóxicos. *Los residuos de tóxicos.	EL HOMBRE DE ORO EL HOMBRE ARAÑA EL HOMBRE LOBO ¿EL HOMBRE DE LOBO?								