

El enfoque cognitivo en la enseñanza de idiomas

M.^a Angeles MARTÍN GAVILANES
Universidad Complutense

Resumen

Este trabajo se inscribe en el contexto de los estudios lingüísticos cognitivos. Intenta constituir una primera aproximación a sus posibilidades de aplicación al ámbito de la enseñanza de idiomas. Los objetivos propuestos son los siguientes: en primer lugar, se señalan los presupuestos generales teóricos del enfoque cognitivo en el ámbito lingüístico. En segundo lugar, se examinan algunas correspondencias que podemos establecer a nivel general entre principios cognitivos y principios didácticos. A continuación, se presenta un ejemplo concreto de análisis lexicológico con la finalidad de poner de relieve la utilidad pedagógica del modelo. Finalmente, se apuntarán algunas líneas de investigación que se consideran relevantes para la aplicación del modelo al ámbito de la didáctica lingüística.

PALABRAS CLAVE: lingüística cognitiva, principios cognitivos y principios didácticos, léxico, funciones pragmáticas, semántica, análisis contrastivo.

Abstract

This paper is inscribed within the context of cognitive linguistic studies, and attempts a first approximation to its possible applications in the field of language teaching. My aims will be the following: firstly, I will point out the basic theoretical tennets of the cognitive perspective within the field of linguistics. Secondly, I will examine some possible correspondences that may be established, in general terms, between cognitive principles and pedagogical principles. Next, I present a specific example of lexical analysis which I hope may point out the pedagogical value of the model. Finally, I will mention some lines of research

that are viewed as relevant for the application of the model to the field of language teaching.

KEY WORDS: *cognitive linguistics, cognitive principles and pedagogical principles, lexis, pragmatic functions, semantics, contrastive analysis.*

Résumé

Ce travail s'inscrit dans le contexte des études linguistiques cognitives et a pour but de proposer une première approche aux possibilités d'application de ces études dans le domaine de l'enseignement des langues. Les objectifs que nous proposons sont les suivants: en premier lieu, on montrera les présupposés généraux théoriques du courant cognitif. En second lieu, on développera les correspondances que l'on peut établir à un niveau général entre les principes cognitifs et les principes didactiques. En troisième lieu, on présentera un exemple concret d'analyse lexicologique afin de mettre en relief l'utilité pédagogique du modèle. Finalement, on proposera quelques voies de recherche considérées importantes pour l'application du modèle dans le domaine de la didactique linguistique.

MOTS-CLÉS: *Linguistique cognitive, principes cognitifs et principes didactiques, lexicque, fonctions pragmatiques, sémantique, analyse comparative.*

1. Introducción

La perspectiva cognitiva se desarrolla principalmente en el área de los estudios lingüísticos. Investigadores como R. Langacker (1987; 1991), G. Lakoff (1987) y L. Talmy (cuyo próximo trabajo, en prensa, promete ser un magnífico compendio de su obra anterior), entre otros, pueden mencionarse como los referentes más conocidos de la misma. Partiendo del presupuesto de que toda perspectiva lingüística relevante debe tener su aplicación correspondiente en el ámbito pedagógico, este artículo se presenta como una contribución tentativa con objeto de examinar las posibilidades de la alternativa cognitiva como modelo pedagógico, sin hacer de ella una propuesta excluyente, es decir, sin excluir las aportaciones de modelos anteriores. El trabajo en el aula presenta características específicas que obligan a utilizar todos los recursos explicativos a nuestro alcance, con eclecticismo aunque sin obviar la explicación lingüística según el enfoque que consideremos más oportuno.

El enfoque es un modelo de explicación lingüística universal, como el estructuralista y el generativo, y por tanto es válido para la explicación tanto de lenguas

maternas, como de segundas lenguas. Aquí me ocuparé principalmente de su aplicación a la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Es mi deseo, no obstante, que pueda apreciarse suficientemente su aplicabilidad a cualquier contexto lingüístico.

2. Consideraciones básicas: cognitivismo y pedagogía

Los significados de las formas lingüísticas se hacen equivalentes a su conceptualización. Se postula que la conceptualización lingüística está convencionalizada en las distintas lenguas, y no es universal. Esta circunstancia tiene dos importantes consecuencias pedagógicas (Taylor, 1993).

1.º Las diferencias formales entre lenguas obedecen a diferencias de conceptualización. El aprendizaje de una lengua extranjera requerirá aprender no sólo las **formas** de la lengua sino también las estructuras **conceptuales** asociadas a esas formas. Con mucha frecuencia, las conceptualizaciones simbolizadas formalmente en la lengua extranjera no existirán, o no serán completamente isomórficas con las de la lengua materna del hablante. Esto ocurre tanto a nivel léxico como a nivel sintáctico. La contribución propia del enfoque cognitivo estriba en abordar las diferencias formales de la misma manera que las conceptuales, es decir, como formas gobernadas básicamente por imperativos semánticos.

2.º Si se parte de la presunción de que los problemas de aprendizaje vienen dados por las conceptualizaciones específicas de cada lengua, veremos la necesidad de abogar por la utilización de estrategias pedagógicas de tipo **contrastivo**. Se trata de aumentar en el alumno la conciencia de las idiosincrasias de las lenguas que se contrastan, reflejadas posteriormente en unas formas y estructuras concretas.

El enfoque postula la necesidad de ofrecer explicaciones **semánticas** para los hechos sintácticos, de tal manera que el alumno no se encuentre con listas de reglas arbitrarias que «tienen que ser aprendidas», sino que, presumiblemente, se podrían predecir las distribuciones sintácticas una vez comprendidas las motivaciones semánticas subyacentes. Se subrayará el hecho de que las reglas generales pueden romperse debido a conceptualizaciones puntuales de carácter inusual, reduciendo así la aparente arbitrariedad gramatical percibida por el alumno como casos de excepciones a las reglas. La hipótesis del investigador es que todo fenómeno léxico y sintáctico deberá tener una explicación semántica, a pesar de la aparente arbitrariedad, y aún concediendo un margen residual de usos puramente idiomáticos.

2.1. La noción de «conceptualización»

El uso del término presenta dos acepciones:

En primer lugar, conceptualizar, en términos generales, equivale a **categorizar**. Esta circunstancia se refleja en el lenguaje de varias maneras. Así por ejemplo, una misma situación puede conceptualizarse de forma distinta mediante la utilización diferenciada de los recursos sintácticos de la lengua. Veamos el ejemplo clásico de Langacker, *He sent Susan a letter/He sent a letter to Susan* (mandó una carta a Susan). En el primer caso, el énfasis cognitivo está en Susan la persona, que por ello es antepuesta sintácticamente al objeto directo (la carta), mientras que en el segundo caso, el énfasis atencional se centra en la carta, y Susan es conceptualizada como **receptora** del proceso de «mandar», circunstancia que se subraya sintácticamente mediante el uso de la preposición de destino *to*.

En segundo lugar, podemos también relacionar «conceptualización» con el concepto de **función pragmática**. Tomemos como ejemplo la función de cortesía o «politeness» en inglés. Esta se conceptualiza ilocutivamente mediante actos de habla que eviten la sensación de imposición sobre el interlocutor, con fórmulas sintácticas tales como *Would you mind if?...../Could I possibly?.....* Con el mismo objetivo, podemos considerar el uso de «question tags» con entonación descendente para hacer una aserción de forma indirecta, i. e. *You're Spanish, aren't you?* De este modo vemos que al conceptualizar lingüísticamente, reflejamos contenido semántico por medio de la sintaxis.

3. Principios básicos de la lingüística cognitiva

A pesar de la diversidad del enfoque, la coherencia del paradigma cognitivo viene dada por un conjunto de principios comunes sobre la cognición y el lenguaje que diferencian este enfoque de otros, como el estructuralista y generativista. Podría hacerse un resumen de estos principios básicos en torno a los siguientes puntos:

- 1.º El lenguaje está íntimamente relacionado con otros campos de la cognición humana: psicológicos, culturales, sociales, etc. y no puede entenderse adecuadamente sin apelar a criterios de interdisciplinariedad. La competencia lingüística no es autónoma, ni puede separarse de las demás capacidades cognitivas y habilidades sociales del individuo.
- 2.º Los procesos de categorización o conceptualización que se reflejan en el lenguaje están condicionados por la experiencia **física** del ser humano,

tanto en la relación consigo mismo como en la relación con el mundo exterior.

- 3.º Las unidades lingüísticas se reflejan en el lenguaje dando lugar a estructuras conceptuales: redes radiales, imágenes mentales y relaciones cognitivas de esquematicidad y prototipicalidad, que determinan límites difusos entre categorías lingüísticas. Los procesos de metaforización forman parte integrante de la organización lingüística.
- 4.º La gramática está motivada por consideraciones semánticas. La gramática no es sino la estructuración y simbolización convencional del contenido semántico. Debido a diferencias de conceptualización, los significados son específicos de cada lengua, no universales.
- 5.º Dada la interrelación entre los diversos componentes del lenguaje, además de la interrelación entre el lenguaje y otros campos de la cognición humana, se deben descartar tajantes dicotomías lingüísticas, como la separación entre morfología, léxico, y sintaxis; el conocimiento lingüístico del extralingüístico, etc.

4. La teoría de la frase léxica y la noción de función

Nattinger y DeCarrico (1992) presentan un interesante enfoque didáctico basado en el conocimiento de **funciones**, y en el conocimiento asociado de las **expresiones básicas** que ayudan a expresar esas funciones, con el objetivo final de promover la competencia comunicativa del alumno. La propuesta incluye enseñar simultáneamente diversas variaciones sobre cada frase léxica presentada, con el fin de cubrir diferencias de registro y contextuales. La frase léxica es considerada en un doble plano: como proceso mental que interviene de forma fundamental en la adquisición del lenguaje, y como unidad o herramienta práctica de enseñanza. Se trata de expresiones que funcionan procesualmente como unidades de naturaleza cuasi léxica, de fácil memorización, que permiten una mayor posibilidad de comunicación en hablantes que aún no han interiorizado las reglas sintácticas del sistema. Se presentarán al alumno como segmentos de lenguaje sin analizar que sirven una determinada función pragmática y lingüística. Más tarde, cuando se produce el desarrollo del sistema sintáctico en el hablante, estos segmentos se re-analizan y expanden, promocionando así la competencia lingüística global. El argumento esgrimido por estos autores es que el niño, al enfrentarse a la adquisición de la lengua materna, opera en primer lugar con frases léxicas no analizadas gramaticalmente.

En cuanto a la tipología de la frase léxica, estos autores proponen una clasificación cuatripartita basada en criterios estructurales y de función. Veamos algunos

ejemplos de cada clase (los ejemplos son prácticamente innumerables): *a* + frase nominal + *ago*, para indicar tiempo pasado específico; *if I* + tiempo pasado + *I would* + infinitivo para indicar condiciones e hipótesis; *could you/I...* + infinitivo para hacer peticiones; *how do you do?* para saludar, etc. Para más ejemplos, ver el Anexo I.

Bajo este punto de vista, las frases léxicas se diferencian de frases hechas o clichés por servir para una función pragmática y lingüística concreta. Se trata de compuestos «prefabricados» de forma + función que constituyen un terreno intermedio entre el nivel léxico y el sintáctico, contribuyendo en gran medida a una mayor competencia lingüística tanto en el discurso oral como escrito. Se trataría pues de categorías tanto teóricas como pedagógicas.

Además de las frases léxicas que se refieren a la interacción social (las funciones pragmáticas tradicionales), incluyen en la misma categoría los mecanismos discursivos o léxicos de tipo macro-organizador, que constituyen las funciones pragmáticas del discurso, y como tal tienen aplicación en todas las destrezas. Ambos tipos existirían en todas las lenguas cumpliendo las mismas funciones y por tanto serían universales, si bien su forma es específica.

Como planteamiento metodológico, esta teoría tropieza con objeciones diversas. La primera y más grave, a mi juicio, es que no se diferencia claramente entre las pautas de aprendizaje en niños y en adultos; tampoco entre la adquisición de L1 y la adquisición de L2, tendiendo a presentar el proceso como muy similar en ambos casos. Otra objeción sería el limitado alcance en cuanto a creatividad lingüística que esta metodología supone. Al considerar los procesos de adquisición de una lengua extranjera, debemos considerar tanto la competencia comunicativa como la gramatical. La primera puede verse favorecida por éste enfoque; la segunda la daría únicamente el conocimiento del sistema sintáctico. Sobre todo en el caso de adultos, hay que guardar un equilibrio entre los dos aspectos sin que uno vaya en detrimento del otro.

En este sentido, P. Skehan (1998), por su parte, enfatiza la necesidad de enfocar la didáctica de lenguas desde una perspectiva procesual, es decir, considerando el **cómo** los alumnos aprenden una lengua, inclinándose por un sistema **dual** de aprendizaje que parecería operar de forma simultánea: el sistema basado en reglas sintácticas, y el sistema basado en «exemplars» o unidades léxicas. Aún así, su estudio se presenta como muy favorable al papel de la frase léxica como unidad representacional de primera importancia.

No abogaré aquí por la utilización de la frase léxica como herramienta pedagógica a usar indiscriminadamente, a pesar de su indudable interés. Me interesa principalmente como **elemento nocional** que puede servir para tender puentes entre teoría lingüística y teoría didáctica. El concepto de unidad léxica presenta

implicaciones interesantes si se considera a la luz de los postulados cognitivos anteriormente mencionados. Me interesa sobre todo considerar su papel para intentar interrelacionar principios cognitivos con principios didácticos, tendiendo así el puente que antes mencionaba entre ambas disciplinas.

5. Principios cognitivos y principios didácticos: aproximación tentativa

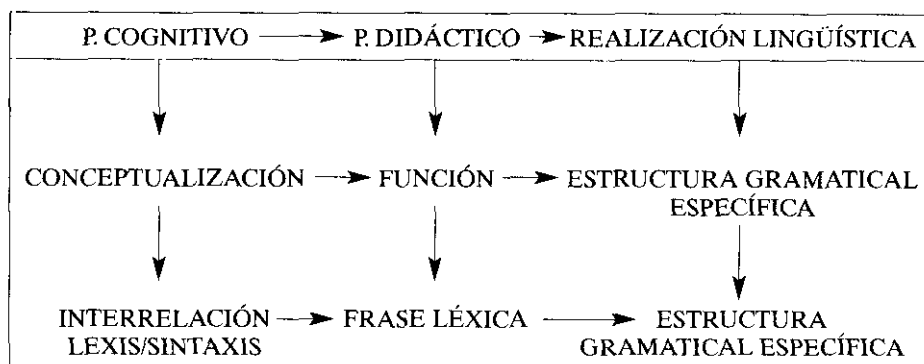
Se trataría de ver el modo en que podemos conciliar conceptos que en apariencia pertenecen a ámbitos diferentes, i. e. la lingüística y la didáctica. La línea de trabajo que aquí se propone consistiría en elaborar, a modo de hipótesis, algunas pautas que permitan clarificar, y más adelante construir, un esbozo de ciencia de la didáctica de la lengua, tomando como punto de partida el conjunto de postulados lingüísticos cognitivos presentados arriba.

De este modo, resaltaré en primer lugar que los conceptos de frase léxica y función son claramente relevantes tanto en el ámbito lingüístico como en el ámbito de la didáctica. Con respecto a la noción de frase léxica, lo que tiene de verdaderamente cognitivo, a mi modo de ver, es que implica **hacer abstracción de la distinción tradicional entre lexicon y sintaxis**. Por este motivo al menos, ya hay razones que hacen interesante y justificada su consideración y utilización desde el punto de vista teórico.

Por otro lado, resulta interesante examinar la noción de función pragmática y su importancia específica en los procesos de adquisición del lenguaje. A mi entender, la noción de función podría operar relacionando el amplísimo campo de la semántica con el ámbito más parcelado de la expresión lingüística concreta. Conceptualizar es un acto mental personal: hay tantas formas de conceptualizar como hablantes, y una gama variada de conceptualizaciones pueden servir para desempeñar la misma función pragmática. Así, podemos concluir que las funciones concretas delimitan y median entre los actos de habla y el nivel sintáctico de la lengua.

Por otro lado, las funciones pertenecen al componente pragmático del lenguaje. Como tal, sus relaciones con el lexicon y la sintaxis son de naturaleza supraordinal. Los procesos relevantes en cuanto a la competencia pragmática estarían pues por encima de los que atañen a la competencia estrictamente gramatical.

Veamos un esquema o red que reflejaría las posibles relaciones entre los diversos conceptos de los que vengo hablando.



A la vista de este esquema, podríamos indicar que la unidad «frase léxica» parece cumplir un papel fundamental en la adquisición del lenguaje por cuanto reduce la carga cognitiva en el procesamiento lingüístico, constituyendo una unidad representacional básica. Esto resulta congruente con la difuminación de límites que se postula existe entre los componentes del lenguaje, y entre éste y otros campos de la cognición humana, descartándose así claramente la tajante dicotomía entre lexis y sintaxis.

A su vez, la interrelación entre conceptualización y función también es relevante. Volvamos a la función de cortesía en inglés. Recordemos que esta función se conceptualiza de una determinada manera, i. e. evitando la imposición ilocutiva sobre el oyente, y por tanto, utilizando recursos sintácticos que denotan actos de habla indirectos e hipotéticos. Este tipo de conceptualización es específica del inglés. No se trata de una conceptualización de tipo universal, pues podría haber alguna lengua donde la función de cortesía se conceptualice justo de forma contraria, o con diferente grado de imposición ilocutiva. **La función pragmática de cortesía quizá pueda ser universal, pero no así su conceptualización.** Este hecho debe llevarse explícitamente a la atención del alumno, mediante estrategias pedagógicas de tipo contrastivo. Las estructuras gramaticales que el inglés ha convencionalizado en su uso para la expresión de cortesía, como *Could I possibly..... ?/Do you mind if I? etc.* son también específicas. El énfasis se pondrá en indicar cómo estas estructuras de superficie obedecen al imperativo semántico conceptualizador, y no al capricho del uso lingüístico. Volvemos así al principio cognitivo que subordina expresión gramatical a expresión semántica. En conclusión, habremos hecho hincapié en que tanto la conceptualización de las funciones, como su expresión gramatical, son específicas o diferentes en cada lengua, reduciendo así la impresión de arbitrariedad de las reglas gramaticales. La función pragmática y discursiva así entendida, como fórmula para la interacción social y para la expresión y compren-

sión de ideas y conexiones lógicas discursivas, podría ofrecer al alumno un soporte o anclaje conceptual sobre el que vertebrar, comprender y usar las estructuras gramaticales.

6. Ejemplo de aplicación en lexicología: la polisemia de *By*

A continuación presento un ejemplo de análisis lexicográfico relativo al ámbito de las preposiciones espaciales. Si bien se trata de un tipo de análisis muy específico, desearía resultara suficiente para que el lector pueda hacerse una idea aproximada tanto del procedimiento metodológico empleado, como de la posible utilidad de los resultados obtenidos. Estos pueden tener una aplicación variada, no sólo con fines didácticos, sino para el lexicon, diccionarios, etc.

6.1. Procedimiento metodológico empleado.

Todo elemento léxico o sintáctico se analiza con relación al contexto semántico o «domain» que le es pertinente (C. Fillmore, 1982; G. Fauconnier, 1985). El ámbito de conceptualización de preposiciones es el espacio tridimensional; éste determinará por completo las especificaciones y parámetros del análisis a realizar. Por tanto, el análisis de *By* se hace de acuerdo con las variables **perceptuales** que se encuentran presentes en cada configuración o sentido de esta preposición. Se trata de mostrar cómo los significados prepositivos difieren entre sí a tenor de los cambios que surgen en las especificaciones de cada configuración. Sin embargo, dado que las preposiciones son básicamente elementos de relación, deben ser estudiadas en el contexto de los elementos sintácticos que las acompañan, pues son las características de estos elementos léxicos los que determinan en última instancia la configuración. A pesar de esto, el análisis es fundamentalmente de tipo **semántico** y no gramatical, como se verá.

Para el análisis utilicé un corpus informatizado de inglés hablado. El procedimiento metodológico seguido fue coger **todas las ocurrencias de la preposición**, sin descartar ninguna, analizándolas en su contexto con el objetivo de identificar el conjunto de rasgos perceptuales presentes en cada uso. De este modo fue posible identificar la existencia de diferentes subcategorías o significados de la preposición, confirmados por la repetición de ejemplos parecidos. El uso del corpus garantiza así la completa objetividad de los datos que se investigan, pues nada se da como predeterminado de antemano.

La primera variable semántica que hay que considerar es si existe o no trayectoria en la expresión prepositiva. Esto lo determina la naturaleza del verbo: si es

dinámico, estativo, etc. A continuación, veremos el modo en que un rasgo perceptual dado, i. e. su presencia, ausencia o gradación, afecta a cada subcategoría, considerando los rasgos cognitivos espaciales más destacados tales como tránsito, destino, medio, etc. El siguiente paso es analizar las diferentes variables que se dan para cada subcategoría como resultado de: 1) la no especificación del LM, o 2) un cambio en las especificaciones que surgen en las características canónicas del TR y/o LM, principalmente su naturaleza plural o singular, y sus dimensiones.

Un pequeño ejemplo bastará para aclarar los conceptos de TR (trayector) y LM (landmark), tomados de Langacker (1987; 1991): en la frase *the picture on the wall*, «the picture» es el TR, en este caso un TR estático; *the wall* es el LM o punto de referencia para localizar al TR.

En resumen, los parámetros a investigar son: dimensiones del TR/LM (verticalidad, horizontalidad o extensión), si el TR/LM es singular o múltiple, si el TR es estativo o dinámico, tipo de trayectoria, si hay movimiento real o implícito, si hay o no contacto entre TR y LM, si hay reflexividad, deixis, cubrimiento, si hay atención sobre el punto final de la trayectoria, el punto de vista del hablante, etc. además de otros rasgos semánticos más específicos que puedan surgir en el transcurso del análisis. Por otra parte, el significado preposicional va más allá de las propiedades internas de cada predicación, incluyendo información contextual y extralingüística.

Además de las características que surgen en la configuración provenientes de las entidades TR y LM, tipo de trayectoria, etc., para el análisis de *By* se tienen en cuenta las siguientes propiedades perceptuales o variables, específicas de esta preposición: tránsito, medio físico, medio de transporte, contacto o ausencia de él, instrumentalidad, deixis, destino, posición, y reflexividad. Claramente, el conjunto de propiedades semánticas que son relevantes para el análisis de una preposición dada no es ilimitado. Por otro lado, las propiedades que son relevantes variarán de una preposición a otra. No estando pre-determinadas de ningún modo, deberán ser descubiertas y clasificadas durante el transcurso del análisis.

6.2. Categorización lingüística del espacio

En el espacio canónico tridimensional hay que considerar dos aspectos fundamentales: el concepto de dimensionalidad, y el de movimiento. Las tres dimensiones canónicas del espacio (alto, largo y ancho) se conceptualizan en el lenguaje de la siguiente manera: cero dimensiones cuando la entidad LM se conceptualiza como un punto con estructura interna irrelevante, uni-dimensional cuando el LM es conceptualizado en un eje vertical o horizontal, bi-dimensional cuando se conceptualiza como una entidad con extensión, y tridimensional cuando se conceptua-

liza con volumen. No sólo la entidad LM sino también la entidad TR es conceptualizada conforme a sus dimensiones canónicas. Sin embargo, es la entidad LM la que determina la elección de preposición. En el transcurso del análisis no siempre resulta fácil determinar con exactitud cómo los objetos físicos se conceptualizan lingüísticamente en relación a sus dimensiones canónicas, pues se ven involucrados procesos de abstracción ligados a la capacidad del hablante para recrear las imágenes mentales pertinentes.

Si el elemento LM determina el factor dimensional, la naturaleza semántica del verbo determina el tipo de Trayectoria o movimiento que se da en la expresión, dependiendo de si se trata de un verbo dinámico o estativo. Así, nos encontraremos con conceptualizaciones de movimiento real, abstracto o implícito.

6.3. El papel de la imagería mental

Los rasgos perceptuales de los que vengo hablando son las propiedades semánticas más primitivas o básicas en cuanto a la caracterización lingüística del ámbito espacial. La imagen mental es un gestalt directamente significativo: aunque puede descomponerse en rasgos por motivos metodológicos, los rasgos no tienen entidad propia considerados por separado, sino que el conjunto o amalgama de propiedades es percibido como psicológicamente más simple que las partes. La imagen mental es un proceso cognitivo que el hablante puede usar porque se da repetidamente en la experiencia física.

Los esquemas que surgen están interrelacionados **globalmente** por la combinación de las diferentes variables semánticas que, juntas, se encuentran como posibles para la categoría en su totalidad. Anotaremos además los casos de extensión **metafórica** que puedan surgir, dada la importancia lingüística, cada vez mas reconocida, de este ámbito.

Cada significado prepositivo o esquema constituye una **imagen mental** o gestalt. Como tal, podemos intentar representarla diagramáticamente. A su vez, estas imágenes esquemáticas forman categorías que se organizan en redes de significados estructurados en torno a un esquema básico (aunque en algunas preposiciones no surge un esquema básico, como ocurre en el caso de *By*) o en su defecto en torno a un esquema prototípico (si bien en algunas preposiciones, como en *By*, pueda identificarse más de un prototipo).

En cuanto al rol de la imagería mental, en el ámbito de las preposiciones podemos distinguir varios tipos de estructura conceptual básica: 1) imágenes esquemáticas; 2) prototipos; 3) redes y 4) factores semánticos. Estos últimos, como he intentado demostrar, constituyen la sustancia conceptual de la categoría léxica

estudiada (en este caso, una preposición locativa), funcionando además como herramientas que permiten su análisis y clasificación.

Se identifican nueve sentidos o subcategorías para esta preposición. Cada una a su vez presenta variaciones, con un sentido básico y variaciones mínimas que surgen cuando la entidad LM presenta un cambio menor en su configuración, como puede ser el factor dimensionalidad, o algún otro parámetro secundario. Estas variaciones no cambian el significado **general** propuesto para la subcategoría; sin embargo el cambio de especificaciones sí da lugar a una imagen esquemática diferente. Por limitaciones de espacio presento solamente un esquema, a modo de ilustración, para cada subcategoría.

7. Imágenes esquemáticas para *By*

A) Trayectoria + Tránsito



Fig. 1 He walked by me without speaking.
Pasó por mi lado sin decir una palabra.

B) Trayectoria + Medio físico



Fig. 2 We travelled to Paris by Dover and Calais.
Fuimos a París por Dover y Calais.

C) Trayectoria + medio de transporte

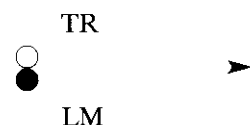


Fig. 3 They were travelling by the subway.
Viajaban en el metro.

D) *Trayectoria + contacto o parte del objeto/cuerpo que es tocado (instrumentalidad)*



Fig. 4 He seized the japanese by the arm.
Agarró al japonés por el brazo.

E) *Trayectoria + Deixis*



Fig. 5 I stopped by and spent the night with Stuart Dereham.
Hice un alto en el camino y pasé la noche con Stuart Dereham.

F) *Trayectoria + Destino*

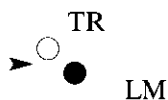


Fig. 6 They used to go skating down by the gasworks that used to be completely flooded every year.
Solían bajar a patinar a la refinería de gas que estaba completamente inundada todos los años.

G) *Posición*

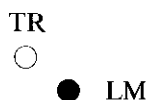


Fig. 7 They live up by the observatory.
Viven cerca del observatorio.

H) Posición + contacto parcial del TR/LM

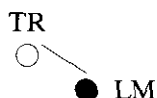


Fig. 8 He held the cherry by the stalk.
Sostenía la cereza por el tallo.

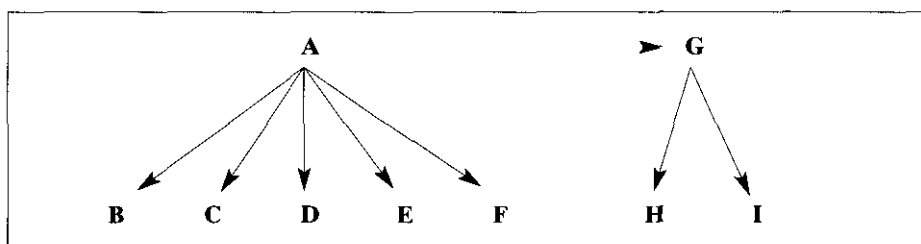
I) Reflexividad



Fig. 9 The good seeds and the weeds grow side by side.
La simiente buena y los hierbajos crecen uno al lado del otro.

A continuación se presenta la red de sentidos de *By*, con un resumen del significado básico de cada subcategoría a fin de facilitar la comprensión global de la red. También se incluye una indicación relativa al estatus cognitivo de cada esquema.

8. Red de sentidos para *By*



Resumen de significados de *By*:

- A: Trayectoria + Tránsito.
- B: Trayectoria + Medio físico.
- C: Trayectoria + medio de transporte.
- D: Trayectoria + contacto o parte del objeto/cuerpo que es tocado (instrumentalidad).

- E: Trayectoria + Deixis.
- F: Trayectoria + Destino.
- G: Posición.
- H: Posición + contacto parcial del TR/LM.
- I: Reflexividad.

Estatus cognitivo de la categoría:

- A = prototipo para el grupo con Trayectoria.
- B, C, D, E, F = derivaciones de A
- G = prototipo para el grupo sin Trayectoria.
- H, I = derivaciones de G
- Esquema básico = 0 (ninguno)
- La propiedad semántica que une los esquemas A y G es el factor Proximidad.

Redes como la descrita aquí tienen su fundamentación cognitiva en la capacidad humana para categorizar por extensión. Claramente ni el concepto de esquematicidad ni el de prototipicalidad deben verse como absolutos, puesto que ambas nociones surgen natural y simultáneamente en los procesos de categorización lingüística. La distinción entre esquemas es útil, y debe mantenerse por motivos metodológicos y por ofrecer una visión lógica de la estructura interna de la red polisémica en cuestión. La génesis de la categoría también puede resultar debatible al no existir un esquema básico del que puedan derivarse claramente todos los demás. Los elementos prototípicos se establecen como centro gravitacional de la categoría tan sólo por ser los miembros que muestran el mayor grado de prominencia cognitiva, i. e. el ejemplo mejor formado o más conocido por los hablantes. Sin embargo, es evidente que existe una coherencia interna en la categoría, pues a partir de los esquemas más cognitivamente salientes, mediante procesos de adición o suspensión de los rasgos perceptuales (semánticos) pertinentes, se obtienen el resto de los esquemas o usos que constituyen la red.

A mi modo de ver, las redes de imágenes esquemáticas son especialmente adecuadas para la descripción de categorías léxicas, pero su aplicación puede extenderse a otras categorías de relevancia lingüística, como pueden ser construcciones sintácticas, el sintagma verbal, etc.

9. Ventajas pedagógicas de este tipo de análisis

Los esquemas pueden representarse visualmente. Esta es la primera ventaja pedagógica, ya que todo aprendizaje se ve considerablemente reforzado con el uso

de recursos visuales como el descrito. Por otro lado, se posibilita la explicación coherente de la polisemia preposicional conforme a un conjunto de rasgos perceptuales de fácil comprensión, con una visión accesible de su interrelación y estructura internas. Además, si hacemos un análisis de tipo contrastivo, pondremos de manifiesto las diferencias tipológicas con respecto al uso de preposiciones en los idiomas contrastados. Así, del análisis presentado se desprende que en inglés y español no existe una correspondencia biunívoca entre preposiciones locativas. Un análisis de este tipo, al operar desde un nivel de análisis profundo, i. e. el semántico, evidenciará las similitudes y diferencias entre las lenguas contrastadas, y mostrará las relaciones entre contenido semántico y estructura sintáctica.

10. Requisitos para la implementación metodológica del modelo

Una de las mayores dificultades que surgen en términos prácticos consiste en presentar de forma accesible al estudiante no especializado, los conceptos y terminología altamente técnicos del enfoque, dirigido en primera instancia a lingüistas. Otra dificultad es la estructuración del lexicon en los diccionarios, que prima el análisis lexicográfico de tipo funcional sobre el semántico. Esta circunstancia se aprecia claramente en el caso de las preposiciones, cuyo *maremagnum* de significados, al menos en español, no contempla un análisis por rasgos perceptuales. Una tercera cuestión sería el diseño y contenido de las gramáticas de consulta, basadas únicamente en enfoques de tipo formal y funcional. Por último, sería deseable disponer de gramáticas **didácticas** dirigidas específicamente a estudiantes de L2: estas gramáticas pondrían un mayor énfasis en aspectos relacionados con tipología comparada o contrastiva. Por último, haremos notar que una metodología didáctica basada en principios cognitivos como los aquí delineados necesitará, además de su puesta en práctica efectiva y extensiva, un adecuado proceso de seguimiento, evaluación y rectificación, pues poco o nada se ha hecho al respecto.

11. Líneas de investigación en el ámbito didáctico

Está todo por hacer y las posibles líneas de investigación son múltiples. Las más relevantes podrían ser: trabajar en la fundamentación teórica, viendo las implicaciones del modelo cognitivo y su adaptación al ámbito de la didáctica. Profundizar en la investigación sobre la naturaleza de los sistemas de procesamiento mental que intervienen en la adquisición de lenguas, es decir, sobre el cómo se aprende, con estudios de tipo empírico que fundamenten con datos las conclusiones teóricas

alcanzadas. Otra interesante línea de investigación sería el ámbito de la lingüística aplicada contrastiva, con el fin de establecer diferencias tipológicas entre lenguas. Por último, los análisis teóricos y empíricos a nivel de L1 (i. e. estudios lingüísticos) según las metodologías cognitivas, arrojarían luz sobre la explicación de la naturaleza de los fenómenos léxicos y sintácticos, y el modo en que ambos se interrelacionan. El desarrollo de una pedagogía adecuadamente cognitiva, por último, posibilitaría la explotación práctica en el aula de estos hallazgos. Como vemos, se trata de una labor muy exigente que requiere la puesta en común de conocimientos provenientes de diferentes disciplinas, siguiendo el criterio de interdisciplinariedad que nos propone el modelo cognitivo.

Bibliografía

- BRUGMAN, C. (1989): *The story of Over: polysemy, semantics and the structure of the lexicon*. New York: Garland.
- CASTAÑEDA CASTRO, A. (1997): *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua Extranjera*. Granada: Granada Lingüística y Método Ediciones.
- CLARK, E. V. (1993): *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DIRVEN, R. & M. Verspoor (eds., 1998): *Cognitive exploration of language and linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.
- FAUCONNIER, G. (1985): *Mental Spaces*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- FILLMORE, C. (1982): «Frame Semantics» en Linguistic Society of Korea (ed.). *Linguistics in the Morning Calm*, 111-38, Seoul: Hanshin.
- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. (1980): *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- LAKOFF, G. (1987): *Women, fire and dangerous things*. Chicago/London: University of Chicago Press.
- LANGACKER, R. (1987; 1991): *Foundations of Cognitive Grammar, vols. 1 y 2*. Stanford, California: Stanford University Press.
- LEWIS, M. (1993): *The lexical approach: the state of ELT and a way forward*. London: Language Teaching Publications.
- MARTÍN GAVILANES, M.^a Angeles (1999): *Análisis semántico contrastivo de preposiciones espaciales en inglés y español desde la perspectiva cognitiva*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Complutense de Madrid.
- NATTINGER, J. R. & DECARRICO, J. S. (1992): *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- PETERS, A. M. (1983): *The units of language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- ROSCHE, E. & LLOYD, B. (eds., 1978): *Cognition and Categorization*. Hillsdale: N. T. Lawrence Erlbaum Associates.
- SKEHAN, P. (1998): *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- SVARTVIK, J. & QUIRK, R. (eds. 1980): *A corpus of English conversation*. Lund: C. W. K. Gleerup.
- TALMY, L. (ed., en prensa): *Towards a cognitive linguistics*. Cambridge, Mass. : MIT Press.
- TAYLOR, J. R. (1993): «Some pedagogical implications of cognitive linguistics» en R. A. Geiger & B. Rudzka-Ostyn (eds.). *Conceptualizations and mental processing in language*, 201-223. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- TSOHATZIDIS, S. L. (ed., 1990): *Meanings and prototypes*. London/New York:Routledge.

ANEXO

Ejemplos de frases léxicas (según criterios formales y de función).

Frase lexica**Función****A) POLYWORDS:** frases cortas que funcionan como elementos léxicos; invariables.

For the most part/by and large	(calificar)
In a nutshell/once and for all/in essence/all in all	(resumir)
By the way	(cambiar tópico)
I'll say/so far so good.....	(mostrar acuerdo)
Hold your horses/not on your life	(marcar desacuerdo)
At any rate/so to speak	(marcadores fluidez)
What on earth?	(marcador sorpresa)
So long/goodbye.....	(despedida)
For that matter/nevertheless/moreover/ notwithstanding/however	(relatores)
Beside the point/strictly speaking	(evaluar)

B) EXPRESIONES INSTITUCIONALIZADAS: frases separadas; fórmulas interacción social.

How do you do?/how are you?/long time no see.....	(saludar)
Nice meeting you/have a nice day	(despedirse)
Once upon a time/and they lived happily ever after	(narración)
A watched pot never boils.....	(aconsejar)
The public seldom forgives twice	(advertencia)
There you go.....	(acuerdo)
Give me a break.....	(objeción)
Be that as it may	(concesión)

C) FRASES QUE ADMITEN VARIACIÓN LÉXICA

A ___ ago	a day ago, a year ago, a very long time ago
(relator temporal)	
to ___ this up.....	to tie this up, to wrap this up
(resumir)	

as I was ____	as I was saying, as I was mentioning
(cambiar tópico)	
in ____	in short, in sum, in summary
(resumir)	
good ____	good morning, good afternoon, good evening
(saludar)	
see you ____	see you, see you soon, see you later
(despedirse)	
dear ____	dear NOMBRE/TÍTULO
(saludar)	
yours ____	yours sincerely, yours truly
(despedirse)	
____ as well as ____	linguists as well as sociologists
(relator)	
as far as I ____	as far as I know, as far as I can tell
(calificar)	
you ____	you creep, you jerk
(desacuerdo, insultar)	
the ____er, the ____er	the sooner the better, the more the merrier
(comparación)	
for ____	for instance, for example
(ejemplificador)	

D) CONSTRUCCIÓN ORACIONES: expresan ideas; gran variación léxica.

I think (that) ____	I think it's a good idea/I think that he ought to do it
(aserción)	
Not only ____ but also ____	not only are spiders harmless, but they are also
(relatores)	beneficial
my point is that ____	my point in all this is that Hemingway...
(resumir)	
let me start with/by ____	let me start with the physical characteristics of.....
(marcador tópico)	
Modal + NP + VP	could I leave early?/could you pass the salt?
(petición)	
it seems (to me) (that) ____ ..	it seems he left without her
(aserción)	
that reminds me of ____	that reminds me of the place they went to in Chicago
(cambiar tópico)	