



Universidad de Valladolid

Facultad de  Filosofía y Letras

Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas

**Consideraciones sobre la gramática cognitiva en
la adquisición del alemán como L2 y L3 en el
ámbito de la diversificación lingüística y cultural**

Presentado por: Marta Sanz Valles

Tutelado por: Dra. Carmen Gierden Vega

Departamento de Filología Francesa y Alemana

Curso 2021-2022

RESUMEN

El presente trabajo de fin de grado tiene por objeto reflexionar sobre el papel de la gramática cognitiva en la enseñanza moderna del alemán como lengua extranjera (ALE); para ello, nos centraremos en las diferentes situaciones y escenarios de aprendizaje de las últimas 3 décadas. Nuestro propósito es abogar por un enfoque pragmático-comunicativo basado en el aprendizaje de *chunks* (*chunking*) en el marco de la gramática de construcciones. Partiendo de la premisa de que los chunks representan un continuo léxico-sintáctico, por el que semántica, sintaxis y pragmática dejan de analizarse por separado, y funcionan como unidades básicas en la adquisición de la lengua, defenderemos su uso como un formato adecuado en la enseñanza de ALE.

Para ilustrar este enfoque basado en *chunks* llevaremos a cabo un análisis contrastivo ejemplificándolo en los sintagmas preposicionales introducidos por los enlaces „von“ y „aus“ del alemán en oposición a los del español „de“ y „desde“. Estos enlaces o preposiciones se caracterizan por relaciones de similitud que pueden llevar a errores traductológicos de forma recíproca entre ambos idiomas (al.-esp./esp.-al.).

Palabras clave: Adquisición y aprendizaje de lenguas, Lingüística Cognitiva, Gramática de Construcciones, *Chunks*, Didáctica, ALE.

ZUSAMMENFASSUNG

In der vorliegenden Bachelorarbeit setzen wir uns zum Ziel, über die Rolle der kognitiven Grammatik im modernen DaF-Unterricht zu reflektieren. Zu diesem Zweck werden wir die verschiedenen Lernsituationen und -szenarien der letzten 30 Jahre in den Mittelpunkt nehmen, um uns daraufhin für ein chunk- und gebrauchbasiertes Vorhaben im Rahmen der Konstruktionsgrammatik auszusprechen. Von den Erkenntnissen ausgehend, dass Chunks ein Lexikon-Syntax-Kontinuum darstellen, wobei Semantik, Syntax und Pragmatik nicht mehr getrennt voneinander analysiert werden, und als Basiseinheiten im Spracherwerb fungieren, werden wir für ihren Einsatz als geeignetes Format im DaF-Unterricht plädieren.

Zur Verdeutlichung dieses Chunk- und Konstruktionen-Ansatzes führen wir eine exemplarische und kontrastive Analyse der durch „von“ und „aus“ eingeführten Präpositionalgruppen des Deutschen mit den spanischen Präpositionen „de“ und „desde“ durch. Diese zeichnen sich durch Ähnlichkeitsrelationen aus, die zu wechselseitigen Übersetzungsfallen (dt.-sp./sp.-dt.) führen können.

Schlüsselwörter: Spracherwerb und Sprachenlernen, Kognitive Linguistik, Konstruktionsgrammatik, Chunks, Didaktik, DaF.

ABSTRACT

In this bachelor thesis, we set ourselves the goal of reflecting on the role of cognitive grammar in modern German as a Foreign Language (GFL) teaching. To this end, we will focus on the different learning situations and scenarios of the last 30 years in order to argue for a chunk- and usage-based proposition in the context of construction grammar. Based on the findings that chunks represent a lexicon-syntax continuum, whereby semantics, syntax and pragmatics are no longer analysed separately, and function as basic units in language acquisition, we will argue for their use as a suitable format in DaF teaching.

To illustrate this chunk and construct approach, we will carry out an exemplary and contrastive analysis of the prepositional groups of German introduced by "von" and "aus" with the Spanish prepositions "de" and "desde". These are characterised by similarity relations which can lead to mutual translation traps (ger.-span./span.-ger.).

Keywords: Language acquisition and language learning, Cognitive linguistics, Construction grammar, Didactic, GFL.

AGRADECIMIENTOS:

Quisiera, en esta instancia, expresar mi más sincero agradecimiento a la Dra. Carmen Gierden Vega. Por sus valiosas sugerencias, comentarios y sus constructivas correcciones a lo largo de todo este proceso. Este trabajo fin de grado no habría sido posible sin su inestimable dedicación en cuerpo y alma. Por su ayuda, apoyo y confianza depositada en mí,

Muchas gracias, profesora.

ÍNDICE

1. Introducción	1
2. La didáctica de lenguas extranjeras: enfoques pedagógicos como modelos universales de explicación lingüística.....	3
2.1 Panorama actual de la didáctica de lenguas extranjeras. Enfoque Comunicativo de la Lengua	5
2.2 La dimensión pragmático-comunicativa de la lengua: axiomas para una teoría de aprendizaje de la lengua.....	7
2.3 Hacia una enseñanza comunicativa de la lengua: el enfoque nocional-funcional.....	9
3. La lingüística cognitiva.....	13
3.1 Contexto histórico y origen	13
3.2 Fundamentos de la lingüística cognitiva y su diversidad de enfoques.....	15
3.3 Lingüística Cognitiva en la enseñanza de lengua extranjera.....	18
3.4 Gramática cognitiva	19
3.5 Gramática de construcciones.....	23
4. Chunking en la clase de idomas.....	25
4.1 Metodología.....	28
4.2 Aproximación didáctica: Chunks en la adquisición y el aprendizaje en una LE en lugar de largas listas de vocabulario.....	29
5. Preposiciones y sintagmas preposicionales	41
5.1 Aplicabilidad del enfoque contrastivo en ALE, ejemplificado en las preposiciones <i>von, aus (de, desde)</i>	42
6. Conclusiones.....	48
7. Bibliografía	52

1. Introducción

Los métodos de enseñanza de una lengua extranjera poseen ya una sobrada tradición en la literatura especializada que se hace imposible describirlos o definirlos sin caer en la obviedad y la repetición. Por esta razón, el primer capítulo del presente trabajo fin de grado solo contempla de forma sinóptica las consideraciones básicas para una aproximación tentativa a los modelos pedagógicos en el aprendizaje de una lengua extranjera. El capítulo dos, y el conjunto de sus subapartados, representa los prolegómenos estrictamente necesarios a la reflexión que nos proponemos realizar en torno a las diferentes estrategias didácticas en el marco de los estudios lingüísticos cognitivos, para podernos adentrar, en el capítulo tres, en el paradigma cognitivo y en los fundamentos de la lingüística cognitiva; resaltando el cambio paradigmático que se produjo en el ámbito de la lingüística cognitiva y la anulación de la separación tradicional entre léxico y sintaxis. Los principios cognitivos hacen hincapié en el tratamiento holístico de las construcciones o frases léxicas donde función, expresión y la conceptualización de ambas (función y expresión) se conciben como una unidad. De manera que la conceptualización de la estructura lingüística adquiere el mismo rango de importancia que la conceptualización del contenido. Al mismo tiempo, la conceptualización, como acto mental, va intrínsecamente unida a una función pragmática determinada en el uso de la lengua. Dado que la conceptualización de estas funciones pragmáticas es diferente en cada idioma hemos creído necesario incorporar a nuestra metodología de trabajo el enfoque contrastivo alemán – español como estrategia didáctica para el aprendizaje del alemán.

Así pues, nuestro trabajo constituye una investigación eminentemente heurística cuyo objetivo fundamental estribará en hallar las posibles aplicaciones de la gramática cognitiva en la enseñanza del alemán como lengua extranjera (de ahora en adelante ALE). Por esta razón hemos estructurado nuestro trabajo en dos partes claramente diferenciadas: una teórica y otra práctica.

En la parte práctica, el cuarto capítulo, tras considerar la gramática de construcciones y los *chunks*, cimentamos las bases para su utilización. Para ello elaboraremos patrones sintagmáticos preposicionales introducidos por los enlaces “von”

y “aus”, basándonos en la innovadora idea del lingüista H. J. Heringer (2012) en relación a la presentación de grupos sinonímicos comparados entre sí de manera intralingual en forma de *chunks*. Con el fin de aportar una base empírica a nuestro análisis, eludiendo toda subjetividad e intuición, recurrimos al *corpus* “Deutscher Wortschatz Leipzig” para la extracción de las frases léxicas. Tras la preparación didáctica de los *chunks* agruparemos éstos en diferentes dominios semánticos. Dichos dominios constituirán los patrones sintagmáticos que pretendemos formen parte del *input* del discente.

La intención primordial es aprovechar todos estos postulados de la gramática cognitiva para hacer hincapié en el trabajo con *chunks* y tratar de esclarecer el papel y el alcance que puede representar en ALE. Trataremos de establecer los beneficios o inconvenientes para su aplicación docente, así como su grado de adecuación al material didáctico.

En el último capítulo, el quinto, tratamos de buscar una solución a las posibles dificultades que las preposiciones “von” y “aus” presentan para el aprendiente. Para tal fin examinaremos algunos de los sintagmas preposicionales extraídos del corpus que agrupamos en función de su grado de equivalencia y correspondencia entre el alemán y el español. Mediante el análisis contrastivo interlingual, pretendemos establecer las semejanzas y disimilitudes que puedan ayudar o dificultar el aprendizaje de estos sintagmas en ALE.

2. La didáctica de lenguas extranjeras: enfoques pedagógicos como modelos universales de explicación lingüística

La capacidad del ser humano para comunicarse a través de un lenguaje articulado lo diferencia del resto del reino animal. A excepción de casos relacionados con lesiones cerebrales o los vinculados a aislamiento social infantil, todas las personas desarrollan y emplean como mínimo un idioma como consecuencia natural de las relaciones e interacciones con otras personas. Lo que a su vez, es indicador de la disposición natural del ser humano para aprender lenguas (Dávila Romero, 2012: 19).

En el presente trabajo y de acuerdo con Michael Canale (2000: 64) entendemos la comunicación en base a las siguientes propiedades:

- Es un modo de interacción social que se adquiere como consecuencia de esta misma y se usa mediante tal interacción
- conlleva un nivel de creatividad e impredecibilidad tanto en forma como contenido
- acontece en contextos socioculturales y discursivos, los cuales rigen el uso adecuado de la lengua y muestran referencias para una correcta interpretación
- en su ejecución se presentan limitaciones de memoria, fatiga, distracciones o psicológicas
- siempre implica un propósito
- la comunicación, en oposición a los libros de texto, es un lenguaje auténtico
- el éxito o fracaso de su realización se valora en función de determinados resultados

A pesar de reconocer los incuestionables avances metodológicos que la enseñanza de lenguas extranjeras experimentó cuando desde Krashen (1970) se comenzó a establecer una clara distinción entre la adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua, no deben obviarse las diferencias entre ambos procesos. La primera acepción se desarrolla de manera natural, espontánea, acompañada de una motivación ilimitada y no detenta precedentes. La segunda, sin embargo, se respalda en habilidades lingüísticas anteriores y supone un trabajo y esfuerzo añadidos,

cuyos factores conducen a un proceso reflexivo.

Si pensamos en el hecho de que como hablantes nativos no necesitamos una explicación racional acerca de lo que es correcto o incorrecto en nuestra lengua materna, en cambio, en nuestra segunda o tercera lengua sí debemos recurrir a nuestra competencia gramatical, como conjunto arbitrado por reglas gramaticales, para poder emitir un juicio similar. Dichas reglas aprendidas en la gramática de la L2 se conciben como un procedimiento constructivo. Así, y a modo de ejemplo, tomando dos palabras formamos una frase, sumando a esta otra frase, elaboramos una oración. Si bien adquirimos el dominio de una L2 al ser capaces de comunicarnos y configurar la realidad extralingüística a través de enunciados, nuestros juicios de aceptabilidad metalingüísticos sucederán de menor a mayor; de la palabra a la frase y de la frase a la oración.

En definitiva, aunque los métodos de enseñanza de lengua extranjera se afanen por emular el proceso de adquisición, el proceso de reflexión que se pone en funcionamiento en la segunda o tercera lengua es completamente distinto del que experimentamos en la propia lengua (García, 2005: 14).

Considerando que actualmente en torno al sesenta por ciento de la población mundial es multilingüe, es sobradamente justificado entender el incrementante interés que ha suscitado y suscita el aprendizaje de una lengua extranjera a lo largo de la historia más reciente (Richards & Rodgers, 2003: 13).

En los últimos cien años, el recorrido de la enseñanza de lenguas extranjeras se ha visto marcado por el afán de encontrar maneras más competentes y eficientes para transmitir un idioma como segunda lengua o lengua extranjera; de ahora en adelante L2 y LE respectivamente. Se consideró que la respuesta a tal cuestión se solucionaba con la implantación de un método o enfoque innovador. Esto condujo a la llamada era de los métodos. Los métodos eran considerados como respuesta al problema de enseñanza de lenguas extranjeras en función de los destinatarios y permitían su empleo en todo el mundo. De este modo, durante la primera mitad del siglo XX imperó el método directo, considerado como una mejora del tradicional método utilizado de gramática-traducción. El siguiente método apareció en la década de los años cincuenta, el método audiolingüístico, el cual supuso un progreso al integrar los avances de ciencias como la

lingüística y la psicología. Dos décadas más tarde, su declive ocasionó el florecimiento de una serie de métodos como la Vía Silenciosa, la Respuesta Física Total o la Sugestopedia entre otros, a los que se pasó a denominar como métodos alternativos (cfr. Richards & Rodgers, 2003: 239). Aunque no tuvieron el respaldo de la corriente dominante de la época, en ellos se puede apreciar el interés por distintos aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje. Consideramos su mención apropiada por el interés histórico que representan en el recorrido de la docencia de lenguas extranjeras. En cambio, a pesar de su reducida influencia, respecto a otros métodos surgidos en la década de los años noventa como la Lengua Total, la Programación Neurolingüística, las Inteligencias Múltiples o el Enfoque Léxico todavía no se ha llegado a una conclusión unánime acerca de su trayectoria (2003: 75-76). Desde los años ochenta, el enfoque de la enseñanza comunicativa de la lengua (de ahora en adelante ECL) se ha constituido como la opción más plausible y recomendada para la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras. Actualmente la ECL se interpreta como un conjunto de fundamentos generales que admiten diversas formas de utilización e interpretación (2003: 239).

2.1 Panorama actual de la didáctica de lenguas extranjeras. Enfoque Comunicativo de la Lengua

Actualmente se ha superado la idea de que el dominio de una lengua extranjera se consigue exclusivamente a través del conocimiento de la gramática y del léxico. Según A. López García, uno de los grandes avances que trascienden el método comunicativo y el nocional-funcional en la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido que “*han puesto a la gramática en su sitio*” (López García, 2005: 12). Aunque tampoco se desecha la importancia del aprendizaje de las formas de la lengua, ya que no sólo “comunicar” es lo importante (cfr. Llobera, 2000: 7). Prueba de esto fue el declive del método audiolingüístico, en el que se prescindía de la comunicación escrita y los alumnos no conseguían comunicarse con la lengua objeto más allá de los diálogos practicados y repetidos en el aula.

La tradición estructuralista propugnaba estudiar primero el sistema articulatorio de la lengua, o según la terminología de De Saussure, *Langue* antes que *Parole*, o *Competence* antes que *Performance*, siguiendo a Chomsky, en lugar de

representaciones auténticas a partir de las cuales se intentaban deducir unas reglas generales de uso. En otras palabras, se consideraba que el objeto de estudio de una lengua se correspondía con el objeto de aprendizaje adecuado de la misma (cfr. Llobera, 2000).

La visión estructuralista de la lengua y la teoría conductista subyacentes al método audiolingüístico, dominante durante las décadas de los años cincuenta y sesenta, fueron objeto de contundentes críticas por parte del lingüista Noam Chomsky quien en su publicación *Cartesian Linguistics* en 1966, manifestaba que la lengua debía examinarse competencialmente en vez de estructuralmente y criticaba la modalidad de considerar la adquisición lingüística en base a un sistema de organización de la conducta, ya que según él “aprender una lengua es construirse para sí un sistema abstracto, desde luego inconscientemente” (Chomsky, 1973 cit. en Llobera, 1995: 9). Las teorías e ideas que hasta ese momento constituían los pilares de la enseñanza de lenguas extranjeras comenzaron a ser cuestionadas y ello daría paso años más tarde, a principios de la década de los años setenta, al surgimiento del concepto de competencia comunicativa, el cual sorprendentemente nació como crítica al término acuñado por N. Chomsky de “competencia lingüística”. Este nuevo concepto emana de disciplinas como la filosofía o la etnología y de teorías que consideran el uso de la lengua como base de su estudio (Llobera, 1995: 10). Un reflejo de la repercusión que este hecho tuvo en el ámbito de la didáctica de las lenguas se percibe a partir de 1972, cuando aparecen numerosas publicaciones en las que se hace evidente la persistencia de términos como “comunicación” o “competencia comunicativa”. A modo de ejemplo, “*The Threshold Level*” publicado por Van Ek en 1975 por encargo del Consejo de Europa. Cabe mencionar que dicho documento constituye la primera formulación de objetivos pedagógicos subordinados al acondicionamiento sociolingüístico y expuesto como una serie de actos de habla con los que el estudiante ha de estar capacitado para alcanzar el nivel umbral de competencia en la lengua objeto de su aprendizaje. Otros ejemplos, “*The teaching of English as Communication*” escrito por H.G.Widdowson en 1972 o la influyente publicación escrita por D.A.Wilkins en 1976 “*Notional Syllabuses*”. En el mismo año, M.A.K. Halliday publica “*Language as social semiotics*”, colección de escritos que todavía a día de hoy conforma una lectura básica para docentes en formación. En 1978, Widdowson publica “*Teaching Language as Communication*”

añadiendo a la discusión el concepto de discurso y sus constituyentes. Tampoco debe olvidarse la mención a la publicación “*Communicative Syllabus Design*” de J.Mumby , en ese mismo año, ya que se establece como la referencia a partir de la que se consolida la dirección comunicativa en la docencia de lenguas extranjeras. En 1979, C.J. Brumfit y K. Johnson publican “*The Communicative Approach to Language Teaching*”, que supuso la difusión a profesores de lengua extranjera de extractos de artículos de Halliday y Hymes (2000:11).

2.2 La dimensión pragmático-comunicativa de la lengua: axiomas para una teoría de aprendizaje de la lengua

Según Bernard Spolsky (2000: 129) los avances revolucionarios en la teoría lingüística llevados a cabo por Noam Chomsky provocaron efectos inmediatos en las teorías de aprendizaje de una segunda lengua. Un efecto indirecto surgido en el campo de aplicación de la teoría lingüística como reacción contra las ideas chomskyanas fue el desarrollo de una teoría de la competencia comunicativa.

En *Aspectos de la teoría de la sintaxis* del año 1965, N. Chomsky distinguió entre competencia lingüística y actuación lingüística (*Competence y Performance*). El lingüista americano definió la primera como el conocimiento subyacente de un hablante nativo idealizado y la determinó como un objeto de estudio propio de la gramática. Mientras que en la segunda incorporó una serie de factores, como las restricciones o limitaciones de la memoria, proporcionando una explicación a la longitud de las frases de génesis infinita e ilimitada sin considerar las variedades lingüísticas. De esta manera, el interés exclusivo de Chomsky se centró en las reglas del lenguaje necesarias para la gramática generativa. En cambio Dell Hymes en su publicación de 1964 *La Etnografía de la Comunicación*, fruto de la reunión de la Asociación Americana Antropológica dos años antes, planteó la sustitución del código lingüístico por el acto de habla como foco de interés en el estudio de lenguas.

Hymes consideró como incompleta la definición de competencia formulada por Chomsky, ya que éste no había considerado el aspecto de adecuación de la frase, más concretamente, el conocimiento del uso adecuado dentro de un contexto específico en el que se desarrolla la comunicación (Bernard Spolsky, 2000: 130). De modo que Hymes

definió la competencia comunicativa como la capacidad individual del uso de la lengua de una persona, referida tanto al conocimiento como a la habilidad. El modelo de la competencia comunicativa consta de cuatro sectores o juicios aplicables a cualquier uso de la lengua:

- si (y en qué grado) algo es formalmente posible
- si (y en qué grado) algo es factible en vista de los métodos a disposición
- si (y en qué grado) algo es apropiado respecto al contexto en el que es utilizado
- si (y en qué grado) algo constituye un hecho en la realidad y lo que dicha realización conlleva (cfr. Hornberger, 2000: 48).

Asimismo, basándose en el trabajo sobre las funciones de la lengua de Roman Jakobson de los años 1953 y 1960 y considerando la teoría comunicativa, Hymes propuso unos componentes que más tarde integró en la forma mnemotécnica SPEAKING y que exponemos más abajo. La importancia de esta serie de componentes reside en su utilidad heurística para el estudio etnográfico de acontecimientos de comunicación, concretamente para los aspectos regidos por reglas o normas para el uso de la lengua, y que conforman uno o más actos de habla.

S : lugar, hora, definición cultural circunstancial (*setting/scene*)

P : características y relaciones (*participants*)

E : fines esperados (*ends*)

A : forma y contenido del mensaje (*act sequence*)

K : tono y manera (*key*)

I : canales y formas (*instrumentalities*)

N : normas para interacción e interpretación (*norms*)

G : género, como por ejemplo conferencia, debate, monólogo, etc. (*genre*)

Asimismo, otro de los logros de Hymes residió en la necesidad de tomar en consideración las funciones que estos acontecimientos comunicativos representan para los participantes, tales como expresiva, directiva, poética, referencial, metalingüística, contextual o metacomunicativa e insistió en la idea de que los componentes y las

funciones deberían ser determinados etnográficamente para las comunidades de habla de manera individualizada. De este modo se percibe cómo en este marco de referencia la competencia comunicativa se centra en la perspectiva del hablante y no del sistema comunicativo (cfr. Hornberger: 50):

“Resumiendo, se puede afirmar que el objetivo de una teoría de la competencia amplia es el mostrar las formas en que lo sistemáticamente posible, lo factible, y lo apropiado están conectados para producir e interpretar el comportamiento cultural que ocurre en la realidad” (Hymes, 2000: 41).

La propuesta de Hymes corrobora lo anteriormente dicho sobre la competencia comunicativa que supuso una concepción trascendental para los estudiosos, como Savignon o Rivers, centrados en el aprendizaje de una segunda lengua. Para ellos supuso una base teórica significativa en la tendencia imperante que en ese momento la enseñanza de la lengua estaba tomando dentro del paradigma comunicativo. Debemos recordar que este enfoque sostenía que el aprendiente de una segunda lengua debía adquirir un dominio de la gramática al igual que todas las habilidades comunicativas de un hablante nativo (Spolsky, 2000: 131).

2.3 Hacia una enseñanza comunicativa de la lengua: el enfoque nocional-funcional

El cambio de paradigma que aconteció durante las tres últimas décadas del siglo XX en la enseñanza de lenguas extranjeras fue ocasionado por una nueva concepción de la lengua. El modelo comunicativo significó una nueva visión pedagógica no solo en la enseñanza de lenguas extranjeras sino también en el papel del docente y del alumno en todo el acto didáctico. En otras palabras, se apostó por un enfoque que se fundamentara en la lengua como comunicación viva y en la transformación del aula como el escenario, eso sí simulado, para una comunicación auténtica y real (Richards & Rodgers, 2003: 75).

A raíz de las transformaciones en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Gran Bretaña a finales de la década de los sesenta, donde el enfoque dominante era la enseñanza situacional de la lengua y como reprobación teórica al método audiolingüístico, en Estados Unidos, surge el denominado método nocional-funcional de la lengua. Dicho método postuló la necesidad de centrar la atención de la enseñanza

de idiomas en la dimensión comunicativa y nocional con su función pragmática por encima del mero estudio de estructuras lingüísticas (Richards & Rodgers: 153). Los principales defensores de estas ideas fueron Henry Widdowson y Christopher Candlin quienes tomaron como base los estudios anteriores de los lingüistas Halliday, Firth, Hymes, Labov, y de los filósofos Austin y Searle (Richards & Rodgers: 153).

Las ideas de D. A. Wilkins, plasmadas inicialmente en sus escritos de 1972 y ampliadas posteriormente en su libro *Notional Syllabuses* de 1976, sentaron las bases para la sistematización de los significados comunicativos necesarios para lograr la comprensión y expresión del hablante en una lengua que no es la propia. De aquí derivaron dos clases de significado bien diferenciados. Por un lado, las categorías nocionales, referidas al tiempo, lugar, cantidad, frecuencia y secuencia y, por otro, las categorías funcionales comunicativas, ejemplificadas en los actos de ofrecer, solicitar, reclamar o denegar. Estas publicaciones sobresalientes, junto con las de otros lingüistas y estudiosos del enfoque comunicativo, como vemos más explícitamente referido como enfoque nocional-funcional, así como el cambiante contexto educativo en Europa respaldado por el Consejo de Europa y la rápida acogida de estos nuevos principios por parte de instituciones y autores de materiales docentes, constituyeron los factores por los que se extendió este movimiento, iniciado como una innovación británica, desde mediados de los setenta (Richards & Rodgers: 154-155).

Algunas de las características distintivas del enfoque comunicativo que, en particular, mencionan Finocchiaro y Brumfit (cit. en Richards & Rodgers: 156-157) en contraposición a los anteriores métodos utilizados en la enseñanza de idiomas son:

- Se concede mayor atención al significado que a la forma y a la estructura de la lengua.
- El empleo de diálogos se enfoca en las funciones comunicativas. Se prescinde de la memorización de diálogos basados en estructuras fijas.
- Prima la contextualización de componentes de la lengua.
- El objetivo principal al aprender la lengua es aprender a comunicarse de manera efectiva.

- Se admite el uso moderado de la lengua materna, así como explicaciones gramaticales o incluso la traducción si resulta necesario o beneficioso para los alumnos.
- Desde un principio se fomenta la comunicación que se supone con personas, ya sea a través de la lengua oral o escrita.
- La corrección se considera dentro de un contexto, priman la fluidez y el dominio de la lengua.
- Se deja de eludir los errores, se concibe la lengua que genera el alumno en base a ensayo y error.

Junto a la concepción nuclear de una práctica directa de las funciones comunicativas de la lengua, reflejada en la mayoría de las interpretaciones del enfoque comunicativo, la atención se centra también en el alumno poniendo en valor los diversos intereses que éste tiene, así como sus motivaciones, objetivos y estilos personales, en base a los que se deberían desarrollar los materiales de aprendizaje (Richards & Rodgers: 158).

Este planteamiento reconsideró tanto el papel del alumno como el del docente en la clase de lengua. Richards y Rodgers (1966) citan a Breen y Candlin, quienes perfilan los papeles de ambas figuras. El alumno asume el papel de negociador entre su misma persona, el proceso y la finalidad del aprendizaje, lo que a su vez se vincula con su papel como negociador dentro del grupo y del trabajo que se lleve a cabo en común. El profesor representa esencialmente dos roles. Uno en el que su función es facilitar la comunicación entre los integrantes del grupo así como entre estos y las actividades a desarrollar. En consecuencia, emerge su segundo papel como participante autónomo dentro del grupo. Asimismo, otros papeles secundarios entran en juego tales como el papel de organizador y guía de los recursos y actividades de la clase, incluso como analista de las necesidades lingüísticas de los alumnos, así como gestor y consejero del proceso de grupo, cuya responsabilidad recae en conformar la clase como un espacio donde se favorezcan las actividades comunicativas (Richards & Rodgers: 167).

Pese a la falta de escritos epistemológicos en la que este enfoque pueda apoyarse, en su práctica se reconocen los principios axiomáticos de una teoría del aprendizaje si bien implícita. Por ejemplo, el aprendizaje se favorece a través de los

principios de comunicación, tarea y significado (cfr. Richards & Rodgers: 161), como son las actividades en las que la lengua se utiliza de manera significativa, siempre como una comunicación real con el fin de cumplir tareas de valor pragmático. De este modo, las actividades didácticas dejan de basarse en la práctica repetitivo-mecánica de estructuras lingüísticas. Asimismo las estructuras se escogen en función del nivel en el que permitan al alumno utilizar la lengua de modo significativo y real. Aunque estos principios reflejen más las condiciones adecuadas para mejorar el aprendizaje que los procesos de adquisición de una segunda lengua, se puede aseverar que esta teoría de la adquisición de segundas lenguas se consideran compatibles con el enfoque comunicativo. Sirva de ejemplo Stephen Krashen (cit. en Richards & Rodgers: 178), quien en su hipótesis de adquisición-aprendizaje, diferenció entre el aprendizaje y la adquisición de una segunda lengua. Mientras que la adquisición supone para este autor la forma natural e inconsciente de desarrollo de una segunda lengua, similar al proceso de la primera lengua en los niños, el aprendizaje es el procedimiento consciente mediante el que se desarrollan las reglas de la lengua. El aprendizaje deriva de la enseñanza pero no conduce a la adquisición. Al igual que otros teóricos, Krashen sostiene que el aprendizaje deviene del uso comunicativo de la lengua.

En lo que al aprendizaje de destrezas se refiere Johnson y Littlewood (cit. en Richards & Rodgers: 162) exponen un modelo alternativo, según el cual la adquisición de la competencia comunicativa en una lengua es fruto del desarrollo cognitivo y conductual de las destrezas lingüísticas receptivas y productivas, tanto orales como escritas.

El siguiente apartado, el cual conforma el marco teórico del presente trabajo, se centra en la Lingüística Cognitiva debido a la importancia que representa en las transformaciones que la didáctica de las lenguas extranjeras viene presentando desde el desarrollo de dicha corriente lingüística (Roche & Suñer, 2017: 37).

3. La lingüística cognitiva

3.1 Contexto histórico y origen

El enfoque interdisciplinario entre lingüística y psicología que representa la lingüística cognitiva nace en los años 70 del siglo XX, pero es realmente en la década de los años 80 cuando experimenta un creciente auge. Desde sus inicios las investigaciones sobre el lenguaje se han centrado fundamentalmente en la hipótesis de que es necesario partir de aspectos semánticos para analizar las realizaciones sintácticas y morfológicas en su conjunto. De manera colateral y para una concepción holística de la lengua se ha recurrido a otros campos de la lingüística, como la fonología o la adquisición del lenguaje (cfr. Croft & Cruse, 2004: 17). De forma que „*La hipótesis del investigador es que todo fenómeno léxico y sintáctico deberá tener una explicación semántica, a pesar de la aparente arbitrariedad, y aún concediendo un margen residual de usos puramente idiomáticos.*“ (Martín Gavilanes, 2001: 219)

Para una mejor comprensión de la concepción del lenguaje que esta corriente lingüística postula consideramos conveniente realizar una breve incursión en el contexto histórico en el que surge el denominado cognitivismo.

Nos remontamos al año 1957, momento en el que Noam Chomsky publica su obra *Syntactic Structures*, y el generativismo chomskiano además de erigirse como teoría lingüística hegemónica en Estados Unidos, conlleva una revolución para el resto de ciencias cognitivas. Mediante su crítica a la obra *El comportamiento verbal* (1957) escrita por Skinner, uno de los padres del conductismo, Chomsky dejó paso al empleo de constructos mentales para dar respuesta a hechos cognitivos. Hasta ese momento el conductismo sólo había considerado válidos los constructos que fueran observables y medibles, como las relaciones entre estímulo y respuesta, con la pretensión de inducir una mayor legitimidad al estudio de los diferentes tipos de comportamiento humano.

Chomsky en su teoría del lenguaje demostró la inviabilidad de esclarecer ciertos comportamientos humanos, tales como el lenguaje intrincado, sin valerse de entidades no perceptibles. Según Chomsky, la capacidad lingüística humana es sintáctica. El hombre es capaz de combinar palabras de forma que se crean infinidad de mensajes lingüísticos mediante el conocimiento de lo que denomina gramática, es decir, las reglas

combinatorias. Postula la „gramática universal“, innata en el ser humano y, gracias a la cual cualquier niño adquirirá cualquier lengua del mundo a partir del *input* que reciba de sus cuidadores o entorno familiar. De modo que la visión generativista del lenguaje asume la existencia de un módulo cerebral autónomo y específico destinado al procesamiento de información lingüística (Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2012: 14).

Sin embargo, este paradigma no atendía a otras dimensiones del lenguaje tan necesarias para un estudio holístico, como son la dimensión social, cultural, psicológica, histórica e incluso estilística. En particular, la desestimación de cualquier alusión a la semántica en el análisis lingüístico provocó que ciertos lingüistas, muy especialmente Georg Lakoff, Charles Fillmore, Ronald W. Langacker y Leonard Talmy entre otros, propusieran abordar el estudio del lenguaje desde nuevos ángulos no centristas ya que la consideración del lenguaje que ellos defendían como medio de comunicación implicaba que los aspectos conceptuales y de significado se tornaran en esenciales para el estudio del lenguaje (cfr. Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela: 15).

La *Semántica Generativa*, desarrollada por George Lakoff, James McCawley y John Ross, se trata de una de las primeras propuestas que pretendía introducir aspectos significativos al formal y riguroso modelo generativista. A pesar de que este conato no prosperó, sus autores reaparecieron con una nueva concepción del lenguaje basada en unos principios innovadores de los que surgiría la actual lingüística cognitiva (cfr. Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela: 15) que se caracterizó por un conjunto de axiomas comunes sobre el lenguaje y la cognición.

Los trabajos que sirven de referencia para datar el inicio de esta corriente lingüística son *Metaphors we live by*, publicado en el año 1980 y escrito por Lakoff y Johnson, así como las obras *Foundations of cognitive grammar* autoría de R. W. Langacker y *Women, fire, and dangerous things* de Lakoff, ambas del año 1987. La celebración del primer congreso internacional que tuvo lugar en Duisburgo (Alemania) en el año 1989, coordinado por René Driven fue decisiva para la constitución de la *International Cognitive Linguistics Association* (ICLA). Será a finales de los años noventa cuando se establezca la *Asociación Española de Lingüística Cognitiva* (AELCO) dentro del primer congreso internacional en Alicante en 1998. Esta

asociación publica una revista semestral *Review of Cognitive Linguistics*, bajo los auspicios de la editorial alemana John Benjamins (cfr. Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2012: 16).

3.2 Fundamentos de la lingüística cognitiva y su diversidad de enfoques

Las tres hipótesis centrales según Croft & Cruse (2004: 17) que configuran la lingüística cognitiva pueden resumirse en las tres disposiciones siguientes:

- el lenguaje no es una capacidad cognitiva independiente; no se puede abordar sin tener en cuenta otros factores interdisciplinares, en especial habilidades sociales
- la gramática siempre lleva implícita una conceptualización y debe vincularse a consideraciones semánticas propias de cada idioma
- el conocimiento del lenguaje se origina a partir de su propio uso

La primera de estas disposiciones o premisas, que le otorga precisamente su nombre a la lingüística cognitiva, considera el lenguaje como parte de la cognición general, lo que a su vez propicia la indagación de los vínculos entre el lenguaje y otras capacidades cognitivas con el objetivo de encontrar mecanismos que expliquen el funcionamiento real del lenguaje (Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2012: 16-17).

W. Croft y D. Alan Cruse (2004: 18) en su libro *Lingüística cognitiva* se refieren a esta premisa como sigue:

“Los corolarios básicos que se derivan de esta hipótesis son que la representación del conocimiento de tipo lingüístico es esencialmente la misma que la representación de otras estructuras conceptuales, pero también que los procesos en los que dicho conocimiento se emplea no difieren, en lo fundamental, de otras capacidades cognitivas que los seres humanos utilizan más allá del dominio del lenguaje.”

Esta contraposición a la idea generativista, que considera la existencia de un módulo cognitivo innato y autónomo destinado a la capacidad lingüística, se justifica desde una perspectiva biológica ya que es sabido que la evolución opera gradualmente. Lo cual hace que esta proposición cognitiva resulte mucho más adecuada, ya que si por el contrario se asume la existencia de un órgano exclusivamente lingüístico implicaría

un cambio o mutación evolutiva súbita, la cual no parece plausible (Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2012: 17).

Las principales repercusiones de esta hipótesis son la focalización del trabajo de los lingüistas cognitivos en tratar de constatar la actuación que las capacidades cognitivas generales ejercen en el lenguaje. Los defensores de este modelo lingüístico se apoyan fundamentalmente en modelos psicológicos cognitivos referentes a la memoria, percepción, atención y categorización. Los primeros, relativos a la memoria, han originado modelos lingüísticos para la ordenación del conocimiento lingüístico en, lo que se denominó, marcos o dominios, así como del conocimiento gramatical en forma de redes conectadas. Los modelos procedentes de la psicología gestáltica, relativos a la atención y percepción, han posibilitado la aclaración de la conceptualización semántica. Finalmente, los modelos psicológicos concernientes a la categorización han resultado los más influyentes en el análisis de categorías semánticas y gramaticales en la lingüística cognitiva (Croft & Cruse, 2004: 19-20).

La segunda disposición constituye la máxima de Langacker: “la gramática es conceptualización” (Langacker cit. en Croft & Cruse, 2004: 20). Esta definición se engloba dentro de la hipótesis sobre la estructura conceptual, que defiende que tales estructuras no se limitan a una simple correlación con el mundo real, tal y como propugnaba la semántica veritativo-condicional, corriente que imperaba hasta la aparición de la lingüística cognitiva. Todo lo contrario, la capacidad cognitiva del ser humano presenta como una de sus características principales la conceptualización de todo aquello que ha de comunicarse, incluido el conocimiento lingüístico (Croft & Cruse, 2004: 20).

La tercera y última hipótesis en que se fundamenta el análisis del lenguaje según la lingüística cognitiva es la aseveración de un proceso inductivo de abstracción en el que las categorías y estructuras semánticas, sintácticas, morfológicas y fonológicas se forman al emplear el conocimiento del que disponemos de enunciados concretos en determinadas situaciones (Croft & Cruse, 2004: 20). Es decir, el lenguaje surge de su propio uso regular (Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2012: 22). De acuerdo con esta teoría, a medida que los usuarios de la lengua se topan con una palabra aprenden en

paralelo los contextos de uso, las construcciones en las que se manifiesta, así como otras palabras con las que frecuentemente se combine, dando lugar este proceso a la “gramática” que se obtendrá de la propia experiencia de uso lingüístico del hablante. Consecuentemente, el entendimiento del lenguaje basado en el uso suprime la distinción entre lengua y habla, entre competencia y actuación, y neutraliza las oposiciones lingüísticas tradicionales. De hecho, la disolución de dicotomías debe considerarse como uno de los rasgos principales de esta teoría, pasando a conformar continuos sin límites bien definidos (cfr. Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela: 23). Este principio fue de gran relevancia para el desarrollo de teorías constructivas como las de Goldberg o Ronald W. Langacker, así como para las teorías de adquisición y aprendizaje del lenguaje de Tomasello, Bybee o Ellis.

Esta hipótesis propició la aparición de una nueva teoría sintáctica, la gramática de construcciones (Croft & Cruse, 2004: 21), en la que basaremos nuestro enfoque teórico para el presente trabajo. Más adelante en el epígrafe 3.5 volveremos sobre ello.

Como síntesis y conclusión de este apartado, consideraremos la lingüística cognitiva como una corriente lingüística interdisciplinar entre la lingüística y las ciencias cognitivas, cuyo objeto de estudio es la cognición humana, a saber, la psicología cognitiva, la neurociencia, la inteligencia artificial, la filosofía o la antropología. Sus principios se encuentran en consonancia con el llamado compromiso cognitivo, término acuñado por Lakoff, según el que se establece un compromiso de incluir en el resto de nociones cognitivas prácticas los hallazgos sobre el lenguaje (Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela: 23).

Debido a la extensión de la lingüística cognitiva y la variedad de perspectivas que acoge esta corriente (cfr. Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela: 34), en este trabajo nos interesaremos por dos teorías que constituirán el marco teórico del análisis contrastivo que llevaremos a cabo. El denominador común de la gramática cognitiva y de la gramática de construcciones, es la consideración del lenguaje como una parte integrante del resto de facultades cognitivas del ser humano (2012: 34).

3.3 Lingüística Cognitiva en la enseñanza de lengua extranjera

Los principios en los que la Lingüística Cognitiva basa su estrategia de análisis del lenguaje han dado lugar a una serie de cambios en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras.

Según (Roche & Suñer, 2017: 37) la supresión de la tradicional fragmentación entre gramática y léxico que se deriva de esta corriente lingüística, al considerarlos como un continuo de unidades simbólicas, deviene en la enseñanza de idiomas en que al igual que el léxico, la gramática también tiene un sentido y un significado concreto *per se*.

En cambio, si pensamos en las dificultades que las expresiones idiomáticas pueden presentar por su complejidad simbólica, la cual sólo hace referencia a un significado concreto, o ciertas preposiciones que, al contrario, pueden presentar un significado altamente abstracto siendo simples simbólicamente, localizamos fácilmente cuestiones problemáticas a las que deberán enfrentarse tanto aprendices como profesores de la lengua extranjera. Talmy identifica la función semántica del léxico con el contenido conceptual de las experiencias y a la gramática con la estructura conceptual. No obstante, la percepción de que la estructura conceptual se equipara en importancia al contenido conceptual, no suele ser asumido por los aprendices debido a que su foco de atención se centra en el contenido. Sumado a este hecho, se puede afirmar que tradicionalmente la gramática ha representado un ámbito de la lengua poco transparente y complicado debido a las reglas arbitrarias mediante las que se ha intentado enseñar la gramática, con mayor o menor éxito, frecuentemente carentes de una función semántica.

El segundo aspecto al que Roche y Suñer (2017: 38) hacen referencia es la consideración del lenguaje como parte de la cognición humana. Motivo por el que se asume que el lenguaje, y por extensión la gramática, no se componen de reglas abstractas y signos arbitrarios, sino que se genera conceptualmente y opera mediante principios cognitivos generales como por ejemplo los prototipos y el pensamiento figurativo.

Las metáforas adquieren en este enfoque lingüístico una dimensión crucial en la descripción y mediación del lenguaje. Lakoff y Johnson superan las barreras que consideraban la metaforización como un mero recurso estético-literario y afirman que se trata de un instrumento mental a través del cual se estructuran conceptualmente las experiencias en función del entorno en el que el hablante se desenvuelve. De esta manera, las metáforas se asumen como imágenes de un dominio de origen a uno de destino.

Esto se puede aplicar igualmente a la gramática. Si atendemos las digresiones de Tyler ejemplificadas en los verbos modales, en las que aclaraba que las interrelaciones sociales que el uso de dichos verbos conllevaban en la comunicación como el deber, el permiso o la necesidad, podían transmitirse equiparándolas con experiencias corporales como la fuerza, el bloqueo o la presión, llegaremos a comprender cómo la gramática también se sirve de determinadas experiencias corporales a través de metaforizaciones a fin de disponer conceptualmente su estructuración.

Uno de los aspectos fundamentales que Roche y Suñer (2017: 39) mencionan respecto a la didáctica de una lengua extranjera en un marco cognitivo es la concepción de que las construcciones, como pares mínimos de forma y función, surgen del propio uso de la lengua, mediante procedimientos cognitivos generales como la categorización, creación por analogía o esquematización. Este posicionamiento metodológico, que evidenciamos muy especialmente con la siguiente cita, nos parece adecuado para el análisis que vamos a llevar a cabo en el presente trabajo:

„Die konzeptuelle Motiviertheit von Grammatik wird nämlich anhand von allgemeinen Wahrnehmungs- und Konzeptualisierungsprinzipien sowie Prozessen des menschlichen Denkens erklärt und erfahrbar gemacht, so dass jeder Lerner fast unabhängig von seinem sprachlichen Vorwissen einen konzeptuellen Zugang zu den scheinbar abstrakten Strukturen der zielsprachlichen Grammatik finden kann“ (Roche y Suñer, 2017: 39)

3.4 Gramática cognitiva

La gramática cognitiva entiende el lenguaje como una relación de interdependencia entre forma y significado. Asimismo, el lenguaje es un elemento integrador de la cognición humana. Desde esta perspectiva hallamos la explicación de que los hablantes de una lengua, ya sea su lengua materna o no, transmitan el

significado en base a su percepción de la realidad y a sus funciones pragmático-comunicativas (vid. en este sentido Llopis García, 2011: 26). De aquí deriva que los contenidos gramaticales, fonológicos, morfológicos y semánticos que presentan cada una de las unidades simbólicas o frases léxicas con las que trabaja la gramática cognitiva, sean analizadas de forma conjunta. Los distintos grados de complejidad que estas unidades pueden presentar permiten asumir que mediante la combinación de una unidad simple con otras se creen ensamblajes simbólicos siempre más complejos. De modo que, y en palabras de Martín Gavilanes: “[...] la unidad “frase léxica” parece cumplir un papel fundamental en la adquisición del lenguaje por cuanto reduce la carga cognitiva en el procesamiento lingüístico, constituyendo una unidad representacional básica.” (2001: 224).

La gramática así entendida es el instrumento a través del cual es posible denotar conceptualizaciones mucho más complejas, a través de estructuras gramaticales específicas, para las que un lexema simple resultaría inservible. Desde esta aproximación, el significado equivale al concepto de conceptualización (cfr. también en esta línea Maldonado, 2012: 216), donde el significado se entiende en torno a los procesos cognitivos que hemos mencionado anteriormente en el epígrafe 3.3.

La gramática cognitiva posibilita hallar diferentes maneras de abordar las relaciones entre forma y significado, lo cual libera a los aprendientes de memorizar las tediosas listas de vocabulario, permitiéndoles trabajar con construcciones que conduzcan a una elección formal fundamentada en su propia intención comunicativa. En este sentido, y si comparamos la gramática cognitiva con las gramáticas de corte tradicional, ésta basa su metodología en dos aspectos innovadores que constituyen su eje central (Llopis García, 2011: 82). En primer lugar toma en consideración los actos ilocutivos del hablante (la intención del hablante) y, en segundo lugar, el significado se construye mediante la expresión gramatical. En otras palabras, el lenguaje se interpreta como relaciones simbólicas entre las formas y sus significados y la utilización que el hablante lleva a cabo de las mismas (Llopis García: 83).

Según Llopis García, la categorización de los signos utilizados por los hablantes para establecer la relación entre lengua y realidad pueden ser de tres tipos:

1. Los signos simbólicos, los cuales presentan una motivación mediante la que se puede establecer un marco que encuadra la forma y el significado, siempre tomando en cuenta la conceptualización que los hablantes de la lengua realicen de la realidad
2. Los signos indiciales, referentes a algo próximo o también a estados físicos o emocionales
3. Los signos icónicos, que proporcionan un apoyo perceptual de la realidad que reemplazan.

Desde una perspectiva cognitiva, la gramática pasa de ser una serie de reglas y formas arbitrarias empleadas en contextos a constituirse como un medio con el que los alumnos puedan conformar una nueva realidad en la lengua extranjera. Este hecho, anhelado tanto por aprendientes como docentes, parece plausible si consideramos que una unidad simbólica porta un significado, el cual depende de la conceptualización que el hablante haga de dicho significado. En estos distintos procesos de conceptualización se deberá tener en cuenta que las diversas construcciones metafóricas de las que haga uso el hablante no solamente se verán influidas por la propia experiencia particular del individuo, ya sea sensorial, motora o espacial, sino que cada lengua responde a unas convenciones que perfilan de manera notable la forma en la que la persona concibe su entorno (Llopis García: 84-85).

Si nos detenemos en reflexionar sobre las implicaciones que dicho argumento - es decir, que las formas lingüísticas de una lengua reflejan el modo en el que sus hablantes perciben la realidad - puede presentar en relación con la adquisición de una segunda lengua, pronto llegaremos a intuir las dificultades que se derivan del cambio de perspectiva comunicativa que representa el aprendizaje de una lengua extranjera (Llopis García: 86).

A tal cuestión encontramos una posible solución si desde la enseñanza de la lengua extranjera se considera una aproximación que atienda a aspectos tales como, el carácter simbólico del lenguaje. Ello permitirá a los alumnos identificar aspectos inteligibles, accesibles y usuales de su propia lengua materna que podrán transferir a la

lengua objeto de aprendizaje, lo que al fin y al cabo ayudará a una mejor comprensión y progresión en la lengua extranjera.

En este orden de cosas Llopis García advierte que otro aspecto nada desdeñable es la espacialidad del lenguaje, es decir, concebir el espacio como constructor de significado. Los efectos positivos de esta concepción cognitiva se ponen de manifiesto en el estudio de las preposiciones, las cuales adquieren un sentido comprensible en su extensa variedad de usos, al abandonar su simple clasificación como palabras funcionales y convertirse en una metáfora semántica en torno a un concepto físico-sensorial (ibid: 96).

Para el presente trabajo nos decantaremos por la gramática de construcciones dentro del enfoque cognitivo debido a los posibles beneficios que trae consigo su aplicación a aspectos gramaticales dentro del enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Como justificación a dicha decisión nos apoyamos en ciertas vinculaciones que muestra la gramática de construcciones con la adquisición de segundas lenguas que exponemos a continuación bajo el epígrafe 3.5.

En contraposición a la definición y aproximación a la gramática que se ha llevado a cabo tradicionalmente en el aula de lengua extranjera, la aportación de la gramática de construcciones al considerar la unión de las formas lingüísticas con sus significados confiere al conocimiento gramatical de la lengua tanto una función principal en la construcción de conocimiento nuevo, así como su consideración como medio de expresión que permitirá acceder a la manera en la que se construye significado. Consecuentemente los aprendientes serán capaces de comprender los contextos, las relaciones, las semejanzas, las razones que configuran la forma de entender el mundo que desarrollan los hablantes de esa lengua (Llopis García, 2011: 97). De conformidad con Gierden Vega:

“postuliert der konstruktionsgrammatische Ansatz in erster Linie einen inhaltsgrammatischen Ausgangspunkt und in zweiter Linie eine kommunikative Perspektivierung, d h. er ist auch sprachgebrauchsorientiert. Aus diesem Grund erweist es sich als empfehlenswert, eine konstruktionsgrammatische Perspektive anzunehmen [...]” (2021: 82).

El enfoque de la gramática de construcciones es idóneo como principio metodológico para su aplicación, en la clase de alemán como lengua extranjera.

Asimismo la accesibilidad que los morfemas gramaticales ligados, como sufijos y afijos, adquieren para los alumnos a través del valor semántico y la adquisición de estructuras de la lengua basada en el uso, son otros dos aspectos centrales de este acercamiento cognitivo que facilitan la comprensión y, en consecuencia, la adquisición de la lengua extranjera (Llopis García, 2011: 100).

3.5 Gramática de construcciones

En el marco de los estudios de lingüística cognitiva iniciados por Georg Lakoff en 1987 y de Charles Fillmore, Paul Kay y Mary O'Connor en 1988, como ya se ha visto, surge la denominada gramática de construcciones (CxG) como una familia de teorías lingüísticas con variedad de aplicaciones y no tanto como una teoría unificada.

El denominador común en todas estas postulaciones de CxG fue la reivindicación de las construcciones como unidades teóricas nucleares provistas tanto de estatus propio como, en especial, de un significado y una función intrínsecos. Este principio axiomático es tomado como punto de partida en el surgimiento de las gramáticas de construcciones, a finales de los años ochenta. De esta manera se renueva la concepción de las construcciones expuesta en la lingüística chomskiana, donde éstas se consideraban simples elementos taxonómicos, si bien con cierta aplicación descriptiva lingüística, pero desprovistos de nivel teórico y valor explicativo. Las construcciones pasan a ser consideradas unidades esenciales y, en consecuencia, piezas fundamentales para la exposición y aclaración del conocimiento y para el uso que los hablantes hacen de una lengua (González-García, 2012: 250).

De acuerdo con F. González-García (2012: 253) consideramos la familia de gramáticas de construcciones el núcleo principal de los enfoques construccionistas y tendremos en cuenta su rasgo definitorio común para el posterior desarrollo de nuestro trabajo. Dicho rasgo puede enunciarse como la afirmación de que el conocimiento que un hablante posee de su lengua se organiza en “construcción”, tecnicismo acuñado

dentro de este modelo para designar la inmensa red de construcciones relacionadas entre sí sobre la que un usuario articula el conocimiento lingüístico (González-García: 253).

En la parte práctica de nuestro trabajo, consideraremos aparte de las características comúnmente aceptadas otras. De modo que concebiremos la gramática de construcciones como unidades teóricas con autonomía que muestran cierta independencia de los fragmentos léxicos que las “saturan” y que producen enunciados concretos. Estas unidades, además, poseen plausibilidad psicológica para los hablantes y los aprendientes de una lengua. De esta manera, se consideran construcciones todas las clases de unidades lexico-gramaticales, desde morfemas hasta oraciones complejas. Las correlaciones convencionales entre una forma y su aportación semántica y la función discursiva que presenten evidencian tanto distintos grados de complejidad como de generalidad o especificidad. El supuesto teórico latente en los rasgos descritos conduce a considerar como un continuo tanto la gramática y el léxico de la lengua, como la conexión entre el nivel semántico y pragmático (González-García, 2012: 254).

Aunque las gramáticas de construcciones comparten con los enfoques funcionales la idea de que la función principal de una lengua es formar y comunicar significado con un fin comunicativo, no defienden que todas las construcciones encuentren una explicación en base a criterios semántico-pragmáticos y extralingüísticos. Como explica F. González-García (2012: 256):

“...si bien se asume que la mayoría de construcciones y piezas léxicas de una lengua pueden motivarse en función de factores tanto lingüísticos como extralingüísticos, ello no es óbice para admitir que existen reductos de idiosincrasia que, al menos desde una perspectiva sincrónica, escapan a cualquier explicación funcional (lingüística y/o extralingüística), y que, por tanto deben ser aprendidos por los usuarios de la lengua en cuestión.”

Precisamente, al hilo de este argumento, podemos avanzar que nos decantaremos por el uso de *chunks* tal y como lo hace Heringer (2012) para el establecimiento de cadenas isotópicas en casos de sinonimia – en nuestro caso entre los sintagmas preposicionales introducidos por *aus* y *von* - en lengua alemana. Como veremos Heringer utiliza el análisis de contrastes de forma intralingual para llegar al conocimiento conceptual (Heringer, 2012: 28) para ello remitimos al siguiente capítulo.

Tras haber presentado la construcción como el concepto central mediante el que la gramática de contrucciones describe la lengua y haber mencionado su ámbito de aplicación, que resulta de la aceptación de la gramática y el léxico como un continuo (González-García, 2012: 261), todavía nos queda por definir qué entendemos por *chunks*.

De acuerdo con I. Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, entendemos las construcciones como “*conglomerados de multitud de tipos de información distintos que se unen para formar una unidad que es utilizada por los hablantes para entender y producir el lenguaje*” (2012: 29).

4. Chunking en la clase de idomas

El término anglófono *chunk* fue utilizado por primera vez por el psicólogo cognitivo Georg A. Miller en su publicación del año 1956 *El mágico número siete, más o menos dos: Algunos límites en nuestra capacidad de procesar la información*, donde lo relacionaba con las unidades que conformaban los procesos de organización y agrupación de la información en la memoria humana (Miller cit. en Heringer, 2012: 44). En la década de los años ochenta, a través de los análisis sintácticos en lingüística, gracias a la consideración de segmentos de oraciones en serie para el análisis sintáctico, los *chunks* pasaron de considerarse simples „trozos, pedazos“ a ser entidades lingüísticas estructuradas. En relación con el aprendizaje de una lengua esto significa que los *chunks* son unidades lingüísticas, más concretamente cadenas facilitadoras de nociones, que el aprendiente comprenderá y utilizará de forma recurrente y serial sin tener que realizar un análisis estructural previo (cfr. Heringer, 2012).

Tomaremos un ejemplo sacado del corpus “Deutscher Wortschatz Leipzig” con objeto de esclarecer el término *chunk* y exponer a continuación las implicaciones que representa en la adquisición y el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera.

- “*Aus der Zeit gefallen* kommt sich trotzdem niemand vor. (www.derstandard.at, gesammelt am 24.05.2021)” (Deutscher Wortschatz Leipzig última consulta 8.09.2022)

- “Von Zeit zu Zeit tauchen neue Risiken auf. (www.finanznachrichten.de, gesammelt am 07.04.2021)“ (Deutscher Wortschatz Leipzig última consulta 8.09.2022)

Cuando un alumno hispanohablante que aprende alemán como lengua extranjera se encuentre con estos enunciados y quiera entender el significado si, tras intentar comprender en conjunto las oraciones, no halla solución, comenzará de manera analítica un proceso de comprensión. Durante el proceso cognitivo puede que reconozca el sujeto, que identifique las formas verbales y otros elementos o aspectos sintácticos de las frases. En ambos casos el enunciado comienza por un sintagma preposicional. Precisamente determinar la longitud de dichos sintagmas puede que sea la primera dificultad a la que se enfrente el aprendiente. En el primer caso, en la unidad que conforma el sintagma preposicional “aus der Zeit gefallen”, el alumno puede que reconozca que la preposición “aus” rige el caso dativo, reflejado en el artículo determinado precedente al sustantivo “die Zeit”. El problema se presenta cuando el alumno centre su atención en el significado de dicho sustantivo y obvie el vínculo existente con la siguiente palabra. Tras un proceso de deslexicalización, el significado del sintagma es único y diferente al de las palabras que lo conforman por separado. De manera similar puede suceder en el otro enunciado considerado. Por estas razones, una posible solución podría encontrarse en la adquisición de la lengua a través de *chunks*, ya que de esta manera el alumno no sólo reconocerá la unidad sintagmática en todo su conjunto, sino que podrá también hacer uso de estas estructuras sin cometer errores.

Estos ejemplos ilustran claramente el bloque léxico o *chunk* que conforma por un lado “aus der Zeit gefallen” y “von Zeit zu Zeit”, por otro. Su reconocimiento de unidad léxico-sintáctica hubiera sido la clave para que nuestro aprendiente tuviera los recursos apropiados para decodificar su significado. De este modo y de conformidad con S. Aguinaga Echevarría (2021: 3) podemos afirmar que la lengua no se basa exclusivamente en las interconexiones que los hablantes realizamos sobre reglas gramaticales de palabras aisladas, sino que presenta una importante cantidad de combinaciones de palabras o expresiones prefijadas, cuya constatación, asimismo, apoya la idea postulada por la gramática cognitiva y la gramática de construcciones, como ya hemos venido considerando en los epígrafes anteriores, al concebir la gramática y el léxico como un continuo.

Los modelos cognitivos con los que nos sentimos concernidos (vid. los epígrafes 3.4 y 3.5 de este trabajo), asumen que el aprendizaje de lenguas implica el aprendizaje de construcciones, en las que se engloban tanto unidades léxicas simples como construcciones de mayor complejidad.

Si lo trasladamos a nuestro objeto de interés, aunque estos bloques léxicos o colocaciones conformen entidades complejas, desde una perspectiva cognitiva se procesan como unidades simples y, en consecuencia, el conocimiento de estas secuencias podrá automatizarse, al igual que sucede con las palabras simples, convirtiéndose en formulaicas. Por tanto, podemos argüir que el aprendizaje de unidades fraseológicas puede mejorar tanto la competencia lingüística como la fluidez de habla en una lengua extranjera (Aguinaga Echevarría, 2021: 2).

Al hilo de esta idea mencionaremos, respecto a los procesos productivos del habla, el principio de idiomaticidad, planteado por Sinclair en 1991, surgido precisamente en oposición al principio de selección libre. La diferencia entre ambos se centra en la elección de una u otra palabra dentro de una secuencia léxica. Sinclair argumenta que el lenguaje está constituido por cadenas léxicas con un número finito de posibilidades combinatorias, ya que los hablantes eligen las combinaciones léxicas según el principio de frecuencia de uso. Esto supone que un hablante se vale de ciertas secuencias semiconstruidas que combina al hablar y que operan como unidades en la lengua. Dichas combinaciones se fijarán en el lexicón mental del usuario así como en el uso de la lengua (Aguinaga Echevarría, 2021: 4).

Cabe mencionar la postura de Kjellmer, quien arguye que dicho principio de idiomaticidad no puede aplicarse al proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, ya que los hablantes no nativos no producen un lenguaje formulaico, lo que conduce a pensar que no procesan estos *chunks* holísticamente, sino que forman las estructuras lingüísticas mediante palabras aisladas. Este hecho explica por qué un hablante no nativo no produce la lengua idiomáticamente (Aguinaga Echevarría, 2021: 9).

Para nuestro trabajo nos centraremos en lo que Sinclair consideró primordial en su análisis de corpus y que parafraseamos de la siguiente manera: el significado resultante de la vinculación de varias palabras al formar una colocación será único y

distinto al de dichas palabras por separado, lo cual se explica por un proceso de deslexicalización (Sinclair cit. en Aguinaga Echevarría, 2021: 5).

4.1 Metodología

Desde el punto de vista del aprendizaje de una lengua extranjera, coincidimos con Heringer (2012: 43) cuando afirma que resulta hartado desfasado aprender el vocabulario de una lengua de manera aislada. Ahora bien, ¿qué contextos son adecuados? es decir, en qué contextos se puede presentar el vocabulario, que presenta un número limitado de usos, al alumno para que sea capaz de llegar a generalizaciones válidas, ¿qué metodología seguir para lograr un aprendizaje eficaz? Como respuesta a tales cuestiones, el autor (2012: 44) propone el aprendizaje con *chunks*. Respecto a la selección de los *chunks* defiende su obtención a partir de la recurrencia lingüística y la distribución cuantitativa de la palabra en función de los contextos situacionales determinados.

La diferencia fundamental e innovadora que propone Heringer (45) es la conformación de *chunks* de manera que puedan funcionar como un marco semántico – la sinonimia - a partir de la cual el alumno pueda producir nuevas expresiones. De este modo los *chunks* dejarían de cumplir una función meramente receptiva y pasarían a ser patrones productivos con fuentivos aptos para ser rellenados con nuevas informaciones por parte del aprendiente. Según Heringer, esta base empírica podrá ser incluida en el material didáctico, a partir del escrutinio de datos procedentes de grandes *corpora* que permitan al aprendiente generar estructuras de texto de forma reiterada y periódica, logrando así que estas cadenas isotópicas formen parte de su *input*.

A pesar de que dicho planteamiento se contraponga al aprendizaje explícito basado en reglas gramaticales, obedece al innatismo lingüístico de la persona. Es más, el aprendizaje se desarrolla directamente emulando patrones comunicativos desde su uso; e incluso, podría decirse en palabras de Heringer que representa un tipo de aprendizaje inductivo donde los discentes aprenden por analogía: „[...] *von induktivem Lernen oder implizitem Lernen. Mit Mustern lernen funktioniert natürlich analogisch. Lerner schließen: So wie hier, so auch da.*“ (Heringer: 46).

Lo acertado y apropiado de este planteamiento es que incluso alumnos que no posean conocimientos lingüísticos profundos o específicos podrán trabajar con *chunks*, ya que el único requisito es su capacidad innata de análisis.

En consecuencia, los patrones léxico-sintácticos precisan de una preparación didáctica. Para tal fin utilizaremos como base del análisis el corpus lingüístico del „Portal Wortschatz Leipzig“ para analizar la distribución, forma y frecuencia estadística que presenten los patrones sintagmáticos, que en nuestro caso constituirán los sintagmas preposicionales introducidos por *von* y *aus*. Nuestro objetivo primordial en el presente estudio es ofrecer una válida utilización de dichos patrones como *chunks* con fines didácticos.

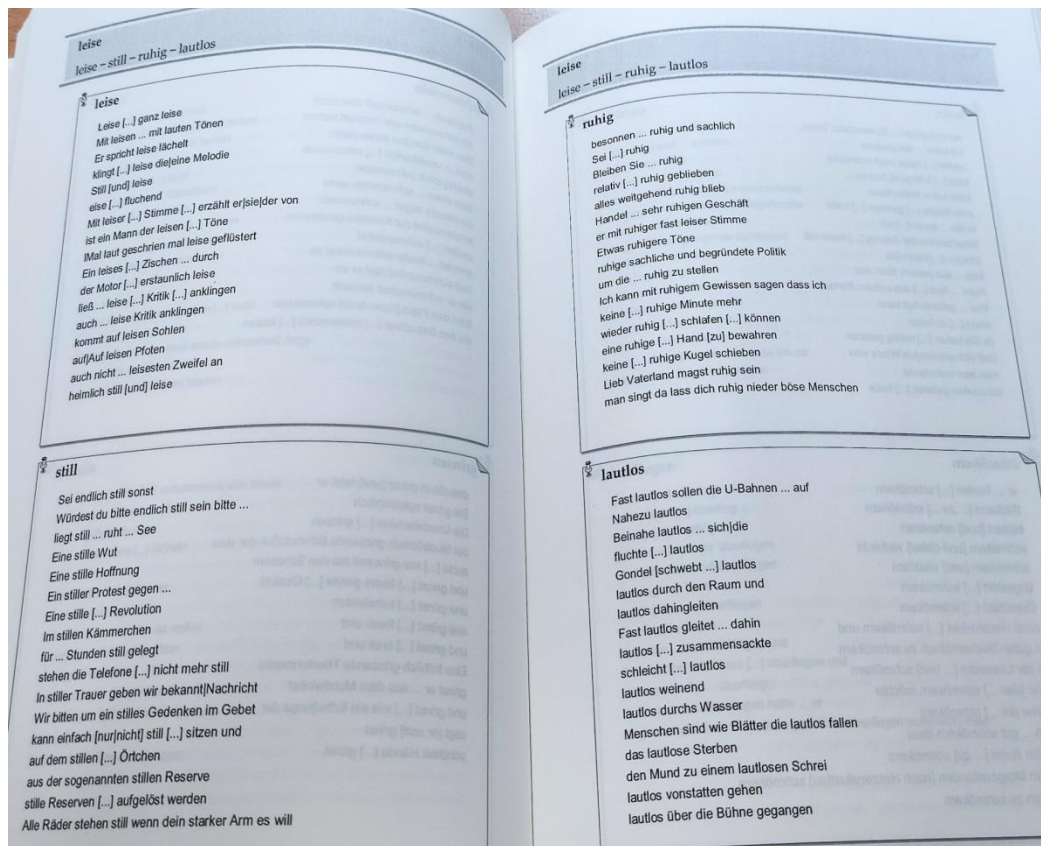
4.2 Aproximación didáctica: Chunks en la adquisición y el aprendizaje en una LE en lugar de largas listas de vocabulario

Como es de todos sabido, en los niveles iniciales, está ampliamente extendida la utilización de un vocabulario como punto de partida para el aprendizaje de una lengua extranjera en las aulas. Ahora bien, parece incuestionable que en niveles más avanzados los alumnos requieran otros procesos que fomenten sus habilidades expresivas y contribuyan a su continuo progreso. En relación con el vocabulario, necesitarán seguramente profundizar en el uso de palabras a través de los matices que ya sean capaces de diferenciar y seguir ampliando así sus recursos lingüísticos.

Para tal fin Heringer (46) considera propicio el uso de *chunks* sinónimos. El autor presenta grupos sinonímicos de *chunks*, más concretamente sus paralelismos sinonímicos. Se sirve de la relevancia y frecuencia con las que las palabras aparecen en un corpus. En función de la distribución léxica de una palabra clave conformará el grupo de sinónimos. Para ello Heringer (47) sigue tres procedimientos didácticos: selección, procesamiento y jerarquización.

Para la selección de *chunks* se tiene en cuenta que su distribución o co-ocurrencia pueda considerarse como típica. Mientras se descartan los que se consideren demasiado complejos. Para establecer los grupos sinonímicos, Heringer se basa en diferentes categorías gramaticales para el contraste intralingual entre grupos de cuatro, tal y como muestran las figuras 1, 2 y 3.

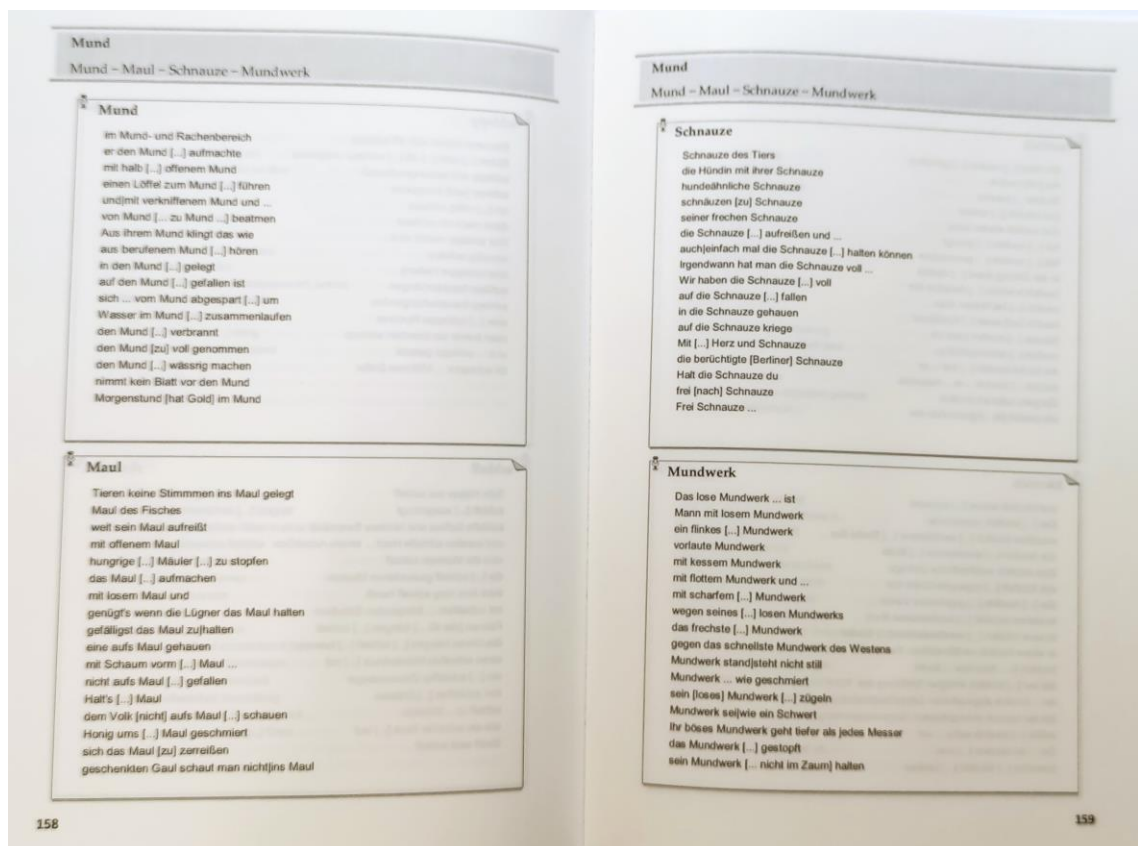
Fig..1. Categoría gramatical: adjetivo



Fuente: Heringer (2012: 138 y 139)

Dentro de la aproximación didáctica y respecto al procesamiento, prima la simplificación de los patrones. Por último, los patrones se ordenan en función de la frecuencia, para dar paso a las modificaciones del sintagma y permutaciones de la palabra clave y finalmente prestar atención a los aspectos idiomáticos.

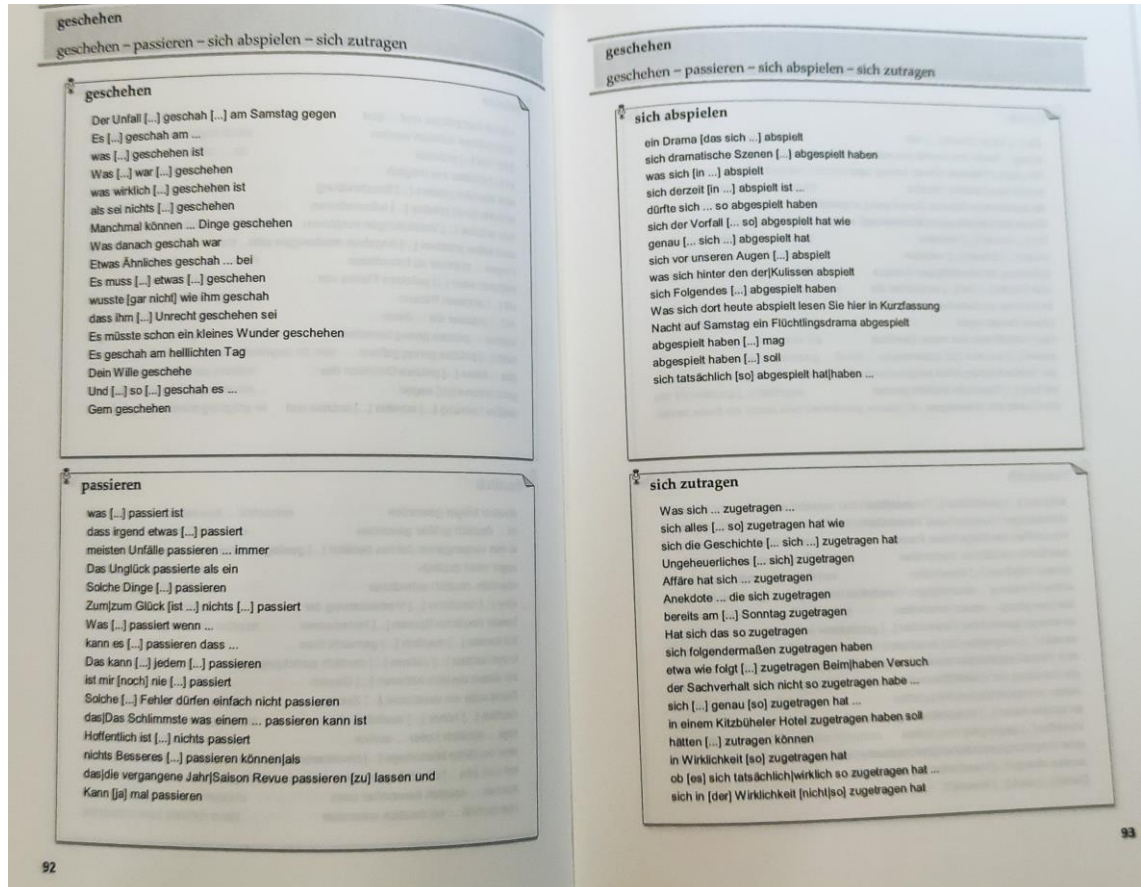
Fig.2. Categoría gramatical: sustantivo



Fuente: Heringer (2012:158 y 159)

Podemos observar que los *chunks* generados se muestran a nivel gramatical como cadenas de estructura plana y como modelos a cumplimentar a través de huecos dentro de contextos adecuados. Desde el punto de vista léxico son colocaciones y combinaciones interrelacionadas, así como patrones que muestran un contexto y un significado típicos.

Fig.3. Categoría gramatical: verbo



Fuente: Heringer (2012: 92 y 93)

Así pues, como vemos en las figuras, los sinónimos se ofrecen en grupos de cuatro, donde el más común da nombre a la agrupación. Asimismo, pueden aparecer por orden alfabético y registrase. En consecuencia se pueden contrastar los distintos sinónimos y *chunks* dentro de una misma agrupación (cfr. Heringer: 48).

La falta de cualquier alusión al significado y la muestra de los usos que se detallan mediante los mismos *chunks*, dotarán de autonomía al alumno para percibir las generalizaciones intuitiva e implícitamente. La máxima del lingüista J. R. Firth “*You shall know a word by the company it keeps*“ (Firth 1957 cit. en Heringer 2012: 48) refuerza esta posición ideológica.

Por último deseamos exponer otra de las premisas de Heringer referidas al aprendizaje con *chunks* sinonímicos:

„Lerner können mit Synonymen-Chunks Regelwissen bilden, ohne dass sie mit formulierten Regeln lernen oder formulierte Regeln lernen. Mit Chunks lernen heißt nämlich nicht einfach Fertigteile memorisieren; Lerner können sie mit ihrer Sprachfähigkeit unbewusst analysieren und produktiv weiterführen“ (Heringer: 48)

Pensamos que el potencial de los *chunks* reside ante todo en el abandono de la separación de los niveles gramatical y semántico de la lengua. Consideramos que especialmente los hablantes no nativos necesitan entender las diferencias que palabras estrechamente relacionadas presentan en sus diferentes contextos, así como en sus usos metafóricos.

Por esta razón nos decantamos por la metodología propuesta por Heringer, porque contribuirá a la comprensión y la producción idiomática de los alumnos en lengua extranjera.

Con el fin de evitar procedimientos intuitivos trabajaremos con un corpus lingüístico que nos servirá como herramienta de consulta para obtener las frases léxicas que constituirán los patrones de *chunks* para nuestro trabajo y que nos proporcionará la base empírica para el material didáctico que pretendemos forme parte del *input* del aprendiente de alemán como lengua extranjera. El corpus elegido especialmente para este fin es el “Deutscher Wortschatz Leipzig”. Desde su aparición en la década de los años noventa, representa uno de los sistemas de información más completos de la lengua alemana. La información se gestiona y se recoge anualmente de documentos de libre acceso en internet, lo que confiere a cada palabra útiles valores estadísticos, así como frases ejemplares y enlaces a palabras relacionadas. A pesar de las más de 250 lenguas a disposición gratuita del usuario, nuestro interés recae sobre la lengua alemana y nuestros ejemplos ilustrativos se obtendrán en este caso de los datos recolectados más recientemente: *Leipzig Corpora Collection (2021): deu_news_2021. Deutsches Nachrichten-Korpus basierend aus Texten von 2021. Leipzig Corpora Collection. Dataset.* https://corpora.uni-leipzig.de/de?corpusId=deu_news_2021.

La preparación didáctica de los patrones léxico-sintácticos extraídos azarosamente del corpus consiste en agruparlos en función de su significado, más concretamente en función de dominios semánticos. De esta manera los aprendientes no necesitarán una traducción a la lengua materna y podrán de manera inductiva comprender los *chunks* por el contexto de uso en el que aparecen. El orden de aparición de las frases léxicas dentro de cada agrupación seguirá los valores de co-ocurrencia que refleja el mismo corpus para cada entrada, considerando primero los de mayor frecuencia.

De acuerdo con B. Balzer (1999: 312), la mayoría de las preposiciones denotan ciertas relaciones espaciales. Tal hecho deviene en el espacio a raíz de su procedencia de adverbios locales comportando la perpetuación de su sentido local primigenio. Sobre esta base, las preposiciones pueden adquirir un sentido temporal y figurado.

Precisamente este desarrollo nos lleva a considerar el estudio de las preposiciones desde su ámbito local, ya que es ahí donde se remonta tanto su origen como su significado original primigenio. De la misma manera, estimamos que podría representar una ayuda para los discentes en la comprensión y utilización de las estructuras aquí tratadas.

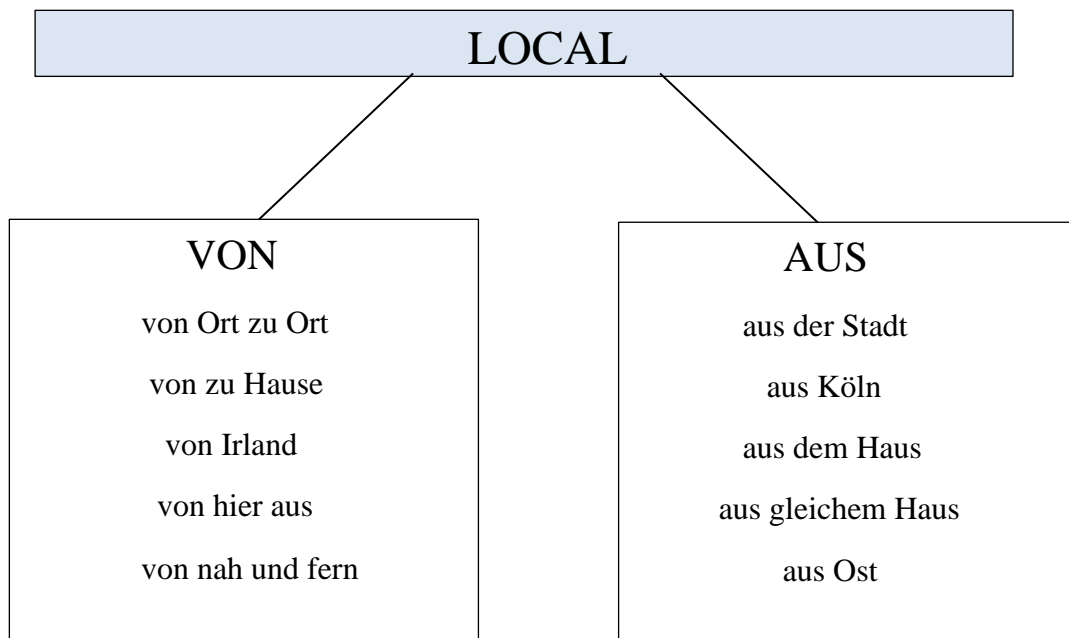
Consideraremos en primer lugar los sintagmas preposicionales introducidos por las preposiciones “von” y “aus” teniendo en cuenta el dominio local. Podremos presentar al mismo tiempo ambas preposiciones a los discentes, ya que, a pesar de los distintos matices de significado, las frases léxicas pueden agruparse dentro del mismo dominio o marco semántico.

LOCAL:

- Beim zweiten Anlauf kommen Wachen **aus der Stadt**, denen ich vom Drachen berichte, dann lassen sie mich rein. (www.gamestar.de, *gesammelt am 15.11.2021*)
- Ich komme ursprünglich **aus Köln**, und lache daher sehr gern. (www.derstandard.at, *gesammelt am 08.09.2021*)

LOCAL:

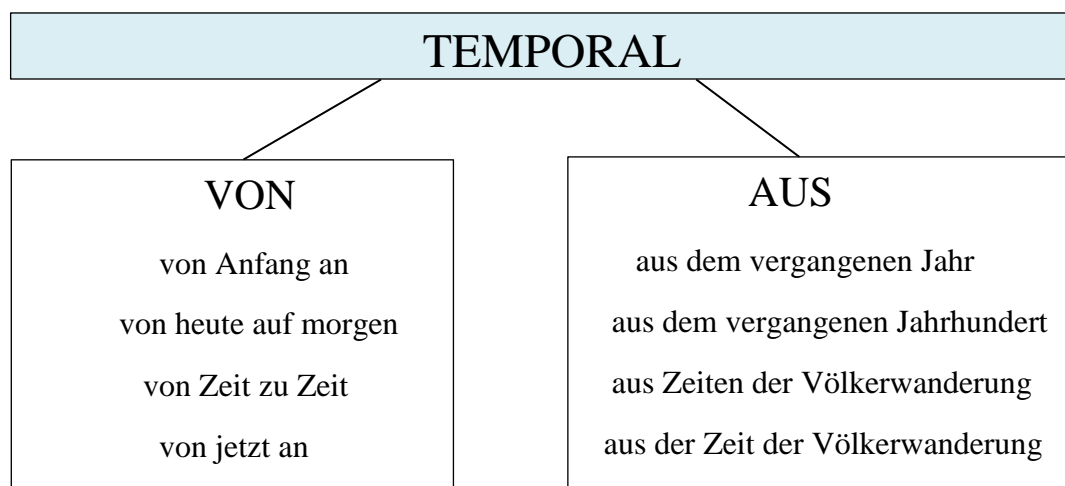
- Als die Mitarbeiter des Ordnungsdienstes kamen, hörten sie laute Musik **aus dem Haus**. (www.ksta.de, *gesammelt am 12.02.2021*) // Zumindest das eint die Kontrahenten **aus gleichem Haus**. (www.heise.de, *gesammelt am 15.04.2021*)
- Der Wind weht schwach **aus Ost** bis Südwest. (kurier.at, *gesammelt am 8.08.2021*)
- Eine einsame Straße führt nördlich von Malchow **von Ort zu Ort**. (www.nordkurier.de, *gesammelt am 23.05.2021*)
- Kunden erledigten ihre zunehmend online **von zu Hause**. (www.braunschweiger-zeitung.de, *gesammelt am 30.12.2021*)
- Als ihm langweilig wurde, segelte er allein **von Irland** nach Neuseeland. (www.sn.at, *gesammelt am 14.03.2021*)
- **Von hier aus** starten beide Touren. (www.schwarzwaelder-bote.de, *gesammelt am 01.03.2021*)
- Die Teilnehmer kamen **von nah und fern**. (www.tagblatt.ch, *gesammelt am 06.07.2021*)



A continuación consideramos el dominio temporal, y atendiendo a las mismas razones que en el modelo anterior, presentamos los sintagmas preposicionales introducidos por ambos enlaces en contraposición:

TEMPORAL:

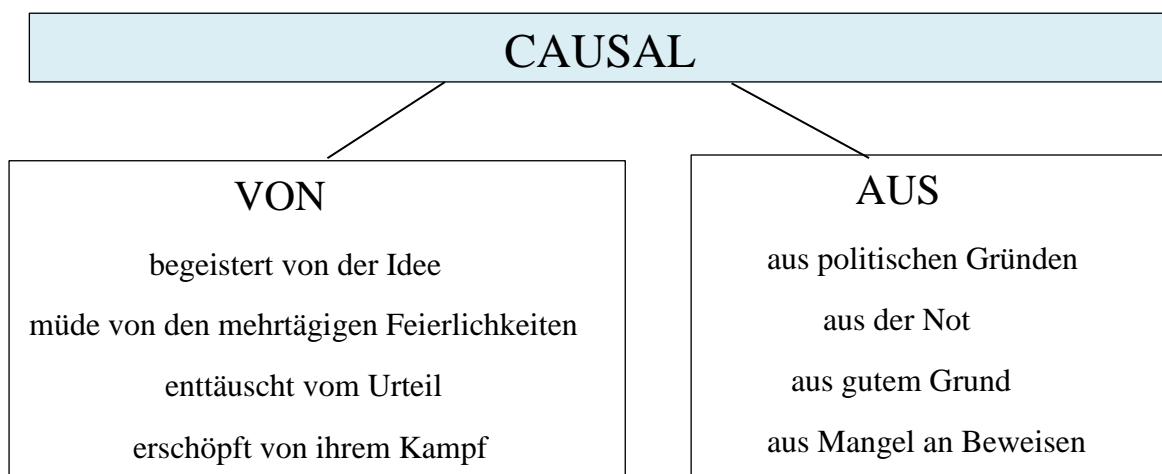
- Wir haben uns **von Anfang an** entschieden, unsere Kinder zweisprachig zu erziehen, egal in welchem Land wir wohnen. (www.islamische-zeitung.de , *gesammelt am 08.04.2021*).
- Doch das funktioniert (nicht) **von heute auf morgen**. (www.computerwoche.de, *gesammelt am 16.03.2021*)
- Die Orte wechseln **von Zeit zu Zeit**.(www.wp.de, *gesammelt am 09.10.2021*)
- **Von jetzt an** muss ich mich nur noch auf mich selbst konzentrieren. (www.krone.at, *gesammelt am 25.03.2021*)
- Das Böllerverbot **aus dem vergangenen Jahr** werde ebenfalls wiederbelebt. (www.tz.de, *gesammelt am 02.12.2021*)
- Kein Wunder, pflegen die Rapper doch ein Frauenbild **aus dem vergangenen Jahrhundert**. (www.welt.de, *gesammelt am 20.07.2021*)
- Zwei Fundstücke **aus Zeiten der Völkerwanderung** sollen weiter dazu beitragen, mehr über die Landesgeschichte zu lernen und können im Rostocker Rathaus besichtigt werden. (www.nnn.de, *gesammelt am 28.08.2021*)
- Archäologen vom Regionalmuseum in Rakovník haben vor kurzem über einen einzigartigen Fund **aus der Zeit der Völkerwanderung** berichtet. (www.deutsch.radio.cz , *gesammelt am 09.12.2021*)



Otra agrupación deviene en el dominio causal, indicando la causa, el origen, la razón o el motivo. En este dominio tanto *von* como *aus* se ven afectados en la expresión de sus términos:

CAUSAL:

- Menschenrechtlern zufolge sind in Belarus viele Menschen **aus politischen Gründen** inhaftiert. (www.spiegel.de, gesammelt am 24.06.2021)
- Verordnungen, **aus der Not** des Augenblicks geboren, haben Gesetze nicht mehr vollzogen, sondern ersetzt. (www.woz.ch, gesammelt am 24.02.2021)
- Auch Vizebürgermeister Armin Bahr zeigte sich **begeistert von der Idee**. (www.noen.at, gesammelt am 18.02.2021)
- Heiser ist seine Stimme und er selbst etwas **müde von den mehrtägigen Feierlichkeiten**. (www.shz.de, gesammelt am 30.06.2021)
- Zhou zeigte sich **enttäuscht vom Urteil** und **erschöpft von ihrem Kampf**. (www.bernerzeitung.ch, gesammelt am 05.11.2021)
- All das geschieht **aus gutem Grund**. (www.hagalil.com, gesammelt am 22.01.2021)
- **Aus Mangel an Beweisen** kam er wieder auf freien Fuß. (www.tagesschau.de, gesammelt am 02.01. 2021)



El siguiente dominio semántico se refiere a los materiales de los que está hecho algo y se encuentra introducido por el enlace “aus”:

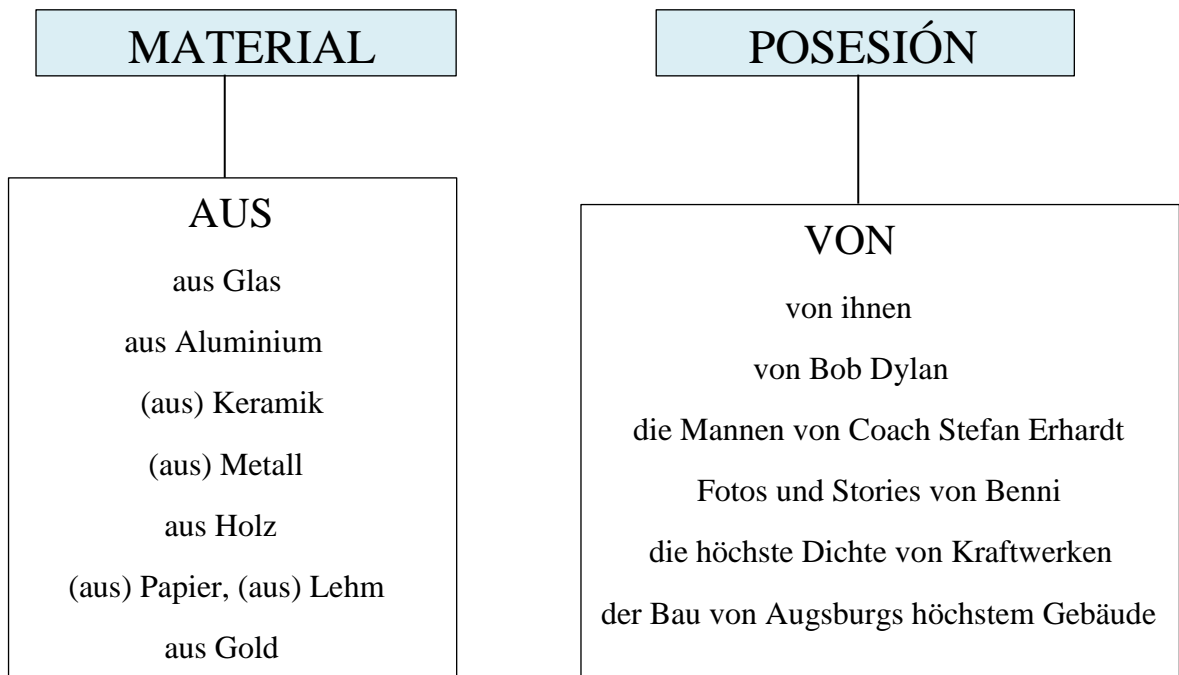
MATERIAL/INSTRUMENTAL:

- Die Verarbeitung wirkt absolut hochwertig, Vorder- und Rückseite sind **aus Glas**, der Rahmen **aus Aluminium**. (www.nachrichten.at, gesammelt am 23.01.2021)
- Behälter zur Aufbewahrung von Lebensmitteln sollten **aus Glas, Metall** oder **Keramik** sein. (www.blick.ch, gesammelt am 14.08.2021)
- Sie wurden errichtet **aus Holz, Papier** und **Lehm**. (www.spiegel.de, gesammelt am 28.07.2021)
- **Aus Gold** wurde Silber. (www.come-on.de, gesammelt am 17.09.2021)

Otro importante dominio semántico puede establecerse en función de la relación de posesión o pertenencia denotada por “von”. En esta acepción el uso de “von” es parecido a la función desempeñada por el caso genitivo, siendo en muchos casos mutuamente permutables:

POSESIÓN:

- Einer **von ihnen** ist Christoph Heiß. (www.krone.at, gesammelt am 18.07.2021)
- Die ganze Welt kennt die Songs **von Bob Dylan**. (www.landbote.ch, gesammelt am 24.05.2021)
- Der Bau **von Augsburgs höchstem Gebäude** war sehr umstritten. (www.augsburger-allgemeine.de, gesammelt am 23.06.2021)
- Mit einem Sieg bleiben die Mannen **von Coach Stefan Erhardt** voll im Rennen um Platz eins. (www.n-land.de, gesammelt am 02.10.2021)
- Vor fünf Jahren fing Steffen Brandt an regelmäßig Fotos und Stories **von Benni** zu posten. (www.werrarundschau.de, gesammelt am 16.06.2021)
- Das ist die höchste Dichte **von Kraftwerken** in ganz Europa. (www.ooe.orf.at, gesammelt am 06.03.2021)



En los dos siguientes cuadros englobamos los sintagmas preposicionales introducidos tanto por “aus” como por “von” conjuntamente en el ámbito nocional. Este ámbito se caracteriza porque su sentido es idiomático, sin poder establecer un significado de corte generalista aplicable a todos los casos. Estas frases léxicas deben tratarse de forma particular e individual:

NOCIONAL/IDIOMÁTICO: “AUS”

- Kurzzeitig verlor die Polizei daraufhin das Auto **aus den Augen**.(www.pnp.de, gesammelt am 05.06.2021)
- Durch eine schnelle Reaktion konnte der bedrohte Bundespolizist ihm die Waffe **aus der Hand** schlagen.(www.nrz.de, gesammelt am 12.04.2021)
- Die Proteste waren zeitweilig **aus dem Ruder** gelaufen.(www.n-tv.de, gesammelt am 18.03.2021)
- Geschwister sind sich nicht immer einig und beginnen oft **aus heiterem Himmel** zu streiten.(www.presseportal.de, gesammelt am 09.04.2021)
- Schon jetzt **sind** ihre Fans ganz **aus dem Häuschen** über die Nachricht.(www.promiflash.de, gesammelt am 07.06.2021)

NOCIONAL e IDIOMÁTICO: “VON”

- Er redet sich alles **von der Seele!**(www.promiflash.de, *gesammelt am 04.03.2021*) // Nach dem Spiel redeten sich einige Spieler den Frust **von der Seele**.
- Diese Frau ist bereits jetzt **Schnee von gestern.**(www.focus.de, *gesammelt am 11.06.2021*)
- Die können sie **von mir aus** gerne Hunderte Millionen verdienen, ich bin nicht neidisch.(www.blick.ch, *gesammelt am 07.07.2021*)
- Er schaut ins Publikum, erinnert sich an einen alten Film und **wie vom Blitz getroffen** jagt er auf seinen Gegner zu. (www.4players.de, *gesammelt am 15.03.2021*)
- Wie der Name der Band entstanden ist, weiß Aldrich nur vom Hörensagen: Einem der Band-Gründer sei vom Arzt ein besserer Lebenswandel empfohlen worden, sonst werde er bald «**die Radieschen von unten betrachten**» (www.azonline.de, *gesammelt am 22.01.2021*)

NOCIONAL - IDIOMÁTICO

VON

sich von der Seele reden
 Schnee von gestern
 von mir aus
 wie vom Blitz getroffen
 die Radieschen von unten betrachten

AUS

aus den Augen
 aus der Hand
 aus dem Ruder laufen
 aus heiterem Himmel
 aus dem Häuschen sein

5. Preposiciones y sintagmas preposicionales

Desde un punto de vista práctico-comunicativo y de acuerdo con L. Hoffmann (2013: 365), un hablante realizará expresiones relacionales con el fin de especificar lo que se dice. Tales expresiones se concretan con preposiciones que se asocian con el espacio, el tiempo u otra especificación. De esta manera, se puede afirmar que la función básica de una preposición (Hoffmann: 368) responde a la relación simbólica de un objeto o acontecimiento con otro de referencia.

Desde un punto de vista estrictamente gramatical, la preposición corresponde a una categoría morfológicamente invariable. En relación a la posición que ocupan respecto al núcleo del sintagma, en alemán, las preposiciones pueden aparecer antepuestas, pospuestas y circundantes. En adición a estos criterios, las preposiciones se pueden clasificar en función de su rección, pudiendo ser fija o variable (Balzer, 1999: 312-313). En este sentido, las preposiciones objeto de estudio rigen exclusivamente el caso dativo. Este hecho debería facilitar su estudio sin embargo consideramos que las distintas descripciones que encontramos en varias gramáticas referentes a los usos de estas preposiciones, no dan respuesta a todas las cuestiones que un aprendiente de alemán, cuya lengua materna sea el castellano, se encuentre al entrar en contacto con estas preposiciones. Sirva de ejemplo el uso de “von” y “aus” como preposiciones que representen relaciones espaciales dinámicas, donde el hablante nativo diferencia entre dos situaciones distintas, un hispanohablante tendrá dificultades para diferenciarlas debido a que en castellano quedan cubiertas por la misma preposición: „de“. Tomamos un claro ejemplo contrastivo para ilustrar esta idea de B. Balzer (1999: 316)

„Ich komme **aus** Burgos“ equivale en español: “Soy **de** Burgos”

„Ich komme gerade **von** Madrid“ equivale en español: “Llego ahora **de** Madrid”

Por esta razón, no es de extrañar que en ALE las preposiciones y los grupos preposicionales configuran un desafío tanto para el docente como para el aprendiente hispanohablante (vid. en este sentido Gierden Vega, 2021). Desde la perspectiva del aprendiente, las preposiciones en alemán presentan una serie de dificultades, como sus distintas posiciones dentro del sintagma, su significado o su rección de casos

(Hoffmann, 2013: 365), que pueden obstaculizar el correcto aprendizaje de la lengua y requerir una aproximación más detallada en el aula.

5.1 Aplicabilidad del enfoque contrastivo en ALE, ejemplificado en las preposiciones *von, aus* (*de, desde*)

En este epígrafe nos ocuparemos de agrupar los sintagmas preposicionales introducidos por los enlaces “von” y “aus” en contraste con el español. A través del enfoque contrastivo, como método integrativo del modelo cognitivo, será posible hallar semejanzas que sirvan de ayuda al estudiante en la adquisición de dichas estructuras.

Expondremos los sintagmas preposicionales en función del grado de equivalencia que presenten con respecto al español. Estableciendo tres grupos en función de los grados de correspondencia:

- 1) *chunks* o las frases léxicas que presenten un nivel de **equivalencia total**,
- 2) *chunks* que reflejen un grado de **equivalencia parcial**, y
- 3) *chunks* que muestran una **equivalencia nula o cero**, razón por la que no puede reconocerse la composicionalidad de dicho sintagma preposicional porque cada idioma lo conceptualiza de forma diferente.

Precisamente debido a la problemática que presentan las preposiciones “von” y “aus” para el hispanohablante, proponemos el uso de *chunks* en contraste con el español para facilitar su aprendizaje.

Grupo 1) equivalencia total

Deutsch	Spanisch
aus der Not eine Tugend machen	hacer de la necesidad virtud
von Kopf bis Fuß	de los pies a la cabeza

von Frau zu Frau	de mujer a mujer
aus der Asche	de las cenizas
von ganzem Herzen	de todo corazón
von Ort zu Ort	de lugar en lugar
von A bis Z	de la A la Z
aus den roten Zahlen kommen	salir de números rojos
von Mund zu Mund	el boca a boca

De ahora en adelante, todas las frases ejemplares mostradas a continuación en los diferentes puntos proceden de: *Leipzig Corpora Collection (2021): deu_news_2021. Deutsches Nachrichten-Korpus basierend aus Texten von 2021. Leipzig Corpora Collection. Dataset.* https://corpora.uni-leipzig.de/de?corpusId=deu_news_2021. (Última consulta 20.09.2022)

- Viele Unternehmer **haben** aber **aus der Not eine Tugend gemacht** und ganz neue Geschäftsmodelle entwickelt.(www.krone.at, *gesammelt am 19.04.2021*)
- Man wird **von Kopf bis Fuß** trainiert und fühlt sich danach richtig gut.(www.siegener-zeitung.de, *gesammelt am 24.11.2021*)
- **Von Frau zu Frau** sowieso.(www.focus.de, *gesammelt am 04.07.2021*)
- **Aus der Asche** des Leids und des Terrors erhebt sich der Freedom Tower.(www.wienerzeitung.at, *gesammelt am 03.11.2021*)
- Wir bedanken uns **von ganzem Herzen** für eure Geduld und euer Vertrauen.(www.kreiszeitung.de, *gesammelt am 10.03.2021*)

- Wohl planlos und verwirrt zieht sie **von Ort zu Ort**.(www.schwarzwaelderbote.de, *gesammelt am 14.01.2021*)
- Das hat alles **von A bis Z** super funktioniert. (www.tagesanzeiger.ch, *gesammelt am 15.11.2021*)
- Meine Großmutter, die täglich für die fünfköpfige Familie kochte, bereitete ihn **von A bis Z** selber zu. (www.gmuender-tagespost.de, *gesammelt am 18.02.2021*)
- Um **aus den roten Zahlen** zu kommen, plant die Commerzbank einen massiven Umbau. (www.n-tv.de, *gesammelt am 04.02.2021*)
- Die beste Werbung sei aber immer noch die Empfehlung **von Mund zu Mund** – wenn zum Beispiel nach einer Weinverkostung ein Pärchen beim nächsten Mal seine Nachbarn mitbringt. (www.rga.de, *gesammelt am 17.08.2021*)

Grupo 2) equivalencia parcial

Deutsch	Spanisch
von Fall zu Fall	en función de cada caso
von Amors Pfeil getroffen sein	tocado por la flecha de Cupido
aus einer Mücke einen Elefanten machen	hacer una montaña de un grano de arena
von früh bis spät	de mañana a noche, de sol a sol
die Butter vom Brot nehmen (lassen)	(dejarse) quitar el pan
etw. aus dem Ärmel schütteln	sacarse algo de la manga

- Hier sollten Sie jedoch **von Fall zu Fall** entscheiden. (www.pcwelt.de, gesammelt am 21.10.2021)
- Diese Männer wollen endlich **von Amors Pfeil getroffen werden!** (www.promiflash.de, gesammelt am 01.03.2021)
- Und offenbar **bin ich von Amors Pfeil getroffen**: Ich verliebe mich umgehend in diesen Burger! (www.bz-berlin.de, gesammelt am 12.04.2021)
- Obschon ich persönlich das Gefühl nicht loswerde, dass man hier **aus einer Mücke einen Elefanten gemacht hat**. (www.lezernerzeitung.ch, gesammelt am 23.02.2021)
- Die **machen aus einer Mücke einen Elefanten**. (www.nachrichten.at, gesammelt am 07.10.2021)
- In Jerusalem heulen die Sirenen **von früh bis spät**. (www.derstandard.at, gesammelt am 25.05.2021)
- Die Leistung stimmt zwar, aber wir haben uns zu oft **die Butter vom Brot nehmen** lassen, weil wir in entscheidenden Phasen unsere Chancen nicht nützen. (www.krone.at, gesammelt am 28.11.2021)
- Wenn ich eine Erklärung **aus dem Ärmel schütteln** könnte, hätten wir diese Probleme nicht mehr. (www.noen.at, gesammelt am 20.05.2021)

Grupo 3) equivalencia nula

Deutsch	Spanisch
von der Pike auf	desde cero, desde el principio
Steine aus dem Weg räumen	facilitar a alguien el camino
aus dem Bauch heraus	por intuición

aus dem Stegreif	improvisar, improvisando
vom Saulus zum Paulus werden	cambiar de bando
aus der Haut fahren	salirse de sus casillas, ponerse fuera de sí
aus der Reihe tanzen	salirse de lo establecido, dar la nota
von Tuten und Blasen keine Ahnung haben	no saber nada, no tener ni idea

- Aber auch sie mussten erst einmal alles **von der Pike auf** lernen. (www.saechsische.de, *gesammelt am 21.11.2021*) (Tiene cierto sentido temporal al indicar el momento en el que empieza la actividad.)
- Vielleicht waren wir tendenziell zu wenig streng, und ich **habe** euch wohl etwas zu viele **Steine aus dem Weg geräumt**. (www.blick.ch, *gesammelt am 26.12.2021*)
- **Aus dem Bauch heraus**, wie immer! (www.blick.ch, *gesammelt am 24.01.2021*)
- Es gibt kein Thema zu dem er nicht **aus dem Stegreif** über mehrere Stunden improvisieren könnte. (www.onetz.de, *gesammelt am 22.09.2021*) // Das sind natürlich Fragen, die kann ich nicht **aus dem Stegreif** beantworten. (www.bo.de, *gesammelt am 09.12.2021*)
- Eigentlich wird man **vom Saulus zum Paulus**. (www.focus.de, *gesammelt 28.11.2021*) // Oder wurde er im fortgeschrittenen Alter **vom Saulus zum Paulus**, weil er finanzielle Konsequenzen für seine allfälligen Erben befürchtete? (www.bernerzeitung.ch, *gesammelt am 13.08.2021*)
- Natürlich kannst du diskutieren, manchmal auch **aus der Haut fahren**, aber solange wir miteinander reden und einander zuhören, ist alles cool. (www.focus.de, *gesammelt am 10.02.2021*)

- Nun werden die neuen Gamechanger identifiziert - die **aus der Reihe tanzen** und die mit ihren innovativen Ideen womöglich eine ganze Branche umkrempeln und Geschichte schreiben werden. (www.finanznachrichten.de, gesammelt am 01.06.2021) // Aber ich mag solche kleinen provokanten Momente, die **aus der Reihe tanzen**. (www.ksta.de, gesammelt am 11.02.2021)
- Weil sie **von Tuten und Blasen keine Ahnung haben!** (www.derstandard.at, gesammelt am 15.11.2021)

6. Conclusiones

El recorrido que configuran los primeros capítulos del presente trabajo fin de grado, en los que se recogen brevemente los importantes cambios metodológicos que ha experimentado la enseñanza de idiomas a lo largo de los últimos cien años, ponen de relieve el enorme interés y la preocupación existente en torno al aprendizaje efectivo de una lengua extranjera.

El cambio de paradigma ocasionado por una nueva concepción de la lengua durante la década de los años setenta del siglo XX, devino en una nueva visión pedagógica en el aula de lenguas extranjeras y de sus participantes (docentes y discentes). La perspectiva pragmático-comunicativa que la enseñanza de lenguas adoptó como consecuencia del establecimiento del enfoque comunicativo de la lengua y del concepto de competencia comunicativa, asentó las bases para superar la asunción de una visión estructuralista de la lengua y del dominio de la lengua extranjera de manera reduccionista, en base a las partes que la componen separadamente, gramática por un lado y léxico por otro.

En el tercer capítulo hemos tratado los principios cognitivos y el consecuente cambio paradigmático, a partir del que se comenzó a considerar el lenguaje como parte integrante de las capacidades cognitivas generales del ser humano, de forma algo más detenida al conformar éste el marco teórico de nuestro trabajo. Siguiendo los postulados cognitivos que consideran nula la dicotomía tradicional que separaba el léxico de la sintaxis en la lengua nos apoyamos en la gramática de construcciones. En ella resulta crucial la consideración holística que se adopta de las construcciones de una lengua al tratarlas como unidades únicas en las que confluyen función, forma y su conceptualización de manera conjunta. Consecuentemente la gramática también se concibe en base a una conceptualización, que difiere de una lengua a otra, y donde se iguala la importancia entre la estructura conceptual y el contenido conceptual. Además se asume que el conocimiento del lenguaje surge de su propio uso.

La predilección por un marco teórico cognitivo, y concretamente por la gramática de construcciones, se debe a una serie de consideraciones que valoramos como favorecedoras en el proceso de aprendizaje de ALE por muy diversas razones,

como pudimos comprobar en el capítulo 3 de nuestro trabajo, y de entre las cuales reseñaremos muy especialmente tres:

En primer lugar, el trabajo con construcciones permite al hablante reducir la carga cognitiva en el procesamiento lingüístico y, en segundo lugar, la gramática desde una perspectiva cognitiva se convierte en una herramienta con la que los discentes pueden construir una nueva realidad en la lengua extranjera. En tercer lugar, la asunción de la gramática y el léxico como un continuo abre nuevos caminos a la enseñanza y el aprendizaje de ALE.

Tras definir en el cuarto capítulo las construcciones como una forma organizada de unidades léxicas vinculadas entre sí - semántica, sintáctica, morfológica y fonológicamente - hemos convenido en decantarnos por el uso de *chunks* para su aplicación en la clase de ALE, en especial mediante la configuración de patrones sintagmáticos siguiendo el modelo ideado por H. J. Heringer (2012). El material lingüístico lo hemos extraído del *corpus* “Deutscher Wortschatz Leipzig” para su preparación didáctica. Para tal fin hemos agrupado los sintagmas preposicionales introducidos por las preposiciones “von” y “aus” en función de dominios semánticos y los hemos ordenado por los valores de co-ocurrencia presentes en el *corpus*.

En nuestro propósito de probar la pertinencia del empleo de *chunks* con fines didácticos, hemos llegado a las siguientes conclusiones más importantes que pasamos a enumerar a continuación:

- la fuente de extracción le brinda al material una base empírica al mismo tiempo que un contexto real de uso que podrá ser elegido por el docente en función de los valores estadísticos ofrecidos por el *corpus*
- la selección y preparación del material lingüístico extraído del *corpus* podrá adaptarse al nivel de enseñanza deseado al permitir aumentar o disminuir su dificultad mediante huecos o fúntivos, procedimiento indicado por Heringer (2012), donde el discente introduce informaciones nuevas
- de la conclusión anterior se deduce para nuestros fines didácticos que los *chunks* facilitan la producción de nuevas estructuras en la lengua objeto de estudio,

superando la concepción de aprendizaje mediante la memorización o por mecanismos repetitivos

- la producción de nuevas estructuras de forma reiterada favorece que los patrones sintagmáticos trabajados en clase lleguen a formar parte del *input* del discente
- el agrupamiento de patrones sintagmáticos en función de dominios semánticos permite al aprendiente identificar y trasladar a la LE conceptos conocidos en su L1
- mediante un planteamiento didáctico intralingual se puede incluso prescindir de la necesidad del uso de la lengua materna en niveles más avanzados. De este hecho deducimos una ventajosa aplicación para los grupos de discentes en los que la lengua materna difiera
- los aprendientes no necesitan poseer conocimientos lingüísticos previos para beneficiarse del aprendizaje mediante chunks, por lo que la aplicación de dicha metodología es válida para grupos de aprendizaje de adultos de diversa índole y procedencia
- el aprendizaje a través de *chunks* mejora la fluidez de habla. Permite procesar entidades complejas como unidades simples, es decir, reduce la carga cognitiva del procesamiento lingüístico, favoreciendo la automatización de las estructuras y la espontaneidad en su formulación
- el uso de *chunks* puede ser una solución para el aprendizaje de construcciones o frases léxicas que la misma gramática de construcciones reconoce no poder explicar funcionalmente, al menos de forma sincrónica, ya sea de manera lingüística o extralingüística

En el quinto y último capítulo de nuestro trabajo hemos presentado un análisis contrastivo alemán – español de sintagmas preposicionales introducidos por los enlaces “von” y “aus” que hemos dividido en tres grupos en función del grado de correspondencia interlingual que presentan dichos grupos preposicionales.

De los tres grupos propuestos sólo el primero permite una equivalencia total, es decir, tanto la connotación como la forma reflejan una relación de reciprocidad entre el alemán y el español. Por lo que de aquí argüimos que dichas semejanzas agilizarán y potenciarán el aprendizaje. Respecto al segundo grupo consideramos que el uso de

chunks puede ser apropiado, en especial, para el correcto uso de las frases léxicas, debido al carácter parcial de equivalencia entre las lenguas. En cambio, en el tercer grupo se evidencia la necesidad del uso de la lengua materna para facilitar la comprensión de los *chunks* así como su aplicación en el aprendizaje. Concluimos que un uso moderado de la lengua materna en la clase de LE puede resultar beneficioso al posibilitar al discente identificar semejanzas o disimilitudes en las conceptualizaciones y las formas entre las lenguas, mejorando la comprensión y, en consecuencia, el aprendizaje de la lengua extranjera.

A modo de conclusión final, consideramos óptima la inserción de un enfoque cognitivo, en especial la aplicación de la gramática de construcciones a través de *chunks* con fines didácticos, dentro del enfoque comunicativo de la lengua para la clase de ALE. De esta manera, la gramática adquiere una funcionalidad, tanto en la construcción de conocimiento nuevo como de significado, al considerar las formas lingüísticas y sus significados inseparables. Así, se ofrece al discente recursos para comprender las razones por las que el uso de una lengua extranjera configura una nueva manera de percibir y entender el mundo.

7. Bibliografía

- Aguinaga Echevarría, S. (2021). El aprendizaje de colocaciones y las teorías de adquisición de lenguas extranjeras: de la teoría a la práctica. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 15(31), 124-144.
- Balzer, B. (1999). *Gramática funcional del alemán*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Canale, M. (2000). De la competencia a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En M. Llobera, D. Hymes, N. H. Hornberger, et al., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (págs. 63-81). Madrid: Edelsa Grupo Didascalía S.A.
- Croft, W., & Cruse, D. A. (2004). *Lingüística cognitiva*. Madrid: Ediciones Akal.
- García, Á. L. (2005). *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid: Arco Libros, S.L.
- Gierden Vega, C. (2021). Zur Vermittlung von während und seit im Unterricht an Spanischsprechende aus konstruktionsgrammatischer Sicht - ein Vorschlag. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 16, 81-93.
- González-García, F. (2012). La(s) gramática(s) de contrucciones. En A. Barcelona, O. Blanco Carrión, C. Butler, et al., *Lingüística cognitiva* (págs. 249-280). Barcelona: Anthropos Editorial.
- Heringer, H. J. (2012). *Chunking. Synonymik des Deutschen korpusbasiert*. Tübingen: Narr Verlag.
- Hoffmann, L. (2013). *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. Berlín: Erich Schmidt.
- Hornberger, N. H. (2000). Trámites y transportes: La adquisición de la competencia comunicativa en una segunda lengua para un acontecimiento de habla en Puno, Perú. En M. Llobera, D. Hymes, N. H. Hornberger, et al., *Competencia comunicativa. Documentos*

- básicos en la enseñanza en lenguas extranjeras* (págs. 47-61). Madrid: Edelsa Grupo Didascalía S.A.
- Hymes, D. H. (2000). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera, D. H. Hymes, N. H. Hornberger, et al., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (págs. 27-46). Madrid: Edelsa Grupo Didascalía S.A.
- Ibarretxe-Antuñano, I., & Valenzuela, J. (2012). Lingüística cognitiva: origen, principios y tendencias. En A. Barcelona, O. Blanco Carrión, C. Butler, et al., *Lingüística cognitiva* (págs. 13-38). Barcelona: Anthropos Editorial.
- Llobera, M. (2000). Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras. En M. Llobera, D. H. Hymes, N. H. Hornberger, et al., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (págs. 5-26). Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.
- Llopis García, R. (2011). *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Ministerio de Educación.
- Maldonado, R. (2012). La gramática cognitiva. En A. Barcelona, O. Blanco Carrión, C. Butler, P. Cifuentes Férez, M. Cuenca, N. del Campo, y otros, *Lingüística cognitiva* (págs. 213-247). Barcelona: Anthropos Editorial.
- Martín Gavilanes, M. Á. (2019). El enfoque cognitivo en la enseñanza de idiomas. *Didáctica (Lengua y Literatura)* 13, 215-234.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Roche, J., & Suñer, F. (2017). *Zu den Grundlagen einer kognitiven Fremdsprachendidaktik*. <https://epub.ub.uni-muenchen.de/57156/> (recuperado el 19.9.2022).

Spolsky, B. (2000). Más allá de la competencia comunicativa y el dominio de la lengua. En M. Llobera, D. H. Hymes, N. H. Hornberger, M. Canale, H. G. Widdowson, J. M. Cots, y otros, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (págs. 129-144). Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.

