



Las construcciones con verbos de afección en ELE: el vacío del enfoque cognitivo en los manuales

Constructions with verbs of affection in ELE: the void of the cognitive approach in textbooks

Beatriz Martín-Gascón
Universidad de Córdoba



Resumen

Este estudio aborda la problemática que entraña el proceso de enseñanza-aprendizaje de las emociones en las construcciones inversas con verbos psicológicos (p. ej. *me gusta*) en el aula de Español Lengua Extranjera (ELE). En estas construcciones, un Estímulo externo actúa sobre un Experimentador y genera en este un evento mental particular (p. ej. sentimiento de agrado). Examinamos exhaustivamente este tipo de construcciones en 10 manuales de ELE con el fin de dilucidar su tratamiento y partimos de la hipótesis de que su explicación gramatical no incorpora aspectos comunicativo-cognitivos. Los resultados del análisis cualitativo evidencian, en su mayoría, un tratamiento comunicativo de estas formas lingüísticas, pero también formalista, desistematizado y poco cognitivo; eso explicaría, en parte, las dificultades que presentan los aprendientes de ELE con estas construcciones. Los resultados apuntan la necesidad de abogar por una unión de los enfoques comunicativo y cognitivo para un aprendizaje satisfactorio de estos elementos gramaticales y una comunicación efectiva.

Palabras clave: Construcciones inversas con verbos psicológicos; Experimentador; Estímulo externo; Manuales de ELE; Unión de los enfoques comunicativo y cognitivo

Abstract

This study addresses the issue of the teaching-learning process of emotions with reverse psych-verb constructions (e.g., *me gusta* 'that pleases me') in the Spanish as a Foreign Language (ELE in the native language acronym) classroom. In these constructions, an external object or event (the Stimulus) is felt to act on an Experiencer in order to engender within him or her a particular mental event (e.g., a feeling of pleasure). We further examine this type of constructions in 10 ELE textbooks in an attempt to elucidate their treatment and departing from the hypothesis that their grammatical explanation does not contemplate communicative-cognitive aspects. Results from a qualitative analysis show an overall communicative treatment of these linguistic forms, yet a formalist, unsystematic and cognitively poor one as well, which would partly account for ELE learners' difficulties in acquiring these constructions. Results point to the need to advocate the union of the communicative and cognitive approaches in order to master these grammatical elements and reach effective communication.

Keywords: Reverse psych-verb constructions; Experiencer; External Stimulus; ELE textbooks; Communicative and cognitive approaches union

INTRODUCCIÓN: EL VACÍO DE “LA GRAN INVITADA DE PIEDRA” EN EL CURRÍCULO COMUNICATIVO

La enseñanza de lenguas extranjeras (LE) ha experimentado en las últimas cuatro décadas cambios metodológicos de gran relevancia. Tras despegar gracias al enfoque comunicativo en los años 80 (Ellis, 1996; Littlewood y William, 1981; Mitchell, 1988; Swan, 1985) y ganar altura recientemente con la enseñanza por tareas, contenidos o proyectos (Ellis, 2017; Kokotsaki, Menzies y Wiggins, 2016; Lyster, 2017), la enseñanza del léxico empieza finalmente a aterrizar y a sentar sus bases. Ha pasado, por un lado, de centrarse en el docente de LE a situar en el centro de aprendizaje al aprendiente, y, por otro, de enfatizar el producto lingüístico final a detenerse en el propio proceso de aprendizaje de la LE. Sin embargo, esta mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje no se ha desarrollado de la misma manera en el plano gramatical (Herbst, 2016; Larsen-Freeman, 2015; Tyler, 2012). Prueba de ello son los numerosos manuales de ELE que todavía muestran un enfoque nocio-funcional de la gramática y la estudian desde un punto de vista descriptivo y formalista (Llopis García e Hijazo Gascón, 2019; Martín-Gascón, 2020). En esta línea, Ruiz Campillo (Sánchez Jiménez y Ruiz Campillo, 2017, p.91) afirma que la gramática es la “gran invitada de piedra que se ofrece troceada y desistematizada como mero auxilio incidental para la *comunicación*” y añade que una visión formalista y funcional no deja espacio a una concepción comunicativa y lógica de la lengua.

La conceptualización y la expresión de la emoción ocupan un papel fundamental en la cognición, ya que los procesos afectivos y cognitivos interactúan y se ven afectados los unos por los otros (Panksepp et al., 2017; Taub et al., 2019). En el caso del aprendizaje de una LE, la emoción y la cognición adquieren, si cabe, un rol aún más relevante, puesto que el alumno no solo debe aprender a gestionar la expresión de la emoción, tarea ya difícil, sino que ha de hacerlo usando un léxico y una gramática extranjeras. Esto puede, como resultado, aumentar la desmotivación en el aprendiente de ELE desde niveles iniciales (Méndez Santos y Llopis García, 2020) y, por ende, provocar la pérdida de interés y el abandono de la lengua, tal y como revelan investigaciones recientes (p. ej. Evans y Tragant, 2020; Tsui, Kooi y Sercu, 2017). A esta dificultad se le añade el hecho de que la expresión de las emociones se aborda, como la gramática en general, desde una perspectiva nocio-funcional y descriptiva. A este respecto, uno de los grandes retos para el aprendiente de ELE es la correcta asimilación de las construcciones inversas con Experimentador dativo y verbos psicológicos o de afección, como *me_{Dat} gusta*, *me_{Dat} molesta*, *me_{Dat} encanta*, entre otras (verbos del tipo III de Belletti y Rizzi, 1988;

Gascon, 1998; Halloran-González, 2020), por la especial relación sintáctico-semántica que las caracteriza (orden oracional OVS). Para el aprendiente de ELE, la forma lingüística en la que aparece el ente experimentador (p. ej. *me*) en las construcciones Experimentador_{Dat} Objeto (EO) resulta una forma (en cierto modo) *opaca* que no se deduce implícitamente con facilidad. A pesar de tener la preeminencia oracional, esta ocupa el lugar prototípico de sujeto sintáctico y no de objeto. Si consideramos los principios de VanPaten (2004, p.18) a la hora de asignar papeles semánticos o gramaticales y, más concretamente, la estrategia del primer nombre, que arguye que el aprendiente asigna por defecto el papel de agente o sujeto al primer nombre o frase nominal que encuentra en un enunciado, no podemos dejar de enfatizar la necesidad de un acercamiento cognitivo y explícito en el tratamiento de estas construcciones EO.

Con el objetivo de tomar conciencia de la forma en la que las editoriales de mayor impacto en el mundo de ELE trabajan la expresión de la emoción, el presente estudio se centra en el análisis cualitativo del tratamiento de las construcciones EO en 10 manuales. Los niveles examinados corresponden a los niveles A1, A2 y B1 del Marco Común Europeo de Lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2002), sumando así 36 manuales y 70 unidades analizadas. Partiendo de los resultados principalmente cuantitativos de un reciente estudio sobre el tratamiento de las construcciones Experimentador Sujeto (ES) y EO en los manuales y de cómo estos se ajustan o no al inventario de emociones del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) (Martín-Gascón, 2020), examinamos el tratamiento de las construcciones inversas EO de manera aún más exhaustiva a partir de un informe elaborado a partir de 20 criterios cognitivo-comunicativos, que detallaremos y que consideramos esenciales a la hora de enseñar y aprender estas construcciones. Se pretende, así, analizar críticamente desde una perspectiva cognitiva y comunicativa el material al que está expuesto el aprendiente de ELE. Este primer paso es fundamental para reformular la docencia de estas expresiones lingüísticas dificultosas. El análisis propuesto aboga por la unión del enfoque cognitivo y comunicativo, coexistencia natural que nace de la importancia de incorporar en el currículo comunicativo la “gran invitada de piedra”, instrumento esencial de una comunicación efectiva y satisfactoria.

LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA Y LAS CONSTRUCCIONES CON VERBOS DE AFECCIÓN

La gramática cognitiva es una gramática significativa que facilita por naturaleza la unión sistemática y estructurada entre el aspecto comunicativo y el cognitivo. Se

trata de una visión transgresora de la gramática que concibe las formas lingüísticas en cuanto a sus significados. Así, una enseñanza gramatical basada en los presupuestos teóricos de la lingüística cognitiva estudia el lenguaje como una representación simbólica del mundo experiencial y construye el significado a partir de la forma y de la propia selección del hablante. Uno de los principios fundamentales que aleja a la gramática cognitiva de la gramática imperante es el rechazo de la separación entre los componentes de la lengua (semántica, léxico, etc.) (Langacker, 1999, 2008). Aboga, por tanto, por una extensión de la estructura simbólica a todos los niveles del lenguaje, incluyendo incluso la pragmática. Los principios de la gramática operativa de Ruiz Campillo (1998, 2005) coinciden, asimismo, con los postulados de la lingüística cognitiva. El autor define operatividad como la búsqueda del valor básico de una forma gramatical o de un significado. Este valor es el resultado de reducir la extensa lista de significados de una forma lingüística a una única forma que permita explicar el significado de esta por sí sola. De acuerdo con Ruiz Campillo (2005, p.2), el significado permanece “inalterado en su recorrido del morfema a la palabra, de la palabra a la oración y de la oración al discurso”.

En esta línea, Llopis García (2011a, p.113) arguye que el poder de la concepción de forma y significado como una única unidad simbólica reside en la ampliación del concepto de estructura gramatical, que recoge todo tipo de formas lingüísticas: verbos, perífrasis verbales e incluso construcciones. Así, las estructuras gramaticales objeto de estudio son construcciones de afección compuestas por la unión convencional de una forma y de una función, cuyo significado es “no composicional”. La gramática de construcciones (Goldberg, 1995 y 2006), siguiendo esa línea de razonamiento, no establece una división entre la semántica y la pragmática, ya que defiende que los aspectos convencionales de una construcción vienen codificados dentro de la construcción.

La manera en la que percibimos e interpretamos el abstracto universo de las emociones, esto es, nuestra representación mental, influye en nuestra representación lingüística, es decir, en el uso de una forma lingüística u otra, de un verbo de afección u otro, de una construcción u otra. De ahí se desprende que la gramática cognitiva parte de una perspectiva experiencial, lo que implica una interconexión entre cuerpo, lengua, mente y mundo. A este respecto, estudios tipológicos en lenguas europeas defienden que la forma canónica de conceptualizar eventos de proceso mental es a través de estructuras argumentales donde el agente semántico, o Experimentador, es el Sujeto sintáctico (ES), y el Estímulo, el Objeto (Bossong, 1998; Croft, 2012; Haspelmath, 2001). Sin embargo, en español, los verbos

psicológicos que expresan emociones y que codifican al Experimentador como Objeto son muy frecuentes. En estas construcciones “inversas” (OVS), el Estímulo externo (sujeto sintáctico o *performative*) actúa sobre el Experimentador y genera en este un evento mental particular (p. ej. sentimiento de agrado). Por el contrario, en las estructuras que “subjetivizan” al Experimentador, ese estado o evento mental surge intrínseca y autónomamente, proyectándose en un objeto o evento externo (el Estímulo):

Accordingly, with Stimulus as subject, an external object or event (the Stimulus) may be felt to act on an Experiencer so as to engender within him or her a particular mental event. Conversely, with Experiencer as subject, the mental event may be felt to arise autonomously and to direct itself outward toward a selected object. (Talmy, 2000, p.101)

Las investigaciones sobre patrones léxicos de Talmy (1985 y 2000) y, más concretamente, la noción de *valencia* con respecto a los verbos de afecto, han aportado luz a este asunto, ya que en su obra se identifican modelos de valencia y se estudia el contraste en el dinamismo y en el control de dichos esquemas valenciales. Asimismo, al describir una situación afectiva, Talmy (2000, p.98) subraya las diferencias léxicas en los verbos de afecto (p. ej. *ES-like* / *EO-please*), que son motivadas por los diferentes roles semántico-referenciales y que afectan a la estructura gramatical de estas construcciones. Su uso varía, igualmente, según la dirección del origen o de la causa del estado mental (ver flechas en Figuras 1 y 2). Por tanto, podría concluirse que si el estado es el resultado de la proyección de un Estímulo —idea causante y externa al ente experimentador— (p. ej. la lluvia: el petricor, la frescura, etc.) en un Experimentador, nos encontramos ante una construcción “inversa” (Figura 1), mientras que si la proyección se dirige desde un Experimentador hacia un objeto externo o Estímulo (Figura 2), estamos ante una construcción gramaticalmente prototípica (SVO).

Figura 1. Me encanta la lluvia

EO V Estímulo

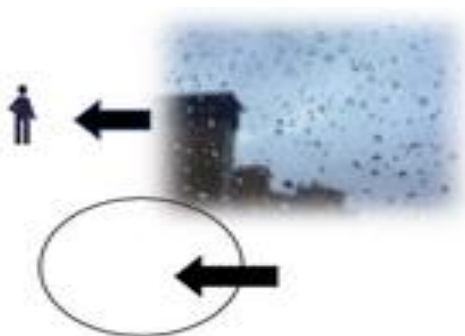
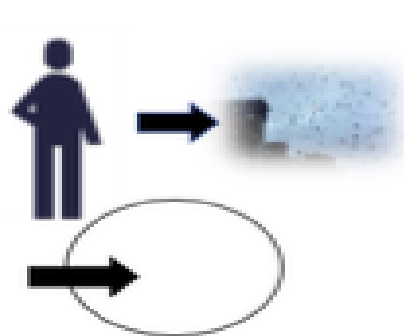


Figura 2. Yo adoro la lluvia

ES V Estímulo



También desde una perspectiva cognitiva, estas construcciones gramaticales pueden entenderse a partir de procesos metafóricos subyacentes. Como proponen Ruiz de Mendoza y Mairal (2007) en su modelo léxico-construccional, la metáfora es un proceso cognitivo externo de coerción que permite una subsunción léxico-construccional. Las construcciones EO con verbos de afección (Figura 1) pueden interpretarse en términos físicos de fuerza (resultado de una coerción) cuando este tipo de verbos se integran en construcciones con relaciones causativas (motivadas por el verbo) entre los *subestados* (Experimentador y Estímulo). Esta relación se interpreta metafóricamente como una relación causativa entre *subeventos* (agente o causante y paciente). A este respecto, Kövecses (1997) propone la metáfora conceptual *emotion is a physical force* (LA EMOCIÓN ES UNA FUERZA FÍSICA) para ejemplificar la interpretación prototípica de dinámica de fuerzas en eventos causativos (Talmy, 2000).¹

En el ámbito empírico, destacan investigaciones del campo de la psicolingüística y de la adquisición que exploran la variabilidad en estructuras ES y EO y cómo esta aparente inconsistencia es el resultado de las diferencias en la representación léxico-semántica de este tipo de verbos, (p. ej. Halloran-González, 2020; Hartshorne, Pogue y Snedeker, 2015; Thompson y Lee, 2009). Asimismo, las propiedades semántico-sintácticas de los verbos de afección se han analizado en estudios de corpus (Ganeshan, 2018; Melis, 1999; Miglio, Gries, Harris, Wheeler y Santana-Paixão, 2013; Vázquez-Rozas, 2012). Aunque en el campo de la enseñanza de ELE destacan estudios reveladores sobre la valiosa aportación del modelo cognitivo (Gómez Vicente, 2019; Ibarretxe Antuñano, Cadierno-López y Castañeda-Castro, 2019; Llopis García, 2011b; López García, 2005) y se han publicado propuestas didácticas específicas de corte cognitivo (p. ej. Acquaroni Muñoz, 2009; Hijazo Gascón, 2011; Lantolf y Bobrova, 2014), salvo omisión involuntaria, más allá del análisis de manuales e inventario de emociones del PCIC en Martín-Gascón (2020), no hay estudios hasta la fecha que examinen en profundidad estas

¹ El estudio de adquisición anteriormente citado (González, 2020) analiza el ejemplo (a), con experimentador acusativo, como una oración causativa de cambio de estado y, a diferencia de nuestro posicionamiento teórico basado en los principios de la teoría conceptual de la metáfora (Kövecses, 1999) y del modelo léxico-construccional de Ruiz de Mendoza y Mairal (2007), analiza el ejemplo (b), con experimentador dativo, similar a las construcciones objeto de estudio, como una oración en la que no se produce un cambio de estado. Esto se aleja de la idea de que ejemplos como (b) puedan entenderse a partir de procesos metafóricos en términos de dinámica de fuerzas, resultantes de una coerción, como una relación causativa de cambio de estado.

(a) Los gritos de Fernando asustan a Luis.

(b) A Luis_{Dat} le (Experimentador-paciente) asustan los gritos de Fernando (Estímulo-agente o causante).

construcciones con verbos psicológicos desde una perspectiva cognitivo-comunicativa en los manuales de ELE.

METODOLOGÍA

El análisis cualitativo de los 10 manuales se realizó a partir de una plantilla (Martín-Gascón, 2020) que incorporaba 20 criterios: 13 cognitivos y 7 comunicativos, inspirados y adaptados de investigaciones sobre gramática cognitiva, comunicativa y operativa aplicadas (Alhmod y Castañeda Castro, 2015; Bielak y Pawlak, 2013; Newby, 2012 y 2015; Ruiz Campillo, 1985 y 2005), así como de publicaciones que interconectan la lingüística cognitiva con la *Gramática Básica del Estudiante de Español* (Alonso Raya et al., 2011) (p. ej. Llopis García, 2011c; Miquel López, 2008).

Manuales de ELE

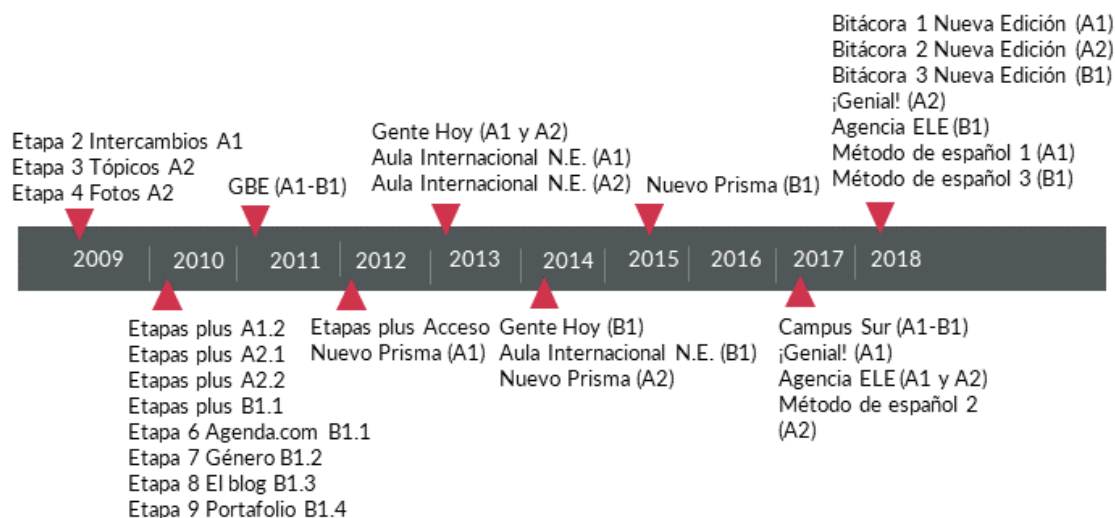
Los 10 manuales de ELE analizados están destinados a un alumnado adulto y se corresponden con los niveles A1, A2 y B1 del MCER. Nos hemos centrado en estos tres niveles, ya que partimos de la hipótesis de que es fundamental incorporar el estudio de la expresión de la emoción ya en niveles iniciales, donde se explota la expresión del “yo” y de lo personal. Todos ellos proceden de editoriales punteras en el ámbito de ELE (Tabla 1). Para la selección de manuales se contemplaron 3 aspectos, principalmente: la variedad de enfoques, su presencia en la enseñanza reglada de ELE (universidades de EE. UU. y Europa, así como Institutos Cervantes) y la actualidad de sus ediciones (Figura 3).

Tabla 1. Editoriales y manuales analizados

Editoriales	Manuales
Difusión	<i>Gente Hoy</i> <i>Campus Sur</i> <i>Bitácora</i> <i>Aula Internacional</i> <i>Gramática Básica del Estudiante de Español (GBE)</i>
Edinumen	<i>Nuevo Prisma</i> <i>Etapas</i>
enCLAVE-ELE	<i>¡Genial!</i>
SGEL-Educación	<i>Agencia ELE</i>
Anaya	<i>Método de español</i>

En cuanto a la selección de unidades que trabajan la expresión de la emoción, se consideraron diversos aspectos. Por un lado, se tuvo en cuenta el título de la unidad. Así, unidades como “Gente con carácter”, “Emociones”, “Enfado o de buen humor”, “Nos gustó mucho”, “Sobre gustos, colores”, entre otras, fueron elegidas por su poder ilustrativo y posible relación con el mundo de las emociones y los verbos de afectación. Asimismo, se analizaron aquellas unidades que, por temática, podían incorporar la expresión de la emoción a partir de las construcciones objeto de estudio (experiencias, vacaciones, gastronomía, enfermedades, etc.). Los contenidos funcionales y léxico-gramaticales de las unidades se examinaron igualmente para identificar aquellos que encajaran. Se seleccionaron, así, unidades que incluían “la expresión de sentimientos y emociones”, “el verbo *gustar*”, entre otros. Por último, el cribado se complementó con la selección de aquellas unidades que incluyeran palabras clave como “sentimientos” (ver Martín-Gascón, 2020). Consideramos que, a partir de la muestra final, compuesta por un total de 36 manuales y 70 unidades (Anexo 1),² podemos extraer resultados que ilustran el tratamiento de las construcciones inversas de EO en los manuales de ELE.

Figura 3. Año de edición de los manuales



² Por motivos de extensión, todos los Anexos se incluyen en el siguiente enlace, en la plataforma de acceso libre *Open Science Framework* (Center for Open Science, 2013): <https://osf.io/b9vau>.

Criterios cognitivo-comunicativos

Cada unidad se examinó a partir de un análisis cualitativo de los datos obtenidos respondiendo a los siguientes puntos que aportaban luz al tratamiento de las construcciones: función comunicativa e implicaciones pedagógicas (¿por qué aparecen las construcciones separadas o repetidas en más de una unidad?, ¿se les da el mismo uso?, ¿en qué contexto aparecen: explicación gramatical, implícitamente en el texto?), imágenes del índice, y lista de emociones y construcciones correspondientes por colores. Los manuales se analizaron a partir de una plantilla donde se especificaba una serie de criterios cognitivos y comunicativos y que permitía explorarlos de forma cualitativa (Anexo 2). Los aspectos cognitivos (Tabla 2) y los comunicativos (Tabla 3) permitieron dilucidar el posicionamiento metodológico de cada manual en torno a las estructuras meta u objeto de estudio. Esto se complementó con una discusión sobre el método y enfoque a los que respondían, el tratamiento de la gramática en las estructuras meta, una comparativa con los otros manuales y con ejemplos descriptores y cognitivo-comunicativos.

Tabla 2. Lista de criterios cognitivos

CRITERIOS COGNITIVOS
1) Estructura el aprendizaje del elemento lingüístico en torno a 4 fases: concienciación lingüística, conceptualización y formulación de hipótesis, procedimentalización del conocimiento y actuación lingüísticas en tiempo real
3) Imposición de la reflexión explícita durante la presentación, la realización, (la corrección) y (la discusión)
5) Elementos gramaticales significativos
6) Gramática motivada por la semántica subyacente
7) Factores pragmáticos y discursivos incluidos en el cambio de significado de los elementos
8) Descripción y sistematización de recursos gramaticales
9) Análisis semántico detallado del elemento gramatical
10) Valor conceptual otorgado
11) Existencia de un metalenguaje claro y accesible
12) Integración de ilustraciones pictóricas acompañando la descripción de la expresión meta
16) Incorporación del factor lúdico y humor
17) Desafío
18) Léxico sencillo

Por un lado, los criterios cognitivos se basaron en principios de la gramática cognitiva y operativa. Así, por ejemplo, se consideraron aspectos como la construcción del saber gramatical de manera explícita (Sánchez Jiménez y Ruiz Campillo, 2017, p.94), el poder significativo de las formas lingüísticas y la resolución a partir

de la forma (Llopis García, 2011c, p.4; Sánchez Jiménez y Ruiz Campillo, 2017, p.100), la incorporación de recursos visuales diseñados al milímetro que permitieran crear una representación mental o conceptual ilustrando el valor de la forma (Llopis García, 2011c, p.3; Miquel López, 2008, p.7; Sánchez Jiménez y Ruiz Campillo, 2017, p.93), el desafío, la contemplación del error y la ruptura con los términos binarios (ciegos al significado) de correcto / incorrecto (Llopis García, 2011c, p.5; Sánchez Jiménez y Ruiz Campillo, 2017, p.100), la estructuración en fases del aprendizaje del elemento gramatical en torno al modelo de aprendizaje cognitivo propuesto en Newby (2015, p.27), entre otros. En cuanto a los aspectos comunicativos, Newby (2015, pp.29-30) destaca criterios como la personalización, esto es, la facilitación de que el alumno pueda aplicar sus propios constructos, expresar sus propias ideas desde su perspectiva; la autenticidad en los procesos comunicativos desechando la manipulación artificial; y la interacción entre el alumnado y la implicación de este.³

Tabla 3. Lista de criterios comunicativos

CRITERIOS COMUNICATIVOS
2) Aprendizaje por tareas
4) Profundidad del procesamiento
13) Filtro de implicación
14) Integración interpersonal y social
15) Personalización
19) Uso verosímil de la lengua meta: autenticidad del proceso comunicativo
20) Evaluación vs. aprendizaje

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los datos presentados resumen los resultados más relevantes obtenidos del análisis exhaustivo de los 10 manuales (70 unidades y 36 manuales) explorados. Por un lado, mostramos cómo se tratan las emociones y las construcciones inversas por unidades en cada nivel y según su connotación y, por otro, exponemos críticamente la incorporación del componente cognitivo-comunicativo en cada manual.⁴

³ Una explicación más extensa y detallada de los criterios cognitivos y comunicativos en relación con las estructuras meta se ha subido a la plataforma OSF y se encuentra en el enlace que aparece a continuación: <https://osf.io/yswd4>.

⁴ Se han incluido los resultados derivados del análisis cualitativo de las 70 unidades en la plataforma OSF, en la siguiente dirección: <https://osf.io/8wxja>.

Por unidades y niveles

Los resultados obtenidos del análisis cualitativo por unidad y por nivel permitieron clasificar las emociones en positivas, negativas y neutras o ambiguas (Tabla 4). Estas últimas se refieren a aquellas emociones que, según el contexto experiencial

Tabla 4. Resultados de emociones presentes por niveles y manuales: *emociones positivas, neutras y negativas*

Gente Hoy	A1: gustos e intereses, preferencia, sensaciones físicas, sorpresa y extrañeza A2: gustos e intereses, preferencia B1: afecto, gustos e intereses, preferencia, ausencia de preferencia, deseos, alegría y satisfacción, placer y diversión, sensaciones físicas, tristeza y aflicción, vergüenza, aversión, enfado e indignación, miedo, preocupación, nerviosismo
Campus Sur	A1: gustos e intereses, preferencia, aversión A2: afecto, gustos e intereses, deseos, alegría y satisfacción, tristeza y aflicción, aversión, nerviosismo B1: gustos e intereses, preferencia, ausencia de preferencia, alegría y satisfacción, placer y diversión, alivio, esperanza, curiosidad, sorpresa y extrañeza, envidia, tristeza y aflicción, vergüenza, aversión, aburrimiento, enfado e indignación, miedo, preocupación, nerviosismo
Bitácora	A1: gustos e intereses, preferencia, deseos, nerviosismo A2: gustos e intereses, preferencia, deseos, sorpresa y extrañeza, B1: afecto, gustos e intereses, preferencia, ausencia de preferencia, deseos, alegría y satisfacción, sensaciones físicas, sorpresa y extrañeza, vergüenza, aversión, aburrimiento, enfado e indignación, nerviosismo
Aula Internacional	A1: gustos e intereses, preferencia, deseos A2: afecto, gustos e intereses, preferencia, deseos, placer y diversión, admiración y orgullo, sensaciones físicas, vergüenza, miedo, preocupación B1: gustos e intereses, admiración y orgullo, tristeza y aflicción, aversión, aburrimiento, hartazgo, enfado e indignación, preocupación
GBE	A1: ninguna A2: deseos B1: gustos e intereses, preferencia, alegría y satisfacción, aversión, enfado e indignación
Nuevo Prisma	A1: gustos e intereses, sensaciones físicas, aversión A2: gustos e intereses, preferencia, deseos, alegría y satisfacción, placer y diversión, seguridad y confianza, sensaciones físicas, sorpresa y extrañeza, tristeza y aflicción, enfado e indignación, preocupación, nerviosismo B1: gustos e intereses, deseos, alegría y satisfacción, admiración y orgullo, tristeza y aflicción, vergüenza, aversión, miedo, preocupación, envidia, decepción
Etapas	A1: deseos, alegría y satisfacción, sensaciones físicas, tristeza y aflicción, aburrimiento, enfado e indignación, miedo, nerviosismo A2: gustos e intereses, preferencia, alegría y satisfacción, sensaciones físicas, ansiedad B1: gustos e intereses, preferencia, ausencia de preferencia, deseos, esperanza, paciencia, sensaciones físicas, vergüenza, aversión, miedo
¡Genial!*	A1: gustos e intereses, preferencia, deseos, alegría y satisfacción A2: gustos e intereses, preferencia, deseos, sensaciones físicas
Agencia ELE	A1: gustos e intereses, preferencia, deseos A2: gustos e intereses, preferencia, deseos, sensaciones físicas B1: afecto, gustos e intereses, deseos, sorpresa y extrañeza
Método de español	A1: gustos e intereses, preferencia, deseos, sensaciones físicas, A2: gustos e intereses, preferencia, deseos, sensaciones físicas, aversión B1: gustos e intereses, deseos, alegría y satisfacción, placer y diversión, sensaciones físicas, tristeza y aflicción, aversión, aburrimiento, preocupación

* En el momento de recogida de datos, enCLAVE-ELE todavía no había publicado el manual correspondiente al nivel B1.

y lingüístico, pueden tener una connotación positiva o negativa (p. ej. “me sorprende que llegues ahora”). La taxonomía de emociones (Martín-Gascón, 2020) nos permitió examinar la presencia o ausencia de estas por unidad, nivel y manual. Así, en líneas generales, muchos manuales revelaron no incluir las construcciones EO para emociones negativas hasta el nivel A2 (*Aula Internacional* y *Método de Español*), hasta el B1 (*Gente Hoy* y la *GBE*) o directamente en ninguno de los niveles analizados (*¡Genial!* y *Agencia ELE*). Por el contrario, en cuanto a emociones positivas, observamos un mayor uso ya desde dominios básicos, sobre todo de la expresión de gustos e intereses, preferencia y deseos a través de construcciones inversas como “me gusta”, “me interesa”, “me gusta más”, “me gustaría”. A este respecto, sería interesante y relevante que el aprendiente de ELE pudiera acceder desde el nivel A1 a un mayor elenco de emociones negativas y neutras, para así poder expresarse en todo el rango emocional. De esta forma, por ejemplo, cuando se introdujera la expresión de la alegría con “me alegra” en un nivel A1, podría, de igual manera, presentarse junto a su opuesto “me entristece” en los manuales. Esto facilitaría el proceso de adquisición de dichas construcciones, así como reduciría la carga cognitiva que supone su asimilación, retención y producción.

Un ejemplo más detallado de los resultados extraídos de uno de los manuales, *Campus Sur*, se encuentra en el Anexo 3, donde se puede observar el análisis del manual (3 manuales: A1, A2, B1) y de 5 unidades (Tabla 5).

Tabla 5. Unidades del manual *Campus Sur* (niveles A1, A2 y B1)

<i>Campus Sur (A1)</i>
Unidad 0: Palabras
Unidad 3: Estereotipos
<i>Campus Sur (A2)</i>
Unidad 5: Experiencias
Unidad 8: Relaciones
<i>Campus Sur (B1)</i>
Unidad 18: Emociones

Por manuales

Tras el análisis por unidades, examinamos el componente tanto cognitivo como comunicativo en cuanto al tratamiento de las construcciones meta, esta vez por manuales. De nuevo, por motivos de extensión, presentamos primero los resultados cualitativos más significativos de cada manual, así como los resultados

cuantitativos de dicho análisis, esto es, el grado (la puntuación) de incorporación de los componentes cognitivos, por un lado, y de los comunicativos, por otro lado. Incluimos, asimismo, como Anexo (4), la plantilla con el análisis cualitativo del manual *Método de Español*, para ilustrar la minuciosidad a la hora de examinar cómo se presentan estas expresiones dificultosas en los 10 manuales.⁵

Gente Hoy (A1-B1)

El primer manual analizado (Tabla 6) presenta las construcciones EO con verbos de *afección* en actividades que giran, en cierto modo, en torno a una línea secuencial de corte nocio-funcional PPP (“Presentación-Práctica de precisión-Práctica de fluidez”), pese a ser de los primeros manuales en introducir el enfoque por tareas. Observamos cómo se potencia el trabajo colaborativo a través del procesamiento, la contextualización y la reflexión de las formas meta. No obstante, estas construcciones no se abordan desde una perspectiva cognitiva e incluso se aprecia la incorporación del modelo conductista (estímulo-respuesta) en algunos estadios de la secuenciación. Los verbos de *afección* se sistematizan explícitamente focalizando la atención en las formas verbales flexionadas y, en cambio, observamos una potenciación de la percepción implícita de las formas meta y sus significados.

Tabla 6. *Gente Hoy*

●	Conocido por ser: comunicativo
■	De los primeros: enfoque por tareas (línea secuencial algo nocio- funcional - PPP)
↑	Fuertes: comunicativo, trabajo colaborativo, contextualización, reflexión lingüística, aprendizaje por tareas, metalenguaje y léxico sencillos
↓	Debilidades: apenas se observa el componente cognitivo
◆	Gramática de las expresiones meta: no explícitamente desde el principio, solo al final de la unidad con ilustraciones, de manera gradual y guiada, aunque implícitamente en instrucciones y cuerpo, estructuras modelo, modelo conductista a veces (estímulo-respuesta), sistematización de las formas verbales flexionadas en las diferentes personas gramaticales, no destaca el componente cognitivo; exposición implícita a la lengua, percepción implícita de forma y significado, procesamiento, almacenamiento mental y uso
◇	Componente comunicativo-cognitivo: 1.6/3

Campus Sur (A1-B1)

Campus Sur (Tabla 7) secuencia las actividades que presentan y trabajan la expresión de la emoción a través de tareas, se sirve de un uso auténtico de la lengua, de

⁵ El documento completo con el análisis cualitativo detallado de cada manual puede consultarse en la plataforma OSF en el siguiente enlace: <https://osf.io/xrcu8>. Aparte de la información recopilada, presentamos observaciones subjetivas a raíz del análisis del corpus. Queremos, por ello, destacar el carácter valorativo de la información revisada y recopilada, el cual se aleja del hilo expositivo que caracteriza al estudio.

la reflexión lingüística y potencia el valor pictórico. En cuanto al tratamiento gramatical de las construcciones con verbos de afección, es más cognitivo que el manual *Gente*, pues presenta los gustos e intereses apelando a la diferencia entre “verbos de acción” y “verbos psicológicos” que provocan una reacción o efecto en alguien. Aborda el resto de las emociones de manera implícita en el texto y como listas de memorización en la explicación gramatical.

Tabla 7. *Campus Sur*

●	Conocido por ser: comunicativo
■	De los primeros: enfoque por tareas
↑	Fuertes: + cognitivo que <i>Gente</i> , gramática desde un punto de vista más léxico y más innovador, uso auténtico de la lengua, reflexión lingüística, poder pictórico (flechas, colores, emoticonos)
↓	Debilidades: gramática como lista de memorización, gustos e intereses desde una perspectiva cognitiva, pero no el resto de las emociones, poca presencia de expresiones meta
◆	Gramática de las expresiones meta: se abordan menos emociones y menos expresiones, no explícitamente desde el principio, contextualizadas, de manera gradual y guiada, aunque implícitamente en instrucciones y cuerpo, estructuras modelo (al igual que <i>Gente</i>), reflexión lingüística, al explicar los gustos e intereses sí diferencia entre “verbos de acción” y “verbos psicológicos” (<i>gustar</i> , <i>encantar</i>), que provocan una reacción o efecto en alguien (el complemento indirecto, quien recibe la acción), otras emociones ya no se trabajan cognitivamente
◇	Componente comunicativo-cognitivo: 2.25/3

Bitácora (A1-B1)

Bitácora (Tabla 8) destaca por ser un manual comunicativo que parte de un enfoque léxico e innovador orientado a la acción y que busca vincular léxico y gramática, asumiendo la idea de un continuo entre léxico y sintaxis propia de la gramática cognitiva. Pese a que las construcciones inversas no se sistematizan desde un principio como se observaba en *Gente* y *Campus Sur*, los gustos e intereses, y más concretamente el verbo *gustar*, se trabajan atendiendo al aspecto semántico al hablar de experimentador y estímulo y referirse a este último como “la cosa que produce el sentimiento”. Asimismo, esta explicación viene acompañada por un ejercicio de reflexión contrastiva con otras lenguas. No obstante, en la unidad 10 del nivel B1, “¿Enfado o de buen humor?”, pese a girar el contenido en torno a la conceptualización y expresión de la emoción, esta no se estudia de manera cognitiva y destaca por presentarse como listas de memorización.

Tabla 8. *Bitácora*

●	Conocido por ser: comunicativo
■	Enfoque léxico (orientado a la acción)
↑	Fuertes: + cognitivo que <i>Campus Sur</i> y <i>Gente</i> , gramática desde un punto de vista más léxico y más innovador, interfaz atractiva, metalenguaje accesible, muy visual y con situaciones auténticas, elementos visuales (flechas, círculos, rayas)
↓	Debilidades: en el nivel B1 (unidad 10) donde todo gira en torno a la expresión de la emoción, no se trabajan desde una perspectiva cognitivista y se presentan en forma de lista de memorización, poca presencia de expresiones meta (como en <i>Campus Sur</i>)
◆	Gramática de las expresiones meta: vínculo léxico y gramática, contextualizadas, de manera gradual y guiada (como <i>Gente</i> y <i>Campus Sur</i>), al igual que en los anteriores manuales, no se sistematizan desde un principio y se presentan de manera más implícita, en niveles más iniciales, cuando se introducen por primera vez los gustos e intereses sí se abordan desde un punto de vista más cognitivo, habla de clases de verbos y presenta los verbos psicológicos como “verbos con dos agentes”, pero al principio no distingue entre verbos como <i>tener</i> , <i>amar</i> , <i>leer</i> y verbos como <i>gustar</i> , <i>interesar</i> y <i>parecer</i> , más adelante aborda el verbo <i>gustar</i> desde un enfoque más cognitivo (habla de experimentador y de estímulo, de este último refiriéndose a él como “la cosa que produce el sentimiento”) y contrastivo al compararlo con otras lenguas como el inglés, el francés, el portugués, el italiano y el alemán
◇	Componente comunicativo-cognitivo: 2.45/3

Aula Internacional (A1-B1)

El último manual comunicativo *per se* de la editorial Difusión comparte con *Gente Hoy* la secuencialidad de PPP, a pesar de ser un enfoque orientado a la acción. Es comunicativo, ya que, entre otros aspectos, presenta imágenes lúdicas, situaciones auténticas en contextos tipificados entendidos como modelos y un metalenguaje accesible. Sin embargo, no hace uso de una lengua de “gestión de las tareas”. En cuanto al factor cognitivo, aunque sí potencia la reflexión de la lengua, esta se

Tabla 9. *Aula Internacional*

●	Conocido por ser: comunicativo
■	Enfoque orientado a la acción (aunque, al igual que <i>Gente Hoy</i> , línea secuencial algo nocio-funcional – PPP)
↑	Fuertes: reflexión sobre la lengua, imágenes lúdicas y significativas, metalenguaje claro (<i>nombres en singular, verbos...</i>), situaciones auténticas
↓	Debilidades: pese a encuadrarse dentro del enfoque comunicativo, no utiliza una lengua de “gestión de las tareas”, reflexión más sintáctica que semántica (más la forma que el significado), apenas incorpora el factor cognitivo, hasta el nivel B1 no se ofrece una explicación cognitiva del verbo <i>gustar</i> y de otros verbos de expresión de emociones
◆	Gramática de las expresiones meta: los contenidos gramaticales condicionan la selección de otros contenidos (léxicos, sociolingüísticos, pragmáticos y culturales), muestras de la lengua en contextos tipificados entendidos como modelos, las formas se describen según el contexto de emisión, implícitamente, no hay vínculo forma-significado, sistematización basada en la flexión verbal y las personas gramaticales
◇	Componente comunicativo-cognitivo: 2.2/3

caracteriza por ser más sintáctica que semántica (i.e., énfasis en la forma y no en el significado y la pragmática). Como los anteriores manuales, las expresiones meta se sistematizan atendiendo a la flexión verbal y a las personas gramaticales. En el nivel B1 se ofrece una explicación más cognitiva de algunos verbos psicológicos.

Gramática Básica del Estudiante de Español (GBE) (A2-B1)

La *GBE* (Tabla 10) es, por excelencia, el manual más cognitivo de ELE en el mercado, pues se caracteriza por fomentar la concienciación lingüística, así como la automatización, interpretación y producción contemplando el error y la retroalimentación explícita. Asimismo, ofrece descripciones rigurosas, operativas y fiables a través de un uso real de la lengua y del vínculo forma-significado, e ilustraciones pictóricas significativas. En cuanto al tratamiento de las construcciones EO, se introducen a partir del nivel B1 (salvo el deseo en el A2) como parte de la matriz al distinguir las subordinadas con indicativo y con subjuntivo. No se centra en la distinción y cambio de significado en la matriz entre oraciones como “Me alegra mucho que esté embarazada” y “Me alegro mucho de que esté embarazada” y, por tanto, se aleja de un tratamiento cognitivo de estas, lo que choca con la filosofía del manual.⁶

Tabla 10. *GBE*

●	Conocido por ser: cognitivo
↑	Fuertes (del manual): sistema gramatical significativo, uso real de la lengua, descripciones rigurosas, operativas y fiables, permite aplicar capacidades cognitivas de procesamiento de la lengua, relación binomio forma-significado, ejercicios de automatización, interpretación y producción, pasando por el error y corrección explícita, concienciación lingüística, elementos visuales figurativos
↑	Fuertes (expresiones meta): metalenguaje y léxico accesibles, implicación del alumnado, incorporación del factor lúdico, uso auténtico de las expresiones, ilustraciones pictóricas significativas
↓	Debilidades: la matriz u oración principal en el único apartado donde se trabajan emociones y no se explica desde una perspectiva cognitiva, se centra en la subordinada y en el contraste Indicativo vs. Subjuntivo, no se incluye la expresión de la emoción hasta el nivel B1, salvo la expresión del deseo
◆	Gramática de las expresiones meta: se presentan como listas de memorización
◇	Componente comunicativo-cognitivo: 0.95/3

⁶ La *GBE* trabaja los pronombres de las construcciones objeto de estudio en un subapartado de la sección sobre pronombres personales, pero no lo hace desde una perspectiva cognitiva en el apartado de verbos, que es el que nos compete. El barrido de manuales contempló las construcciones de verbos de afección y la búsqueda se basó en estos únicamente. No se examinó, en este caso, la presencia del componente comunicativo-cognitivo en los pronombres personales, porque así se mantuvieron los mismos criterios de selección en los manuales y en la *GBE*.

Nuevo Prisma (A1-B1)

Nuevo Prisma (Tabla 11), al igual que *Gente* y *Aula Internacional* es conocido por ser comunicativo, pero fomenta la práctica controlada. Entre los aspectos que lo hacen comunicativo, destacan sus actividades visuales, de contenido interpersonal y cooperativo, centradas en el alumno y en el aprendizaje y evaluación autónomas. Las expresiones meta se describen según el contexto de emisión y se presentan de manera más sistemática y haciendo una distinción entre estas y los verbos en construcciones EO (p. ej. *gustar*, *doler*). Así, se habla de algo que “ejerce la acción”, lo que responde a una explicación semántica que apela a la dinámica de fuerzas y a la metáfora la emoción es una fuerza física, y se fomenta la concienciación lingüística al mostrar los equivalentes de la lengua materna, como hacía *Bitácora*.

Tabla 11. *Nuevo Prisma*

●	Conocido por ser: comunicativo, orientado a la acción y centrado en el alumno
■	Enfoque nocio-funcional (parecido a <i>Gente</i> y <i>Aula Internacional</i>) que fomenta la práctica controlada - PPP)
↑	Fuertes: muy visual (uso de flechas), actividades de contenido interpersonal y cooperativas, aprendizaje autónomo y autoevaluación, metalenguaje claro
↓	Debilidades: explica el gusto desde una perspectiva cognitiva, pero el resto de las emociones no, aunque los elementos son muy visuales no son muy representativos, hasta el nivel B1 no se sistematiza la expresión de emociones negativas
◆	Gramática de las expresiones meta: muestras de la lengua en contextos tipificados entendidos como modelos, la expresión del gusto se introduce de manera inductiva y guiada al principio, las formas se describen según el contexto de emisión, de manera más sistemática y distinguiendo las construcciones inversas de los otros verbos de Experimentador-Sujeto, habla de persona que “ejerce la acción” y de “mismo comportamiento” incluyendo el verbo “doler”, al igual que <i>Bitácora</i> , fomenta la reflexión contrastiva con la lengua materna
◇	Componente comunicativo-cognitivo: 2.45/3

Etapas (A1-B1)

El manual *Etapas* (Tabla 12) también sigue un enfoque orientado a la acción, pero no es por tareas *per se*. Es comunicativo (i.e., hay incluso un apartado al final para que el aprendiente reflexione sobre lo adquirido, el metalenguaje es claro, se integran valores interpersonales y sociales en cada unidad, como en *Nuevo Prisma*), pero apenas se incorpora el componente cognitivo (i.e., no conecta la gramática con la comunicación, en las construcciones con verbos psicológicos se pide al alumno que observe, induzca la regla y produzca, sin foco en la forma ni reflexión explícita, los verbos de afección se abordan desde una perspectiva más sintáctica que semántica).

Tabla 12. *Etapas*

●	Conocido por ser: comunicativo orientado a la acción
■	Enfoque orientado a la acción al igual que <i>Nuevo Prisma</i> , <i>Aula Internacional</i> y <i>Gente</i> , no acaba de seguir un enfoque por tareas
↑	Fuertes: incorpora tareas al final, apartado “Recordar” para reflexionar sobre lo aprendido en la unidad, metalenguaje accesible, integración interpersonal y social en cada unidad (como <i>Nuevo Prisma</i>)
↓	Debilidades: la gramática se trabaja de forma tradicional y tiene un papel más secundario, no conecta la gramática con la comunicación, no hay reflexión contrastiva con otras lenguas/lengua materna
◆	Gramática de las expresiones meta: observar, inducir la regla y producir, se habla de sintaxis (infinitivo, subjuntivo al presentar estas expresiones), pero no se habla desde una perspectiva semántica, se centra en el subjuntivo y no en la matriz (como la <i>GBE</i>)
◇	Componente comunicativo-cognitivo: 1.4/3

¡Genial! (A1-A2)

¡Genial! (Tabla 13) es un manual comunicativo, orientado a la acción y presenta un enfoque por tareas. Entre los puntos fuertes que lo caracterizan destacan, por un lado, la incorporación de contenidos marcados por el PCIC y del MCER, el uso de una lengua de gestión de tareas y la inclusión de un proyecto final. Asimismo, se trata de un manual actual que fomenta la interacción, la autoevaluación, la reflexión y el contraste formal. No obstante, se centra en las funciones comunicativas en vez de en los significados y las construcciones se presentan al principio en tablas sistematizadas y flexionadas. Es hacia el final de la unidad cuando al presentar el verbo *gustar* se refiere a este como “verbo especial” y describe al sujeto como “lo que nos gusta o valoramos”.

Tabla 13. *¡Genial!*

●	Conocido por ser: comunicativo orientado a la acción
■	Enfoque por tareas
↑	Fuertes: bastante comunicativo, sigue recomendaciones del PCIC Y del MCER, lengua de gestión de tareas y producto final (Proyecto), manual actual, incorpora las redes sociales, se fomenta la autoevaluación al final (“puedo”, “conozco” y “comprendo”), se potencia a veces la reflexión y el contraste entre formas, pero más que de significado de funciones comunicativas, actividades muy interactivas, uso auténtico y verosímil de la lengua
↓	Debilidades: foco en la flexión verbal más que en el aspecto semántico y de significado, pocos elementos visuales y no muy lúdicos
◆	Gramática de las expresiones meta: aunque se aleja de incorporar elementos cognitivos y aparecen en Tablas sistematizadas y flexionadas, al final de la unidad habla de “verbos de valoración o afectación”, incluso de “verbos especiales” y al referirse al sujeto dice que es “lo que nos gusta o valoramos”
◇	Componente comunicativo-cognitivo: 2.05/3

Agencia ELE (A1-B1)

Agencia ELE (Tabla 14) se inscribe dentro del enfoque comunicativo, por tareas y orientado a la acción. En su presentación habla de metodología “de vanguardia” y, como *¡Genial!*, sigue las recomendaciones del PCIC y del MCER, es interactivo y usa lenguaje de gestión de tareas. Como ya observábamos en *Bitácora*, *Agencia ELE* se sirve enormemente del elemento visual a través de cómics y de material auténtico (p. ej. páginas web reales, billetes de RENFE) para describir situaciones comunicativas reales. Sin embargo, la gramática de las emociones no es tratada desde una perspectiva cognitiva y se centra en explicaciones que se alejan de la reflexión explícita y la conexión entre forma y significado.

Tabla 14. *Agencia ELE*

● Conocido por ser: comunicativo orientado a la acción, metodología “de vanguardia”
■ Enfoque por tareas
↑ Fuertes: bastante comunicativo, sigue recomendaciones del MCER y del PCIC, mucho elemento visual (como <i>Bitácora</i>), cómics como elemento visual que describen situaciones comunicativas auténticas, material auténtico (billetes de RENFE), páginas web..., se usa el lenguaje de gestión de tareas en la tarea final, actividades interactivas
↓ Debilidades: no es muy cognitivo
◆ Gramática de las expresiones meta: se introducen de manera inductiva, se pide que produzcan antes de sistematizar las formas, es en el apartado “practica” donde se sistematizan, tablas con conjugaciones, habla de dos tipos de verbos diferentes, pero no va más allá (“yo no puedo bailar”, “yo tampoco” y “a mí me gusta bailar”, “a mí también”), al introducir el verbo <i>doler</i> la explicación es más bien sintáctica: los verbos como <i>gustar</i> o <i>doler</i> necesitan los pronombres de objeto indirecto (<i>me, te, le, nos, os, les</i>) haciendo hincapié en el objeto más que en el experimentador y el verbo de afeción
◇ Componente comunicativo-cognitivo: 1.8/3

Método de Español (A1-B1)

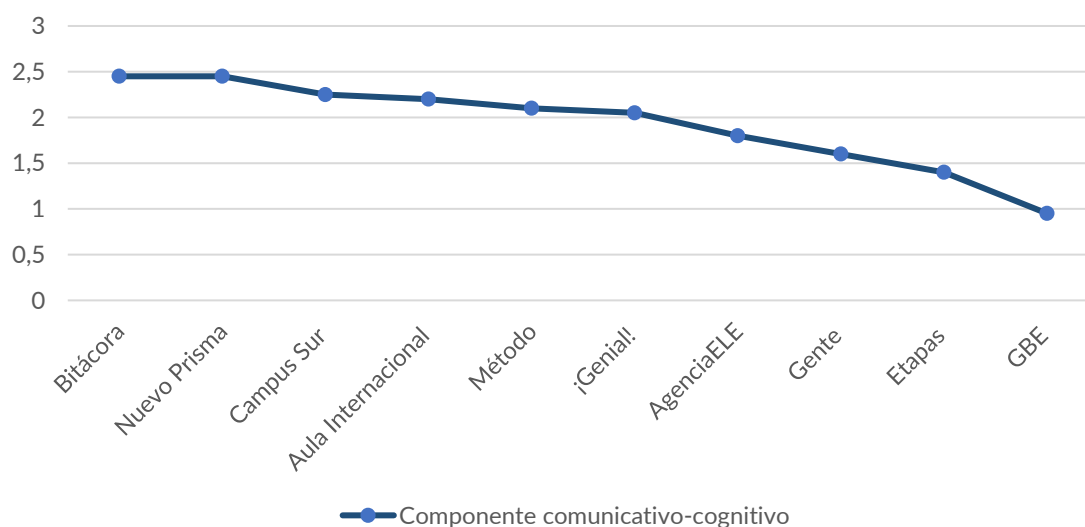
Método de Español (Tabla 15) es el último manual analizado y, como la gran mayoría, incorpora el componente comunicativo mucho más que el cognitivo. Sigue un enfoque por tareas (i.e., lengua de gestión de la tarea, muestras del uso real de la lengua, con ejemplos contextualizados, modelos de actuación, tarea final de evaluación) y se centra en explotar la comunicación y en la pragmática en el aprendiente. Aunque las actividades gramaticales apelan a la reflexión y al procesamiento de la información a través de la conceptualización y reconstrucción de conceptos lingüísticos, no da un valor prototípico a las formas meta ni marca puentes de unión entre estas y sus significados.

Tabla 15. Método de Español

●	Conocido por ser: comunicativo
■	Enfoque por tareas
↑	Fuertes: centrado en el estudiante, en la comunicación y en la pragmática, muestras del uso real de la lengua en el espacio de inmersión (ejemplos contextualizados, textos como modelos de actuación...), se conceptualizan y reconstruyen conceptos lingüísticos potenciando la inferencia de los contenidos y apelando a la reflexión y el procesamiento de información, se practican formalmente los contenidos presentados para automatizar usos, lengua de gestión de la tarea y tarea final de evaluación
↓	Debilidades: no es cognitivo a nivel gramatical, imágenes visuales, pero no significativas gramaticalmente
◆	Gramática de las expresiones meta: no cognitiva, gramática al servicio de la comunicación, en actividades de más guiadas/mecanizadas a más libres, explicación gramatical bastante sintáctica y no semántica
◇	Componente comunicativo-cognitivo: 2.1/3

Así, los resultados sitúan a manuales como *Bitácora* y *Nuevo Prisma* (2,45 respectivamente) encabezando la gráfica por su tratamiento más comunicativo-cognitivo de estas construcciones inversas (Figura 4). A estos les siguen gradualmente *Campus Sur* (2,25), *Aula Internacional* (2,2), *Método* (2,1) y *¡Genial!* (2,05). Los manuales *Agencia ELE* (1,8), *Gente* (1,6), *Etapas* (1,4) y la *GBE* (0,95) muestran un uso más reducido de los aspectos analizados.

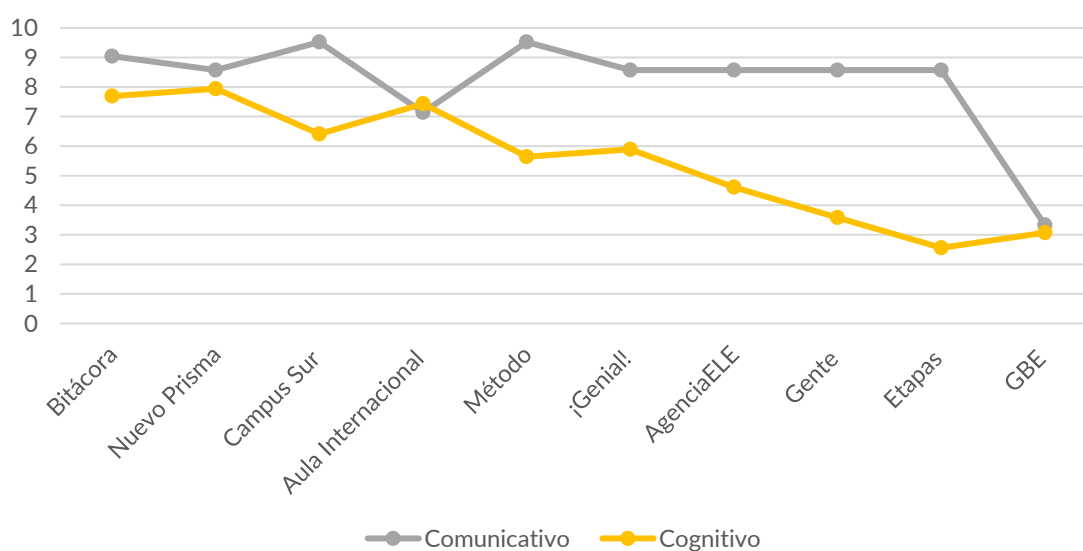
Figura 4. Incorporación del componente comunicativo-cognitivo por manual



En cuanto al grado de uso de cada componente (Figura 5), mientras que *Nuevo Prisma*, *Aula Internacional* y la *GBE* incorporan bastante equitativamente el factor comunicativo y el cognitivo, *Etapas*, *Gente* y *Agencia ELE* destacan por un gran uso de elementos comunicativos que no se corresponde con un tratamiento

cognitivo similar de los verbos de afección. Por lo general, los manuales presentan un acercamiento mucho más comunicativo (por tareas, orientado a la acción) que cognitivo. Llama la atención la GBE, vademécum de la gramática cognitiva aplicada al aula de ELE, pero no en la expresión de la emoción con verbos de afección.

Figura 5. Incorporación del componente comunicativo y cognitivo



CONCLUSIONES

Partiendo de un estudio previo centrado en el contraste de las construcciones EO y ES en los manuales de ELE y en una comparativa con el inventario de emociones del PCIC (Martín-Gascón, 2020), la metodología de la presente investigación profundiza todavía más en el tratamiento cognitivo y comunicativo por unidad y por manual de las construcciones de EO. El estudio presenta resultados esclarecedores sobre el tipo de *input* que el aprendiente de ELE recibe de estas construcciones inversas con verbos de afección en el material al que está expuesto. Si bien los resultados no muestran el *input* de estas construcciones en su totalidad en el contexto de instrucción (para ello sería necesario seguir la técnica de indagación e investigación docente de observación de aula, método que consideraremos en futuras investigaciones), sí presentan el material de los manuales, eje articulador y guía principal en la que se apoyan docentes y alumnos.

Así, entre los objetivos perseguidos en esta investigación, planteábamos examinar críticamente desde una perspectiva cognitiva y comunicativa el material al que está expuesto el aprendiente de ELE. Los resultados nos llevan a concluir que, pese a responder casi todos al paradigma comunicativo clásico, ninguno de estos

aborda las estructuras objeto de estudio partiendo del modelo cognitivo desde niveles iniciales y en todo el rango emocional. Las construcciones inversas con verbos de afección se suman a la lista de elementos gramaticales que se ofrecen troceados y desistematizados “como mero auxilio incidental para la *comunicación*” (Sánchez Jiménez y Ruiz Campillo, 2017, p.91). La exclusión del significado gramatical y la sistematización de estas formas lingüísticas atendiendo a los cambios en las formas verbales, esto es, reduciéndolas a sus aspectos más formales, y desatendiendo los cambios de significado según si el foco es el Estímulo o el Experimentador presuponen un tratamiento artificioso y memorístico de la gramática de las emociones. Así, los resultados evidencian la necesidad de establecer vínculos entre dos paradigmas, el comunicativo y el cognitivo, en la enseñanza de estas construcciones, ya que sin gramática no hay comunicación.

AGRADECIMIENTOS

Este estudio ha sido realizado gracias a la financiación de una ayuda FPU del Ministerio de Ciencia e Innovación de España (FPU17/04542). La autora agradece a los revisores los comentarios constructivos y las sugerencias tan oportunas. Asimismo, agradece enormemente a los Doctores Antonio Barcelona, Olga Blanco Carrión y Reyes Llopis García su importante labor de guía y de apoyo durante toda la investigación.

REFERENCIAS

- Acquaroni Muñoz, R. (2009). *La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental* (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid). <https://eprints.ucm.es/id/eprint/8598/>
- Alhmoud, Z. y Castañeda Castro, A. (2015). Más de gramática, más que gramática. De lingüística cognitiva y enseñanza de ELE. *Doblele. Revista de lengua y literatura* 1, 102-135. <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.5>
- Alonso Raya, R., Castañeda Castro, A., Martínez Gita, P., Miquel López, L., Ortega Olivares, J. y Ruiz Campillo, J.P. (2011). *Gramática Básica del Estudiante de Español. A1, A2 y B1*. Barcelona: Difusión.
- Belletti, A. y Rizzi, L. (1988). Psych-Verbs and Theta-Theory. *Natural Language and Linguistic Theory*, 6(3), 291-352.
- Bielak, J. y Pawlak, M. (2013). *Applying Cognitive Grammar in the foreign language classroom: Teaching English tense and aspect*. Berlín: Springer Science & Business Media.
- Bossong, G. (1998). Le marquage de l'expérient dans les langues d'Europe. En J. Feuillet (Ed.), *Actance et valence dans les langues de l'Europe* (pp. 259-294). Berlín: Mouton de Gruyter.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD / ANAYA.

- Croft, W. (2012). *Verbs: Aspect and Argument Structure*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, G. (1996). How culturally appropriate is the communicative approach? *ELT journal*, 50(3), 213-218. <https://doi.org/10.1093/elt/50.3.213>
- Ellis, R. (2017). Task-based language teaching. *The Routledge handbook of instructed second language acquisition*, 108, 125-142.
- Evans, M., y Tragant, E. (2020). Demotivation and Dropout in Adult EFL Learners. *TESL-EJ*, 23(4). <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume23/ej92/ej92a8/>
- Ganeshan, A. (2019). Examining agentivity in Spanish reverse-psych verbs. *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, 12(1), 1-32. <https://doi.org/10.1515/shll-2018-0011>
- Gascon, C.D. (1998). The Spanish Psych Verb Construction: Beginning and Intermediate Learners' Patterns of Usage. *Texas papers in foreign language education*, 3(3), 69-84.
- Goldberg, A. (1995). *Constructions: A construction grammar approach to argument structure*. London: University of Chicago Press.
- Goldberg, A. (2006). *Constructions at work: The nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press.
- Gómez Vicente, L. (2019). La expresión de las emociones en la enseñanza del español LE/L2. En I. Ibarretxe Antuñano, T. Cadierno-López y A. Castañeda-Castro (Eds.), *Linguística cognitiva y español LE/L2* (pp. 340-370). Londres: Routledge.
- Halloran-González, B. (2020). The Syntactic Distribution of Object Experiencer Psych Verbs in Heritage Spanish. *Languages*, 5(4), 63. <https://doi.org/10.3390/languages5040063>
- Hartshorne, K., Pogue, A. y Snedeker, J. (2015). Love is hard to understand: The relationship between transitivity and caused events in the acquisition of emotion verbs. *Journal of Child Language*, 42, 467-504. <https://doi.org/10.1017/S0305000914000178>
- Haspelmath, M. (2001). Non-canonical marking of core arguments in European languages. En A. Aikhenvald, R.M.W. Dixon y M. Onishi (Eds.), *Non-canonical marking of subjects and objects* (pp.53-83). Ámsterdam: John Benjamins.
- Herbst, T. (2016). Foreign language learning is construction learning—what else? Moving towards Pedagogical Construction Grammar. En S. De Knop y G. Gilquin (Eds.), *Applied Construction Grammar* (pp. 21-51). Berlín: De Gruyter Mouton.
- Hijazo Gascón, A. (2011). Las metáforas conceptuales como estrategias comunicativas y de aprendizaje: Una aplicación didáctica de la lingüística cognitiva. *Hispania*, 94(1), 142-154. <https://www.jstor.org/stable/23032090>
- Ibarretxe Antuñano, I., Cadierno-López, T. y Castañeda-Castro, A. (Eds.) (2019). *Linguística Cognitiva y español LE/L2*. Londres: Routledge.
- Kokotsaki, D., Menzies, V. y Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving schools*, 19(3), 267-277. <https://doi.org/10.1177%2F1365480216659733>
- Kövecses, Z. (1997). Metaphor: Does it constitute or reflect cultural models? En R.W. Gibbs y G.J. Steen (Eds.), *Metaphor in cognitive linguistics* (pp. 167-188). Ámsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Langacker, R. (1999). Assessing the cognitive linguistic enterprise. En T. Janssen y G. Redeker (Eds.), *Cognitive linguistics: Foundations, scope, and methodology* (pp. 13-59). Berlin y Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Langacker, R. (2008). *Cognitive grammar: A basic introduction*. USA: Oxford University Press.
- Lantolf, J.P. y L. Bobrova. (2014). Metaphor instruction in the L2 Spanish classroom: Theoretical argument and pedagogical program. *Journal of Spanish Language Teaching* 1(1), 46-61. <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. <https://doi.org/10.1017/S0261444814000408>
- Littlewood, W. y William, L. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Llopis García, R. (2011a). La gramática cognitiva: nuevas avenidas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *Verba Hispanica*, 19(1), 111-128.
- Llopis García, R. (2011b). *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera. Un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Llopis García, R. (2011c). Reseña de la *Gramática Básica del Estudiante de Español (Nueva Edición)*, Alonso Raya, R., Castañeda Castro, A., Martínez Gita, P., Miquel López, L., Ortega Olivares, J. y Ruiz Campillo, J.P. *MarcoELE. Revista de Didáctica ELE*, 13, 1-7.
- Llopis García, R. e Hijazo Gascón, A. (Eds.) (2019). Applied Cognitive Linguistics to L2 Acquisition and Learning: Research and Convergence. Special Issue at *IRAL* 57(1), 1-20. <https://doi.org/10.1515/iral-2018-2004>
- López García, A. (2005). *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid: Arcos Libros.
- Lyster, R. (2017). *Content-based language teaching*. Londres: Routledge.
- Martín-Gascón, B. (2020). Los verbos psicológicos en los manuales de ELE: un análisis comunicativo-cognitivo. *RLA. Revista De Lingüística Teórica Y Aplicada*, 58(2), 137-166. <https://doi.org/10.29393/RLA58-12VPBM10012>
- Melis, C. (1999). Variación sintáctica con los verbos de emoción. *Español Actual: Revista de español vivo*, 7, 49-62.
- Méndez Santos, M.C. y Llopis García, R. (2021). Implicaciones didácticas sobre los factores cognitivos y afectivos en la enseñanza de ELE. En J.A. Duñabeitia y M.C. Méndez Santos (Eds.), *Factores cognitivos y afectivos en la enseñanza del español como L2/LE*. En proceso de edición.
- Migliio, V. G., Gries, S., Harris, M., Wheeler, E. y Santana-Paixão, R. (2013). *Spanish lo (s)-le (s) clitic alternations in psych verbs: A multifactorial corpus-based analysis*. Somerville: Cascadia Press.
- Miquel López, L. (2008). Entrevista a Lourdes Miquel: agítese antes de usar. *MarcoELE. Revista de Didáctica ELE*, 6, 1-12.
- Mitchell, R. (1988). *Communicative Language Teaching in Practice*. Londres: Centre for Information on Language Reaching and Research.
- Newby, D. (2012). Cognitive+Communicative grammar in teacher education. En J. Huttner, B. Mehlmauer-Larcher, S. Reichl y B. Schiftner (Eds.), *Bridging the gap: Theory and practice in EFL teacher education* (pp. 101-123). Clevedon: Multilingual Matters.
- Newby, D. (2015). The role of theory in pedagogical grammar: A Cognitive+ Communicative approach. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 13-34. <https://doi.org/10.32601/ejal.460614>
- Panksepp, J., Lane, R. D., Solms, M. y Smith, R. (2017). Reconciling cognitive and affective neuroscience perspectives on the brain basis of emotional experience. *Neuroscience & Behavioral Reviews*, 76, 187-215. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.09.010>
- Ruiz Campillo, J.P. (1998). *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo*. (Tesis doctoral, Universidad de Granada). <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a3e64396-a56e-47ca-8fd5-1b2bb29d1e4f/2004-bv-01-02ruiz-campillo-pdf.pdf>

- Ruiz Campillo, J.P. (2005). Instrucción indefinida, aprendizaje imperfecto. Para una gestión operativa del contraste imperfecto/indefinido en clase. *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español* 15, 9-17.
- Ruiz de Mendoza, F. y Mairal, R. (2007). High-level metaphor and metonymy in meaning construction. En G. Radden, K. Köpcke, M.T. Berg y P. Siemund (Eds.), *Aspects of meaning construction* (pp.33-51) Ámsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.136.05rui>
- Sánchez Jiménez, D. y Ruiz Campillo, J.P. (2017). Una entrevista con José Plácido Ruiz Campillo sobre la gramática operativa y cognitiva y su estado en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 10(3), 90-100. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.748>
- Swan, M. (1985). A critical look at the communicative approach (1). *ELT journal*, 39(1), 2-12. <https://doi.org/10.1093/elt/39.1.2>
- Talmy, L. (1985). Lexicalization rules: Semantic structure in lexical forms. En T. Shopen (Ed.), *Language Typology and Syntactic Description 3: Grammatical Categories and the Lexicon* (pp. 57-149). Cambridge: Cambridge University Press.
- Talmy, L. (2000). *Toward a Cognitive Semantics*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Taub, M., Azevedo, R., Rajendran, R., Cloude, E. B., Biswas, G. y Price, M. J. (2019). How are students' emotions related to the accuracy of cognitive and metacognitive processes during learning with an intelligent tutoring system? *Learning and Instruction*, 101200 <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.04.001>
- Thompson C. y Lee M. (2009). Psych verbs production and comprehension in agrammatic Broca's aphasia. *Journal of Neurolinguistics*, 22, 354-369. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2008.11.003>
- Tsui, T. C., Kooi, R. y Sercu, L. (2017). The Relationship between Dropout Rates of a Chinese Language Course and Student Learning Motivation and Personal Factors. *International Journal of Chinese Language Education*, 1, 215-244. <https://lirias.kuleuven.be/1821995?limo=0>
- Tyler, A. (2012). *Cognitive Linguistics and Second Language Learning*. New York: Routledge.
- VanPatten, B. (2004). *Processing instruction: Theory, research and commentary*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Vázquez Rozas, V. (2012). Construyendo emociones: sintaxis, frecuencia y función comunicativa. En T. Jiménez, B. López Meirama, V. Vázquez Rozas y A. Veiga (Eds.), *Cum corde et in nova grammatica: estudios ofrecidos a Guillermo Rojo* (pp. 841-854). Santiago de Compostela: USC Editor.

**BEATRIZ MARTÍN-GASCÓN**

Beatriz Martín-Gascón es desde 2018 investigadora contratada FPU en la Universidad de Córdoba, donde realiza su tesis doctoral sobre lingüística cognitiva aplicada al aula de ELE. En la actualidad está realizando una estancia predoctoral de 7 meses en la Universidad de Columbia (NY) financiada por una beca Fulbright.

z82magab@uco.es

<https://orcid.org/0000-0003-2962-8339>



Martín-Gascón, B. (2021). Las construcciones con verbos de afección en ELE: el vacío del enfoque cognitivo en los manuales. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 14(1), e1015. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1015>



Rebut / Recibido / Received / Reçu: 29-01-2021

Acceptat / Aceptado / Accepted / Accepté: 22-02-2021

<https://revistes.uab.cat/jtl3/>