

DE LA GRAMÁTICA COGNITIVA A LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA: HACIA UN MODELO OPERATIVO DEL ARTÍCULO ESPAÑOL

Palabras claves: artículo, deixis, referencia, gramática cognitiva, enseñanza significativa, modelo operativo

1. Introducción

Para tomar decisiones sobre la forma en la que nos enfrentamos a la enseñanza de una segunda lengua es decisiva nuestra forma de concebir el conocimiento lingüístico. Las teorías cognitivistas sobre el aprendizaje de conocimiento lingüístico han corroborado que la práctica puede convertir el conocimiento explícito en conocimiento implícito. Esto supone que:

- a) Hablar es una tarea cognitiva compleja con muchas operaciones que deben llevarse a cabo de forma sincronizada, fluida y eficaz.
- b) Se reconocen dos formas de procesamiento con las que ejecutamos tareas complejas como la de hablar: una de carácter controlado que requiere atención, lenta pero creativa y susceptible de análisis, y otra de carácter automático, rápida y eficaz, difícilmente accesible a la conciencia y al análisis (carácter holístico) y poco creativa. Las dos formas de procesamiento intervienen combinadas en la realización de tareas complejas, existiendo entre ellas cierto grado de reconversión.
- c) Nuestra capacidad de procesamiento de la información está limitada. No podemos controlar más que una pequeña parte de las operaciones por realizar. El resto debe ejecutarse de forma automática.
- d) Es necesario automatizar el mayor número de operaciones subordinadas a otras mediante práctica repetitiva por la que el procesamiento controlado inicial se convierta en conocimiento operativo.
- e) La estructura de la tarea que llevemos a cabo determinará la estructura de la destreza correspondiente. La automatización de las operaciones se limitará a los contextos en que se haya practicado.

(Castañeda, 1997: 37-39)

Partiendo de las hipótesis anteriores, el mismo autor reconoce como una primera consecuencia que los recursos lingüísticos deberán ponerse en práctica en tareas donde se subordinen otras operaciones de carácter comunicativo no exclusivamente lingüísticas. Además, como segunda consecuencia, se determina que el aprendizaje de la gramática puede promoverse, en función del objetivo que queramos conseguir, en dos estrategias básicas: una que favorezca la automatización contextualizada de recursos para desempeñar funciones concretas, y otra que suscite el conocimiento analizado de los signos

lingüísticos en todo su alcance para poder afianzar una reconstrucción coherente y creativa del sistema gramatical, con un potencial equivalente a la competencia lingüística del nativo. Finalmente, como última consecuencia se aboga por una instrucción basada en la forma, que no debería ser más que complementaria de un enfoque comunicativo basado tanto en el acceso a datos lingüísticos comprensibles en contextos comunicativos suficientemente redundantes como en la participación en formas de interacción con abundantes y suficientes oportunidades de retroalimentación para el desarrollo del conocimiento de la lengua objeto.

Tomando como referencia los aspectos cognitivos que conllevan el aprendizaje de una lengua extranjera, el objetivo del presente trabajo es presentar un acercamiento a la enseñanza significativa del artículo desde el punto de vista de la gramática cognitiva, teniendo en cuenta por un lado el papel que la gramática cognitiva ha ido adquiriendo en los últimos años en el conocimiento lingüístico, y por otro, el potencial pedagógico de la gramática cognitiva y todas las implicaciones didácticas que esto conlleva.

2. El papel de la gramática cognitiva en el conocimiento lingüístico

Lo que le permite al hombre aprehender y recrear la realidad es el lenguaje, una forma de cognición inherente y exclusiva de la especie humana. No obstante, dicho proceso de aprehensión y recreación conlleva tanto una división en unidades del continuum que comprende la realidad ontológica, como la consiguiente dotación de contenido significativo y funcional para dichas unidades. Esto supone una lectura interpretativa de la realidad ontológica que nos da cuenta siempre de una imagen individual del mundo, dependiendo de aquellos rasgos de la realidad que se hayan querido seleccionar como relevantes. Sin embargo, el proceso cognitivo sólo es accesible de una manera indirecta, utilizando instrumentos como por ejemplo las construcciones lingüísticas. Por lo tanto, no conocemos el mundo a través de las lenguas sino de las interpretaciones que los hablantes hacen sobre una realidad que nada tiene que ver con la objetiva. Todo lo anterior nos lleva a la conclusión de que siempre que nos acerquemos a cualquier gramática de una lengua cualquiera, resulta imprescindible tener en cuenta la influencia ejercida tanto por la estructura inherente del mundo, como por la perspectiva que el hablante adquiere al interpretarlo.

La gramática cognitiva se basa, pues, en un modelo en el cual el lenguaje está enraizado a la experiencia humana del mundo físico y donde nuestro entendimiento se desarrolla partiendo de un motor-sensorial básico y de las experiencias asociadas a éste (Lee, 2001: 49). Sin embargo, aunque las experiencias asociadas sean individuales para cada uno de los hablantes, sus respectivas representaciones vienen estrechamente condicionadas por la comunidad lingüística en la que se convive.

La gramática cognitiva, por consiguiente, se fundamenta esencialmente en el significado de las formas lingüísticas y su uso dentro de la comunicación, de ahí que se pueda deducir que forma y significado están firmemente unidos. Asimismo, el hecho de que la gramática cognitiva se cimiente en el uso de la lengua es revelador en cuanto que se enfoca sobre todo en la intención comunicativa del hablante, organizando sus principios alre-

dedor de la construcción de significados a través de las formas, y desligándose sobre todo de taxonomías estrictas para cada uno de sus casos (Llopis, 2009: 81). De ahí que se le otorgue a la gramática cognitiva un valor eminentemente semántico, ya que se relaciona el carácter simbólico del lenguaje con la correspondencia entre una estructura semántica y otra fonológica. Habida cuenta de todo lo anterior, el lenguaje está basado tanto en las asociaciones simbólicas como en el uso que el hablante hace de ellas.

Por otro lado, uno de los problemas de algunas escuelas lingüísticas ha sido defender la desvinculación de significado de gran parte de la gramática de las lenguas, ya fueran ideativos –significados referidos a las cosas y a sus relaciones–, discursivos o textuales –significados que tratan sobre la relación entre lo enunciado y lo que se supone que sabe o necesita saber el interlocutor–, o pragmáticos o interpersonales –relativos a la intencionalidad del hablante respecto al interlocutor en el momento de la enunciación– (Castañeda 2006: 13–15). Lo novedoso de la gramática cognitiva, empero, ha sido acentuar cierta dimensión de significado que no puede reducirse únicamente a lo veritativo o a lo discursivo o a lo pragmático, sino que por lo contrario, es capaz de dar respuesta a muchas distinciones sutiles de las lenguas a través de una función representativa básica como es la perspectiva. Por ende, la gramática cognitiva ha orientado la atención sobre el hecho de que la lengua sea capaz de representar distintas imágenes o percepciones de una misma situación.¹

Hay que tener en cuenta, pues, las dimensiones que el hablante activa a partir de la selección de unas posibilidades sobre otras para construir sus propias imágenes o representaciones lingüísticas, dimensiones que se recogen a continuación (Langacker, 1987: 99–146):

- a) diferentes grados de resolución o de abstracción de un objeto:
cosa, cachivache, ordenador, ordenador portátil.
- b) distintas perspectivas en la elección de figura/fondo¹ a la hora de visualizar una escena:
*El profesor le puso un 10 a Federico.
Federico recibió un 10 del profesor.*
- c) el grado de realce, énfasis o focalización de unos elementos sobre otros:
*Como lentejas los domingos.
Las lentejas las como los domingos.
Los domingos como lentejas.*
- d) el grado y las formas alternativas de subjetivación en la representación de los hechos:
*La profesora de lengua me ha vuelto a suspender.
La estudiante del tercero ha vuelto a suspender.*
- e) la distinción entre dominios de referencia diferentes en relación con los cuales se conciben o perfilan hechos u objetos respectivamente:
Mi hija ha limpiado la habitación.

¹ En el momento en el que el ser humano accede al mundo físico, seguidamente tiene una percepción lingüística de él en el que se realiza una selección de la realidad. En dicha selección, unos objetos se distinguen sobre otros. De esta manera, tanto en la percepción lingüística como en la percepción sensorial distinguiremos el objeto realzado, único y obligatorio al que denominaremos *figura*, frente al *fondo*, esto es, el resto de de la escena percibida que no ha sido destacada, y por tanto, plural y opcional. (López García, 2005: 25–30).

Se ha limpiado la habitación.

La habitación está limpia.

- f) las imágenes metafóricas alternativas escogidas para configurar ámbitos abstractos

Esa fotografía salta a la vista.

Esa fotografía daña a la vista.

De todo lo anteriormente analizado se puede extraer la siguiente conclusión, que define claramente cuál ha de ser el papel de la gramática cognitiva dentro del conocimiento lingüístico:

Una visión semántica y cognitiva de la gramática entiende que la estructura lingüística sólo puede ser comprendida y caracterizada en el contexto de una consideración más amplia del funcionamiento cognitivo: el lenguaje utiliza nuestro aparato cognitivo general, de forma que organizamos nuestro conocimiento por medio de estructuras llamadas Modelos Cognitivos Idealizados, y las estructuras de categorías y los efectos de prototipos son productos de esa organización. (Cifuentes, 1994: 28)

Como corolario, sería altamente necesario y ventajoso una descripción gramatical de orientación cognitiva enfocada en el carácter representacional de las formas y las estructuras, que unido a explicaciones fundamentadas en concepciones simbólicas configuracionales de la lengua permitiera abordar el problema de la adaptación pedagógica de las descripciones gramaticales desde una perspectiva mucho más accesible y efectiva para los alumnos de L2.

3. Gramática cognitiva y adquisición de segundas lenguas

Enseñar gramática no es enseñar lengua, sino enseñar cosas sobre la lengua, lo que significa que es necesario intentar generar explicaciones sobre su propio funcionamiento, con lo que es en este momento donde se puede reconocer sin duda la dualidad lengua-objeto/metalenguaje. Esto nos lleva sin duda a comprender por qué los mismos fenómenos pueden describirse y analizarse desde diferentes planteamientos según la perspectiva de la escuela gramatical a la que se pertenezca. Decantarse por una gramática cognitiva significa poner de relieve ante todo su forma de abordar el lenguaje, lo que la coloca en una posición muy apta para la didáctica de la lengua para estudiantes extranjeros:

[...] la flexibilidad y el realismo descriptivo basados en el uso y fieles a la intuición inmediata que el hablante tiene de los signos lingüísticos, la adecuación psicológica del modelo, el reconocimiento de la condición operativa y activa de las rutinas y patrones gramaticales, la vinculación del lenguaje a otras formas de representación (como la visual) y la reducción de lo semántico a lo conceptual, junto con la concepción de los signos lingüísticos como categorías complejas en las que se reconocen, entre otras, relaciones metonímicas o metafóricas tan esenciales a la configuración del sistema como las de categorización estricta, todo ello, define un modelo cuyos rasgos fundamentan teóricamente lo que de hecho constituye la práctica

diaria de los profesionales empeñados en hacer comprensible la gramática de una lengua a estudiantes extranjeros. (Castañeda, 2006:11–12)

Partiendo entonces de la naturaleza icónica de la representación lingüística (que plantea paralelismos con los principios generales de percepción y con otras formas de representación, como la gráfica, aprehensibles de una forma intuitiva), de las estructuras del lenguaje (que son consideradas como símbolos o asociaciones entre significantes y significados donde todas las formas son susceptibles de ser reducibles a conceptos o estructuras conceptuales que representan la manera en la que los seres humanos tienen de aprehender y comprender la realidad), y de las funciones discursivas y pragmáticas (que se basan en la existencia de representaciones alternativas de una misma situación objetiva, de tal manera que pueden convivir explicaciones no excluyentes integrables en descripciones pluridimensionales), se pone de manifiesto el potencial pedagógico que la gramática cognitiva posee (Castañeda (2006: 26–33).

Langacker (2008: 14–19) ha destacado igualmente tres componentes básicos que definen y diferencian la gramática cognitiva de otros acercamientos gramaticales a la lengua extranjera. En primer lugar, el foco que se pone sobre el significado se aleja del foco en la sintaxis y en las propiedades formales del lenguaje, de ahí que se centre entonces en las combinaciones de estructuras semánticas y fonológicas dotadas de significado. En segundo lugar, nos encontraríamos con lo que Langacker denomina como *meaningfulness of grammar* (significatividad de la gramática), que devuelve el valor semántico a los marcadores gramaticales, colocando a la enseñanza de la gramática en una posición más cercana. Y en último lugar, el acercamiento a la gramática se centra ahora, pues, en contextos comunicativos de uso.

La gran aportación de la gramática cognitiva está entonces en el hecho de unir las formas con sus significados para que la forma de procesar el mundo que tienen los hablantes de cualquier lengua extranjera sea accesible y comprensible. Lo importante es ahora tratar de «darle a la instrucción gramatical un papel fundamental en la construcción de conocimiento nuevo y de definirla como `comunicación` por sí misma, y no como la herramienta descriptiva para practicar y eventualmente poder comunicarse» (Llopis, 2009: 99). La creación de contextos explicativos y su carácter de proceso le permitirá, entonces, al alumno implicarse en la creación de ejemplos, ya que lo importante aquí es la propia negociación de sentido con ellos, en otras palabras, la reconstrucción contextual que supone la elección de las expresiones (Alonso y Castañeda, 1991: 27). Y aunque en ocasiones se haya cuestionado que la instrucción formal dentro del proceso de adquisición de una L2 no tenga un papel determinante, numerosas investigaciones han demostrado la utilidad de la instrucción formal como pieza clave para su adquisición.²

² Así lo demuestran, entre otros, los trabajos realizados por Ruiz Campillo (1998) en cuanto a la creación de un modelo operativo para la enseñanza significativa del sistema verbal, Llopis (2009) para la enseñanza de la selección modal, Real Espinosa (2007) para la enseñanza del condicional y para la selección ser/estar (2008), Melguizo Moreno (2005) para la enseñanza de «se», y Cortés Gómez (2007) para la enseñanza de las perífrasis verbales.

Una propuesta diferente que se decante por la enseñanza inductiva tiene entonces como ventaja sobre la instrucción tradicional que involucra intelectualmente en las operaciones lingüísticas a los alumnos, desmarcándose de la insistencia (muchas veces poco fructífera) en leyes, reglas y generalizaciones. Al hacerles cómplices de la resolución de problemas, e incluso al dotarles de instrumentos capaces de hacerles cuestionarse las propias reglas que la gramática dicta, lo que conseguimos finalmente es acercarlos al descubrimiento de las lenguas como organismos vivos, alejadas de los estrictos y rígidos códigos gramaticales. En definitiva, el trabajo por parte del alumno se convierte ahora en algo significativo, en tanto que el origen de la instrucción es significativa e intuitivamente asimilable. De lo que se trata ahora es:

[...] de integrar la competencia lingüística en la competencia comunicativa, por lo que la exposición a los datos observables al alumno es fundamental y más aún si consideramos que el aprendizaje es más efectivo cuando el alumno realiza los análisis por él mismo, siendo la adquisición del lenguaje no una progresión lineal, sino cíclica, e incluso metamórfica, pues el alumno está constantemente reanalizando datos, reformulando hipótesis, etc. (Rutherford en Cifuentes, 1995: 79)

El gran desafío de la gramática cognitiva es que al dotar ésta de una capacidad de introspección lingüística al alumno, éste sea capaz de operativizar reglas con las que poder enfrentarse a los posibles problemas de aprendizaje de una determinada área de la lengua. Por lo tanto, un acercamiento cognitivo a la enseñanza de aspectos gramaticales supondrá para el alumno una mejora tanto en la percepción de las estructuras más complejas de la L2 como su consiguiente manejo, comprensión y aprendizaje.

4. La gramática cognitiva y el artículo: hacia un modelo operativo

Resulta difícil imaginar una lengua en la que no hubiera sustantivos o verbos, aunque sin embargo existen muchas lenguas que no tienen artículo. López García (2005: 83) señala que aunque aparentemente el latín fuera una lengua bastante sobria por lo que respecta al artículo, en cuanto a los determinantes demostrativos, resultaba ser una lengua mucho menos austera, ya que en latín existían cuatro (*hic, iste, ille* o *is*) donde el español sólo tiene tres (*este, ese* o *aquel*) o el inglés o el francés tienen dos (*this* o *that* o *celui-ci* o *celui-là*). Lo mismo podría decirse de otras lenguas como el esloveno, que aunque no tengan artículo, poseen en cambio tres demostrativos (*ta, tisti, oni*).

Con todo lo anterior, más que hablar de la necesidad o no del artículo en las lenguas, lo que sería indispensable plantearse sería cómo surgen los determinantes en ellas y qué es lo que significan. Cifuentes (1989: 219) afirma que:

la aparición del artículo en las lenguas románicas ha sido señalada como un proceso de debilitación de los demostrativos, y su filiación con los demostrativos y pronombres es reconocida para otras muchas lenguas. El latín tardío desarrolló una extraordinaria frecuencia en el empleo de *ille* e *ipse*, con lo se va forjando una interpretación actualizada –no virtual del nombre, adquiriendo con ello el latín un nuevo estilo totalmente diferente.

Será, pues, esta nueva interpretación actualizada del nombre por parte de los demostrativos latinos lo que desestabilizará su sentido original en las lenguas románicas, transformándose poco a poco en una función determinativa al desempeñar la labor de actualizador. En la actualidad, dicha función señalizadora consiste en orientar al oyente hacia la información previa (artículo determinado) que sigue vigente, o hacia la información posterior (artículo indeterminado) que se espera como nueva. El artículo se presenta así como una categoría perteneciente a la representación semántico-intensional del texto, formando parte de la base textual o macroestructura (Cifuentes 1989: 220–221).

A su vez, Marcos Marín (1975: 160) entiende como imprescindible pasar por el concepto de deixis para llegar a entender el concepto de artículo. De esta manera, se define al artículo fundamentalmente como un actualizador del sustantivo, que se puede encontrar en dos estados: virtual (donde el sustantivo todavía posee toda su sustancia semántica sin que haya sufrido limitación concreta alguna de esa sustancia), y actual (donde el sustantivo se halla actualizado, ubicado en un aquí y un ahora).

Por otra parte, es importante considerar el hecho de que aunque los determinantes tienen un significado, no tienen un referente: denotan pero no designan (López García, 2005: 87). Si analizamos el grado de referencialidad en *el viejo perro* podemos distinguir tres diferentes grados: referencialidad alta o figura (*perro*), referencialidad media o fondo (*viejo*) y referencialidad baja o nula (*el*). Y es en la referencialidad baja o nula donde podemos encontrar el artículo o el demostrativo, ya que no tienen referente alguno, no designan nada. Siguiendo con el ejemplo anterior, podríamos decir que el artículo de *el viejo perro* encierra la idea de un perro ya conocido por el oyente, y si en lugar de *el viejo perro* habláramos de *ese viejo perro*, además de ser un perro conocido por el oyente, estaríamos añadiendo la idea de espacio, señalando la distancia existente del oyente al perro. De esta manera, además de la figura y del fondo, en un enunciado muchas veces va a aparecer la necesidad de señales-frontera, es decir, se va a necesitar una referencialidad baja o nula que ayudará a dar a conocer o reconocer por ejemplo la figura sustantiva entre el conjunto de complementos de la frase nominal (López García, 2005: 89). Este es el caso de los artículos, que aunque pueden aparecer, no es necesario que lo hagan como sí ocurre en otras lenguas como el latín o el esloveno. No obstante, esto no significa que el latín o el esloveno carezcan de determinantes, sino tan sólo que carecen de algún tipo concreto de determinantes. De hecho, lo significativo es que aunque todas las lenguas poseen procedimientos demostrativos, posesivos, numerales e indefinidos, las divergencias están en el artículo. Sin embargo, aunque haya lenguas sin artículo, dichas lenguas no prescinden de identificar el referente de los sustantivos. Muchas veces, el contexto es el que suple eficazmente la función del artículo.

En lo respectivo al problema en el tratamiento del artículo como deíctico no reside en su uso anafórico o catafórico, sino en responder a las cuestiones de determinación y dimensión deíctica. Para Cifuentes (1989: 220–224) la determinación deíctica quizá puede resolverse fácilmente al entender la información previa o posterior paralela a las nociones de definido e indefinido en su aplicación a las distintas zonas de interacción; se trata de un uso anafórico-catafórico. El auténtico problema, pues, reside en saber qué tipo de dimensión deíctica funciona en el artículo, y en esto diferirá tanto con el resto de

determinantes como con el resto de categorías deícticas. La dimensión deíctica del artículo se ve referida al saber presuposicional de los interlocutores ya sea cotextual (cotexto hablado o escrito) o contextual (contexto presente, fictivo o cultural). Esto significa que la dimensión no sólo puede verse referida a las personas, nociones, tiempo y espacio de la situación de enunciación, sino también al saber presupositivo de las personas que intervienen en un acto de habla, ya sea determinado en el cotexto o en el contexto. Y es ésta finalmente su principal característica diferencial, la exclusividad del saber presupositivo en el funcionamiento de la dimensión deíctica que interviene en la determinación deíctica, y que en el resto de las unidades deícticas se veía incrementada con una dimensión contextual personal, temporal, espacial o nocional. Por todo ello, se podría realizar una división del funcionamiento de la dimensión deíctica en español según fuese marcada o no marcada. La no marcada afectaría a todos los deícticos y correspondería al saber presupositivo; la marcada sería aditiva a la no marcada, correspondiendo a las dimensiones personal, espacial, temporal o nocional.

Con la explicación anterior, se da cuenta de aquellos casos problemáticos en que se dan construcciones de artículos definidos e indefinidos en situaciones obvias de inexistencia de información previa y de ausencia de información. Asimismo, se resuelve el problema en un ámbito metalingüístico, en el sentido de que la información previa o posterior ausente debe ser suplida por las descripciones enciclopédicas propuestas por la competencia lingüística del receptor, aspecto éste que se ve incluido por el conjunto del saber presupositivo que se ha señalado. Sin embargo, dichas descripciones enciclopédicas no son idénticas para unos casos y otros según el artículo precedido: un sustantivo presentado por el artículo determinado debe ser entendido desde un ámbito lógico-extensional, mientras que acompañado por el indeterminado depende de la configuración sémica particular del receptor. De este modo, las conceptualizaciones representadas por los fenómenos de «información previa» e «información posterior» siguen siendo constantes y operativas, puesto que la intervención del conocimiento enciclopédico marcado por rasgos de cuantificación existencial para el primer caso, y la importancia de la dinámica semántica a posteriori para el segundo, siguen estando relacionadas con las citadas categorías. (Cifuentes, 1989: 222–223)

Hay que destacar igualmente el trabajo de Castañeda y Raya (2009: 9–13) en el que describen la oposición artículo definido/artículo indefinido a partir de los ejemplos: *coge la servilleta/coge una servilleta*. A la hora de reconstruir todos los contextos que disparan dichos enunciados, optan por la asociación a la función discursiva como instrumento de reconstrucción (primera y segunda mención). Además, los autores señalan que tampoco es necesaria la presunción estricta de la mención explícita, puesto que en otro ejemplo mencionado en el artículo, *ponte la servilleta*, lo que realmente se presupone es el conocimiento compartido por parte de los hablantes sobre la servilleta sin ser necesaria una mención anterior. Por otro lado, en muchas ocasiones el uso del definido parece imponerse no tanto por razones discursivas sino por la condición única del objeto al que se hace referencia. Los autores lo ejemplifican con la pregunta *¿cuál es la servilleta más resistente del mercado?*, en la que se valora la unicidad por encima de la identificación ostensible como elemento de selección. De esta manera, los autores

dan cuenta del rendimiento discursivo de la elección del artículo definido, que aunque puede resultar extremadamente omnipresente, no es más que un ejemplo concreto de un valor de mayor alcance: la expresión de la identificación unívoca e inequívoca de un objeto frente a todos los demás por medio del artículo definido. Es aquí donde los autores otorgan a esta operación de representación ideativa un carácter básico. De tal manera que «la señalización lleva aparejada la unicidad (univocidad) e implica la capacidad de identificación del objeto por parte del hablante y el oyente, es decir, el acceso de ambos a un espacio abstracto poblado de objetos (carácter inequívoco)» (Castañeda y Raya, 2009: 13).

Se puede recapitular todo lo anteriormente mencionado en una primera aproximación de modelo operativo de colocación espacial para el artículo, donde se identifique la categoría artículo con tres manifestaciones o representaciones formales: *artículo cero*, *el* y *un*. El contenido simbólico se cifrará, entonces, en la colocación de un objeto en un espacio de percepción del mundo a través de cuya naturaleza dimensional el objeto se hará más o menos ostensible para el oyente. De esta manera, las tres posibilidades de colocación nominal se reorganizarán en función de los estímulos formales capaces de activarse, esto es, de la percepción que tengamos del objeto, ya sea virtual (*artículo cero*), aproximada (*un*) o positiva (*el*). La definición de los valores operativos especificados para cada una de estas posibilidades de actualización nominal queda explicitada en (Ruiz Campillo, 1998: 347–384):

- a) Artículo *el*: el objeto es accesible para el oyente, quien debe inspeccionarlo en el momento de la comunicación en curso. Esto significa que el referente de los objetos representados mediante este colocador debe seleccionarse de entre todos los objetos que en la configuración espacial activada esté sometido a contacto. Por consiguiente, la naturaleza referencial de los objetos debe ser identificable de forma unívoca.
- b) Artículo *un*: el objeto se coloca en cualquier lugar que el oyente sea capaz de prospeccionar en virtud de su conocimiento enciclopédico del mundo del amplio espacio efectivo que rodea al evento de comunicación. Desde un punto de vista receptivo, el hablante proyecta el objeto en un espacio circundante donde el oyente efectuará una aproximación al objeto referido.
- c) Artículo *cero*: el objeto se coloca en el espacio virtual, y queda limitado tan sólo a la pura mención del objeto, que consiste en una especie de retrospección hacia los dominios lingüísticos donde se identifica forma y su respectivo contenido simbólico. Así, el oyente extrae el significado referencial del objeto de su «diccionario mental».

5. Conclusión

En el presente artículo hemos querido destacar ante todo la necesidad de un acercamiento a la gramática cognitiva por su capacidad de poner de manifiesto el carácter simbólico del lenguaje, pues de esta manera, y dentro de una perspectiva de enseñanza de una L2, este acercamiento es capaz de acceder con mayor efectividad a los estudiantes, ya que se considera la gramática como un instrumento capaz de explicar y describir exactamente cuáles son los mecanismos necesarios para construir significados. En el caso concreto de la adquisición del artículo es importante comprender este cambio para poder buscar un valor de operación dentro de la instrucción que sea capaz de permitir a los estudiantes

establecer relaciones entre forma y sus significados de una manera lógica y coherente, sin olvidar nunca la relación indisoluble entre forma y significado.

Numerosas investigaciones en adquisición de lenguas ya han demostrado lo beneficioso que supone en el proceso de aprendizaje del alumno la instrucción explícita de la gramática. Van Patten³ ha sido uno de los pioneros en demostrar de qué manera la intervención sobre las estrategias del alumno en el procesamiento de los datos deriva en un efecto significativo dentro de su propio proceso de aprendizaje. Estos beneficios pueden tener como posibles causas el hecho de que los alumnos consideren los datos siempre ligados a un significado, y no tanto desde una perspectiva formalista.

Quedan abiertas, pues, varias líneas de investigación en el aula en las que uno de los objetivos primordiales se fundamentará en el diseño de materiales adaptados pedagógicamente desde la gramática cognitiva para la enseñanza significativa del artículo en español, partiendo claramente de un nuevo modelo operativo para la enseñanza significativa del artículo desde el punto de vista de la gramática cognitiva. Dicho modelo asumirá los fundamentos cognitivos esenciales para una gramática cognitiva.

El mayor desafío de la gramática cognitiva es, pues, demostrar mediante una investigación empírica que la gramática cognitiva es capaz de dotar de datos comprensibles a través de un modelo operativo a la interlengua de los alumnos dentro de la adquisición del artículo.

BIBLIOGRAFÍA

- Castañeda, A. (1997): Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera. Granada: Métodos Ediciones.
- Castañeda, A. (2004): «Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/ LE». En: *RedELE*, Número 0: <http://www.educacion.es/redele/revista/pdf/castaneda.pdf> (12 de junio de 2010).
- Castañeda, A. (2006): «Perspectivas en las representaciones gramaticales. Aportaciones de la Gramática Cognitiva a la enseñanza de español LE». En *Boletín ASELE*, 34, 11–32.
- Castañeda, A. y Alonso, R. (2009): «La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza de español/LE». En *Marcoele*, 8, 1–33:<http://www.marcoele.com/la-percepcion-de-la-gramatica-aporaciones-de-la-linguistica-cognitiva-y-lapragmatica/> (1 de junio de 2010).
- Cifuentes Honrubia, J. L. (1989): *Lengua y espacio. Introducción al problema de la deixis en español*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Cifuentes Honrubia, J. L. (1994): *Gramática cognitiva. Fundamentos críticos*. Madrid: Eudema.
- Cifuentes Honrubia, J. L. (1994-95): «Gramática y segundas lenguas». En: *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 10, 69–90.

³ Para una información más exhaustiva, veáse VanPatten (1996).

- Cuenca, M. J. y Hilferty, J. (1999): *Introducción a la lingüística cognitiva*. Madrid: Ariel.
- Langacker, R. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. (2008): *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Lee, D. (2001): *Cognitive Linguistics: an Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- López García, A. (1990): «El artículo español y su hermenéutica», en *Nuevos estudios de Lingüística española*. Murcia: Universidad de Murcia, 35–58.
- López García, Á. (1998): *Gramática del español III. Las partes de la oración*. Madrid: Arco/ Libros.
- López García, A. (2005): *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid: Arco Libros.
- Llopis, R. (2009): *Gramática Cognitiva e Instrucción de Procesamiento para la enseñanza de la selección modal. Un estudio con aprendientes alemanes de E/LE*. Tesis Doctoral.
- Marcos Marín, F. (1975): *Aproximación a la gramática española*. Madrid: Cincel.
- Ruiz Campillo, J. P. (1998): *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo*. Tesis Doctoral.
- VanPatten, B. (1996): *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*. Ablex Publishing Corporation: Nueva Jersey.

OD KOGNITIVNE SLOVNICE K PEDAGOŠKI SLOVNICI: OPERATIVNI MODEL ZA ŠPANSKI ČLEN

Ključne besede: člen, deiktičnost, referenca, kognitivna slovnica, pomensko poučevanje, operativni model

Avtorica članka se na podlagi kognitivnih procesov, ki so temeljni del učenja tujega jezika, in vloge kognitivne slovnice pri poučevanju tujega jezika osredotoči na predstavitev pristopa, ki temelji na pomenskem poučevanju člena.

Pokaže se, kako lahko učenec s pomočjo kognitivne slovnice pridobi sposobnost jezikovne introspekcije (podobne tisti, ki jo že imajo rojeni govorci) tudi kar zadeva strukture (kot je člen v španskem jeziku), s katerimi v maternem jeziku ne razpolaga. Pri poučevanju slovnicih vidikov omogoča tako kognitivni pristop boljše percepcijo zahtevnejših struktur v drugem jeziku in posledično tudi njihovo ustrežnejšo rabo. Avtorica članka izpostavi potrebo po nadaljnjih raziskavah glede usvajanja člena s stališča kognitivne slovnice ter po elaboraciji tako imenovanega operativnega modela za španski člen, ki bo v procesu učenja zagotavljal razumljivejše in uporabnejše podatke.