MÉTODOS Y ENFOQUES EN LA INSTRUCCIÓN FORMAL: HACIA UNA ENSEÑANZA OPERATIVA DEL MODO EN ESPAÑOL

LORENA CAMACHO GUARDADO

Princeton University

1. INTRODUCCIÓN

La mayoría de los que aprenden o enseñan idiomas se han preguntado alguna vez por qué resulta tan difícil aprender una lengua distinta a la suya. Desde hace muchos años, se han intentado ofrecer multitud de propuestas para hacer que el aprendizaje de una lengua extranjera fuera menos dificultoso o, sobre todo, fuera más efectivo. Aún hoy se desconoce la fórmula mágica del método que convierta el aprendizaje de idiomas en una tarea fácil o, al menos, en un proceso que lleve al aprendiente a conseguir su objetivo: entender lo que lee y lo que escucha, expresarse de forma escrita y oral en la lengua que habla una comunidad lingüística que no es la suya. Algo a tener en cuenta es que la forma en la que el alumno se acerque al idioma es algo más que un factor en su proceso de aprendizaje.

No podemos negar la eficacia y los avances que la enseñanza comunicativa ha demostrado en numerosos e importantes aspectos del proceso de adquisición/aprendizaje de una L2/LE en el aula, ya que se ha podido ver que quienes aprenden comunicativamente suelen alcanzar un grado satisfactorio de fluidez en el uso de la misma, pero muy rara vez logran superar determinados errores asociados generalmente a los elementos más estrictamente "gramaticales" de la lengua en cuestión, o explotar en situaciones nuevas, con suficiencia y creatividad, lo que han aprendido (Castañeda Castro y Ortega Olivares 2001: 8).

2. LA GRAMÁTICA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

La *instrucción formal* es necesaria en el aula, pues ayuda a que los alumnos reflexionen y construyan hipótesis sobre la lengua que están aprendiendo. Éstas se convertirán en reglas generales cuando el aprendiente entre en un intercambio comunicativo y dichas reglas, generalizadas, fomentarán el desarrollo de su interlengua, al poderse aplicar a otros contextos.

Sin embargo, esta posición privilegiada de la gramática ha sufrido constantes cambios. En el momento en el que entraron en crisis las concepciones estructural y conductista de la lengua y su aprendizaje, se cuestionó su papel en el nuevo paradigma pedagógico. El *método comunicativo* propuso abandonar toda atención a la forma de la lengua y centrarse sólo en el significado con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa del aprendiente, ya que se pensaba que éste adquiriría las estructuras lingüísticas con la mera exposición a un *input* rico, abundante y comprensible.

A finales de los años 70 y primeros de los 80, surge de nuevo el gran debate en los estudios de ASL, pues pese a conseguir mejorar de forma significativa el grado de fluidez en los aprendientes, dicho método no conseguía que éstos superaran errores "gramaticales". Es a finales de los años 90 cuando una nueva corriente de investigación empieza a reivindicar los efectos positivos que la *atención a la forma* ejerce sobre la adquisición de una L2 o LE, haciéndola, al menos en la memoria a corto plazo, más rápida y con mejores resultados (Ellis 2000, 2002). Además, defienden que la enseñanza centrada en la forma puede tener un efecto significativo en el uso correcto de estructuras gramaticales, pues permite resaltar determinados rasgos de la forma meta que hacen que el aprendiente los perciba más fácilmente y sea capaz de procesarlos de una manera más rápida y con un nivel definitivo de logro más alto (Long, citado por Ellis, 2002).

2.1. Concepciones de gramática en los distintos enfoques

Entre los distintos modelos[1] de enseñanza de segundas lenguas encontramos básicamente dos concepciones de gramática bien diferenciadas (Chamorro, 2005):

1. La que presenta reglas, y excepciones, a modo de instrucciones que permiten construir enunciados correctos.
2. La que se entiende como la descripción del uso nativo y que, por tanto, no se identifica con lengua.

En la primera concepción, se considera que *aprender una lengua* consiste en asimilar un conjunto de estructuras que el aprendiente debe interiorizar para alcanzar la capacidad de expresarse de manera oral o escrita. El profesor y los materiales deberán presentarlas

1 Sólo nos referiremos a los métodos que más aceptación han tenido entre los estudiosos de la ASL (el comunicativo y su versión actual centrada en la enseñanza mediante tareas) y al enfoque tradicional o gramatical, heredado de la enseñanza del latín y del griego, por ser éste el primero en la enseñanza de lenguas modernas.

progresivamente con el objetivo de que el estudiante las adquiriera. Por lo tanto, *aprender una lengua no es más que aprender una gramática.* En esta concepción se han basado dos enfoques:

1) el enfoque tradicional o gramatical
    a) Se pone al estudiante frente a una *estructura.*
    b) Se le ofrecen las reglas de uso.
    c) Se le pide producción.

2) el enfoque comunicativo
    a) Se pone al estudiante en una *situación.*
    b) Se le ofrecen reglas de uso.
    c) Se le pide producción[2].

Como se ve, el único cambio que se ha producido de un enfoque a otro se ciñe fundamentalmente al modo de presentación de los recursos lingüísticos, ya que en el enfoque tradicional se alude a la estructura directamente y en el de corte comunicativo se busca un contexto en el que sea adecuado usar esa estructura, pero sin olvidar otras equivalentes, lo que afecta, claro está, a la producción (indudablemente más libre que la que se les pide en el método tradicional) que los aprendientes harán de ésta.

Estamos de acuerdo con Chamorro (2005: 4) en el hecho de que, en esencia, ambas enseñanzas comparten la forma de entender el aprendizaje de lenguas como la adquisición sucesiva de las estructuras de las que se compone. Esta idea que tiene el enfoque comunicativo de lo que es hablar una lengua lleva a segmentarla en unidades presentadas aislada o sistematizadamente alrededor de funciones comunicativas. Por tanto, el objetivo de esta enseñanza no es más que proporcionar al estudiante el repertorio de estructuras gramaticales o funciones comunicativas, con el convencimiento de que alcanzará el dominio nativo cuando haya interiorizado todas esas reglas y sus excepciones.

En el segundo modelo, aprender una lengua significa adquirir *habilidad comunicativa*, es decir, ser capaz de interactuar con otros en cualquier situación. Sin embargo, estos modelos de enseñanza no llegan a prescindir totalmente de la gramática, ya que es necesario mostrar el uso de los hablantes nativos, sino que rechazan la idea de que las reglas gramaticales son el instrumento obligatorio para crear enunciados correctos.

2 Bien es cierto que aquí se da libertad de expresión, pues el aprendiente decide el contenido, la forma, el tono, el momento...

El mejor ejemplo de esta forma de entender la gramática es el *enfoque por tareas*, que en la actualidad es uno de los métodos más valorados en la enseñanza de segundas lenguas, aunque no es la que mayor difusión tiene en lo que se refiere a la enseñanza de español como lengua extranjera, y cuyo modo de actuar en clase es el siguiente:

1. Se propone realizar una tarea que está abierta a la intervención activa y a las aportaciones personales de los estudiantes
2. Se ofrecen modelos de lengua representativos
3. Se presta atención al contenido de los mensajes
4. Se "facilitan" momentos de atención a las formas lingüísticas necesarias para desarrollar dicha tarea[3].

Con respecto a los métodos anteriormente analizados, la diferencia es profunda, ya que en esta concepción de la gramática, no existe vínculo entre lengua y gramática. Ésta queda relegada a un segundo plano sirviendo de simple apoyo opcional en la enseñanza de una L2/LE. Al poner al estudiante mediante esa tarea comunicativa directamente en una situación en la que debe actuar, éste se ve obligado a comprender, manipular, producir y conseguir comunicar de forma inmediata centrando la atención en el significado, no ya en la forma. Dicha tarea debe mostrar el uso que de la lengua hacen los nativos para transmitir una determinada intención de comunicación. Por tanto, la gramática en el enfoque por tareas no es más que un *referente* en el que poder apoyarse, un instrumento para cubrir las necesidades expresivas que se les presenta a los alumnos, para realizar con éxito una actividad. Sin embargo, para el aprendiente no es suficiente con indicarle qué instrumento conviene a una determinada necesidad comunicativa, sino que éste requiere disponer de un cierto valor de operación de las formas aisladas, una explicación de la relación forma-función, a la que poder remitir los comentarios que el profesor hace de los usos inadecuados en su producción. Necesita, pues, tener conciencia de las consecuencias expresivas de los elementos gramaticales con los que opera para alcanzar la *competencia comunicativa* necesaria para entenderse con los hablantes nativos[4] (Chamorro 2005: 9).

Se ha comprobado que todo proceso de aprendizaje de una lengua supone aprender a pensar desde otra perspectiva, asumir nuevas normas socioculturales y pragmáti-

3 En pequeños cuadros gramaticales situados a los márgenes, se indican qué instrumentos convienen en la necesidad comunicativa para realizar dicha tarea.

4 Es necesario no ya corregir los errores del estudiante en términos de corrección gramatical, sino hacerle ver el valor expresivo que adquiere el enunciado si se emite de forma correcta.

co-lingüísticas; por tanto, es también un proceso de *transculturalización*. De este modo la *gramática* deja de ser sólo un conjunto de reglas ilógicas que regulan el proceder de cada unidad lingüística en el discurso[5], pasando a estar relacionada con el pensamiento, con la percepción que los hablantes de una comunidad de habla tienen de la realidad[6]. Así pues, el aprendizaje del componente gramatical de una lengua está íntima y necesariamente unido a la competencia pragmática y a la cultural, por lo que Gramática, Pragmática así como aspectos socioculturales y sociolingüísticos deben ser considerados como distintas partes de un todo[7], ya que sólo así es posible entender cuestiones que, hasta ahora, no han tenido una explicación clara (Real Espinosa, 2009: 7).

Este hallazgo ha provocado que la concepción que de la gramática tiene la Lingüística Cognitiva (el establecimiento de clases o categorías únicas a partir de una realidad múltiple) resulte de gran interés para el enfoque comunicativo, por lo que en la actualidad se están empezando a aplicar sus principios en un intento por facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje de dicho componente.

3. ENSEÑANZA SIGNIFICATIVA

Gracias sobre todo a los estudios de Alejandro Castañeda (2004) y Ángel López García (2005), se está empezando a hablar en el mundo E/LE de la GC. La aplicación didáctica de esta teoría se encuentra en la innovadora *Gramática Básica del Estudiante de Español.*

La GC defiende que los signos lingüísticos conllevan representaciones conceptuales que en ocasiones expresan distinciones para ofrecer imágenes o perspectivas distintas de una misma escena objetiva; es decir, la indisolubilidad de *forma* y *significado*. Esta concepción del lenguaje facilitaría el tratamiento de determinadas cuestiones gramaticales a la hora de enseñarlas por varias razones (Castañeda, 2004: 2-3):

1. El carácter "imaginístico" de la representación lingüística ayuda a establecer intuitivamente paralelismos con principios generales de percepción y con otras formas de representación por parte de hablantes de otras lenguas de forma notable.

5 Son reglas arbitrarias, pero no ilógicas.

6 Está claro que la percepción de la realidad nunca es objetiva, pues está íntimamente ligada a los valores socioculturales de dicha comunidad.

7 Es evidente que las culturas –independientemente de la distancia lingüística que exista entre ellas– no desarrollan los mismos modelos metafóricos para referirse a una misma realidad, por lo que la forma en que desarrollen los modelos sintácticos para representar dicho pensamiento será distinta.

2. La gramática cognitiva da cuenta no sólo del valor básico de los recursos gramaticales sino que, además, explica de forma coherente la capacidad de las lenguas para construir representaciones alternativas de una misma situación objetiva –los usos discursivos de esas distinciones–, puesto que en gran parte tales usos están basados en distinciones de perspectiva de representación.
3. El estudio de las formas de percepción de la realidad que reflejan las distintas formas lingüísticas también nos ayuda a explicar las diferencias culturales y las distintas visiones del mundo sobre las mismas bases conceptuales y metodológicas que dan cuenta de las diferencias entre los sistemas gramaticales materno y meta[8]. Esto favorece el que los aprendientes capten las peculiaridades lingüísticas de la lengua objeto de aprendizaje y de la cultura de su comunidad de habla, al mismo tiempo que puede establecer relaciones con su lengua y cultura maternas.
4. Asimismo, la gramática cognitiva no sólo supone una visión alternativa de la naturaleza del conocimiento lingüístico, sino también de la forma en que los hablantes disponen de ese conocimiento, lo usan y lo adquieren.

En consonancia con las corrientes comunicativas de la metodología actual, continúa Castañeda, la gramática cognitiva propone una gramática basada en el uso, así como dos conceptos: el de *unidad lingüística*, como una rutina cognitiva que se lleva a cabo de forma automática, y el de *categorías lingüísticas complejas describibles en niveles de abstracción y generalidad diferentes*, puesto que son representadas y resultan accesibles a los hablantes mediante distintos procesos cognitivos, lo que es de gran ayuda para el diseño de gramáticas pedagógicas. Pero es precisamente la idea de no presuponer estrictas reglas con sus excepciones –o reglas generales–, sino la existencia de unidades simbólicas que pueden generarse a partir de usos prototípicos y establecerse en niveles de abstracción distintos, lo que permite elaborar una gramática pedagógica que describa las estructuras de forma adecuada y precisa.

Así pues, autores como Castañeda (2004 y 2006), Real Espinosa (2005 y 2009) o Ruiz Campillo (1998, 2004, 2005, 2006 y 2007), defienden que la forma en que la *gramática cognitiva* concibe el lenguaje, las estructuras que lo conforman, su adquisición y su desarrollo, facilita que los aprendientes entiendan el funcionamiento de la gramática como un conjunto de *decisiones lógicas*, y no como algo que tiene que aprenderse de forma memorística (Ruiz Campillo, 2007: 2).

8 Langacker (1994) y Pütz, Niemeier y Dirven (2001), entre otros.

Estamos de acuerdo con Real Espinosa (2009: 1) en que la Lingüística Cognitiva –compatible con los procedimientos pedagógicos tradicionales– proporcionaría al profesor de español una visión totalmente nueva de la lengua y un enorme potencial pedagógico, si bien supone una profunda actualización del enfoque comunicativo en el ámbito del español como L2/LE.

3.1. El modo desde una perspectiva cognitiva

El sistema verbal y modal posee una gran versatilidad, ya que el verbo puede expresar de diversas formas algunas de las categorías que posee a fin de transmitir determinados mensajes (*Está en clase / Estará en clase*). Así, permite la cancelación del valor de la categoría gramatical *tiempo*, generando una interpretación modal del morfema, por lo que se ahorra la creación de un morfema específico para cada expresión o la utilización de una estructura sintáctica de mayor complejidad produciéndose, así, una doble significación que no es más que un procedimiento del sistema para multiplicar la capacidad expresiva de la lengua con el mismo número de formas (Real Espinosa, 2005: 2-3).

Un argumento semántico a favor de considerar las formas del futuro y condicional no como tiempos, sino como un modo independiente y particular, es que suponen algo no realizado y cuyo enunciado no puede ser declarado verdadero o falso de igual modo que las formas del indicativo. Algunos gramáticos[9] han reestructurado el sistema verbal español separándolas muy acertadamente de los modos tradicionales. El problema está en averiguar qué valores tienen cada uno de esos elementos del sistema modal español:

	Indicativo	Aproximativo	Subjuntivo	
Perspectiva de presente	*canta*	*cantará*	*cante*	
	ha cantado	*habrá cantado*	*haya cantado*	(Anterioridad con respecto a las formas simples)
Perspectiva de pasado	*cantaba* (no terminativo) / *cantó* (terminativo)	*cantaría*	*cantara/cantase*	
	había cantado	*habría cantado*	*hubiera/hubiese cantado*	(Anterioridad con respecto a las formas simples)

Figura 1. Reorganización del sistema verbal y modal español

9 Alarcos, Matte Bon, Ruiz Campillo y Castañeda Castro.

Matte Bon (1992) mejoró la capacidad explicativa de la clasificación modal suponiendo valores más generales y operativos en cada "modo". Su aportación esencial fue tener en cuenta el contexto discursivo dentro del que se enmarca una comunicación determinada, en la que los interlocutores se intercambian informaciones o las dan por sabidas. Sin embargo, Ruiz Campillo (1998: 96) señala que el concepto de *información* como valor asociado a la selección modal "se siente más bien como una de las varias posibles consecuencias interpretativas de algo más básico que realmente pueda ser considerado un *acto* del hablante capaz de transmitirla" y que él identifica como *declaración* (poner de relieve un estado de cosas). El modo, pues, es una pura *representación* de actos que el hablante manipula a su conveniencia. Aunque reduce el valor del modo a *declaración* (indicativo) y *no-declaración* (subjuntivo), afirma que existen precisiones con respecto al diferente modo en que es posible *declarar* o evitar una declaración. Aun concediendo el valor declarativo a futuro y condicional, reconoce que es evidente el carácter modal del contraste "*Está* en la cárcel/*Estará* en la cárcel" o "*Dijo* que sí / *Diría* que sí", por lo que defiende la existencia de un modo *aproximativo/predictivo* que es el que nos parece más adecuado para la enseñanza de español como lengua extranjera. Sin embargo, las nociones de *declaración/no-declaración* no terminan de explicar el hecho de que haya adverbios o locuciones adverbiales que seleccionen los tres modos (*probablemente, posiblemente, seguramente*…) para expresar probabilidad y otros (*a lo mejor, lo mismo, igual*) que no puedan seleccionar subjuntivo. ¿Cómo explicar, entonces, a nuestros estudiantes la selección modal para expresar probabilidad?

3.2. Nuevos valores centrales para los modos del español

Si nos detenemos en los siguientes enunciados, podremos ver claramente la diferencia de modalidad existente entre ellos:

1.a. *Está en casa*	1.b. *Estará en casa*	1.c. *Es posible que esté en casa*
2.a. *Volvió a casa*	2.b. *Volvería a casa*	2.c. *Puede que volviera a casa*

Como ya se ha dicho, las formas de futuro y del condicional expresan algo no realizado y se diferencian del presente y de los pasados porque expresan enunciados que no pueden interpretarse como verdaderos o falsos, al igual que ocurre con las formas del indicativo, ya que lo que tenemos es la opinión o la valoración aproximada que de un hecho emite el hablante. Por lo tanto, el interlocutor no debe interpretar el mensaje de

aquél como algo que se va a producir, sino como la predicción o la aproximación sobre el hecho mismo.

Los ejemplos de *a* no son más que una información *positiva* sobre el presente y el pasado; los de *b* lo hacen de una forma *aproximativa*. Es decir, son informaciones sobre lo que contemplamos dentro de nuestra realidad o contexto inmediato: lo que conocemos –porque es un hecho– (indicativo) o lo que desconocemos, pero consideramos posible en él (aproximativo). ¿Qué diferencian estas informaciones de los ejemplos de *c*? El subjuntivo no informa sobre hechos (evidentes o probables), sino que expresa ideas que el hablante no considera como parte de su contexto inmediato (porque las rechaza, las cuestiona o considera mínima su posibilidad de ser).

Mediante el siguiente dibujo –basado en estudios de Langacker (1991) y Castañeda Castro (2004) – podemos explicar de forma significativa el sistema verbal y modal español, dejando de lado cualquier criterio temporal como valor exclusivo de cada una de sus formas:

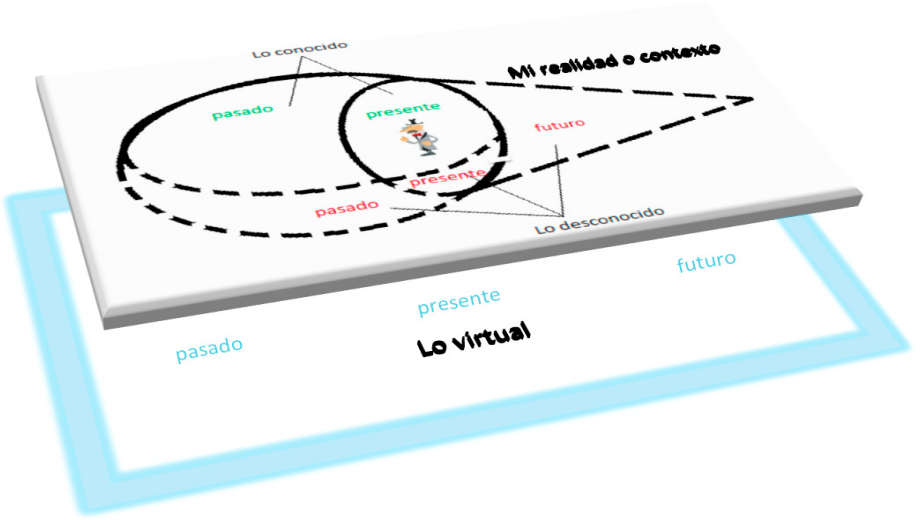


Figura 2. Nuevos valores centrales para los modos del español

Así pues, el sistema verbal quedaría de la siguiente forma:

Lo conocido	había cantado	canté/cantaba	he cantado	canto
Lo desconocido	habría cantado	cantaría	habré cantado	cantaré
Lo virtual	hubiera/hubiese cantado	cantara/cantase	haya cantado	cante

Figura 3. Nueva reorganización del sistema verbal y modal español

Veamos ejemplos que demuestran que dichos valores son operativos:

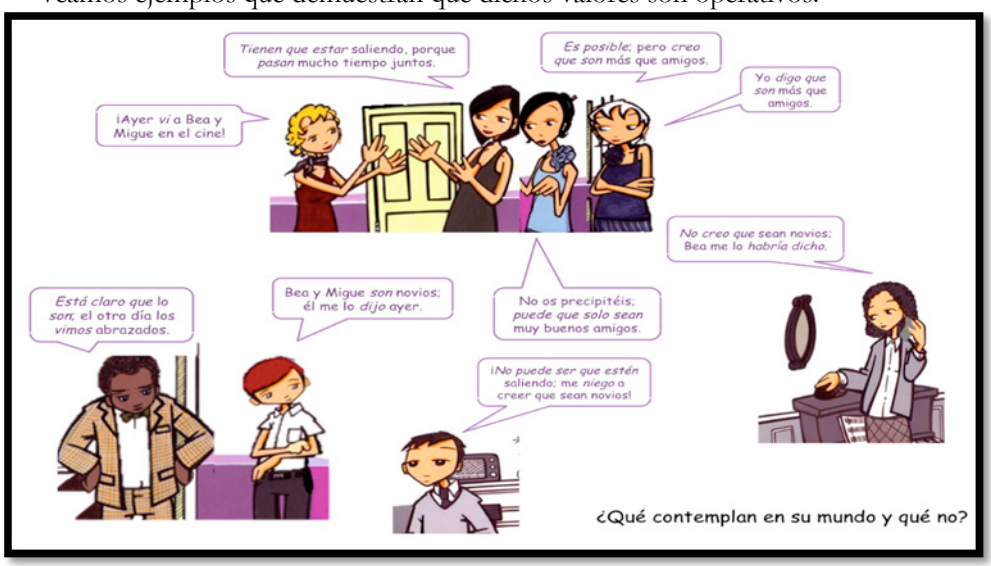


Figura 4. Viñeta con ejemplos[10]

- *¡Ayer vi a Bea y Migue en el cine!* (→ Es un hecho; los ha visto)
- *Tienen que estar saliendo, porque pasan mucho tiempo juntos.* (→ Las circunstancias le obligan a considerar muy probable que estén saliendo)

10 Las imágenes de las viñetas son de la ilustradora Alicia Campomanes Díaz y se han tomado del Banco de Imágenes y Sonidos del MECD.

- *No os precipitéis; puede que sólo sean muy buenos amigos.* (→ Considera mínima la posibilidad de que sólo sean amigos, pero no quiere comprometerse)
- *Es posible; pero creo que son más que amigos.* (→ Considera muy probable que haya algo entre ellos y mínima la posibilidad de que sólo sean amigos)
- *No creo que lo estén; Bea me lo habría dicho.* (→ Cuestiona esa idea, porque Bea no le ha dicho nada, pero cree que de ser cierto se lo diría)
- *Yo digo que son más que amigos.* (→ Es un hecho; lo ha dicho)
- *Está claro que lo son; el otro día los vimos abrazados.* (→ Es algo evidente para él, porque los vieron abrazados)
- *Bea y Migue son novios; él me lo dijo ayer.* (→ Es un hecho que lo son, porque Migue se lo ha dicho)
- *¡No puede ser que estén saliendo; me niego a creer que sean novios!* (→ Rechaza esa idea; por lo tanto, no forma parte de su realidad o contexto)

4. CONCLUSIONES

No podemos negar el hecho de que a comunicar se aprende comunicando, pero la enseñanza de la gramática se hace necesaria principalmente por dos razones:

1. Quienes aprenden una lengua sobre la base de una "instrucción formal" llegan a formular enunciados lingüísticamente más aceptables que quienes no reciben este tipo de instrucción.
2. Los procesos de monitorización (aprendizaje consciente) proporcionan a los usuarios en forma de reglas, convenciones, creencias… una imagen *consciente* de su competencia y actúan en todo acto comunicativo así como en la adquisición, ya que el *conocimiento metalingüístico* –la explicitación gramatical que cada hablante se confecciona a su medida– influye en el *discurso*, sustentado a su vez en la *competencia* del aprendiente (Ortega 1990: 19).

Se ha podido comprobar que el conocimiento consciente de algunos aspectos gramaticales de la L2/LE sirve a los aprendientes para mejorar sus productos comunicativos beneficiándose, así, en la comunicación.

Por tanto, se debe enseñar la gramática[11]; pero esta debe generar autonomía en el estudiante. El problema está en qué esquema discursivo se debe elegir para su tratamiento

11 Ésta, a su vez, debe dar muestra no sólo de la norma, sino del uso que los hablantes hacen de ella, pues es en la mente de éstos donde reside la "gramática real" que necesitan los aprendientes para conseguir la competencia lingüística.

en el aula. Conviene un discurso adecuado que enriquezca la imagen metalingüística de los estudiantes de cara a la monitorización y que permita acercarse a la auténtica comunicación. Dicho en otras palabras, se trata de que los aprendientes comuniquen reflexionando, con las mínimas trabas, no perdiendo de vista la meta fundamental: a comunicar se aprende comunicando (Ortega 1990: 20).

Para que ese discurso ofrezca una imagen metalingüística clara y eficaz, es necesario que el profesor de E/LE no sólo tenga una sólida formación en teoría gramatical que le permita interpretar las producciones de los aprendientes y detectar sus carencias, sino que su concepción de la gramática sea "explícita" y la administre mediante significados básicos sin reglas ni excepciones.

BIBLIOGRAFÍA

Camacho Guardado, L. *Adquisición y uso de la expresión de la probabilidad en estudiantes de español como segunda lengua* (tesis doctoral). Sevilla: Fondos digitalizados de la Universidad de Sevilla, 2011. [En línea]: http://fondosdigitales.us.es/media/thesis/1678/FG_Tesis-PROV16.pdf

Castañeda Castro, A. "Implicaturas generalizadas de cantidad en el rendimiento de algunas formas y oposiciones del sistema verbal español". *Language Design: Journal of Theoretical and Experimental Linguistics* 5 (2004): 79-103.

---------- "Una visión cognitiva del sistema temporal y modal del verbo español". *ELUA. Estudios de Lingüística*. Anexo 2 (2004): 55-71.

---------- "Perspectiva en las representaciones gramaticales: aportaciones de la Gramática Cognitiva a la enseñanza de español LE". *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* 34 (2006): 11-28. [En línea]: (http://www.aselered.org/pdfs/boletin34.pdf)

Chamorro, M. D. "La enseñanza de la gramática en clases comunicativas" (2005). [En línea]: (http://www.ruc.dk/cuid/publikationer/publikationer/XVI-SRK-Pub/TVI/TVI04-Chamorro/)

Ellis, R.: "Investigating Form-Focused Instruction". *Language Learning* 51 (2000): 18-46.

---------- "Does form-focused instruction affect the adquisition of implicit knowledge?". *Studies in Second Language Acquisition* 24 (2002): 223-36.

Langacker. *Foundations of Cognitive Grammar*. Vol. II. Stanford: University Press, 1991.

López García, A. *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid: Arco Libros, S.A, 2005.

Matte Bon, F. *Gramática comunicativa del español*. Vol. I y II. Barcelona: Difusión, 1992.

Real Espinosa, J.M. "Tiempo y aspecto verbal: marco teórico para la clase de E/LE". *Marco ELE, Revista de Didáctica* 1 (2005)
[En línea]: http://marcoele.com/descargas/1/real_espinosa- tiempo-aspecto.pdf.
---------- "Gramática: la metáfora del espacio". *Marco ELE, Revista de Didáctica* 8 (2009). [En línea]: http://marcoele.com/descargas/8/jm.real_gramatica_la_metafora_del_espacio.pdf.

Ruiz Campillo, J.P. (1998): "La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo". Universidad de Granada (tesis doctoral), *Biblioteca RedELE*, MEC 1, (2004) [En línea]: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2004_BV_01/2004_BV_01_02Ruiz_Campillo.pdf?documentId=0901e72b80e41607
---------- "El concepto de la 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 2005-2006 del Instituto Cervantes de Munich* 2007 (2005). [En línea]: http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas0506/3Jose Placido.pdf