

GRAMÁTICA COGNITIVA EN EL AULA SINOHABLANTE. REFLEXIONES Y PROPUESTAS

Luis Priego Casanova
Universidad de Jaén

- Cuando yo uso una palabra —insistió Humpty Dumpty con un tono de voz más bien desdenoso— quiere decir lo que yo quiero que diga..., ni más ni menos.
- La cuestión —insistió Alicia— es si se puede hacer que las palabras signifiquen tantas cosas diferentes.
- La cuestión —zanjó Humpty Dumpty— es saber quién es el que manda..., eso es todo.

A través del espejo y lo que Alicia encontró allí
Lewis Carroll

Un día cualquiera de un docente de Español como Lengua Extranjera (ELE) en contexto sinohablante¹. Llegamos a clase con todo el material preparado, cuidadosamente seleccionado y adaptado según las necesidades de los estudiantes y basado en criterios comunicativos (la lengua, en definitiva, es una herramienta, o sistema, que solo tiene su sentido de ser en la comunicación); hemos tenido en cuenta las necesidades de los estudiantes, aspiramos a que los contenidos

1 Para simplificar, hablaremos de *contexto sinohablante* o de *estudiante sinohablante* al heterogéneo grupo conformado por estudiantes que tienen en común una misma lengua materna (chino moderno), un mismo bagaje cultural y una cultura de aprendizaje muy similar (China —incluyendo los territorios de Hong Kong y Macao—, Taiwán, etc.). Véase una exposición más amplia en Sánchez Griñán (2008) y Sánchez Griñán *et ál.* (2010).

sean lo suficientemente motivadores, contextualizados y completos como para que los estudiantes sean capaces de llevar a cabo las tareas propuestas. Y, aun así, surgen las dudas, las preguntas, las dificultades: *¿Cómo se dice? ¿"ayer fue un buen día" o "ayer era un buen día"?; ¿qué diferencia hay entre "por" y "para"?; ¿me podría explicar cómo se usa el Subjuntivo?; ¿cuándo se utiliza "el", y cuándo se utiliza "un"?...*

Proponemos resúmenes, esquemas y diagramas, fotos e ilustraciones de todo tipo; material y estrategias que serán puestas en práctica con mayor o menor fortuna, que en el mejor de los casos resolverán algunas de las dificultades que han aparecido en el aula. Pero, incluso así, las dudas persisten, los errores son frecuentes, si no sistemáticos, desesperantes en algunos casos. Se vuelve a re-explicar, re-estructurar, re-hacer. Nuestro objetivo, y esperanza, es que los estudiantes puedan comprender todos los aspectos y niveles de la lengua meta que se ponen en juego durante su adquisición: semánticos, sintácticos, pragmáticos, socio-culturales, discursivos... Además, esta comprensión debe conducir ineludiblemente a una competencia, un uso apropiado de la lengua en los diferentes contextos y situaciones comunicativas en los que se encontrará el estudiante. *¿Cómo podemos facilitarles el trabajo, ayudarles a mejorar su comprensión y producción, su competencia en la lengua meta?*

Es una pregunta que no tiene una respuesta única ni sencilla. Nuestra intención no es ofrecer aquí una receta mágica o una panacea que pretenda ser universal, pero sí creemos que es necesario acercarnos a otras propuestas y puntos de vista que pueden ser muy enriquecedores, ya sea uno docente o discente. Y empezaremos con una reflexión de cierta contundencia: se aprenderá mejor una lengua que se comprende. Para llegar a esa comprensión deberíamos aceptar unos puntos de partida previos: el lenguaje es una herramienta de comunicación con la que los seres humanos re-estructuran la realidad apprehendida, la codifica en un mensaje significativo que se transmite a otra persona, quien la descodificará según el contenido del mensaje, el contexto y su conocimiento previo de la situación. En otras palabras: con la lengua ponemos de manifiesto que existen diferentes formas de entender nuestra realidad y de transmitirla a otros. Pero incluso entre las diferencias conviven convergencias que superan las imposiciones

culturales y las disimilitudes evidentes entre los distintos sistemas lingüísticos (Li Yuchin 2012b: 34), puntos en común que pueden resultar muy provechosos en la adquisición de una segunda lengua. Ciertamente, toda comunidad lingüística tiene sus particularidades, pero compartimos un mismo mundo, una misma realidad, y aunque su interpretación sea diferente (y quedará plasmada en el lenguaje), son las herramientas que tenemos todos los seres humanos en común (procesos cognitivos) los que nos permitirán acercarnos, aprenderlas y usarlas.

En sentido lato, con la lengua significamos cosas, premisa que es la base de la Lingüística Cognitiva (LC en adelante). Es en este punto donde el diálogo entre Alicia y Humpty Dumpty cobra sentido, la cuestión para entender es saber quién manda: cada cultura, cada lengua, codifica, construye representaciones de la realidad que pueden ser muy diferentes. Pero, al mismo tiempo, lo hacen a partir de los mismos principios (cognitivos). Pongamos un sencillo ejemplo: parece demostrado que todas las lenguas conceptualizan el tiempo en términos espaciales. Tanto el español como el chino, lengua materna de nuestros estudiantes, se sirven de la metáfora TIEMPO ES ESPACIO². El *pasado* es lo que está *detrás* y el *futuro*, lo que está *delante*, siendo nuestro centro de percepción el *ahora*, o el *aquí*. El chino sigue la metáfora y la completa, también pone *arriba* lo que es *antes* y *abajo* lo que es *después*³: diferente conceptualización, mismos principios. Efectivamente, la cuestión del significado depende de quién manda (la cultura, la lengua, la biología, la psicología, etc.), de cómo pensamos y categorizamos la realidad, ya que estos procesos cognitivos determinarán la forma en la que la lengua los expresa. No queremos caer aquí en una versión whorfiana de la relación entre mente y lenguaje, sino hacer notar cómo las particularidades de cada lengua dependen en gran medida, sino totalmente, de estos procesos y principios cognitivos. Unos procesos que parecen ser irresistiblemente verbalizados,

2 Esta metáfora es universal, y está recogida y muy bien descrita en Lakoff y Johnson.

3 Para más información sobre la construcción de las representaciones temporales del chino (estándar moderno), véase Boroditsky. Para una comparación del concepto de tiempo entre diferentes lenguas, véase Fuhrman y Boroditsky.

transmutados en expresiones lingüísticas, o al menos así lo considera López (2004: 71); cada cultura define su concepción de la realidad física, lo que, se quiera o no, conllevará una forma particular de expresarla (Lakoff y Johnson 188 y ss.).

¿Qué relación existe entre esta concepción del lenguaje con la enseñanza de las lenguas? ¿Cómo puede contribuir esta idea a mejorar y ayudar a nuestros estudiantes? Asumamos, tentativamente, que cada comunidad lingüística exige de forma imperativa prestar atención a ciertos aspectos de su experiencia para codificarse en la lengua en todos sus niveles: los hablantes traducen en palabras sus vivencias, opiniones e impresiones sobre el mundo cuando hablan (Boroditsky 2). De aquí se implica que es importante no obviar que la lengua materna ejerce su influencia en la forma en la que uno aprende y utiliza la lengua extranjera. Por otro lado, asumamos también, aunque sea con cierta reticencia inicial, que la gramática, al igual que el léxico, es portadora de significados. Esto supone aceptar, aunque sea por un momento, que la gramática no es un conjunto de normas de aplicación arbitraria, sino que sus formas esconden una motivación, y que esta ejerce su influjo no solo en la propia forma, sino en el significado que transporta: un cambio en la forma es, inapelablemente, un cambio en el significado. De hecho, únicamente podemos afirmar de un enunciado que es absurdo o erróneo porque precisamente contiene significado, aunque este no se corresponda con la realidad expresada o con el contexto de enunciación (Llopis *et ál.* 43).

Desde que Krashen (1981) postulara su famosa distinción entre aprendizaje (consciente) y adquisición (inconsciente), la privilegiada posición que alcanzó la enseñanza explícita de la gramática, fruto de las teorías estructuralistas y generativistas del momento que se tradujeron en metodologías como la gramática-traducción o la audiolingual, sufrió un enorme retroceso, hasta el punto incluso de desaparecer en algunas metodologías de corte netamente comunicativo. No obstante, en los últimos años esta tendencia ha ido cambiando, ya que las últimas investigaciones en Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) han demostrado la existencia de una correlación positiva entre el éxito del aprendizaje y el aumento de la concienciación de las estructuras y formas lingüísticas (Alonso Marks 121). La gramática está ganando

terreno de nuevo. No debería sorprendernos, ya que es intuitivamente evidente (aunque muchos enfoques comunicativos se empeñen en lo contrario) que la gramática es inherente a la lengua y su aprendizaje (Cea 23). Aun así, es necesario revisar cómo la presentamos en clase: no tanto como fórmulas estipuladas apriorísticamente y vinculadas a determinados contextos comunicativos en función de su índice de coaparición, sino como formas con las que las lenguas estructuran el significado, resultado de la experiencia de los hablantes con el mundo.

Por esta razón, desde la LC se ha propuesto enfatizar la importancia significativa y semántica de la gramática, y su papel en el diseño de estrategias para su enseñanza efectiva (Langacker 2008a: 72). La LC se propondrá como una nueva corriente gestada a finales de los años setenta del siglo pasado, que adquiere fuerza a partir de los trabajos de Langacker y Lakoff, como revulsivo al acercamiento al lenguaje de los modelos estructuralistas y generativista (Llopis 2009, 2011b: 80; Lee 1). En el presente capítulo, y de forma meramente introductoria, se tratarán los siguientes puntos: presentar los principios y postulados básicos de la Lingüística Cognitiva en general, y de la Gramática Cognitiva (GC) en particular, su aplicación en la enseñanza de lenguas extranjeras, la viabilidad y pertinencia de un enfoque cognitivo en el aula sinohablante y, por último, se propondrán dos ejemplos de actividades enfocadas a estudiantes sinohablantes, basadas en la GC y en los principios de adquisición del lenguaje relacionados con esta teoría, y que nosotros ya hemos llevado a la práctica en el aula con notables resultados.

1. LA APROXIMACIÓN COGNITIVA AL LENGUAJE

No cabe duda de que el lenguaje es un producto humano, resultado de la necesidad de compartir la realidad, los hechos que la acontecen y nuestra interacción con la misma. Al emplear el lenguaje establecemos correspondencias entre lo que decimos y un estado de cosas del mundo, y estas correspondencias están siempre mediatizadas por nuestra comprensión del estado de cosas (Lakoff y Johnson 60). De hecho, si conocemos el mundo es porque lo hacemos mediante el lenguaje, gracias a las interpretaciones que los hablantes realizan sobre

las realidades que les rodean, sin que por ello aquellas sean un reflejo fiel de la realidad objetiva (Santiago 188). Estas interpretaciones se mediatizan a través de los filtros que estipulan las pautas culturales y sociales y, al mismo tiempo, condicionadas por los mecanismos cognitivos con los cuales percibimos el mundo⁴. Por tanto, también parece lógico asumir que estos filtros, y las interpretaciones consecuentes, influirán decisivamente en nuestro comportamiento lingüístico, en las formas adoptadas por el lenguaje que utilizamos para comunicarnos (Contreras y Rey 47).

Cuando usamos la lengua, enfocamos la atención del otro hacia el mundo, y destacamos diferentes elementos para relacionarlos potencialmente con múltiples perspectivas interpretativas de una misma escena (Ellis y Robinson 3). El mundo, la realidad, está fuera de nosotros y se nos presenta, pero son nuestra mente y nuestros sentidos los que lo captan y vuelven a RE-PRESENTARLO (López 2005: 18). La lengua no manifiesta la realidad, tan solo transporta nuestras percepciones de la misma. Percepciones que varían ineludiblemente de cultura en cultura, ya que cada una posee sistemas conceptuales diferentes (recuérdese el ejemplo anterior sobre la conceptualización del tiempo). Por todo ello, el lenguaje posee unos rasgos que le son propios y particulares: es perspectivista, dinámico y flexible, tiene naturaleza enciclopédica, no es autónomo de los contextos sociales y culturales, y está fuertemente condicionado por el uso y la experiencia (Bednáríková 18). La lengua es un vehículo para expresar significados, un instrumento para categorizar y conceptualizar, en el que la gramática está totalmente integrada como una herramienta para moldear formas cargadas de significación.

Wittgenstein recomendaba cambiar la pregunta "¿qué es el significado?" por "¿Cómo se explica el significado?". La realidad última del lenguaje no es ese sistema abstracto de formas lingüísticas ni puede reducirse al acto psicofisiológico de su realización; el lenguaje no

4 La percepción es la unidad básica del conocimiento sensible, una aprehensión de la realidad mediante los sentidos, pero no es una aprehensión total, sino selectiva: no se percibe la totalidad de lo perceptible. Por ello la conceptualización depende de nuestra biología y la cultura.

existe simplemente como una realidad aparte, sino que refleja otra realidad; su comprensión es un acto de referencia entre un signo y su contexto, y el último determina al primero (Cifuentes 1989: 34). El lenguaje se sirve de nuestro aparato cognitivo general, de forma que organizamos nuestro conocimiento por medio de estructuras idealizadas y estructuras de categorías, no solo en el nivel semántico, sino también en el gramatical. La perspectiva semántica y cognitiva de la gramática que ofrece la LC se basa precisamente en que la estructura lingüística solo puede ser comprendida y caracterizada en el contexto del funcionamiento cognitivo (Cifuentes 1994a: 71). Las lenguas diferirán, en consecuencia, en la medida en que lexicalizan y gramaticalizan sus formas lingüísticas de forma particular, construyendo inventarios de signos y símbolos restringidos por los dominios conceptuales y los conceptos individuales, inventarios que equivalen al sistema fundamental de estructuración conceptual utilizado por el lenguaje (Robinson y Ellis 517).

¿Es posible explicar el lenguaje sin atender a toda la carga significativa que transporta, y hacerlo sin tener en cuenta las constricciones cognitivas de los hablantes? Para responder a esta pregunta, a mediados de la década de los setenta del siglo pasado surge un movimiento que considera que el significado es un componente esencial en la explicación del lenguaje, que no puede ser suprimido de su análisis, alzando así la voz en contra de las corrientes generativistas, y animados por los avances en las ciencias cognitivas, especialmente de las psicologías. Contestar esta pregunta es la premisa que establece el paradigma de la mirada cognitiva sobre el lenguaje, con pioneros como G. Lakoff, C. Fillmore, R. Langacker o L. Talmy, entre otros. Proponen un cambio de modelo ante la insatisfacción que producen los enfoques formales del lenguaje, dominantes en ese momento: rechazan la idea de que la sintaxis esté separada de otros aspectos del lenguaje y de que el mismo lenguaje esté separado de la cognición (Moreno, J. A. 47, Matsumoto 117).

Se establece como base teórica que el lenguaje utiliza nuestro aparato cognitivo general, y que nuestro sistema conceptual está indisolublemente ligado a la experiencia física y cultural, frente a la clásica visión de que los conceptos son abstractos y separados de la

experiencia humana. Además, al primar el significado en las expresiones lingüísticas, se insiste en que las lenguas son esencialmente estructuras semánticas del mundo extralingüístico, expresadas mediante un conjunto de formas lingüísticas. La gramática podríamos definirla, pues, como "un inventario estructurado de unidades lingüísticas convencionales" (Cifuentes 1994a: 70). El lenguaje es un sistema de signos, cuya función básica es la representativa (pero no la única). Las formas lingüísticas se entienden como signos que se relacionan y que simbolizan ideas, significados. La gramática de una lengua no establece reglas sobre las formas, sino sobre aquellos significados que el hablante está otorgando en cada momento a las formas que elige usar para transmitir su mensaje (Casellas 299). Por ello, parece evidente que una gramática así concebida es un modelo gramatical necesariamente basado en el uso, donde significado y forma sean indisolubles. Veamos, pues, cuáles son los principios básicos de la LG que fundamentan esta visión del lenguaje y de la gramática.

1.1. LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA (LC): REVISIÓN Y POSTULADOS BÁSICOS

Desde sus inicios, la LC ha supuesto un nuevo paradigma de investigación, antes que una disciplina consolidada y homogénea, que aspira a superar la tradición estructuralista y generativista⁵, al reivindicar que su unidad básica de análisis es una unidad simbólica en la que forma y significado son indisolubles. El corpus de trabajo producido desde la LC es amplísimo, por lo que en este apartado nos limitaremos a llevar a cabo una revisión general de los conceptos y postulados más importantes del cognitivismo lingüístico⁶.

5 La mayor y más importante diferencia entre lo cognitivo y lo generativo es el papel del significado dentro de sus marcos teóricos. Además, otra diferencia evidente es la señalada por Cadierno y Lund: la lingüística generativa se centra en la competencia, en sentido chomskiano, mientras que la LC se centra en la actuación, al ser un modelo basado en el uso.

6 Para una ampliación de estos conceptos y postulados, remitimos al lector a algunos de los trabajos más importantes sobre LC: Casad; Cifuentes 1994b, 1998; Croft y Cruse; Evans y Green; Geeraerts; Heine; Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela; Lakoff; Lakoff y Johnson; Langacker 2008c, 1987, 1991; Lee; Radden y Dirven; Taylor 2002;

La LC sostiene que 1) la estructura conceptual humana está constituida a partir de nuestras percepciones e interacciones con el mundo real, 2) el lenguaje es un reflejo de la estructura cognitiva humana y, 3) los conceptos derivados de la interacción con el mundo físico son representados de forma esquemática y gestáltica (Tyler y Evans 262). La lengua representa la realidad según cómo la perciba el sujeto, y según como éste quiere que sea percibida por los otros. Esta visión de la LC sobre el lenguaje y la forma en la que los hablantes hacen uso de él supone realmente un cambio de perspectiva respecto a paradigmas anteriores, no solo en el ámbito teórico y metodológico, sino incluso en el epistemológico, al concebir el lenguaje como una forma de conocer la realidad, de entenderla y de interpretarla: todo lenguaje representa en sí mismo un sistema de conocimiento del mundo y de nosotros mismos. La LC permite, así, poner en relieve la lógica natural con la que opera la representación lingüística, definida en clave experiencial y de percepción del mundo, con el fin de que esa misma experiencia pueda ser compartida con otros miembros de la misma comunidad lingüística: una lógica del sentido común, en palabras de Ruiz Campillo (2007: 284). Además, esta perspectiva del lenguaje permite explicar de forma factible las diferencias culturales y las distintas visiones del mundo a partir de unos mismos principios conceptuales y metodológicos.

Para la LC, las estructuras y formas lingüísticas no pueden analizarse de forma autónoma, sino en relación a principios de organización conceptual generales, principios de categorización y procesamiento de un conocimiento que tiene su raíz en la interacción del ser humano con la realidad de su entorno: manipulación de objetos, orientación espacial y temporal, enfoque perceptivo con diversos propósitos, etc. (Gibbs 41; Moreno, J. A. 47). Esta diferencia en la conceptualización de una misma realidad se puede observar en el caso de los déicticos espaciales en español y en chino: mientras que el español utiliza *este*, *ese* y *aquel* (con sus correspondientes cambios morfológicos de género y número), en chino moderno solo se utilizan dos, 這 *zhè* (*este/*

ese) y 那 *nà* (*ese/aquel*). La diferencia entre estos dos paradigmas deícticos estriba en la conceptualización de la relación espacial existente entre el enunciador y el objeto enunciado. En el caso del español (*Figura 1*), la relación espacial opera en base al *Foco* (correspondiente al *Yo* en la enunciación), el centro deíctico es el *Foco* y el objeto enunciado se *desplaza* en relación al *Foco*, por lo que se construyen tres posibilidades (la dirección de la flecha indica la dirección del desplazamiento en la relación espacial):

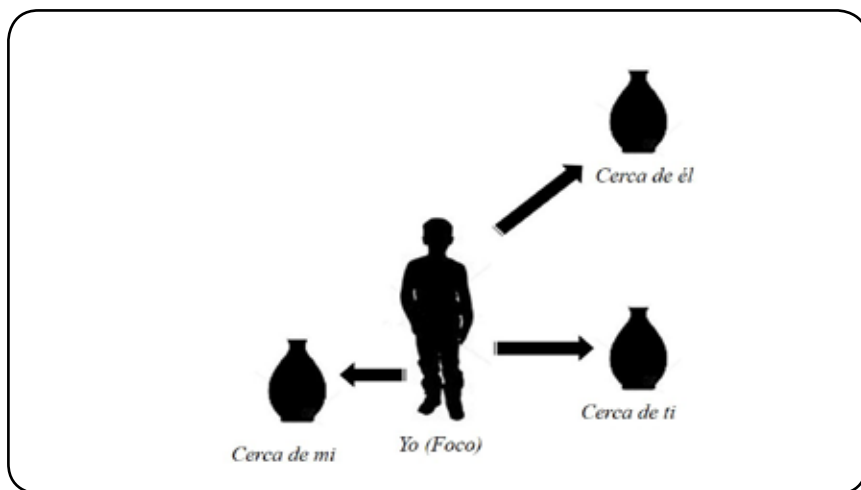


Figura 1.- Esquema deíctico espacial en español.

En cambio, en chino (*Figura 2*) el *Foco* corresponde al objeto enunciado, y es el *Yo* enunciador el que se desplaza en relación al *Foco*, por lo que la relación espacial solo permite dos posibilidades: *Yo cerca del objeto* (這 *zhè*), y *Yo lejos del objeto* (那 *nà*).

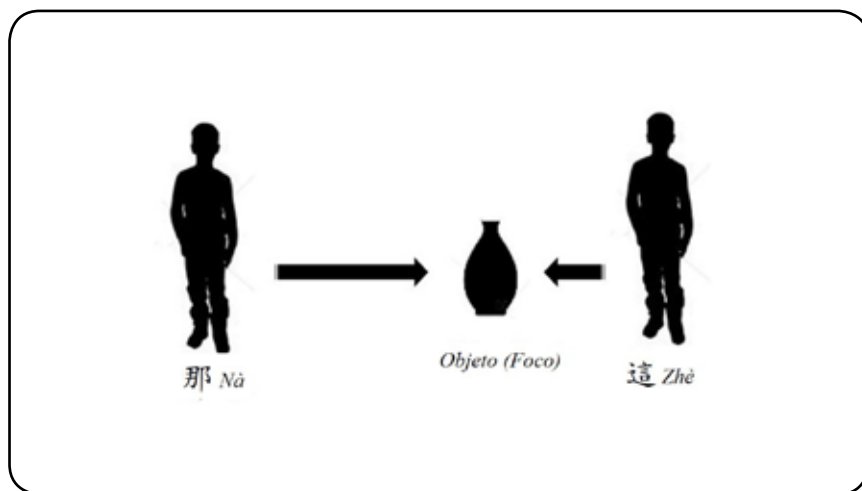


Figura 2.- Esquema deíctico espacial en chino.

Otro principio esencial en la LC es el valor simbólico del lenguaje: el lenguaje es simbólico por naturaleza, proporciona al hablante un conjunto de signos lingüísticos, en cada uno de los cuales se asocia un tipo de representación semántica (*polo semántico*) con una determinada representación fonológica (*polo fonológico*) (Langacker 1987: 11). Esta relación simbólica es indisolublemente bipolar, y es precisamente el motivo por el que no podemos entender un idioma diferente al de nuestra lengua materna, al ser incapaces de establecer la conexión entre la representación única que percibimos y la representación mental asociada a esta. El lenguaje elabora relaciones simbólicas (asociaciones convencionales entre significantes y significados), y toda forma lingüística (léxica, morfológica o sintáctica) está indisolublemente ligada a algún significado, en forma de estructura conceptual (con diferentes grados de complejidad y abstracción) que nos permite expresar distinciones en la concepción, perspectiva e imagen para estructurar formas alternativas de una misma escena de la realidad (Castañeda 2004b: 1). No obstante, es necesario matizar los conceptos de *forma* y *significado* en la LC: siguiendo a Cadierno y Lund (139-40), las formas son “unidades lingüísticas que pueden ser tanto léxicas como gramaticales [...] todas las formas lingüísticas se consideran unidades simbólicas que consisten en la asociación de una

representación semántica con una fonológica"; los significados, por su parte, "se refieren a la estructura semántica de una unidad simbólica, la cual está a su vez equiparada a la conceptualización". Para la LC, la forma lingüística se enlaza con el significado y es el hablante quien determina su uso para transmitir un hecho concreto. Para la LC la semántica es quien juega el papel principal (Llopis 2011a: 122; Martín 220).

En este sentido, la función ideativa de la lengua se correspondería con la representación de la realidad⁷, si bien esta representación no necesariamente es una correspondencia objetiva y unívoca de la realidad que representa, ya que una misma situación objetiva puede conceptualizarse y representarse de diferentes maneras con el fin de significar los objetos sobre los que se habla, sus relaciones con otros objetos, los procesos en los que están implicados, sus propiedades, etc. (Castañeda y Alonso 20). Pero a pesar de ser un evento individual, la representación mental de un acto lingüístico está basada en un conocimiento compartido por todos los miembros de una misma comunidad lingüística, y es esto lo que permite la comunicación (Fernández 203).

Como afirman Alhmoud y Castañeda (114), la organización del conocimiento gramatical se puede entender como un sistema de relaciones simbólicas conectadas entre sí mediante relaciones de categorización, en las que las rutinas más concretas se entienden como variantes de pautas más esquemáticas: la gramática no opera sobre la forma, sino sobre el significado que dichas formas transportan. Conceptualizar la realidad equivale, en términos generales, a categorizarla, y esto tiene su reflejo en el lenguaje de diferentes formas: una misma situación puede conceptualizarse de diferentes formas a tenor de los variados recursos sintácticos disponibles en una lengua (Martín 220).

7 Con *función ideativa* nos remitimos a M. A. K. Halliday, quien sugiere que con el lenguaje expresamos tres tipos generales de significados: 1) ideativos, los que se refieren a las cosas y sus relaciones; 2) textuales o discursivos, que establecen la relación entre lo que decimos y lo que se supone que sabe o necesita saber el oyente, y 3) interpersonales o pragmáticos, aquellos que se relacionan con las intenciones respecto a nuestros interlocutores.

Resumimos a continuación los principios básicos de la LC, según Martín (220-21), Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela (2012), y Cuenca y Hilferty (18-9):

- 1) El lenguaje está íntimamente relacionado con otros campos y ámbitos de la cognición humana, que incluyen lo psicológico, lo cultural, lo social, etc.; los procesos de conceptualización y categorización reflejados por el lenguaje están condicionados, así, por la experiencia física del ser humano. Por ello, el lenguaje no es una facultad autónoma, independiente y distinta del resto de procesos cognitivos (se rechazan las tesis modularistas e innatistas), siendo inviable separar el lenguaje de su función cognitiva y comunicativa.
- 2) Todo concepto está basado en una estructura denominada *Dominio Conceptual*, el cual está cimentado en base a una estructura dada por la experiencia.
- 3) El lenguaje humano tiende de forma natural a la categorización y prototipización de la información. Las unidades lingüísticas que se reflejan en el lenguaje generan diversos tipos de estructuras conceptuales: redes radiales, imágenes mentales y relaciones de esquematicidad y prototipicalidad que establecen límites difusos entre las categorías lingüísticas. No obstante, este proceso de categorización no se realiza a partir de condiciones necesarias y suficientes, sino a partir de estructuras conceptuales, relaciones prototípicas y semejanzas de familia.
- 4) El lenguaje tiene un carácter inherentemente simbólico, y su función primera y primaria es la de significar.
- 5) Así pues, el aspecto semántico del lenguaje en las tareas de análisis y descripción de los fenómenos lingüísticos es esencial. La gramática es, por ende, la estructuración y simbolización convencional del contenido semántico a partir de una forma fonológica.
- 6) El lenguaje se caracteriza dinámicamente, lo que permite descartar las dicotomías lingüísticas clásicas, y difuminar así las fronteras entre los diferentes niveles del lenguaje (separación entre morfología, léxico, sintaxis, nivel pragmático-discursivo; conocimiento lingüístico y extralingüístico, etc.).

Una de las unidades fundamentales en el análisis de la LC son las *Imágenes lingüísticas*⁸: una imagen lingüística es la parte o porción de la realidad que se llega a percibir después de que nuestra percepción la haya filtrado, y por ello se ve condicionada por matices culturales, sociales e individuales. Con ellas, construimos percepciones diferentes de la realidad desde distintas perspectivas que están definidas por su dimensión, especio, ámbito de base, etc., y esto permite poner el énfasis en unos u otros de los objetos y relaciones perfilados o designados por el signo, con un mayor o menor grado de detalle. Esto también nos permite la creación de *Modelos Cognitivos Idealizados*, o estructuras mentales complejas de carácter esquemático que nos permiten interpretar de forma coherente nuestras experiencias: al fijar nuestra atención en algún aspecto de la realidad evocada, se escoge un ángulo, se amplía el ámbito de lo designado, etc., pero no dejamos de considerar el resto de las condiciones que se incluyen en nuestro modelo de la realidad (Castañeda 2004c: 67). En este sentido, la LC establece la dicotomía entre *Figura* y *Fondo*⁹ a partir de los presupuestos de la psicología Gestalt: la figura señala el punto central y de máxima atención; por su parte, el fondo constituye un segundo plano de la escena y explica o condiciona determinados hechos, procesos, etc. Al elegir como sujeto a uno de los participantes en la relación descrita, lo elevamos a la calidad de figura y relegamos el resto de elementos que configuran la escena en el fondo sobre el que destaca la figura (Castañeda y Alonso 6). Dos expresiones pueden distinguirse entre sí, no tanto por el contenido significativo que transportan, y que representarían dos situaciones objetivas distintas, sino por configurar dos imágenes distintas de una misma situación objetiva. Esta sería la situación de la *Figura 3*, donde (A) *el gato está sobre la alfombra* y (B) *la alfombra está debajo del gato* no constituyen dos instanciaciones distintas, sino una diferencia en la relación *Figura* y *Fondo* (en A, la figura es el gato, el fondo es la alfombra; en B, la figura es la alfombra, el fondo es el

8 El concepto original en inglés, *Construal*, ha sido traducido como *Interpretación* en Cuenca y Hilferty (79), o *Imágenes lingüísticas* en Castañeda (2004b). Nosotros preferimos esta última traducción por su potencialidad y valor pedagógico. Para una profundización del concepto, véase en particular Langacker (2008b).

9 Para más detalles, véase Langacker (1987, 1991 y 2006).

gato), que estaría determinada por factores culturales, individuales y por las necesidades comunicativas del momento de enunciación:

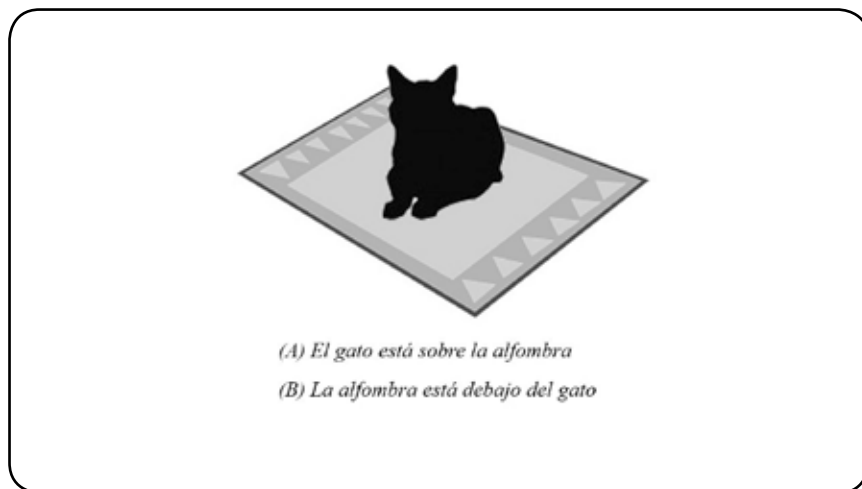


Figura 3.- Estructuración de Figura y Fondo.

Otro de los principios básicos en la LC es el de *Categorización*: establecemos categorías de la realidad que se nos presentan, pero lejos de mostrar uniformidad, estas categorías poseen una organización interna, un foco centrado en los ejemplares más representativos, acompañados de una periferia indeterminada, donde cabe mayor heterogeneidad. La categorización no se basará, pues, en la posesión de atributos idénticos, sino en el grado de semejanza con el mejor ejemplar de la categoría, su representante o *Prototipo*. En lugar de límites claros y evidentes entre diferentes categorías, la comparación de los miembros de cada clase permite ordenarlos por las semejanzas con el ejemplar, que servirá de foco o prototipo (Moure 187; Taylor 2008a: 47). Por ello, un mismo signo puede remitir a varias categorías si la interpretación se realiza en niveles de análisis o desde puntos de vista distintos, ya que las categorías presentan límites difusos que permiten el desplazamiento hacia otras categorías según se requiera. Dicho en otras palabras, podemos establecer un significado que se consideraría primario, básico, originario y, al mismo tiempo, otros que lo son de forma ocasional o como derivados de los primeros (Castañeda y

Alonso 14). En la expansión de las categorías lingüísticas intervienen, como recursos propios del lenguaje, herramientas como la metáfora o la metonimia¹⁰.

También debe considerarse que las unidades simbólicas varían con respecto a su grado de abstracción, o a su *Esquematicidad*, en términos de Langacker (1987: 371): un esquema es descrito como una caracterización abstracta que es totalmente compatible con todos los miembros de la categoría que define; es una estructura integrada que subsume los elementos comunes de todos sus miembros, los cuales son, a su vez, concepciones de mayor especificidad y detalle, otorgando al esquema un valor contrastivo para con los miembros que la componen. Junto a la relación de esquematicidad, el concepto de *Prototipo* vuelve a jugar un papel importante en la estructuración de las unidades simbólicas del lenguaje: si un esquema es una caracterización abstracta que incluye a todos sus miembros, un prototipo es un ejemplar típico del esquema, y otros miembros se asimilarán a la categoría en virtud de algún tipo de similaridad con el prototipo (Taylor 1993: 209, 2008b: 47).

La *Prototipicidad* es el resultado de la experiencia y percepción humana (con colores, formas geométricas, orientación espacial, pero también con la frecuencia de los ejemplares, su carácter básico en el aprendizaje, su importancia social y cultural, etc. (Moure 192). El lenguaje crea de esta forma sus propias categorías, que ni son las mismas, ni siquiera coincidentes, con las del mundo real. Por ello, la noción de prototipicidad variará ineludiblemente según factores contextuales, así como del conocimiento previo y cultural del hablante: si se le pide a un español que mencione ejemplares prototípicos de *árboles*, seguramente contestarían con *pino* o *roble*; si, en cambio, hacemos la misma pregunta a un hablante taiwanés, indudablemente su respuesta sería ligeramente diferente: el 榕樹 (*Róng Shù* o laurel de

10 Con la metáfora se ligan conceptos pertenecientes a esferas cognitivas o dominios conceptuales diferentes; con la metonimia se alude al mismo dominio conceptual. Véase Lakoff y Johnson; se recomienda a Lamarti (2016) para su análisis de la metáfora en chino. Esta es una idea especialmente novedosa de la LC respecto a otras visiones del lenguaje, al entender los usos periféricos como extensiones sobre la base de relaciones metonímicas o metafóricas con los usos centrales de carácter prototípico (Alhmod y Castañeda 125).

las Indias) y el 樟樹 (*Zhāng Shù* o alcanforero). En relación con la gramática, los representantes prototípicos de las categorías gramaticales deben poseer las siguientes propiedades, siguiendo a Moure (203): 1) frecuencia superior a la de los demás miembros de la categoría, 2) autonomía en el discurso (menor número de restricciones sintácticas y semánticas), 3) grado de adecuación (mayor posesión de atributos definitorios de la categoría) y 4) productividad (el prototipo participa en mayor medida en los procesos combinatorios del lenguaje).

Por último, queremos destacar las funciones de *Perspectiva* y *Subjetivización*, principios de gran importancia en el paradigma de la LC. Se entiende el concepto de perspectiva como significado: en la construcción de una imagen lingüística de cierta situación intervienen diferentes dimensiones de representación, con las que *enfocar* o destacar unos aspectos sobre otros en la conceptualización simbolizada (Alhmoud y Castañeda 115). La perspectiva estará condicionada por la relevancia informativa de los componentes de la oración y del contexto¹¹, y es una función representativa básica que puede ayudar a explicar muchas distinciones sutiles de las lenguas. De hecho, la LC se diferencia de otros modelos lingüísticos precisamente por poner el énfasis en que gran parte de las oposiciones estructurales de las lenguas expresan representaciones distintas de un mismo contenido conceptual objetivo: imágenes alternativas ante una misma situación. En cuanto a la subjetivización, se considera que, frente a una forma objetiva de representación (la opción canónica desde un punto de vista lógico), también puede mostrarse una forma subjetiva en la que nos representamos los hechos en términos de los procesos mentales que experimentamos en el proceso de su conceptualización. La subjetivización (Langacker 1987: 128-32) tiene lugar al hablar del mundo de forma que estuvieran teniendo lugar hechos que, en realidad, solo ocurren en nuestra mente al representárnoslo. Desde un punto de vista descriptivo y pedagógico, es una función muy productiva, ya que en la conceptualización se reconocen tanto al objeto concebido como al sujeto que lo concibe, y por ello es una importante fuente de variación en la representación lingüística, que se da cuando aspectos

11 Para ver los diferentes tipos de perspectiva contemplada en la LC, véase Alhmoud y Castañeda 2015: 115 y ss.

propios de la escena objetiva son reinterpretados en relación con el sujeto que la concibe (Castañeda 2004b, 2006b: 18; Alhmoud y Castañeda 122): cuando hablamos del tiempo subjetivo de nuestra conceptualización dinámica de las cosas (*Entonces, estaba esperando en la cola del cine cuando llegó Tomás*), cuando se habla del movimiento recorrido mentalmente en la extensión de las cosas y no del movimiento objetivo de las mismas (*Tú sigue la calle que va desde la escuela hasta el metro*), o incluso cuando nos referimos al carácter puntual de nuestra experiencia mental y no al de las situaciones referidas, que pueden ser estáticas y no delimitadas (*Apareció de pronto un conejo en la carretera y no pude detenerme a tiempo*).

Un ejemplo del alcance práctico de los principios de perspectiva y subjetivización lo vemos en el contraste entre el español y el chino que aparece en la *Figura 4*:

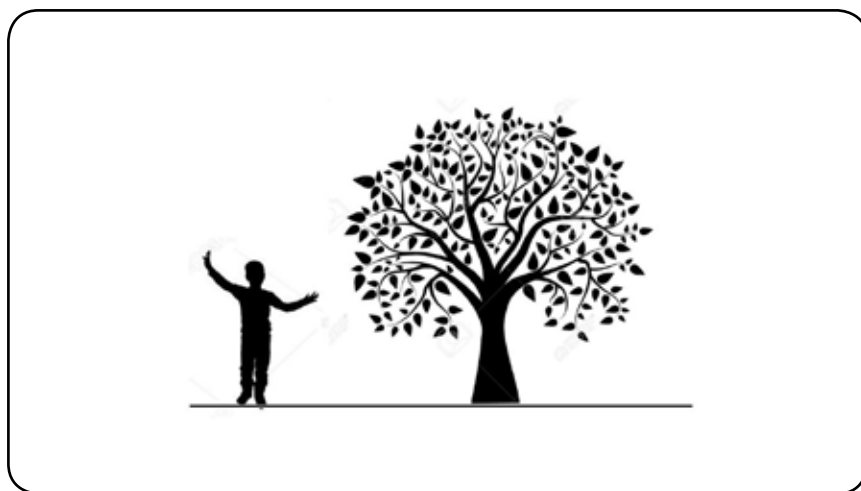


Figura 4.- Contraste de perspectiva y subjetivización en español y chino.

Mientras que en español esta escena del mundo real sería expresada mediante el enunciado "*El niño está a la izquierda del árbol*", en chino se expresaría con un enunciado que parece expresar justo lo contrario, "*小孩子在樹的右邊 (El niño está a la derecha del árbol)*". En realidad no ha cambiado la escena, sino la perspectiva desde la que

se conceptualiza y, por tanto, se expresa en el lenguaje: en español se conceptualiza la escena a partir del *Yo* enunciador, por lo que el lado "izquierdo" correspondería con el del *Yo*. En chino, sin embargo, la escena conceptualiza el *Foco* en el árbol, mientras que el niño, al ser un objeto móvil, se conceptualiza en relación al *Foco*. En otras palabras, el foco de perspectiva en chino es externo al *Yo* enunciador (caso similar al de los deícticos espaciales que se ha descrito más arriba).

Como vemos, son varios los aspectos en los que la LC puede ayudar de forma decisiva a establecer verdaderos puentes entre la lingüística teórico-descriptiva y la lingüística aplicada, de los cuales, junto a Alhmoud y Castañeda (103-4), destacamos los siguientes:

- La concepción simbólica de la gramática.
- El reconocimiento de las imágenes lingüísticas como unidades descriptivas básicas.
- La identificación de distintas dimensiones de la perspectiva como función fundamental de la condición representativa del significado.
- La visión unitaria del léxico y la gramática.
- La naturaleza metafórica y metonímica de la extensión de usos y valores de los signos.

La LC es ciertamente sugerente. Sin embargo, un enfoque basado en la semántica no está exento de dificultades. Uno de los principales obstáculos consiste, precisamente, en lograr encontrar significados esquemáticos y abstractos para patrones sintácticos generales y complejos, situación que se vuelve mucho más difícil en tanto que el valor semántico de una unidad simbólica no necesariamente es unitario, ya que podría presentar un mayor o menor grado de polisemia (Taylor 2008b: 44). Pese a todo, consideramos que merece la pena seguir el trabajo de la LC, de la que destacamos las dos líneas que han sido más productivas en la lingüística aplicada¹²: la *Gramática de*

12 Desde la década de los 70, los lingüistas cognitivos han tratado de elaborar diferentes teorías del lenguaje basadas en la cognición, siendo las principales la *Teoría de los prototipos*, la *Semántica cognitiva* (interacción entre lo que suele entenderse como significado de diccionario y conocimiento enciclopédico), la *Teoría de la metáfora*

Construcciones (Kay y Fillmore; Goldberg), que proponen inventarios de generalizaciones sintácticas en las que se asocian forma y sentido, mediante operaciones de unificación de rasgos, y que postula un mecanismo de herencia entre diferentes construcciones para permitir efectuar generalizaciones posteriores. La otra línea de desarrollo es la *Gramática Cognitiva* de Langacker (1987, 1991, 2008c), que merece un apartado propio por su valor práctico en la didáctica de lenguas, como así demuestran los trabajos de lingüística aplicada en el caso del inglés y el español basados en ella.

1.2. LA GRAMÁTICA COGNITIVA (GC): GRAMÁTICA Y SIGNIFICADO

R. W. Langacker es considerado como una de las figuras fundadoras y centrales de la GC desde que empezara su desarrollo allá por la década de 1970. Es justo decir que la GC es una de las teorías gramaticales mejor desarrolladas y más influyentes dentro del panorama del cognitivismo lingüístico. El logro de Langacker estriba en proporcionar una visión sofisticada e internamente consistente de la gramática como reflejo de la experiencia humana básica (Evans 278). Es una gramática cognitiva en tanto que lleva a cabo un serio intento de comprender la estructura del lenguaje en términos que tengan un significado cognitivo general y, al mismo tiempo, el análisis de la estructura del lenguaje se considera parte de una empresa más amplia, la caracterización de los eventos cognitivos que reconoce la experiencia cognitiva y perceptiva general al describir el funcionamiento del lenguaje¹³ (Newman 434). La esencia del modelo de la GC es resumida por Wierzbicka (3) al explicar que la gramática no es siempre semánticamente arbitraria, antes al contrario, las distinciones gramaticales están a menudo motivadas por consideraciones de índole semántica: toda construcción

(no como figura literaria, sino como mecanismo cognitivo para procesar información abstracta y compleja en términos más simples y familiares), o la *Teoría de la gramaticalización* (concebir las lenguas como entidades dinámicas, en un proceso de cambio continuo activado por el uso). Para más detalle, véase Cuenca y Hilferty, especialmente 23 y ss., o Casasanto.

13 Como reflexiona Taylor (1993: 212), Langacker llega incluso al extremo de afirmar que una descripción completa de un lenguaje presupondría también una descripción completa de la cognición humana.

gramatical es vehículo de cierta estructura semántica, la que supone su razón de ser y el criterio para determinar su rango de uso¹⁴. Una visión semántica y cognitiva de la gramática entiende que la estructura lingüística solo puede ser comprendida y caracterizada en el contexto de una consideración más amplia del funcionamiento cognitivo: el lenguaje utiliza el aparato cognitivo general para organizar el conocimiento de estructuras en forma de *Dominios Cognitivos*¹⁵.

La característica básica de la gramática es su estructura intrínsecamente simbólica, solo existente en función de la estructura semántica y fonológica: la principal función del lenguaje es aportar significación, de ahí que deba establecerse la manera de unir forma con significado. Las gramáticas deben intentar explicar, dentro de lo posible, parámetros formales a partir de aspectos puramente significativos. Que la gramática es significativa por derecho propio es una idea que se desprende de un principio básico, fundamental en la GC: para la caracterización adecuada de expresiones complejas debe apelarse a las estructuras simbólicas (Evans 278). ¿Qué es la gramática, pues, en el marco teórico de la GC? La gramática consiste básicamente en patrones para combinar expresiones más simples en otras más complejas. A estas expresiones complejas se les denominan *Construcciones*, y los patrones que ejemplifican son *Esquemas de construcción*. En la GC una construcción es simplemente un conjunto de estructuras simbólicas que están unidas mediante correspondencias (Langacker 2008b: 18). Dado el carácter simbólico de las expresiones lingüísticas se desprende que todas las construcciones son significativas, independientemente de su grado de complejidad o abstracción.

14 Citada por Achard (438).

15 Las palabras no representan conjuntos de significados cuidadosamente empaquetados, como aparecen en el diccionario, sino que son puntos (dominios) de acceso a grandes repositorios de conocimiento relacionados con un concepto particular de un dominio conceptual, por lo que elementos con muy pocas características en común son puestos en correlación gracias a categorías radiales mediante asociaciones mentales periféricas (como la relación que podría establecerse entre *pájaro* y *avión*). Estas representaciones son denominadas por Langacker (1987) como *Dominios Cognitivos*, aunque también han recibido otros nombres: *Guion* o *Esquema* (Ungerer y Hans-Jörg) *Modelos Cognitivos Idealizados* (Lakoff y Johnson) o *Marcos* (Fillmore). Para G. Lakoff, estos modelos permiten explicar desde un punto de vista cognitivo la existencia de la metáfora, la metonimia y la polisemia en las lenguas.

Las construcciones gramaticales únicamente se diferencian de otras unidades por su mayor nivel de complejidad y abstracción (Achard 437).

La GC recoge, amplía y concreta muchos de los principios postulados por la LC, y resumimos a continuación sus principales características (Llopis 2011a: 113, 2011b: 83):

- La GC es *metodológica*, busca unos principios cognitivos comunes en el uso de la lengua. Se trata de una gramática de base semántica que trata de estudiar el uso y funcionamiento del lenguaje.
- Es una gramática *basada en el uso del lenguaje*, evitando así elaborar casuísticas a partir de listas de ocurrencias, como ocurre en otros acercamientos a la lengua. Su metodología no se basa en combinatorias morfosintácticas de formas independientes de su significado (y que por ello, no permiten variación), sino que organiza sus principios alrededor de la construcción de significados a través de las formas.
- Establece una *unión indisoluble* entre forma y significado: la GC tiene sus fundamentos en el significado de las formas lingüísticas y su uso en la comunicación.
- El lenguaje tiene un *carácter simbólico*: el significado de las construcciones lingüísticas alude constantemente a la capacidad de cómo se concibe y significa una determinada situación.

Con respecto a este último punto, el propio Langacker (1987) enfatiza la naturaleza simbólica del lenguaje, como una parte integral de la cognición humana. Por ello, una descripción del lenguaje, su uso y funcionamiento, debe devenir necesariamente en una descripción natural. Esta centralidad del significado se refleja en la afirmación fundamental de la GC: el léxico y la gramática forman un continuo que consiste únicamente en conjuntos de estructuras simbólicas (el emparejamiento de un polo semántico a un polo fonológico). Pero, además, en el lenguaje los fenómenos son graduales, no son una cuestión de todo o nada (López 2005: 75-6): hay aspectos no discretos, existen límites borrosos y, en general, la categorización procede más a base de prototipos (las unidades poseen algunos rasgos de entre un

conjunto) que a base de criterios definitorios necesarios y suficientes (como conjunto de rasgos inamovibles). El lenguaje es una estructura compleja, por lo que parece resultar inviable, y poco productivo, elaborar distinciones de la lengua en categorías o niveles estancos (como el léxico y la gramática), antes bien, debe entenderse como un todo interrelacionado, en el que el conjunto no equivale simplemente a la suma de sus partes. Ruiz Campillo (2007) afirma, al respecto de la GC, que esta supone la reivindicación de la indisolubilidad entre forma y significado: la nueva unidad básica no es la forma en sí misma, ni el significado en sí mismo, sino una unidad simbólica en la que forma y significado (conceptual) son inseparables.

Invariablemente, estas unidades simbólicas deben pasar por la conceptualización del hablante, quien en todo momento, y a tenor de su experiencia vital, las utiliza para comprender la realidad en la que vive y expresarla mediante el lenguaje. Como ya mencionamos anteriormente, es posible definir la gramática, desde la perspectiva de la GC, como un inventario estructurado de unidades lingüísticamente convencionales, y no como un algoritmo generativo. Ciertamente, este inventario no es una lista, sino que está estructurado en forma de red, dado que las unidades simbólicas, como esquemas resumidos y abstractos de los eventos de uso, se relacionan mediante la categorización de sus relaciones (Broccias 69). La función de las unidades lingüísticas es más bien servir como plantillas sobre las que llevar a cabo la categorización de expresiones. Sin embargo, la GC impone estrictas limitaciones en los tipos de unidades atribuibles a un sistema lingüístico: solo contempla tres tipos, a) unidades semánticas, b) unidades fonológicas y c) unidades simbólicas (en las que se vinculan por relaciones simbólicas las unidades semánticas y fonológicas) (Moreno, J. A. 49). Para Langacker (2006: 539) estas unidades son el mínimo necesario para que se materialice la función semiológica básica del lenguaje: la simbolización de conceptualizaciones por medio de secuencias fonológicas.

La GC se basa, pues, en un modelo en el cual el lenguaje está enraizado en la experiencia humana del mundo físico, y donde nuestro entendimiento se desarrolla partiendo de las percepciones y experiencias en la interacción con él (Santiago 189): es un modelo basado

en el uso¹⁶. En el momento en el que el ser humano accede al mundo físico, tiene una percepción lingüística de él, y realiza consecuentemente una selección de la realidad. Dado que las unidades lingüísticas surgen por la abstracción de los eventos de uso, un enfoque basado en el uso es necesariamente un enfoque basado en la *Construcción*, entendiendo que una construcción no es más que un conjunto de estructuras simbólicas (Goldberg 1995). Las redes de construcciones se consideran suficientes para una descripción completa del léxico y la gramática, que forman un continuo, por lo que resulta difícil establecer límites claros entre ambos niveles de la lengua. Cabe añadir que, desde una perspectiva cognitiva, puede argumentarse que no todos los signos simbólicos son arbitrarios, pues en muchos casos hay una motivación detrás de una forma lingüística que justifica su emparejamiento con un significado. Aquí entrarían en juego factores históricos o etimológicos que hacen que la forma, aparentemente arbitraria, sea la correcta para ese significado concreto que representa. De esta manera, los usuarios de las lenguas son agentes activos en el proceso de emparejamiento de símbolos y formas.

Entre las nociones básicas para comprender los mecanismos de la GC, destacaremos los siguientes, por ser los más importantes:

- 1) *Imagen lingüística*: desde el enfoque cognitivo se argumenta que los significados externos de la forma lingüística se pueden expresar y construir de diferentes formas, las cuales en esencia transmiten la misma información, pero cuya selección particular implica una visión concreta y particular del hablante sobre lo que dice, y no otra. Es un concepto fundamental en la GC, que se entiende como el proceso mediante el cual un estado dado es estructurado por un usuario del lenguaje para propósitos de su expresión lingüística. La imagen lingüística es importante en la gramática, ya que las situaciones se pueden estructurar por medio de imágenes gramaticales alternas, como experiencias mentales cualitativamente diferentes del mismo fenómeno (Danaher 92).

16 La unión de ensamblajes simbólicos que surgen de los eventos de uso es por lo que la GC toma una perspectiva basada en el uso. Este principio se conoce como la *Tesis basada en el uso*. Véase Evans y Green.

- 2) *Perspectiva*: da cuenta del punto de vista que tiene el hablante sobre el contenido de su enunciado. Tyler y Evans (276) resaltan también la importancia de la perspectiva como principio cognitivo cuando afirman que una misma escena conceptual puede ser visualizada desde distintas posiciones, y cada cambio de posición dará lugar a un cambio en la interpretación de la escena.
- 3) *Primer plano*: es el principio por el que se justifica la manera en que un hablante selecciona y atribuye un orden determinado a los hechos cuando relata algo.
- 4) *Metáfora*: se define como una herramienta que implica la conceptualización de un dominio de experiencia en términos de otro (Lee 6). Son pues, recursos de estilo que contribuyen a una comunicación mucho más certera y precisa, y también establecen la relación más íntima entre lenguaje y pensamiento que pueda existir: expresar ideas y conceptos abstractos por medio de nociones más concretas que conocemos a través de nuestra experiencia directa en el mundo.
- 5) *Dominios* (cognitivos idealizados): se refieren al contexto a través del cual el lenguaje tiene un sentido más allá del significado literal y completan el entendimiento que los hablantes tienen de las palabras, pues su conocimiento del mundo (es decir, de los dominios en los que se circunscriben las palabras) completa su representación¹⁷.

Para resumir este apartado, diremos que la gramática es significado y opera permanentemente sobre significados. La lógica de la representación lingüística no es una lógica secuencial y proposicional, sino simbólica, gestáltica (Sánchez-Jiménez 92). Cada lengua gramaticaliza su entorno de manera diferente, y esto supone importantes implicaciones para el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras, pues las formas lingüísticas de cada lengua expresan la forma de

17 El pensamiento y el lenguaje están estrechamente relacionados y la transmisión de contenido semántico no depende exclusivamente de la forma lingüística, sino también de otros factores que se relacionan directamente con las nociones conceptuales que el hablante pueda tener, como pueden ser los factores culturales, connotativos, lógicos, interpretativos, pragmáticos, etc.

percibir la realidad que sus hablantes tienen, una percepción que se desarrolla desde la niñez, y el cambio de perspectiva inherente a una segunda lengua (L2) puede llegar a suponer enormes dificultades para los aprendientes. Por ello, desde la LC y la GC, aprender ya no es sinónimo de construir, reconstruir y aplicar reglas, sino más bien de asociar: asociamos un elemento a otro (de la L1 a la L2) y preferimos hacerlo cuando son mutuamente congruentes y resultan cognitivamente destacados (López 2004: 80). En comparación con otros enfoques, la LC ofrece una descripción de la estructura del lenguaje posiblemente más completa, reveladora y descriptivamente adecuada. Sus principios básicos (centralidad del significado, significado de la gramática y modelo basado en el uso) sugieren un enorme potencial para la enseñanza de lenguas extranjeras (Langacker 2008b). De hecho, como refleja Masip (3), la GC está mostrando una alta rentabilidad en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas. Al romper la tradicional separación entre gramática y semántica, el lenguaje transporta a los estudiantes las representaciones del mundo que se hacen los hablantes de una lengua.

2. GC Y ENSEÑANZA DE LENGUAS: UNA VISIÓN GENERAL

La Lingüística Cognitiva y la teoría de la Gramática Cognitiva, sin duda, proponen una aproximación al lenguaje muy sugerente, pero el refranero español es sabio, del dicho al hecho hay mucho trecho. Cabe, por tanto, la siguiente cuestión: ¿hasta qué punto pueden aplicarse estas visiones del lenguaje en la enseñanza de lenguas, de forma que puedan traducirse en una mejor comprensión y un mejor uso de la L2 (una mejor competencia) entre nuestros estudiantes? Este es un aspecto que la LC y la GC tampoco han dejado de lado, como se verá a continuación.

Resulta evidente que el tipo de instrucción que se imparta en un aula de L2 dependerá, naturalmente, de la opinión que tenga el docente sobre qué es la lengua y como la procesan los estudiantes. De hecho, muchas decisiones prácticas adoptadas por el docente (desde el diseño del programa hasta la elaboración de actividades) implican

un conjunto de hipótesis sobre la naturaleza del lenguaje, su gramática y su adquisición (Achard 432). Con el surgimiento del enfoque comunicativo se apreció un alejamiento en los intentos de aplicar modelos teóricos del lenguaje a cuestiones de pedagogía de la L2, al centrar la atención en cuestiones más metodológicas, como la utilidad de la instrucción implícita versus la explícita¹⁸, pero sin tener en mucha consideración el modelo subyacente de lenguaje que se trabaja durante la instrucción. Esto se debe, en gran parte, a que los paradigmas lingüísticos y gramaticales en los que suele apoyarse la teoría de la adquisición de segundas lenguas son modelos altamente abstractos, no basados necesariamente en el uso. Ante esta situación, uno de los mayores retos de la LC en el ámbito de la didáctica es proporcionar explicaciones accesibles y precisas de los fenómenos lingüísticos (Tyler 2008: 456).

No pretendemos entrar aquí en debates y disquisiciones acerca de si es apropiado o no implementar la instrucción gramatical en el aula, si bien la idoneidad de la enseñanza gramatical ha sido puesta en duda, en parte gracias a la distinción de Krashen entre aprendizaje y adquisición, y sus notables consecuencias en los enfoques comunicativos (Martín Peris 19). Simplemente, haremos saber que diversos estudios han demostrado que la instrucción gramatical (explícita) sí puede tener efectos facilitadores, tanto en la velocidad de adquisición como en el nivel de competencia que alcanza el alumno¹⁹. También desde la LC se han confirmado estos beneficios (Achard y Niemeier; Langacker 2001), por lo que a día de hoy se acepta como válida la premisa de que proporcionar algún tipo de información gramatical al discente de una L2 sí puede contribuir a su adquisición²⁰. Todos estos

18 En Salazar se hace un completo análisis de los distintos tipos de instrucción (implícita, explícita, inductiva y deductiva), además de tratar los diferentes conceptos de gramática y su aplicación en la enseñanza de lenguas, por si es menester profundizar en este tema.

19 No son pocos los trabajos que apoyan la correlación positiva entre la instrucción gramatical y la competencia del estudiante, como los de Alonso Raya, Gao Youmei, Matsumoto, Bybee, Cea, por citar solo algunos de ellos.

20 En Norris y Ortega se lleva a cabo un meta-análisis de 49 estudios sobre la eficacia de la enseñanza gramatical en la L2 y concluyen que la instrucción explícita, junto a un aumento de las actividades comunicativas, supone ganancias significativas en el

estudios destacan que aquellos estudiantes que reciben algún tipo de instrucción gramatical alcanzan un grado mayor de precisión que aquellos que no la reciben, que requieren menos tiempo en afianzar sus conocimientos y que enriquecen sustantivamente su repertorio gramatical (Ortega 1998a, 1998b)²¹.

Sin embargo, ¿cómo es el proceso que conduce al aprendizaje de una lengua? Durante el estudio de una L2 se realizan tareas y ejercicios que son actividades conscientes llevadas a cabo de forma organizada y estructurada, con el objetivo de aumentar el conocimiento del alumno sobre distintos aspectos de la lengua, y relacionados con las competencias que esperamos que desarrollen. Pero no todo el aprendizaje resulta en adquisición. De lo que estamos seguros a día de hoy es que para adquirir nuevo conocimiento y desarrollar las competencias necesarias en una L2 se requiere el trabajo en una variedad de situaciones suficientemente rica y dirigida hacia la resolución de problemas comunicativos, en un continuo proceso de construcción y re-estructuración de lo aprendido, enmarcados en contextos donde el conocimiento adquirido se contraste y negocie con el de otros, dando como resultado un aprendizaje verdaderamente significativo *de la lengua y sobre la lengua* (Villanueva 245). En general, podemos decir que los modelos de enseñanza de L2 se centran en torno a dos concepciones de qué es la gramática: una concepción en la cual la gramática se observa como un conjunto de reglas y estructuras con valor de instrucción que deben ser interiorizadas con el fin de construir enunciados correctos (enfoque estructuralista); otra concepción es que la gramática no se identifica con la lengua, sino que entiende a esta como la descripción del uso nativo, centrándose en el aspecto comunicativo (enfoque funcional): adquirir una lengua es adquirir la habilidad y la capacidad de interactuar con los demás en cualquier tipo de situación (Chamorro).

aprendizaje y adquisición de estructuras de la L2 en comparación con la instrucción implícita por sí sola, y que estas ganancias se mantienen en el tiempo.

21 Antes de estos estudios, no han sido pocas las voces que opinaban lo contrario. Por ejemplo, el estudio de Terrel concluye que la instrucción gramatical no es el factor más importante para la adquisición de una L2, pero incluso así reconoce que puede acelerar el proceso de adquisición en algunos momentos determinados.

En este último enfoque la presentación de la gramática está subordinada a la función comunicativa (adquisición indirecta), si bien no se descarta completamente la reflexión lingüística deductiva (Rodríguez y Valero 453). Los presupuestos que maneja el enfoque comunicativo sobre la lengua son, básicamente, que a) los aprendientes utilizan la L2 como medio para lograr un fin, b) entre los interlocutores existe una necesidad real de comunicación y c) el alumno es libre de decidir el contenido y la forma con la que se quiere expresar (Cortés Moreno 2014: 12). Si bien el hablante nativo posee un conocimiento intuitivo e inconsciente, los alumnos no nativos deben ser instruidos para obtener un conocimiento principalmente instrumental (y, en cierta medida, incluso declarativo), ya que necesitan adquirir las estructuras lingüísticas con el fin de poder *hacer cosas con la lengua*. Esto implica conocer tanto el significado como la función de estas estructuras de forma contextualizada según propósitos y fines concretos: como afirma Castañeda (2012), escribir frases en la pizarra es solo escribir simples ejemplos, pero una frase inserta en un diálogo es algo más, es una frase en contexto, es un acto de habla que exige la atención del estudiante, que cobra sentido pleno delante de él²².

Parejas a esta concepción de la enseñanza de una L2, han surgido numerosas gramáticas de corte didáctico, descripciones gramaticales de una lengua con fines pedagógicos, desde las cuales también se ponen de manifiesto las desventajas (y virtudes, faltaría más) del enfoque comunicativo, en tanto que se basan en modelos lingüísticos con una alta carga de abstracción, o bien se limitan a meros recetarios de usos según la función o contexto comunicativo que toque²³.

22 La importancia de contextualizar, en sentido amplio, la lengua durante su aprendizaje no es asunto baladí. A este respecto, Martín Peris sintetiza algunos puntos clave del enfoque comunicativo: dimensión social de la lengua y su naturaleza de actividad significativa; concepción de la lengua como actuación y la vinculación de sus usos con las intenciones de los participantes; contexto como conocimiento compartido sobre el que construir el significado; la relación entre contexto sociocultural y reglas de uso; el reconocimiento de distintos niveles de significado (proposicional, discursivo y pragmático) y la necesidad de su control simultáneo. También desde la psicolingüística se asume que no hay adquisición ni dominio de una L2 sin que se lleve a cabo de forma contextualizada (Mayor 57).

23 Matte Bon (1987, 1998, 2001a, 2001b, 2007) ha sido muy crítico con este tipo de gramáticas por no tener en cuenta el estudio sistemático de las relaciones entre *lo*

Ciertamente, una gramática pedagógica no necesita poseer el mismo nivel de descripción que una gramática científica, ni necesariamente debe suscribirse a una teoría formal particular para lograr obtener buenos resultados en sus fines, pero sí es importante determinar cuál es la forma más eficaz, en términos pedagógicos, de organizar y trabajar la información que ofrecen las gramáticas científicas (Cifuentes 1994a: 85). De hecho, nuestra experiencia docente en el aula sinohablante nos dice que la presentación de esquemas lingüísticos asociados a funciones comunicativas, su repetición y práctica, aunque contextualizada debidamente (en la mayoría de casos) no es suficiente: los errores aparecen, hay aspectos gramaticales que pueden ser excesivamente complejos para nuestros alumnos, la regla de turno funciona siempre que se aplique en situaciones controladas, pero pronto salta al ruedo la ambigüedad y la excepción, que lejos de confirmar la regla, la confunde más²⁴.

Es una situación en ocasiones frustrante, tanto para el docente como para el alumno. Por ello, creemos que la función principal de una gramática pedagógica debe ser promover la comprensión del alumno sobre el sistema de la lengua meta. Y, en este sentido, promover la comprensión significa reducir la arbitrariedad percibida en el sistema de la L2. Aquí es donde la LC y la GC pueden aportar todo su potencial explicativo: durante las últimas décadas han puesto de manifiesto que mucho de lo que se ha considerado idiosincrático y arbitrario en las visiones tradicionales del lenguaje es, de facto, sistemático (Tyler y Evans 260). Dado que, para el modelo cognitivo, en el lenguaje todo tiene que ver con el significado, los descubrimientos de la LC y la GC son claramente reveladores para la enseñanza de lenguas extranjeras, como ya afirmó Langacker (2008a: 72). Decantarse por la LC y la GC como modelos en los que basar la enseñanza de L2 es,

que se dice y lo que se hace con la lengua; en su opinión, es necesario buscar el valor esencial de cada operador gramatical y estudiarlos contrastivamente, explicando por qué un mismo operador puede tener todos los usos que posee. Una opinión que no difiere mucho de la propuesta por la LC. Para una visión cognitiva de las gramáticas pedagógicas, véase Taylor (1993, 2008).

24 Los lingüistas cognitivos, por el contrario, consideran que no existen las excepciones, sino una relación de *continuum* entre los elementos lingüísticos (Li Yichun 2012b: 23).

ante todo, poner en relieve su forma de abordar el lenguaje. En una gramática pedagógica, y durante el proceso de enseñanza en el aula, la pregunta no debería ser *¿Cuál es la forma correcta?*, sino *¿Cuál es la forma que expresa lo que tú quieres decir?* (Sánchez-Jiménez 92). Hay que enseñar una gramática, pero una gramática de significados, no de reglas, orientada a la eficiencia comunicativa y no tanto a la corrección (que no por ello deja de ser importante), una gramática que refleje lo más fielmente posible lo que hacen los nativos de esa lengua, y lo que hacen no es ser *correctos*, sino ser *eficaces*. Desde la perspectiva de la GC, una regla que se aplica sin tener en cuenta el significado que transporta carecerá del más mínimo sentido de operatividad. No es suficiente con indicar al alumno qué forma gramatical es necesaria para cumplir con una necesidad comunicativa dada, este requiere disponer también de un valor operativo, una explicación de la relación que se establece entre la forma y la función. En otras palabras: toda forma gramatical posee un valor de operación prototípico que justifica la infinidad de efectos de comunicación que finalmente podemos observar en el uso de la forma (Ruiz Campillo 2005: 10). De esta manera se estará instruyendo sobre valores extensibles, para mejorar la calidad de la inevitable reestructuración que cada aprendiente tiene que acometer por sí mismo (interlengua) y que le puede conducir con facilidad a caer en el fallo de la sobregeneralización. Una regla tan solo pretende actuar como una pista que sea capaz de dar cuenta lógica de todos y cada uno de los casos en los que sea necesario aplicarla. A esta capacidad explicativa y predictiva de la instrucción gramatical es a lo que se refiere Ruiz Campillo (2007) con *operatividad y valor operativo*²⁵.

Para la LC, la adquisición de un idioma implica también aprender las formas en las que una lengua particular categoriza y construye el mundo (Cadierno e Hijazo-Gascón 100). Cada lengua resalta aspectos ligeramente diferentes de la experiencia humana y de la

25 No obstante, como reconocen Alhmoud y Castañeda (18), no siempre es fácil reconocer los valores esquemáticos básicos que comparten los usos prototípicos y no prototípicos. En estos casos, es preferible partir de los elementos más prototípicos y desvelar, paulatinamente y paso a paso, la conexión metafórica o metonímica que conecta tales valores básicos con aquellos periféricos.

conceptualización del mundo, por lo que los alumnos se enfrentarán a numerosos desafíos mediante los que podrán elaborar un mapa de las diferencias entre su lengua materna y la L2. Por ello, la GC se distingue de otros modelos cuando enfatiza que con los signos lingüísticos se expresan distinciones que tienen un carácter de concepción, de perspectiva, de imagen, que sirven para estructurar de formas alternativas una misma escena: la distinción *perfil/base* es relevante pedagógicamente porque permite tomar conciencia de aspectos del significado de las palabras y las construcciones que pueden pasar desapercibidos por estar solo en la base (por tanto, fuera del alcance de la designación). Otros conceptos muy productivos desde el punto de vista pedagógico son los de *subjektivización* y *perspectiva*, ya que una importante fuente de variación en la representación lingüística depende de estos dos procesos (Castañeda y Alhmoud 2014b: 57, 69; Waluch-de la Torre 1189). Ungerer y Hans-Jörg (329 y ss.) sugieren más formas en las que la GC puede contribuir a la enseñanza de una L2: 1) la teoría de los prototipos puede ser útil a la hora de seleccionar el vocabulario presentado a los alumnos: siempre se pueden seleccionar palabras representativas de un concepto que pueden entender directamente con su propio conocimiento del mundo; 2) que el alumno sea consciente de la presencia de metáforas y metonimias en su propia lengua facilita la transición para la comprensión de las que se encuentren en la L2, incluyendo expresiones idiomáticas; 3) la concepción del lenguaje desde una perspectiva espacial puede ser clave a la hora de enseñar las preposiciones o el sistema verbal del español. Además, un modelo que considere el carácter simbólico del lenguaje puede lograr conectar profundamente con los aprendientes, pues les pone en contacto con aspectos reconocibles, comprensibles y comunes de su L1 que también pueden trasladar a la L2 (Llopis 2011a: 117).

Ciertamente, modelos basados en el uso como la LC y la GC contrastan con los modelos tradicionales de corte estructuralista y generativo, ya que asumen que son dos las propiedades basadas en el uso que afectan a la representación gramatical²⁶: la frecuencia de aparición de determinadas formas y el significado de las palabras y

26 Para una ampliación sobre el modelo basado en el uso, véase Langacker (2008a, 2008b).

las construcciones que se estén usando (Croft y Cruse 376). Esta tesis del modelo basado en el uso, básica en la GC, también lo es en la adquisición del lenguaje: son modelos que explican cómo aprendemos el lenguaje utilizando las habilidades y procesos cognitivos durante su práctica. Enfatizan que el lenguaje se aprende durante la experiencia participativa de procesar la información y producir lenguaje durante la interacción en contextos sociales. En la enseñanza de L2 esto se traduce en proporcionar a los estudiantes una exposición abundante de aportes significativos y oportunidades de usar la L2 mientras llevan a cabo actividades realistas (Robinson y Ellis 495). Para el profesor, este enfoque tiene el potencial de proporcionar una visión detallada de la organización de la lengua, y ofrecer a los estudiantes una descripción más coherente y explicativa del idioma, una explicación ciertamente natural, y que muchos docentes realizamos sin siquiera ser conscientes de ello. De hecho, como dice Ruiz Campillo (2007: 8), y la cursiva es nuestra:

Cuando un profesor se esfuerza por representar en la pizarra, con un dibujito más o menos afortunado el valor de una preposición, está haciendo gramática cognitiva. Cuando no se limita a decir que dos o tres opciones para decir algo son 'sinónimas' —*el socorrido "depende de cómo lo mires"*—, sino que trata de explicar las diferencias entre ellas como diferencias de perspectiva, está haciendo gramática cognitiva.

Achard (432) argumenta que la visión de la GC presenta numerosas ventajas, en cuanto a su aplicación pedagógica se refiere: por un lado, enfatizar la naturaleza simbólica del lenguaje permite al profesor enfocarse en el significado de las construcciones gramaticales y proporcionar información útil sobre estas formas, ya que se puede demostrar que están motivadas por el significado; también le permite explicitar las relaciones semánticas que se producen con otras construcciones relacionadas; considerar las formas gramaticales como unidades simbólicas ayuda al profesor a tratar pedagógicamente el aprendizaje de estas construcciones de la misma manera en la que se trabaja el léxico; la atención al significado necesariamente implica atención a la forma, porque los estudiantes requieren tener acceso a

la forma adecuada para transmitir el significado deseado, y se evita contemplarlas como meras estructuras formales que se imponen de forma arbitraria. Otra faceta de un modelo basado en el uso se refiere al papel que juega el contexto comunicativo, social y cultural. La GC destaca el papel del contexto porque todas las unidades lingüísticas se abstraen de eventos de uso en diferentes contextos, y esto incluye también los entendimientos contextuales y enciclopédicos de los interlocutores (Langacker 2001: 5).

Por otro lado, una gramática debería incluir también el aspecto contrastivo entre la L1 y la L2, en base a un análisis atento de las dificultades reales de los estudiantes, para que los alumnos sean conscientes de las analogías y las diferencias en el funcionamiento de ambas lenguas. Esto responde a la *Hipótesis contrastiva* (Taylor 1993: 213, 2008b: 53), según la cual las estructuras de la L2 serán difíciles de aprender en la medida en que no sean isomórficas con las estructuras de la L1 del estudiante (o de otras lenguas que conozca). Además, dada la naturaleza simbólica de la gramática, se puede esperar que las estructuras de la L2 llegarán a ser más complejas de adquirir en la medida en que simbolicen conceptualizaciones *idiosincrásicas*, es decir, categorías conceptuales que no se encuentran en la L1 del alumno. En el caso de los estudiantes sinohablantes, claros ejemplos de ello son los contrastes entre Indicativo y Subjuntivo o Imperfecto e Indefinido, que no tienen un correlato, ni siquiera similar, en el chino moderno.

Es necesario también tener presente que una descripción de base cognitiva de una estructura lingüística como aproximación pedagógica debería caracterizarse por 1) constar de una explicación del nivel representativo de carácter básico más abstracto o esquemático, 2) definir el uso prototípico de la forma presentada, 3) intentar una representación esquemática y figurativa, 4) hacer notar el contexto discursivo más habitual en el que aparece la construcción y 5) identificar el contenido pragmático que se deriva de ciertos usos (Masip 27). En definitiva, en la aplicación pedagógica de los modelos cognitivos debemos tener en cuenta los siguientes principios, que citamos de Castañeda (1990: 69-70):

- Enseñar una gramática debe entenderse como una actividad pedagógica dirigida no a la adquisición de funciones comunicativas según unos contextos determinados, sino a la adquisición de funciones de alta generalización y de gran rendimiento y proyección en numerosas funciones comunicativas.
- Hay que procurar que, al igual que ocurre con la adquisición natural, la reflexión sobre las nuevas reglas se de en un contexto de negociación que tienda a ser simétrico, y con un metalenguaje apropiado para el nivel del estudiante.
- Las actividades que se diseñen deberán introducir tanto práctica como reflexión sobre su uso, de tal modo que vayan apareciendo en cada nuevo paso mayores posibilidades de producción, con el objeto de hallar la regla más general y adecuada.
- Las reglas gramaticales deben estar lo más cerca posible de nuestra representación mental de la actividad externa y deben ser expresadas en términos funcionales.

Los modelos cognitivos pueden contribuir mucho a la gramática pedagógica al lograr que los alumnos *descubran* y *se den cuenta* de ella, apuntalar la conciencia del lenguaje centrándose primero en usos prototípicos para pasar luego a usos no prototípicos²⁷. La gramática no solo se puede aprender, también se puede *pensar*: el estudiante interioriza una lengua nueva a partir de los conocimientos que pueden despertar en él saber cómo funciona una lengua en general, incluida la suya (Ruiz Campillo 2007). Para ello, un aspecto que debe ser tenido en cuenta no es solo conseguir buenas descripciones cognitivas del significado, sino hacerlo de modo que se obtengan reglas operativas para provocar la reflexión gramatical necesaria que lleve a la comprensión. De hecho, animar a esta reflexión en el aula es positivo y puede constituir una tarea comunicativa en sí misma, ya que no es muy diferente a lo que en ciertas ocasiones hacen los hablantes nativos con su lengua cuando necesitan ajustar el producto lingüístico a ciertas exigencias: ver la lengua reflexiva y metalingüísticamente (Ortega 1998a: 9, 1998b: 114). En realidad, podríamos decir que la LC y la GC no suponen una

27 Para Bybee (229), el aprendizaje eficiente ocurre cuando los miembros centrales y más prototípicos de las categorías se presentan temprano y con frecuencia.

metodología radicalmente nueva, más bien resaltan ciertos aspectos de las metodologías de enseñanza de idiomas ya existentes que merecen mayor atención: el énfasis del lenguaje como una relación en forma de red, similar a las redes de vocabulario, en las que cada vez que se aprende una palabra nueva se activa un nodo que la vincula a una red ya existente (Hudson 24), o en la importancia de la motivación del hablante en la interpretación y la combinación de la configuración gramatical según el contexto de uso. Otra buena noticia para el estudiante es que los mecanismos que usamos todos los días para producir y decodificar el lenguaje son justo los que se necesitan para usar la L2 de manera productiva: los mecanismos de categorización que desplegamos diariamente también están disponibles para su uso en la tarea de aprender un nuevo idioma. El único requisito es la exposición suficiente a estas categorías (Bybee 229).

Para finalizar, las consecuencias de este tipo de instrucción gramatical son resumidas por Llopis *et ál.* (24) en los siguientes puntos:

- Un proceso de aprendizaje más basado en la lógica que en la memoria.
- Comprender las formas lingüísticas y sus significados a partir de conceptos generales que puedan extenderse mediante una lógica natural de la representación humana del mundo para dar cabida a todos los usos posibles.
- Un control de los significados para operar con significados.
- Pensar para hablar.

Por todo lo dicho hasta el momento, el desafío pedagógico es determinar los medios óptimos para llevar a los estudiantes a esta comprensión. El hecho de que la gramática sea significativa crea el potencial para enfoques nuevos y diferentes en la enseñanza: es necesario explicar al alumno *por qué la L2 debe ser como es* (Taylor 2008: 57). El desafío de aplicar conocimientos lingüísticos cognitivos a una gramática pedagógica radica precisamente en la búsqueda de formulaciones descriptivas adecuadas, intuitivamente aceptables y fácilmente accesibles de los significados. La LC ofrece soluciones sobre cómo se pueden diseñar y secuenciar las tareas y contenidos

de la L2 y así maximizar las oportunidades de producción y aprendizaje, al brindar la oportunidad de guiar la atención y mejorar las construcciones en la entrada de la L2, al tiempo que demuestra su valor conceptual y comunicativo.

2.1. LA GC Y LAS TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

Visto el potencial pedagógico de la LC y la LG, el siguiente paso sería encontrar el modo de definir y secuenciar la organización de los contenidos de forma que dieran cuenta de esta base cognitiva de la lengua durante el proceso de aprendizaje de una L2. Un enorme potencial pedagógico que puede partir de conceptualizaciones universales, independientemente del origen del alumno, y así establecer conexiones lógicas entre esos mecanismos compartidos por cualquier mente humana y la realización de formas lingüísticas concretas que conlleva un proceso comunicativo (Casellas 298), lo cual casa perfectamente con el objetivo último de interiorizar la gramática entendida como competencia comunicativa. La aportación de la GC se basa en volver a reconstruir la unión entre las formas y sus significados para que los estudiantes puedan apreciar y comprender las asociaciones, similitudes, razones y contextos, la manera de procesar y conceptualizar el mundo de los hablantes de la L2, en definitiva. Se trata de darle a la instrucción gramatical un papel fundamental en la construcción del conocimiento nuevo y de definirla como *comunicación* por sí misma, y no como una mera herramienta descriptiva para practicar y, eventualmente, comunicarse (Llopis 2011b: 97).

Una cuestión clave en contextos de instrucción formal de L2 es si la adquisición implica un procesamiento implícito o explícito, y si la instrucción más efectiva es implícita o explícita. En el marco de la instrucción de la gramática en la enseñanza surgen dos formas: la gramática implícita, que se adquiere inconscientemente por asimilación de otros contenidos, y la explícita que se basa en la explicación de las reglas por el profesor, y que se adquiere conscientemente. Autores como Rodríguez y Valero (436) prefieren no partir de un análisis explícito de la L2, sino presentarla de manera que el aprendizaje se produzca gracias a su uso, su observación, la reflexión consciente y

la posterior formulación de la regla (forma inductiva)²⁸. El modelo de la GC es, a priori, neutral en cuanto a la declaración implícita o explícita de la regla, sin embargo, el modelo basado en el uso pareciera favorecer una presentación inductiva de las construcciones gramaticales, donde la conciencia del patrón general emerge de la exposición a numerosas instancias (Achard 440). No obstante, no son pocos los autores, como Llopis (2009, 2011b) que apuestan por un tipo de instrucción explícita, basándose en los resultados de las investigaciones que ya hemos citado anteriormente²⁹. Sea como fuere, si una lengua es un instrumento de comunicación, la mejor forma de trabajar con ella es, ciertamente, comunicándose. Pero sin que esto haya dejado de ser verdad, también lo es que la reflexión sobre las formas lingüísticas en las que las lenguas elaboran el significado que luego los usuarios transmiten merece la atención apropiada, amén de que el conocimiento explícito y reflexivo de la gramática puede llegar a convertirse en conocimiento implícito mediante la práctica (Moreno, C. 599).

De hecho, la práctica comunicativa no puede justificarse únicamente con argumentos de tipo realista o de procesos de aprendizaje que apelan a lo mimético: es necesario propiciar la activación de los procesos internos del aprendiz, de modo que su disposición sea la más adecuada para la interiorización de los mecanismos de la lengua meta. Para lograrlo, desde el marco cognitivo se ha desarrollado una *Teoría Cognitiva de Adquisición del Lenguaje* (TCAL), en la que el aprendizaje de una L2 es considerado como la adquisición de una destreza cognitiva compleja (Castañeda 1997: 67). Esta teoría subsume otros muchos principios³⁰, pero por límites de espacio, nos limitaremos solo

28 La enseñanza inductiva, por lo general, tiene la ventaja de ofrecer a los alumnos la oportunidad de ser plenamente activos en la comprensión de las operaciones lingüísticas.

29 Remitimos al inicio del apartado 2 y a las notas 19 y 20.

30 Uno de ellos, por ejemplo, es la *Teoría del procesamiento paralelo de la información*, según la cual el procesamiento de la información se da a través de las interacciones de un gran número de unidades simples dentro de redes neuronales, de manera que el aprendizaje tiene lugar mediante el fortalecimiento y debilitamiento de las interconexiones en respuesta a la frecuencia de los casos encontrados en los datos, dando así justificación teórica a la necesidad de suministrar *input* variado y a la

a esbozar la *Teoría del Control Adaptativo* (TCA) de Anderson: es una teoría sobre la naturaleza del conocimiento humano, una teoría sobre cómo se despliega este conocimiento y una teoría sobre cómo se adquiere³¹. La TCA parte de la premisa de que todos los procesos cognitivos superiores (memoria, lenguaje, solución de problemas, deducción e inducción, etc.) son distintas manifestaciones de un mismo sistema subyacente. La TCA asume que el conocimiento humano se estructura en dos categorías: el conocimiento declarativo y el procedimental: el primero se corresponde con el *saber qué*, el conocimiento factual de los hechos (es un conocimiento inactivo, no desencadena acciones), un conocimiento del que se tiene conciencia y que puede verbalizarse; el conocimiento procedimental se corresponde con el *saber cómo*, el conocimiento responsable de la ejecución de tareas, un conocimiento que usualmente no es descriptible. En la adquisición del conocimiento, la TCA distingue tres fases: 1) declarativa, 2) compilación de producciones y 3) automatización o refinamiento. La fase declarativa implica la adquisición del conocimiento declarativo mediante la codificación de un hecho del mundo exterior. En la fase de compilación, el conocimiento declarativo se interpreta mediante reglas de producción generales, y se logra mediante la experimentación con uno o pocos ensayos. Por último, el conocimiento se transforma en conocimiento procedimental automático en la fase de automatización, ajuste y fortalecimiento mediante la práctica reiterada y sistemática. Para la resolución de un problema se apela a una secuencia de reglas de producción, y cada una de estas reglas supone la unidad mínima de cognición. El proceso por el que se discriminan todas las producciones potenciales menos una se denomina *resolución del conflicto*. De acuerdo a la TCA, la probabilidad de que una producción sea seleccionada en la resolución de conflictos depende de su utilidad, en base a su probabilidad de lograr el objetivo y el coste de su ejecución (Alonso Aparicio). Las implicaciones pedagógicas que se derivan de la TCA son evidentes: incluyen proporcionar al estudiante una explicación de una regla de la L2 y acompañarla de ejemplos significativos, y

importancia de la práctica repetida y sistemática de los contenidos lingüísticos. Véase en Castañeda (1997).

31 Para ampliar, véase: Alonso Aparicio; Castañeda (1997: 66 y ss).

de la oportunidad de practicar la regla para que se adquiriera un buen entendimiento de la misma, y que sistemáticamente se logre automatizarla y usarla con fiabilidad y de forma espontánea en las destrezas de producción y comprensión lingüística.

Parece aconsejable, pues, que la en la docencia de la L2 se conjuguen las oportunidades de comunicar con las ocasiones en que de algún modo se preste atención a los recursos gramaticales empleados para ello (Castañeda y Ortega 9). Así las cosas, frente a otras teorías que recurren a razones de naturaleza innatista o ambientalista para explicar la adquisición de segundas lenguas, la *Atención a la Forma*³² (AF o *Focus on Form*, Long 1981, 1996; Long y Robinson) sugiere partir de la *Hipótesis de la interacción*: el proceso por el que las diversas interacciones realizadas por los hablantes de una lengua (y entre los aprendices) se inscribe en lo que se denomina *negociación del sentido*. En este espacio los hablantes logran que la comunicación sea efectiva, donde mejor se percibe la diferencia entre lo *dicho* y lo que *han querido decir*, o entre lo *entendido* y lo *realmente expresado*. Se concede, de esta manera, cierto tipo de atención a la forma lingüística para resolver un problema comunicativo: dirigimos la atención a cierto rasgo lingüístico necesario para lograr que el sentido avance o se establezca. La dirección que sugiere la AF es ciertamente interesante: enfatizar los procesos de percepción de los estudiantes sobre las relaciones entre la forma y la función que establecen los hablantes nativos en sus enunciados (Chamorro 1). La AF propone formas de intervenir en el enfoque de la atención, ya que no basta con atraer sobre algo la atención de los aprendices (tratamiento implícito), sino que el enfoque de la atención sobre ese algo debe llevarse a cabo de forma reflexiva y consciente (tratamiento explícito)³³. Es decir, si los

32 Con *Atención a la Forma*, M. Long se refiere a la atención de los estudiantes sobre los elementos lingüísticos cuando estos aparecen de forma incidental en tareas que tienen como foco principal el significado o la comunicación. Esta atención está restringida a eventos pedagógicos basados en el sentido, en los que se presta atención al lenguaje a medida que surge una necesidad percibida, en lugar de formas predeterminadas (Doughty).

33 Para que el *input* pueda disparar el mecanismo de generación de hipótesis, el dato lingüístico debe ser percibido de manera aislada a otros datos del flujo lingüístico que recibe (*noticed input*). Posteriormente, el dato debe ser comprendido y puesto

aprendientes deben percibir algún aspecto del *input* en L2 pero, por alguna razón, no lo hacen o no pueden hacerlo, entonces se requiere una instrucción (centrada en tareas de negociación e interacción) que los reconduzcan para que lo logren (Llopis 2011b: 23).

La AF establece una relación cognitiva entre el aprendiente y la forma lingüística, logrando un procesamiento más basado en la percepción y la comprensión que en la memorización. Propone, así, tratar la enseñanza de la gramática en el seno de actividades de interacción comunicativa³⁴, y sugiere técnicas didácticas como el realce del *input*, la negociación del sentido, la dictoglosia o el procesamiento del *input*. Entre las técnicas que con más frecuencia se utilizan están la de *enriquecer el input* y *estructurar el input*: la primera está en relación con la fase de percepción de la forma lingüística y se consigue mediante la inundación de un texto con ejemplos de un determinado aspecto gramatical o mediante el refuerzo gráfico del elemento en cuestión (subrayado, expresión en negrita, etc.); la segunda se entiende por ofrecer modelos de lengua que proporcionen gran cantidad de ejemplos de un aspecto gramatical, pero enfatizando una determinada relación entre forma y función. Aquí se estimula la comprensión de forma y significado, como única garantía para que pueda ser asimilado posteriormente, bien como conocimiento explícito o implícito. En la aplicación de la AF en el aula, habrá que tener muy presentes los siguientes factores: 1) la necesidad de conocer lo mejor posible las circunstancias del contexto docente, 2) cómo serán las intervenciones (explícitas, implícitas o un punto intermedio³⁵) y 3) se elegirán las técnicas más recomendables para cada ocasión en función de lo considerado en los dos puntos anteriores (Miquel y Ortega 96-7).

en relación con un posible significado (*comprehend input*), y de esta manera puede ser incorporado como un conjunto de reglas sobre el uso de la L2 (*intake*). Véase: Chamorro.

34 Así entrará en juego la *Hipótesis de la captación*, es decir, la hipótesis de que para aprender una estructura el estudiante tiene antes que registrarla conscientemente o darse cuenta de su presencia en la lengua. La AF sugiere inducir esta captación como objetivo de la enseñanza gramatical (Alonso Aparicio 13).

35 En este sentido, véase: Doughy.

Pero para que la adquisición tenga lugar no basta con exponer al aprendiente a un *input* cualquiera: este deber ser comprensible, ya que si bien la comprensión no garantiza la adquisición, no puede haber adquisición si no sucede primero la comprensión (Van Patten 2007: 115). Para poder asimilar el *input* es necesario que el significado que se transmite y su referente (la forma lingüística) se detecten y combinen en la mente del hablante³⁶. Para lograrlo, la *Instrucción basada en el procesamiento*³⁷ (IP) sugiere que, dado que la adquisición de la gramática es un fenómeno de gran complejidad, en el que intervienen una gran cantidad de variables (transferencia de la L1, factores motivacionales, contexto de instrucción, etc.), es necesario atraer, orientar y fijar la atención de aprendiz hacia aspectos formales del *input* que normalmente serían ignorados durante la comunicación genuina en tiempo real. El IP analiza las estrategias y los mecanismos que los aprendices usan para vincular una forma lingüística con su significado, y tiene que ver con la transformación del *input* a *intake* durante la comprensión.

¿Qué es lo que hace que unas formas lingüísticas sean más *procesables* que otras? El IP sugiere una serie de principios que refieren a las estrategias que intervienen en el procesamiento del *input* de los estudiantes, y que Alonso Raya (10-11) resume así:

- 1) Principio 1, *Principio de la prioridad del significado*: los aprendices procesan el *input* atendiendo a las palabras antes que a la forma.
 - a) Los aprendices procesan las palabras con contenido en el *input* antes que cualquier otra cosa.
 - b) Los aprendices prefieren procesar ítems léxicos a ítems gramaticales (por ejemplo, marcas morfológicas) para obtener la misma información semántica³⁸.

36 Este acontecimiento, que parte del procesamiento de la información, se conoce como *Conexión de forma y significado*: cuando tiene lugar puede hablarse de *input* detectado, y si se procesa con éxito, puede llegar a convertirse en *intake* (Van Patten 1996).

37 Véase: Van Patten (1996, 2002, 2003, 2007).

38 En este subprincipio el concepto de *valor comunicativo* o *significatividad* es de especial importancia y se define como "la contribución relativa que hace una forma al

- c) Los aprendices prefieren procesar marcas morfológicas *significativas* antes que marcas morfológicas *menos o nada significativas*.
- 2) Principio 2, *Principio del coste de atención*: para que los aprendientes procesen formas no significativas, deben poder procesar antes el contenido informativo o comunicativo con el mínimo o ningún coste de la atención.
- 3) Principio 3, *Principio del primer sustantivo*: los aprendientes suelen procesar el primer sustantivo o pronombre que encuentran en un enunciado como el sujeto agente activo en el enunciado³⁹.
- 4) Principio 4, *Principio de la primera posición*: es más fácil para los aprendientes procesar lo que se encuentra en posición inicial o final que aquello que se encuentra en una posición intermedia del enunciado.

Van Patten defiende la idea, pues, de que la instrucción gramatical no debe aplicarse al producto o a la producción, sino que debe actuar dentro de las primeras fases en las que el alumno construye su conocimiento para que así pueda interiorizar la gramática, desarrollando de forma más efectiva su interlengua. Para Van Patten (1996), los puntos básicos con los que se debe desarrollar las actividades son: 1) se enseña sólo un aspecto de la gramática a la vez; 2) se mantiene el enfoque en el significado en cada momento; 3) ha de existir una progresión desde la frase hasta el nivel del discurso; 4) se usa *input* tanto oral como escrito; 5) el estudiante debe interactuar con el *input* y 6) es necesario tener en cuenta las estrategias de procesamiento psicolingüístico.

significado referencial de un enunciado" (Van Patten 1996: 24). Se basa en dos rasgos: [+/- valor semántico inherente] y [+/- redundancia]. Por ejemplo, la marca verbal de pasado es redundante si aparece el marcador temporal *ayer*, que tiene mucho más valor semántico inherente.

39 ¿Por qué uno de los errores más frecuentes de los estudiantes sinohablantes es la producción de enunciados del tipo *Los taiwaneses encantan comer con los amigos*? Una posible respuesta está en este principio: procesan *los taiwaneses* como el sujeto del verbo *encantar* y olvidan la preposición que antecede al objeto indirecto y, por supuesto, el pronombre correspondiente.

Por último, no podemos dejar sin mencionar una de las herramientas que tiene más potencial en la práctica pedagógica: el uso de las imágenes, muy aprovechado tanto en la LC como en la GC. Tal y como afirma Palacio (12), en el ámbito de la GC aplicada a la enseñanza de ELE se han defendido las ventajas que conlleva el uso de las imágenes a la hora de elaborar una adaptación pedagógica del modelo de descripción gramatical, dada la condición figurativa y gestáltica del lenguaje que sostiene la GC⁴⁰: una imagen supone una percepción común para los hablantes de cualquier lengua; los esquemas desarrollados para la explicación de los valores operativos de las formas lingüísticas pueden representarse visualmente; las imágenes permiten presentar de forma accesible los conceptos y la terminología altamente técnicos de este enfoque, ya que los esquemas gráficos son mucho más accesibles y naturales, y con ellos los alumnos pueden captar un concepto gramatical de forma más intuitiva; presentan de forma integrada muchos elementos que de otra forma resultarían inconexos; son fáciles de comprender e identificar de forma global y sirven de patrón interpretativo de conceptos más abstractos, aquellos que no se perciben físicamente pero que se entienden como si fueran objetos que podemos ver cuando los interpretamos metafóricamente, vinculan la información a aspectos emocionales y afectivos que otorgan viveza e intensidad a la información aprendida (Castañeda y Alhmoud 77; Castañeda 2004a, 2012; Sánchez Griñán 2009).

De hecho, en la construcción de una imagen visual se ponen de manifiesto aspectos básicos de nuestra capacidad representacional, que se trasladan a dimensiones del pensamiento visual mediante procesos metafóricos. Todo concepto será más comprensible y más fácilmente recordado si puede asociarse a representaciones visuales. El carácter figurativo, simbólico e icónico que le otorga la LC a la gramática permite construir paralelismos con principios generales de percepción, y con otras formas de representación que son intuitivamente más aprensibles por los hablantes, como las imágenes o

40 Para un ejemplo del valor explicativo de las imágenes en la descripción y enseñanza del sistema preposicional español, véase Martín. Para ver la relación entre el trabajo con imágenes y los conceptos de la GC (perspectiva, alcance, figura, fondo, etc.), véase Waluch.

los gráficos⁴¹. Por todo esto consideramos que la explotación de las imágenes como herramienta pedagógica no puede ignorarse, y muy especialmente en el contexto sinohablante, ya que el particular sistema de escritura china (basado en el sinograma) activa y potencia por sí mismo el aprendizaje y la discriminación visual (Lamarti 2011a, 2011b): la imagen forma parte inherente de su sistema de conceptualización del mundo, de la propia lengua china.

2.2. LA GC EN LA ENSEÑANZA DE ELE: BREVE ESTADO DE LA CUESTIÓN

Son abundantes los trabajos que tratan de la aplicabilidad del modelo de la GC en la enseñanza de segundas lenguas, especialmente sobre la lengua inglesa: Achard y Niemeier, De Knop y De Rycker, Cadierno e Hijazo-Gascón, Robinson y Ellis, Littlemore, Tyler (2012) y los mencionados en la nota 6. Para concluir este apartado 2, quisiéramos ofrecer una relación de varios trabajos sobre aplicación de la GC en la enseñanza de ELE, junto a una brevísima síntesis de cada uno ellos, con el objeto de que, sin ánimo de agotar toda la bibliografía, puedan servir al lector de guía y referencia. Sin embargo, siguiendo a Casellas (297), advertimos que todavía son insuficientes las descripciones cognitivas con enfoque pedagógico que puedan ayudar a mejorar la labor docente y la producción de materiales didácticos.

1) *Teoría y aplicación.*

- a) Alhmoud y Castañeda (2015): introducción a la GC, sus principales conceptos e implicaciones en la didáctica de ELE.
- b) Castañeda (2006b): introducción sobre la potencialidad de la GC en la explicación de la gramática para estudiantes de ELE.
- c) Castañeda (2004b): recoge indicaciones, procedimientos y aspectos a considerar en la elaboración de una gramática pedagógica para el aula de ELE.

41 Para una completa exposición de las ventajas que ofrece el trabajo con la imagen en el aula de ELE, así como sus posibles formas de trabajar, principios de selección de imágenes, véase Sánchez Griñán.

- d) Castañeda (1997): análisis del enfoque cognitivista en la teoría de la adquisición de segundas lenguas.
 - e) Castañeda y Alhmoud (2014a): proponen un conjunto de principios y sugerencias para la implementación del enfoque cognitivo en los niveles avanzados de ELE.
 - f) Castañeda (2014): el autor, en calidad de coordinador, recoge un conjunto de trabajos de carácter teórico-práctico sobre la enseñanza de ELE desde la perspectiva cognitiva.
 - g) Ruiz Campillo (2014): el autor elabora un mapa cognitivo y operativo del sistema verbal español basado en conceptos espaciales y no temporales.
- 2) *GC y enseñanza de ELE*.
- a) Castañeda (2006a): Tratamiento desde el enfoque cognitivo de la oposición indefinido/imperfecto
 - b) Castañeda (1990): propuesta de diseño de actividades en el aula ELE basadas en principios de la CG.
 - c) Castañeda (2004c): presentación del sistema verbal español desde un punto de vista cognitivo y didáctico.
 - d) Castañeda y Melguizo: aproximación pedagógica y cognitiva a los principales usos del clítico *se* español.
 - e) Castañeda y Ortega: aproximación al tratamiento de la *Atención a la Forma* desde la perspectiva cognitiva.
 - f) Castañeda y Chamorro: aproximación cognitiva y pedagógica a los determinantes y cuantificadores en español.
 - g) Castañeda y Alhmoud (2014b): aproximación cognitiva y pedagógica al sistema verbal español para la enseñanza de ELE.
 - h) Cea: análisis desde el enfoque cognitivo del modo subjuntivo para estudiantes de ELE.
 - i) Foncubierta y Rodríguez: aproximación pedagógica de la metáfora en el aula ELE según principios cognitivos.
 - j) Llopis (2009, 2011b): estudio sobre la selección modal desde el enfoque cognitivo y su aplicación en el aula de ELE
 - k) Llopis *et ál.*: conjunto de principios y propuestas basadas en la GC para la enseñanza de ELE.
 - l) Ruiz Campillo (1998): análisis del sistema verbal español desde el marco cognitivo y su aplicación en el aula de ELE.

- m) Ruiz Campillo (2001, 2006, 2008): tratamiento en el aula del modo subjuntivo desde una perspectiva cognitiva.
- n) Ruiz Campillo (2007): entrevista a este autor sobre la aplicación y posibilidades de la GC en el aula de ELE.
- o) Ruiz Campillo (2005): aproximación cognitiva del contraste imperfecto/indefinido en el aula de ELE.
- p) Salas: aproximación cognitiva al tratamiento del subjuntivo en el aula de ELE.
- q) Santiago: aproximación desde la GC al tratamiento del artículo en el aula ELE.
- 3) *Gramáticas pedagógicas basadas en la GC*.
 - a) Alonso Raya *et ál.*: la única gramática pedagógica basada en criterios cognitivos que hemos podido encontrar hasta el momento.
- 4) *GC y lengua china*.
 - a) Lamarti (2016): estudio contrastivo español-chino sobre la metáfora.
 - b) Li Yuchin (2010): enseñanza a estudiantes hispanohablantes de chino de la partícula aspectual 了 *Le*, basada en criterios cognitivos.
 - c) Li Yuchin (2011): estudio contrastivo entre español y chino del sistema aspectual y temporal.
 - d) Li Yuchin (2012b): aproximación a los marcadores discursivos del chino desde una perspectiva cognitiva.
- 5) *GC y enseñanza a estudiantes sinohablantes*.
 - a) Lamarti (2011b): estudio sobre la conceptualización de la metáfora en estudiantes sinohablantes.
 - b) Li Yuchin (2012a): enseñanza de los tiempos del pasado español a estudiantes sinohablantes desde un punto de vista cognitivo.

Como se puede observar, los trabajos de enseñanza de ELE para estudiantes sinohablantes basados en la LC y la GC son ciertamente escasos. Ciertamente es que existe una extensa bibliografía de trabajos, tesis doctorales y tesinas de máster que abordan la didáctica de ELE en aulas sinohablantes, además de trabajos que contrastan aspectos

gramaticales entre el español y el chino, especialmente en China y Taiwán, pero sus fundamentos teóricos y metodológicos suelen limitarse a las teorías estructuralistas o generativistas del lenguaje⁴². Parece que la LC todavía no ha llegado por estas tierras y no hay visos de que lo vaya a hacer en un futuro próximo. ¿Existe algún tipo de factor que condicione la dificultad para la aplicación en el aula sinohablante de los principios cognitivos? Reflexionaremos sobre este asunto en el siguiente apartado.

3. ¿ES VIABLE UN ENFOQUE COGNITIVO EN EL AULA SINOHABLANTE?

¿Necesitan nuestros estudiantes una instrucción explícita o implícita de la gramática? ¿Cuáles son las principales dificultades de los estudiantes sinohablantes durante el aprendizaje del ELE? ¿Existe algún factor (lingüístico, cultural, psicológico, etc.) que provoque que los estudiantes sinohablantes prefieran un tipo de metodología sobre otra? ¿Qué posibilidades hay de implementar el enfoque cognitivo en el aula sinohablante? Contestar estas preguntas exigiría muchas más páginas de las que aquí disponemos, por lo que a continuación solo pincelamos algunas nociones generales que puedan servir de guía.

Cualquier currículo, de acuerdo con Cortés Moreno (2012: 90) debería tener en cuenta las circunstancias particulares de unos alumnos en un contexto de aprendizaje concreto. Efectivamente, existe la evidencia de que la comprensión de los estilos y características de aprendizaje de los estudiantes tiene un impacto directo en la enseñanza de una L2 (Hing Wa Sit 36). Por ello es importante primero dibujar los escollos que enfrentará quien se ha descrito como el *Aprendiz chino*⁴³. El estudiante sinohablante no entra de vacío en el aula: posee un complejo bagaje de significados y estructuras, un universo lingüístico que choca directamente con la lengua meta desde el primer día de clase.

42 Ejemplos de estos estudios son los de Chen, Chou, Hsie, Lai, Lin, Yang, Yu, Zhang, entre otros.

43 Son numerosos los estudios de caracterización del aprendiz chino, sobre todo a partir de la publicación de Watkins (1996), Watkins y Biggs (2001). En el contexto de enseñanza de ELE destaca especialmente el trabajo de Sánchez Griñán (2009).

La distancia interlingüística entre su lengua, el chino moderno estándar, y la española facilita que nuestros estudiantes tengan dificultades a la hora de comprenderla y aprenderla. Son numerosos los trabajos que enumeran estas dificultades⁴⁴, siendo las más citadas el uso de los artículos, el sistema verbal (tiempo, modo y conjugación), las preposiciones y las conjunciones, los verbos copulativos, los pronombres (personales y de objeto), además de problemas en las producciones escrita y oral. Las propias particularidades de la L1 del estudiante sinohablante son un factor coadyuvante en la aparición de dificultades: las categorías gramaticales del chino son laxas y multifuncionales; como lengua aislante, el chino carece de conjugaciones o flexiones comparables a las del español; el orden oracional no siempre coincide con la L2, siendo muy evidente en el caso de las oraciones subordinadas o compuestas (con o sin participación de conjunciones u otros marcadores); en chino predomina la parataxis sobre la hipotaxis (más en la lengua oral que en la escrita), entre otras muchas características (Cortés Moreno 2002; Zhi). El lingüista Chao Yuanren afirmaba que todo en chino es sintaxis, toda la gramática china podría reducirse al orden de las palabras⁴⁵. Obviamente, tal forma de describir la lengua china es exagerada por simple, pero no podemos descartar que sea un factor a tener en cuenta a la hora de dirigir y apoyar a nuestros estudiantes en su periplo por el español. Otra dificultad, citada por Blanco (2011: 70), es la escasa familiaridad del estudiante con el sistema gramatical del español, pero podemos afirmar que ni siquiera está familiarizado con el de su propia lengua materna. Junto al hecho de que no suelen estar acostumbrados al metalenguaje que se utiliza

44 Blanco (2010) propone una bibliografía de dificultades para estudiantes sinohablantes, a la que remitimos para tener una perspectiva más amplia. Véase también Cortés Moreno (2002, 2009a, 2009b, 2013); Blanco (2012, 2013); Fei Song; Sun y Mao; Méndez.

45 Zhi (187). cita una interesante metáfora a este respecto: la de la lengua china como estructura en forma de bambú, nudo tras nudo en un *continuum*, mientras que las lenguas indoeuropeas presentan una estructura arbórea, fractal. De hecho, la categoría sintáctica de la palabra en chino recae en gran medida en su distribución dentro del enunciado, por lo que la oración china puede considerarse una secuencia de conceptos cuyas relaciones sintácticas dependen sobremedida en el orden y el contexto de aparición (Lu Jingsheng 2008: 50, 2014: 247).

normalmente en clase (Sun y Mao 863), la suma de todos estos factores actúa de forma determinante en el estudio de ELE y en el uso de determinadas estrategias de aprendizaje del estudiante sinohablante.

La *Cultura de aprendizaje*⁴⁶ de nuestros estudiantes es el otro agente relevante a tener en consideración. El contexto educativo ha recibido una fuerte influencia del pensamiento clásico chino, particularmente del confucianismo, que ha moldeado una forma de ser y de comportarse cuyo reflejo lo encontramos en el aula sinohablante: la figura predominante del docente como estructurador y transmisor del conocimiento, que sirve de ejemplo moral y académico al que los estudiantes deben imitar (He Xiaojing 13; Couto 144). El docente ejerce su control respecto a la actuación de los estudiantes y promueve la producción ejemplar y correcta de muestras de lengua, a través de un esquema de interacción con el discente basado en el I – R – E⁴⁷. En el aula se enfatiza la importancia de la jerarquía y el respeto, por lo que el silencio es una situación común en el aula de lenguas, que además de ser un espacio donde se desarrollan las actividades docentes, constituye un lugar público en el que se pone en juego la imagen social de los participantes (Hing Wa Sit 37). En este contexto los estudiantes serán respetuosos, no hablarán más alto de lo necesario y cederán el protagonismo a otros participantes presentes, en consonancia con la virtud clásica de evitar el conflicto y el enfrentamiento, actitud guiada por la creencia común de mantener la dignidad mutua, o la imagen social (面子 *Miàn Zi*) (Sabadell 203; Wachob 22). Tampoco debemos olvidar que el contexto de aprendizaje sinohablante se caracteriza, asimismo, por una formación dirigida principalmente a la superación de exámenes, bajo la fuerte presión que suponen las expectativas sociales (Alcoholado *et ál.* 5), lo cual condicionará inevitablemente las estrategias de aprendizaje que emplearán los discentes.

46 Cortazzi y Jin Lixian (1996, 2006) definen esta noción como el conjunto de expectativas, actitudes, valores y creencias que subyacen en la forma de enseñar y aprender satisfactoriamente. Enmarca lo que docentes y discentes esperan que suceda en el aula.

47 Inicio por parte del profesor, *Respuesta* adecuada por parte del alumno y finalización con la *Evaluación* del primero, que no tiene más fin que la corrección de los errores aparecidos (Sánchez Griñán 2008).

Desde este contexto y tradición de aprendizaje es fácil comprender que se haya favorecido un estudio de la lengua basado principalmente en la descripción de un sistema estructurado, en la oración bien formada, en la traducción entre la L1 y L2, características todas ellas de corte definitivamente estructuralista, en un marco metodológico y pedagógico que conjuga los métodos de Gramática-traducción con el Audiolingual (Sánchez Griñán 2008: 81): se enfatiza el estudio gramatical, la repetición oral y el razonamiento deductivo; se focaliza en el nivel de la frase antes que en el discursivo; se da mayor importancia a la exactitud y fluidez que al uso en contextos adecuados; las largas listas de vocabulario, las complejas presentaciones de reglas gramaticales y los numerosos ejercicios, repetitivos, para su interiorización, no son en absoluto ajenos a los estudiantes sinohablantes (Sánchez Griñán *et ál.* 81). El objetivo primero es que el estudiante sea capaz de conocer, comprender y pronunciar con precisión casi milimétrica las formas y estructuras trabajadas. Debido a esto, en estadios iniciales, la asimilación de un estudiante sinohablante puede ser más lenta en relación a un estudiante occidental, en parte por las estrategias de aprendizaje que pone en juego: preocupación por el significado de cada palabra, falta de trabajo en contexto, baja tolerancia a la ambigüedad y concentración excesiva en los elementos discretos de la gramática y las construcciones sintácticas (Bayes 102). Las estrategias de aprendizaje más practicadas en la cultura china se resumen en las *cuatro R* (recepción, repetición, revisión y reproducción precisa) y las *cuatro M* (meticulosidad, memorización, actividad mental y dominio⁴⁸) (Hu Guangwei 100-1).

Por todos estos factores, el docente quizás sienta cierto escepticismo sobre la posibilidad y viabilidad de adoptar otras metodologías ajenas a la cultura de aprendizaje del contexto sinohablante (como el enfoque comunicativo o el enfoque cognitivo) y que supongan la introducción de cambios drásticos en las rutinas de estas aulas. Estas metodologías podrían llegar a plantearse como campos conceptuales excesivamente diferentes en el contexto sinohablante, llegando incluso a generar conflicto con las creencias y actitudes chinas sobre qué

48 *Meticulousness, Memorization, Mental activity y Mastery* en inglés.

implica enseñar y aprender. Por ejemplo, el enfoque comunicativo parece estar relativamente lejos de ser implementado con éxito en el contexto chino de enseñanza, no porque suponga una novedad, sino porque equivaldría a un enfrentamiento entre sistemas antagónicos y el consecuente riesgo de la sustitución completa de un modelo por el otro. De hecho, en el momento en el que se ha implementado este enfoque surge el conflicto, debido a la exagerada atención que se le presta a la gramática, al léxico y a las producciones ejemplares: ¿restricción en pro de la corrección frente a libertad para favorecer la comunicación fluida? De momento, y según nuestra experiencia con profesorado nativo sinohablante, estos parecen tener clara la opción. Obviamente, esto generará una importante debilidad en el nivel comunicativo de los estudiantes, a lo que se suma su pasividad, la poca disposición al trabajo colaborativo y la excesiva atención a las calificaciones y resultados de las evaluaciones, por lo que no se presta la debida atención a los procesos de aprendizaje. Así las cosas, parece difícil implementar un enfoque como el propuesto por la LC y la CG. Después de todo, una metodología solo es efectiva en la medida en que es aceptada por docentes y discentes, y dependerá en gran medida del conjunto de valores y creencias de estos (Hu Guangwei 102; Sánchez Griñán 2008: 403). Parece ser que hay motivos para el pesimismo en cuanto a introducir una metodología como la Lingüística Cognitiva en el aula sinohablante, a no ser que tengamos en cuenta que esta caracterización que hemos ofrecido del aprendiz chino es una imagen estereotipada: queda espacio para la esperanza.

¿A qué nos referimos con esto? Blanco (2011: 65-6) formula el *Principio de no suposición*, y aconseja ser cautelosos ante la primera imagen que el profesor extranjero pueda formarse del estudiante sinohablante. Después de todo, cualquier generalización sobre un grupo social, especialmente de uno tan grande y complejo como el chino, corre fácilmente el riesgo de caer en prejuicios y estereotipos generalistas, más fruto de cierto etnocentrismo que de la constatación de la realidad. La caracterización del aprendiz chino como un ente pasivo, obediente y carente de pensamiento crítico es, ciertamente, superficial: el estudiante sinohablante es antes reflexivo que pasivo

(Cortazzi y Jin Lixian 2006)⁴⁹. No en vano se ha desarrollado la conocida *Paradoja del aprendiente chino* (Watkins 1996, Watkins y Biggs 2001): ¿cómo es posible que estudiantes cuyas estrategias de aprendizaje se basan en la memorización y repetición puedan ser capaces de destacar en ámbitos como las matemáticas, donde se exige reflexión profunda y capacidad de abstracción, o que sean capaces de adaptarse sin grandes problemas a contextos de aprendizaje occidentales? La resolución de esta paradoja pasa por tener en cuenta que *memorizar* y *aprender de memoria* no son actividades sinónimas. La memorización en el contexto sinohablante no es un fin en sí mismo, sino una herramienta que conduce a una comprensión más profunda. Durante la repetición y la memorización de contenidos, los estudiantes despliegan estrategias cognitivas profundas (Sánchez Griñán 2008: 653). De hecho, en la caracterización general del estudiante chino se han ignorado los poderosos elementos tradicionales que caracterizan el aprendizaje confuciano: el esfuerzo del estudiante, la necesidad de un pensamiento reflexivo y una interpretación independiente del conocimiento adquirido para facilitar su interiorización, su comprensión y su puesta en práctica (Cortazzi y Jin Lixian 12). Por tanto, son las condiciones de los contextos de aprendizaje, y no tanto un conjunto de rasgos con raíces culturales, los que determinan el tipo de actitud de los estudiantes durante su aprendizaje, es decir, los condicionantes contextuales específicos del sistema educativo: características de la evaluación, metodología didáctica, presión de los exámenes y de la sociedad, formación del profesorado, etc.

Para que un enfoque metodológico y pedagógico diferente al que se suele observar entre el profesorado nativo sinohablante tenga posibilidades de alcanzar el éxito, es fundamental que el docente tenga en cuenta la cultura de aprendizaje del alumno (Aristu 78). Y es posible si empezamos a desterrar muchas de las percepciones erróneas que se sostienen sobre el estudiante sinohablante, como el de la memorización como estrategia poco productiva. Para ello nos basaremos precisamente en las particularidades de su lengua materna: el aprendizaje

49 En el siglo XII, el erudito confuciano de la dinastía Song, Zhu Xi (1130-200), mantenía que la memorización-recitación era un acto que debía ir estrechamente acompañado de la reflexión.

de los sinogramas no puede depender de la simple memorización repetitiva, sino que ha de recaer en procesos de memorización como estrategia significativa que medie entre el aprendizaje y la comprensión, garantizando así la recuperación precisa de la información almacenada. El aprendizaje de los sinogramas se realiza, tradicionalmente, de forma contextualizada y sirviéndose de estrategias cognitivas superiores (Biggs 726-27), y esos mecanismos de memorización son extrapolables a otros terrenos del conocimiento, como así lo demuestra el alto rendimiento académico de los estudiantes sinohablantes en el ámbito de las ciencias.

Además, y siguiendo en esta línea, recuperamos la importancia del papel de la L1 en el aprendizaje de una L2: en tanto que el modelo cognitivista considera que el conocimiento lingüístico es un conjunto de unidades simbólicas esquemáticas en diversos grados, la L1 debe verse, en principio, como una ayuda, y no un obstáculo, en la adquisición de una L2, dado que el análisis de las semejanzas y diferencias en las formas lingüísticas entre ambas lenguas, el español y el chino en nuestro caso, puede contribuir a facilitar el aprendizaje del español a los estudiantes. Esto enlaza, *grosso modo*, con el *Principio de contrastividad* (Blanco 2011: 71): el análisis y el método contrastivo puede constituir otro de los principios básicos aplicables a la enseñanza de ELE en contextos sinohablantes, tanto para ayudar a profesores y alumnos a encontrar los puntos comunes que sirvan de ruta para extrapolar el conocimiento de una a otra lengua (de forma bidireccional), como mejorando su conciencia sobre las disimilitudes entre la L1 y la L2, bien en la forma lingüística, bien en las sutiles diferencias de significado y uso que puedan dar lugar a interferencias indeseadas. Esa es, en opinión de Lamarti (2014: 178) una de las máximas obligaciones del profesor de ELE: aun cuando un determinado concepto en una lengua no tenga una equivalencia formal, existirá en esa lengua una forma de expresar el concepto, hecho consustancial a todas las lenguas, y le compete al docente (y al modelo de lengua en el que se base) tender puentes comunes que puedan conjurar el mismo significado con las diferentes formas que tenga una lengua de expresarlo. Un ejemplo de ello sería la determinación del sustantivo mediante el artículo: en la lengua china no existe el artículo determinado *el, la, los*,

las, pero ello no implica que no disponga de otros mecanismos para determinar un sustantivo, y uno de ellos es la focalización de la unidad informativa:

- 1) *He comprado un libro* 我買好一本書了。
 Wǒ Mǎi Hǎo Yī Běn Shū Le
- 2) *He comprado el libro* 書，我買好了。
 Shū, Wǒ Mǎi Hǎo Le

Como vemos, si bien en español la función de determinación está lexicalizada en forma de artículos determinados, el chino no lexicaliza la función y prefiere servirse de otros recursos lingüísticos, desplazando para ello el sustantivo determinado *libro* al inicio del enunciado⁵⁰. Como vemos, distintas formas de expresar el mismo significado. Con este sencillo ejemplo pretendemos ilustrar cómo una perspectiva cognitiva puede ayudar a presentar descripciones de más fácil comprensión para estudiantes de lenguas tan alejadas como el chino.

Para concluir, estamos convencidos de que para que los enfoques cognitivos empiecen a tener un lugar en la enseñanza de ELE en el contexto sinohablante se debe tener muy en cuenta las características de su cultura de aprendizaje, por lo que, y siguiendo a Sánchez Griñán (2006, 2009), debemos apelar a una *reconciliación metodológica* entre los diferentes enfoques existentes, una combinación o eclecticismo que permita aprovechar todo el potencial de la LC en combinación con las particularidades y necesidades del estudiante sinohablante, que incluya y potencie sus estrategias cognitivas y de aprendizaje, y que abra a la posibilidad de que exploren otras nuevas perspectivas como un aspecto fundamental en su adquisición de la lengua. Por último, no debemos olvidar la actitud de nuestros estudiantes: si están interesados por el contenido y por la forma en que los presentamos,

50 La lingüística china gusta decir que el chino es una lengua temática, y el enunciado 2) sería un ejemplo de ello, al ubicar el *Tema* al principio del enunciado. No obstante, para nosotros parece evidente que es un proceso de focalización discursiva, en concreto de *dislocación*. Estas disquisiciones darían para un artículo entero, así que no entraremos en más detalles.

siempre será mucho más fácil implementar la mejor metodología que les permita alcanzar sus objetivos: aprender español.

4. EJEMPLOS DE PROPUESTAS DIDÁCTICAS⁵¹

En este último apartado nos proponemos ejemplificar todo lo dicho hasta ahora con dos actividades dirigidas a estudiantes sinohablantes. Primero ofreceremos unos principios metodológicos básicos, para después presentar las actividades, que incluirán su desarrollo y observaciones teóricas para su justificación dentro del marco cognitivo de la LC y la GC.

Principios metodológicos⁵²:

- 1) Enseñar solo una cosa cada vez.
- 2) Mantener el significado siempre presente.
- 3) Los estudiantes tienen que hacer algo con el *input* (interactuar con él para mostrar que lo comprenden).
- 4) Usar *input* tanto oral como escrito.
- 5) La secuencia debe conducir de la frase al discurso.
- 6) Mantener estrategias de procesamiento psicolingüístico y cognitivo.
- 7) La forma/función gramatical objeto de estudio debe ser la responsable de llevar a la comprensión del *input*.
- 8) La actividad debe poner de manifiesto la operatividad de la regla o forma objeto de estudio.
- 9) La actividad debe tener una finalidad y una contextualización claras y debe usar muestras de lengua verosímiles.

Además de estos principios, debemos tener en cuenta los siguientes aspectos en el diseño de actividades: 1) el metalenguaje utilizado para la descripción del fenómeno gramatical objeto de estudio debe explicar el fenómeno de forma relativamente sencilla, para que

⁵¹ Estas actividades están parcialmente adaptadas de Miquel y Ortega (118-19) y Castañeda y Chamorro (199-200). También remitimos a la *Gramática básica del estudiante de español*, Alonso Raya *et ál.*, para ver más ejemplos de actividades

⁵² Adaptado de R. Alonso Raya.

genere comprensión y aprendizaje; 2) evitar la presentación de las formas gramaticales como hechos arbitrarios; 3) reconocer la naturaleza compleja y multidimensional del significado (incluidos los niveles pragmáticos y discursivos); 4) asumir el carácter metafórico y metonímico de las extensiones de usos de las formas gramaticales, evitando así la reducción de los diferentes significados y usos a simples listas de valores; 5) usar imágenes que evidencien la naturaleza representacional de muchas oposiciones gramaticales, especialmente aquellas más difíciles de aprender; 6) cuando los valores o significados más esquemáticos resulten demasiado abstractos, recurriremos a los valores prototípicos (Alhmoud y Castañeda 138-139).

Por último, la secuenciación de actividades con fines comunicativos de un determinado recurso gramatical se especifica a continuación (adaptada de Castañeda 1997: 139):

- 1) Presentación de los contenidos (factibles al nivel de lengua de cada alumno).
- 2) Práctica centrada en la relación forma/significado (supervisión por parte del docente).
- 3) Práctica controlada no mecánica con propósito comunicativo (realista, útil y motivadora).
- 4) Práctica libre (y abierta a la toma de decisiones por parte del alumnado).
- 5) Revisión mediante control consciente y autoevaluación por parte del alumno).

ACTIVIDAD 1: ¡Vaya día más raro el de ayer!

Aquí tienes unas frases relacionadas con lo que les pasó ayer a esta pareja de novios, Pedro y Marta. Escoge la interpretación más probable para cada situación:

- | | | |
|---|---|----------------------------|
| 1. Cuando Pedro volvió a casa, Marta ya <u>se había ido</u> . |  | a. Vio un momento a Marta. |
| 2. Cuando Pedro volvió a casa, Marta <u>se fue</u> . |  | b. No llegó a verla. |

- | | |
|---|-----------------------------------|
| 3. Marta no le <u>había dicho</u> nada. | a. Pedro no entendía su silencio. |
| 4. Marta no le <u>dijo</u> nada. | b. Pedro no entendía su soledad. |
| 5. Pedro fue a la cocina. ¡Se lo <u>había comido</u> todo! | a. Pedro se quedó con hambre. |
| 6. Pedro fue a la cocina. ¡Se lo <u>comió</u> todo! | b. Pedro se quedó lleno. |
| 7. Se sentó. <u>Trabajó</u> mucho. | a. Estaba cansado. |
| 8. Se sentó. <u>Había trabajado</u> mucho. | b. No estaba cansado. |
| 9. Solo había una cerveza en casa. No <u>había ido</u> a comprar. | a. No se emborrachó. |
| 10. Solo había una cerveza en la nevera. <u>Fue</u> a comprar. | b. Se emborrachó. |
| 11. Cuando se acostó, <u>había leído</u> una revista deportiva. | a. La revista la leyó en la cama. |
| 12. Cuando se acostó, <u>leyó</u> una revista deportiva. | b. La revista la leyó en el sofá. |
| 13. Se durmió. Marta no <u>había llegado</u> . | a. Durmió con su pareja. |
| 14. Se durmió. Marta <u>llegó</u> . | b. Durmió solo. |

Al terminar, lee solamente los números pares; luego, lee solamente los impares. Verás que hay dos historias diferentes. ¿En cuál de ellas Pedro y Marta tienen futuro como pareja?

Soluciones: 1.b, 2.a; 3.b, 4.a; 5.a, 6.b; 7.b, 8.a; 9.a, 10.b; 11.b, 12.a; 13.b, 14.a

Desarrollo:

- 1) El docente deberá explicar, respetando las directrices del procesamiento del *input* (Vid. 2.1.), las diferencias de uso entre el Pretérito Indefinido y el Pretérito Pluscuamperfecto, que ya conocen con mayor o menor precisión, prestando atención a las posibles estrategias erróneas que deben evitar.
- 2) Se reparte la actividad y se les pide que interpreten el *input* propuesto, preferiblemente en parejas y estimulando la negociación del significado.
- 3) Los estudiantes tienen que ir resolviendo los problemas de interpretación de significados siguiendo la secuencia de pares de frases.

- 4) Una vez completada la actividad, se ponen en común los resultados.
- 5) Se pide a un estudiante que lea en voz alta las frases impares y a otro que haga lo mismo con las pares. Se podrá comprobar que surgen dos historias diferentes. Se comentarán las diferencias entre ambas historias y se llevará la atención de la clase a cómo esas historias se han creado gracias a las diferencias de significado de las formas gramaticales objeto de estudio. Para terminar la tarea, se propone responder la pregunta sobre el futuro de la pareja, primero en pequeños grupos y después de forma colectiva. Pueden resultar útiles preguntas para profundizar: ¿en qué versión de la historia sí tienen futuro y por qué? ¿en cuál no y por qué?, ¿qué tipo de relación tienen y por qué piensas eso?, etc.

Objetivo y estructura:

Esta actividad está planteada para estudiantes de nivel B1 que ya hayan visto previamente el Pretérito Indefinido y el Pretérito Pluscuamperfecto, en forma de *Actividad de input estructurado*, con el objetivo de que el *input* facilitado sea procesado del modo más efectivo posible. Además, se ha seguido la técnica de *enriquecimiento del input*, destacando en negrita las formas verbales objeto de estudio, y también la técnica de *estructuración del input*, al tratar un elevado número de ejemplos de un aspecto gramatical y enfatizando solo una determinada relación entre la forma y la función.

Se presenta un trabajo de contraste entre dos tiempos cuyos usos suelen provocar confusión entre los alumnos sinohablantes: el Pretérito Pluscuamperfecto (referencia a un hecho terminado anterior a otro hecho delimitado en el pasado) y el Pretérito Indefinido (referencia a un hecho terminado en un espacio no actual); los estudiantes tienden a evitar el primero (*Ayer por la noche terminé el trabajo porque por la mañana no tuve tiempo*), o bien se producen fenómenos de sobregeneralización de la norma (*El sábado pasado mi madre había venido a visitarme*). Por ello, es necesario que los estudiantes perciban y experimenten los diferentes significados que la selección de uno u otro tiempo verbal pueden generar.

El objetivo de esta actividad de procesamiento de *input* es que los estudiantes se percaten de las diferencias y así poder reestructurar sus hipótesis sobre sus usos, reparando las estrategias erróneas que pueden dar lugar a errores. Además, dado que en chino no existe la distinción temporal, se puede dirigir la actividad hacia un nivel contrastivo, para poner la atención en las formas lingüísticas que utilizan los estudiantes sinohablantes para expresar las mismas diferencias de significado que se proponen en la actividad. Por ejemplo, en chino se podría usar la partícula aspectual 已經 (*Yǐ Jīng* – ya –) delante del verbo en Pluscuamperfecto, que se utiliza para marcar una acción finalizada y permite expresar el mismo orden temporal.

En el material se ofrecen secuencias de pares de frases, y la única diferencia entre los miembros de cada par es el tiempo verbal. En la parte derecha, cada par se corresponde con dos opciones interpretativas. Los estudiantes deberán, pues, leer e interpretar los pares de la secuencia principal mientras establecen las correspondencias que consideren oportunas. Este proceso los llevará a tomar conciencia de las diferencias de uso de las formas observadas y a que lo hagan únicamente mediante los elementos que las mismas formas ofrecen.

Al finalizar la actividad, los estudiantes podrán descubrir dos cosas: que la variación de significado según el tiempo verbal es tan grande que, en realidad, se han creado dos historias diferentes; la segunda, que las diferencias entre una historia y otra se deben a la diferente perspectiva de significado propia de cada tiempo verbal objeto de estudio.

ACTIVIDAD 2: ¿Sabes de qué te hablo?

Aquí tienes fragmentos de conversaciones entre dos amigas, Teresa y Lucía. Relaciona cada conversación con el contexto que consideres más apropiado.

- Ej. a. Clara: "Han traído las flores". —————→ a. Marta está esperando esas flores.
 b. Clara: "Han traído unas flores". —————→ b. Marta no está esperando esas flores.

- | | | |
|----|---|---|
| 1. | a. María: "En la foto estoy con mi hermano Juan". | a. Solo hay una foto. |
| | b. María: "En una foto estoy con mi hermano Juan". | b. Hay más de una foto |
| 2. | a. Clara: "He dejado los apuntes de clase aquí". | a. María no sabe qué apuntes son. |
| | b. Clara: "He dejado unos apuntes de clase aquí". | b. María sabe qué apuntes son. |
| 3. | a. María: "Toma el autobús, o vas a llegar tarde". | a. Clara puede coger cualquier autobús. |
| | b. María: "Toma un autobús, o vas a llegar tarde". | b. Hay un autobús en la parada. |
| 4. | a. María: "He visto un coche delante de la puerta". | a. ¿Ha venido alguien? |
| | b. María: "He visto el coche delante de la puerta". | b. ¿Por qué no está en el garaje? |
| 5. | a. Clara: "¿Me pasas el vaso?" | a. Tinto, mejor. |
| | b. Clara: "¿Me pasas un vaso?" | b. Está muy bueno, ¿es un Rioja? |
| 6. | a. María: "Le he pedido un libro de terror a Luis". | a. Tiene algunos muy buenos. |
| | b. María: "Le he pedido el libro de terror a Luis". | b. Creo que ahora no lo necesita. |
| 7. | a. Clara: "¿Tienes un bolígrafo?" | a. Yo no tengo. |
| | b. Clara: "¿Tienes el bolígrafo?" | b. No sé dónde lo he dejado. |
| 8. | a. María: "Ha venido a verte la profesora de tu hijo". | a. ¿Cuál? ¿La de matemáticas? |
| | b. María: "Ha venido a verte una profesora de tu hijo". | b. ¿Sí? ¿Y qué ha dicho? |

Desarrollo:

- 1) El docente hará un repaso de las principales funciones y diferencias entre los artículos determinados e indeterminados, que ya han visto y trabajado anteriormente, prestando atención a las posibles estrategias erróneas que deben evitar.
- 2) Se reparte la actividad y se solicita que interpreten el *input* propuesto, preferiblemente en parejas y estimulando la negociación de significados. Si hay problemas con el léxico de los enunciados, se les puede ofrecer ayuda o motivarlos a que lo busquen ellos mismos en el diccionario.
- 3) Los estudiantes irán realizando la tarea, uniendo los pares de frases con los contextos que consideren más oportunos o pertinentes, y resolviendo las diferencias de interpretación de significados que genera cada enunciado.

- 4) Completada la actividad, se pondrán en común los resultados, y se resolverán las dudas en caso de haberlas.
- 5) Se puede concluir la actividad solicitando a los estudiantes, por parejas, que elaboren dos muestras propias de lengua (dos pares de enunciados con sus correspondientes contextos), pidiéndoles que presten atención a cómo se establecen los diferentes significados en función del artículo seleccionado. Después, se comparan y se resuelven las muestras de otros compañeros.

Objetivo y estructura:

En esta actividad, planteada para estudiantes de un nivel A2, pretende repasar y consolidar los usos de los artículos en español, contrastando los artículos determinado e indeterminado. También hemos seguido el principio de *Input estructurado*, aunque en esta ocasión no hemos puesto en marcha técnicas de enriquecimiento de *input*.

En la actividad se presenta el contraste entre el artículo determinado y el indeterminado. Con el fin de simplificar la tarea y facilitar que el estudiante preste atención a uno solo de los valores operativos de los artículos, se ha propuesto trabajar únicamente con la forma singular, habida cuenta de las funciones particulares que tiene el artículo determinado plural (alude a un conjunto de elementos, pero también tiene la facultad de designar no solo a los ejemplares de ese conjunto de forma individual, sino al tipo o a la clase de elementos con valor genérico, como en *Las películas de acción son emocionantes*). En esta ocasión nos centraremos en un único valor operativo para ambos artículos:

- Artículo indeterminado: no es posible identificar un elemento como único en el contexto (*Han traído unas flores*).
- Artículo determinado: identificamos como único al elemento en el contexto (*¿Me pasas el vaso?*).

Si bien los artículos se tratan desde los primeros niveles, supone un serio caballo de batalla para los estudiantes sinohablantes, principalmente porque el idioma chino no tiene lexicalizada la función con la que opera el artículo determinado. Existe, además, otro problema

que afecta a la selección del artículo: por norma general, suelen confundir las funciones de *especificación* (指定 *Zhǐ Dìng*) y *determinación* (限定 *Xiàn Dìng*). La especificación alude a la capacidad designativa, afectando a la *intensión* de un signo, mientras que la determinación afecta a la *extensión* de un signo, permitiendo que este sea identificable por el oyente. No obstante, constatamos que las mayores dificultades las encuentran con el artículo determinado, ya que en chino sí existe una forma lingüística para expresar la función del artículo indeterminado: [— *Yī*, numeral] + [clasificador 量詞 *Liàng Cí*], como en 一本書 *Yī Běn Shū* (un libro). En cambio, la función del artículo determinado puede expresarse de diferentes formas siendo las más habituales la focalización de la unidad informativa que ya se ha mencionado anteriormente, o bien con valor 0, como en 貓咪在沙發上 *Māo Mī Zài Shā Fā Shàng* (el gato está en el sofá), donde ni *gato* ni *sofá* están precedidos por marca léxica alguna. Los errores más habituales, en nuestra experiencia son: i) confusión de artículos, i) omisión del artículo cuando es necesario y iii) confusión del artículo determinado con el deíctico 這 *Zhè* (*este/ese*)⁵³.

Con el contraste de los artículos en contexto de esta actividad pretendemos lograr que el estudiante sea capaz de establecer los valores operativos de uso correspondientes basándose en criterios de significado, incluso pragmáticos. La secuenciación en pares de frases se ha demostrado muy productiva para establecer comparaciones significativas entre dos formas lingüísticas que expresan valores opuestos, y así contar con un criterio más apropiado para la selección del artículo que los de especificación/determinación, tan confusos para ellos.

CONCLUSIONES

En estas pocas páginas hemos intentado llevar a cabo una labor de síntesis de un modelo de lenguaje, la Lingüística Cognitiva, de gran amplitud y con numerosas extensiones. Hemos resumido los postulados básicos de la LC, destacando quizás el más fundamental por

53 Hay lenguas sin artículos, como el chino o el japonés, pero no existen lenguas sin demostrativos. Y el artículo demostrativo español también evoluciona del demostrativo, el latino *ille*, por lo que podemos ser comprensivos con su confusión.

sus implicaciones, tanto teóricas como pedagógicas: la lengua es significado y la gramática, como parte y manifestación de la lengua, también lo es. Con la gramática no solo organizamos los elementos discretos de una lengua, también verbalizamos nuestra interacción con la realidad, la forma en que categorizamos el mundo, modificamos las perspectivas y resaltamos un elemento sobre otro, enfocamos y desenfocamos cosas, hechos, relaciones, para entender y hacernos entender mejor. Creamos prototipos que nos permiten referirnos a un sinnúmero de realidades particulares, pero al mismo tiempo establecemos redes conceptuales que, como por arte de magia, vinculan *esto* con *aquello* gracias a la fuerza evocadora de la metáfora...

Todas estas características hacen particular a cada lengua, pero al mismo tiempo nos dan las herramientas suficientes para poder encontrar lo que tenemos en común todos los seres humanos y que permite romper con los límites que imponen la distancia lingüística y cultural: vivimos en el mismo mundo y respondemos a las mismas realidades. Unos destacarán unos aspectos, para algunos lo importante será otra cosa, pero todos nos servimos de los mismos procesos mentales y cognitivos para llevar a cabo las clasificaciones y categorizaciones.

La LC abarca diferentes teorías, pero hemos considerado oportuno centrarnos en la Gramática Cognitiva por varias razones, a saber, por su potencial explicativo de los fenómenos gramaticales, por incluir y desarrollar una teoría sobre la adquisición de lenguas y por haber sido puesta a prueba, teórica y prácticamente, en la descripción y enseñanza de segundas lenguas, incluida el español: Indefinido vs. Imperfecto, Indicativo vs. Subjuntivo, sistema preposicional, y un largo etc. Si la GC es la base teórica sobre la que apoyarse, la *Atención a la Forma* y la *Instrucción basada en el procesamiento* son los apéndices que nos dan las pautas para materializar en el aula esa teoría tan llena de abstracción.

Los que llevamos varios años dedicados a la enseñanza de ELE en contextos sinohablantes sabemos lo difícil que puede llegar a ser para nuestros aprendientes comprender y alcanzar un buen nivel de competencia en esta lengua. Y si bien la LC propone explicaciones muy satisfactorias para algunos fenómenos lingüísticos, eso no implica

que haya llegado a una solución última y definitiva, queda mucho por hacer en el campo de la lingüística teórica, y mucho más en el de la lingüística aplicada. Pero al menos creemos que la LC tiene un potencial descriptivo y explicativo mayor que otros modelos teóricos, precisamente por responsabilizar directamente al hablante del acto del lenguaje: es un modelo basado en el uso.

Por último, y no por ello menos importante, la LC está demostrando ser una herramienta excelente desde el punto de vista contrastivo entre lenguas. El *yo* se expresa diferente al *otro*, pero tienen algo en común, se refieren a lo mismo, significan lo mismo. La LC revela ese algo, lo describe y lo sistematiza, por lo que se reduce enormemente el abismo de la incomprensión: entre el chino y el español lo que difiere es la forma, que no el fondo. Y desde un punto de vista didáctico supone todo un universo de posibilidades. Solo habrá que salvar las dificultades evidentes de poner en el aula un modelo tan distinto a lo que se está acostumbrado, especialmente en el contexto sinohablante, pero el camino se demuestra andando, no hay mejor forma de *vencer* que *convencer*, y eso se logra ofreciéndoles oportunidades de mejorar su competencia lingüística. La LC es una de esas oportunidades.

Para terminar, reconocemos que existen muchas dificultades en el momento de decidir la mejor forma de plasmar los principios de la LC en el contexto del aula, dados los innumerables factores que convergen en los procesos de enseñanza y adquisición de una L2. Sin embargo, las posibilidades que ofrece la Lingüística Cognitiva a la enseñanza del ELE son enormes, y es un terreno prácticamente inexplorado, por lo que se abren infinitas puertas: análisis contrastivos español-chino desde un enfoque cognitivo (gramática, léxico, pragmática, etc.), diseño de actividades basadas en la Gramática Cognitiva para estudiantes sinohablantes, investigación sobre viabilidad de este enfoque en la pedagogía, estudios de campo y experimentales sobre la implementación de tareas y actividades basadas en el enfoque cognitivo entre alumnado sinohablante, etc. Aquí solo hemos ofrecido unas pequeñísimas muestras, con el deseo de continuar en esta línea de investigación, y de que muchos otros recojan el guante que hemos lanzado.

BIBLIOGRAFÍA

- Achard, Michell. "Teaching construal: Cognitive Pedagogical Grammar".
Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition. Ed. Peter Robinson y Nick C. Ellis. Nueva York y Londres: Routledge. 2008. 432-55. Impreso.
- Achard, Michel y Susanne Niemeier, ed. *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*. Berlín y Nueva York: Mouton de Gruyter. 2004. Impreso.
- Alcoholado, Antonio *et ál.* "Choque cultural en el aula: ¿Desencuentro o hibridez? Consideraciones en cuanto a la enseñanza de ELE en el contexto universitario chino continental". *SinoELE*, 7. 2012. 1-23. Web. 30 oct. 2018.
- Alhmoud, Zeina y Alejandro Castañeda. "Más de gramática, más que gramática. De lingüística cognitiva y enseñanza de ELE". *Doblele. Revista de lengua y literatura*, 1. 2015. 102-35. Web. 30 oct. 2018.
- Alonso Marks, Emilia. "Reevaluación del papel de la gramática en la instrucción lingüística: por qué hacerlo y cómo hacerlo". *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad: Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Sevilla, 2005: 120-27. Web. 30 oct. 2018.
- Alonso Aparicio, Irene. "Fundamentos cognitivos de la práctica sistemática en la enseñanza gramatical". *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: Criterios y recursos*. Cord. Alejandro Castañeda. Madrid: SGEL. 2014. 9-38. Impreso.
- Alonso Raya, Rosario. "Cómo mejorar tu vida con la gramática". *MarcoELE*, 10. 2010. 9-20. Web. 30 oct. 2018.
- Alonso Raya, Rosario *et ál.* *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión. 2005. Impreso.
- Anderson, John R. *The Architecture of Cognition*. Harvard: Harvard University Press. 1983. Impreso.
- Aristu, Ana. "Dificultades y retos de la enseñanza de ELE a estudiantes chinos: una experiencia en una escuela de idiomas de Barcelona". *EPES 2010-11, Español para sinohablantes: estudios, análisis y propuestas para su enseñanza y aprendizaje*. Dir./Ed. Narciso

- M. Contreras e Isabel Sánchez. Jaén: Universidad de Jaén. 2010. 58-71. Web. 30 Oct. 2018.
- Bayes, Marc. "El perfil del estudiante sinohablante en el aula ELE. Una experiencia de trabajo". *EPES 2010-11, Español para sinohablantes: estudios, análisis y propuestas para su enseñanza y aprendizaje*. Dir./Ed. Narciso M. Contreras e Isabel Sánchez. Jaén: Universidad de Jaén. 2010. 84-91. Web. 30 oct. 2018.
- Bednáriková, Mária. *Introduction to cognitive linguistics*. Filozofická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave. 2013. Impreso.
- Bielak, Jakub y Mirosław Pawlak. *Applying Cognitive Grammar in the foreign language classroom: Teaching English tense and aspect*. Nueva York: Springer. 2013.
- Biggs, John. "Learning from the Confucian heritage: so size doesn't matter?". *International Journal of Educational Research*, 29. 1998. 723-38. Impreso.
- Blanco, José Miguel. "Dificultades lingüísticas de los sinohablantes en el nivel inicial: tipología, causas y posibles soluciones". *EPES 2010-11, Español para sinohablantes: estudios, análisis y propuestas para su enseñanza y aprendizaje*. Dir./Ed. Narciso M. Contreras e Isabel Sánchez. Jaén: Universidad de Jaén. 2010. 92-108. Web. 30 oct. 2018.
- . "Escollos lingüísticos de los principiantes chinos de español como lengua extranjera: Causas y sugerencias pedagógicas". *Hispania*, 1: 96. 2013. 97-109. Web. 30 oct. 2018.
- . "Percepción y adquisición del componente gramatical por parte de los alumnos universitarios taiwaneses de ELE". *EPES III, Dificultades de la lengua española para sinohablantes*. Eds. Alberto Sánchez Griñán y José Miguel Blanco Pena. Jaén: Universidad de Jaén. 2012. 17-49. Web. 30 oct. 2018.
- . "Principios metodológicos de la enseñanza de E/LE en contextos sinohablantes". *Suplementos SinoELE, IV Jornadas de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera, "Didáctica y materiales en el aula de E/LE en China"*. Pekín. 2011. 60-81. Web. 30 oct. 2018.

- Boroditsky, Lera. "Does language shape thought?: Mandarin and English speakers' conceptions of time". *Cognitive Psychology*, 43. 2001. 1-22. Web. 30 oct. 2018.
- Broccias, Cristiano. "Cognitive linguistic theories of grammar and grammar teaching". *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Ed. Sabine De Knop y Teun De Rycker. Berlin y Nueva York: Mouton de Gruyter. 2008. 67-90. Impreso.
- Bybee, Joan. "Usage-based grammar and Second Language Acquisition". *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. Ed. Peter Robinson y Nick C. Ellis. Nueva York y Londres: Routledge, 2008. 216-36. Impreso.
- Cadierno, Teresa y Alberto Hijazo-Gascón. "Cognitive Linguistic Approaches to Second Language Spanish". *Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. Ed. Kimberly L. Geeslin. Oxford: Wiley-Blackwell. 2013. 96-110. Impreso.
- Cadierno, Teresa y Karen Lund. "Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition: Motion Events in a Typological Framework". *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition*. Ed. Bill Van-Patten et ál. Londres: Lawrence Erlbaum. 2004. 139-44. Impreso
- Casad, Eugene H., ed. *Cognitive Linguistics in the Redwoods: The Expansion of a New Paradigm in Linguistics*. Berlín y Nueva York: Mouton de Gruyter. 1996. Impreso.
- Casasanto, Daniel. "Relationships between language and cognition". *Cambridge Handbook of Cognitive Linguistics*. Ed. B. Dancygier. Cambridge: Cambridge University Press. 2017. 19-37. Impreso.
- Casellas, Jordi. "Principios cognitivo-operacionales en el aula de niveles avanzados". *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: Criterios y recursos*. Cord. Alejandro Castañeda. Madrid: SGEL. 2014. 295-359. Impreso.
- Castañeda, Alejandro. "Aspecto, perspectiva y tiempo de procesamiento en la oposición imperfecto/indefinido en español. Ventajas explicativas y aplicaciones pedagógicas". *Rael: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 5. 2006a. 107-40. Web. 30 oct. 2018.
- . *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Univ. de Granada: Granada Lingvistica. 1997. Impreso.

- . "Enseñanza comunicativa de la gramática del español: actividades para el aula". *Actas del Primer Congreso Nacional de ASELE*. 1990. 67-78. Web. 30 oct. 2018.
- . Coord. *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: Criterios y recursos*. Madrid: SGEL. 2014. Impreso.
- . "Gramática e imágenes. Ejemplos para el caso del español". *Mosaico*, 14. 2004a. 7-11. Web. 30 oct. 2018.
- . "Imágenes en la enseñanza de la gramática". *Encuentro Práctico de Profesores ELE*. Roma. 2012. Web. 30 oct. 2018.
- . "Perspectiva en las representaciones gramaticales. Aportaciones de la Gramática Cognitiva a la enseñanza de español LE". *Boletín de ASELE*, 34. 2006b. 11-28. Web. 30 oct. 2018.
- . "Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE". *RedELE*, 0. 2004b. Web. 30 oct. 2018.
- . "Una visión cognitiva del sistema temporal y modal del verbo en español". *ELUA. Estudios de Lingüística. Anexo*, 2. 2004c: 55-71. Web. 30 oct. 2018.
- Castañeda, Alejandro y Elisabeth Melguizo. "Querían dormirlo, se ha dormido, está durmiendo. Gramática Cognitiva para la presentación de los usos del se en clase de ELE". *Mosaico*, 18. 2006. 13-20. Web. 30 oct. 2018.
- Castañeda, Alejandro y Jenaro Ortega. "Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición imperfecto/indefinido en el aula de español/LE". *Estudios de Lingüística. Anexo I: Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Eds. Ventura Salazar y Susana Pastor. Alicante: Universidad de Alicante. 2001. 5-84. Impreso.
- Castañeda, Alejandro y M^a Dolores Chamorro. "Determinantes y cuantificadores del nombre. Problemas descriptivos y propuestas didácticas". *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: Criterios y recursos*. Cord. Alejandro Castañeda Castro. Madrid: SGEL. 2014. 179-222. Impreso.

- Castañeda, Alejandro y Rosario Alonso. "La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza del español/LE". *MarcoELE*, 8. 2009. Web. 30 oct. 2018.
- Castañeda, Alejandro y Zeina Alhmoud. "Gramática cognitiva en descripciones para niveles avanzados de ELE". *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: Criterios y recursos*. Cord. Alejandro Castañeda Castro. Madrid: SGEL. 2014a. 267-94. Impreso.
- . "Una aproximación al sistema verbal aplicable a la enseñanza de ELE2". *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: Criterios y recursos*. Cord. Alejandro Castañeda Castro. Madrid: SGEL. 2014b. 39-88. Impreso.
- Cea, Marcelo. "Un modelo cognitivo para la enseñanza del subjuntivo". Tesina. Lund University. 2014. Web. 30 oct. 2018.
- Chamorro, M^a Dolores. "La enseñanza de la gramática en clases comunicativas". *Actas del XVI Congreso de Romanistas Escandinavos. Panel de Adquisición de Lenguas*. 2008. Web. 30 oct. 2018.
- Chao, Yuanren. *A Grammar of Spoken Chinese*. California: University of California Press. 1968. Impreso.
- Chen, Hui Fang. "Estudio general y comparativo sobre las preposiciones en el español y en el chino". Tesina. Universidad Fu Jen. 1990. Impreso.
- Chou, Mei Miao. "Las conjunciones en español y en chino". Tesina. Universidad Fu Jen. 1995. Impreso.
- Cifuentes, José Luis. "Gramática y segundas lenguas". *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 10. 1994a. 60-90. Web. 30 oct. 2018.
- . Ed. *Estudios de lingüística cognitiva*. Alicante: Universidad de Alicante. 1998. Impreso.
- . *Gramática cognitiva. Fundamentos críticos*. Madrid: Eudema. 1994b. Impreso.
- . *Lengua y espacio. Introducción al problema de la deixis en español*. Alicante: Universidad de Alicante. 1989. Impreso.
- Contreras, Narciso y Ruth M. Rey. "'Nos vamos a (tener que) ir yendo': variación lingüística y español como lengua extranjera (ELE). Una aproximación multidimensional desde una perspectiva cognitiva". *E-AESLA*, 4. 2018. 43-52. Web. 30 oct. 2018.

Cortazzi, Martin y Jin, Lixian. "Changing Practices in Chinese Cultures of Learning". *Language, Culture and Curriculum*, 19: 1. 2006. 5-20. Web. 30 oct. 2018.

—. "Cultures of Learning: Languages Classrooms in China". *Society and the Language Classroom*. Ed. Hywel Coleman. Cambridge: Cambridge University Press. 1996. 169-206. Impreso.

Cortés Moreno, Maximiano. "Adaptaciones del enfoque comunicativo y de los materiales didácticos comunicativos a los alumnos chinos como estrategias de comunicación". *EPES 2010-11, Español para sinohablantes: estudios, análisis y propuestas para su enseñanza y aprendizaje*. Dir./Ed. Narciso M. Contreras e Isabel Sánchez. Jaén: Universidad de Jaén. 2010. 12. Web. 30 oct. 2018.

—. "Análisis de la enseñanza de ELE en China: dificultades y soluciones". *MarcoELE*, 8. 2009a. Web. 30 oct. 2018.

—. "Chino y español: un análisis contrastivo". *¿Qué saber para enseñar a estudiantes chinos?*. Ed. editado por Alberto J. Sánchez Griñán y Mónica Melo. Buenos Aires: Voces del Sur, 2009b. 173-200. Impreso.

—. "Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del ELE". *Carabela*, 52. 2002. 77-98. Web. 30 oct. 2018.

—. "Dificultades lingüísticas del español para los estudiantes sinohablantes y búsqueda de soluciones motivadoras". *Monográficos SinoELE: La Enseñanza del español para sinohablantes en contextos*, 10. Ed. Narciso Contreras et al.. 2014. 173-208. Web. 30 oct. 2018.

—. "Nuestro currículo de español no es perfecto". *SinoELE*, 6. 2012. 84-102. Web. 30 oct. 2018.

Couto, María Soledad. "Alumnos chinos, ¿solos o acompañados?". *EPES 2010-11, Español para sinohablantes: estudios, análisis y propuestas para su enseñanza y aprendizaje*. Dir./Ed. Narciso M. Contreras e Isabel Sánchez. Jaén. 2010. 118-26. Web. 30 oct. 2018.

Croft, William y D. Alan Cruse. *Lingüística cognitiva*. Madrid: Akal. 2008. Impreso.

Cuenca, María Josep y Joseph Hilferty. *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Editorial Ariel. 2011. Impreso.

- Danaher, David S. "An Introduction to Cognitive Grammar (CG)".
Čítanka textů z kognitivní lingvistiky II. Ed. L. Saicová Římalová.
Wisconsin: University of Wisconsin-Madison 2007. 89-103.
Impreso.
- De Knop, Sabine y Teun De Rycker, ed. *Cognitive approaches to pedagogical grammar*. Berlín y Nueva York: Mouton de Gruyter 2008.
Impreso.
- Doughty, Catherine. "Cognitive underpinnings of focus on form".
Cognition and Second Language Instruction. Ed. Peter Robinson.
Cambridge: Cambridge University Press. 2001. 256-57. Impreso.
- Ellis, Nick C. y Peter Robinson. "An introduction to Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and language instruction". *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. Eds. Peter Robinson y Nick C. Ellis. Nueva York y Londres: Routledge. 2008. 3-24. Impreso.
- Evans, Vyvyan. "Review of Ronald Langacker. Cognitive Grammar: A basic introduction". *Language and Cognition*. Mar. 2014. 277-88.
Web. 30 oct. 2018.
- Evans, Vyvyan y Melanie Green. *Cognitive Linguistics. An Introduction*.
Edimburgo: Edinburg University Press. 2006. Impreso.
- Fei, Song. "Recursos lingüísticos para la enseñanza del español a estudiantes sinohablantes". Tesina. Universidad Carlos III. 2015. Web.
30 oct. 2018.
- Fernández, Eulalio. "El aprendizaje de una segunda lengua concebido como la adquisición de un nuevo sistema cognitivo". *Estudios de lingüística cognitiva*. Ed. José Luis Cifuentes Honrubia. Alicante: Universidad de Alicante. 1998. 197-206. Impreso.
- Fillmore, Charles J. "Descriptive framework for spatial deixis". *Speech, place and action*. Ed. Robert J. Jarvella y Wolfgang Klein. Nueva York: John Wiley & Sons. 1983. 31-59. Impreso
- Foncubierta, José María y José María Rodríguez Santos. "Metáforas, símbolos y comunicación en el aula de ELE". *Mosaico*, 34. 2016. 22-8. Web. 30 oct. 2018.
- Fuhrman, Orly y Lera Boroditsky. "Cross-Cultural Differences in Mental Representations of Time: Evidence from an Implicit

- Nonlinguistic Task". *Cognitive Science*, 34: 8. 2010. 1430-1451. Web. 30 oct. 2018.
- Gao, Youmei. "Cognitive Linguistics-Inspired Empirical Study of Chinese EFL Teaching". *Creative Education*, 2. 2011. 354-62. Web. 30 oct. 2018.
- Geeraerts, Dirk, ed. *Cognitive Linguistics: Basic Readings*. Berlín y Nueva York: Mouton de Gruyter. 2006. Impreso.
- Gibbs, Raymond W. "What's cognitive about cognitive linguistics?". *Cognitive Linguistics in the Redwoods: The Expansion of a New Paradigm in Linguistics*. Ed. Eugene H. Casad. Berlín y Nueva York: Mouton de Gruyter. 1996. 27-53. Impreso.
- Goldberg, Adele E. *Constructions. A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago y Londres: Chicago University Press. 1995. Impreso.
- Halliday, M. A. K. *Explorations in the Functions of Language*. Londres: Edward Arnold. 1973. Impreso.
- He, Xiaojing. "El silencio y la imagen china en el aula de ELE". *Linred: Lingüística en la Red*. Nov. 2008. Web. 30 oct. 2018.
- Heine, Bernd. *Cognitive Foundations of Grammar*. Oxford: Oxford University Press. 1997. Impreso.
- Hing Wa Sit, Helena. "Characteristics of Chinese Students' Learning Styles". *International Proceedings of Economics Development and Research*, 62: 8. 2013. 36-9. Web. 30 oct. 2018.
- Hsie, Miao Hong. "Formas de expresión del tiempo pretérito en chino y en español". Tesina. Universidad Fu Jen. 1991. Impreso.
- Hu, Guangwei. "Potential Cultural Resistance to Pedagogical Imports: The Case of Communicative Language Teaching in China". *Language, Culture and Curriculum*, 15. 2002. 93-105. Web. 30 oct. 2018.
- Hudson, Richard. "Word Grammar, Cognitive Linguistics, and second language learning and teaching". *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. Eds. Peter Robinson y Nick C. Ellis. Nueva York: Routledge. 2008. 89-113. Impreso.
- Ibarretxe-Antuñano, Iraide y Javier Valenzuela, dir. *Lingüística Cognitiva*. Barcelona: Anthropos. 2012. Impreso.

- Kay, Paul y Charles J. Fillmore. *Grammatical Constructions and Linguistic Generalizations*. Manuscrito, Depto. De Lingüística, Universidad de Berkeley. 1994. Impreso.
- Krashen, Stephen. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press. 1981. Impreso.
- Lai, Yan Ling. "El estudio comparativo de las oraciones condicionales en español y chino". Tesina. Universidad Fu Jen. 2003. Impreso.
- Lakoff, George. *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press. 1978. Impreso.
- Lakoff, George y Mark Johnson. *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Ediciones Cátedra. 2012. Impreso.
- Lamarti, Rachid. "Del sinograma a la letra". *SinoELE*, 4. 2011a. 46-53. Web. 30 oct. 2018.
- . "El mundo que traducen las palabras. La metáfora en la lexico-génesis de las lenguas española y china". Tesis. Universidad de Barcelona. 2016. Web. 30 oct. 2018.
- . "La conceptualización metafórica en aprendientes sinófonos de E/LE". Tesina. Universidad de Barcelona. 2011b. Web. 30 oct. 2018.
- . "Mitos, falsas creencias y medias verdades asociados a los aprendientes sinófonos de E/LE y a su lengua nativa". *Monográficos SinoELE: Español para sinohablantes: estudios, análisis y propuestas para su enseñanza y aprendizaje*, 10. Ed. Mariona Anglada Escudé. 2014. 173-182. Web. 30 oct. 2018.
- Langacker, Ronald W. "Cognitive grammar". *Encyclopedia of language & linguistics*. Ed. Keith Brown. Amsterdam: Elsevier. 2006. 538-42. Impreso.
- . *Cognitive Grammar, a basic introduction*. Oxford: Oxford University Press. 2008c. Impreso.
- . "Cognitive Grammar as a Basis for Language Instruction". *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. Ed. Peter Robinson y Nick C. Ellis. Nueva York: Routledge. 2008a. 66-88. Impreso.
- . "Cognitive Linguistics, Language Pedagogy and the English Present Tense". *Applied Cognitive Linguistics Volume (I): Theory and*

- Acquisition*. Ed. Martin Pütz y Susanne Niemeier. Berlín: Mouton De Gruyter. 2001. 3-40. Impreso.
- . *Foundations of Cognitive Grammar, vol. I: Theoretical Prerequisites*. California: Stanford University Press. 1987. Impreso.
- . *Foundations of Cognitive Grammar, vol. II: Descriptive Application*. California. Stanford University Press. 1991. Impreso.
- . "The relevance of Cognitive Grammar for language pedagogy". *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Ed. Sabine De Knop y Teun De Rycker. Berlín y Nueva York: Mouton de Gruyter. 2008b. 7-36 Impreso.
- Lee, David. *Cognitive Linguistics. And Introduction*. Oxford: Oxford University Press. 2001. Impreso.
- Li, Yuchin. "Aproximación a la enseñanza de los tiempos pasados del español a los estudiantes sinohablantes: Desde las perspectivas cognitiva, discursiva y pedagógica". *Competencias y Estrategias Docentes En El Contexto De Asia-Pacífico. Selección De Artículos Del II CELEAP*. 2012a. 347-65. Web. 30 oct. 2018.
- . "Aproximación a la partícula 了: En busca de una respuesta pedagógica". *CEIAP (Colección española de investigación sobre Asia Pacífico)*. 2010. 539-52. Web. 30 oct. 2018.
- . "Estudio contrastivo del sistema temporal y aspectual del chino y español: perspectivas pragmáticas, discursivas y pedagógicas". *Obras Colectivas de Humanidades*. 2011. 2443-952. Web. 30 oct. 2018.
- . "Los ordenadores discursivos en chino desde una perspectiva lingüística cognitiva". *Philologica Urcitana*, 7. 2012b. 21-37. Web. 30 oct. 2018.
- Lin, Yue Hong. "Un análisis empírico de la estabilización / fosilización: la incorporación y la auto-corrección en unos sujetos chinos". Tesis. Universidad de Barcelona. 1995. Impreso.
- Littlemore, Jeannette. *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*. Hampshire: Palgrave Mcmillan. 2009. Impreso.
- Llopis Reyes, Juan Manuel. "Gramática Cognitiva e Instrucción de Procesamiento para la enseñanza de la Selección Modal. Un estudio con aprendientes alemanes de Español como Lengua

- Extranjera". Tesis. Universidad Antonio de Nebrija. 2009. Web. 30 oct. 2018.
- . *Gramática Cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera*. ASELE, Colección Monografías. Ministerio de Educación. 2011b. Web. 30 oct. 2018.
- . "La gramática cognitiva: nuevas avenidas para la enseñanza de lenguas extranjeras". *Verba Hispanica*. 19. 2011a. 111-27. Web. 30 oct. 2018.
- Llopis, Reyes, Juan Manuel Real y José Plácido Ruiz Campillo. *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen. 2012. Impreso.
- Long, Michael H. "Input, interaction and second language acquisition". *Native Language and Foreign Language Acquisition. Annals of the New York Academy of Sciences*. 21. 1981. 259-78. Web. 30 oct. 2018.
- . "The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition". *Handbook of Second Language Acquisition*. Ed. William C. Ritchie y Tej K. Bhatia. Nueva York: Academic Press. 1996. 413-68. Impreso.
- Long, Michael H. y Peter Robinson. "Focus on form: Theory, research and practice". *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Ed. Catherine Doughty y Jessica Williams. Cambridge: Cambridge University Press. 1998. 15-41. Impreso.
- López, Ángel. "Aportaciones de las ciencias cognitivas". *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Tomo I. Dir. Jesús Sánchez e Isabel Santos. Madrid: SGEL. 2004. 69-84. Impreso.
- . *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid: Arco/Libros. 2005. Impreso.
- Lu, Jingsheng. "Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino". *Análisis*. 11. 2008. 45-56. Web. 30 oct. 2018.
- . "Distancia lingüística: Observaciones sobre manuales o materiales didácticos de ELE adecuados al contexto China". *Monográficos SinoELE: Español para sinohablantes: estudios, análisis y propuestas*

- para su enseñanza y aprendizaje*, 10. Ed. Mariona Anglada Escudé. 2014. 198-212. Web. 30 oct. 2018.
- Martín Peris, Ernesto. "Gramática y enseñanza de segundas lenguas". *Carabela*, 43. 1998. 5-32. Web. 30 oct. 2018.
- Martín, M^a Ángeles. "El enfoque cognitivo en la enseñanza de idiomas". *Didáctica (Lengua y Literatura)*. 13. 2001. 217-34. Web. 30 oct. 2018.
- Masip, Sonia. "Descripción pedagógica de base cognitiva del uso en español del verbo Pensar". Tesina. Instituto Cervantes-UIIMP. 2009. Web. 30 oct. 2018.
- Matsumoto, Noriko. "Applying Cognitive Grammar to Pedagogical Grammar: The Case of 'to'". *SKY Journal of Linguistics*. 2: 5. 2006. 116-30. Web. 30 oct. 2018.
- Matte Bon, Francisco. "¿Cómo debe ser una gramática que aspire a generar autonomía y adquisición?". *ASELE, Actas IX*. 1998. 57-79. Web. 30 oct. 2018.
- . "En busca de una gramática para comunicar". *MarcoELE*. 5. 2007. Web. 30 oct. 2018.
- . *Gramática Comunicativa del español, Tomo I*. Madrid: Edelsa. 2001a. Impreso.
- . *Gramática Comunicativa del español, Tomo II*. Madrid: Edelsa. 2001b. Impreso.
- . "La gramática en un enfoque comunicativo". *Actas de las 1ras jornadas Internacionales de Didáctica del Español como LE*. Madrid. 1987. Web. 30 oct. 2018.
- Mayor, Juan. "Aportaciones de la Psicolingüística". *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE), Tomo I*. Dir. Jesús Sánchez e Isabel Santos. Madrid: SGEL. 2004. 43-68. Impreso.
- Méndez, Eduardo. (2005). *Problemas de los estudiantes chinos de español. Ejercicios específicos*. Tesina. UNED. 2005. Web. 30 oct. 2018.
- Miquel, Lourdes y Jenaro Ortega. "Actividades orientadas al aprendizaje explícito de recursos gramaticales en niveles avanzados de E/LE". *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: Criterios y recursos*. Cord. Alejandro Castañeda Castro. Madrid: SGEL. 2014. 89-178. Impreso.

- Moreno, Concha. "Gramática para el profesorado; Gramática para el aula: Gramática para mejorar la competencia comunicativa". *ASELE, Actas XV*. 2004. 599-611. Web. 30 oct. 2018.
- Moreno, Javier Aníbal. "La lingüística cognitiva: una aproximación al abordaje del lenguaje como fenómeno cognitivo integrado". *Análisis*, 88: 48. 2016. 41-51. Web. 30 oct. 2018.
- Moure, T. "La teoría de los prototipos y su aplicación en gramática (I y II)". *Contextos*, 23-24. 1994. 167-219. Web. 30 oct. 2018.
- Newman, John. "Thesemantics of giving in Mandarin". *Conceptualization and Mental Processing in Language*. Ed. Richard A. Geiger y Brygida Rudzka-Ostyn. Berlín: Mouton de Gruyter. 1993. 433-86. Impreso.
- Norris, John M. y Lourdes Ortega. "Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis". *Language Learning*, 50: 3. 2000. 417-28. Web. 30 oct. 2018.
- Ortega, Jenaro. "Algunas consideraciones sobre el lugar de la gramática en el aprendizaje del español/LE". *RILCE: Revista de Filología Hispánica*. 1998a. 325-47. Web. 30 oct. 2018.
- . "La instrucción gramatical en el enfoque comunicativo". *ASELE, Actas IX*. 1998b. 111-16. Web. 30 oct. 2018.
- Palacio, Blanca. "Gramática cognitiva-operativa: limitaciones de una instrucción única. El caso de imperfecto / indefinido en el aula de ELE". *MarcoELE*, 22. 2016. Web. 30 oct. 2018.
- Radden, Günter y René Dirven. *Cognitive English Grammar, vol. 2*. Amsterdam: John Benjamins Publishing. 2007. Impreso.
- Robinson, Peter, Ed. *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press. 2001. Impreso.
- Robinson, Peter y Nick C. Ellis. "Conclusion: Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and L2 Instruction - Issues for Research". *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. Ed. Peter Robinson y Nick C. Ellis. Nueva York: Routledge. 2008. 489-545. Impreso.
- Rodríguez, Rosa María y María Valero. "La gramática para comunicar: una propuesta inductiva". *Asele Actas IX. Universidad de Milán*. 1998. 433-40. Web. 30 oct. 2018.
- Ruiz Campillo, José Plácido. "El concepto de no-declaración como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa de la selección

- modal en español". *Actas del programa de formación para profesorado de ELE*. 2006. 284-327. Web. 30 oct. 2018.
- . "El subjuntivo es lógico: una actividad de concienciación". *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 1. 2004. 33-6. Web. 30 oct. 2018.
 - . "El valor central del subjuntivo: ¿informatividad o declaratividad?". *MarcoELE*, 7. 2008. Web. 30 oct. 2018.
 - . "Gramática cognitiva y ELE: Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo". *MarcoELE*, 5. 2007. Web. 30 oct. 2018.
 - . "Instrucción indefinida, aprendizaje imperfecto. Para una gestión operativa del contraste imperfecto/indefinido en clase". *Mosaico*, 15. 2005. 9-17. Web. 30 oct. 2018.
 - . "La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo". Tesis. Universidad de Granada. 1998. Web. 30 oct. 2018.
 - . "La lógica del espacio. Un mapa operativo del sistema verbal en español". *Journal of Spanish Language Teaching*, Jun. 2014. 62-85. Web. 30 oct. 2018.
- Sabadell, Laura. "¿Una gran muralla? El contexto sociocultural del aprendiente chino de ELE: la cortesía y su variación intercultural". *Monográficos SinoELE: Español para sinohablantes: estudios, análisis y propuestas para su enseñanza y aprendizaje*, 10. Ed. Mariona Anglada Escudé. 2014. 196-208. Web. 30 oct. 2018.
- Salas, Miguel "Un acercamiento cognitivo al problema del subjuntivo". *XLVI Congreso, La cultura española, entre la tradición y la modernidad. Nuevos retos para la enseñanza del español*. 2011. 173-83. Web. 30 oct. 2018.
- Salazar, Ventura. "Gramática y enseñanza comunicativa del español-lengua extranjera". *MarcoELE*, 2. 2006 [1992]. Web. 30 oct. 2018.
- Sánchez, G. "El uso de las imágenes en la clase ELE para el desarrollo de la expresión oral y escrita". *MarcoELE*, 8. 2009. Web. 30 oct. 2018.
- Sánchez Griñán, Alberto. "Dificultades del enfoque comunicativo en China". *Actas del Primer Congreso Internacional Virtual sobre enseñanza de ELE*. 2006. Web. 30 oct. 2018.

- . "Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo". Tesis. Universidad de Murcia. 2008. Web. 30 oct.
- . "Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en china". *MarcoELE*, 8. 2009. Web. 30 oct. 2018.
- Sánchez Griñán, Alberto *et ál.* "Contextos de enseñanza y aprendizaje de ELE en el ámbito sinohablante". *SinoELE*, 4. 2010. Web. 30 oct. 2018.
- Sánchez Griñán, Alberto y Mónica Melo, ed. *¿Qué saber para enseñar a estudiantes chinos?*. Buenos Aires: Voces del Sur. 2009. Impreso.
- Sánchez-Jiménez, David. "Una entrevista con José Plácido Ruiz Campillo sobre la gramática operativa y cognitiva y su estado en la enseñanza del español como lengua extranjera". *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 10: 3. 2017. 90-100. Web. 30 oct. 2018.
- Santiago, Gemma. "De la gramática cognitiva a la gramática pedagógica: hacia un modelo operativo del artículo español". *Verba Hispánica*, 1: 18. 2010. 187-97. Web. 30 oct. 2018.
- Sun Su-Ching y Mao Pei-Wen. "Gramática, ¿Pan comido o dura de roer? Logros y dificultades de la gramática española para los alumnos taiwaneses". *ASELE, Actas XV*. 2004. 863-67. Web. 30 oct. 2018.
- Taylor, John R. *Cognitive Grammar*. Oxford: Oxford University Press. 2002. Impreso.
- . "Prototypes in Cognitive Linguistics". *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. Ed. Peter Robinson y Nick C. Ellis. Nueva York: Routledge. 2008a. 39-65. Impreso.
- . "Some pedagogical implications of cognitive linguistics". *Conceptualizations and Mental Processing in Language*. Ed. Richard A. Geiger *et ál.* Berlín: Mouton de Gruyter. 1993. 201-23. Impreso.
- . "Some pedagogical implications of cognitive linguistics". *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Ed. Sabine De Knop y Teun De Rycker. Berlín: Mouton de Gruyter. 2008b. 37-66. Impreso.

- Terrel, Tracy David. "The Role of Grammar Instruction in a Communicative Approach". *The Modern Language Journal*. 1991. 52-63. Impreso.
- Tyler, Andrea. "Cognitive Linguistics and Second Language Instruction". *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. Ed. Peter Robinson y Nick C. Ellis. Nueva York y Londres: Routledge. 2008. 456-88. Impreso.
- . *Cognitive Linguistics and Second Language Learning*. Nueva York y Londres: Routledge. 2012. Impreso.
- Tyler, Andrea y Vyvyan Evans. "Applying Cognitive Linguistics to Pedagogical Grammar: The Case of Over". *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Ed. Michel Achard y Susanne Niemeir. Berlín: Walter de Gruyter. 2004. 257-80. Impreso.
- Ungerer, Friedrich y Hans-Jörg Schmid. *An Introduction to Cognitive Linguistics*. Londres: Longman. 1996. Impreso.
- Van Patten, Bill. *From Input to Output. A Teacher's Guide to Second Language Acquisition*. Nueva York: McGraw Hill. 2003. Impreso.
- . *Input Processing and Grammar Instruction*. Nueva York: Ablex Publishing Corporation. 1996. Impreso.
- . "Input Processing in Adult Second Language Acquisition". *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. Ed. Bill Van Patten y Jessica Williams. Nueva York y Londres: Routledge. 2007. 115-36. Impreso.
- . "Processing Instruction: An Update". *Language Learning*, 52: 4. 2002. 755-803. Impreso.
- Villanueva, M^a Luisa. "Los estilos de aprendizaje ante los retos de la Europa multilingüe". *MarcoELE*, 10. 2010. 243-62. Web. 30 oct. 2018.
- Wachob, Phyllis. "The Chinese Learner. Cultural orientations for language learning". *Change*, 1. 2000. 22-34. Impreso.
- Waluch-de la Torre, Edyta. "Diferencias y proximidades en el empleo de las preposiciones con los verbos de movimiento en español y portugués. Visión cognitiva". *Interlingüística*, 16. 2005. 1175-189. Web. 30 oct. 2018.

- Watkins, David A., Ed. *The Chinese Learner: Cultural, psychological and contextual influences*. Hong Kong: University of Hong Kong / Australian Council for Educational Research. 1996. Impreso.
- Watkins, David A. y John B. Biggs, Ed. *Teaching the Chinese Learner: Psychological and pedagogical perspectives*. Hong Kong: University of Hong Kong / Australian Council for Educational Research. 2001. Impreso.
- Wierzbicka, Anna. *The Semantics of Grammar*. Amsterdam: John Benjamins. 1988. Impreso.
- Yang, Ming "Sobre las diferencias entre el español y el chino en la fonética, morfología y sintaxis para la conferencia de la sesión teórica sobre la Lingüística Contrastiva: Español-Chino". Tesina. Universidad de Alcalá de Henares. 2006. Impreso.
- Yu, Yue Shen. "Las expresiones de cortesía en chino y en español". Tesina. Universidad Fu Jen. 1993. Impreso.
- Zhang, Yu Zhong. "El subjuntivo español y su equivalencia en chino". Tesina. Universidad Fu Jen. 1993. Impreso.
- Zhi, Chen. "La falta de cohesión y la mentalidad holística de los alumnos chinos". *Actas del I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia Pacífico*. 2009. 178-96. Web. 30 oct. 2018.