

BERNÁ SICILIA, CELIA

UNIVERSIDAD CATÓLICA SAN ANTONIO DE MURCIA (UCAM)

## CONVERGENCIAS DE LOS ENFOQUES VALENCIAL, COGNITIVO Y FUNCIONAL EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA COMPETENCIA VERBAL: REVISIÓN DE SUS APLICACIONES DIDÁCTICAS Y PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA LA ADQUISICIÓN DE LAS HABILIDADES VERBALES<sup>1</sup>

### BIODATA

Celia Berná Sicilia es Doctora Europea en Filología Hispánica por la Universidad de Murcia y Licenciada en Periodismo por la Universidad de Murcia. Sus ámbitos de interés investigador se centran, además de en el estudio de la incidencia que las interacciones entre léxico, sintaxis y semántica pueden tener el desarrollo de la competencia comunicativa, en el análisis de los factores que inciden en la comunicación en distintos tipos de discurso. Ha desarrollado su actividad docente e investigadora en distintos centros universitarios nacionales e internacionales, como la Universidad de La Sorbona (París IV), la Universidad de Zúrich (Suiza), la Universidad de Leipzig (Alemania) y la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA). Actualmente, es profesora en la Universidad Católica San Antonio de Murcia en las titulaciones de Comunicación, Turismo y Educación Infantil y Primaria.

### RESUMEN

Este estudio ofrece una revisión de las principales aportaciones teóricas y metodológicas procedentes de distintos modelos de reflexión lingüística –la teoría de la valencia, la lingüística cognitiva y la lingüística funcional– al ámbito de didáctica de segundas lenguas y, más específicamente, al ámbito de la adquisición de las habilidades verbales. Sobre la base de los rasgos convergentes que presentan estas perspectivas teóricas, se establece una propuesta metodológica híbrida asentada sobre unos principios reguladores esenciales: perspectiva valencial-combinatoria, perspectiva fundamentada en el uso, ampliación del concepto de significado e idea de gramática, semántica y léxico como *continuum*. La concreción de esta propuesta pedagógica se plasma en este trabajo a través de dos actividades didácticas para el aula de E/LE en las que se trabajan los aspectos sintagmático-combinatorios de los verbos *decir* y *hablar*. El objetivo que se persigue es proporcionar un marco teórico y práctico adecuado que facilite la

---

<sup>1</sup> Trabajo integrado en el proyecto del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte FFI2010-19946, que lleva por título "Clases verbales y alternancias en la estructura argumental: aplicaciones a español como lengua extranjera / español como lengua segunda", desarrollado en la Universidad de Alicante, a cargo de José Luis Cifuentes Honrubia.

adquisición plena del léxico verbal y subsanar algunas de las insuficiencias detectadas en los enfoques actualmente instaurados en las aulas de español en los que se da prioridad al contexto frente al cotexto y en los que se que continúan describiendo el léxico en términos fundamentalmente cuantitativos.

**PALABRAS CLAVE:** teoría de la valencia, lingüística cognitiva, lingüística funcional, habilidades verbales, E/LE

#### ABSTRACT

This study provides a review of the main theoretical and methodological contributions from different models of Linguistics -valency theory, cognitive linguistics and functional linguistics-, to the field of second language teaching and, more specifically, to the field of acquisition of verbal skills. Based on the similar traits that these theoretical perspectives have in common, this work introduces an hybrid methodological proposal supported by four key regulatory principles: valencial-combinatorial perspective, usage-based model, expanded concept of meaning and the idea of grammar, semantics and lexicon as a *continuum*. The realization of this pedagogical approach is reflected in this paper through two classroom teaching activities of SFL where students can work specifically with the valency and combinatorial aspects of the verbs *decir* and *hablar*. The objective pursued is to provide an adequate theoretical and practical framework that facilitates the full acquisition of the verbal lexicon and to resolve some problems identified in the approaches currently used in Spanish classrooms, like the prioritization of context information against co-text information and the description of lexicon in quantitative terms.

**KEY WORDS:** valency theory, cognitive linguistics, functional linguistics, verbal skills, SFL

## 1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo se adentra en el análisis de las potencialidades didácticas que ofrecen tres modelos teórico-lingüísticos: la teoría de la valencia (en adelante, TV), la lingüística funcional (en adelante, LF) y la lingüística cognitiva (en adelante, LC).

El objetivo que nos proponemos es doble. Por un lado, desde un punto vista específico, nuestro estudio intentará revelar los puntos de contacto existentes entre los enfoques valencial, funcional y cognitivo y tratará de convertirlos en instrumentos teóricos operativos en el marco de la práctica docente, descubriendo las implicaciones y aplicaciones práctico-didácticas que estos planteamientos pueden tener en el proceso de adquisición de una lengua extranjera y, más específicamente, en el proceso de adquisición de las habilidades verbales a través de la propuesta de dos actividades didácticas.

En este sentido, este estudio se orientará a suplir algunas de las deficiencias que, a nuestro juicio, ofrecen las propuestas didácticas utilizadas en los últimos años en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras –particularmente, en el ámbito de la didáctica del léxico– a partir de la revisión de los presupuestos y de las aplicaciones más significativas que en este campo pueden derivarse de los estudios valenciales, funcionales y cognitivos.

La preponderancia del enfoque comunicativo en el marco de la didáctica de idiomas ha subsanado importantes deficiencias y ha implementado mejoras significativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. Sin embargo, el interés por la finalidad y la funcionalidad asociadas a las formas lingüísticas ha hecho, en nuestra opinión, que las cuestiones gramaticales se hayan desplazado en exceso del lugar central que con justicia les corresponde en este ámbito.

Para subsanar algunas de las carencias que se observan eventualmente en los programas curriculares actuales de didáctica de lenguas extranjeras, creemos conveniente llevar a cabo la incorporación de ciertos avances que, en materia de adquisición y funcionamiento del componente léxico, han desarrollado algunas corrientes y disciplinas lingüísticas en los últimos años.

Concretamente, gracias a nuestra aproximación, observaremos cómo el estudio de las unidades léxicas asociadas a sus marcos combinatorio-valenciales y la inclusión de algunos presupuestos esenciales del funcionalismo y del cognitivismo lingüístico facilita en el aula de L2 la adquisición de una competencia lingüística integral por parte de hablantes no nativos, pues permite que se muestre con fidelidad y de forma íntegra el mecanismo de funcionamiento de palabras en la praxis comunicativa real.

Por otro lado, desde una perspectiva más general, nuestro trabajo se propone, asimismo, a través del acercamiento a estas perspectivas teóricas, deshacer la distancia que separa la lingüística teórica de la lingüística aplicada con objeto de que no exista una confrontación, sino un enriquecimiento mutuo entre ambos lados de la trinchera lingüística.

Ante el aparente divorcio entre la teoría lingüística y la lingüística aplicada, esta aproximación trata de convertirse en puente de unión y pretende que los valiosos hallazgos teóricos surgidos al amparo de la reflexión lingüística tengan su reflejo y sean aprovechables en el marco de la práctica docente dentro de las aulas de L2.

## 2. APLICACIONES DE LOS ENFOQUES VALENCIAL, FUNCIONAL Y COGNITIVO AL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS

Los enfoques valencial (Tesnière, 1994), funcional (Dik, 1981) y cognitivo (Langacker, 1987, 1990 y 2000) dentro del ámbito lingüístico se revelan como modelos altamente complementarios, pese a la distancia teórica y metodológica que, en a priori, los separa.

Las diversas posiciones que se adoptan desde estas perspectivas convergen al reconocer en todo momento la necesidad de mirar y analizar la lengua a través de un enfoque basado en el uso efectivo de las unidades léxicas, como único mecanismo metodológico capaz de ofrecer un reflejo fiel y veraz de la realidad lingüística.

Del mismo modo, también puede afirmarse que los trabajos enmarcados en estas líneas de investigación coinciden, en esencia, en subrayar la función decisiva que cumple el verbo en la estructuración sintáctica y en la constitución del significado oracional y textual. El verbo es el encargado de activar el sentido comunicativo general del enunciado y las nociones actanciales que de él dependen remiten a una captación de las escenas que ocurren en el mundo.

De esta forma, los lexemas verbales, en calidad de núcleos del predicado y de cualquier esquema cognitivo elemental, son los que asumen la tarea de clasificar y codificar lingüísticamente la multiplicidad de estados de cosas posibles en el universo cognitivo. Por otro lado, si las relaciones sintácticas, de acuerdo con estos planteamientos de la TV, la LC y la GF, no representan sino el reflejo

o la expresión de determinadas relaciones semántico-conceptuales subyacentes, parece evidente que la sintaxis no puede entenderse ni explicarse sin el contenido.

El reconocimiento de la importancia y centralidad del elemento semántico-conceptual dentro del análisis de la práctica lingüística lleva a proponer, así pues, en este contexto, una necesaria integración entre el nivel sintáctico, el nivel semántico y el nivel conceptual.

Antes de realizar nuestra propuesta metodológica integradora para la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades verbales, vamos a efectuar un análisis más específico de las aplicaciones o derivaciones prácticas que los modelos valencial, funcional y cognitivo han tenido en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras, aplicaciones que, a nuestro juicio, abren la puerta a la instauración de nuevos planteamientos metodológicos en el aula de L2 a la hora de aprender el léxico y, más concretamente, a la hora de adquirir el léxico verbal.

Tal y como sostendremos a la hora de esbozar nuestro planteamiento, la naturaleza simbólica de las construcciones gramaticales y el estudio de las unidades léxicas asociadas a sus marcos combinatorio-valenciales permiten implantar un tipo de método de enseñanza gramatical altamente compatible y congruente con los objetivos y prácticas de los modelos comunicativos instaurados en la enseñanza de segundas lenguas.

## 2. 1. APLICACIONES DEL ENFOQUE VALENCIAL A LA ENSEÑANZA DE L2

La tradición de la orientación didáctica en los estudios valenciales es larga. Desde sus inicios, la TV manifestó preocupaciones en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. Ya Tesnière advirtió en *Éléments de syntaxe structurale* la rentabilidad comunicativa que podían obtener de la información sobre la valencia los hablantes no nativos de una lengua en aras de mejorar su competencia lingüística.

En concreto, Tesnière destaca la importancia que tiene el estudio de los verbos trivalentes para quienes aprenden una lengua extranjera porque el margen de error con este tipo de verbos es mayor que con otros de valencia más reducida:

En efecto, si los verbos monovalentes, o teniendo más que un solo actante, casi no pueden ser concebidos en las lenguas extranjeras de forma distinta a la del francés, y si, en consecuencia, las probabilidades que tienen de acertar pensándolos como en francés se aproximan al 100%; si los verbos divalentes, en razón de sus dos actantes, que pueden ser concebidos uno en lugar del otro, pueden ser pensados de una manera diferente del francés, y si por este hecho, las posibilidades de acertar pensándolos como en francés, ya no son más que del orden del 50%, este porcentaje resulta catastrófico con los verbos trivalentes que, comportando tres actantes, pueden ser contruidos de  $3 \times 2 = 6$  maneras diferentes, de tal manera que las probabilidades de encontrar en una lengua extranjera la misma disposición actancial que en francés no es más que una sobre seis, o sea, aproximadamente el 17%, y que, inversamente, las "probabilidades de error" se elevan a cinco sextos, o sea cerca del 83% (Tesnière, 1994: 440-441).

Dejando a un lado que la "peligrosidad" de estas unidades léxicas verbales quizá no radique, como subraya Tesnière, en que la conceptualización de estos verbos trivalentes pueda resultar

divergente en las diferentes lenguas<sup>2</sup> –aspecto, quizá, poco probable porque esos verbos suelen conceptualizarse de la misma forma al menos en lenguas de culturas semejantes o que comparten un mismo imaginario– lo que sí es cierto –y este factor también es indicado por el lingüista francés– es que este tipo de verbos abre un abanico bastante amplio de realizaciones o construcciones posibles por la entrada de un número mayor de participantes que pueden aparecer con distintas combinaciones, con lo que el margen de error aumenta a la hora de que un hablante extranjero actualice los esquemas sintácticos de la unidad léxica verbal concreta de que se trate.

Es, sin embargo, en la lingüística alemana donde las preocupaciones didácticas de Tesnière adquieren cuerpo y materialización formal más concreta. Los desarrollos de las teorías en torno a la valencia, particularmente en la Universidad de Leipzig y en el *Institut für Deutsche Sprache* de Mannheim (IDS), fructificaron en importantes trabajos lexicográficos que revelaban las potencialidades de este modelo y su efectividad real en el marco de la enseñanza del alemán como lengua extranjera (DaF<sup>3</sup>).

Los diccionarios valenciales de Helbig y Schenkel (1969), Sommerfeldt y Schreiber (1977) y Engel y Schumacher (1976) constituyen una buena muestra del afán “didacticista” de la TV.

---

<sup>2</sup> Quizá confunde Tesnière concepción con formalización, porque no parece que haya diferencias esenciales en cuanto a cómo se conciben estas unidades léxicas verbales, pues normalmente presuponen los mismos actantes. Lo que varía fundamentalmente es cómo se combinan esos actantes y la necesidad de su formalización. Hablamos, pues, de diferencias no en cuanto a número de participantes presupuestos por estos verbos, sino en cuanto al modo en que éstos aparecen representados y diferencias en cuanto a su presencia/ausencia.

<sup>3</sup> Siglas de *Deutsch als Fremdsprache*, ‘alemán como lengua extranjera’.

Todos estos materiales lexicográficos fueron concebidos inicialmente para el cumplimiento de una tarea eminentemente didáctica en el ámbito del aprendizaje de segundas lenguas. Estas obras, ideadas, como hemos señalado, con vocación declaradamente didáctica, contienen más información de la que suele aparecer en los diccionarios tradicionales. Así, proporcionaban datos sobre el significado relacional de las unidades léxicas y sobre su potencial combinatorio específico y perseguían, con ello, el objetivo expreso de cubrir las necesidades de los estudiantes de lenguas extranjeras en lo que a articulación y conformación correcta de predicados se refiere.

Helbig y Schenkel (1969: 11), autores del primer diccionario valencial, manifiestan explícitamente la finalidad didáctica de su diccionario desde el principio: “Das *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben* soll einen solchen Regelmechanismus schaffen, der erlaubt, in dieser Hinsicht richtige Sätze der deutschen Sprache zu bilden<sup>4</sup>”.

La utilización del enfoque valencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras se justifica, de acuerdo con estos investigadores, dadas las insuficiencias que evidencia la dicotomía transitivo-intransitivo para determinar adecuadamente la combinatoriedad verbal:

Selbst fortgeschrittenen Ausländern beim Gebrauch der deutschen Sprache zahlreiche Fehler in der Valenz und Distribution deutscher Verben unterlaufen, die mit den herkömmlichen Begriffen der Transitivität und Intransitivität von

---

<sup>4</sup> “El Diccionario de valencia y distribución de los verbos alemanes pretende establecer un conjunto de reglas que permita construir oraciones correctas en alemán” (la traducción es nuestra). Más adelante Helbig y Schenkel (1969: 76) vuelven a expresar que su trabajo posee un marcado perfil didáctico.

Verben nicht hinreichend beschreiben und ausgemerzt werden können<sup>5</sup> (Helbig y Schenkel, 1969: 11).

Por su parte, la misma motivación didáctica constituye el germen para la gestación de los trabajos valenciales surgidos al amparo del IDS de Mannheim. El punto de partida de las investigaciones de Engel y Schumacher (1976) en el *Kleines Verblexikon deutscher Verben* vuelve a identificarse con la creación de una herramienta eficaz para facilitar la adquisición del alemán como lengua extranjera. Así, fundamentado en la gramática dependencial tesneriana, el diccionario se dirige expresamente a estudiantes y a profesores de DaF (1976: 12)<sup>6</sup>.

Del mismo modo, más recientemente, el VALBU (Schumacher *et al.*, 2004: 24), también orientado explícitamente a estudiantes o a profesores de alemán como lengua extranjera, registra la descripción semántico-sintáctica de los 638 verbos que aparecen en

---

<sup>5</sup> “Incluso los alumnos extranjeros avanzados cometen numerosos errores en la valencia y la distribución de los verbos alemanes que socavan el uso de la lengua alemana, errores que no pueden ser subsanados adecuadamente con los conceptos convencionales de transitividad e intransitividad de los verbos” (la traducción es nuestra).

<sup>6</sup> Además, resulta relevante destacar que Engel y Schumacher (1976: 29) fundamentan la no diferenciación entre actantes y circunstanciales, en virtud de la finalidad didáctica perseguida en su trabajo investigador: “Für den Fremdspracheunterricht ist das Begriffspaar ‘obligatorisch’: ‘fakultativ’ das wichtigere, weil es sich auf die Struktur der Zielsprache bezieht. [...] Es ist aber sicher schwierig, wenn nicht unmöglich, die (kommunikative) Notwendigkeit bzw Weglassbarkeit von Elementen in überschaubare Regeln zu bringen”. “Para la enseñanza de lenguas extranjeras, la pareja de conceptos obligatorio-facultativo es la más importante, pues es la que se refiere a la estructura de la lengua meta. Es, sin duda, difícil, si no imposible, establecer la necesidad o, en su caso, la posibilidad de omisión de elementos mediante reglas fijas” (la traducción es nuestra).

la lista de vocabulario del Zertifikats Deutsch, aportando, asimismo, datos sobre cuáles son sus realizaciones específicas y la correspondiente información morfológica, fraseológica o estilística, así como ejemplos ilustrativos de los mismos<sup>7</sup>.

Finalmente, dentro del ámbito alemán, Wotjak<sup>8</sup> (2006: 65) también reconoce la importancia de facilitar a los hablantes no nativos de una lengua la información sobre el potencial combinatorio de las unidades léxicas, aunque lo hace desde el punto de vista teórico y no desde el marco estrictamente lexicográfico:

Es obvio que el hablante no nativo precisa de mayor información sobre el llamado potencial comunicativo de las UL que el nativo, quien lo habrá asimilado en múltiples usos anteriores de las UL en cuestión, en las más diversas situaciones discursivas a lo largo de su praxis comunicativa.

Así pues, tal como podemos observar, la orientación didáctica de la TV no constituye un aspecto accesorio o anecdótico dentro de este marco teórico, sino que antes bien –y sobre todo en la lingüística alemana– se erige en un principio clave y en uno de los ejes esenciales sobre los que pivota el acercamiento valencial al fenómeno lingüístico.

---

<sup>7</sup> Los ejemplos han sido extraídos del IDS de Mannheim (Institut für Deutsch Sprache).

<sup>8</sup> Son numerosas las referencias de Wotjak (2006) a la relevancia que el aprendizaje de la valencia tiene para la adecuada adquisición de la lengua. Así, por ejemplo, este lingüista afirma (2006: 96): “Aprender un idioma (extranjero o materno) implica automáticamente interiorizar el conocimiento enciclopédico compartido tal como ha venido semantizándose a lo largo de los años, con divergencias idiosincrásicas posibles entre dos o más idiomas, donde suelen perspectivarse o focalizarse distintos aspectos de las escenas co-activadas”.

## 2.2. APLICACIONES DE LA LC AL AULA DE L2

Por lo que respecta a la aplicación de la orientación cognitivista al ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras, tenemos que advertir que las investigaciones en la enseñanza de L2 todavía se encuentran en etapas iniciales y los resultados que ofrecen resultan, por tanto, aún preliminares<sup>9</sup>.

Con todo, es importante destacar que cada vez son más numerosos y cualitativamente más desarrollados los trabajos que adoptan esta nueva perspectiva en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras, tras la constatación de que la fundamentación teórica del enfoque cognitivo, cuando se aplica a la dimensión práctica de la enseñanza de idiomas, puede proporcionar enormes ventajas que favorecen y consolidan significativamente el proceso de adquisición de una nueva lengua (López, 2005; Alonso, Castañeda, Martínez, Miquel, Ortega y Ruiz, 2013).

Las razones que conducen a la utilización de las aportaciones de la lingüística cognitiva en el terreno del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas vienen motivadas por distintos aspectos teóricos y metodológicos. En concreto, desde el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras se consideran especialmente importantes los presupuestos cognitivistas defendidos por Langacker (1987, 1991, 2000) y sus seguidores, relacionados con el carácter simbólico del sistema lingüístico, con la ausencia de una frontera bien delimitada entre léxico, morfología y sintaxis y con la

---

<sup>9</sup> Aguado y Baralo (2007: 114) denuncian el escaso interés que los estudios sobre la adquisición de L2 han generado en el ámbito de la psicología cognitiva, a pesar de que el lenguaje constituye una facultad cognitiva muy importante.

perspectiva basada en el uso<sup>10</sup>. De estos postulados, se derivan, de acuerdo con los investigadores pertenecientes a esta área de conocimiento, posibilidades metodológicas interesantes y efectivas para el proceso de aprendizaje de segundas lenguas.

El reconocimiento de que el lenguaje ya no representa una facultad autónoma, sino que constituye un mecanismo que interactúa directamente con otras facultades mentales, así como la toma de conciencia con respecto a la centralidad del significado para la organización lingüística ayuda, de acuerdo con Achard y Niemeier (2004: 1-9), a que los enseñantes de L2 entiendan mejor cómo se genera el proceso de aprendizaje en los diferentes niveles:

Being aware of how language works, how meaning is created, and how language is connected to culture and to our conceptualizations provides a different and a deeper understanding of a foreign language acquisition and a culture as well as of one's own language and culture (Niemeier, 2004: 96-97).

Los avances que la lingüística cognitiva proporciona en relación con la concepción de la gramática, considerada como un entramado de unidades de naturaleza simbólica que forman un *continuum* entre léxico y sintaxis, también poseen aplicación directa en las aulas de lengua extranjera.

Así, de acuerdo con Achard (2004: 175, 180), la adopción de los presupuestos cognitivos –que condiciona tanto la forma en que se aborda la instrucción gramatical como la secuenciación de

---

<sup>10</sup> Pütz, Niemeier y Dirven (2001: 13) destacan la especial predisposición de la perspectiva cognitiva –en tanto que modelo basado en el uso– para su adaptación a algunas de las disciplinas aplicadas de la lingüística: “as a based-usage language theory, cognitive linguistics is predistened to have an impact on applied research in a number of areas such language in society, language and ideology, language acquisition, foreign language learning, and language pedagogy”.

actividades en el aula– facilita la aprehensión de las reglas gramaticales a los hablantes no nativos: “This conception of the grammar of a language represents an important contribution to foreign language teaching because it enables the teacher to treat structural learning (learning of grammatical constructions) on par with lexical learning<sup>11</sup>”.

Por otro lado, es preciso tener en cuenta, asimismo, que, desde el cognitivismo, se defiende la idea de que la gramática no presupone la disponibilidad de unas reglas generales, sino la existencia de unidades simbólicas que pueden generarse a partir de usos prototípicos, lo que permite establecer niveles de abstracción distintos. Esta concepción gramatical entraña la flexibilidad que se requiere para elaborar una gramática pedagógica y posibilita la descripción de las estructuras en distintos grados de abstracción y generalidad (Castañeda, 2004).

Otra aportación teórica esencial de la lingüística cognitiva al ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras se relaciona con la nueva concepción que surge en torno al significado de las unidades léxicas. Si, de acuerdo con los presupuestos cognitivistas, el lenguaje constituye un entramado de unidades simbólicas y el significado lingüístico se identifica con la conceptualización o interiorización del mundo que realizan los hablantes, la noción renovada de significado lingüístico que emerge desde estas posturas –relacionada con la interpretación antropocéntrica y subjetiva del mundo– permite

---

<sup>11</sup> Achard (2004: 165) precisa, asimismo, que la incorporación de los presupuestos cognitivistas resulta especialmente importante en los primeros estadios del aprendizaje de una lengua extranjera: “The integration of grammar in communicative models currently constitutes one of the hardest pedagogical challenges foreign language teachers face, especially at the beginning levels of instruction”.

solventar algunas dificultades generadas en la aprehensión del acervo léxico de una lengua dada: “The very constructs relative in which meaning of linguistic expressions are characterized constitute potent teaching guides, because they provide the necessary social context to learn difficult, often culture-specific concepts” (Achard y Niemeier, 2004: 8)<sup>12</sup>.

En este sentido, es preciso señalar que, en la gramática cognitiva, se vincula específicamente el significado con la *conceptualización* y este adquiere una dimensión enciclopédica (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012: 27). Cada ítem lingüístico es caracterizado semánticamente en virtud de su pertenencia a una o varias estructuras de conocimiento, denominadas *dominios cognitivos*. La cultura no reside, de acuerdo con los planteamientos cognitivistas, fuera del lenguaje<sup>13</sup>, sino que está implícita en cada palabra y en cada construcción gramatical<sup>14</sup>.

---

<sup>12</sup> Además, el significado ya no es visto como una entidad única, sino como una entidad múltiple y heterogénea. En este sentido, la categoría radial que se refiere a la polisemia, fundamentada en los conceptos de *base* y *perfil* propuestos por Langacker, proporciona también una inestimable ayuda para enseñar unidades léxicas específicas, ya que los sentidos periféricos de una expresión se relacionan con los más centrales por la percepción de las similitudes entre ellos (extensión semántica). Si los sentidos periféricos vienen motivados y justificados por los centrales, los profesores de idiomas extranjeros podrán, así, mostrar a sus estudiantes los diferentes caminos de extensión semántica y enfatizar que los sentidos periféricos forman parte de los más centrales para facilitar su aprendizaje del idioma en el aula.

<sup>13</sup> Estos planteamientos presuponen, por tanto, que el lenguaje y la cultura tienen gran influencia sobre nuestra forma de pensar y, en consecuencia, sobre nuestra perspectiva de la realidad o, en términos más puramente cognitivos, sobre la conceptualización que de ella hacemos. Se defiende, así pues, desde las filas de la investigación en segundas lenguas que, en virtud de la estrecha interconexión entre lenguaje, pensamiento y cultura es recomendable otorgar un papel esencial



La identificación de los rasgos diferenciales culturales del significado constituye un factor decisivo en el aula de segundas lenguas, según Niemeier (2004: 97, 105), pues ayuda a los hablantes no nativos a construir su conocimiento de la cultura y de la lengua extranjeras con mayor independencia de la lengua y cultura propias.

Detecting and analyzing intercultural differences via foreign language can even provide learners with a different, more distanced view of their own culture and thus initiate a very helpful processes of a change in their self-image and of more empathy toward the foreign culture or foreign cultures in general (Niemeier, 2004: 97).

Además, el hecho de que las formas estén gobernadas principalmente por imperativos semántico-conceptuales contribuye a que sea presumiblemente posible diseñar herramientas que ayuden al alumno a predecir las distribuciones sintácticas en la estructura oracional, una vez conocidas las motivaciones semánticas subyacentes<sup>15</sup>: “The role of meaning in determining the form of grammatical constructions provides an intuitively way of teaching those constructions<sup>16</sup>” (Achard, 2004: 174).

---

en las aulas de L2 al componente cultural: “Learning a foireign language includes necessarily learning about aspects of a foreign culture” (Niemeier, 2004: 101).

<sup>14</sup> Sin embargo, es preciso advertir que la conceptualización lingüística de la realidad, tal como plantea el enfoque cognitivista, está convencionalizada en cada una de las lenguas y, por tanto, no es universal. Así pues, a la hora de aprender una lengua extranjera, no solo deberá atenderse a las diferencias existentes entre las formas lingüísticas, sino que también tendrá que prestarse especial atención a las divergencias detectadas entre las estructuras conceptuales asociadas a esas formas.

<sup>15</sup> Bajo el punto de vista cognitivo, la gramática no representa sino la estructuración y simbolización convencional del contenido semántico.

<sup>16</sup> También Cadierno (2004) considera que las disparidades observables en cuanto a conceptualización permiten, además de realizar análisis más adecuados en torno a los errores cometidos por parte de hablantes no nativos, llevar a cabo el diseño y la elaboración de estrategias más efectivas que ayuden a prevenirlos.

De este modo, los modelos de pensar para hablar en la L1 representarán inicialmente el punto de partida para la interpretación y producción de los modelos de L2, y el aprendizaje de una L2 supondrá, en consecuencia, aprender una nueva forma de pensar para hablar, que se concretará en determinar cómo se organizan los componentes semánticos de una determinada escena del mundo en las formas que sobresalen en superficie.

Finalmente, hemos de recordar que la metodología que sigue la lingüística cognitiva está basada en el uso<sup>17</sup>. Desde el punto de vista cognitivo, existe una preocupación esencial por la caracterización del lenguaje en función de lo que se habla y de lo que se comprende, así como por las diferentes dinámicas instauradas en el uso lingüístico.

El lenguaje en uso, como indica Tomasello (2000, 2003), se compone de una ecléctica variedad de expresiones en diferentes niveles de complejidad. Los ítems léxicos individuales cohabitan en el sistema con colocaciones idiomáticas, idiosincrásicas y convencionalizadas, así como con construcciones gramaticales plenamente productivas, de modo que la adquisición del lenguaje se realiza como un proceso de afianzamiento, construcción y extensión de estos elementos a través del uso<sup>18</sup>:

In usage-based models of language [...] all things flow from the actual usage events in which people communicate linguistically with one another. The linguistic skills that a person possesses at any given moment in time result from

---

<sup>17</sup> Recordemos que Langacker (1987, 1991, 2000) estableció que la LC constituía un “usage-based model”.

<sup>18</sup> Tomasello (2003: 307) considera que las primeras operaciones lingüísticas llevadas a cabo por el niño en relación con la combinatoria de unidades, se toman como punto de partida esquemas comunicativos básicos que son objeto de imitación y reproducción.

her accumulated experience with language across the totality of usage events in her life [...]this theoretical freedom to identify these units on the basis of actual language use, rather than adult-based linguistic theory, is truly liberating (Tomasello 2000: 61–62).

Si damos por válidas estas afirmaciones de Tomasello, que postulan que el proceso de adquisición se lleva a cabo a través de la intervención de modelos usualizados, en el aula de lengua no parece lógico aplicar una metodología basada en la abstracción. En orden a lograr que se alcance un nivel de competencia lingüística que permita al hablante desenvolverse con suficiente soltura en las diferentes situaciones comunicativas y en distintos contextos reales de lengua a los que pueda tener que enfrentarse en la práctica discursiva cotidiana, las acciones metodológicas deben fundamentarse en el uso y en el empleo real del idioma.

### 2.3. APLICACIONES DE LA GF AL AULA DE L2

En último lugar, haremos también mención de las aplicaciones didácticas que se han desarrollado a partir de las teorías funcionalistas. La gramática funcional constituye un modelo orientado específicamente al análisis del uso lingüístico. Esta perspectiva, en la que la lengua es considerada como un instrumento de interacción social cuya función primaria es la comunicación (Dik, 1981), es la que más éxito ha cosechado en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras, pues es uno de los gérmenes principales del llamado *enfoque comunicativo*.

El paradigma comunicativo –adoptado en el campo de la enseñanza de segundas lenguas a partir de los años 60 y 70 del siglo XX– se encuentra actualmente plenamente arraigado en las aulas de L2,

particularmente en el ámbito europeo<sup>19</sup>. La adopción de este enfoque de corte comunicativo se debe fundamentalmente a que genera importantes avances en las cuatro áreas principales que configuran la enseñanza de idiomas: el diseño del programa, la metodología docente, la formación del profesorado y la confección de materiales didácticos (Canale y Swain, 1996b, 85).

Buena muestra de la vigencia de este modelo en el panorama de la pedagogía de idiomas es que en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001) –la normativa más importante que existe hoy por hoy en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras en el viejo continente<sup>20</sup>– se ha adoptado explícitamente esta propuesta.

El enfoque aquí adoptado, en sentido general se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que tiene que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias (Consejo de Europa, 2001: 9).

Desde esta perspectiva metodológica, el estudio de una lengua extranjera pretende abordarse de manera integral. El objetivo esencial que se persigue no es otro que el de preparar al alumno para el uso real de la lengua y para que pueda comunicarse con ella

---

<sup>19</sup> Luzón y Soria (1999: 65) lo señalan como *enfoque predominante* en la didáctica de segundas lenguas y de lenguas extranjeras en Europa desde hace más de veinte años.

<sup>20</sup> El MCER, ideado por el Consejo de Europa en 2001 a fin de unificar directrices para la elaboración de programas de lenguas, exámenes, manuales, orientaciones curriculares y otros materiales de enseñanza en el contexto europeo, sobrepasa con creces en la actualidad las fronteras europeas. Ha sido adoptado en muchos otros países de fuera de la Unión.

de forma adecuada y efectiva en cualquier marco situacional en el que pueda verse eventualmente inmerso.

Sus principios teóricos esenciales, enriquecidos por planteamientos procedentes del enfoque funcional, por la teoría de los actos de habla de Austin y Searle, por las propuestas sociolingüísticas y por las teorías de adquisición, se orientan marcadamente hacia el desarrollo de la denominada *competencia comunicativa*.

La competencia comunicativa, como es sabido, constituye un constructo teórico introducido en el campo de investigación lingüística, procedente del ámbito de la etnografía de la comunicación (Hymes, 1972<sup>21</sup>). Este concepto ha sufrido diversas modificaciones y reformulaciones a lo largo del tiempo en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras. Actualmente, existe un amplio consenso en esta materia y se entiende que esta noción conjuga un complejo entramado de saberes y que integra diferentes tipos de subcompetencias (Canale y Swain 1996a, 1996b).

Fundamentalmente, se distinguen tres tipos de componentes, considerados igualmente significativos para el desarrollo del proceso de adquisición de una segunda lengua: lingüístico, pragmático y estratégico<sup>22</sup>:

---

<sup>21</sup> Hymes (1972) consideró insuficiente el concepto de competencia lingüística introducido por Chomsky ([1965] 1970), pues percibió la existencia de reglas de uso sin las cuales las normas gramaticales no tendrían operatividad. Canale y Swain (1996a: 57) establecen asimismo que también existen reglas de uso lingüístico que resultarían inútiles sin la presencia de reglas gramaticales y que tiene que haber un mínimo de competencia gramatical por parte del aprendiente para que éste pueda desenvolverse con eficiencia en cualquier marco situacional.

<sup>22</sup> Canale y Swain (1996b: 78) manifiestan que no hay pruebas teóricas y/o empíricas que demuestren la supremacía del componente lingüístico en el proceso de adquisición de una lengua extranjera: “no existen razones teóricas o empíricas

La competencia comunicativa se compone al menos de competencia gramatical, competencia sociolingüística y estrategias de comunicación, o lo que en adelante denominaremos competencia estratégica [...]. El primer objetivo de un enfoque comunicativo deberá ser el facilitar la integración de estos tres tipos de conocimiento y su adquisición por el aprendiz (Canale y Swain, 1996b: 78).

También el MCER (Consejo de Europa, 2001: 13) hace mención de estas tres clases de subcompetencias asociadas a la competencia comunicativa:

Se puede considerar que la competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende conocimientos, destrezas y habilidades.

En este sentido, se entiende, de acuerdo con el MCER (Consejo de Europa, 2001: 13-14) y con Canale y Swain (1996b: 80-81), que la competencia lingüística comprende el conjunto de conocimientos, destrezas y habilidades relacionados con los integrantes léxicos, morfosintácticos y fonológicos y los principios de articulación semántica de la lengua en cuestión; la competencia sociolingüística, por su parte, se vincula con las normas convencionalizadas de uso instauradas en una determinada sociedad y en una determinada cultura (normas de cortesía, ritos, principios reguladores de las relaciones sociales); finalmente, la competencia pragmática se asocia con las reglas de uso funcional de los recursos lingüísticos

---

para pensar que la competencia gramatical resulte ni más ni menos crucial para lograr el éxito en la comunicación que las competencias sociolingüísticas y estratégica” y señalan que la adquisición en tanto que proceso integral “no parece que pueda obtenerse mediante la priorización de una forma de competencia frente a las demás a lo largo del programa de enseñanza”.

(actos de habla institucionalizados en la lengua y principios reguladores de la articulación de textos y discursos).

Así, de acuerdo con este enfoque, en el marco del aula de lengua extranjera, será necesario, en aras de optimizar los resultados del proceso de aprendizaje, que los aprendientes adquirieran no solo las reglas gramaticales de la lengua en cuestión, sino también los principios que articulan el comportamiento sociolingüístico y pragmático.

Además, otro aspecto destacable de esta propuesta metodológica en la pedagogía de lenguas extranjeras es que se trata de un modelo centrado en la figura del alumno<sup>23</sup>. Desde esta perspectiva, se pretende responder a sus exigencias de aprendizaje y cubrir sus necesidades aplicables a situaciones comunicativas reales: “Un enfoque comunicativo debe partir de las necesidades de comunicación del aprendiz y dar respuesta a las mismas” (Canale y Swain 1996b: 78).

Por otro lado, también hemos de poner de relieve que en estos últimos años, en el marco de este enfoque, la enseñanza y el aprendizaje por *tareas*<sup>24</sup> se ha erigido en el eje articulador del proceso de adquisición de L2, ya que estas se identifican con los principales elementos canalizadores y facilitadores para la consecución de las competencias.

---

<sup>23</sup> El estudiante lleva a cabo su propio proceso de aprendizaje y la labor del docente es *facilitárselo*. La figura del profesor en el aula es, aunque importante, secundaria, pues el papel protagonista corresponde al aprendiz.

<sup>24</sup> Las tareas se identifican con actividades comunicativas significativas o relevantes que generan un determinado producto. En cierta medida, el concepto de competencia se identifica con la capacidad de responder a exigencias individuales o sociales, así como con la capacidad de realizar una tarea.

En definitiva, el enfoque comunicativo, utilizado como herramienta metodológica en el ámbito de la pedagogía de segundas lenguas, sostiene que el proceso de enseñanza-aprendizaje se sustenta sobre la comunicación efectiva y se orienta hacia la adquisición de los aspectos lingüísticos, discursivos, socioculturales y estratégicos más relevantes, para que, de este modo, los aprendices desarrollen capacidades de uso de la lengua aplicables en cualquier situación a la que eventualmente tengan que enfrentarse en la práctica discursiva: “La exposición del alumno a situaciones de comunicación realistas resultará crucial si nuestro deseo es que la competencia comunicativa le lleve a lograr la confianza en la comunicación” (Canale y Swain 1996b: 80).

### 3. HACIA UNA METODOLOGÍA HÍBRIDA EN EL AULA DE L2

En virtud de los rasgos que caracterizan los modelos teóricos que hemos descrito, podemos efectuar una propuesta metodológica de carácter híbrido capaz, en nuestra opinión, de ser eficaz en aulas de lenguas extranjeras a la hora de adquirir el léxico a través del diseño de actividades que la apliquen. Nuestra apuesta didáctica pretende atenuar la incidencia del funcionalismo y complementar el enfoque comunicativo con las perspectivas valencial y cognitiva, subsanando, así, algunas de las que, a nuestro juicio, constituyen sus principales deficiencias. En este sentido, nuestra propuesta pedagógica se instaura en la línea del enfoque de *atención a la forma* (en adelante, AF) (Long, 1991; Doughty, 1998, 2001; Vilar, 2007), pues reivindica el papel de los elementos formales (gramaticales y léxicos, fundamentalmente) en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas, sin que ello suponga una desatención a los aspectos de

contenido<sup>25</sup>.

The factor that distinguishes Focus on Form from other pedagogical approaches is the requirement that focus on form involves learners' briefly and perhaps simultaneously attending to form, meaning and use Turing one cognitive event (Doughty, 2001: 211).

Está fuera de toda duda, a la luz de las últimas investigaciones en el área de la pedagogía de lenguas, que el aprendizaje de un idioma no solo supone la interiorización de las unidades y de las reglas fonéticas, morfológicas y sintácticas del código lingüístico, pues existen numerosos casos en los que la ley del uso contraviene los principios gramaticales.

Sin embargo, según creemos, el proceso de adquisición de una lengua extranjera constituye un mecanismo muy complejo que resulta de algo más que de la instrucción en los actos de habla que realizan los usuarios, en virtud de sus necesidades comunicativas.

La metodología comunicativa, instaurada en las aulas de enseñanza de lenguas extranjeras a partir de los años 70, debido a la incidencia de los trabajos de Hymes (1972), ha generado problemas que han derivado en ciertas deficiencias en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, pues parece supeditar, en ocasiones, el estudio de

---

<sup>25</sup> La AF, tal como indican Castañeda y Ortega (2001: 14-15) no implica la exclusión de ninguno de estos factores (contenido, forma y uso), pues se considera que todos estos elementos son esenciales, habida cuenta de la estrecha interrelación que manifiestan en el complejo proceso de aprender y enseñar una lengua en el aula (Long y Robinson, 1998; Doughty y Varela, 1998; Doughty y Williams, 1998). Además, no solo no se desatienden los aspectos de significado, sino que, desde esta perspectiva, se da prioridad al contenido sobre la forma habida cuenta de las limitaciones que tienen los aprendientes en el proceso de adquisición de una L2 (VanPatten, 1990).

la forma a la finalidad y funcionalidad asociadas a la misma. En efecto, la clara orientación comunicativa de los currículos de enseñanza de lenguas extranjeras ha propiciado que generalmente en el aula se supedita el aprendizaje de las habilidades y de las destrezas gramaticales a la adquisición de las funciones pragmáticas, olvidando que la eficacia y la precisión en la transmisión de los mensajes se encuentran también, en gran medida, íntimamente ligadas al dominio de las estructuras gramaticales o del componente lingüístico y no solo a factores sociolingüísticos, estratégicos o discursivos.

En principio, la perspectiva comunicativa integra la consecución de la competencia gramatical y la competencia comunicativa (Canale y Swain 1996a y 1996b). Con todo, en la práctica, algunos de los programas actuales de didáctica de lenguas extranjeras se revelan más restrictivos, pues se estructuran y orientan prioritariamente hacia la adquisición de las funciones comunicativas y relegan, por el contrario, a un discreto segundo plano el aprendizaje de las destrezas y habilidades gramaticales<sup>26</sup> (Gutiérrez Ordóñez, 1994; Castañeda y Ortega, 2001).

Se ha podido ver con claridad que quienes aprenden 'comunicativamente' en el aula una segunda lengua suelen alcanzar un grado satisfactorio de fluidez en el uso de la misma, pero muy rara vez logran superar determinados errores asociados generalmente a los elementos más –digámoslo así– estrictamente 'gramaticales' de la lengua en cuestión, o no consiguen explotar en situaciones nuevas, con

---

<sup>26</sup> Una revisión del MCER (Consejo de Europa, 2001), la normativa europea vigente más importante en reguladora de la actividad docente en el marco de lenguas extranjeras, permite corroborar esta marginalidad de los elementos gramaticales en los programas curriculares.

suficiencia y creatividad, lo que han aprendido (Castañeda y Ortega: 2001: 8).

De este modo, si bien no podemos decir que la gramática desaparezca de los currículos de los cursos de aprendizaje de segundas lenguas, su protagonismo sí se revela atenuado y desplazado al estar subordinado a la consecución de objetivos de corte más puramente comunicativo, en consonancia y en paralelo a como se produce el proceso de adquisición de la lengua materna<sup>27</sup>. Parece principio asumido que, en los primeros niveles, lo importante es resolver las necesidades comunicativas que previsiblemente se le presenten al alumno. Es decir, la Gramática, el Léxico y la Sintaxis han de estar subordinados a las necesidades comunicativas (Gutiérrez Ordóñez, 1994: 27). Con todo, a medida que el hablante va aumentando su competencia comunicativa, crecen también sus necesidades de expresión lingüística más allá de las fórmulas estereotipadas adscritas a situaciones de comunicación concretas y solo el conocimiento del sistema de la lengua podrá abrir al aprendiente definitivamente las puertas de la creatividad de la lengua que está adquiriendo.

Ante la cierta desatención que las cuestiones gramaticales han recibido en el aula de L2, proponemos reivindicar el papel crucial desempeñado por las leyes de generalización y de abstracción sobre las que se articulan las reglas gramaticales.

---

<sup>27</sup> Como es sabido, el proceso de adquisición de lengua materna se completa hacia los 12 años. Solo a partir de ese momento el niño comienza a tomar conciencia de las estructuras de su lengua y a adquirir los conceptos metalingüísticos necesarios que le facilitarán la comprensión de las explicaciones lingüísticas. La aprehensión de las reglas gramaticales se realiza en ese primer estadio desde mecanismos que actúan en el nivel de la subconsciencia.

En este sentido, consideramos fundamental incorporar al ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras las aportaciones de la TV y del cognitivismo, así como ciertos planteamientos del funcionalismo lingüístico de Dik hasta ahora no suficientemente explotados, a nuestro juicio, en el marco de la didáctica de lenguas extranjeras.

Sin duda, la toma en consideración de los factores contextuales y situacionales aporta elementos decisivos para facilitar el éxito en los intercambios comunicativos, pero no son los únicos aspectos a tener en cuenta en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas, pues la instrucción gramatical genera beneficios importantes por cuanto respecta al proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2 por su efectividad demostrada en la mejora de las habilidades comunicativas y estrictamente lingüísticas (Long 1983, 1991; Doughty, 1991, 2001; Lightbown, 2000, Ellis, Basturkmen, y Loewen, 2002)<sup>28</sup>.

La asunción de los presupuestos de la LC, la TV y la LF ayudará a articular los currículos de L2 sobre algunos principios teórico-metodológicos estrechamente interrelacionados entre sí que creemos esenciales: perspectiva valencial-combinatoria, perspectiva fundamentada en el uso, ampliación del concepto de significado, gramática, semántica y léxico como *continuum*.

---

<sup>28</sup> Hemos de tener en cuenta también que una metodología didáctica que focalice su atención de manera exclusiva en los factores contextuales y deje de lado los gramaticales abordaría el aprendizaje desde una perspectiva parcial al no tener en cuenta las peculiaridades que presenta específicamente el proceso de adquisición de segundas lenguas frente a los rasgos que caracterizan el de lengua materna y al ofrecer importantes limitaciones por la imposibilidad de describir todas las posibles situaciones ante las que los usuarios han de hacer frente en su práctica discursiva.

Sobre la base de estos principios, diseñaremos dos posibles actividades didácticas para aprendientes de español como L2, cuyo objetivo esencial se orienta a la adquisición integral del léxico verbal.

### 3.1. PERSPECTIVA VALENCIAL-COMBINATORIA

La constatación de que, en el empleo discursivo, las unidades léxicas verbales, en virtud de sus peculiares características semánticas, cuentan con una valencia o potencial combinatorio-sintagmático determinado conformado por participantes semánticos fijos, que adquieren, además, en el nivel oracional estructuras morfosintácticas concretas, es una circunstancia que, sobre todo desde el punto de vista didáctico, no debe ni puede ser ignorada.

El reconocimiento y el análisis de las preferencias o restricciones combinatorias de las unidades léxicas verbales en su actualización valencial en el discurso a partir de los datos extraídos de algunos corpus disponibles ayudarán a establecer generalizaciones, así como a identificar ciertos patrones habituales de uso que redundarán en un empleo más efectivo, productivo, rentable y adecuado de los verbos por parte de hablantes no nativos.

Por otro lado, la acogida de la perspectiva valencial-sintagmática de corte cognitivista entraña la superación del concepto de palabra como unidad aislada que actúa dentro de la cláusula de manera independiente con respecto al resto de elementos que la componen. Esta circunstancia lleva a la necesidad de considerarla y de analizarla como unidad relacional a través de las realizaciones sintagmáticas concretas en las que queda inserta, y, por tanto, a fundamentar y verificar las orientaciones en torno a la práctica léxica en el uso efectivo de las unidades léxicas en el discurso, con objeto de mostrar

con fidelidad y de forma íntegra el mecanismo de funcionamiento de palabras en la praxis comunicativa real.

### 3.2. PERSPECTIVA FUNDAMENTADA EN EL USO

El índice de frecuencia de uso parece haberse revelado como un factor mucho más importante de lo que hasta hace bien poco se venía sosteniendo en el ámbito de la reflexión lingüística y por extensión en la didáctica de la lengua, pues constituye una pieza fundamental a la hora de configurar las estructuras lingüísticas y también a la hora de conformar la valencia verbal: “El sintagma desnuda el paradigma” (Ramón Trives, 1994: 27).

Los avances tecnológicos desarrollados en los últimos años han hecho posible el análisis y el procesamiento de grandes cantidades de texto. La información extraída a partir de los corpus lingüísticos pone de relieve el importante papel desempeñado por el uso en la práctica lingüística. La lengua no obedece únicamente a las reglas de la sintaxis: no se admite cualquier tipo combinación de palabras. Es el léxico el que impone sus propias normas articulándose en “trozos de lengua” fijados históricamente a través del uso, limitando, con ello, en cierta medida la capacidad expresiva de los hablantes y brindando la posibilidad de “predecir” hasta cierto punto el comportamiento verbal.

Así, a la luz de los datos arrojados por los corpus lingüísticos y al amparo de algunas consideraciones surgidas en el marco de la teoría lingüística, como las ideas de Firth (1957) o el *principio idiomático* de Sinclair (1991), parece un hecho claro que el lenguaje se articula mayoritariamente a partir de la introducción de bloques semiconstruidos o prefabricados que se actualizan en el devenir

discursivo y no solo mediante reglas que permiten combinar las unidades lingüísticas entre sí.

### 3.3. AMPLIACIÓN DEL CONCEPTO DE SIGNIFICADO

La consideración de que el contenido lingüístico se vincula únicamente con la designación o se configura solo a partir de semas o rasgos mínimos resulta insuficiente para describir la complejidad de la función significativa y debe quedar, por ello, superada, tanto en la teoría como en la práctica lingüística.

Así pues, suscribimos, sobre la base de los planteamientos de la Lexicología y la Semántica actuales y sobre la base de las pretensiones de orden práctico-docente perseguidas en este trabajo, la necesidad de incorporar a la estructura significativa los aspectos combinatorio-sintagmáticos, a la hora de fijar con mayor precisión el significado lingüístico de las unidades léxicas; al tiempo que reivindicamos, asimismo, el deber de asentar las definiciones lexicográficas sobre el empleo efectivo de las palabras en el decurso de la operación verbal. Según creemos, el uso es el que proporciona el contenido pleno de las unidades léxicas y el que verdaderamente otorga las claves para construir predicados adecuados y para utilizarlas de forma pertinente en contexto.

### 3.4. GRAMÁTICA, SEMÁNTICA Y LÉXICO COMO *CONTINUUM*

Nadie parece discutir ya, en el marco de la reflexión sobre el lenguaje, la necesidad de acometer el estudio de la gramática con una base semántica. Parece, asimismo, asumida la necesaria integración de los planos sintáctico, semántico y léxico, al

comprobarse, siguiendo los reveladores principios saussurianos, la estrecha interconexión que se produce entre forma y contenido en los distintos tipos de unidades lingüísticas que conforman el armazón del lenguaje.

Esta intuición se fundamenta en la observación de que no es posible concebir la operación verbal como una mera suma de unidades lingüísticas o como una pura yuxtaposición de elementos que siguen las reglas impuestas desde la sintaxis. La forma no tiene otro cometido que vehicular significado. Su misión consiste en permitir, gracias a la incidencia del componente semántico-intelectivo que necesariamente comporta, la aprehensión desambiguada del contenido.

En consecuencia, dentro del aula de L2 será preciso también adoptar el presupuesto de la estrecha interconexión existente entre los distintos niveles y planos de la lengua. En este sentido, deberá atenderse a que el significado, en tanto que reverso inexorable de la moneda sémica, determina la forma, lo que implica que a toda estructura sintáctica o superficial subyace siempre una determinada estructura semántico-conceptual que la define y le imprime características especiales.

No postulamos en este trabajo una isomorfia total entre sintaxis y semántica, pero sí reconocemos la existencia de un paralelismo de relevancia y operatividad metodológica entre ambos planos. Esta concepción nos lleva a la necesidad de fijar pautas o patrones de correspondencia sobre la base de algunas generalizaciones de las conexiones existentes entre los aspectos sintácticos y semánticos. La sistematización de las interrelaciones observables entre la estructura temática y la estructura sintáctico-sintagmática, apoyada fundamentalmente sobre la base de datos estadísticos, tendrá



presumiblemente una utilidad descriptivo-explicativa no solo en el ámbito estrictamente teórico sino también dentro de la dimensión práctico-didáctica, en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras.

#### 4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

Los presupuestos teóricos y metodológicos que hemos enunciado se encuentran en estrecha interconexión y han sido seleccionados en virtud de su utilidad didáctica para el diseño de la actividades docentes encaminadas a la adquisición del léxico y, específicamente, a la adquisición del léxico verbal.

La adopción de una perspectiva valencial-sintagmática y de un enfoque basado en el uso, así como la asunción de un concepto ampliado de significado y la consideración de la gramática, la semántica y el léxico como *continuum* posibilitan la aplicación de una metodología híbrida que, en consonancia con los presupuestos del enfoque de atención a la forma, es capaz de combinar la perspectiva comunicativa y la perspectiva gramatical en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Si pretendemos ampliar y hacer más efectiva la competencia verbal de un hablante no nativo, la aproximación que realicemos hacia las unidades léxicas verbales debe pasar necesariamente por esta serie de presupuestos teórico-prácticos esenciales que acabamos de enunciar, derivados de las bases teóricas fijadas desde los planteamientos de la TV, la LC y la GF.

La adopción de esta orientación se debe a que es bajo este nuevo prisma sintáctico-semántico y conceptual –fundamentado en el

uso– desde donde se emprende una andadura distinta en el examen e investigación del comportamiento de las unidades léxicas verbales que puede repercutir, a su vez, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, a través de la creación de nuevas y más eficaces herramientas didácticas encaminadas a mejorar la competencia verbal de los hablantes extranjeros.

A modo de ejemplo y sin ánimo de ser exhaustivos, vamos a ofrecer dos actividades diseñadas en un marco de intervenciones pedagógicas proactivas siguiendo el modelo de Martínez Gila (2009) y al amparo de la propuesta metodológica híbrida que acabamos de presentar, pues creemos que la TV, la GF y la LC constituyen modelos teóricos que facilitan una concepción de la gramática y un metalenguaje más útil y aprovechable en el aula de L2. Se trata, en todo caso, de tareas dirigidas a estudiantes de E/LE en el nivel B1 del MCER, en las que se trabaja el léxico en contexto (Nation, 2001) y se accede al conocimiento de forma inductiva y no de forma deductiva como suele ser habitual a la hora de abordar la instrucción gramatical en el aula de L2 (Martínez Gila, 2009).

Estas dos tareas, que han sido realizadas a partir de los datos de frecuencia y co-ocurrencia que ofrece la base de datos ADESSE de la Universidad de Vigo conformada por el corpus ARTHUS de la Universidad de Santiago de Compostela<sup>29</sup>, pretenden proporcionar al alumno la información combinatorio-sintagmática específica de los verbos *decir* y *hablar* en español, con objeto de que sea capaz de articular enunciados adecuados en la lengua objeto de estudio.

---

<sup>29</sup> El corpus ARTHUS se compone aproximadamente de 1.500.000 de palabras y ha sido elaborado a partir de diferentes tipos de textos orales y escritos.

## ACTIVIDAD 1. AUTODESCUBRIMIENTO DE LAS ESTRUCTURAS FORMALES Y PARTICIPANTES SEMÁNTICOS

Se presenta a los alumnos una ficha con ejemplos de textos que contienen enunciados con los verbos *decir* y *hablar* marcados en cursiva, destacando también en negrita los esquemas sintácticos con los que aparecen actualizados y en mayúscula los participantes semánticos que figuran en ellos, lo que supone dar pistas a los aprendientes para que por sí solos descubran las estructuras convencionalizadas de estas unidades léxicas verbales en la práctica lingüística.

BERNARDA: ¡SILENCIO *DIGO!* Yo veía la tormenta venir, pero no creía que estallara tan pronto. ¡Ay, qué pedrisco de odio habéis echado sobre mi corazón! Pero todavía no soy anciana y tengo cinco cadenas para vosotras y esta casa levantada por mi padre para que ni las hierbas se enteren de mi desolación. ¡Fuera de aquí! (*Salen. Bernarda se sienta desolada. La Poncia está de pie arrimada a los muros. BERNARDA reacciona, da un golpe en el suelo Y DICE:*) ¡TENDRÉ QUE SENTARLES LA MANO! Bernarda, ¡acuérdate que esta es tu obligación!

LA PONCIA: ¿Puedo *hablar*?

BERNARDA: *Habla*. Siento que hayas oído. Nunca está bien una extraña en el centro de la familia.

Federico García Lorca. *La casa de Bernarda Alba*

Cuando salimos de Salamanca, decidió venir a tierra de Toledo porque (ÉL) *decía* QUE LA GENTE ERA MÁS RICA, AUNQUE NO MUY LIMOSNERA. Se acogía a este refrán: "Más da el duro que el desnudo" [...] Acaeció que, llegando a un lugar que llaman Almorox, al tiempo que cogían las uvas, un vendimiador le dio un racimo dellas en limosna.

Anónimo. *El Lazarillo de Tormes*

CÓMO SE VERIFICÓ EL ACTO, (YO) **no** OS LO **voy a *decir***. Sabed únicamente que cuando el agua sacramental cayó sobre la estatua, la sal se disolvió lentamente, y a los ojos del solitario apareció una mujer, vieja como la eternidad, envuelta en andrajos terribles, de una lividez de ceniza, flaca y temblorosa, llena de siglos.

Leopoldo Lugones. *La estatua de sal*

Al cabo de un tiempo que ciertos narradores de su historia prefieren computar en años y otros en lustros, lo despertaron dos remeros a medianoche: no pudo ver sus caras, pero (ELLOS) LE *hablaron* DE UN HOMBRE MÁGICO **en un templo del Norte, capaz de hollar el fuego y de no quemarse.**

Jorge Luis Borges. *Las ruinas circulares*

Y LA ESPANTOSA MUJER LE *habló* con su voz antigua. Ya no recordaba nada. Solo una vaga visión del incendio, una sensación tenebrosa despertada a la vista de aquel mar.

Leopoldo Lugones. *La estatua de sal*

Cuando LAS MUJERES *hablan* DE SÍ MISMAS, resulta que están hablando de la vida de todos.

*El País*

[http://elpais.com/elpais/2013/07/04/eps/1372935503\\_898195.html](http://elpais.com/elpais/2013/07/04/eps/1372935503_898195.html)

Zarzuela señala que EL REY *habló* CON EL EMIR DE QATAR para ayudar a Navantia.

*El Mundo*

<http://www.elmundo.es/elmundo/2013/04/09/espana/1365501521.html>

"SOCIALISTA, ME VAS A ENCONTRAR", LE *dijo* (ÉL) entonces.

*El País*

[http://politica.elpais.com/politica/2013/07/16/actualidad/1374006935\\_949236.html](http://politica.elpais.com/politica/2013/07/16/actualidad/1374006935_949236.html)

A continuación, se les plantean una serie de preguntas para que reflexionen y comenten las respuestas con un compañero:

1. ¿Qué tipo de verbos aparecen en cursiva? ¿Son similares en cuanto al significado? ¿Qué tipo de evento describen?
2. ¿Qué roles desempeñan los elementos marcados en mayúscula en la escena evocada por estos verbos?
3. ¿Cómo construyen estos verbos los enunciados? ¿Cómo aparecen representados formalmente los participantes implicados?

Finalmente, a partir de las reflexiones individuales y por parejas llevadas a cabo por los alumnos, se realiza una puesta en común

conjunta de toda la clase que lleve al establecimiento del tipo de escena activada por estos verbos comunicativos mediante el empleo de distintas estructuras formales, siguiendo la denominada *teoría de los esquemas oracionales* (Báez, 1988, 2002 y Devís, 2000). Para ello, se hará uso de las invariantes funcionales *alguien, algo, algún lugar*, etc. porque representan “la generalización máxima de significados, sentidos y referencias de tales sintagmas”, extraídas “por medio de abstracciones del acto de habla concreto (Báez, 2002: 175-176).

#### ACTIVIDAD 1

Aprovechando el potencial que las imágenes y las ilustraciones juegan en la fijación de las estructuras lingüísticas, se le facilitan a los alumnos dos fotografías en las que se ven personas dialogando en distintas situaciones de comunicación:

SITUACIÓN 1: Un periodista que pregunta a un jugador por el desarrollo de un partido.



FIGURA 1. Conversación periodista-futbolista. Fuente: Wikimedia Commons.

SITUACIÓN 2: Una pareja pidiendo asesoramiento a su médico.



FIGURA 2. Conversación médico-paciente. Fuente: Wikimedia commons.

Se les pide que observen las imágenes y que, a partir de la información que proporciona el contexto, en primer lugar, identifiquen la escena que se desarrolla y los personajes que intervienen en ella relacionándolos con los participantes de los verbos *decir* y *hablar* (Emisor, Receptor, Mensaje, Asunto, etc.). Una vez aclarado el papel o papeles que desempeña cada uno en la escena, se invita a los estudiantes a construir enunciados dentro de un diálogo, utilizando los esquemas sintácticos prototípicos de estos verbos vistos en el ejercicio anterior.

A continuación, se revisa de forma conjunta si las oraciones siguen los patrones sintácticos habituales de estos verbos a través de la representación de las distintas escenas dialogadas desarrolladas por los alumnos.

Además, al finalizar la realización de las actividades, se proveerá a los alumnos de un cuadro resumen sintetizando la información sobre los aspectos trabajados. Es preciso recordar, en este sentido, que facilitar reglas gramaticales explícitas se ha revelado como un

instrumento eficaz para ayudar a la interiorización de los mecanismos de la lengua con los que se vinculan (DeKeyser, 1994 y 1998; Swain, 1998). Con todo, es necesario advertir que para que este dispositivo sea productivo y favorezca la categorización de los distintos recursos gramaticales, las normas expuestas el deberán cumplir con criterios de concisión, coherencia y generalidad (Castañeda y Ortega, 2001).

TABLA 1. ESQUEMAS ARGUMENTALES Y REALIZACIONES HABITUALES DE *DECIR* Y *HABLAR*. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

<i>DECIR</i> : hablar expresando cierta cosa ( <i>DUE</i> ). Manifiestar con palabras el pensamiento ( <i>DRAE</i> ).	
ESQUEMA	REALIZACIONES HABITUALES <sup>30</sup>
<i>Alguien</i> (Emisor) dice <i>algo</i> (Mensaje) a <i>alguien</i> (Receptor).	1) David dijo la verdad / Pedro dijo que teníamos mucho trabajo. 2) David dijo: "Tenemos mucho trabajo". 3) David le dijo la verdad / Pedro dijo la verdad a María. 4) David le dijo: "Tenemos mucho trabajo".
<i>HABLAR</i> : Articular. Proferir palabras para darse a entender. Comunicarse las personas por medio de palabras. ( <i>DRAE</i> , acepciones 1 y 3). Emitir sonidos que forman palabras. Hacerlo así, dos o más personas para comunicarse. ( <i>DUE</i> ).	
ESQUEMA	REALIZACIONES HABITUALES <sup>31</sup>
<i>Alguien</i> (Emisor) habla <i>de algo</i> (Tópico / Asunto) <i>a / con alguien</i> (Receptor).	1) David habló de (sobre, acerca de, a propósito de) los problemas de la empresa. 2) David habló. 3) David le habló/ David habló a María. 4) David habló con María. 5) David le habló de los problemas de la empresa.

<sup>30</sup> Los datos en el corpus correspondientes a los esquemas son respectivamente: 29,66%, 23,74%, 22,46%, 13,65%.

<sup>31</sup> Los datos en el corpus correspondientes a los esquemas son respectivamente: 29,03%, 26,19%, 8,75%, 8,69%, 8,43%.

## 5. CONCLUSIONES

Con este trabajo, hemos pretendido establecer un puente de unión entre los enfoques comunicativos y los puramente gramaticales, a través de la incorporación de algunos aspectos de la teoría valencial, del cognitivismo y el funcionalismo al ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras y, concretamente, al ámbito de la didáctica del léxico verbal.

Hemos asentado nuestra propuesta didáctica sobre unos principios teórico-metodológicos estrechamente interrelacionados entre sí que creemos esenciales: perspectiva valencial-combinatoria, perspectiva fundamentada en el uso, ampliación del concepto de significado, gramática, semántica y léxico como *continuum*.

El análisis realizado introduce, a nuestro juicio, nuevas perspectivas teórico-prácticas que añaden matices interesantes al examen del comportamiento verbal al apostar por una alternativa metodológica de naturaleza híbrida que opta por combinar un método orientado tanto a la adquisición de la competencia comunicativa, como a la adquisición de la competencia gramatical, gracias a las ventajas que, a nuestro juicio, introducen las perspectivas teóricas objeto de análisis.

Se trata, como hemos visto, de modelos teóricos de importante capacidad descriptiva, gran relevancia explicativa y de fuerte potencial didáctico y permiten lograr, según creemos, una mejor integración de los distintos factores que intervienen en la adquisición de la competencia lingüística por parte de hablantes no nativos.

Pese a la existencia de ciertos rasgos diferenciales, los planteamientos esenciales de la TV, la LC y la GF se revelan, en gran medida, convergentes, pues comparten algunas características principales en sus fundamentos teóricos, en tanto en cuanto establecen la estrecha interconexión entre lenguaje y cognición, conciben una gramática de base eminentemente semántica, representan modelos fundamentados en el uso efectivo de las unidades lingüísticas y advierten el papel central desempeñado por las unidades léxicas verbales a la hora de conformar predicados.

Tal como hemos puesto de manifiesto, todo hablante que persiga obtener un alto grado de competencia comunicativa en una lengua dada necesitará conocer las rutinas y funciones lingüísticas instauradas en el uso. Pero no solo eso. Además, el usuario no nativo estará obligado a disponer de un inventario lo más amplio posible de recursos lingüísticos (léxicos, morfosintácticos, fonológico-grafemáticos) y extralingüístico-semióticos y necesitará contar también con un conocimiento lo más completo posible de las reglas combinatorio-sintagmáticas que se suelen poner en práctica usual o prototípicamente dependiendo de los verbos y de los tipos y géneros textuales de que se trate.

Puesto que los hablantes extranjeros deben alcanzar niveles lo más satisfactorios posibles en el conocimiento de la valencia o potencial comunicativo de las unidades léxicas verbales, las herramientas didácticas orientadas a facilitar la adquisición de la competencia lingüística en relación con las unidades léxicas verbales tendrán que contener toda la información valencial que ayude al hablante a utilizarlas correctamente en cualquier contexto.

Las actividades propuestas a modo de ejemplo en este trabajo tratan de responder a las necesidades de uso efectivo de las unidades

léxicas verbales que presentan los hablantes no nativos. A pesar de que estas tareas quizá no difieren en exceso de las que habitualmente se diseñan en las aulas de L2 en cuanto a su planteamiento, sí se distancian de las tradicionales en el camino que ha sido recorrido para su concepción y en la información que recibe el estudiante tras acometer su resolución.

La secuenciación de ejercicios que hemos diseñado se fundamentan en un discurso interactivo y plurideccional alumno-profesor y profesor-alumno. Además, las actividades se basan en el método inductivo devolviéndole a los estudiantes un rol más activo dentro del proceso. Al cambiar los papeles tradicionalmente atribuidos a profesor y alumno en el aula, el profesor representa una guía, pero es el alumno quien autodescubre y autoaprende a partir de sus conocimientos previos en consonancia con lo que la investigación en didáctica de segundas lenguas ha ido demostrando en torno a cómo se produce la adquisición: el alumno no interioriza las reglas gramaticales sino que las infiere o reconstruye a partir de los ejemplos y situaciones de práctica comunicativa a los que se enfrenta.

Por otro lado, la puesta en práctica de este tipo de actividades facilita, en nuestra opinión, la instauración de un tipo de método de enseñanza gramatical muy en consonancia con los objetivos y prácticas de los modelos comunicativos que se imponen en la realidad del aula de lenguas extranjeras en la actualidad.

Hemos de advertir, sin embargo, que la adopción de los presupuestos de la TV y la LC no entra en contradicción con las propuestas de corte comunicativo imperantes en la didáctica de lenguas extranjeras. Creemos que el estudio de las unidades léxicas verbales asociadas a sus marcos combinatorio-valenciales desde una

base eminentemente cognitiva contribuye a la instauración de un tipo de método de enseñanza gramatical altamente compatible y congruente con los objetivos y prácticas de los modelos comunicativos y funcionalistas instaurados en la enseñanza de segundas lenguas.

En este sentido, nos parece que una perspectiva comunicativa y una perspectiva gramatical que tenga en cuenta los aspectos valenciales y cognitivos han de complementarse necesariamente en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras en aras de la optimización de resultados en el marco específico de la adquisición del léxico verbal.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

Achard, M. y Niemeier, S. (eds.) (2004), *Cognitive linguistics, second language acquisition and foreign language teaching*. Berlín: Mouton de Gruyter.

Achard, M. (2004), "Grammatical Instructions in the Natural Approach: a Cognitive Grammar View. En Achard, M. y Niemeier, S. (eds.): *Cognitive linguistics, second language acquisition and foreign language teaching*, págs. 165-194.

ADESSE, Alternancias de Diátesis y Esquemas Sintáctico-Semánticos del Español [en línea]. Universidad de Vigo [consulta: 1/03/2013] Disponible en la web:  
<http://webs.uvigo.es/adesse/>

Aguado, J. y Baralo, M. (2007), "Aspectos teóricos y metodológicos de la investigación sobre el aprendizaje léxico y gramatical del español como L2". *Revista de Educación* 343, págs. 113-132.

Alonso, R. Castañeda, A., Martínez, P., Miquel, L., Ortega, J. y Ruiz, J. (2013): *Gramática básica del estudiante de español*. Difusión, Barcelona.

ARTHUS / Base de Datos Sintácticos del español actual [en línea]. Universidad de Santiago de Compostela [consulta: 1/03/2013]. Disponible en la web:  
<http://www.bds.usc.es/corpus.html>

Cadierno, T. (2004), "Expressing Motion Events in a Second Language: a Cognitive Typological Perspective". En Achard, M. y Niemeier, S. (eds.): *Cognitive linguistics, second language acquisition and foreign language teaching*, págs. 13-50.

Canale y Swain (1996a). *Fundamentos Teóricos De Los Enfoques Comunicativos - Enseñanza Del Español Lengua Extranjera, Signos. Teoría y práctica de la educación* 17: 54-62.

Canale y Swain (1996b). *Fundamentos Teóricos De Los Enfoques Comunicativos -La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua, Signos. Teoría y práctica de la educación*, 18: 78-89.

Castañeda Castro, A. (2004). "Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español / LE". *RedELE* 0 [en línea]. 2004, marzo nº 0. [consulta: 3/02/2013] Disponible en la web:  
[www.sgci.mec.es/redede/revista/index.html](http://www.sgci.mec.es/redede/revista/index.html)  
ISSN 1571-4667.

Chomsky, N. (1970), *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.

Consejo de Europa (2001), *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*. Estrasburgo: Consejo de Europa [consulta: el 31/1/2013] Disponible en la web:

[http://www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Dekeyser. R. M. (1994), "How implicit can adult Second Language Learning be?", En Hulstijn, J. Y R. Schmidt (Eds.), págs. 83-96.

Dik, S. (1981), *Gramática funcional*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Doughty, C. (1991), "Second Language Instruction Does Make A Difference: Evidence From An Empirical Study Of Relativization", en *Studies In Second Language Acquisition*, 13, 431-469. 2001.

Doughty, C. (1998), "Acquiring Competence In A Second Language: Form And Function", En Byrnes, H. (Ed.), *Learning Foreign And Second Languages: Perspectives In Research And Scholarship*. Nueva York: Modern Language Association, págs. 89-110.

Doughty, C. (2001), "Cognitive underpinnings of Focus on Form". En P. Robinson (ed.), *Cognition and Second Languages Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, págs. 206-257.

Doughty, C. y E. Varela (1998), "Communicative Focus On Form", en Doughty, C. y J. Williams (Eds.), *Focus On Form In Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, págs. 114-138.

Doughty, C. y J. Williams (1998): "Pedagogical Choices In Focus On Form", en Doughty, C. y J. Williams (eds.), *Focus on Form in*

*Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, págs. 197-260.

Ellis, R. Basturkmen, H. Y Loewen, S. (2002) Doing Focus on Form in the ESL classroom, *System*, 30, págs. 419-432.

Engel, U. y Schumacher, H. (1976), *Kleines Valenzlexikon deutschen Verben*. Tübinga: Gunter Narr.

Firth, J.R. (1957), *Papers in linguistics 1934-1951* London: Oxford University Press.

Gutiérrez Ordóñez, S. (1994), "Sintaxis y enseñanza del ELE". En Montesa Peydró, S. y Gomis Blanco, P.: *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I. Actas del V Congreso de ASELE*, págs. 5-36.

Helbig, G. / W. Schenkel (1969), *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutschen Verben*. Leipzig: VEB Verlag Encyklopädie.

Hymes, D. (1972): "On communicative competence". *Sociolinguistics*. Eds. Pride, J.B. y J. Holmes. Londres: Penguin Books, págs. 269-293

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

Langacker, R. (1987), *Foundations of cognitive grammar*. Vol. 1: Theoretical Prerequisites. Stanford: Stanford University Press.

Langacker, R. (1991), *Foundations of Cognitive Grammar* Vol. 2: Descriptive Application. Stanford: Stanford University Press.

Langacker, R. (2000), *Grammar and Conceptualization*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Lightbown, P. M. 2000, "Anniversary article: Classroom SLA research and second language teaching", *Applied Linguistics*, 21, págs. 431-462.

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

Long, M. H. (1983), "Does Second Language Instruction make a difference? A Review Of Research», *Tesol Quaterly*, 17, págs. 359-382.

Long, M. H. (1991), "Focus On Form: A Design Feature In Language Teaching Methodology", En Debot, K., R. Ginsberg y C. KRAMSCH (eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Ámsterdam: John Benjamins, págs. 39-52.

Long, M. H. y P. Robinson (1998). «Focus On Form: Theory, research and practice», En Doughty, C. Y J. Williams (Eds.), *Focus On Form In Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, págs. 15-41.

Luzón, J. M. y Soria, I. (1999), "El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia", *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* (RIED) vol. 2, nº 2, págs. 63-91.

Martínez Gila, P. (2009), "Actividades para la reflexión gramatical en el aula de español/LE". *marcoELE*, 9, Monográficos, págs. 165-180.

Nation, I. S. P. (2001), *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge: Cambridge University Press.

Niemeier, S. (2004), "Linguistic and Cultural Relativity. Reconsidered for Foreign Language Classroom". En Achard, M. y Niemeier, S. (eds.): *Cognitive linguistics, second language acquisition and foreign language teaching*, págs. 95-118.

Pütz, M., Niemeier, S. y Dirven, R. (eds.) (2001), *Applied Cognitive Linguistics II: Language Pedagogy*. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.

Ramón Trives, E. (1994), "Constantes filológico-lingüísticas en la semiótica de A. J. Greimas" en *Semiótica (s): Homenaje a Greimas*. Actas del III Seminario internacional del Instituto de Semiótica Literaria y Teatral. Madrid, UNED. Mario García-Page Sánchez, José Nivolás Romera Castillo, Alicia Yllera Fernández (coord.). Madrid: Visor libros, págs. 13-30.

Schumacher, H. / Kubczak, J. / Schmidt, R., Ruiter, V. (2004), *VALBU Valenzwörterbuch deutscher Verben*. Tubinga: Narr Francke Attempto.

Sinclair, J. (1991), *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.

Sommerfeldt, K. E. y Schreiber, H. (1977), *Wörterbuch zur Valenz und Distribution der Substantive*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.



Swain, M. (1998), "Focus On Form through conscious reflection", en Doughty, C. Y J. Williams (Eds.), *Focus On Form In Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, págs. 64-82.

Tesnière, L. ([1959] 1994), *Elementos de sintaxis estructural*. Madrid: Gredos.

Tomasello, M. (2003), *Constructing a language: a usage-based theory of acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.

Tomasello, M. (2000), "First steps toward a usage-based theory of language acquisition". En *Cognitive Linguistics*, 11:1/2: 61-82.

VanPatten, B. (1990), "Attending to form and content in the input: An experiment in consciousness", *Studies in Second Language Acquisition*, 12, págs. 287-301.

Vilar, E. (2007), "Analysing EFL classroom transcripts: The codification of incidental Focus on Form episodes". *Porta Lingarum*, 7, págs. 119-134.

Wotjak, G. (2006), *Las lenguas, ventanas que dan al mundo*. Salamanca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Salamanca.

FECHA DE ENVÍO: 19 DE JULIO DE 2013