

Gramática y significado: la Lingüística Cognitiva y la enseñanza de español en la revista *Decires*

Grammar and meaning: Cognitive Linguistics and Spanish teaching in *Decires* journal

Moisés López Olea*

Centro de Enseñanza para Extranjeros
Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen: La Lingüística Cognitiva ha impactado en la enseñanza del español como segunda lengua (López y Ruíz, en prensa); prueba de ello son las múltiples publicaciones sobre el tema, las cuales muestran, teórica y empíricamente, las ventajas de adscribirse a este marco teórico en el actuar docente (Lam, 2007; Llopis-García, 2016, 2018; Castañeda, 2019; Colasacco, 2019; Ibarretxe-Antuñano, Cadierno y Castañeda, 2019). Por lo anterior, surge un interés por indagar cuál ha sido la influencia de la Lingüística Cognitiva en un centro como el CEPE, en el que se enseña español a extranjeros. El artículo tiene como objetivo mostrar un recorrido monográfico entre el número 1 y el número 23 de *Decires* para sintetizar cómo ha sido empleada esta teoría lingüística en dicha publicación, ya que en sus páginas se ha dado cuenta, en gran medida, de las ideas, experiencias y propuestas de los profesores del CEPE. Después de la revisión, se hace mención a tres artículos, con especial atención en los aspectos gramaticales que se pueden explicar en clase desde una perspectiva cognitiva, en particular: el pretérito y el copretérito, los verbos *ser*, *estar* y *haber*, y las preposiciones *por* y *para* (Jurado, 1998, 2007 y 2019). Estos tres artículos reflejan la influencia de la Lingüística Cognitiva en la revista. En ellos se subraya, de manera evidente, que la gramática tiene significado, lo cual debe hacerse notar en el aula de ELE. Además, son una muestra del legado que Martha Jurado Salinas, autora de los tres artículos, dejó en el CEPE.

*Maestro en Lingüística Aplicada (UNAM) y doctorando en Lingüística (UNAM). Actualmente es profesor de Español, nivel intermedio, en el Centro de Enseñanza para Extranjeros, en donde colabora en el Departamento de Evaluación. Antes impartió clases en la Licenciatura en Lenguas Modernas en Español (UAQ). Sus intereses se centran en la enseñanza de la gramática desde una perspectiva cognitiva, en la adquisición de la competencia pragmática, en el discurso multimodal, así como en la evaluación del español.

Palabras clave: Gramática Cognitiva, enseñanza de español como segunda lengua, Lingüística Cognitiva.

Abstract: Cognitive Linguistics has had an impact on Spanish teaching as a second language (López and Erdely, in press). Proof of that are the multiple publications related to this topic and that witness, theoretically and empirically, the advantages of being affiliated to this framework in the teaching practice (Lam, 2007; Llopis-García, 2016; Castañeda Castro, 2019; Colasacco, 2019; Ibarretxe-Antuñano, Cadierno and Castañeda Castro, 2019). In this way, an interest arises in researching the influence of Cognitive Linguistics in a centre such as the Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE), where Spanish as a foreign language is taught. Therefore, the aim of this article is to offer a monographic journey from issue 1 to issue 23 of the *Decires* journal, in order to summarize how Cognitive Linguistics has been applied in the mentioned issues, considering that this journal is a reflection of ideas, experiences and teaching proposals by the teachers of CEPE. After a monographic review, three articles will be mentioned with a special focus on the grammatical aspects that can be explained in class from a cognitive perspective, in particular: the tenses pretérito and copretérito, the verbs *ser*, *estar* and *haber*, and the prepositions *por* and *para* (Jurado Salinas, 1998, 2007 y 2019). These three articles highlight the influence of Cognitive Linguistics in the journal. In these articles, it is emphasised evidently that grammar has meaning and this must be noticed by the students in the Spanish class. In addition, they are evidence of the work that Martha Jurado Salinas, author of the three articles, developed in CEPE.

Keywords: Cognitive Grammar, Spanish teaching as second language, Cognitive Linguistics.

1. INTRODUCCIÓN

Ser profesor es una tarea compleja que demanda una formación específica y exige un caudal de decisiones que se toman en cada momento de la práctica docente, además de prestar atención a múltiples factores asociados al proceso de adquisición, enseñanza y evaluación de una segunda lengua. Las decisiones, conscientes o inconscientes, definen en gran medida nuestro actuar docente. Basta citar algunos cuestionamientos, por ejemplo: ¿cómo planear una clase? ¿Cómo explicar los aspectos lingüísticos del español? ¿Cómo dirigirse y tratar a los alumnos? ¿Cómo corregir los errores y cómo retroalimentar? Lo complejo de ser profesor de español como segunda lengua es que se trabaja

con seres humanos de distintas culturas, con cosmovisiones diferentes y con personalidades diversas, así como con distintas lenguas maternas.

En el panorama teórico hay explicaciones sobre cómo se adquiere una lengua, sobre cómo se enseña, y sobre qué es una lengua. Es decir, hay teorías de adquisición, teorías de enseñanza y teorías lingüísticas. Una teoría es un conjunto de supuestos y principios que explican los fenómenos del mundo, las relaciones que existen entre ellos y los procesos que los cambian (Mitchell, Myles y Marsden, 2013; VanPatten y Williams, 2015). En lo fundamental, las teorías *explican* por qué un fenómeno ocurre en la manera que ocurre y *predice* lo que es posible o no que ocurra con ese fenómeno (Mitchell *et al.*, 2013; VanPatten y Williams, 2015). Como profesores de español, es fundamental conocer este panorama teórico y, con base en lo que somos, aquello que nos define, tomar decisiones sobre cómo planear una clase, cómo explicar la lengua, cómo aproximarse a los fenómenos de adquisición. Parece conveniente decidir de una manera consciente quiénes somos como profesores, pues de lo contrario estaríamos a la deriva entre creencias, suposiciones e intuiciones.

Concentremos la atención en una sola de las preguntas anotadas antes: ¿cómo explicar aspectos de la lengua a estudiantes que quieren aprenderla? Tal vez, después de años de experiencia, hay profesores que pueden afirmar que saben cómo enseñar la lengua, pero ¿podemos mejorar? ¿Hay maneras más efectivas que otras? ¿Qué escribes en el pizarrón o qué muestras en la pantalla cuando explicas la lengua? Estas preguntas se enraízan en una pregunta más general: ¿Qué es una lengua? No se trata de buscar respuestas correctas o incorrectas, pues no las hay, pero sí podemos definir posturas y posicionamientos.

Mitchell *et al.* (2013) proponen un ejemplo: todos hemos experimentado el aprendizaje de una lengua, de manera práctica; todos tenemos idea de ello y, por sentido común, podemos describir ese proceso. Pero se sabe que esto no es suficiente para entender los fenómenos de la enseñanza y el aprendizaje por completo. Asimismo, todos hablamos una lengua, por lo que podemos decir qué es a partir de creencias e intuiciones, sin embargo, el conocimiento de teorías contribuye a un entendimiento mayor de la naturaleza de la lengua, así como del aprendizaje humano, lo cual nos es útil para explicar mejor el fenómeno de la lengua a los estudiantes: si entendemos qué es la lengua y qué es el aprendizaje, podremos generar explicaciones efectivas para nuestros estudiantes.

¿Enseñar una lengua implica enseñar gramática? El concepto de la gramática en la enseñanza de español como segunda lengua ha tenido distintas etapas en la historia, de igual manera que en la enseñanza de otras lenguas en general. En primer lugar, tuvo una supremacía incuestionable cuando la oración era la protagonista; después desapareció su poder en pro de la comunicación e

incluso se intentó borrarla del panorama. Hoy día su influencia es evidente, pero ya no es la protagonista total, en vista de que otros contenidos pragmáticos y discursivos también se toman en cuenta (Amenós Pons *et al.*, 2018; Celce-Murcia, 1991; Dirven, 1990; Garrett, 1986; Little, 1994). Con respecto a lo anterior, Brucart (2018) compara la influencia de la gramática en la enseñanza de lenguas con las fases de la luna: el cenit, el ocaso y el orto.

Esta controversia se disipa cuando volvemos a la pregunta primordial: ¿qué es una lengua? ¿Qué es la gramática? De acuerdo con Brucart (2018), la inclusión de la gramática en el aula de ELE se justifica siempre y cuando ésta nos permita ayudar a mejorar la competencia comunicativa de nuestros estudiantes. Es decir, debe centrarse en el uso, no en el sistema. Hay teorías lingüísticas que, en sus supuestos, pueden ser más compatibles con esta idea que otras; por ejemplo, teóricos estructuralistas o quizás generativistas se centrarían mucho más en la forma lingüística y en el sistema, que en los significados o en los usos de la lengua. Sin embargo, la Lingüística Cognitiva se enfoca en que la gramática es un medio para transmitir significados, la gramática siempre significa (Llopis-García, 2018).

El objetivo de este texto es explicar cómo una teoría lingüística tiene una gran compatibilidad con la posibilidad de explicar el fenómeno que nos atañe: la lengua. La Lingüística Cognitiva contesta la pregunta qué es una lengua, y tiene un gran potencial para aplicarse efectivamente en el aula de español, ya que sus constructos teóricos permiten distinguir los diferentes significados que se cristalizan en la gramática. En conmemoración de los veintitrés números publicados hasta la fecha de la revista *Decires*, se realizó un recorrido por todos ellos y se seleccionaron los artículos que se han enfocado en esta teoría lingüística y en propuestas de explicaciones desde una perspectiva cognitiva. A partir de esta revisión, se presentan las siguientes secciones: un recorrido teórico y breve por la Lingüística Cognitiva; un recorrido monográfico de tres artículos relacionados con este marco teórico y, por último, una serie de recomendaciones para los profesores que estén interesados en adentrarse en la perspectiva cognitiva. Al final, se espera contestar las preguntas: ¿qué es una lengua? y ¿cómo se pueden explicar aspectos de la lengua a estudiantes de español? Las respuestas a estos cuestionamientos definen solo una parte de quiénes somos como profesores; es decir, que las decisiones que tomamos con respecto a cómo enseñar una lengua, cómo explicar la gramática, qué es una lengua, y cuál es la mejor manera de enseñarla en clase son algunas elecciones que nos definen como profesores.

2. LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Durante los últimos años se han publicado diversas referencias bibliográficas que vinculan la Lingüística Cognitiva, en general, con la enseñanza de lenguas y, de manera reciente, en particular, con la enseñanza de español como lengua extranjera (Jurado Salinas, 2007, 2019; Lam, 2007; Llopis-García, 2011, 2015, 2016; Castañeda Castro, 2019; Colasacco, 2019; Ibarretxe-Antuñano *et al.*, 2019; López Olea y Erdely Ruíz, en prensa). Esto se relaciona con el hecho de que en esta teoría lingüística radican ciertas ventajas para la principal labor de los profesores de español: explicar la lengua. Es importante notar que, como destaca Jurado Salinas (2019), el marco de la Lingüística Cognitiva constituye una teoría que explica y predice la lengua; es decir, es una teoría lingüística, no una teoría de adquisición ni de enseñanza. Es por esto que con esta teoría no se pretende contestar preguntas relacionadas con modelos de enseñanza y teorías de adquisición, sino sólo contestar la pregunta: ¿cómo se explican los aspectos lingüísticos del español? La respuesta a esta pregunta tiene que ver con la concepción de lo que es una lengua.

Una de las ventajas de esta teoría lingüística es que se centra en el significado (Langacker, 2008). Tanto el léxico como la gramática se conciben como un *continuum* que consiste en un ensamblaje de estructuras simbólicas (Langacker, 1987, 2008). Para Langacker (1987), una estructura simbólica es la unión entre una estructura semántica, o significados conceptuales, y una estructura fonológica, o expresiones lingüísticas. En este sentido, así como asociamos un significado a una palabra como *casa*, también hay un significado asociado a *me aburren las películas*, y un significado a *estoy guapo* y otro a *soy guapo*. La palabra *casa* es una unidad simbólica y también lo es la oración *me aburren las películas*. La gramática significa, los recursos gramaticales y lingüísticos cristalizan significados: habría que hacer notar a los estudiantes cuál es la diferencia entre los verbos *ser* y *estar* cuando predicen un adjetivo como *guapo*. Por lo tanto, la lengua es significado. Esto es una ventaja particular para los profesores de español porque, como se anotó antes, se busca formar usuarios de la lengua que puedan comunicarse efectivamente, lo cual no se puede lograr solo con estructuras gramaticales sin el significado.

El hecho de concebir la lengua como significado conlleva acercarse a un enfoque basado en el uso, lo cual es otra ventaja para todo profesor de lenguas. La Lingüística Cognitiva es relevante para la enseñanza de lenguas en tanto que su naturaleza se centra en el uso (Langacker, 2000, 2008). Como explica Langacker (2008), hay unidades convencionalizadas tanto en el plano fonológico como en los planos léxico y gramatical. Los profesores podemos dotar al *input*

que proveemos a nuestros estudiantes de esas unidades convencionalizadas y centrarnos en el significado de ellas. Con esto, los estudiantes serán capaces de aprender y usar las expresiones lingüísticas necesarias para comunicarse en la vida cotidiana. En resumen, una teoría lingüística como esta nos permite a los profesores adscribirnos a un enfoque basado en el uso (Broccias, 2008), como lo es el enfoque comunicativo, por ejemplo.

Otra ventaja de esta teoría lingüística es que sus constructos son traducibles a una Gramática Pedagógica, particularmente centrada en imágenes y elementos visuales.¹ La Gramática Pedagógica es una descripción lingüística cuyo propósito es que los estudiantes adquieran la lengua meta; es una Gramática que se crea para cubrir las necesidades de explicar de los profesores y de aprender de los estudiantes (Taylor, 2008). Los constructos de la Lingüística Cognitiva se prestan a ser traducibles a una Gramática Pedagógica. Brucart (2018) afirma que los esquemas gráficos presentan una imagen visual global de los fenómenos lingüísticos que facilita la reflexión metalingüística de los estudiantes. Otras teorías lingüísticas no tienen un compromiso central con el significado y sus constructos son difíciles de convertir en imágenes o gráficos, más allá de usar formatos vistosos de letra y colores llamativos.

Finalmente, hay que destacar que para comunicarse los estudiantes necesitan saber el significado de las expresiones lingüísticas (Taylor, 2008). Aunque pareciera obvio, no siempre se enseña el significado en la clase de español. Por ejemplo, en un examen o en una tarea, los estudiantes pueden conjugar perfectamente verbos del español, sin saber qué significan. Esto sucede cuando la clase se ha enfocado de modo especial en la forma sin atender el significado. Taylor (2008) propone que los constructos de la Lingüística Cognitiva se pueden emplear en la creación de una Gramática Pedagógica: las unidades simbólicas, que como ya se anotó no solo son palabras, sino unidades más grandes que las palabras, esquemas y prototipos, las conceptualizaciones, las imágenes, entre otros. Un profesor que en su actuar docente se adscriba a esta teoría lingüística partirá de fundamentos teóricos sólidos y podrá explicar qué es la lengua y qué recursos lingüísticos se usan para comunicar significados. Con seguridad su clase estará llena de imágenes y esquemas para representar esos significados.

¹ Cabe subrayar que la Lingüística Cognitiva es una teoría que conjunta varios modelos. Broccias (2008) reconoce, por ejemplo, los siguientes: la Gramática Cognitiva de Ronald Langacker, la Gramática de Construcciones de Adele Goldberg, y los Espacios Mentales y la Integración Conceptual de Gilles Fauconnier y Mark Turner. Broccias (2008) destaca que el potencial de estos modelos de aportar a la Gramática Pedagógica es evidente y recalca la importancia de contar con gramáticas pedagógicas más enfocadas en unidades y construcciones centradas en el uso y menos en palabras u oraciones aisladas. Los modelos de la Lingüística Cognitiva tienen el potencial de aplicarse en las explicaciones sobre aspectos lingüísticos de la lengua.

Considerando lo anterior, para este número monográfico surge la pregunta sobre la influencia que este marco teórico ha tenido en la enseñanza del español en el Centro de Enseñanza para Extranjeros, dado que la revista *Decires* ha sido el espacio donde se han publicado experiencias y propuestas didácticas de profesores del CEPE. En la siguiente sección se presenta un recorrido monográfico a partir de tres artículos que se centraron en esta teoría lingüística.

3. PROPUESTAS DESDE LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA EN LAS PUBLICACIONES DE *DECIRES*

Para indagar sobre la influencia de la Lingüística Cognitiva en la enseñanza del español en el Centro de Enseñanza para Extranjeros se revisaron todas las ediciones de la revista *Decires*, del número 1 al 23, y se identificó qué artículos abordaron aspectos de enseñanza del español desde una perspectiva cognitiva. El resultado de esta búsqueda muestra que Martha Jurado Salinas realizó esfuerzos para publicar propuestas de enseñanza de español enmarcadas en la Lingüística Cognitiva durante los veintidós años de esta época de la revista, aunque sin duda en el CEPE otros profesores aplican esta teoría en sus clases y en sus propuestas didácticas. En las siguientes secciones se resumen tres artículos: el primero de 1998, el segundo de 2007 y el último de 2019, que fue publicado en el número anterior a este. Únicamente se destacará la propuesta de explicación gramatical en su idea central, de manera escueta, ya que los lectores pueden consultar los artículos completos.

3.1 LA DIFERENCIA ENTRE PRETÉRITO Y EL COPRETÉRITO EN LA CLASE DE ESPAÑOL

En 1998, en el primer número de *Decires*, se publicó un artículo sobre la diferencia entre los tiempos verbales pretérito y copretérito. La lengua española codifica en su morfología verbal dos tipos de eventos pasados; un ejemplo de esto puede observarse en (1), donde el verbo *comer* está conjugado en pretérito de indicativo en (1a) y en copretérito en (1b).

- (1) a. Yo comí tacos.
b. Yo comía tacos.

¿Cómo explicar la diferencia entre (1a) y (1b)? La distinción no es obvia para un hablante no nativo de español, que puede tener una lengua materna en la que esta diferencia no existe. Se ha visto que ninguno de estos tiempos verbales

se asocia necesariamente a adverbios como *ayer* o *siempre*, como se explicaba antes; es decir, los adverbios de tiempo no determinan el uso de un tiempo verbal o el otro; en cambio, sí lo determina el significado que se quiera expresar. En la clase, habría que hacerle notar a los estudiantes que el uso de uno u otro tiempo verbal depende de cómo el hablante conceptualiza el evento, en otras palabras, de lo que quiere significar.

En este artículo, Jurado Salinas (1998) plantea una propuesta conceptual para que estudiantes extranjeros de español puedan distinguir el contraste semántico entre ambos tiempos verbales en español. Desde entonces, la autora se ocupaba de dirigir las explicaciones gramaticales hacia una Gramática Pedagógica. Aunque en realidad no hay ninguna referencia explícita ni textual ni bibliográfica a la Gramática Cognitiva en este artículo, sí puede afirmarse que refleja el origen de la influencia de la Lingüística Cognitiva en la revista *Decires*, puesto que la autora propuso lo que puede reconocerse como esquemas cognitivos, uno asociado al pretérito y otro al copretérito (véase Figura 1). Por esta razón, se afirma que este artículo refleja los inicios de una perspectiva cognitiva en la revista; además, también se puede encontrar una referencia a una analogía de una cámara fotográfica que enfoca o desenfoca ciertos aspectos para explicar el punto de vista del hablante; estos conceptos se asocian a una perspectiva semántica y cognitiva.

Se puede reconocer que el marco teórico de este artículo es el *aktionsart*, y que el enfoque está muy concentrado en la semántica: en el artículo se trata de distinguir al pretérito y al copretérito en asociación al *tipo de situaciones*, que de acuerdo con Jurado Salinas (1998) se refieren al conocido *aktionsart*. La autora fundamenta esta decisión con el objetivo de no complejizar la explicación a los estudiantes. Sin embargo, es interesante notar que esta etiqueta, en contraste con *aktionsart* y otras etiquetas que refieren al mismo fenómeno, es susceptible de ser relacionada con el marco de la Lingüística Cognitiva en tanto que es la etiqueta común empleada para este fenómeno, como se puede comprobar en Evans y Green (2006). Esto refuerza la idea de que este artículo es el inicio de la perspectiva cognitiva en *Decires*.

La propuesta de Jurado Salinas (1998) –que puede observarse en la Figura 1– presenta dos esquemas que tratan de representar el contraste en el significado de tiempo pretérito en (a) y copretérito en (b). Ambos representan gráficamente la estructura temporal interna de los eventos: la elección del pretérito en (a) enfoca un evento perfectivo, que visualmente se representa “como una totalidad, sin estructura interna y puntos limítrofes visibles” (Jurado Salinas, 1998: 13); mientras que en (b) se enfoca un evento con puntos limítrofes no evidentes, se pone de manifiesto un desplazamiento conceptual que expresa eventos imperfectivos.

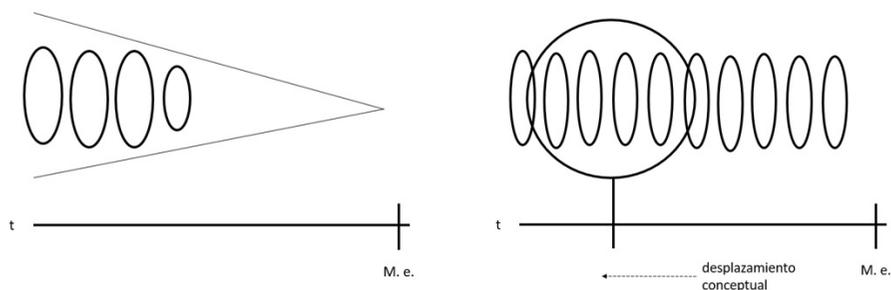


Figura 1. Esquemas del pretérito y copretérito propuestos por Jurado Salinas (1998: 14 y 15).

La propuesta entonces era explicar a los estudiantes esa diferencia aspectual mediante los esquemas mostrados en la Figura 1, a partir de la analogía de una cámara que representa la perspectiva del hablante, y la interacción de ese punto de vista representado como Momento de la enunciación en los esquemas (M.e.), con otro ámbito semántico, que son los tipos de situaciones: estados, realizaciones, actividades y logros. La interesante propuesta es combinar esos esquemas, que buscan representar el aspecto perfectivo e imperfectivo, con los tipos de situaciones.² Tanto los esquemas como los tipos de situaciones son conceptos semánticos y, como ya se anotó, aluden a una perspectiva cognitiva.

Estos son los primeros pasos publicados en la revista *Decires* encaminados hacia una Gramática Pedagógica. Sin embargo, incluir en las explicaciones los “tipos de situaciones”, como se propone en el artículo, podría oscurecer la explicación. En este primer momento, la propuesta de Jurado Salinas (1988) aparece como efectiva para futuros lingüistas que tienen que entender este marco teórico. Con estudiantes extranjeros de español, habría que repensar la explicación: la adquisición de aspectos lingüísticos dista de contenidos disciplinares; los tipos de situaciones y los esquemas cognitivos caerían en el dominio de lo disciplinar, ya que se trata de tecnicismos lingüísticos. En resumen, en este artículo se presentan esquemas cognitivos para distinguir el significado del pretérito y del copretérito, que son útiles para lingüistas, pero que todavía parecen demasiado técnicos para mostrarlos tal cual a los estudiantes de español como segunda lengua. Habría que dar un paso más: traducir esos esquemas en gráficos pedagógicos. Este paso se da en el artículo de 2007, el cual se resume a continuación.

² Para profundizar en esta propuesta, se recomienda revisar el artículo completo, en el que Jurado Salinas (1998) propone esquemas como los de la Figura 1 para cada tipo de situación.

3.2 EL CONTRASTE ENTRE LOS VERBOS *SER*, *ESTAR* Y *HABER* EN LA CLASE DE ESPAÑOL

En 2007, *Decires* publicó otro texto de Jurado Salinas, en el que el objetivo fue distinguir el significado de los verbos *ser*, *estar* y *haber*. En primer lugar, la autora contrasta *haber* y *estar*, después lo hace con *ser* y *estar*. En los ejemplos (2a) y (2b) se puede notar el primer contraste; en los ejemplos (3a) y (3b), la segunda distinción.

- (2) a. En la ciudad, hay tres museos.
b. Los museos están en el centro.
- (3) a. Mi amiga es inteligente.
b. Mi amiga está triste.

Estos verbos son problemáticos en la adquisición de español como segunda lengua porque en algunas lenguas no existen los verbos copulativos, o en otras las relaciones que establecen *ser*, *estar* y *haber* se expresan mediante un solo verbo o con expresiones distintas. Para los estudiantes de español es complicado comprender la diferencia entre *en el salón hay sillas* y *las sillas están en el salón*, o entre *mi amigo es guapo* y *mi amigo está guapo*. Por eso es necesario reflexionar sobre su enseñanza, para que los estudiantes puedan observar los distintos significados que se codifican en cada verbo.

El artículo de Jurado Salinas (2007) es una respuesta a estas necesidades, pues retoma el concepto de *perspectiva del hablante*, que se asocia metafóricamente a una cámara fotográfica, y en este recurso basa su propuesta con las siguientes imágenes:

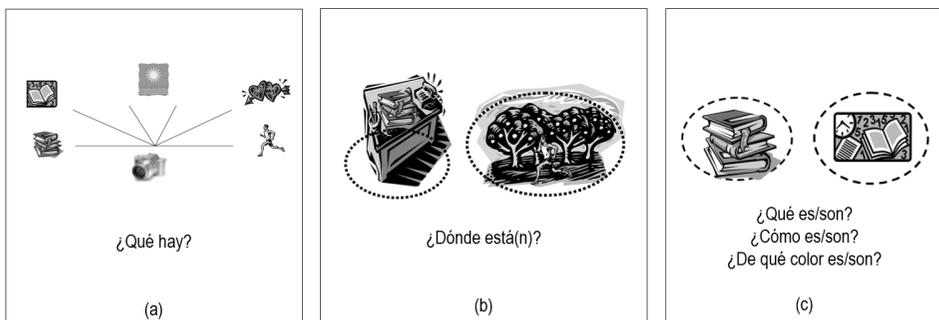


Figura 2. Imágenes para contrastar los verbos *haber*, *estar* y *ser*, propuestas por Jurado Salinas (2007: 86, 87).

Si bien en este artículo la autora no presenta esquemas cognitivos formales, como los del artículo de 1998, sí propone una manera pedagógica de explicar el contraste semántico entre los verbos en cuestión. En el artículo de 2007, Jurado Salinas hace un recorrido a lo largo del desarrollo diacrónico, de la semántica y de las características gramaticales de cada verbo, hasta llegar a la propuesta de las imágenes que se muestran en la Figura 2.

Para el verbo *haber*, representado en (a), la autora propone una cámara fotográfica que enfoca escenarios completos, sin persona gramatical; a partir de esos escenarios se puede contestar la pregunta: ¿qué hay? Las respuestas pueden ser *hay un corredor, hay corazones, hay un libro, hay cuatro libros*; en el salón, los estudiantes pueden contestar: *hay sillas, hay un pizarrón, hay ventanas*. Para el caso del verbo *estar*, que se esquematiza visualmente en (b), aparece una persona gramatical que se localiza en relación con el espacio externo y hace un *zoom* en la cámara; es decir, enfoca un poco más, ya no los escenarios, sino los elementos presentes en los escenarios en relación con el espacio que los rodea. Por eso se marca una figura circular alrededor del elemento enfocado, así, las preguntas ¿dónde está? o ¿dónde están? se pueden contestar con *los libros están en el escritorio, el corredor está en el parque*. Por último, para el verbo *ser*, simbolizado en (c), la autora propone un tercer *zoom*, un acercamiento mayor, que permite conservar a la persona gramatical pero ya no enfoca el espacio que rodea a los elementos en el escenario, sino que se centra aún más y se concentra en características de esos elementos; de esta manera se pueden contestar las preguntas ¿qué son?, ¿cómo son?, ¿de qué tamaño son?, ¿de qué color son? En (4) se puede ver cómo la gramática cristalizaría esos acercamientos de la cámara. En (4a), la cámara enfoca el escenario completo donde se puede ver un corredor; en (4b), la cámara se acerca al corredor y se puede notar el espacio en el cual está la localización del corredor; y en (4c) hay un acercamiento más que permite ver las características de ese corredor.

- (4) a. Hay un corredor.
b. El corredor está en el parque.
c. El corredor es moreno y alto.

Estos ejemplos son, evidentemente, una metáfora visual; no es que al ver el escenario completo un hablante esté imposibilitado de ver que el corredor es moreno y alto. Los acercamientos de la cámara son una metáfora de aquello que se enfoca en la gramática. En otras palabras, habría que entender esta explicación desde el esquema cognitivo para no caer en una idea reduccionista

de la metáfora. La pregunta es: cuando un hablante expresa un enunciado, ¿a qué presta atención? En (4a) presta atención a la existencia del corredor, en (4b) al espacio en el cual este se ubica, y en (4c) a las características físicas del corredor; como si desde la perspectiva del hablante se hiciera un *zoom* a la lente observadora.

En este artículo de 2007, las referencias al marco de la Lingüística Cognitiva ya son explícitas: Jurado Salinas aplica la noción de ciertos constructos como *metáfora*, *dominio*, *marco*, entre otros, y en las referencias bibliográficas ya aparecen Langacker (1987) y Cuenca y Hilferty (1999). Se trata, pues, de un texto explícitamente cognitivo. De esta propuesta destaca que podríamos abandonar la lista de usos, a veces contradictorios con la realidad, y llenos de excepciones, para explicar con imágenes y metáforas las diferencias entre estos verbos. Como dice la autora: “Considero que explicaciones de este tipo, aunadas al desarrollo didáctico de unidades de aprendizaje, contribuirían a facilitar nuestro trabajo en el aula de español como lengua extranjera haciéndolo más fluible para el maestro y más provechoso para los estudiantes” (Jurado Salinas, 2007: 88).

Esta propuesta es un paso más en la búsqueda de una Gramática Pedagógica, que fue el objetivo de Jurado Salinas en los tres artículos que aquí se mencionan. Vale la pena releer este artículo y tomarlo como ejemplo de una teoría lingüística aplicada a las explicaciones de español como segunda lengua. Al final, la autora comenta que habría que probar, a partir de la lingüística aplicada, una propuesta como esta. Ahora bien, aunque la propuesta en sí misma es buena, es necesario comprobar su efectividad a partir de un estudio de instrucción formal que empíricamente demuestre su mayor utilidad frente a las explicaciones tradicionales de *existencia*, *permanencia* y *temporalidad* que por lo general se asocian con estos verbos. En la siguiente sección se presenta el resumen del último artículo publicado en *Decires* con la perspectiva cognitiva sobre *por* y *para*.

3.3 LA DISTINCIÓN ENTRE LAS PREPOSICIONES *POR* Y *PARA* EN LA CLASE DE ESPAÑOL

En el número 23 de la revista, se publicó el último artículo de Martha Jurado Salinas en *Decires*, en el que se refleja la consolidación innegable de la Lingüística Cognitiva en su carrera. Este texto es otro ejemplo donde la autora aterrizó efectivamente los constructos de esta teoría lingüística. Además, no solo presenta una propuesta para la enseñanza del español desde la perspectiva cognitiva, sino también para la formación de profesores, ya que se trata del registro de una experiencia docente sobre un curso de Gramática Cognitiva impartido a profesores de español. En esta monografía solo se retoma la propuesta de enseñanza de español a fin de mostrar el alcance de

la teoría lingüística para distinguir de manera conceptual el significado de las preposiciones mencionadas.

En esta ocasión, el estudio del fenómeno lingüístico se enfocó en la distinción conceptual entre las preposiciones *por* y *para*, que son problemáticas en la enseñanza de español, ya que muchos estudiantes de otras lenguas maternas no pueden distinguir cuándo usar una y cuándo la otra. Como ya se apuntó, las razones se relacionan con el hecho de que en la lengua materna de los estudiantes existe o no existe una sola forma lingüística, mientras que en español –la lengua meta– hay dos.

En (5) se pueden ver dos enunciados que solo varían en el uso de la preposición: el significado de cada uno es distinto; en términos cognitivos puede decirse que cada uno es una *unidad simbólica* asociada a una estructura conceptual distinta. ¿En qué se distingue una de la otra?

- (5) a. Voy para la escuela.
- b. Voy por la escuela.

Para muchos estudiantes extranjeros no es clara la diferencia en el significado de ambas preposiciones, lo cual es evidente en los errores sistemáticos que cometen en ciertas ocasiones. Como afirma Jurado Salinas (2019), tradicionalmente estas preposiciones se explican con listas de usos y con términos técnicos y después se espera que los estudiantes puedan usarlas de una manera apropiada. Sin embargo, es evidente que una enseñanza tradicional tiene poco éxito.

En la propuesta publicada en 2019, Jurado Salinas explica la diferencia conceptual entre estas preposiciones a partir de esquemas cognitivos. Con base en ellos, se les presenta a los estudiantes una serie de imágenes animadas, en formato GIF, que esclarecen esa diferencia mediante una experiencia visual que se asocia a expresiones lingüísticas. En la Figura 3 puede notarse la diferencia en el significado de las preposiciones *por* y *para* en el dominio espacial. Las imágenes animadas se mueven: el ciclista atraviesa el bosque en (a) y este significado se asocia con *va por el bosque*, mientras que llega al bosque en (b), lo cual se asocia con *va para el bosque*. De esta manera, mediante imágenes fundamentadas en esquemas cognitivos se puede distinguir de un modo visual el significado de cada preposición.

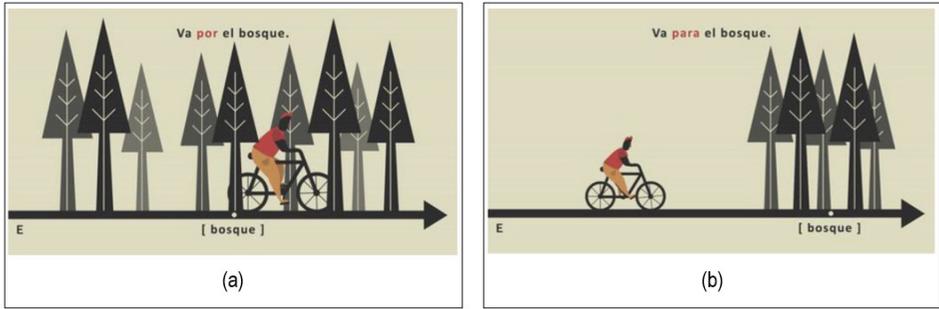


Figura 3. Imágenes animadas para contrastar las preposiciones *por* y *para* en el dominio espacial propuestas por Jurado Salinas (2019: 91).

Mediante una experiencia visual y con movimiento, los estudiantes pueden centrar su atención en cómo se distingue conceptualmente *por* y *para*. En la Figura 4, las imágenes animadas se enmarcan en el dominio temporal; el personaje se mueve en la línea del tiempo en (a), lo cual permite ver cómo atraviesa el tiempo, y esto se asocia con *estará en México por un año*, así que el personaje atraviesa ese año en la imagen animada; por otro lado, en (b), el personaje llega a un punto en el tiempo, lo cual se asocia con *estará aquí para el 15 de mayo*.

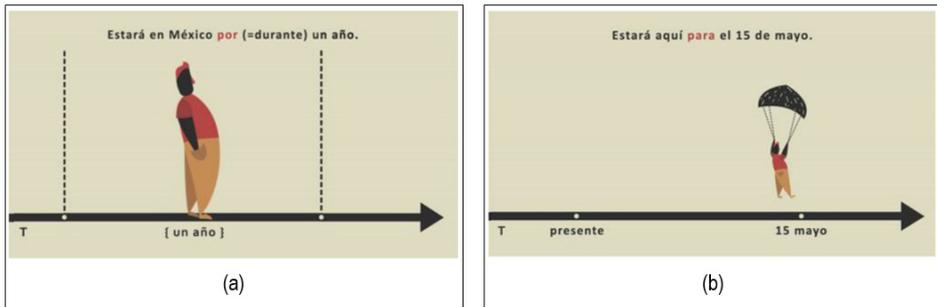


Figura 4. Imágenes animadas para contrastar las preposiciones *por* y *para* en el dominio temporal propuestas por Jurado Salinas (2019: 98).

En la Figura 5 se distingue el significado de *causa* o *motivo* y de *finalidad*. Estos significados son los más confusos, en vista de que incluso un hablante nativo los usa de manera indistinta. La pregunta *¿por qué estudias español?* se puede contestar perfectamente con *para viajar por el mundo*; la pregunta *¿para qué estudias español?* se responde con *porque quiero conocer México*. De todas formas, es necesario mostrar a los estudiantes los significados asociados con *por* y *para* en este dominio, a fin de tratar de retroalimentar efectivamente errores como los presentados en (6).

- (6) a. * Estudio español para razones personales.
b. * Estudio español por hablar con mexicanos.

En la Figura 5 pueden verse dos personajes, un hijo y un padre. En (a), el hijo es la fuerza que mueve al padre; el padre es empujado por el hijo. Es decir, hay una fuerza que empuja y esa sería la razón, lo cual se asocia con *trabaja por su hijo*; en cambio, en (b) el trabajo del padre llega al hijo; el hijo es el destinatario de ese trabajo, lo cual se asocia con *trabaja para su hijo*.

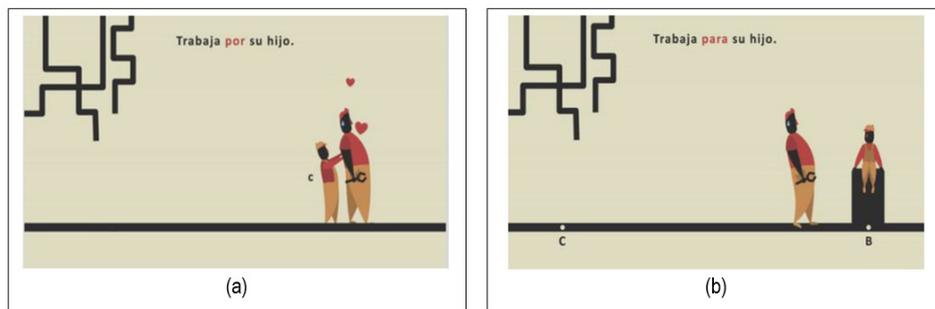


Figura 5. Imágenes animadas para contrastar las preposiciones *por* y *para* en su significado de *motivo* y *beneficiario* propuestas por Jurado Salinas (2019: 99).

En suma, el artículo de 2019 avanza muchos pasos con respecto a la influencia de la Lingüística Cognitiva en la enseñanza de lengua. Es también una reflexión y una crítica a la visión tradicionalista de la gramática que aún impera en la educación, tanto nacional como en la enseñanza de español como lengua adicional, en pro de una visión más cognitiva que se ajusta a las necesidades de los hablantes. Además, se trata de un ejemplo para formar profesores de ELE con el curso de Gramática Cognitiva y con el uso de una propuesta explicativa de las diferencias conceptuales entre las preposiciones *por* y *para*.

En síntesis, en la historia de la revista *Decires*, desde el número 1 y hasta el 23, lo que constituye una época, se pueden identificar tres artículos que reflejan la influencia de la Lingüística Cognitiva en la enseñanza del español. Jurado Salinas ha ostentado la representación de esta perspectiva, en vista de que ha realizado investigaciones y reflexiones sobre esta teoría y su aplicación en las clases de español y las ha dado a conocer en la revista. En los tres artículos demuestra su intención de constituir una Gramática Pedagógica para los estudiantes –

objetivo que poco han alcanzado los lingüistas y profesores— enmarcada en una teoría lingüística compatible con la enseñanza de español. Esto nos habla de su labor como profesora cognitivista, y revela que parece más atinado definirse como profesor en una postura teórica, que a partir de intuiciones y creencias y seguir enseñando la lengua como nos fue enseñada generaciones atrás.

4. PASOS A SEGUIR: EL FUTURO ES ADELANTE

Como sucede con toda teoría, hay partidarios de ella y detractores. Ciertos colegas docentes expresan desconcierto ante una teoría como esta por la complejidad relativa de los constructos teóricos y, en ocasiones, por la de los esquemas cognitivos propuestos para las estructuras lingüísticas, y por la aplicación de la teoría a la explicación de temas gramaticales. En este sentido es importante reconocer que ningún profesor podrá aplicar esta teoría en su enseñanza si no está convencido de su utilidad, si no se siente cómodo con sus constructos y si no está de acuerdo con sus supuestos. Lo más importante es asumir una postura fundamentada: ¿quiénes somos como profesores? La Lingüística Cognitiva no es más que una opción entre un abanico de posibilidades teóricas.

En lo que se refiere a las teorías lingüísticas, no hay bueno ni malo, ni correcto o incorrecto. Lo cierto es que muchas veces, no es el profesor quien decide qué teoría tomar en sus explicaciones, sino el propio objeto de estudio. No es lo mismo enseñar un género textual, que seguramente será mejor explicado desde la lingüística sistémico-funcional, que un aspecto gramatical, mejor abordado desde la Lingüística Cognitiva, que un aspecto pragmático-discursivo, que con seguridad será mejor explicado desde la teoría de la relevancia. Lo que sí importa es que el profesor esté formado e informado para tomar la mejor decisión en cuanto a la teoría lingüística a la que se adscribe y, lo más importante: el proceso de adquisición de los estudiantes. Es bueno regresar a la repetición conductista de vez en cuando, pero si un profesor nota que esto no es efectivo en sus estudiantes, es poco ético continuar repitiendo ese modelo y no optar por buscar otras alternativas más eficientes. Las preguntas esenciales son: ¿qué es más efectivo para mis estudiantes?, y ¿cómo lograr la adquisición de contenidos lingüísticos de manera efectiva? Las teorías lingüísticas son solo una parte de la respuesta, ya que los profesores deberán tomar también decisiones sobre las teorías de adquisición y las teorías de la educación, como ya se explicó. De todas formas, en el convencimiento de que la Lingüística Cognitiva es la teoría más adecuada para explicar aspectos gramaticales de la lengua, en la siguiente sección se presentan tres consideraciones para todos los profesores interesados en adentrarse en el enfoque cognitivo en la enseñanza de español.

4.1 TRES CONSIDERACIONES PARA LOS PROFESORES DE ESPAÑOL

1. Ser un poco lingüista cognitivo. Al profesor le es útil aprender a representar fenómenos lingüísticos mediante esquemas cognitivos como los retomados en este artículo. Estos esquemas tienen la capacidad visual de representar el significado, por lo cual son útiles para contrastar dos estructuras o explicar significados en general. Lo que se requiere en este punto es formación en el marco teórico de la Lingüística Cognitiva, lo cual también ayuda a comprender los esquemas que proponen diversos autores desde la perspectiva de esta teoría. Es necesario, primero, entender el esquema para luego llevarlo al aula traducido en recursos pedagógicos. Comprender una teoría lleva tiempo y exige esfuerzo mental, por lo que será fundamental dotarse de paciencia.
2. Ir hacia una Gramática Pedagógica. No es recomendable presentarle a los estudiantes los esquemas cognitivos tal como aparecen en los artículos enmarcados en la Lingüística Cognitiva, ya que esto equivale a hablarles con jerga lingüística. Es decir, que no se requiere que los estudiantes comprendan los constructos de *unidad simbólica*, *figura y fondo*, *perfil y base*, *metáfora y metonimia*, *dominio conceptual*, entre otros. Quien los debe entender es el profesor, para que pueda traducir el esquema cognitivo en una imagen, un dibujo, una animación, que represente el esquema cognitivo y dé cuenta del significado del aspecto lingüístico en cuestión. Hablar de imágenes en esta teoría no hace referencia a cualquier foto, dibujo o animación, pues todo material gráfico enmarcado en esta teoría debe tener implicaciones pedagógicas. La idea sería dar pasos más serios y fundamentados hacia una Gramática Pedagógica. En ese sentido los artículos de Jurado Salinas (1998, 2007, 2019) son un gran ejemplo de cómo lograr este objetivo: hay un esquema cognitivo que se traduce en una animación o en una metáfora visual. Las animaciones propuestas por Jurado Salinas (2019) se centran en el significado y por ello es que visualmente contrastan las preposiciones *por* y *para*.
3. Buscar otras respuestas. La Lingüística Cognitiva no lo ha resuelto todo, y aunque tiene un gran poder explicativo de fenómenos gramaticales en cuestiones semánticas, aún hay preguntas por resolver. Es aquí donde los profesores, con su experiencia, pueden dar respuestas. Primero, habría que pensar en explicaciones lingüísticas, tal vez dentro de la Lingüística Cognitiva para después proponer cómo explicarlas a los

estudiantes. Como ya se aclaró, esta teoría lingüística no nos da pautas para enseñar ni respuestas sobre la adquisición. Los profesores del CEPE podemos seguir generando propuestas de explicaciones cognitivas enmarcadas en modelos pedagógicos diversos.

5. CONCLUSIONES

La Lingüística Cognitiva es una teoría útil para las explicaciones sobre aspectos de la lengua en el aula. Puede responder a las necesidades docentes de enseñar de manera más efectiva la lengua en el salón de clases en tanto que sus constructos teóricos se pueden aplicar pedagógicamente para contrastar las unidades simbólicas con significados distintos; sin embargo, sólo se trata de un aspecto relacionado con la lengua en la compleja labor de los profesores. Como docentes, podemos definirnos como cognitivistas si nos adscribimos a esta teoría lingüística. Habría que complementar lo anterior con modelos de enseñanza y teorías de adquisición para responder quiénes somos como profesionistas. Cuando un profesor de lenguas se adscribe a la Lingüística Cognitiva debe tener un posicionamiento claro sobre qué es una lengua. Se ha anotado que la lengua es un conjunto de unidades simbólicas, un inventario de significados. Además, se adentra en una teoría lingüística centrada en el significado y en el uso: la gramática significa. La labor de un profesor de español será mostrar a los estudiantes qué significan las expresiones en español, no solo las palabras, sino también la gramática, las construcciones, las colocaciones, las expresiones idiomáticas, etcétera. En otros términos, es necesario asociar los significados a toda unidad simbólica para lograr la comunicación.

En conmemoración de toda una época de la revista *Decires*, cabe destacar que en el Centro de Enseñanza para Extranjeros ha habido propuestas pedagógicas eminentemente cognitivas. Esto se puede observar en las ediciones de la revista en tres momentos: en 1998, en 2007 y en 2019. Es decir, la Lingüística Cognitiva ha tenido influencia en nuestro Centro desde el primer número de la revista gracias al trabajo de Jurado Salinas, quien diseñó propuestas basadas en la Gramática Cognitiva de Ronald Langacker primordialmente, siempre enfocadas en la semántica, en la idea de que la gramática significa y que esto favorece el contraste entre estructuras gramaticales con significados distintos. La investigación y el trabajo que Jurado Salinas dio a conocer en *Decires* nos invita a aproximarnos a una teoría enfocada en el significado y en el uso, lo cual, con seguridad, continuará siendo un beneficio para los profesores del CEPE en los años por venir, así como para la nueva época de *Decires*.

REFERENCIAS

- AMENÓS Pons, J., Ahern, A. y Escandell Vidal, M. V. (2018). Del significado a la interpretación: gramática y pragmática. En N. Sans y F. Herrera (Eds.), *Enseñar gramática en el aula de español. Nuevas perspectivas y propuestas* (pp. 95-105). Difusión. Centro de Investigación y Publicación de idiomas, S. L.
- BROCCIAS, C. (2008). Cognitive linguistic theories of grammar and grammar teaching. En S. Knop y T. De Rycker (Eds.), *Cognitive approaches to pedagogical grammar* (pp. 67-90). Mouton de Gruyter.
- BRUCART, J. M. (2018). Gramática y significado en ELE. En N. Sans y F. Herrera (Eds.), *Enseñar gramática en el aula de español. Nuevas perspectivas y propuestas* (pp. 16-25). Difusión. Centro de Investigación y Publicación de idiomas, S. L.
- CASTAÑEDA Castro, A. (2019). Lingüística cognitiva. En J. Muñoz Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge handbook of Spanish language teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español* (pp. 261-278). Routledge.
- CELCE-MURCIA, M. (1991). Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 25(3), 459-479.
- COLASACCO, M. A. (2019). *Lingüística cognitiva e instrucción de procesamiento para la enseñanza de los verbos deícticos de movimiento: un estudio con aprendientes de ELE alemanes e italianos* [tesis de doctorado, Universidad de Granada]. Repositorio institucional Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/56482>
- CUENCA, M. J. y Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Ariel.
- DIRVEN, R. (1990). Pedagogical grammar. *Language teaching*, 23(1), 1-18. doi:10.1017/S0261444800005498
- EVANS, V. y Green, M. (2006). *Cognitive linguistics. An introduction*. Edinburgh University Press.
- GARRETT, N. (1986). The problem with grammar: what kind can the language learner use? *The modern language journal*, 70(2), 133-148.
- JURADO Salinas, M. (1998). La diferencia pretérito / copretérito. Una explicación basada en los conceptos de "aspecto" y "tipos de situaciones" y su aplicación a la enseñanza del español a extranjeros. *Decires. Revista electrónica del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 1, 57-104.
- JURADO Salinas, M. (2007). Ser, estar y haber en el aula de español como lengua extranjera. *Decires. Revista electrónica del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 10(10-11), 9-23.

- JURADO Salinas, M. (2019). Un enfoque cognitivo a la enseñanza de la gramática de la lengua española. *Decires. Revista electrónica del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 19(23), 57-104.
- IBARRETXE-Antuñano, I., Cadierno, T. y Castañeda Castro, A. (2019). *Lingüística cognitiva y español como lengua extranjera*. Routledge.
- LANGACKER, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar. Vol. 1: theoretical prerequisites*. Stanford University Press.
- LANGACKER, R. W. (2000). A dynamic usage-based model. En M. Barlow y S. Kemmer (Eds.), *Usage-based models of language* (pp. 1-63). Center for the Study of Language and Information Publications.
- LANGACKER, R. W. (2008). The relevance of cognitive grammar for language pedagogy. En S. Knop y T. De Rycker (Eds.), *Cognitive approaches to pedagogical grammar* (pp. 7-36). Mouton de Gruyter.
- LAM, Y. (2007). Applying cognitive linguistics to teaching the Spanish prepositions *por* and *para*. *Language awareness*, 18(1), 2-18. <https://doi.org/10.1080/09658410802147345>
- LITTLE, D. (1994). Words and their properties: arguments for a lexical approach to pedagogical grammar. En T. Odlin (Ed.), *Perspectives on pedagogical grammar* (pp. 99-122). Cambridge University Press.
- LLOPIS-García, R. (2011). *Gramática cognitiva para la enseñanza de español como lengua extranjera. Un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera*. Ministerio de Educación / ASELE.
- LLOPIS-García, R. (2015). Las preposiciones y la metáfora del espacio: aportaciones y potencial de la lingüística cognitiva para su enseñanza. *Journal of Spanish Language Teaching*, 2(1), 51-68.
- LLOPIS-García, R. (2016). Using cognitive principles in teaching Spanish L2 grammar. *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Hesperia*, 19(2), 29-50.
- LLOPIS-García, R. (2018). Aportaciones pedagógicas de la lingüística cognitiva a la enseñanza de gramática en ELE. En N. Sans y F. Herrera (Eds.). *Enseñar gramática en el aula de español. Nuevas perspectivas y propuestas* (pp. 55-62). Difusión. Centro de Investigación y Publicación de idiomas, S. L.
- LÓPEZ Olea, M. y Erdely Ruíz, E. (en prensa). El impacto de la lingüística cognitiva en la enseñanza de ELE. En B. Granda (Coord.). *Orientaciones didácticas para la enseñanza del español*. Centro de Enseñanza para Extranjeros.
- MITCHELL, R., Myles, F. y Marsden, E. (2013). *Second language learning theories*. Routledge.

- TAYLOR, J. R. (2008). Some pedagogical implications of cognitive linguistics. En S. Knop y T. De Rycker (Eds.), *Cognitive approaches to pedagogical grammar* (pp. 37-65). Mouton de Gruyter.
- VANPATTEN, B. y Williams, J. (2015). *Theories in second language acquisition. An introduction*. Routledge.