

COMPATIBILIDAD DE LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA APLICADA CON LA ENSEÑANZA DE ELE. APUNTES DESDE EL AULA

Reyes LLOPIS-GARCÍA¹
Columbia University

Resumen

Desde principios de los 2000, la Lingüística Cognitiva Aplicada se ha ido posicionando como un acercamiento pedagógico de interés, con una popularidad en aumento tanto en el campo teórico y empírico, como en las aulas de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Muchos de los conceptos centrales, basados en la experiencia sensorial humana e influenciados por la cultura de las comunidades discursivas (y menos por restricciones prescriptivas de la lengua), ofrecen un aprendizaje motivado, más centrado en el uso y menos en la lengua como objeto de estudio. Si entendemos el lenguaje como corporeizado y emergente de la interacción física del ser humano con su entorno, podemos considerar el aprendizaje de L2 como menos extranjero y más accesible, puesto que promover la reflexión lingüística normaliza el razonamiento interlingüístico y mejora el pensamiento crítico para que los estudiantes establezcan conexiones razonadas entre los idiomas que conocen y los que aprenden. En este artículo se considerarán algunos de los principios clave, como los prototipos, la competencia metafórica o la corporeización, entre otros, para entender cómo se aplican a la instrucción de aspectos gramaticales del español/L2 y a sus materiales.

Palabras clave: Lingüística Cognitiva Aplicada; Enseñanza de ELE; Pedagogía de L2; Gramática Cognitiva

1. rl2506@columbia.edu.  <https://doi.org/0000-0002-9599-7565>

COMPATIBILITY OF APPLIED COGNITIVE LINGUISTICS WITH THE TEACHING OF ELE. NOTES FROM THE CLASSROOM

Abstract

Since the beginning of the 2000s, Applied Cognitive Linguistics has gradually become a pedagogical approach of interest with increasing popularity both in the theoretical and empirical fields, as well as in the classrooms of Spanish as a foreign language (ELE). Many of the core concepts, based on human sensory experience and influenced by the culture of discourse communities (and less by prescriptive language constraints), offer motivated learning which is more focused on usage and less on language as an object of study. If language is understood as embodied and emerging from the physical interaction of human beings with their environment, the learning of L2 can become less foreign and more accessible. Promoting linguistic reflection normalizes cross-linguistic reasoning and improves critical thinking, whereby students are encouraged to make reasoned connections between the languages they know and those they learn. In this article, some of the key principles will be considered, such as prototypes, metaphorical competence or embodiment, among others, to understand how they apply to the instruction of grammatical aspects of Spanish/L2 and its teaching materials.

Keywords: Applied Cognitive Linguistics; Teaching Spanish as a Foreign Language; L2 Pedagogy; Cognitive Grammar

RECIBIDO: 20/12/2022

APROBADO: 23/02/2023

1. INTRODUCCIÓN²

El campo de la enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera (L2 y ELE en adelante), en 2009 celebró sus 25 años (Tolosa y Yagüe, 2009) y hoy ya se va acercando a los 40. Tiene unos 24 millones de estudiantes en todo el mundo que estudian la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes nativos y tercera «en un cómputo global de hablantes (dominio nativo + competencia limitada + estudiantes de español), después del inglés y del chino mandarín» (Fernández-Vitores, 2022). El mundo de la enseñanza y aprendizaje de ELE, por su veteranía y por tanto, ofrece un dinámico caleidoscopio de tendencias metodológicas,

2. Todas las citas textuales que provienen de referencias escritas en inglés han sido traducidas al español por la autora de este trabajo.

innovaciones docentes, investigación empírica, aplicaciones pedagógicas o iniciativas de formación del profesorado que son fruto de su amplia trayectoria académica.

Dentro del «amplio abanico de conceptos teóricos y nociones pedagógicas [para] las diversas características académicas, institucionales y sociales de cada contexto de enseñanza» (Vázquez y Lacorte, 2018, p. 11), se puede afirmar que las metodologías hoy presentes en aulas y manuales se concentran bajo el llamado *enfoque* o *paradigma comunicativo*, en desarrollo desde los años 70 del siglo pasado. Este paradigma incluye metodologías variadas y en constante evolución, pero dos nociones están claras: la primera, el *foco en los aprendientes* (sus características y necesidades para que los contenidos didácticos sean coherentes con ambos aspectos) y la segunda, la consideración de la *realidad social e intercultural* del aprendizaje (lo que incluye discursos de la vida real, competencias sociopragmáticas y formación dedicada a hacer del aprendiente un usuario capacitado para comunicar con éxito fuera del aula y del entorno de instrucción).

Sin embargo, en esta cornucopia de metodologías y al margen de innovaciones pedagógicas, el tratamiento de la gramática en L2 se ha mantenido básicamente igual en lo que Llopis-García, Real Espinosa y Ruiz Campillo (2012, p. 10) denominan la *falacia metodológica*, es decir, «la creencia de que la gramática resultará exitosamente integrada en el [nuevo] programa comunicativo simplemente mejorando la metodología y las técnicas de acceso a ella, pero sin necesidad de redefinir, de *comunicativizar* la propia gramática». En los enfoques nociofuncionales presentes en la mayoría de libros de texto, la presentación de la gramática suele venir dictada por el contenido de cada capítulo en el libro de texto, organizado en torno a ‘nociones’ o situaciones de la vida real (*pedir indicaciones, ir de compras, contar historias en pasado*, etc.) y que seleccionan las estructuras lingüísticas o ‘funciones’ para comunicarse en ellas (preposiciones y léxico de lugares, condicionales y léxico de ropa, tiempos del pasado y marcadores temporales, etc.).

Mucho se ha hablado de la rigidez con la que se presta atención a las formas lingüísticas tanto en manuales de L2 como en las propias realidades del aula, donde la gramática se encuentra supeditada a nociones comunicativas y se enseña en el marco de contextos de uso (Lee y VanPatten, 2003; Tyler, 2012; Toth y Davin, 2016). Larsen-Freeman (2015), por su parte, da cuenta de numerosos estudios en inglés/L2 que no solo evaluaron la eficacia histórica de la gramática en el aula, sino también actitudes y creencias tanto de instructores como del alumnado, y la conclusión principal es que a pesar de que ambos grupos perciben la gramática como necesaria y eficaz, no es algo que disfruten de manejar (Larsen-Freeman, 2015, p. 265).

Pero en el aula de ELE también tienen cabida otras opciones metodológicas y la Lingüística Cognitiva Aplicada (LCA) ofrece una visión del lenguaje basada más en el significado motivado de las formas y en la experiencia de los hablantes, y menos en las reglas y taxonomías de la lengua como sistema.

2. LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA APLICADA: ENTRANDO EN EL S. XXI

Desde 2001 con la publicación del doble volumen *Applied Cognitive Linguistics (Theory and Language Acquisition y Language Pedagogy)* por Pütz, Niemeier y Dirven, el campo de la LCA emergió como disciplina para estudiar tanto los procesos de adquisición como los acercamientos a la pedagogía de L2, considerándolos complementarios y no antagónicos, y rechazando así la dicotomía entre aprendizaje y adquisición propuesta por Krashen (1985) y que todavía hoy tiene tanta presencia en el campo de la Adquisición de Segundas Lenguas.

Algunos años y publicaciones más tarde, Robinson y Ellis editaron en 2008 el *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, reuniendo a los mayores expertos del campo de la Lingüística Cognitiva (LC) para aunar criterios y sentar las bases de su potencial teórico y aplicado en L2. El objetivo era «enfatar que el lenguaje se aprende a partir de la experiencia participativa de procesamiento de información y producción del lenguaje durante la interacción en contextos sociales [...] mediante la comunicación de intenciones, conceptos y significado» (Robinson y Ellis, 2008, p. 490). Ejemplos significativos del volumen son los capítulos de Taylor, Langacker o Cadierno. Taylor revelaba el valor de los prototipos para dar cuenta de los significados centrales de las formas lingüísticas en L2, dando pie a trabajos en ELE como Llopis-García (2015) o Mendo Murillo (2019) sobre preposiciones, por ejemplo. Langacker hacía valer la Gramática Cognitiva para la instrucción de L2, sentando las bases de investigación descriptiva en ELE como Montero Gálvez (2019) para los artículos en español o de Castañeda Castro y Alhmoud (2014) para explicar el sistema verbal en ELE. Cadierno (2008), por su parte, introducía la semántica cognitiva para explicar la expresión del movimiento entre lenguas mediante la Tipología Lingüística de Talmy (2000) y la hipótesis de *Pensar para hablar* de Slobin (1996). Al hilo de esta temática, investigaciones empíricas como Colasacco (2019) o Hijazo-Gascón (2021) arrojan luz sobre la conceptualización del movimiento entre lenguas y confirman la validez de su potencial didáctico en ELE.

También en 2008 De Knop y De Rycker editaban *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar: A Volume in Honor of René Dirven*, centrado exclusivamente en la enseñanza de L2 y con el objetivo de darle a la relación entre la LC y la Pedagogía de L2 una «poderosa unidad conceptual» (De Knop y De Rycker, 2008, p. 4). De Knop, Boers y De Rycker (2010) también editaron un trabajo adicional sobre aplicaciones empíricas de L2 y LCA dos años más tarde, argumentando que la enseñanza que se inspira en esta intersección «puede ayudar a mejorar el uso eficiente de [intervenciones pedagógicas] a través de su capacidad para forjar conexiones robustas de forma y significado en la memoria [de los aprendientes]» (De Knop, Boers y De Rycker, 2010, p. 15). En ese mismo año, el monográfico de Littlemore y Juchem-Grundmann (2010) también incluyó estudios de aula reales con resultados positivos para la instrucción basada en LCA (Llopis-García para ELE y tanto Holme como Tyler, Mueller y Ho para inglés/L2).

A partir de este momento, la década de los 2010 trae numerosos y significativos avances empíricos y teóricos a la disciplina y para el caso de ELE, los más importantes están recogidos en Llopis-García e Hijazo-Gascón (2019) y en Ibarretxe-Antuñano, Cadierno y Castañeda Castro (2019).

3. PRINCIPIOS PARA EL AULA DE ELE Y DE HERENCIA³

Desde el punto de vista de la LCA, el lenguaje es una parte integrante de la cognición humana en general, al igual que otros procesos básicos como la memoria, la atención o la categorización. Esto hace que la instrucción basada en LCA lleve a las aulas el conocimiento experiencial del mundo que «sustenta el sistema conceptual humano y, por lo tanto, el lenguaje mismo». Este sistema contiene «una reserva intuitiva de conocimiento que facilita la comprensión de las relaciones sistemáticas entre las unidades del idioma» (ambas citas de Tyler, 2012, p. 18). Ya que todas las lenguas aplican estrategias parecidas y el uso de lo experiencial parece conducir la comunicación de forma universal, la idea de que tenemos amplio terreno en común entre lenguas ciertamente tiene un enorme valor en el aula de L2. El carácter corpóreo y espacial de la lengua funciona como vehículo facilitador en la comunicación, y al tener esta habilidad cognitiva en común «tenemos, pues, una herramienta de enseñanza muy

3. El perfil de los hablantes de herencia (HH) en los Estados Unidos, donde yo resido y enseño, tiene una enorme importancia para el desarrollo de los programas de enseñanza de español, donde además las aulas de ELE en la educación superior tienen un alto porcentaje mixto (ELE y herencia) (Pascual y Cabo 2016, 2018, Parra 2016). Creo que es de interés incluir mención a este tipo de alumnado aquí.

eficaz en ELE, no solo por las obvias ventajas de enseñar elementos léxicos, sino especialmente cuando se introducen y explican construcciones gramaticales más abstractas» (Llopis-García, 2018b, p. 57).

Esta sección está dedicada a aquellos conceptos de la Lingüística Cognitiva que, aplicados al aula de ELE, conforman un acercamiento innovador a la enseñanza y el aprendizaje del español. Estos aliados pedagógicos son la *corporeización*, la *base en el uso*, la *competencia metafórica*, la *perspectiva*, los *prototipos* y las *redes radiales*. El uso de estas nociones en ELE permite un aprendizaje motivado, lo que a su vez fomenta la adquisición, ayuda a afinar el manejo y la comprensión de la gramática, mejora el aprendizaje y la memoria, y abre el camino para una mejor comprensión de cómo conceptualizan los hablantes de la lengua meta (Llopis-García, 2016, p. 36).

3.1. *La corporeización, la base en el uso y la competencia metafórica*

Como ya se ha mencionado, el lenguaje es experiencial y surge a partir de la interacción física de los humanos con su entorno, lo cual otorga un carácter corpóreo a las formas lingüísticas y las vincula con la percepción motora, espacial y sensorial de los miembros de cada comunidad discursiva (Ungerer y Schmid, 2006; Taylor y Littlemore, 2014). Esto permite a los hablantes usar conceptos compartidos de experiencias vividas en el día a día (como la *distancia*, la *temperatura*, la *naturaleza*) para expresar conceptos más personales, intransferibles y abstractos (como las *relaciones personales*, las *opiniones* y las *emociones*).

En español, por ejemplo, medimos el afecto en términos de la temperatura y hablamos de un *cálido abrazo* o un *frío recibimiento*; las relaciones las igualamos al mundo vegetal y las *cultivamos* para que *crezcan* sanas; y nuestro estado de ánimo lo visualizamos en un eje vertical, de manera que *nos venimos arriba* cuando estamos felices, pero tenemos un *bajón* si las cosas no van bien. Estas conceptualizaciones están ampliamente arraigadas en el imaginario enciclopédico de los hablantes de español y esto nos lleva precisamente a dos de los puntos fuertes de la LC para enseñar cualquier L2: el lenguaje tiene una *base en el uso* y lo abstracto se comunica a través de lo físico y perceptible a través de la *metáfora*.

Para la primera idea, es importante entender que el lenguaje es colaborativo y social: emerge de las interacciones entre hablantes, que hacen uso de convenciones lingüísticas para comunicarse con éxito y estas, a su vez, se establecen a través del uso reiterado. En palabras de Taylor y Littlemore (2014, p. 17), «para funcionar en

una comunidad lingüística, los hablantes tienen que calibrar su gramática interna con las gramáticas que se supone existen en las mentes de otros hablantes». Las convenciones sociales nos ayudan a interpretar las intenciones comunicativas de cada hablante y son parte de un *entendimiento común* entre interlocutores. Así, si una construcción, función o forma lingüística es representativa de un patrón de uso por diferentes hablantes, *debe ser reconocida* como posible y por tanto, susceptible de estar presente en un aula de L2. Los hablantes son quienes crean y validan la lengua y su estructura, no necesariamente los manuales o gramáticas de ELE. En clase, entonces, «Qué quieres decir cuando dices X» se convierte en un aliado didáctico porque se enseña que la lengua es orgánica y social y que detrás de cada mensaje hay: una intención comunicativa del hablante, el objetivo de transmitir una perspectiva y un punto de vista personal que sólo podrá conseguirse con una selección específica de palabras y no otra. Masuda y Arnett (2015, p. 9) también añaden que «en un modelo basado en el uso, las funciones comunicativas se fundamentan en la experiencia perceptiva donde el significado y/o la conceptualización y el uso del lenguaje son centrales». Por tanto, arguyen, una instrucción que se base en el uso *real* de la L2 (y no en hablantes nativos ideales) y que prepare a los aprendientes para ser usuarios operativos de la lengua meta fuera de las cuatro paredes del aula será más atractiva tanto para profesores como para los propios estudiantes.

Estas ideas rompen con nociones preconcebidas de prescriptivismo, registros y normatividad en la instrucción de ELE, especialmente para el caso de aprendientes-hablantes de herencia (HH), que son una población tremendamente heterogénea con enorme variabilidad lingüística y con una identidad etnolingüística que les diferencia de los aprendientes de ELE, quienes no tienen inversión familiar o emocional con la lengua meta (Parra, 2016). En los Estados Unidos ha existido y aún existe la idea de que la instrucción a aprendientes de herencia debería centrarse en deshacer el «daño lingüístico» que los aprendientes traen desde casa, del uso no normativo que sus familias hacen del español y que los marca como menos aptos en su competencia en el idioma (Potowski, 2015). Afortunadamente, según Parra (2016, p. 178), el énfasis en una norma estándar del español en el aula de ELE/HH «se ha quedado en gran parte en el camino, reemplazada por iniciativas más socialmente inclusivas [para] empoderar el uso del español por parte de los estudiantes y fomentar su sentido de agencia para el cambio social». La Lingüística Cognitiva, con su pilar de base en el uso y no necesariamente con foco en lo estándar o normativo de la lengua, supone un innovador acercamiento a la gramática y uso del español que tenga en cuenta la identidad y variabilidad etnolingüística de estos

hablantes. Llopis-García (2018a) elaboró una propuesta aplicada sobre cómo la LC puede informar la instrucción a HH en el aula mixta de ELE (esto es, un aula con ambos tipos de aprendientes).

La segunda idea es que el lenguaje «tiende a reflejar nuestras interacciones físicas con el mundo y los conceptos abstractos se vinculan a experiencias físicas a través de la metáfora» (Taylor y Littlemore, 2014, p. 3). La llamada *competencia metafórica* (Danesi, 1988), entendida como la capacidad para comprender y producir metáforas –en cualquier idioma–, viene dada por la L1 de los hablantes, pero entrenarla y practicarla en el aula de ELE tiene enormes ventajas cualitativas para facilitar a los aprendientes un acceso representacional de la lengua, es decir, una forma de visualizar la semántica tanto del léxico como de la gramática. Las metáforas explican conceptos abstractos (los dominios meta, como las emociones, las relaciones o las percepciones personales sobre un tema) con lenguaje concreto que evoca imágenes fácilmente accesibles (los dominios fuente, basados en la experiencia sensorial, motora y espacial de los hablantes) y por tanto, facilitan la comprensión y relación entre hablantes, ya sean de lengua materna, segunda, extranjera o de herencia.

Se pueden explicar estas nociones con un ejemplo de vocabulario sobre la categoría léxica «problemas», donde para aprender diferentes expresiones lingüísticas se puede hacer uso de una metáfora conceptual. Tal y como explica Soriano (2012), estas metáforas son «esquemas abstractos de pensamiento que se manifiestan de muchas formas, entre ellas el lenguaje» (p. 97-98) y se diferencian de las expresiones lingüísticas en que estas últimas sí forman parte de la comunicación cotidiana de los hablantes.

Selecciona las TRES expresiones que sí se relacionan directamente con la metáfora conceptual: LAS DIFICULTADES SON CONTENEDORES y después señala las que no.

Las expresiones que representan a LAS DIFICULTADES SON CONTENEDORES son: , , , y las que no son parte de la metáfora conceptual son: , ,

(3) Estar juntos en una situación
 (1) Tener un problema
 (2) Meterse en un lío
 (1) Salir de una situación
 (3) Resolver un problema
 (2) Arreglar una dificultad

Figura 1. Análisis de léxico metafórico para LAS DIFICULTADES SON CONTENEDORES

Para el caso de los «problemas», entonces se puede aplicar la metáfora conceptual LAS DIFICULTADES SON CONTENEDORES, donde el dominio meta o concepto abstracto son las DIFICULTADES, mientras que a su contraparte experiencial y accesible por el conocimiento enciclopédico de los hablantes (el dominio fuente) la representan

los CONTENEDORES. La Figura 1 contiene un ejercicio de reflexión sobre una serie de expresiones lingüísticas para que los estudiantes (de niveles intermedios o avanzados) las analicen desde los dominios de la metáfora conceptual y aprendan las construcciones que de ella se derivan.

Entrenar la competencia metafórica de los aprendientes en el aula de ELE les ayuda a normalizar la corporeización en la lengua (donde los problemas están *dentro* de un contenedor situacional y *salir de o meterse en* ellos referencia nuestra capacidad de superarlos o no). De la misma forma, también se crea espacio para un razonamiento analógico entre dominios de la L2 cuyas imágenes conceptuales pueden estar –o no– presentes también en su L1, activando así una concientización interlingüística. Igualmente, un ejercicio como el de la Figura 1 hace que los usos figurativos del lenguaje se motiven, capacitando a los estudiantes para que «visualicen el idioma» a medida que avanzan en su competencia de L2. Por último, es deseable acostumbrar a los alumnos a la idea de que el lenguaje es simbólico y que TODO significa: desde una construcción léxica hasta una preposición o una desinencia verbal. Una instrucción que trabaja la competencia metafórica desde los niveles iniciales desmitifica la lengua meta como «extranjera» y «exótica» para vincularla con la suya propia y/u otras que conozca. Se busca integrar el conocimiento enciclopédico de los aprendientes para que puedan aportar lo que ya saben a la construcción de lo que aprenden. De esta manera, Lantolf y Bobrova (2014) proponen fomentar la «fluidez conceptual» y la «conciencia metafórica» en el aula, siendo la primera la «capacidad de saber cómo la L2 ‘codifica’ los conceptos a través del razonamiento metafórico [...] en lugar [de aplicar el sistema conceptual] de la L1», y la segunda «ser capaz de comprender el discurso metafórico en una L2», así como generar metáforas en la propia producción (Lantolf y Bobrova, 2014, p. 52).

Las metáforas son ventanas a la comprensión del mundo discursivo de la lengua meta y su tratamiento explícito en ELE/HH empodera a los aprendientes a ser creativos en su uso del español y a acercarse a la lengua meta con curiosidad y herramientas de interpretación y comprensión. Para el caso de los HH, suponen riquísimas fuentes de validación de su bilingüismo, puesto que dan significatividad al conocimiento léxico que traen «desde casa», les proveen de mayor autonomía y seguridad al navegar ambas lenguas y le dan sentido a las similitudes de conceptualización para también identificar y reconocer las diferencias entre los dominios conceptuales en ambas lenguas. Finalmente, la naturalidad de incluir y motivar el lenguaje figurativo en el aula se parece más al contexto de uso real (y no de clase) en el que estos hablantes inicialmente adquirieron su español.

El trabajo en el aula con la competencia metafórica se relaciona además directamente con la noción más amplia en L2 de la *competencia comunicativa* (Cenoz Iragui, 2016) porque posibilita la incorporación orgánica del lenguaje figurado al aprendizaje (desde niveles elementales) y contribuye a normalizar su presencia, así como a disminuir la percepción de «extranjera» de la lengua meta (MacArthur, 2017; Suárez Campos, Hijazo-Gascón e Ibarretxe-Antuñano, 2020; Low, 2020). Suárez-Campos e Hijazo-Gascón (2019) abogan, además, por «la introducción de la metáfora en clase desde el principio y de manera sistemática [...] y que llegue a constituir un complemento del aprendizaje» (Suárez-Campos e Hijazo-Gascón, 2019, p. 244).

3.2. La perspectiva, los prototipos y las redes radiales

La *perspectiva* se relaciona con una de las funciones cognitivas básicas de los seres humanos: la *conceptualización*, que es la comprensión del mundo que nos rodea y que será determinante para la estructura lingüística de cada lengua. La perspectiva viene determinada por el emplazamiento físico de cada persona, que definirá cómo se visualiza, procesa y comprende lo que ocurre en el entorno. Cuando se aplica al habla, codifica lingüísticamente el punto de vista del hablante sobre un hecho o una escena, que puede ser literal (la ubicación desde la que se contempla) o figurativo (la opinión personal o el parecer sobre algo). Tyler y Evans (2004, p. 276) puntualizaban que «una escena conceptual puede visualizarse desde un número de posiciones de ventaja y cada cambio de posición puede dar lugar a un cambio en la interpretación de la escena».

Como ejemplo, el contraste de los pasados simples es un contexto de ELE donde la perspectiva es central para la comprensión semántica y representacional del aspecto de cada tiempo verbal: imperfecto o pretérito perfecto simple (pretérito en adelante). Considérense los siguientes ejemplos:

- (1) *Tenía* el pelo corto
- (2) *Tuvo* el pelo corto

La Figura 2 (extraída de Llopis-García, en prensa) representa a la hablante con un telescopio, observando en ambos esquemas visuales la escena conceptual de una mujer con pelo corto. Para el caso del imperfecto, la perspectiva del hablante se sitúa DENTRO del contenedor circular que representa la escena y donde ella observa de cerca a la mujer del pelo corto (con una prominencia de tamaño que resalta la realidad inmediata del momento observado), destacando así el aspecto imperfectivo

de *tenía*, donde los límites de la acción del verbo no son visibles dada la cercanía de la observadora a la observada. La hablante y su objeto de observación están *ALLÍ*, en el mismo espacio. La representación visual del pretérito, por el contrario, sitúa a la hablante/observadora en un espacio diferente (*AQUÍ*) al de la mujer observada (que continúa *ALLÍ*). En este caso, la hablante está FUERA de la escena conceptual, representada con un tamaño mucho menor para marcar distancia con el momento de enunciación. Desde su *AQUÍ*, nuestra hablante observa desde lejos, siendo capaz de visualizar, además, los contornos de aquel espacio donde la mujer *tenía el pelo corto*, dando lugar así a la semántica del pretérito *tuvo*: *ALLÍ DENTRO*, en aquel momento del pasado, sin relación con el momento actual. El *AQUÍ FUERA*, de la hablante, además viene destacado por la presencia de diferentes estilos de peinado, todos ellos posibles pero con un denominador común: el pelo ya no es corto (o tan corto).



Figura 2. Imperfecto vs. pretérito

Los cambios de perspectiva del hablante y su postura personal siempre significarán cambios en la forma lingüística (¿imperfecto o pretérito?) y por ende, en la intención comunicativa y lo que se acaba transmitiendo. La instrucción frente a la pregunta de qué tiempo verbal usar en cada caso puede entonces centrarse, como se ha mencionado anteriormente, en un «depende de lo que quieras decir» frente al más frecuente mensaje de «el español es así» o el «vamos a ver qué dice el manual».

Junto con la perspectiva, uno de los conceptos de la Lingüística Cognitiva de más fuerza y relevancia para la enseñanza de L2 en general y de ELE en particular, es el de los *prototipos* (Rosch, 1973), que están directamente relacionados con la operación mental general de la *categorización*. Esta habilidad cognitiva es la que nos permite percibir similitudes y diferencias entre objetos, eventos, entidades o conceptos y clasificarlos en categorías de acuerdo con nuestra percepción al respecto. Taylor y Littlemore (2014) acertadamente puntualizan que «los humanos clasificamos nuestro

conocimiento del mundo no en categorías organizadas y pulcras, sino revueltas y superpuestas, aunque siempre habrá miembros de esas categorías que sean más centrales que otros» (Taylor y Littlemore, 2014, p. 6). Estos miembros centrales son los prototipos, que son las primeras imágenes mentales que se nos ocurren cuando pensamos en una categoría (Ibarretxe-Antuñano y Cadierno, 2019). Así, cuando consideramos la categoría de *pájaros*, un gorrión o una golondrina se nos ocurrirán antes que un tucán o un frailecillo, y aunque los cuatro animales están dentro de la misma categoría (todos tienen pico, plumas, alas y vuelan), los dos primeros son más representativos en la experiencia de nuestra comunidad discursiva.

Para la enseñanza de L2, sin embargo, el atractivo de las categorías y sus prototipos no es tanto la organización del léxico, sino de las categorías gramaticales. En Lingüística Cognitiva, el consenso es que el prototipo siempre tendrá una base espacial o experiencial, y a partir de este significado central, otros significados relacionados podrán ir emergiendo a través del proceso de la extensión semántica (también conocida como *red radial*). Tyler señala que las categorías lingüísticas «constituyen una red semántica y motivada de significados relacionados. [...] Todos estos significados están organizados sistemáticamente con respecto a un significado central, [...] que es el que está más basado en la experiencia corpórea» (Tyler, 2012, p. 22).

Consideremos el caso de la preposición *hasta*⁴, por ejemplo (ver Figura 3):

- (3) Ella camina *hasta* el final del muelle
- (4) Ella trabaja *hasta* las tres
- (5) Ella está *hasta* el moño

El prototipo de esta preposición marca un desplazamiento hacia delante con un límite final que no se puede traspasar, como muestran el ejemplo (3) y su imagen en la parte inferior de la Figura 3, y donde el final del muelle es un punto final no traspasable, a riesgo de caer al agua. La preposición aquí marca el final de un trayecto. A partir de ese significado central, podemos extender una red semántica de significados relacionados y pasar a un límite temporal, como en el caso de (4), donde las 15h marcan el punto final de la jornada laboral. Y de ahí, extendiendo a un uso más figurativo y abstracto, el final de la paciencia de alguien, cuyo límite además se representa con un gesto que también marca un límite metafórico final (como muestra el *Bitmoji* que acompaña a la frase (5) en la Figura 3). Llopis-García (2015, p. 56) señalaba que:

4. Para una descripción más detallada de esta preposición y los ejemplos aquí provistos, se recomienda ver Llopis-García (en prensa).

Por medio de esta visión del lenguaje y sus formas, la gramática de las preposiciones evoluciona para no percibirse como un conjunto arbitrario de reglas que aplicar en contextos (significativos o no), sino para ser un instrumento operativo que permita a los estudiantes seleccionar la preposición que necesitan con un criterio informado y una intención comunicativa más clara.

La Figura 3 muestra la propuesta de aula tanto del prototipo como de su extensión semántica, que ordena la red radial en una evolución que parte del significado central del primer ejemplo.



Figura 3. Prototipo y extensión radial de la preposición HASTA

En ELE, trabajar con prototipos gramaticales implica poder ir de lo más céntrico (o prototípico, basado en espacio) a lo más periférico (que se puede gradar por dificultad y suele ser más figurativo). Por medio de estos procesos cognitivos, las «reglas» gramaticales adquieren un sentido más relacional y conectado, otorgan orden al caos de reglas y excepciones que suelen enfrentar los aprendientes y promueven una

menor necesidad de memorización desconectada, con más posibilidad de encontrar lógicas gramaticales. «Enseñar ‘reglas gramaticales’ utilizando un enfoque de categorías radiales permite a los alumnos [...] ver su flexibilidad [semántica] en lugar de simplemente memorizarlas y luego aprender listas de ‘excepciones’» (Taylor y Littlemore 2014, p. 7). Las redes radiales reducen, por tanto, la arbitrariedad percibida de formas lingüísticas (como las preposiciones) que tienen significados y usos diferentes y que no suelen enseñarse de manera conectada. Aunque aprender una L2 siempre significará tener que memorizar contenidos nuevos, especialmente significados de formas lingüísticas, las extensiones semánticas facilitan una comprensión holística que permite conectar diferentes usos de una misma estructura. Dado que, además, las redes radiales están basadas en una observación físico-espacial a partir del prototipo, las conexiones entre significados son más accesibles puesto que tienen un vínculo directo con la experiencia directa del aprendiente, ya sea de ELE o de herencia. En el caso de estos últimos, además, y como puntualiza Beaudrie (2016, p. 151), estos aprendientes «han adquirido español principalmente en entornos naturales y han experimentado el uso del idioma en contextos significativos y auténticos», por lo que les favorece una instrucción más creativa que priorice el conocimiento del mundo de los aprendientes y se centre menos en metalenguaje y saber morfosintáctico, punto de partida de las explicaciones gramaticales de gran cantidad de manuales de ELE.

Considerando todo lo anterior, al motivar los significados desde prototipos experienciales, espaciales, sensoriales y motores, los aprendientes pueden entender de dónde vienen las estructuras léxicas y gramaticales, lo cual es mucho más memorable, ameno e interesante que simplemente estudiar palabras y sus combinaciones morfosintácticas. Y no es que toda instrucción tradicional necesariamente se centre en aprendizajes mecánicos, pero como Wirag, Li y Zhang mencionan, aplicar principios cognitivistas a una gramática que esté «integrada en escenarios comunicativos significativos puede resultar idealmente en un procesamiento más profundo y una consolidación más sólida de estos conceptos de L2» (Wirag, Li y Zhang, 2022, p. 196). Lo mismo opinan Kissling y Arnold (2022), quienes tras realizar varios estudios sobre preposiciones y pasados simples con aprendientes iniciales de español, confirman que hay beneficios de aprendizaje y que conviene aplicar instrucción de corte cognitivo desde los niveles más básicos, pues dado que «se presupone que la instrucción convencional es adecuada para una amplia variedad de estudiantes, parece que se puede decir lo mismo [de la instrucción cognitivista]» (Kissling y Arnold, 2022, p. 25).

Llopis-García (2011) en un estudio con aprendientes de nivel A2 acerca del modo verbal, Suárez Campos (2020) en un trabajo sobre activación de la competencia

metafórica con aprendientes noveles, o Martín-Gascón, Llopis-García y Alonso-Aparicio (en prensa) con las construcciones con verbos como *gustar* en el nivel A1 también confirman estas afirmaciones sobre la validez de la LCA en el aprendizaje de ELE desde los estadios más tempranos. Estudios como estos confirman la predicción de Pütz y Niemeier (2001) en el volumen inaugural del campo de la LCA:

Los materiales de aprendizaje inspirados en [LCA] no solo pueden servir mejor a los estudiantes intermedios y avanzados; también los principiantes absolutos y el grupo desde principiantes hasta estudiantes intermedios pueden beneficiarse de los hallazgos de CL sobre el lenguaje (Pütz y Niemeier, 2001, p. xiv)

La aplicación de la *perspectiva* y los *prototipos* en la instrucción de L2 y ELE/HH en particular trae coherencia a la desordenada maraña de usos, contextos, polisemias y reglas que las tablas de gramática de una enorme cantidad de manuales y materiales presentan. La ventaja indiscutible es que invita a los aprendientes a vincular lo que saben en su L1 y también su conocimiento enciclopédico con lo que están aprendiendo, contribuyendo a «des-extranjerizar» la lengua meta y a acercarse a ella con la garantía de que hay «ton y son» en la gramática de ELE.

3.3. *El valor de la multimodalidad en los materiales didácticos*

Las Figuras 2 y 3 de las secciones anteriores han proporcionado ejemplos que incorporan imágenes diseñadas para representar escenas conceptuales de la realidad y visualmente corporeizar la semántica de la morfología verbal de los pasados o de una preposición, ambos elementos lingüísticos con alta variabilidad de uso y polisemia. El uso pedagógico de imágenes, gestos y elementos multimodales ayuda a comprender y procesar nuevos contenidos gramaticales y léxicos y es «un poderoso aliado del instructor y el alumno, ya que permite construir puentes experienciales entre el idioma materno y el idioma de destino, y facilita la interpretación de los [nuevos] conceptos» en la lengua meta (Llopis-García, 2016, p. 33). Suñer y Roche (2019) hablan también del acceso a través de materiales multimodales a la «motivación conceptual» (Suñer y Roche, 2019, p. 9) de las formas lingüísticas y de cómo se puede dirigir a los aprendientes hacia conexiones de elementos gramaticales cuyos significados tradicionalmente se han enseñado de manera desconectada o independiente, como es el caso de las preposiciones.

Como ejemplo ilustrativo, la Figura 4 presenta un material didáctico que incorpora elementos de *espacio*, de *corporeización*, *competencia metafórica* y *perspectiva* para enseñar los adjetivos demostrativos en ELE/LH.



Figura 4. Didáctica de los adjetivos demostrativos

En esta imagen, diseñada para el nivel inicial o A1⁵, se presentan los demostrativos (*esta/e, ese/a, aquel/lla*) vinculándolos con los pronombres personales (*yo, tú, él/ella/usted*) desde la corporeización, aplicando el dominio de la DISTANCIA para comprender que el *yo* del hablante es la distancia menor (*aquí*), el *tú* del interlocutor es una distancia media (*ahí*), mientras que la tercera persona (*él/ella*) de quien está ausente en una conversación es la entidad más lejana (*allí/allá*). Al mismo tiempo, aunque *usted* es una segunda persona, el español marca la deferencia y el respeto a través de la distancia y por eso, utiliza la morfología de la tercera persona, pues activa así la metáfora conceptual de la DISTANCIA ES CORTESÍA y le asigna a *usted* una distancia mayor que la del *tú*. A partir de ahí, se puede extender la red radial a los demostrativos y entender que *esta/e* señala una entidad del *aquí*, la más cercana a la perspectiva de la hablante de la imagen. *Ese/a* está algo más separado de quien enuncia, por lo que usa el mismo criterio de distancia que el *tú-ahí*, mientras que la

5. Diseño basado en una idea original de la profesora de ELE Ute Paul-Proßler durante mi curso de formación de International House *Gramática Cognitiva* en su edición de 2022.

distancia mayor de un elemento con respecto al hablante (*allí/allá*) se marca con el adjetivo *aquel/lla*, igual que se hace con las terceras personas. La distancia metafórica y la perspectiva corporeizada del hablante, por tanto, son los criterios que determinan el uso –literal o figurativo– de los demostrativos en ELE/LH. De esta manera, en el nivel inicial se puede empezar a entender la distancia literal (*este libro vs aquel libro* en diferentes espacios del aula) y mantener la misma instrucción a medida que se avanza de nivel y se consideran usos figurados de los demostrativos (*¿qué fue de aquella amiga que hiciste el verano pasado?*).

Diseñar materiales didácticos con criterios cognitivistas –como los aquí mencionados– puede proporcionar representaciones gráficas que van más allá de lo estético o son mero acompañamiento, porque incorporan y muestran lo que representa la forma lingüística en el mundo real, añadiendo una comprensión más holística, dinámica y clara para los aprendientes. Tanto en LCA como en los acercamientos de la afín Teoría Sociocultural (Masuda, Arnett y Labarca, 2015) se trabaja con elementos multimodales y esquemas conceptuales, mapas mentales o dibujos personales porque ayudan al desarrollo cognitivo de los aprendientes a través de la mediación de la representación gráfica, que permite una mejor internalización de los nuevos conceptos de la L2. Castañeda Castro (2012) también señala que la incorporación de material multimodal a la enseñanza de ELE muestra cómo «las palabras y estructuras utilizadas por el hablante permiten al oyente crear representaciones e imágenes, no de manera aislada o abstracta, sino dentro del contexto del discurso dinámico» (Castañeda Castro, 2012, p. 260).

Por último, y añadiendo una capa más de complejidad a la potencia pedagógica de elementos multimodales, cada vez hay más estudios que utilizan animaciones multimedia para ayudar a los aprendientes a visualizar elementos gramaticales. Arnett y Suñer (2019) presentan varios estudios que han trabajado con estas animaciones y confirman que son muy recomendables para apoyar a los principios cognitivos de la instrucción de L2 porque «pueden representar los aspectos dinámicos relevantes de la gramática, la fuerza, el movimiento, la transferencia de energía, etc., con mayor solidez que las imágenes estáticas» (Arnett y Suñer, 2019, p. 369). Una ventaja adicional que los autores confirman con su estudio y que también ha sido discutida en la bibliografía del campo (Littlemore, 2009; Llopis-García *et al.*, 2012; Tyler, 2012; Llopis-García, 2019; Martín-Gascón *et al.*, en prensa), es que el uso de animaciones multimedia (y en realidad, de recursos multimodales de todo tipo) ayuda a los aprendientes a comprender la L2 sin necesidad de utilizar (tanto) metalenguaje, puesto que se hace ver que «los usos específicos de las [formas lingüísticas] están más vinculadas a la elección de los hablantes y no tanto a las propiedades del sistema lingüístico por sí solo» (Achard, 2008, p. 434).

4. BREVE APUNTE SOBRE ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN EN LCA

La última consideración que merece incluirse en este trabajo es sobre la presencia de enfoques cognitivistas en el aula de ELE/HH y la investigación empírica en LCA. Aunque actualmente estos enfoques están en alta demanda en seminarios internacionales de ELE y en oportunidades de formación del profesorado, es necesario seguir trabajando por hacer de la LCA una presencia constante, común y normalizada en las aulas de L2 (Nacey, 2017, Piquer-Píriz, 2021; Llopis-García, en prensa). La gran mayoría de bibliografía mencionada en estas páginas presenta, por un lado, perspectivas teóricas y propuestas de enseñanza generales que aún no han sido investigadas empíricamente, dada la juventud relativa de la disciplina. Y por otro lado, los estudios empíricos incluidos aquí coinciden, además, en que la novedad para los aprendientes de la instrucción cognitivista y sus materiales y actividades a menudo ha tenido un impacto negativo en resultados que (aún) no han conseguido demostrar la superioridad de la LCA en el aula de L2 a pesar de la experiencia positiva del día a día en el aula de numerosos instructores de ELE. Se hace necesario, entonces, subrayar la importancia del acceso generalizado de docentes de ELE a una formación en LCA que lleve a una mayor creación y presencia de materiales didácticos disponibles y que a su vez normalice la presencia de los principios cognitivos en la instrucción del aula. Solo así se podrá conseguir una simbiosis pedagógica que beneficie a lingüistas que investigan en las aulas, al profesorado que quiera incluir esta enseñanza en su clase y a los estudiantes que, habiendo aprendido la L2 de forma más orgánica desde los niveles iniciales, no se sorprendan de la instrucción de corte cognitivo cuando participen en estudios empíricos.

CONCLUSIONES

Como se viene detallando desde las primeras líneas de este trabajo, si entendemos el lenguaje como experiencial, corporeizado y emergente de la interacción física del ser humano con su entorno, podemos empezar a considerar el aprendizaje de lenguas como menos extranjeras, más similares entre sí y más accesibles, puesto que promover la «conciencia cognitivista» de los aprendientes normaliza el razonamiento interlingüístico en el aula, invita a los estudiantes a considerar su lengua materna en relación con la meta y mejora el pensamiento crítico al permitir que los estudiantes establezcan conexiones razonadas entre ambas (Llopis-García, 2022). Igualmente, la instrucción de corte cognitivista tiene la capacidad de mejorar la

comprensión de la L2 porque se entiende que la lengua emerge de representaciones mentales del mundo físico y la memoria histórica de una comunidad discursiva, lo cual acerca la comprensión del sistema lingüístico a sus aprendientes. En palabras de Langacker (2008, p. 78):

El hecho de que la gramática sea significativa y no un sistema formal autónomo, crea el potencial para enfoques nuevos y diferentes en la enseñanza y el aprendizaje [...] El aprendizaje de la gramática no tiene por qué ser la internalización desalmada de restricciones arbitrarias.

Como una alternativa más en el campo de la enseñanza de lenguas (segundas, extranjeras y de herencia), la Lingüística Cognitiva Aplicada tiene el potencial de mejorar cómo los estudiantes entienden, procesan y, en última instancia, aprenden con éxito el idioma de su elección (Ibarretxe-Antuñano *et al.*, 2019). Muchos de los conceptos centrales aquí presentados, basados en la experiencia sensorial humana e influenciados por la cultura de las comunidades discursivas (y no por restricciones prescriptivas de la lengua), ofrecen «numerosas alternativas pedagógicas [...] para la enseñanza de lenguas extranjeras mucho más atractivas que algunas de las propuestas tradicionales (por ejemplo, memorizar glosarios bilingües)» (Piquer-Píriz y Boers, 2019, p. 59). Esto resulta en un aprendizaje más motivador porque se centra más en los hablantes-aprendientes y no tanto en la lengua como objeto de estudio.

REFERENCIAS

- Achard, M. (2008). Teaching construal: Cognitive pedagogical grammar. In P. Robinson y N. C. Ellis (Series Eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language learning*, pp. 442–465. Nueva York: Routledge.
- Alonso-Aparicio, I. y Llopis-García, R. (2019). La didáctica de la oposición imperfecto/perfecto simple desde una perspectiva cognitiva, en I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno, y A. Castañeda Castro (Eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2*, pp. 274–299. Nueva York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Arnett, C., & Suñer, F. (2019). Using cooperation scripts and animations to teach grammar in the foreign language classroom. *Yearbook of the German Cognitive Linguistics Association*, 7(1), 31–50. DOI: <https://doi.org/10.1515/gcla-2019-0003>
- Beaudrie, S. M. (2016). Advances in Spanish heritage language assessment: Research and instructional considerations, en D. Pascual y Cabo (Ed.), *Studies in bilingualism*, Vol. 49, pp. 143–158. Ámsterdam: John Benjamins.
DOI: <https://doi.org/10.1075/sibil.49.08bea>
- Cadierno, T. (2008). Learning to talk about motion in a foreign language, en P. J. Robinson y N. C. Ellis (Eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, pp. 239–275. Nueva York: Routledge.

- Castañeda Castro, A. (2012). Perspective and meaning in pedagogical descriptions of Spanish as a foreign language, en G. Ruiz-Fajardo (Ed.), *Methodological developments in teaching Spanish as a second and foreign language*, pp. 221–272. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Pub. Retrieved from <http://site.ebrary.com/id/10632754>
- Castañeda Castro, A., y Allmoud, Z. (2014). Una aproximación al sistema verbal aplicable a la enseñanza de ELE, en A. Castañeda Castro (Ed.), *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: criterios y recursos*, pp. 267–294. Madrid: SGEL.
- Cenoz Iragui, J. (2016). El concepto de competencia comunicativa, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE): Vol. Tomo I* (Primera edición (con este formato), pp. 449–466). Madrid: SGEL.
- Colasacco, M. A. (2019). A cognitive approach to teaching deictic motion verbs to German and Italian students of Spanish. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)* 57(1), 71–95.
DOI: <https://doi.org/10.1515/iral-2018-2007>
- Danesi, M. (1988). The development of metaphorical competence: a neglected dimension in second language pedagogy, en A.N. Mancini, P. Giordano, y P.R. Baldini (eds) *Selected papers from the Proceedings of the Third Annual Conference of the American Association of Teachers of Italian*, pp. 1–10. River Forest, IL: Rosary College.
- De Knop, S., Boers, F., y De Rycker, A. (Eds.). (2010). *Fostering language teaching efficiency through Cognitive Linguistics*. Berlín: De Gruyter Mouton.
DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110245837>
- De Knop, S., y De Rycker, T. (Eds.). (2008). *Cognitive approaches to pedagogical grammar*. Berlín/Nueva York: De Gruyter Mouton.
DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110205381>
- Evans, V., y Tyler, A. (2004). Rethinking English ‘prepositions of movement’: The case of “to” and “through.” *Belgian Journal of Linguistics*, 18, 247–270.
DOI: <https://doi.org/10.1075/bjl.18.13eva>
- Fernández-Vitores, D. (2022). El español: Una lengua viva. Informe 2022. In Instituto Cervantes (Ed.), *El español en el mundo*. Instituto Cervantes/McGraw-Hill.
- Hijazo-Gascón, A. (2021). *Moving across languages: Motion events in Spanish as a second language*. Berlin, Boston: De Gruyter.
DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110721072>
- Holme, R. (2010). Construction grammars: Towards a pedagogical model. *AILA Review*, 23, 115–133. DOI: <https://doi.org/10.1075/aila.23.07hol>
- Ibarretxe-Antuñano, I. (2019). La lingüística cognitiva y la adquisición de segundas lenguas (ASL), en I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno, y A. Castañeda Castro (Eds.), *Lingüística cognitiva y español LE-L2* (pp. 19–51). Londres/Nueva York: Routledge.
- Ibarretxe-Antuñano, I., Cadierno, T., y Castañeda Castro, A. (Eds.). (2019). *Lingüística cognitiva y español LE-L2*. Oxon, Nueva York: Routledge.
- Kissling, E. M., y Arnold, T. (2022). Preliminary evidence that applied cognitive linguistics is effective for novice learners regardless of their individual differences. *Language Teaching Research* 0(0). DOI: <https://doi.org/10.1177/13621688221139626>

- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Londres/ Nueva York: Longman.
- Langacker, R. W. (2008). Cognitive grammar as a basis for language instruction, en P. Robinson y N. C. Ellis (Eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, pp. 66–88. Nueva York: Routledge.
- Lantolf, J. P., y Bobrova, L. (2014). Metaphor instruction in the L2 Spanish classroom: Theoretical argument and pedagogical program. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(1), 46–61. DOI: <https://doi-org/10.1080/23247797.2014.898515>
- Larsen-Freeman, D. (2015). Research into practice: Grammar learning and teaching. *Language Teaching* 48(2), 263–280. DOI: <https://doi-org/10.1017/S0261444814000408>
- Lee, J. F., y VanPatten, B. (2003). *Making communicative language teaching happen* (2nd ed). Boston: McGraw-Hill.
- Littlemore, J. (2009). *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*. Londres: Palgrave Macmillan UK.
DOI: <https://doi-org/10.1057/9780230245259>
- Littlemore, J., y Juchem-Grundmann, C. (Eds.). (2010). *Applied cognitive linguistics in second language learning and teaching*. Ámsterdam: Benjamins.
- Llopis-García, R. (2010). Why cognitive grammar works in the L2 classroom: A case study of mood selection in Spanish. *AILA Review* 23, 72–94.
DOI: <https://doi-org/10.1075/aila.23.05llo>
- Llopis-García, R. (2011). *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Llopis-García, R. (2015). Las preposiciones y la metáfora del espacio: Aportaciones y potencial de la lingüística cognitiva para su enseñanza. *Journal of Spanish Language Teaching* 2(1), 51–68. DOI: <https://doi-org/10.1080/23247797.2015.1042214>
- Llopis-García, R. (2016). Using cognitive principles in teaching Spanish L2 grammar. *Hesperia: Anuario de Filología Hispánica* 19, 29–50.
- Llopis-García, R. (2018a). Aportaciones pedagógicas de la Lingüística Cognitiva a la enseñanza de gramática en ELE, en F. Herrera y N. Sans Baulenas (Eds.), *Cuadernos de didáctica. Enseñar gramática en el aula de español: Nuevas perspectivas y propuestas*, pp. 55–62. Barcelona: Difusión.
- Llopis-García, R. (2018b). *Mind in body and space: What cognitive linguistics may bring to heritage language teaching*. Presented at the Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos. Harvard University. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=a1MkGbZxUYA&list=PLJcKXGoNqhD7yZrHYh3U_aydXDWN7Nj2z&index=1&t=5687s
- Llopis-García, R. (2019). Gramática cognitiva y selección modal en la enseñanza del español LE/L2, en I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno, y A. Castañeda Castro (Eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2*, pp. 255–273. Nueva York: Routledge/ Taylor & Francis Group.
- Llopis-García, R. (2022). *Plenary: Lingüística Cognitiva Aplicada: Fundamentos teóricos e investigación empírica en ELE*. Presented at the Conference of the Association for the teaching and learning of Spanish in Higher Education in the United Kingdom (ELE-UK), University of Warwick.

- Llopis-García, R. (en prensa). *Applied Cognitive Linguistics and L2 instruction. Elements in Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Llopis-García, R., e Hijazo-Gascón, A. (Eds.). (2019). Special issue: Applied Cognitive Linguistics to L2 acquisition and learning: Research and convergence. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 57(1), i–v.
DOI: <https://doi.org/10.1515/iral-2019-frontmatter1>
- Llopis-García, R., Real Espinosa, J. M., y Ruiz Campillo, J. P. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.
- Low, G. (2020). Taking stock after three decades: “On teaching metaphor” Revisited, en A. M. Piquer-Píriz y R. Alejo-González (Eds.), *Metaphor in foreign language instruction*, pp. 37–56. Berlín/Boston: De Gruyter. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110630367-003>
- MacArthur, F. (2017). Using metaphor in the teaching of second/foreign languages, en E. Semino y Z. Demjén (Eds.), *The Routledge handbook of metaphor and language*, pp. 413–425. Oxon/Nueva York: Routledge.
- Martín-Gascón, B., Llopis García, R. y Alonso Aparicio, I. (en prensa). Does L2 assessment make a difference? Testing the empirical validity of Applied Cognitive Linguistics in the Acquisition of the Spanish/L2 psych-verb construction. *Language Teaching Research*.
- Masuda, K., & Arnett, C. (2015). Cognitive linguistics, sociocultural theory and language teaching: Introduction, en K. Masuda, C. Arnett, y A. Labarca (Eds.), *Cognitive linguistics and sociocultural theory: Applications for second and foreign language teaching*, pp. 1–21. Berlín/Boston: De Gruyter Mouton.
- Masuda, K., Arnett, C., y Labarca, A. (2015). *Cognitive linguistics and sociocultural theory: Applications for second and foreign language teaching*. Berlín/Boston: De Gruyter Mouton.
- Mendo Murillo, S. (2019). El significado de las preposiciones en la enseñanza del español LE/L2: El caso de *por* y *para*, en I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno, y A. Castañeda Castro (Eds.), *Lingüística cognitiva y español LE-L2*, pp. 220–234. Londres/Nueva York: Routledge.
- Montero Gálvez, S. (2019). Una aproximación cognitiva al valor referencial y cuantificador de los artículos, en I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno, y A. Castañeda Castro (Eds.), *Lingüística cognitiva y español LE-L2*, pp. 73–94. Londres/Nueva York: Routledge.
- Nacey, S. (2017). Metaphor comprehension and production in a second language, en E. Semino y Z. Demjén (Eds.), *The Routledge handbook of metaphor and language*, pp. 503–516. Londres/Nueva York: Routledge.
- Parra, M. L. (2016). Understanding identity among Spanish heritage learners, en D. Pascual y Cabo (Ed.), *Advances in Spanish as a heritage language*, pp. 177–204. Ámsterdam: John Benjamins.
- Pascual y Cabo, D. (Ed.). (2016). *Advances in Spanish as a heritage language*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Pascual y Cabo, D. (2018). Spanish as a heritage language in the US: Core issues and future directions, en K. L. Geeslin (Ed.), *The Cambridge handbook of Spanish linguistics* (1st ed.), pp. 478–495. Cambridge: Cambridge University Press.
DOI: <https://doi.org/10.1017/9781316779194.023>

- Piquer-Píriz, A. M. (2021). *Un recorrido por algunas de las principales aportaciones de la lingüística cognitiva a la enseñanza de lenguas extranjeras*. Presentado en el congreso de AALiCo, Online.
- Piquer-Píriz, A. M., y Boers, F. (2019). La lingüística cognitiva y sus aplicaciones a la enseñanza de lenguas extranjeras, en I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno, y A. Castañeda Castro (Eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2*, pp. 52–70. Oxon, Nueva York: Routledge.
- Potowski, K. (2015). *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE. UU.* (2nd.). Madrid: Arco/Libros.
- Pütz, M., Niemeier, S., y Dirven, R. (Eds.). (2001a). *Applied Cognitive Linguistics, I, Theory and language acquisition*. Berlín/Boston: De Gruyter Mouton.
doi: <https://doi.org/10.1515/9783110866247>
- Pütz, M., Niemeier, S., y Dirven, R. (Eds.). (2001b). *Applied Cognitive Linguistics, II, Language pedagogy*. Berlín: De Gruyter. doi: <https://doi.org/10.1515/9783110866254>
- Robinson, P. J., & Ellis, N. C. (Eds.). (2008). *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. Nueva York: Routledge.
- Rosch, E. (1973). 'Natural categories', *Cognitive Psychology* 4(3), 328–350.
- Slobin, D. (1996). From 'thought and language' to 'thinking for speaking', en J. J. Gumperz y S. C. Levinson (Eds.), *Rethinking linguistic relativity*, pp. 70–96. Cambridge/Nueva York: Cambridge University Press.
- Soriano, C. (2012). La metáfora conceptual, en I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela (Eds.), *Lingüística cognitiva*, pp. 97–122. Barcelona: Anthropos.
- Suárez Campos, L. (2020). *La conceptualización metafórica y metonímica de la IRA en búlgaro y español y su adquisición en español LE/L2*. Tesis inédita. Universidad de Zaragoza.
- Suárez-Campos, L., e Hijazo-Gascón, A. (2019). La metáfora conceptual y su aplicación a la enseñanza del español LE/L2, en I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno, y A. Castañeda Castro (Eds.), *Lingüística cognitiva y español LE-L2*, pp. 235–254. Londres/Nueva York: Routledge.
- Suárez-Campos, L., Hijazo-Gascón, A., e Ibarretxe-Antuñano, I. (2020). Metaphor and Spanish as a foreign language, en A. M. Piquer-Píriz y R. Alejo-González (Eds.), *Metaphor in Foreign Language Instruction*, pp. 79–98. Berlín/Boston: De Gruyter Mouton. doi: <https://doi.org/10.1515/9783110630367-005>
- Suñer, F., y Roche, J. (2021). Embodiment in concept-based L2 grammar teaching: The case of German light verb constructions. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 59(3), 421–447.
doi: <https://doi.org/10.1515/iral-2018-0362>
- Talmy, L. (2000). *Toward a cognitive semantics*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Taylor, J. R. (2008). Prototypes in cognitive linguistics, en P. Robinson y N. C. Ellis (Eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, pp. 49–75. Nueva York: Routledge.
- Taylor, J. R., y Littlemore, J. (2014). Introduction, en J. Littlemore y J. R. Taylor (Eds.), *The Bloomsbury companion to cognitive linguistics*, pp. 1–26. Londres/Nueva York: Bloomsbury.

- Tolosa, J., y Yagüe, A. (Eds.). (2009). Entrevista plural: 25 años de ELE. *marcoELE. revista de didáctica ELE*, 1–21.
- Toth, P. D., y Davin, K. J. (2016). The sociocognitive imperative of L2 pedagogy. *The Modern Language Journal* 100(S1), 148–168.
DOI: <https://doi-org/10.1111/modl.12306>
- Tyler, A. (2012). *Cognitive linguistics and second language learning*. Nueva York: Routledge. DOI: <https://doi-org/10.4324/9780203876039>
- Tyler, A., y Evans, V. (2004). Applying cognitive linguistics to pedagogical grammar: The case of *over*, en M. Achard y S. Niemeier (Eds.), *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching*, pp. 257–280. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Tyler, A., Mueller, C., y Ho, V. (2010). Applying cognitive linguistics to instructed L2 learning: The English modals. *AILA Review* 23, 30–49.
DOI: <https://doi-org/10.1075/aila.23.05llo>
- Ungerer, F., y Schmid, H.-J. (Eds.). (2006). *An introduction to cognitive linguistics* (2nd ed). Nueva York: Longman.
- Vázquez, G., y Lacorte, M. (2018). Métodos y enfoques para la enseñanza, en J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti, y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge handbook of Spanish language teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*, pp. 11–25. Nueva York: Routledge.
- Wirag, A., Li, Y., y Zhang, B. (2022). Applying cognitive linguistics to foreign language teaching and learning: Addressing current research challenges. *Cognitive Linguistic Studies* 9(2), 185–201. DOI: <https://doi-org/10.1075/cogls.21010.wir>

Reyes Llopis-García
Columbia University
612 W 116th St
10027, New York, NY
EE.UU.