

Capítulo 2. El uso de la imagen para la enseñanza de la gramática en español desde un punto de vista cognitivo

Alfonso Hernández-Torres
Instituto Cervantes de Londres

RESUMEN

La enseñanza de la gramática en español desde un punto de vista cognitivo (Langacker, 2008) es la fundamentación teórica en la que se basa esta investigación. Como objetivo queremos justificar, por una parte, que el uso de las imágenes ayuda a mejorar la descripción de la gramática y, por otra parte, que facilita su aprendizaje. Por esta razón, presentamos las distintas modalidades de imágenes de inspiración cognitiva en la enseñanza de la gramática que justificamos también en nuestros estudios anteriores (Hernández-Torres, 2020).

En esta propuesta didáctica demostramos que el uso de las imágenes ayuda a los alumnos a asimilar mejor los contenidos sobre algunas construcciones pronominales en español como la duplicación mediante pronombres personales de complemento directo e indirecto.

PALABRAS CLAVE

Gramática cognitiva, gramática de construcciones, duplicación pronominal, aprendizaje de segundas lenguas, español como lengua extranjera.

ABSTRACT

The teaching of grammar in Spanish from a cognitive point of view (Langacker, 2008) is the theoretical foundation on which this research is based. The objective of this paper is to justify, on the one hand, that the use of images helps to improve the description of grammar, and, on the other hand, that it facilitates its learning. For this reason, we present the different modalities of images of cognitive inspiration in the teaching of grammar that we also justify in our previous studies (Hernández-Torres, 2020).

In this didactic proposal, we demonstrate that the use of images helps students to better assimilate the contents of some pronominal constructions in Spanish, such as duplication through direct and indirect object personal pronouns.

KEYWORDS

Cognitive Grammar, Construction Grammar, Pronominal Duplication, Second Language Learning, Spanish as a Foreign Language.

1. INTRODUCCIÓN

Con este estudio queremos avanzar en la investigación de la imagen como una herramienta para la enseñanza de gramática de Español como Lengua Extranjera (E/LE) y que a su vez se basa en la lingüística cognitiva, que concibe el lenguaje, no como una manifestación independiente, sino asociada a otras capacidades cognitivas (Castañeda, 2019; Langacker, 2008; Gunter y Dirven, 2007; Evans, 2014; Ibarretxe y Valenzuela, 2012; Kellerman, 2000).

El objetivo del estudio es proponer que la lingüística cognitiva es el modelo más eficaz para enseñar gramática y destacamos que el uso de la imagen es un recurso que ayuda a una mayor comprensión del funcionamiento de ciertas estructuras gramaticales en diferentes contextos de comunicación (Alhmoud, 2014, 2015, 2019; Colasacco, 2019; Castañeda, 2004; Llopis-García, 2011; Hernández- Torres, 2020).

Los objetivos principales que destacamos son los siguientes:

- Establecer una clasificación entre los diferentes tipos de imágenes que podemos usar para enseñar gramática.

- Demostrar que las imágenes pueden recoger el máximo de variables lingüísticas y ayudan a la comprensión de la estructura gramatical.

- Constatar que las imágenes funcionan cuando se entienden como recursos complementarios a los ofrecidos por el lenguaje verbal.

Hemos estructurado este estudio en cuatro apartados: en el primero, abordamos la relación de la lingüística cognitiva y la enseñanza de la gramática; en el segundo, tratamos del uso de la imagen en la enseñanza de la gramática; en el tercero, exponemos las diferentes modalidades de imágenes que podemos usar; en el cuarto, finalmente, presentamos las conclusiones de nuestra investigación.

2. ¿CÓMO RELACIONAMOS LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA Y LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA DE E/LE?

La Lingüística cognitiva es un modelo basado en el uso y adopta una visión simbólica del lenguaje: significante-asociado a significado (Ibbotson y Tomasello, 2009; Moura y Gabriel, 2012; Pütz y otros, 2001a, 2001b; Tomasello, 2003; Robinson y Ellis, 2008; Hijazo-Gascón, 2018). El significante no es independiente del significado y ambos son

imprescindibles para la interpretación del mensaje en los diversos contextos de comunicación.

Este modelo considera el significado como conceptualización (Castañeda, 2019; Langacker, 2008a, 2008b y 2009; Gunter y Dirven, 2007; Evans, 2014; Ibarretxe y Valenzuela, 2012; Kellerman, 2000), el lenguaje se concibe como instrumento para representar esta conceptualización (Hilferty y Cuenca, 1999: 179-180), y, por tanto, para que una estructura o una palabra tenga un sentido u otro. Entendemos por conceptualización las creencias que tienen los hablantes del mundo que les rodea y cómo se reflejan estas en la lengua que hablan (Cadierno, Castañeda e Ibarretxe-Antuñano, 2019b).

La lengua materna condiciona la conceptualización. Con esta idea se relaciona la teoría de «pensar para hablar» *(thinking for speaking)* de Slobin (1996, 2006), en la que se defiende que los patrones de conceptualización propios de una lengua influyen en nuestra percepción de la realidad representada cuando hablamos. Este condicionamiento también determina la forma cómo interpretamos la lengua extranjera a partir de los patrones propios de nuestra lengua materna. Cuando estamos en el proceso de aprendizaje de una lengua, relacionamos las nuevas estructuras con nuestra experiencia lingüística, que también nos determina para interpretar aquellas. Por ejemplo, con la estructura en español *hace frío* el estudiante que tiene como lengua materna o vehicular el inglés va a pensar en la frase *it's cold* (hace frío) y es posible que asocie esta estructura al verbo en inglés *to be* y cometa errores en un nivel inicial de aprendizaje por traducir de su lengua materna. En esta frase de una entrevista en la revista *Vogue* a la cantante Lady Gaga (Van Meter, 2010) «I think that fashion and music go hand-in-hand, and they always should» (Creo que la moda y la música van de la mano, y siempre deberían hacerlo) podemos ver un ejemplo de cómo el significado está en el valor de conjunto de la frase y es posible que el aprendiente de español de lengua inglesa cuando produzca frases en español parecidas a esta finalice la estructura con la forma condicional del verbo *deber* y omita el verbo *hacer* y el pronombre de complemento directo *lo*. En este sentido, es fundamental que como profesores conozcamos la lengua materna de nuestros estudiantes o la lengua vehicular entre el estudiantado que tiene varias

nacionalidades para anticiparnos a los errores que pueden cometer los alumnos en la lengua meta (Baillini y Muñoz-Basols, 2018).

Además, según la gramática cognitiva y la gramática de construcciones, la producción en la segunda lengua está basada en la disponibilidad inmediata de miles de rutinas construccionales (Pawley y Hodgetts, citado en Castañeda, 2019: 266) que adquieren los alumnos en el proceso de aprendizaje, un sistema de redes tanto léxicas como gramaticales que les ayuda a comunicarse de manera significativa y eficaz en los diferentes contextos comunicativos de la lengua extranjera. Por una parte, la gramática cognitiva (Langacker, 2008a y 2008b) aporta la función representativa del lenguaje presente en diferentes dimensiones funcionales (la discursiva y la interpersonal). Por otra parte, la gramática de construcciones (Goldberg, 1995) nos presenta patrones constructivos que están relacionados por su valor de conjunto en una cadena compleja y disponibles para su uso según el contexto comunicativo.

La gramática adquiere un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de una lengua adicional (Cadierno, 2012) debido a que también responde a una forma de pensar y de expresarse culturalmente. No se trata de un conjunto de reglas independientes que representan la realidad, sino que está basada en el uso y puede tener un sentido u otro según el contexto. En nuestra experiencia (Hernández-Torres, 2020) la gramática de E/LE no se presenta de forma significativa para los estudiantes y es nuestra labor como profesores determinar qué es la gramática y para qué la usamos, tanto en clave semántica como funcional. La metodología que encontramos en la lingüística cognitiva es la que recoge estos aspectos y puede ayudar de una forma más efectiva a nuestros estudiantes.

3. ¿POR QUÉ USAR IMÁGENES EN LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA?

En la enseñanza de la gramática pueden intervenir otras formas de representación distintas al lenguaje verbal, como las imágenes visuales

cuyo uso está relacionado con el concepto de perspectiva o «construal» (Alhmoud, 2014, 2015, 2019; Castañeda, 2004, 2006, 2009, 2019; Castañeda y Melguizo, 2006; Castañeda y Ortega, 2001; Cadierno, 2008, 2010, 2019ª; Colasacco, 2019; Hernández-Torres, 2020; Hilferty y Cuenca, 1999; Llopis-García, 2011, 2019). A partir de la perspectiva *(Perspective)* el hablante parte de su conocimiento para imponer un "punto de vista" *(viewpoint)* y puede describir una situación que puede interpretar de una forma u otra. El punto de vista en la gramática cognitiva de Langacker se refiere a un ajuste focal que a su vez se divide, por un lado, en el "punto de observación" *(vantage point)* en el cual se sitúa el hablante y, por otro lado, en la "orientación" *(orientation)*, que, normalmente se sitúa en la parte frontal del hablante (Cadierno, y otros, 2019b: 29).

La representación visual comparte ajustes focales y dimensiones de configuración equivalentes a las que se manifiestan en el lenguaje (Langacker, 1987, 2008a y 2008b). Usamos la imagen como herramienta didáctica que facilita la memorización y nos sirve para la contextualización de la idea abstracta. Cuando seleccionamos imágenes para la enseñanza de la gramática tenemos que buscar imágenes que recojan el máximo de variables y tenemos que evitar, por ejemplo, que estén cargadas de elementos culturales. Además, debemos tener en cuenta que las imágenes pueden estar condicionadas por la experiencia del receptor y que, en algunos casos, resultan ambiguas por su carácter metonímico (Castañeda, 2006).

Las imágenes funcionan cuando se entienden como recursos complementarios a los ofrecidos por el lenguaje verbal y son muy útiles para la comprensión de los diferentes contextos en los que puede funcionar una estructura. La gramática cognitiva (Langacker 1987, 2008a, 2008b; Alhmoud, 2014, 2015, 2019; Colasacco 2019; Castañeda 2004; Llopis 2011) define "perfil" como la «subestructura, en toda construcción lingüística, de una unidad mayor o base, a la que se concede prominencia conceptual» (Cadierno y otros, 2019b: 28). Por tanto, en la imagen podemos presentar el perfil de una estructura que a su vez forma parte de una base y que nos resulta difícil de explicar si no usamos estos recursos. En una imagen podemos presentar distintos aspectos de los contenidos proposicionales expresados por una oración.

4. ¿QUÉ MODALIDADES DE IMÁGENES PODEMOS USAR EN LA ENSEÑANZA DE GRAMÁTICA?

Identificamos tres tipos de imágenes que pueden aplicarse a la enseñanza de la gramática (Hernández-Torres, 2020): por un lado, las figurativas, realistas y concretas, ricas en detalles, y en las que encontramos una representación de la estructura gramatical ilustrada a partir de ejemplos prototípicos; por otro lado, las icónicas, más esquemáticas, en las que a partir de elementos como círculos o flechas representamos ciertos aspectos abstractos de la construcción morfosintáctica; y, por último, las mixtas, que combinan las icónicas con las figurativas para una representación más completa.

En la figura 1 (Castañeda y otros, 2008: 110) tenemos un ejemplo de imagen figurativa, la figura 2 (Castañeda y otros 2008: 120), ilustra un uso icónico y en la figura 3 (Alonso y otros, 2022: 68) y 4 (Alonso y otros, 2022: 85) vemos un uso mixto.

En la figura 1 (Castañeda y otros, 2008: 110) se tratan los patrones constructivos de los casos de duplicación de complemento directo (en adelante CD) con el complemento tematizado; en la figura 2 (Castañeda y otros, 2008: 120) y en la figura 3 (Alonso y otros, 2022: 68), los patrones constructivos de CD cuando se refiere a personas y se usa la preposición *a* para introducirlo; y en la figura 4 (Alonso y otros, 2022: 85), los patrones constructivos de los casos de duplicación del Complemento Indirecto (en adelante CI) con el complemento tematizado.

En la figura 1 (Castañeda y otros, 2008: 110) se hace uso figurativo de la imagen y se intentan reproducir algunos de los componentes o de los ingredientes del contexto discursivo que propician la anticipación del CD y su duplicación. En este caso, mediante la apelación del robot al estudiante (*Dime qué hago con todo esto*), que alude a todos estos objetos que están ahí presentes, consabidos por oyente y por hablante, y de los que se espera que se digan cosas distintas. En este contexto reproducido por la ilustración, el estudiante se verá abocado a hacer explícito el CD (pues ha de identificarlo entre todos los objetos que forman parte del conjunto conocido) y a anticiparlo, por su carácter temático, así como a usar la reduplicación pronominal. Las frases

contenidas en el recuadro amarillo son las que se van proporcionando en la presentación como soluciones después de que lo hayan intentado los estudiantes.

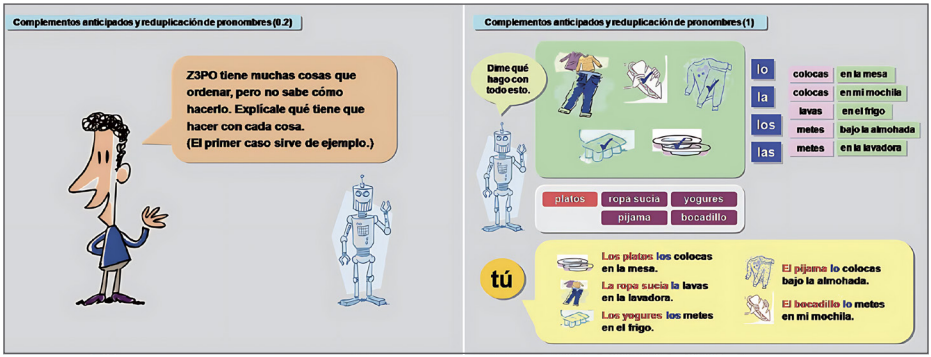

Figura 1. Imagen figurativa de duplicación de Complemento Directo (Castañeda y otros, 2008, p. 110)

En la figura 2 (Castañeda y otros, 2008: 120) con flechas, círculos y símbolos de distinto tipo vemos un uso icónico de la imagen. Los círculos representan objetos (objetos que interactúan entre sí) y la flecha recta representa la relación causativa entre el sujeto agente y el CD, es decir, la idea de que el sujeto agente provoca un cambio de estado en el CD. Laura hace que sus amigos cambien de estado y que pasen de no estar en el cuadro a estar en él. La flecha ondulada dentro del círculo negro representa ese cambio de estado que ha sido inducido por Laura en sus amigos. Los elementos icónicos se hacen corresponder con los componentes de la oración y la interpretación del esquema se facilita mediante la fórmula, mitad verbal mitad icónica, que indica que el sujeto se refiere a un individuo distinto de aquel al que se refiere el CD. La representación de la figura 2 está relacionada en el contenido con la de la figura 3 (Alonso y otros, 2022: 68), que ponemos como ejemplo de imagen mixta (que combina elementos de tipo figurativo con otros de tipo icónico y otros verbales).

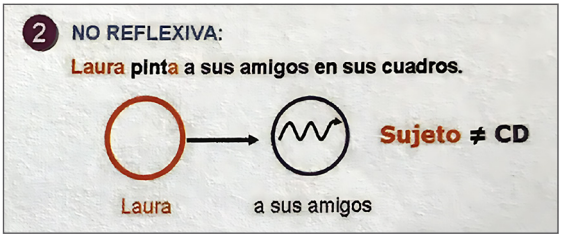

Figura 2. Imagen icónica de construcción transitiva no reflexiva con CD de persona (Castañeda y otros, 2008:120)

En la figura 3 (Alonso y otros, 2022: 68) se presenta la oración «Laura pinta a sus hijos». Vemos representados en el cuadro a los hijos, un CD evidentemente diferente al sujeto (Laura) que «ha puesto», metonímicamente hablando, a los hijos en el cuadro. Aquí también disponemos de elementos icónicos, como la flecha que indica la relación causal de cambio de estado, y etiquetas verbales gramaticales, de forma redundante.

Los distintos tipos de imágenes pueden combinarse de manera que partamos de una imagen figurativa, con representación de un ejemplo prototípico y fácilmente reconocible, combinada con elementos icónicos, y de forma que después usemos solo los elementos icónicos, más fáciles de reproducir, para tener a mano una representación esquemática de la configuración semántica tratada.



Figura 3. Imagen mixta de construcción transitiva con CD de persona (Alonso y otros, 2022: 68)

En la figura 4 (Alonso y otros, 2022: 85) se ilustra el patrón constructivo de los casos de duplicación que incluye el pronombre átono junto al verbo y también la variante pronominal tónica en posición final tanto para el CD como para el CI, como en «Os invito a vosotros» [y no a ellas], «Me dijo la verdad a mí» [y no a ti], «Le regaló el libro a él [y no a ellas]». El valor añadido de la construcción es que el CD o el CI constituye información nueva o rematizada que además está focalizada, implicando que otros candidatos queden descartados. Los elementos icónicos ayudan a desvelar los valores discursivos o pragmáticos asociados a este contexto interaccional particular. De entre varios destinatarios posibles del cuadro pintado por Laura, las flechas verdes discontinuas sirven para indicar un posible CI descartado y la flecha continua y de color más intenso, para indicar al destinatario escogido. A ello se suma la flecha azul que indica la relación entre sujeto y CD (el paisaje).

Figura 4. Imagen mixta para duplicación focalizada de CI (Alonso y otros, 2022: 85)



5. ¿CUÁL ES NUESTRA CONCLUSIÓN?

En este trabajo defendemos la idea de que enseñar la gramática desde el punto de vista de la gramática cognitiva y de la gramática de construcciones ayuda a identificar los problemas de conceptualización y automatización que suscitan algunos elementos de la gramática del español.

El uso de imágenes representativas del significado asociado a las construcciones ayuda a un aprendizaje más eficaz. El significante siempre está asociado al significado y a partir de representaciones visuales podemos ayudar a que se reconozca esa conexión en las distintas variantes que una misma construcción puede adoptar en diferentes contextos (Alhmoud, 2014, 2015, 2019; Colasacco, 2019; Castañeda, 2004; Llopis-García, 2011; Hernández- Torres, 2020).

En este estudio proponemos una taxonomía entre los diferentes tipos de imágenes que podemos usar para enseñar y presentar la gramática al estudiantado distinguiendo entre (1) figurativas, que se acercan a una representación detallada de situaciones complejas, (2) icónicas, que son propias de la gramática cognitiva, con un significado más arbitrario y abstracto pero simples y fáciles de reproducir, y (3) mixtas,

que combinan figurativas e icónicas y con las que podemos desvelar matices semánticos y gramaticales realmente complejos y escurridizos. También, demostramos que las imágenes pueden recoger el máximo de variables lingüísticas y ayudan a la comprensión de la estructura gramatical por su carácter representativo. Sea como sea, entendemos que las imágenes funcionan cuando se entienden como recursos complementarios a los ofrecidos por el lenguaje verbal y no funcionarían sino en combinación con las palabras cuando se trata de desvelar el significado de estas. Algunas dimensiones del significado relacionadas con la perspectiva, la selección de un perfil del contexto proporcionado por una base nocional y otras dimensiones relacionadas con la estructuración del significado o de la negociación del significado en la interacción discursiva pueden ser más fácilmente reconocidas con la aplicación de imágenes. Ahora bien, aunque mil palabras no sean suficientes para describir una imagen, una imagen puede que no sea suficiente por sí misma para identificar los numerosos y complejos pliegues de significado que encierra un puñado de palabras.

Por último, el recurso a la imagen presupone un trabajo exhaustivo y riguroso de descripción previa de los patrones constructivos con los que estamos trabajando, para poder determinar de forma meridiana el objetivo de lo que pretendemos reproducir de una forma figurativa, icónica o con una combinación de ambas modalidades sin caer en el recurso a la ilustración anecdótica y superficial. Hemos mostrado los casos de duplicación de CD/CI con el complemento anticipado tematizado, además de las construcciones transitivas de CD de persona, pero dejamos abierta la investigación para que se puedan tratar otros casos en los que puede ser conveniente hacer uso de imágenes para mejorar nuestras explicaciones didácticas.

BIBLIOGRAFÍA

Alhmoud, Z. y Castañeda, A. (2014). «Gramática cognitiva en descripciones gramaticales para niveles avanzados de ELE» en Castañeda, A. (ed.). *Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos* (pp.39-88). Madrid, España: Sgel.

Alhmoud, Z. (2015). *Construcciones comparativas en español. Ventajas descriptivas y aplicaciones didácticas de una aproximación cognitiva* (Tesis doctoral). Granada, España: Universidad de Granada. Disponible en <https://digibug.ugr.es/handle/10481/43491> (Julio, 25, 2023).

Almoud, Z., Castañeda, A. y Cadierno, T. (2019). «Construcciones comparativas: aproximación descriptiva y didáctica desde la gramática cognitiva» en Ibarretxe-Antuñano, I., Cadierno, T. y Castañeda, A. (eds.). *Lingüística cognitiva y español LE/L2* (pp.189-220). Londres-Nueva York, Reino Unido-Estados Unidos: Routledge.

Alonso, R., Castañeda Castro, A., Martínez Gila, P., Miquel López, L., Ortega Olivares, J. y Ruiz Campillo, J.P. (2022). *Gramática Básica del Estudiante de Español (GBEE).* Barcelona, España: Difusión.

Bailini, S. y Muñoz-Basols, J. (2018). «Análisis y corrección de errores» en Muñoz-Basols, J., Gironzetti, E. y Lacorte, M. (eds.).*The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextosy recursos para la enseñanza del españolL2* (pp.94-108). Londres y Nueva York: Routledge. Disponible en <https://www.researchgate.net/publication/328860722_Analisis_y_correccion_de_errores_Error_Analysis_and_Error_Correction> (Julio, 25, 2023).

Cadierno, T. (2008). «Learning to talk about motion in a foreign language» en Robinson, P. y Ellis, N. C. (eds.). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (pp.239-275).New York/London, EEUU/Reino Unido: Routledge.

Cadierno, T. (2010). «Motion in Danish as Second Language: Does the Learner's L1 Make a Difference?» en Han, Z. y Cadierno, T. (eds.). *Linguistic Relativity in SLA. Thinking for Speaking* (pp.1-31.). Bristol, Reino Unido: Multilingual Matters. Disponible en <https://books.google.es/books?id=zMIBGjj7edoC&hl=es> (Julio, 25, 2023).

Cadierno, T. (2012). «Language and bilingual cognition». *International journal of bilingual education and bilingualism*, 15, 1 (pp.115-119). Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=22838> (Julio, 25, 2023).

Cadierno, T., Castañeda Castro, A. e Ibarretxe-Antuñano, I. (2019a). «Tendiendo puentes en la lingüística cognitiva y español LE/L2» en Ibarretxe-Antuñano, I., Cadierno, T. y Castañeda, A. (eds.). *Lingüística cognitiva y español LE/L2* (pp. 1-17). Nueva York, EEUU: Routledge.

Cadierno, T., Castañeda Castro, A. e Ibarretxe-Antuñano, I. (2019b). «Glosario bilingüe» en Ibarretxe-Antuñano, I., Cadierno, T. y Castañeda, A. (eds.). *Lingüística cognitiva y español LE/L2* (pp. 1-17). Nueva York, EEUU: Routledge. Disponible en <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/s3-euw1-ap-pe-ws4-cws-documents.ri-prod/9781138655003/Glosario.pdf> (Julio, 25, 2023).

Castañeda Castro, A. y Ortega Olivares, J. (2001). «Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos aspectos del metalenguaje de presentación de la oposición imperfecto/indefinido en el aula de español/LE» en Pastor Cestero, S. y Salazar, V. (eds.). *Estudios de Lingüística: Tendencias y Líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas* (pp. 213-248). Alicante, España: Universidad de Alicante. Disponible en <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6696/1/EL_Anexo1_09.pdf> (Julio, 25, 2023).

Castañeda Castro, A. (2004). «Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE». *RedELE* (Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera), 0. Disponible en<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:08b22007-7d71-4d54-877d-7550f01287e6/2004-redele-0-06castaneda-pdf.pdf > (Julio, 25, 2023).

Castañeda Castro, A. (2006). «Perspectivas en las representaciones gramaticales. Aportaciones de la Gramática Cognitiva a la enseñanza de español/LE». *Boletín Internacional de ASELE*, 34, 11-32. Disponible en < http://www.aselered.org/pdfs/boletin34.pdf> (Julio, 25, 2023).

Castañeda Castro, A. y Melguizo Moreno, E. (2006). «Querían dormirlo, se ha dormido, está durmiendo. Gramática Cognitiva para la presentación de los usos del 'se' en la clase de ELE». *Mosaico* 18, 13-21. Disponible en <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/13152/19/0> (Julio, 25, 2023).

Castañeda Castro, A., Alonso, R., Martínez Gila, P., Miquel López, L., Ortega Olivares, J. y Ruiz Campillo, J.P. (2008). *Pronombres personales en la Gramática Básica del estudiante de español (Guía para el profesor, material didáctico y presentaciones animadas)*. Barcelona, España: Difusión.

Castañeda Castro, A. y Alonso Raya, R. (2009). «La percepción de la Gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza de español/LE». En *MarcoELE,* 8. Disponible en <https://www.marcoele.com/descargas/8/castaneda-alonso_percepciongramatica.pdf> (Julio, 25, 2023).

Castañeda Castro, A. (2019). «Lingüística Cognitiva» en Muñoz-Basols, J. Gironzetti, E. y Lacorte, M. (eds.). *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 261-278). Nueva York, EEUU: Routledge.

Colasacco, M. A. (2019) *Lingüística e instrucción de procesamiento para la enseñanza de los verbos deícticos de movimiento: Un estudio con aprendientes de ELE alemanes e italianos.* Universidad de Granada. Disponible en <https://digibug.ugr.es/handle/10481/56482> (Julio, 25, 2023).

Evans, V. (2014). *The Language Myth: Why the Language Is Not an Instinct.* Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Günter, R. y Dirven, R. (2007). *Cognitive English Grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publising Company. Disponible en <https://books.google.es/books?id=lx7UAniLfJwC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false> (Julio, 25, 2023).

Goldberg, A. E. (1995). *Constructions. A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago, EEUU: Chicago University Press.

Hernández-Torres, A. (2020). *Los pronombres personales en el aprendizaje de español/LE por parte de hablantes de portugués. Problemas de conceptualización y automatización* (pp.71-110). Universidad de Granada, España. Disponible en <https://digibug.ugr.es/handle/10481/65369> (Julio, 25, 2023).

Hijazo-Gascón, A. (2018). «Acquisition of Motion Events in L2 Spanish by German, French and Italian Speakers» en *Language Learning Journal*, 46 (pp.241-262). Disponible en <https://doi.org/10.1080/09571736.2015.1046085 > (Julio, 25, 2023).

Hilferty, J. y Cuenca, M. J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*, Barcelona, España: Ariel Lingüística.

Ibbotson, P. y Tomasello, M. (2009). «Prototype Constructions in early Language Acquisition». *Language and Cognition,* 1 (1) (pp. 59-85). Disponible en < doi: 10.1515/LANGCOG.2009.004> (Julio, 25, 2023).

Ibarretxe-Antuñano, I. y Valenzuela, J. (2012). *Lingüística Cognitiva*. Barcelona, España: Anthropos.

Kellerman, E. (2000). «Lo que la fruta puede decirnos acerca de la transferencia léxico-semántica: una dimensión no estructural de las percepciones que tiene el aprendiz sobre las relaciones lingüísticas» enMuñoz, C. (ed.). *Segundas lenguas. Adquisición en el aula* (pp.21-37). Barcelona, España: Ariel.

Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar*, 1: Theoretical Prerequisites. EEUU: Stanford University.

Langacker, R. W. (2008a). *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. New York, EEUU: Paperback.

Langacker, R. W. (2008b). «Cognitive Grammar as a basis for language instruction» en Robinson, P. y Ellis, N. C. (eds.). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (pp.66-89). Nueva York, Londres, EEUU, Reino Unido: Routledge.

Llopis-García, R. (2011). *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera: un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera*. Madrid, España: MEC. Disponible en <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcwd5x6> (Julio, 25, 2023).

Llopis-García, R. (2019). «Gramática cognitiva y selección modal en la enseñanza del español LE/L2» en Ibarretxe-Antuñano, I., Cadierno, T. y Castañeda, A. (eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2* (pp.255-274). Londres-Nueva York, Reino Unido-Estados Unidos: Routledge.

Moura, H. y Gabriel, R. (2012). *Cognição na linguagem*, Florianópolis, Brasil: Insular

Pütz, M., Niemeier S. y Dirven, R. (2001a). *Applied Cognitive Linguistics I: Theory and Language Acquisition*. Londres-Nueva York, Reino Unido-EEUU: Routledge.

Pütz, M., Niemeier S. y Dirven, R. (2001b). *Applied Cognitive Linguistics II: Theory and Language Acquisition*. Londres-Nueva York, Reino Unido-EEUU: Routledge.

Robinson, P. y Ellis, N. C. (2008). «Conclusion: Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and L2 instruction-issues for research» en Robinson, P. y Ellis, N. C. (eds.). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (pp.489-546). New York/London, EEUU/Reino Unido: Routledge.

Slobin, D. I. (1996). «From "thought and language" to "thinking for speaking"» en Gumperz, J. y Levenson, S. (eds.). *Rethinking Linguistic Relativity. Studies in the Social and Cultural Foundations of Language,* 17 (pp. 70-96). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Slobin, D. I. (2006). «What makes manner of motion salient? Explorations in linguistic typology, discourse, and cognition» en Hickmann, M. y Robert, S. (eds.). *Space in Languages: Linguistic Systems and Cognitive Categories* (pp. 59-81). Filadelfia, Estados Unidos: John Benjamins.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard, Estados Unidos: Harvard University Press.

Van Meter, J. (2010). «Entrevista a Lady Gaga». *Revista Vogue* (septiembre). Disponible en <https://www.vogue.com/article/lady-gaga-september-issue> (Julio, 25, 2023).