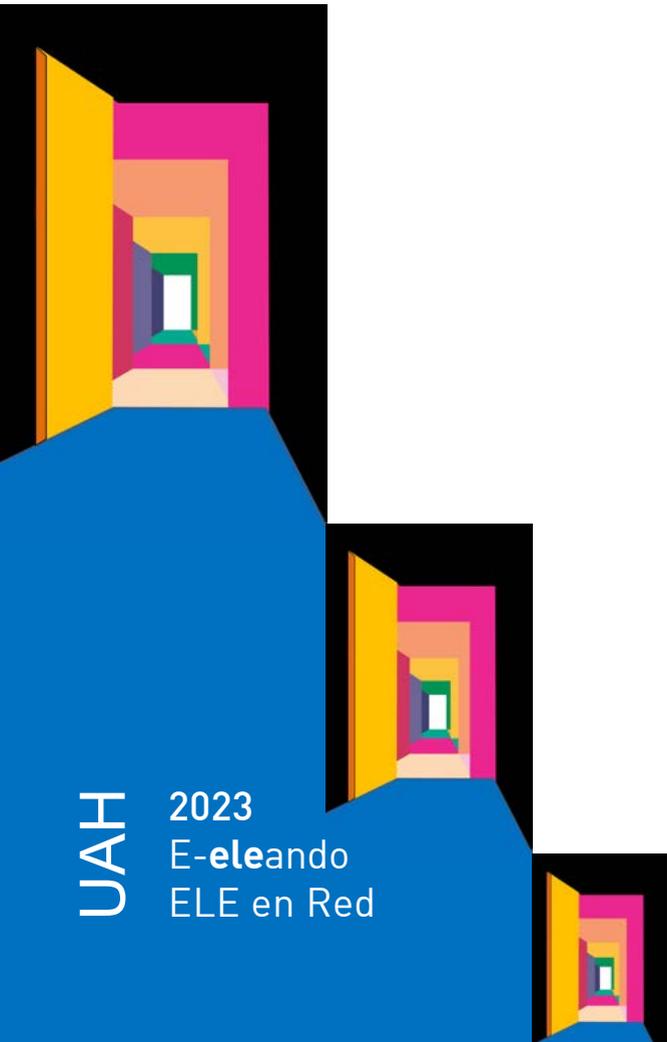


# Pensamiento, cultura y lenguaje en la enseñanza-aprendizaje de ELE en el caso de los sinohablantes

Xinyi Han



UAH

2023  
E-eleando  
ELE en Red

28

# E-eleando

ELE en Red.

Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE

## Directora

Ana María CESTERO MANCERA (Universidad de Alcalá, España)

## Secretaria

Arantxa GARCÍA DE SOLA RUBIO (Universidad de Alcalá, España)

## Editora

Patricia Sáez Garcerán (Universidad de Lyon, Francia)

## Comité de Expertos

Marta ALBELDA MARCO (Universitat de València, España)

Fátima ÁLVAREZ LÓPEZ (Instituto Cervantes de Berlín  
y Universidad Libre de Berlín, Alemania)

Elisa BORSARI (Universidad de Córdoba, España)

Laura CAMARGO FERNÁNDEZ (Universitat de les Illes Balears, España)

Sonia EUSEBIO HERMIRA (International House Madrid, España,  
Universidad Complutense de Madrid)

María del Carmen FERNÁNDEZ LÓPEZ (Universidad de Alcalá, España)

María Loreto FLORIÁN REYES (Escuela Oficial de Idiomas de Madrid, España)

Marta GARCÍA GARCÍA (Universität Göttingen, Alemania)

María JOSÉ GELABERT (Editorial EDINUMEN, España)

María Luisa GÓMEZ SACRISTÁN (Instituto Cervantes de Budapest, Hungría)

José Ramón GÓMEZ MOLINA (Universitat de València, España)

María Jesús MADRIGAL LÓPEZ (Alcalingua, Universidad de Alcalá, España)

Manuel MARTÍ SÁNCHEZ (Universidad de Alcalá, España)

María del Mar MARTÍN DE NICOLÁS MORENO (Universidad de Heidelberg, Alemania)

Beatriz MÉNDEZ GUERRERO (Universidad Autónoma de Madrid, España)

Elizabeth MIRAS PÁEZ (UDIMA, España)

Francisco MORENO FERNÁNDEZ (Universidad de Alcalá, España  
y Universidad de Heildeberg, Alemania)

Zaida NÚÑEZ BAYO (Universidad de Alcalá, España)

Florentino PAREDES GARCÍA (Universidad de Alcalá, España)

Inmaculada PENADÉS MARTÍNEZ (Universidad de Alcalá, España)

Ana M.<sup>a</sup> RUIZ MARTÍNEZ (Universidad de Alcalá, España)

Begoña SANZ SÁNCHEZ (IES José Saramago, Comunidad de Madrid, España)

José SIMÓN GRANDA (Universidad de Alcalá, España)

Clara UREÑA TORMO (Universitat Politècnica de València)

Reservados todos los derechos. Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs., Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos ([www.cedro.org](http://www.cedro.org)) vela por el respeto de los citados derechos.

Esta publicación ha sido financiada por el Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y por el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá.



MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DE  
PROFESORES DE ESPAÑOL



MÁSTER EN ENSEÑANZA  
DE ESPAÑOL COMO  
LENGUA EXTRANJERA

© Xinyi Han

Editan: Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá  
Colegio San José de Caracciolos  
C/ Trinidad, 5 • 28801 Alcalá de Henares (Madrid, España)  
Web: <https://e-leando.web.uah.es>

Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 2022  
Plaza de San Diego, s/n.º • 28801, Alcalá de Henares (España)  
Web: [uah.es](http://uah.es)

Difusión y redes: Arantxa García de Sola Rubio

El Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá, no se hacen responsables de las ideas vertidas en este texto, así como tampoco lo son de la originalidad del mismo, ni de que en él se cumplan los cánones establecidos por la ley en reprografía.

e-ISSN: 2530-7606  
<https://e-leando.web.uah.es>

# Pensamiento, cultura y lenguaje en la enseñanza-aprendizaje de ELE en el caso de los sinohablantes

Xinyi Han

# ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN .....	2
2. PENSAMIENTO Y LENGUAJE: REFLEXIONES DESDE LA FILOSOFÍA DEL LENGUAJE Y LA ANTROPOLOGÍA LINGÜÍSTICA .....	5
2.1. El romanticismo lingüístico: Wilhelm von Humboldt.....	6
2.2. La hipótesis Sapir-Whorf .....	7
3. APORTACIONES DE LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA .....	11
3.1. El neowhorfianismo.....	13
3.2. Relativismo cultural de Anna Wierzbicka.....	15
3.3. Teoría de Dan Slobin .....	20
3.3.1. Lengua, pensamiento y cultura .....	21
3.3.2. Cognición y LE .....	25
3.4. Gramática cognitiva y LE .....	26
3.4.1. Estudio interdisciplinar: forma, significado y cognición.....	27
3.4.2. Gramática cognitiva aplicada a la enseñanza-aprendizaje de LE ...	32
4. COGNITIVISMO Y ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ELE EN EL CASO DE LOS SINOHABLANTES .....	38
4.1. Clasificadores del chino .....	39
4.1.1. Denominación, propiedades gramaticales y clasificación.....	39
4.1.2. Funciones.....	42
4.2. Sustantivos cuantificativos del español .....	45
4.3. Análisis comparativo entre el sistema clasificativo chino y el cuantificativo español .....	48
4.4. Cognición, clasificadores chinos y sustantivos cuantificativos españoles	52
5. CONCLUSIONES .....	55
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	57

# 1. Introducción

Cada lengua contiene en sí la trama de los conceptos  
y representaciones de una porción de la humanidad  
(von Humboldt 1990: 68, 82-83)

**A**un cuando un hablante extranjero posea un dominio satisfactorio de la lengua meta, siempre quedan restos de la lengua origen en sus producciones que pueden remitir a diferencias en la forma de pensar de diferentes culturas. ¿Todos nosotros concebimos la realidad de la misma manera? ¿Existen diferencias entre nuestros modos de procesar las informaciones que recibimos del mundo exterior? ¿Razonamos de la misma forma? Sin duda alguna, la relación entre lenguaje, pensamiento y cultura es una cuestión compleja, para algunos, imposible de resolver, por lo que escapa a la ciencia. Sea esto cierto o no, siempre ha interesado. Los orígenes modernos de la cuestión se remontan a la filosofía del lenguaje del alemán Wilhelm von Humboldt (1767-1835) y a sus predecesores Hamann y Herder. Hoy en día, a pesar del interés de los lingüistas por el debate, no se ha podido llegar a una conclusión unánime para definir con certeza las características de dicha relación.

El vínculo entre pensamiento, lenguaje y cultura es una cuestión de sumo interés en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, porque está presente en el proceso de adquisición-aprendizaje de una LE. En este trabajo, partimos de la hipótesis de que aprender una lengua extranjera supone una nueva forma de comportarse y una manera distinta de ver el mundo. Esta hipótesis descansa en el supuesto de que pensamiento, cultura y lenguaje son herramientas de cognición, es decir, de conocimiento. Desde este planteamiento, nos acercaremos a los factores cognitivos implicados en el proceso de adquisición-aprendizaje de una LE y, más específicamente, nos centraremos en la enseñanza-aprendizaje de ELE en el caso de alumnos chinos. Es un hecho cierto la relación entre

pensamiento y lenguaje; también, que aprender una lengua es entrar en una cultura y aprender, desde ella, a usar esa lengua. Por eso, no es extraño que, desde la filosofía del lenguaje, la antropología lingüística o la lingüística cognitiva se haya sostenido que las personas de distintas lenguas maternas perciben la realidad de diferentes maneras. Desde estas posiciones, la lengua de uno condiciona su forma de pensar, dado que el usuario categoriza la realidad de acuerdo con las características concretas que le impone su lengua.

El objetivo principal de este trabajo estriba en trasladar lo dicho a partir de Humboldt acerca de la relación entre la mente humana, la cultura y el lenguaje a la enseñanza de ELE a sinohablantes. Para ello, se acudirá a un análisis comparativo entre los sustantivos cuantificativos españoles y los clasificadores chinos, con el propósito de encontrar, en la medida de que existan, posibles diferencias cognitivas entre los hablantes de ambas naciones.

El presente trabajo consta de seis capítulos. Tras la introducción, que conforma el primer capítulo, dedicaremos el segundo capítulo a la reflexión habida en la filosofía del lenguaje y en la antropología lingüística. Para este fin, abordaremos, por un lado, el pensamiento humboldtiano sobre la relación entre lenguaje y cognición, y, por otro lado, la *hipótesis de Sapir-Whorf*, formulada desde la óptica del relativismo lingüístico. En el tercer capítulo, nos centraremos en las aportaciones de la lingüística cognitiva. En este capítulo, explicaremos primero la reivindicación de la hipótesis de Sapir-Whorf por parte de los estudios neowhorfianos y, después, expondremos los planteamientos de Anna Wierzbicka y Dan Slobin sobre la relación entre lenguaje, cultura y cognición. La primera destaca el papel fundamental de la cultura en el proceso de configuración de la forma de pensar de los hombres, mientras que Slobin aporta ideas que nos permitirán analizar la aplicación de la gramática cognitiva a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. En el cuarto capítulo, se llevará toda esta teorización al nivel más concreto de la enseñanza-aprendizaje de ELE a los alumnos chinos, comparando el sistema clasificativo del chino con el cuantificativo español. Finalmente, las conclusiones se encuentran en el capítulo cinco y la bibliografía, en el capítulo sexto.

Para la elaboración de ese trabajo, se ha acudido a la filosofía del lenguaje, la antropología lingüística y la lingüística cognitiva. A la hora de seleccionar los autores, se han seguido principalmente a Wilhelm von Humboldt, Edward Sapir, Benjamin Whorf, Anna Wierzbicka, Dan Slobin, Álvarez González, Gomila, Llopis García, Rocío Pedrosa, Ruiz Campillo y Castañeda Castro. Entre sus teorías, cabe

destacar el relativismo lingüístico y cultural o *Pensar para hablar* (*Thinking for speaking*), dentro del cognitivismo, de D. Slobin. En un segundo nivel, se han elegido textos sobre los clasificadores en chino y los sustantivos cuantificativos en español, escritos tanto por investigadores chinos —principalmente Ni y Liu— como por investigadores occidentales: fundamentalmente Marco Martínez y Rovira Esteva. Se han empleado también algunos manuales de gramática española y china en la redacción del cuarto capítulo.

La revisión cuidadosa de la bibliografía efectuada nos ha proporcionado unos resultados que juzgamos satisfactorios. Por un lado, los textos sobre la parte teórica del trabajo nos permiten tener una visión bastante completa del pensamiento de los estudiosos seleccionados, desde el romanticismo alemán hasta la actualidad. Por otro lado, los trabajos sobre los clasificadores chinos, los sustantivos cuantificativos españoles y su base cognitiva nos ayudan a comparar tanto los sistemas cuantificativo y clasificativo en ambas lenguas como las formas de pensar de los hablantes chinos y españoles.

## 2. Pensamiento y lenguaje: reflexiones desde la filosofía del lenguaje y la antropología lingüística

La relación entre pensamiento y lenguaje es una cuestión que ha interesado desde siempre a los filósofos y, en los últimos tiempos, a psicólogos, antropólogos y lingüistas. Sin duda, existe alguna relación entre el lenguaje y el pensamiento, que es el tipo de actividad cognitiva que se produce cuando realizamos tareas mentales como reflexionar, buscar soluciones y componer textos<sup>1</sup>. Más precisamente, nos puede servir esta definición: el pensamiento es “una actividad global del sistema cognitivo que ocurre siempre que nos enfrentamos a una tarea o problema con un objetivo y un cierto nivel de incertidumbre sobre la forma de realizarla. Aunque se asienta sobre procesos de atención, comprensión, memoria, etc. no es reducible a estos» (De Vega 1990).

Ahora bien, ¿qué papel tiene el lenguaje en los procesos cognitivos asociados al pensamiento humano? ¿Aprender una LE implica adquirir una nueva perspectiva para contemplar la realidad? Son problemas que intentan resolver numerosos investigadores. En este capítulo, trataremos lo que se ha dicho de esta relación por parte de la filosofía del lenguaje y de la antropología lingüística. Se expondrán, por un lado, las ideas principales del filósofo alemán Wilhelm von Humboldt y, por otro lado, los planteamientos de Edward Sapir y Benjamin

---

<sup>1</sup> "El 'pensamiento' es uno de esos conceptos misteriosos que todos entiende [sic] y ninguno puede explicar. Cuanto más lo estudiamos más oscuro parece" (Bourne, Ekstrand y Dominowski 1975 [1971]). Este hecho y la misma dificultad de definir el lenguaje han llevado a J.C. Moreno Cabrera (2013: cap. 6) a incluir la relación lenguaje y pensamiento entre las preguntas sobre el lenguaje y las lenguas que no deberían formularse. Sin embargo, en el estado de la cuestión de este trabajo vamos a formularla convencidos de que hay ventajas en hacerlo en ELE.

Whorf, formuladores de la hipótesis del relativismo lingüístico, conocida también como *hipótesis de Sapir-Whorf*.

## 2.1. El romanticismo lingüístico: Wilhelm von Humboldt

Las primeras reflexiones sobre lenguaje y cognición se remontan a la época grecolatina. No obstante, no fue sino en el siglo XIX cuando el pensador prusiano Wilhelm von Humboldt planteó la posibilidad de que existiera una relación de identidad entre lenguaje y pensamiento. A lo largo de la historia de la filosofía, y, más concretamente, desde Platón hasta Kant, se ha considerado el lenguaje como un instrumento para expresar pensamientos ya existentes. Humboldt critica esta visión tradicional acusándola de pasar por alto las demás funciones del lenguaje en beneficio de la designación (Lafont y Peña 1999: 3). Frente a ella, sostiene que el lenguaje no se limita a ser un medio para expresar conocimientos previos, sino que él mismo constituye el propio proceso cognitivo<sup>2</sup>. Es decir, el lenguaje no es un producto de las actividades humanas, sino una fuerza del espíritu que desea hacer posible la comunicación de ideas y pensamientos: “el lenguaje nace de lo más profundo de la humanidad, y esto mismo prohíbe en todo tiempo y lugar tenerlo realmente por obra y creación de los pueblos (...). El lenguaje es en sí mismo obra de la fuerza creadora del intelecto» (Humboldt 1990: 27-28). Esta fuerza exige la formación y la renovación continua del lenguaje; aunque está presente en todos los pueblos humanos, se expresa de diferentes formas; como resultado, se han creado diversas lenguas, cada una de las cuales refleja la peculiaridad de su pueblo. Mientras el *lenguaje* es una entidad autónoma que se produce y se desarrolla por sí mismo, las *lenguas* “están atadas a las naciones a las que pertenecen, y dependen de ellas» (Humboldt 1990: 28).

Otra característica del lenguaje, que señala Humboldt, es su dualidad, en el sentido de que el lenguaje es, al mismo tiempo, una creación única, libre e

---

<sup>2</sup> Comparte este planteamiento con sus predecesores Hamann y Herder, con los que constituye la *teoría de la triple H*, protagonizando el *giro lingüístico*, en la filosofía del lenguaje (Lafont 1993). Para conocer más la teoría humboldtiana acerca del papel del lenguaje en el proceso cognitivo humano y, especialmente, en la formación de los conceptos, véanse los discursos de Humboldt sobre la *función epistémica del lenguaje*. El lenguaje tiene un indudable protagonismo en la formación de conceptos, dado que condiciona la estructura cognitiva del hombre para la adquisición de conocimientos. Por lo tanto, si no existiera el lenguaje, tampoco existirían los conceptos, sin los cuales no seríamos capaces de compartir nuestros conocimientos con los otros. El lenguaje es un condicionante imprescindible que posibilita el pensamiento; ambos constituyen una unidad indivisible que garantiza el funcionamiento de las actividades cognitivas (Piña 2003: 99).

instantánea del individuo y aquello que lo obliga a formular las ideas de una determinada manera (Humboldt 1990: 26). En efecto, la lengua que maneja el hablante impone sobre él una serie de restricciones y regula su forma de contemplar la realidad. Al adquirir la lengua materna, uno aprende también la manera que tuvieron sus antepasados de concebir el mundo, información que está presente en la lengua de forma implícita (Galán Rodríguez 1994: 182-183). Dicho esto, la diversidad lingüística es la prueba de que existen diversas formas de pensar y de observar el mundo, lo que implica que los hablantes de distintas comunidades lingüísticas no coinciden siempre en su visión del mundo o en su pensamiento.

El lenguaje permite diferentes interpretaciones de la realidad, o mejor dicho, es un prisma “que muestra en cada una de sus caras el mundo bajo un color de distinto matiz» (Garagalza Arrizabalaga 2003: 245). A propósito de esta afirmación, cabe preguntar si existe una realidad común a todo ser humano como verdad incuestionable y absoluta. La respuesta de Humboldt al interrogante es negativa. En cambio, sostiene que cada lengua describe el mundo de una determinada forma y, por lo tanto, la realidad que el individuo llega a conocer es una realidad seleccionada y elaborada por su lengua (Galán Rodríguez 1994: 185)<sup>3</sup>. El hombre no puede acceder a la objetividad del mundo, sino que explora todo de forma indirecta, a través del lenguaje. Este, que funciona como un mediador entre el hombre y el mundo externo, sintetiza la subjetividad del primero con los elementos objetivos del segundo, representando un estado intermedio entre nuestras impresiones subjetivas del mundo y la realidad objetiva.

## 2.2. La hipótesis Sapir-Whorf

El pensamiento de Humboldt tuvo su continuidad en el lingüista norteamericano Edward Sapir y su discípulo Benjamin Whorf, considerados ambos como padres del relativismo lingüístico y autores de la hipótesis que lleva su nombre. Sapir fue quien trasladó las ideas de Humboldt del mundo filosófico a la antropología lingüística. Whorf complementaría las ideas de Sapir con sus estudios sobre la lengua y cultura de los hopis, un pueblo indígena de los EE. UU. Algunos ponen en duda que Sapir y Whorf hicieran una lectura directa de Humboldt (Lafont y Peña 1999: 9); seguramente, ambos conocieron las ideas del filósofo

<sup>3</sup> Aunque tal afirmación ha provocado una de las principales críticas que recibe el filósofo prusiano, no nos ocuparemos de ellas en el presente trabajo. Para conocer más información, véanse las críticas que formulan Lafont y Peña (1999) y Piña (2003).

alemán posiblemente a través de Franz Boas, antropólogo maestro de Sapir que partió de los pensamientos humboldtianos para investigar las tribus indígenas americanas.

En ese proceso de transmisión del pensamiento de Humboldt, advertimos una evolución en la relación entre lenguaje y pensamiento. Mientras Humboldt estudia el lenguaje como un factor que *posibilita* las actividades cognitivas humanas, Boas sostiene que aquel solo es capaz de *reflejar* el pensamiento. Sapir, en cambio, plantea que el lenguaje *“canaliza el pensamiento»* (Wright Carr 2007: 16. La cursiva en el original). Finalmente, Whorf, llega a aseverar que el lenguaje *determina* la cognición. Como se puede observar, el grado de importancia que tiene el lenguaje para la cognición humana y la función que ejerce sobre ella no es el mismo en los diferentes autores: Humboldt percibe el lenguaje como un elemento imprescindible para que el ser humano pueda razonar; de manera similar, Whorf también otorga un papel decisivo al lenguaje en la cognición humana. En cambio, frente a este radicalismo, Boas y Sapir se muestran más escépticos sobre la dependencia absoluta de las actividades cognitivas respecto del lenguaje. Aunque Boas y Sapir no dudan de la importancia del lenguaje, se limitan a considerarlo como un medio para exteriorizar u orientar el pensamiento humano.

Si bien las ideas de Sapir-Whorf se concibieron en un principio como una tesis y no como una hipótesis, la falta de desarrollo de la teoría —debido, sin duda, a la muerte temprana de Whorf— y la dificultad de verificarla dieron lugar a muchas voces críticas. Sin entrar en el valor de estas, nos parece muy interesante el pensamiento de Sapir y Whorf sobre la influencia del lenguaje en nuestra manera de concebir el mundo y de comportarnos. Se distinguen dos versiones de la hipótesis de Sapir-Whorf, una fuerte y otra débil. La primera se conoce como *determinismo lingüístico*, teoría que rechaza la existencia de conocimientos y entendimientos previos al lenguaje. Desde esta perspectiva, el lenguaje *determina* la cognición humana, pues sin él no es posible articular ideas, procesar informaciones o reflexionar. Dicha propuesta presenta cierta analogía con una de las ideas humboldtianas, según la cual no existen elementos prelingüísticos: *“no hay nada prelingüístico (ningún pensamiento antes del lenguaje, ninguna verdad ya descubierta que los signos materiales no hayan descubierto de antemano)»* (Galán Rodríguez 1994: 185). Hoy en día, la versión fuerte de la hipótesis apenas puede sostenerse por la falta de datos que la respalden. En cuanto a la versión débil de la hipótesis, el *relativismo lingüístico*, reconoce la influencia del lenguaje sobre el sistema cognitivo del hombre, pero niega que el lenguaje

tenga la función de determinar aquellos contenidos que una lengua es capaz de expresar (Hill 1992: 32). En comparación con el radicalismo que presenta la versión fuerte, esta versión más amena de la hipótesis de Sapir-Whorf tiene una acogida relativamente mejor entre los lingüísticos actuales, quienes continúan ese debate e investigan ejemplos empíricos para especificar la relación entre pensamiento y lenguaje.

Tanto la versión fuerte como la versión débil de la hipótesis de Sapir y Whorf reflejan la tajante afirmación de ambos teóricos sobre la existencia de un fuerte vínculo entre lenguaje y pensamiento. Siguen y desarrollan los argumentos de Humboldt sobre la función mediadora del lenguaje entre el sujeto y el mundo y también aquellos vinculados a la diversidad lingüística: consideran que el lenguaje es un instrumento para conocer la realidad, con el que los seres humanos crean sus propias visiones del mundo. De ahí los diversos modos de contemplar la realidad circundante, los cuales se explican con las diferentes estructuras de las distintas lenguas.

Sobre la *relación* entre lenguaje y cultura, existe un evidente paralelismo entre el desarrollo de las estructuras lingüísticas y el de las convenciones sociales. En la evolución de las lenguas y de las sociedades, detectamos una influencia mutua entre lenguaje y cultura. Los cambios culturales provocan modificaciones lingüísticas, mientras que estas últimas son capaces de generar transformaciones culturales. No obstante, es de notar que los cambios lingüísticos y sociales no se producen al mismo ritmo:

El Lenguaje es lo más sistemático y solo se puede transformar lentamente, mientras que las innovaciones culturales se hacen con relativa rapidez. Estas innovaciones afectan pausada y exiguamente al lenguaje que representa el pensamiento de la masa y este responde 'dando órdenes a los inventores e innovadores con decretos inmediatos' y se continua así la relación entre lenguaje y cultura (Parra 1988: 13).

El vínculo entre lenguaje y pensamiento, así como entre lenguaje y cultura se manifiesta principalmente en el terreno del léxico. Eso es, a diferencia de la fonética y de la morfología de una lengua, donde este tipo de vínculos no cobra una presencia relevante, son las palabras las que mejor reflejan el entorno físico en el que viven los hablantes de distintas comunidades idiomáticas y su tradición sociocultural. Algunas unidades léxicas son propias de una lengua y no tienen equivalencia en otros idiomas, hecho que puede dificultar la comunicación entre los individuos de diferentes lenguas maternas. Por ejemplo, los habitantes de

Oceanía que hablan el kawi disponen de un léxico muy variado para nombrar los tipos de bananos, algo que no sucede en todas las lenguas, porque no todos los hombres tienen la necesidad de hacer una distinción pormenorizada de bananos para poder cumplir eficientemente las tareas cotidianas. En este caso en concreto, los javaneses se detienen en un detalle que pasa desapercibido a los hablantes de otros idiomas a la hora de concebir la realidad. Este ejemplo del kawi y los bananos revela que las lenguas no representan todos los aspectos de la realidad, solo atienden a aquellos aspectos prominentes que han llamado la atención de sus hablantes en su interacción con el entorno físico y social (Parra 1988: 10 y 16). Otro ejemplo de diferencia lingüística relacionada con distinta categorización de la realidad lo ofrece la ausencia de las nociones de tiempo y espacio en la lengua americana hopi, conceptos que sí existen en las lenguas indoeuropeas. Para los hopis el transcurso del tiempo y la descripción del espacio son sucesos irrelevantes en su vida; los indoeuropeos, por su parte, los consideran importantes para precisar detalles de actividades como recordar acontecimientos, narrar cuentos o realizar tareas cotidianas (Wright Carr 2007: 15).

En ese capítulo, se ha puesto la mirada en la filosofía del lenguaje de Humboldt y en los planteamientos formulados desde la antropología lingüística para examinar la postura de los diferentes teóricos frente al papel del lenguaje en el sistema cognitivo humano. Humboldt rompe con la concepción tradicional del lenguaje, según la que el lenguaje es un simple instrumento para expresar pensamientos o comunicar conocimientos previamente existentes. En su lugar, sostiene que el lenguaje es una fuerza del espíritu, una inquietud por crear el lenguaje y renovarlo y, por lo tanto, un proceso cognitivo. Esta fuerza se transforma en las diversas lenguas de los distintos pueblos, que son manifestaciones de las diferentes visiones del mundo. El individuo, al aprender la lengua, adquiere también una forma peculiar de conocer la realidad. Sapir traslada los discursos de Humboldt al campo de la Lingüística, estableciendo un marco teórico que se complementa más tarde con los estudios de su discípulo Whorf sobre la lengua hopi. Ambos tomaron las ideas humboldtianas para llevarlas más lejos con sus propias investigaciones. Pese a que las propuestas de Sapir y Whorf han sido criticadas por los lingüistas posteriores, algunas de sus aportaciones son innegables; por ejemplo, han mostrado que el lenguaje influye sobre nuestra forma de pensar y tiene una relación estrecha con la cultura. Conforme a su teoría, los hablantes de diferentes lenguas maternas tienen distintas maneras de concebir el mundo y de comportarse.

### 3. Aportaciones de la Lingüística Cognitiva

Las críticas, la evolución de la lingüística y el paso del tiempo hicieron que la hipótesis de Sapir-Whorf cayera en el descrédito. Sin embargo, en las tres últimas décadas se ha dado una vuelta en parte a sus planteamientos reanudándose la investigación acerca de la relación pensamiento, lenguaje y cultura. Así, frente al universalismo lingüístico que sostiene que las diferencias lingüísticas no implican diferencias cognitivas, se ha vuelto a reivindicar el relativismo lingüístico, según el cual las distintas formas de categorizar el mundo que se reflejan en las lenguas muestran que los hablantes de diferentes lenguas maternas tienen distintas formas de concebir el mundo. Esta posición se basa en el pensamiento de Sapir-Whorf, quienes consideraban que las diferencias gramaticales y léxicas entre las lenguas revelan cómo los individuos de las diferentes comunidades idiomáticas comprenden la realidad (Pedrosa 2008: 72). Este nuevo relativismo lingüístico también se conoce como el programa neowhorfiano, por su íntima conexión a la olvidada y desvalorada hipótesis Sapir-Whorf.

Antes de abordar la investigación cognitivista sobre la relación pensamiento, lenguaje y cultura, es necesario un breve repaso de los conceptos y principios fundamentales de la Lingüística Cognitiva, a fin de contemplar esta reinterpretación cognitivista del relativismo y, al mismo tiempo, comprender mejor el interés que tienen los estudiosos de la Lingüística Cognitiva por unas ideas que originariamente fraguaron filósofos y antropólogos.

La Lingüística Cognitiva estudia la relación entre lenguaje, cultura y cognición. Considera al primero como un mecanismo cognitivo, inseparable del resto de fenómenos cognitivos no lingüísticos, tales como la *atención*, la *memoria*, la *categorización* y la *percepción* (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela Manzanares 2021: 15). Por ejemplo, se han realizado numerosas investigaciones para indagar las

influencias del lenguaje sobre la *atención* de los individuos: los hablantes de distintas lenguas prestan atención a diferentes aspectos de un mismo suceso a la hora de describirlo, debido a que lo contemplan desde distintas perspectivas. Además, emplean diferentes tipos de estructuras gramaticales en su descripción (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela Manzanares 2021: 17). Otro ejemplo es el vínculo entre el lenguaje y la *categorización* de la realidad; los hablantes provenientes de distintas comunidades lingüísticas están dotados de distintos recursos lingüísticos y conocimientos socioculturales; consiguientemente, tienen distintas formas de categorizar el mundo. Mediante los análisis comparativos entre los hablantes de diferentes lenguas maternas, se pretende descubrir patrones lingüísticos a partir de cómo los hablantes emplean su LM para describir un determinado caso y cómo lo hacen los hablantes no nativos (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela Manzanares 2021: 25-26).

Otra noción clave de la Lingüística Cognitiva es la de *corporeización*, que se utiliza para expresar la idea de que los elementos lingüísticos dependen del contacto que tiene el cuerpo humano con el mundo exterior. Lo ejemplifican la *metáfora* y la *metonimia conceptuales*, fenómenos cognitivos, que dependen de los contextos socioculturales específicos y manifiestan que los hablantes de las distintas comunidades idiomáticas no comparten necesariamente los mismos conceptos ni las mismas formas para expresarlos (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela Manzanares 2021: 38).

El presente capítulo se divide en cuatro partes. En primer lugar, veremos los estudios relativistas del neowhorfianismo para establecer una visión general y global sobre aquellos estudios que rescatan la versión débil de la hipótesis de Sapir-Whorf del olvido y que aspiran a aclarar la relación entre lenguaje y pensamiento. En segundo lugar, abordaremos las reflexiones de Anna Wierzbicka acerca de la importancia de la cultura en el desarrollo cognitivo del hablante y su conexión con el lenguaje, cuyas investigaciones se basan principalmente en la lingüística de los inmigrantes. En tercer lugar, trataremos las propuestas de Dan Slobin, que no solo formula hipótesis teóricas sobre la relación entre pensamiento, cultura y lenguaje, sino que las lleva al campo de la enseñanza de LE. Finalmente, comentaremos la *gramática cognitiva*, una disciplina dentro de la lingüística cognitiva que estudia el vínculo entre las lenguas y la cognición humana comparando elementos gramaticales y que ha provocado revoluciones metodológicas en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

### 3.1. El neowhorfianismo

Los trabajos neowhorfianos abandonan algunos aspectos de la teoría de Sapir-Whorf y modifican otros, intentando mostrar el valor de su hipótesis sobre el relativismo lingüístico y llevarlo más lejos en las investigaciones que exploran la relación entre pensamiento y lenguaje. Estos partidarios del relativismo son conscientes de que algunas ideas whorfianas se han formulado sobre suposiciones no comprobadas, por ejemplo, Whorf sostiene que, el niño adquiere una determinada forma para comprender la realidad al aprender la lengua materna, considerando que la lengua le enseña a entender sus confusas experiencias sensoriales en el mundo de una manera preestablecida. No obstante, el discípulo de Sapir no tuvo en cuenta que los sonidos de la lengua no dejan de ser unas experiencias confusas para el individuo en una etapa temprana de su vida, al igual que las otras experiencias sensoriales que percibe. Por eso, afirmar que el lenguaje tiene la capacidad de configurar nuestra visión del mundo implica otorgar una mayor relevancia a los sonidos de la lengua que a las otras experiencias que el hablante percibe con los cinco sentidos, lo cual carece de lógica (Gomila 2015: 293).

A pesar de los aspectos criticables de la hipótesis de Sapir-Whorf, el neowhorfianismo ha sabido encontrar en ella logros valiosos. Entre otras cosas, gracias a la labor de ambos antropólogos, el objetivo de las investigaciones relativistas ya no es verificar si el lenguaje influye sobre la cognición humana, sino explorar hasta qué punto ese influye sobre los mecanismos cognitivos y en qué campos se observan estas influencias. Además, Sapir y Whorf han construido un marco de estudio empírico para las investigaciones posteriores neowhorfianas, fijando los procesos que se puede seguir para examinar el papel del lenguaje en la cognición humana. Dichos procesos consisten en:

select a way in which languages differ, and see whether speakers of those languages differ in some nonspecifically linguistic cognitive task (perception, memory); then, pay attention to how such cognitive abilities appear in ontogeny, to confirm whether differences appear only due to language mastering. Such a program has given rise in the last decade to a lively neo-Whorfian program in contemporary cognitive science, whose main contributions are novel paradigms, rigorous experimental control, and piecemeal examination (Gomila 2015: 293).

Para recuperar las propuestas de Sapir y Whorf, los relativistas se han visto obligados a reestructurar su hipótesis, presentándola bajo la forma de un esquema

deductivo, compuesto por dos premisas y una conclusión. La primera premisa estriba en la diversidad lingüística, es decir, se reconoce que las lenguas se difieren las unas de las otras en las categorías y las normas gramaticales. La segunda premisa, en cambio, tiene que ver con el determinismo lingüístico: los recursos lingüísticos que una lengua aporta a sus hablantes para describir sus experiencias determinan cómo las categorizan en la mente. Solo bajo esas dos premisas, tiene sentido hablar del relativismo lingüístico, según el cual la estructura cognitiva de los hablantes de diferentes comunidades idiomáticas es distinta debido a que manejan distintas lenguas (Gomila 2020: 219-220).

Los trabajos empíricos que respaldan los planteamientos teóricos del neowhorfianismo abarcan temas bien diversos, pero todos ellos están concentrados en la relación entre el lenguaje y una facultad cognitiva determinada, como la facultad para resolver problemas matemáticos o para distinguir colores. En el primer caso, encontramos trabajos que contrastan la capacidad de contar y restar números que tienen los hablantes de las tribus del Amazonas —en cuyas lenguas existen pocas palabras numéricas— y la de los hablantes de otras lenguas en las que existe abundante léxico para expresar números, tales como el francés o el portugués (Gordon 2004; Dehaene, Izard, Lemer, Pica 2004). Con esos estudios empíricos, se deduce que la pobreza del vocabulario numérico influye negativamente sobre la capacidad del individuo para realizar tareas que tienen que ver con los números exactos (Pedrosa 2008: 73). En cuanto a las investigaciones dedicadas a la percepción del color, tienen como objetivo analizar si las diferencias lingüísticas ejercen alguna influencia sobre la capacidad cognitiva del individuo de percibir y categorizar los distintos colores (Kay y Kempton, 1984; Valenzuela 2007, 2008; Boroditsky, Frank, Wade, Winawer y Witthoft 2007). Los resultados muestran que el lenguaje influye sobre la facultad cognitiva destinada a la percepción de colores: aunque la ausencia de términos para denotar algunos colores no impide su percepción por parte de los hablantes, la lengua que uno habla afecta a sus decisiones en las tareas de memoria o de juzgar la similitud entre los colores. Ello se observa, por ejemplo, en que los hablantes de aquellas lenguas en las que existen dos términos que comparten una misma raíz para designar dos colores distintos tienden a confundirlos en la memoria y a clasificarlos como colores similares; en cambio, tales tendencias no aparecen en los individuos cuyas lenguas maternas disponen de dos términos totalmente diferentes para designar cada color (Gomila 2015: 296).

Los trabajos mencionados se parten de la idea whorfiana de que existe una relación entre lenguaje y pensamiento. Con los estudios empíricos, se llega

a mostrar que las influencias del lenguaje sobre la cognición humana no son homogéneas en todos los mecanismos cognitivos. En realidad, el lenguaje no interviene en todos los dominios cognitivos, además de existir en “late-developing, more abstract, cognitive domains, they might also show up, though, in early-learned perceptual categories, as long as they involve recoding of sensory experience» (Gomila 2015: 294). Es decir, en aquellas facultades en las que el lenguaje ocupa un papel importante en su desarrollo, las influencias lingüísticas provocan diferencias cognitivas en los hablantes de distintas comunidades idiomáticas.

### 3.2. Relativismo cultural de Anna Wierzbicka

Anna Wierzbicka es una lingüista polaca afincada en Australia, cuya labor investigadora abarca múltiples disciplinas, como los estudios interculturales, la antropología, la lingüística cognitiva, la filosofía, la semántica, la psicología y la pragmática. Entre sus numerosas publicaciones, nos interesan especialmente aquellas vinculadas a la relación entre lenguaje, pensamiento y cultura, que están basadas en trabajos empíricos sobre la semántica de diversas lenguas<sup>4</sup>. Wierzbicka trabaja con los discursos de Humboldt y la versión débil de la hipótesis de Sapir-Whorf y los revisa desde nuevos ángulos. Sigue la idea humboldtiana de que las lenguas reflejan la visión del mundo de los hablantes de diferentes comunidades idiomáticas, pero insiste especialmente en la importancia de la cultura en el proceso de configuración de su manera de pensar; esta, además de ser algo que se hereda de generación a generación —planteamiento de Humboldt que mencionamos anteriormente—, también está condicionada por los factores culturales (Wierzbicka 2010: 1). Con respecto a la hipótesis de Sapir-Whorf, la lingüista comparte con ambos antropólogos la suposición de que los individuos de diferentes lenguas maternas tienen distintos modos de concebir la realidad, rasgo que se manifiesta en las diferencias lingüísticas. Para comprobarla, recurre a la lingüística de los inmigrantes y analiza su uso de la lengua

<sup>4</sup> Una de las mayores aportaciones de la investigadora se conoce como el NSM (*Natural Semantic Metalanguage*). Condena el uso de las lenguas naturales en las investigaciones sobre las lenguas extranjeras, porque ello implica que se involucran involuntariamente en los estudios de la LE conceptos y valores de la lengua con la que se realizan las investigaciones; este hecho nos impide conocer cómo los hablantes de la LE contemplan el mundo (Wierzbicka 2013: 14). Por lo tanto, es necesario buscar un metalenguaje para describir todos los idiomas con objetividad: el NSM. Es un lenguaje neutro y universal, que es capaz de revelar “the relation between the meaning of a word and cultural ideas and beliefs that it is related to” (Gladkova y Larina 2018: 720). En este sentido, el NSM garantiza una mayor objetividad de los estudios sobre la relación entre lenguaje, cultura y pensamiento.

meta. Hemos de tener en cuenta que, hasta ese momento, para conocer si los individuos de diferentes lenguas maternas tienen distintas visiones del mundo, los investigadores se han centrado principalmente en comparar el uso de la lengua materna que realizan los hablantes monolingües de diferentes idiomas. El interés de Wierzbicka por los inmigrantes —supuestamente bilingües— y por el papel de la cultura en sus experiencias lingüísticas transculturales es una innovación en el campo de estudio sobre la relación entre lenguaje, pensamiento y cultura que amplía indudablemente el horizonte de esas investigaciones.

A continuación, veremos cómo la lingüista percibe la relación entre lenguaje y cultura, entre lenguaje y cognición, así como entre lenguaje y sociedad.

Hemos titulado este punto como “Relativismo cultural de Anna Wierzbicka», precisamente por el especial énfasis que la lingüista pone en las influencias de la cultura sobre el lenguaje. A diferencia de las investigaciones previas, en las que se limita a hablar de la relación entre lenguaje y pensamiento teniendo a la cultura en un segundo plano, Wierzbicka estudia la conexión directa entre lenguaje y cultura, así como entre lenguaje y pensamiento. En otras palabras, mientras los estudiosos anteriores examinan cómo los hablantes de distintos contextos socioculturales se diferencian en su forma de pensar y, a partir de allí, de qué manera esas diferencias de pensamiento se manifiestan en las lenguas, la lingüista polaca opta por estudiar las influencias directas de la cultura sobre el lenguaje. Visualizamos el papel de la cultura en sus investigaciones en el siguiente gráfico:

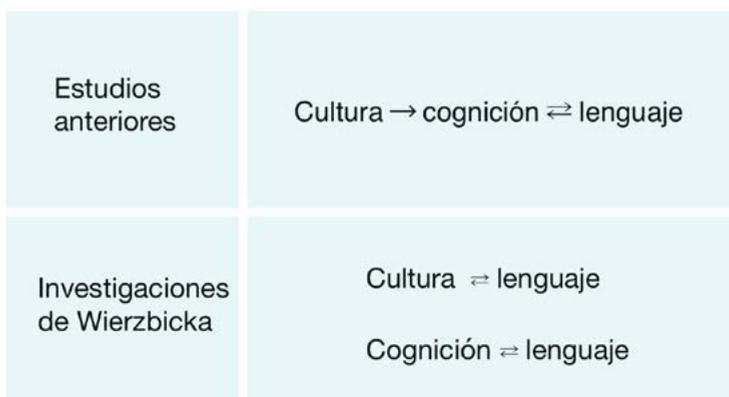


Gráfico 1: El papel de la cultura en las investigaciones anteriores y en Wierzbicka  
(Fuente: elaboración propia)

La lingüista acuña dos conceptos fundamentales de los estudios de la relación entre lenguaje y cultura: la *teoría de los guiones culturales* (*the theory of cultural scripts*) y las *palabras claves culturales* (*culture keywords*). Los *guiones culturales* son aquellos elementos de la lengua que representan rasgos culturales muy extendidos en una sociedad dada, entre ellos se encuentran las creencias comunes, los conocimientos compartidos, las reglas implícitas, etc. (Gladkova y Larina 2018: 720). En cambio, las *palabras claves culturales* son un grupo de palabras que cobran una mayor relevancia en la conciencia colectiva de una comunidad idiomática que las otras palabras. Suelen designar valores, actitudes y pensamientos de la multitud y han de cumplir tres requisitos: "(1) it has a relatively high frequency in the semantic domain it belongs to, (2) it is at the centre of a phraseological cluster and (3) it might be part of common sayings or expressions" (Gladkova y Larina 2018: 718)<sup>5</sup>.

Las conclusiones de Wierzbicka sobre la relación entre cultura y lenguaje se enfocan principalmente en las influencias de la primera sobre las lenguas. En relación con el impacto que tiene el lenguaje sobre la cultura, se limita a señalar la función de los elementos lingüísticos de reflejar las características propias de la cultura. Cada cultura tiene sus propias creencias, conocimientos y normas convencionales, elementos que se reflejan en la lengua de cada pueblo. Más específicamente, las partículas culturales penetran en los distintos niveles de la lengua: en los lexemas, en los morfemas, en las unidades gramaticales e incluso en el discurso. Entre todas esas unidades lingüísticas, el léxico es quizá una de las más idóneas para conservar los conceptos más destacados de una cultura, incluso se puede decir que representa la identidad cultural de un pueblo: de hecho, los estudios empíricos muestran que los inmigrantes siguen usando las palabras claves culturales de su LM a pesar de tener ya un buen nivel de la lengua de acogida (Wierzbicka 2010: 21).

El interés de Wierzbicka por la dimensión sociocultural del lenguaje le lleva a estudiar no solo la relación entre lenguaje y cultura, sino también el vínculo entre lenguaje y sociedad. Para ella, las distintas comunidades idiomáticas imponen a sus hablantes diferentes normas implícitas de comunicación interpersonal, hecho que destaca la importancia de estudiar la pragmática en el proceso de aprendizaje de una LE. Es más, crea el concepto de *cognición social* (*social cognition*) para referirse a los conocimientos sociales que debe manejar un usuario

<sup>5</sup> Algunos ejemplos de las palabras claves culturales de los distintos idiomas son la palabra inglesa *freedom*, la palabra japonesa *wa* 'armonía' y la palabra malaya *kesetiaan* 'lealdad' (Wierzbicka y Goddard 2015: 289).

de la lengua con el fin de desenvolverse en las distintas situaciones sociales e identificar las intenciones del hablante (Wierzbicka y Goddard 2011: 125). Cada sociedad dota a sus hablantes de una determinada forma de expresarse, que afecta al léxico, a la gramática, a las unidades prefabricadas, entre otros. Los elementos propios de una lengua se caracterizan por dos aspectos, además del rasgo ya explicado de no tener equivalencias léxicas en otras lenguas, otra característica suya consiste en reflejar las experiencias sociales, culturales e históricas, propias de una comunidad lingüística (Wierzbicka y Goddard 2015: 288). Las influencias mutuas entre sociedad y lenguaje se plasman en que la primera exige al aprendiz tener conocimientos socioculturales sobre la sociedad de acogida y manejar aquellas expresiones de la lengua meta que representan características propias de dicha sociedad; mientras tanto, las lenguas son un espejo de la sociedad de acogida y de sus continuos cambios. A propósito de ese último aspecto, Wierzbicka también indica la dificultad de determinar hasta qué punto el lenguaje refleja la realidad sociocultural de una comunidad idiomática, por ejemplo, en muchas ocasiones, resulta difícil saber si un elemento lingüístico tiene una explicación cultural o no. En caso afirmativo, no se sabe si está relacionado con algún aspecto cultural del presente, de hace siglos o de un pasado aún más remoto (Wierzbicka 1986: 368).

Después de explicar los planteamientos de Wierzbicka sobre la relación entre lenguaje, cultura y sociedad, conviene comentar también lo que ha dicho sobre la relación entre lenguaje y cognición. Siguiendo la tendencia dominante de la época, es decir, el rechazo de la versión fuerte de la hipótesis de Sapir-Whorf y la aceptación de la versión débil modificada, la lingüista polaca estima que el lenguaje da forma (*shape*) al pensamiento humano, pero no llega a determinarlo (Wierzbicka 2005: 23). Le interesa tanto el papel que tiene el lenguaje en el desarrollo cognitivo del individuo como su presencia en las actividades cognitivas que uno realiza en su vida cotidiana; en el primer caso, expone que el proceso de adquisición de una lengua está relacionado con el desarrollo conceptual: “language acquisition does not merely reflect conceptual development, but contributes to it in complex ways» (Wierzbicka y Goddard 2011: 126). Con respecto a la intervención del lenguaje en las actividades cognitivas, apunta que desempeña un papel esencial en tareas como “categorization, planning, problem-solving, and memory» (Wierzbicka y Goddard 2011: 125); el lenguaje posibilita estas actividades, porque ofrece al hablante recursos gramaticales y léxicos necesarios.

Wierzbicka entiende el lenguaje como un proceso cognitivo más. Para comprobarlo, señala la estrecha relación entre el uso de la lengua y la identificación y comprensión de los conceptos: el uso correcto de la lengua se produce bajo la premisa de que el individuo tenga la capacidad de distinguir entre los diferentes conceptos de la lengua; ese proceso cognitivo puede ser el de *pensar para hablar*, noción acuñada por Slobin que comentaremos más adelante (Wierzbicka y Goddard 2011: 125-126). Los estudios empíricos confirman que gran parte de los conceptos que encierran las categorías léxica y gramatical de las lenguas varía en función de cada lengua y depende fundamentalmente de la cultura de cada comunidad lingüística<sup>6</sup>. Por eso, el hecho de hablar diferentes lenguas implica utilizar distintos conceptos para percibir la realidad, lo cual muestra que los hablantes de diferentes comunidades lingüísticas tienen distintas visiones del mundo. Con respecto a esta afirmación, Wierzbicka encomienda en cierto modo uno de los puntos débiles de las propuestas de Humboldt, Sapir y Whorf. Mientras estos consideran que cada lengua refleja un diferente aspecto de la realidad y pasan por alto la existencia de categorías cognitivas comunes a todos los pueblos, la investigadora polaca subraya que existe una cantidad reducida de conceptos universales. En el sentido estricto del término *común*, no es posible que existan conocimientos comunes a todo el ser humano, dado que están formulados en diversas lenguas. Sin embargo, sí es posible expresar conocimientos comunes con los conceptos universales: "Evidence suggests that some concepts are shared by speakers of all languages (...). Accordingly, some pieces of knowledge can in theory be conveyed in any language, without culture-specific distortions» (Wierzbicka 2014: 163). Por ejemplo, *bueno, malo, hacer y querer* son algunos conceptos universales que existen en prácticamente todas las lenguas del mundo (Wierzbicka 2014: 163).

Otra de las aportaciones de Wierzbicka al estudio de la relación entre lenguaje y cognición consiste en sus investigaciones sobre la lingüística de los inmigrantes. En sus trabajos sobre los términos que designan sentimientos o sensaciones en los diferentes idiomas (Wierzbicka 1999, 2003, 2004), descubre que esos no siempre tienen equivalencias en otras lenguas. Las experiencias transculturales de los inmigrantes bilingües muestran que los hablantes de diferentes lenguas maternas contemplan una misma realidad desde distintas perspectivas, lo cual

---

<sup>6</sup> Por ejemplo, Wierzbicka ha realizado trabajos empíricos sobre la ausencia de la noción de *color* en Warlpiri —una lengua indígena australiana—, la importancia del concepto de *tiempo* en las lenguas europeas en comparación con las lenguas indígenas, las diferencias lexicales entre el polaco y el inglés que reflejan distintas concepciones del mundo, etc. Esas investigaciones empíricas muestran que un concepto extendido en algunas culturas no tiene por qué existir en otras.

indica que cada lengua se asocia a una determinada forma de percibir la realidad y hablar más de una lengua significa conocer más de una forma de concebir el mundo. En este sentido, el idioma que uno habla es una prisión que delimita su libertad de conocer el mundo, pues las personas monolingües están destinadas a contemplar la realidad de una única manera sin ser conscientes de su encarcelamiento. Al dominar un solo idioma, no pueden salir de la prisión, es decir, no pueden dejar de hablar su LM para darse cuenta de los límites que le ha impuesto la lengua. En cambio, los hablantes bilingües son capaces de percatarse de su condición de prisionero, porque se dan cuenta de los límites que le traza una lengua cuando emplean la otra (Wierzbicka 2005: 7-8): «For a bilingual person the languages which they interpret the world are not invisible. When they want to speak one of them, they have to step out of the circle of the other one, and then they can see that circle from the outside; and the same applies to that other language» (Wierzbicka 2005: 8).

Si bien manejar un solo idioma supone concebir el mundo de una única forma, es posible obtener nuevas visiones del mundo mediante la adquisición de lenguas extranjeras. Eso sí, es importante conseguir resultados satisfactorios en el proceso de aprendizaje, puesto que el mero conocimiento sobre cómo expresar los mismos conceptos con otro sistema de códigos no garantiza el acceso a una nueva forma de categorizar la realidad: «Learning a foreign language imperfectly can mean remaining, largely, within the confines of the conceptual world of one's native language and learning a new vocabulary without learning an entirely new set of concepts» (Wierzbicka 2005: 8).

### 3.3. Teoría de Dan Slobin

Dan Slobin, un investigador estadounidense especializado en lingüística y psicología, es otro de los estudiosos que han contribuido de manera destacada al campo de estudio de la relación entre pensamiento, cultura y lenguaje. Sus investigaciones se han enfocado en la adquisición de las lenguas por niños y adultos y son de especial interés para nuestro trabajo por la perspectiva que adopta: la del aprendizaje de una LE. Al igual que Wierzbicka, sigue la versión débil y moderada de la hipótesis de Sapir-Whorf y sostiene que el lenguaje influye sobre la forma de percibir la realidad que tiene el individuo. Para comprobar esa suposición, ha realizado estudios comparativos en los que exige a los participantes de diferentes naciones describir un mismo suceso con su lengua materna; después, contrasta sus respuestas y analiza los posibles patrones que

ofrece cada lengua a sus hablantes, centrándose principalmente en el aspecto gramatical. En este punto, presentaremos, por un lado, sus discursos sobre la relación entre lengua, pensamiento y cultura y, por otro lado, sus aportaciones al aprendizaje de lenguas extranjeras.

### 3.3.1. Lengua, pensamiento y cultura

Antes de explicar la teoría de Slobin, habría que conocer dos conceptos que acuña, que son fundamentales para comprender la relación entre pensamiento y lenguaje. Por un lado, el teórico habla de un proceso denominado como *pensar para hablar* (*thinking for speaking*)<sup>7</sup>. Con esa expresión, se refiere al tipo de pensamiento que se genera mientras uno verbaliza sus ideas, puesto que el pensamiento cobra una especial cualidad cuando uno habla (Slobin 1987: 435). En esta definición, se emplea el término *hablar* en un sentido amplio, incorporando en él una amplia gama de actividades cognitivas verbalizadas: *escribir, recordar, comprender, leer, escuchar, imaginar*, etc. (Slobin 2003: 3). El segundo concepto es el *pensamiento online*, que designa el proceso mental de buscar los recursos lingüísticos apropiados para expresarse. A propósito de ello, Slobin sostiene que el hablante adecua sus *pensamientos* a las *formas lingüísticas* que le facilita su propia lengua y no al revés: «In the evanescent time frame of constructing utterances in discourse, one fits one's thoughts into available linguistic forms» (Slobin 1987: 435).

Uno de los proyectos que realizó Slobin fue el «Proyecto translingüístico sobre adquisición de Berkeley» (*Berkeley Crosslinguistic Acquisition Project*), cuyo objetivo principal era describir los posibles paralelismos o modelos similares en el proceso de adquisición de las diferentes lenguas. En esa investigación, no solo se tenían en cuenta los aspectos lingüísticos, sino también los sociales y los psicológicos (Pérez Pereira 1988: 6). De acuerdo con los resultados, la lengua que uno maneja impone sobre él una determinada manera de percibir, entender y clasificar las experiencias; además, la lengua también influye sobre su manera de formar discursos. En realidad, esa última idea es heredada de Boas, el maestro de Sapir, que señala que el hablante lleva a cabo un proceso de *esquemización selectiva* a la hora de hablar. Es decir, el individuo solo selecciona algunos de los

<sup>7</sup> Frente a Humboldt, Sapir y Whorf, que tienden a utilizar los sustantivos *pensamiento* y *lenguaje*, Slobin prefiere emplear los verbos *pensar* y *hablar* (*thinking* y *speaking*). Según él, el hecho de usar verbos le permite destacar las actividades cognitivas que tienen lugar en la mente humana cuando uno habla (Slobin 1996: 71).

aspectos que encierra un concepto y los convierte en enunciado, pasando por alto otros que son irrelevantes para él. En este proceso, la lengua que uno habla condiciona su selección de aspectos<sup>8</sup>: “any utterance is a selective schematization of a concept —a schematization that is, in some way, dependent on the grammaticized meanings of the speaker’s particular language» (Slobin 1996: 76). Como la selección de aspectos depende de su propia lengua, los individuos que hablan distintos idiomas se fijan en diferentes elementos de un mismo suceso. Aquellos aspectos que destaca un hablante son “characteristics of objects and events that a) fit some conceptualization of the event, and b) are readily encodable in the language» (Slobin 1991: 12).

Si los hablantes de diferentes lenguas maternas tienen diferentes maneras de percibir sus experiencias y seleccionan diferentes aspectos de los conceptos para estructurar el discurso, se puede pensar que tienen distintas visiones del mundo. Para confirmar la hipótesis de que la diversidad lingüística implica diferencias cognitivas, Slobin diseñó un experimento en el que participaron hablantes de distintas edades —niños de 3-5 años, de 9 años y adultos—, quienes provenían de diferentes países y debían contar en su lengua materna una historia a partir de una serie de dibujos, extraídos de un libro de cuentos titulado *Frog, where are you?* Los resultados mostraron que los participantes de la misma lengua materna, incluso los más pequeños, compartían una determinada forma de contar los sucesos (Slobin 1996: 75)<sup>9</sup>. Estos datos pueden ser pruebas de que la lengua materna de los individuos condiciona su manera de describir los acontecimientos. De hecho, las influencias lingüísticas sobre la cognición humana ya se observan en los hablantes desde una edad temprana:

Von Humboldt and Whorf and Boas were right in suggesting that the obligatory grammatical categories of a language play a role in this construction (...) by the age of three or four, children acquiring different types of languages are influenced by such categories in verbalizing the events depicted in our storybook (Slobin 1996: 75).

<sup>8</sup> Slobin habla de una esquematización *selectiva* porque considera imposible verbalizar un concepto en su totalidad. Es decir, uno solo consigue expresar parte de la realidad de un concepto debido a la cantidad limitada de recursos lingüísticos que le aporta la lengua. Volveremos sobre el carácter selectivo de la verbalización más adelante.

<sup>9</sup> Por ejemplo, los hablantes de algunas lenguas colocan el centro de atención en los objetos y las relaciones, mientras que los de otras lenguas hacen hincapié en las acciones (Slobin *et al.* 2011: 27).

Teniendo en cuenta cómo los hablantes de diferentes lenguas maternas narran la misma historia y qué aspectos de los sucesos destacan en su narración, advertimos que los individuos que hablan una misma lengua comparten ciertos patrones de *pensar para hablar* (Slobin 1996: 77). Por lo tanto, la adquisición de una lengua no solo significa aprender los elementos lingüísticos, sino también una determinada manera de categorizar las experiencias y pensar.

Como dijimos al comienzo del punto 3.3, las investigaciones de Slobin se centran en la gramática de la lengua, en lugar del léxico, la pragmática u otros aspectos. Justifica su perspectiva insistiendo en que los elementos gramaticales permiten una descripción más precisa; además, apunta que el componente lingüístico de la lengua está poco atendido en los estudios sobre la relación entre lengua, pensamiento y cultura:

Es verdad que la mayor parte de mi propio trabajo se ha centrado en la adquisición de la gramática *per se*, y, más específicamente, en los sistemas de morfología inflexional y en los morfemas gramaticales (...). Esta ha sido una decisión estratégica: estos sistemas limitados pueden ser descritos lingüísticamente en detalle (...). Además, me da la impresión de que muchos de los que se han volcado en la semántica y la pragmática han pasado por alto el papel crucial de factores que son específicamente lingüísticos (Pérez Pereira 1988: 7).

Para facilitar la comparación entre las lenguas, el estudioso estadounidense sigue la distinción de Leonard Talmy en lenguas de marco satélite (*satellite-framed language*) (lengua S) y lenguas de marco verbal (*verb-framed language*) (lengua V)<sup>10</sup>. A partir de dicha distinción, coteja los textos escritos en ambos tipos de lenguas y descubre que los verbos de manera que describen movimientos humanos aparecen con una mayor frecuencia en los textos escritos en una lengua S. El mismo fenómeno se produce también en la traducción de las narraciones escritas en un tipo de lengua o en otro, dado que es necesario introducir información nueva para especificar la acción que describe el verbo o, al contrario, eliminar la información redundante (Slobin 2002: 5 y 11). Los experimentos de

<sup>10</sup>Talmy ha denominado la lengua V de esa forma porque en las lenguas que pertenecen a ese grupo, se utilizan *verbos* para indicar la dirección del desplazamiento humano. Por lo contrario, en las lenguas del tipo S, se usan partículas —conocidas como *satellites*— para expresar tal dirección. El ejemplo que ofrece Talmy sobre la lengua V es *He entered the room*, y sobre la lengua S, *He went into the room* (Slobin 2002: 1). El español, el francés, el italiano, el turco, el árabe, el hebreo, el coreano, el japonés y muchas otras lenguas son del tipo V, mientras que las lenguas como el inglés, el alemán, el sueco, el ruso y el chino mandarín son del tipo S (Slobin 2002: 1 y 5).

Slobin demuestran que los individuos de diferentes lenguas maternas prestan atención a distintos aspectos de un mismo suceso. Dicho esto, volvemos a notar que el idioma que uno habla actúa como un filtro entre él y el mundo exterior; más específicamente, es “a selective filter between sensory experience and cognition» (Slobin 1987: 435). Como es imposible representar verbalmente un suceso en todos sus detalles, la lengua obliga al hablante a seleccionar una parte de la realidad cuando describe un evento. Por eso, se puede concluir que el individuo solo llega a percibir aquellos elementos que su lengua-filtro ha dejado pasar<sup>11</sup>.

A la hora de explorar la relación entre pensamiento, lenguaje y cultura, Slobin manifiesta una postura similar a la de Wierzbicka ante el papel de la cultura en la adquisición de una lengua, considerando necesario tener conocimientos sobre el contexto sociocultural en el que se usan las lenguas para poder manejarlas verdaderamente. Además, propone ampliar el concepto de la cognición humana, incluyendo en él no solo los conocimientos sobre el mundo físico, sino también los conocimientos culturales (Slobin 2003: 3). Toma como ejemplo los pronombres personales de tercera persona del singular y argumenta que, en aquellas lenguas en las que los pronombres expresan género, si uno evita constantemente su uso en una conversación, el oyente puede sospechar que tiene la intención de ocultar el género de esa persona. En cambio, no cabe posibilidad de sospecha en las lenguas en las que tales pronombres no expresan género. Aunque adaptamos nuestro pensamiento al contexto sociocultural correspondiente a la lengua específica que hablamos, esto no implica necesariamente que nuestra cognición sobre el género varíe en función de las distintas lenguas; por el contrario, lo que varía es nuestra concepción sobre las connotaciones que tiene el género en un determinado contexto sociocultural. Por lo tanto, el lingüista sugiere utilizar el término *cognición* con un sentido amplificado, no para designar simplemente nuestros conocimientos sobre la realidad objetiva, sino más bien para incluir los valores que se otorgan a un hecho en las diferentes culturas: “We are not concerned with realworld cognition here, but rather with the ongoing construction of mental representations. Our basic cognition of gender

<sup>11</sup> Es posible que la diferencia entre la cognición de los hablantes de distintas lenguas maternas se manifieste también en otros aspectos. Se estima que estos trazan distintas imágenes mentales cuando procesan la misma información; además, las imágenes mentales de aquellas personas que hablan una lengua S deben de ser más ricas en los detalles en comparación con las de los hablantes de una lengua V (Slobin 2003: 12). De hecho, se puede pensar que las imágenes mentales de un individuo reflejan las huellas de su lengua: “the mental representations that are built up in the process of ‘listening/reading for understanding’ are likely to bear the traces of the language in which the event was reported” (Slobin 1987: 15).

does not change when we switch languages, as far as I know, although our social and cultural cognition may well change» (Slobin 2003: 3).

La relación entre lenguaje y cultura se refleja en que el primero siempre se utiliza en un determinado contexto sociocultural y su uso obedece al conjunto de normas culturales vigentes en una comunidad idiomática. La conexión entre pensamiento y cultura, por su parte, se plasma en que las actividades cognitivas de los individuos se ajustan a la cultura que sustenta cada lengua. Además, no cabe duda de que los procesos de pensar para hablar también tienen lugar en un determinado marco cultural. Los valores culturales están presentes tanto en el lenguaje como en el pensamiento humano: “cultural practices are part of the online processes that include thinking and speaking (...). Language is not only a system for coding objects and events but is also a system that—in its use—constitutes interpersonal and intrapersonal values, expectations, and dispositions» (Slobin 2003: 17).

### 3.3.2. Cognición y LE

En el apartado anterior, hemos visto los discursos de Slobin sobre la relación entre pensamiento, cultura y lenguaje. Además de realizar estudios comparativos entre las diferentes lenguas y participar en la discusión sobre el vínculo entre lenguaje y cognición, se preocupa por cómo aplicar esas suposiciones teóricas a la adquisición-enseñanza de lenguas extranjeras. A grandes rasgos, se centra principalmente en señalar las dificultades que puede encontrar el aprendiz en su proceso de aprendizaje, pues la visión del mundo que le impone su lengua materna restringe en cierta medida su adquisición de nuevas maneras de concebir la realidad.

La lengua materna del hablante tiene una influencia decisiva en su adquisición de segundas lenguas, en el sentido de que las lenguas nos enseñan a prestar atención a determinados aspectos de nuestras experiencias en el mundo mientras hablamos. Partiendo de la hipótesis de que las diferentes lenguas implican distintas maneras de entender el mundo, la adquisición de segundas lenguas supone la obtención de nuevas perspectivas de concebir la realidad: “acquisition of a first language establishes perspectives on events, and acquisition of a new language provides new perspectives» (Slobin 2002: 13). En este proceso, el aprendiz ha de enfrentarse a la dificultad de cambiar el modo de pensar y de contemplar el mundo, del que ya está acostumbrado: como las perspectivas de

las que le dota la lengua materna le han instruido a pensar para hablar de cierta manera, existe una resistencia cuando uno intenta aprender nuevas perspectivas (Slobin 1996: 89).

Gracias a los estudios comparativos acerca del uso de los verbos de manera para describir movimientos humanos en las lenguas S y V, se puede concluir que, para describir un mismo suceso, los hablantes de ambos tipos de lenguas se fijan en distintos aspectos de los movimientos y utilizan distintos tipos de verbos para describirlos. En otras palabras, la cantidad de información que se incluye en las descripciones hechas con ambas lenguas es desigual. Estas diferencias constituyen precisamente los elementos más difíciles de aprender para un aprendiz extranjero, porque “they cannot be experienced directly in our perceptual, sensorimotor, and practical dealings with the world» (Slobin 1991: 23); ello explica la dificultad de los aprendices para adquirir ciertos elementos de la lengua meta, por ejemplo, el aspecto verbal, la definitud y la voz (Slobin 1991: 23). No obstante, los experimentos también muestran que no todas las categorías inexistentes en la lengua materna del individuo son difíciles de comprender y manejar: por ejemplo, si una lengua no tiene marcadores del plural, la distinción entre el plural y el singular no suele ser difícil para el alumno. Al fin y al cabo, la pluralidad es un concepto evidente que los hablantes son capaces de percibir sea cual sea la lengua que hablan (Slobin 1991: 23).

### 3.4. Gramática cognitiva y LE

Después de explicar los planteamientos de Slobin, cuyas investigaciones dejan de permanecer en el terreno conceptual compuesto por las tres grandes nociones —cognición, lenguaje y cultura— y pasan al campo de la adquisición-aprendizaje de lenguas extranjeras, sentimos la necesidad de tratar una de las disciplinas dentro de la lingüística cognitiva, la *gramática cognitiva*, que también se preocupa por aplicar las hipótesis teóricas a la enseñanza de LE. Mediante los estudios sobre la relación entre la cognición, la forma y el significado de las unidades lingüísticas, los investigadores partidarios de la gramática cognitiva sostienen que analizar los dos últimos nos permite contrastar las estructuras cognitivas de los hablantes de diferentes comunidades idiomáticas. Estas ideas terminan generando renovaciones metodológicas en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras.

La gramática cognitiva fue creada por el lingüista norteamericano Ronald Wayne Langacker (*Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical prerequisites*, 1987) y continuada posteriormente por otros estudiosos, como John Taylor (*Cognitive Grammar* 2002), Günter Radden y René Dirven (*Cognitive English Grammar*, 2007). En las escuelas lingüísticas españolas, Llopis García, Ruiz Campillo y Castañeda Castro son los principales autores que investigan la gramática cognitiva. Se trata de una rama de la lingüística que se ocupa de buscar unas bases cognitivas comunes en el uso de la lengua, basándose en las construcciones gramaticales de diferentes niveles de complejidad. A través de estudiar la gramática, se analizan los mecanismos cognitivos de los hablantes. Una de las innovaciones de los gramáticos cognitivistas consiste en rescatar la importancia de la forma de las unidades gramaticales: frente a las teorías lingüísticas tradicionales, que consideran que la forma existe independientemente del significado, la gramática cognitiva vincula tanto la forma como el significado a la cognición (Llopis García 2011: 82-83). Este hecho nos ofrece una nueva visión del lenguaje, en la que este tiene una relación aún más estrecha con el pensamiento humano. Antes de ver las contribuciones de la gramática cognitiva al campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, explicaremos primero sus fundamentos teóricos para mostrar cómo se ha llegado a la conclusión de que los hablantes de diferentes lenguas maternas tienen distintas maneras de categorizar el mundo. Después, a partir de esta hipótesis, comentaremos las revoluciones metodológicas de enseñanza que se han propuesto al descubrir las posibles diferencias cognitivas entre los aprendices y los hablantes de la lengua meta.

### 3.4.1. Estudio interdisciplinar: forma, significado y cognición

La gramática cognitiva tiene un carácter interdisciplinar. Por un lado, guarda cierto vínculo con la semiótica, dado que estudia las lenguas como sistemas de signos. Por otro lado, está conectada con la semántica y la cognición, porque examina la relación entre la *forma* de las unidades gramaticales, el *significado* y la *cognición*, vinculación que es nuestro centro de interés. Ahora, presentaremos los discursos sobre los tres conceptos mencionados exponiendo las influencias mutuas entre cada uno de ellos. Para empezar, la relación entre la forma y el significado se refleja en que son dos elementos inseparables que construyen conjuntamente una unidad gramatical; además, la forma aporta el significado. Después, existe un claro vínculo entre el significado y la cognición: el hablante procesa mentalmente el significado y ese depende tanto de la cognición del hablante como de su experiencia en el mundo. En ese sentido, el significado refleja

las estructuras conceptuales del hablante (Llopis García 2011: 84). Finalmente, sobre la conexión entre la forma y la cognición, los hablantes atribuyen significados a las diferentes formas utilizando los mecanismos cognitivos, para alcanzar determinados fines comunicativos; por lo tanto, al igual que el significado, la forma también revela las estructuras cognitivas del individuo (Llopis García 2011: 81). Dicho esto, los análisis sobre la forma y el significado de las lenguas nos permiten comparar las diferencias y los puntos en común entre los esquemas cognitivos de los hablantes de distintas lenguas maternas. En el siguiente gráfico, manifestamos las relaciones entre forma, significado y cognición que acabamos de comentar:

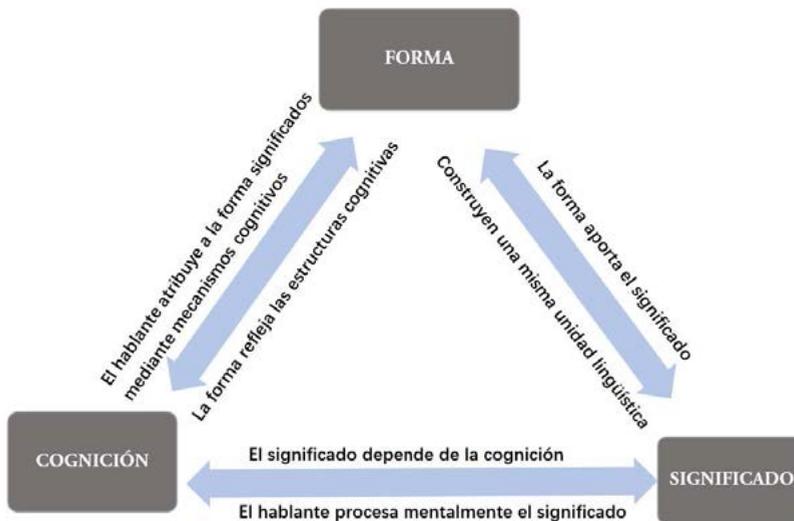


Gráfico 2: Relación entre forma, significado y cognición  
(Fuente: elaboración propia)

Sobre la relación entre *significado* y *cognición*, hemos dicho que el primero depende tanto de los factores cognitivos como de las experiencias sensoriomotoras del hablante. Ahora, para profundizar, cabe apuntar que la interacción de cada individuo con el mundo exterior influye sobre su manera de construir las expresiones gramaticales, por ejemplo, eso es lo que sucede con las metáforas, pero, en ese proceso, también tienen un papel decisivo las convenciones preestablecidas en las comunidades lingüísticas: aunque las construcciones gramaticales varían de persona a persona, siguen unas normas convencionales generales (Llopis García 2011: 85). A fin de cuentas, la gramática cognitiva adopta una visión lingüística en la que el lenguaje se sustenta de las experiencias del

hablante y donde estas contribuyen a nuestros conocimientos sobre el mundo (Lee 2001: 48-49).

Los vínculos entre forma, significado y cognición, que han sido objetos de estudio de la gramática cognitiva, construyen una cuestión excluida de la lingüística tradicional. En este sentido, la gramática cognitiva entiende la forma y el significado de las unidades lingüísticas desde unas perspectivas nuevas. En el caso de la *forma*, los cognitivistas rechazan su arbitrariedad, característica que le atribuyen los investigadores de la escuela tradicional. Estos conciben el lenguaje como una facultad cognitiva independiente de las otras facultades. A su juicio, las pautas que rigen el lenguaje no son las mismas que determinan las demás actividades cognitivas, como resolver problemas matemáticos, razonar, trazar mapas mentales, entre otras. Por eso, los rasgos formales de la lengua difieren de los de otras facultades cognitivas, hecho que implica que los rasgos formales lingüísticos no están condicionados por los principios generales de la cognición, y, por ende, pueden considerarse como arbitrarios (Castañeda Castro y Alhmoud 2015: 102). Los estudiosos de la lingüística cognitiva, y especialmente de la gramática cognitiva, se oponen a esa teoría. Como vimos en el gráfico, desde su punto de vista, la forma está vinculada con el significado y ese último está motivado por la cognición. Por tanto, no se puede estudiar la forma de los elementos gramaticales independientemente del significado, puesto que las formas de los elementos gramaticales—ya sean palabras u oraciones— no pueden estar exentas de significado, sino que sirven para manifestar la actitud del hablante hacia ciertos hechos (Castañeda Castro y Alhmoud 2015: 104).

En cuanto a las renovaciones realizadas con respecto al *significado*, la gramática cognitiva rechaza la teoría de las escuelas lingüísticas tradicionales, que sostienen que su emparejamiento con las estructuras gramaticales sigue unas normas establecidas y se realiza de manera sistemática. Por lo contrario, los cognitivistas muestran que los significados pueden expresarse de diferentes maneras, las cuales permiten añadir diferentes matices a la expresión. Por ejemplo, para describir un mismo evento, se puede decir a) *Regresamos a casa con papá* o b) *Regresamos con papá a casa*. El orden de las palabras en ambos enunciados refleja los elementos que desea resaltar el hablante; en a), el usuario pone énfasis en el acto de regresar a casa, mientras que en b), la presencia del padre es más importante que el acto (Llopis García 2011: 88-89)<sup>12</sup>. A partir de esos ejemplos,

<sup>12</sup> Se utiliza el concepto *el primer plano* para referirse a cómo el hablante elige los hechos y los ordena a la hora de narrar un suceso (Llopis García 2011: 90).

observamos que los hablantes pueden elegir entre múltiples formas para hablar de un mismo evento, expresando significados sutilmente diferentes.

Después de presentar los discursos cognitivistas sobre la relación entre forma, significado y cognición, conviene señalar también las preocupaciones de la gramática cognitiva por las diferencias entre las formas de pensar de los hablantes de diferentes comunidades idiomáticas. Al igual que los teóricos anteriores, como Humboldt, Sapir, Whorf y Slobin, la gramática cognitiva también plantea la cuestión de que los individuos solo atienden a una parte de la realidad en sus discursos y pasan por alto el resto. Desde la perspectiva cognitivista, se ha formulado la hipótesis de que en la mente humana existe un *modelo cognitivo idealizado*, que se encarga de procesar las informaciones que percibimos. Es una estructura cognitiva compleja, en el sentido de que está compuesta por submodelos cognitivos dirigidos respectivamente a procesar los sucesos, los estados, las personas, las acciones, etc. A través de estos mecanismos cognitivos, empleamos distintos elementos gramaticales para construir enunciados y describir nuestra experiencia; para ello, atendemos a una parte de los aspectos e ignoramos otros en función de lo que queremos destacar (Castañeda Castro 2004: 10). Los análisis comparativos entre las diferentes lenguas nos permiten conocer qué aspectos de la realidad destacan los hablantes de cada comunidad idiomática, cuyo estudio nos releva si los individuos de diferentes lenguas maternas prestan atención a los mismos aspectos de la realidad y, de ahí, si comparten unos mecanismos cognitivos idénticos.

Con el fin de aclarar la perspectiva desde la que los hablantes contemplan la realidad, los lingüistas cognitivos acuñan el concepto de *imágenes lingüísticas* para referirse a las diferentes formas de describir una misma situación. Las denominadas *imágenes lingüísticas* reflejan la misma escena y los mismos hechos desde distintos ángulos. Como todas ellas son correctas y aceptables, su selección no depende del criterio verdadero-falso, sino más bien de la perspectiva del hablante y de aquellos aspectos que pretende destacar: "Muchas estructuras lingüísticas se distinguen más por ofrecer una configuración representacional distinta de una misma situación concebida que por corresponder a diferencias factuales o reducibles a condiciones de verdad» (Castañeda Castro 2004: 1). De acuerdo con la escuela tradicional, las construcciones que tienen diferentes estructuras no son semánticamente distintas, por ejemplo, se considera que los enunciados c) *María ha limpiado la casa* y d) *La casa ha sido limpiada por María*, significan exactamente lo mismo. Sin embargo, la gramática cognitiva sí distingue diferencias semánticas entre ambas oraciones, pues el significado tiene

una dimensión que “no se reduce a lo meramente veritativo ni tampoco a lo discursivo o pragmático» (Castañeda Castro 2006: 13), que se conoce como la *perspectiva*. Efectivamente, en la oración c), el centro se coloca sobre el agente que realiza la acción de limpiar; en cambio, en la d), se resalta el paciente de la acción: la casa.

Claro está, es necesario señalar que el hecho de atender unos aspectos de la situación descrita y no otros no implica que se haya pasado por alto parte de la realidad; por ejemplo, en e) *María rompió el jarrón* y f) *El jarrón se rompió*, el hablante conoce el agente de la acción de romper, pero en f), opta por omitir el agente para enfatizar el cambio de estado que ha sufrido el jarrón y reducir la responsabilidad del agente (Castañeda Castro 2004: 12). Las distintas formas de describir una misma escena se deben a los diferentes modos de concebir la realidad; en el terreno de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, por una parte, la gramática cognitiva ayuda a distinguir mejor las diferencias entre las alternativas para hablar de una misma situación (Castañeda Castro 2004: 1), y, por otra parte, pone de manifiesto las diferencias cognitivas entre los hablantes de diferentes comunidades idiomáticas.

Una forma de comparar las estructuras cognitivas de los hablantes de diferentes lenguas es contrastar su manera de categorizar el mundo, analizando las *redes radiales*. Para aclarar esta noción, es necesario hablar primero del concepto de *prototipo*. A la hora de categorizar los objetos que componen la realidad y los conceptos abstractos, los hablantes organizan redes de palabras, que están formadas por núcleos y elementos periféricos. Los primeros se conocen como los prototipos y representan las características fundamentales de la categoría, mientras que los elementos periféricos solo cumplen parte de esas características (Llopis García 2011: 94). Cuando los miembros periféricos comparten pocos rasgos en común con los prototipos, su pertenencia a la categoría en cuestión es menos clara y más problemática; en esos casos, es frecuente que tales miembros periféricos pertenezcan a más de una categoría. Con la expresión *redes radiales*, designamos los límites difusos entre la pertenencia o no de los miembros periféricos a las categorías. Los prototipos y los miembros periféricos pueden variar de acuerdo con la lengua que hablan los individuos, por lo que un análisis de las redes radiales en las diferentes lenguas es capaz de mostrar cómo los hablantes de diferentes partes del mundo perciben la realidad, categorizan los objetos y relacionan determinados conceptos específicos con otros (Llopis García 2011: 95).

### 3.4.2. Gramática cognitiva aplicada a la enseñanza-aprendizaje de LE

La gramática cognitiva ha realizado notables contribuciones al debate sobre la relación entre pensamiento, cultura y lenguaje. La aplicación de sus discursos teóricos a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras ha provocado importantes cambios de metodológica en ese terreno. Su nueva visión de la forma y del significado de las unidades lingüísticas, su interés por reflexionar sobre las diferencias culturales y de percibir el mundo entre los hablantes de diferentes comunidades idiomáticas, su facilidad para aclarar algunas cuestiones difíciles de explicar desde el punto de vista de la gramática tradicional, así como la inclusión de imágenes en la enseñanza, son sus aportaciones principales a la enseñanza de lenguas extranjeras.

Antes que nada, la gramática cognitiva defiende la relación entre forma, significado y cognición, por lo que intenta ofrecer explicaciones razonadas sobre los elementos lingüísticos, vinculándolos a la forma de pensar de los hablantes de la lengua meta. En tanto que la metodología tradicional se basa en la memorización de listas de reglas gramaticales que muestran la correspondencia entre formas y significados como si fueran emparejamientos arbitrarios, los gramáticos cognitivistas se preocupan por buscar explicaciones lógicas de los usos de la lengua. De esta forma, a pesar de la aparente arbitrariedad, los estudiantes comprenden de verdad el sentido de los elementos gramaticales que están aprendiendo (Llopis García 2011: 95)<sup>13</sup>. La gramática cognitiva aclara las cuestiones gramaticales mostrando al alumno «las asociaciones, las similitudes, los orígenes, las razones, los contextos y, en definitiva, la manera de procesar el mundo que tienen los hablantes de esa LE» (Llopis García 2011: 97). Por lo tanto, los estudiantes no solo aprenden de memoria los usos de un determinado elemento gramatical, sino que comprenden realmente su funcionamiento y descubren nuevas maneras para contemplar la realidad.

Los gramáticos cognitivistas fomentan el hábito de los alumnos de reflexionar sobre la manera de concebir el mundo reflejada en la lengua meta y de compararla con su propia visión del mundo. En su proceso de aprendizaje, los estudiantes relacionan los fenómenos gramaticales con las características de la cultura o

<sup>13</sup> «Cognitive linguistics has demonstrated that much of what has been considered idiosyncratic and arbitrary within traditional views of language is in fact highly systematic» (Masuda 2018: 7).

la forma de contemplar el mundo de los hablantes de la lengua meta, logrando una comprensión más profunda de la LE y de su trasfondo sociocultural:

El estudio de los modos de percepción de la realidad que reflejan las distintas formas lingüísticas (...) puede ayudarnos (...) a explicar las diferencias culturales y las distintas visiones del mundo sobre la mismas bases conceptuales y metodológicas que dan cuenta de las diferencias entre los sistemas gramaticales materno y meta. Esta circunstancia puede ayudar a que los estudiantes capten las peculiaridades lingüísticas de la lengua objeto de aprendizaje y la idiosincrasia cultural de la comunidad que la habla, así como su relación con la lengua y cultura maternas (Castañeda Castro 2004: 3).

La gramática ha sido siempre uno de los componentes más difíciles de adquirir para los aprendices. La perspectiva cognitivista ayuda a tratar cuestiones difíciles de enseñar desde la visión tradicional de la gramática. Por ejemplo, se ha considerado que las preposiciones son palabras funcionales casi vaciadas de significado, lo cual hace pensar que tanto sus usos como sus significados son aleatorios (Llopis García 2011: 96). Sin embargo, desde la óptica de la gramática cognitiva, los variados usos de las preposiciones no son una lista de correspondencias entre formas y significados que se debe memorizar, sino que tienen explicaciones lógicas y construyen «una red de metáforas semánticas construidas alrededor de un concepto físico-sensorial» (Llopis García 2011: 96). En los estudios de Tyler sobre la enseñanza de las preposiciones en inglés, la autora muestra la utilidad de aplicar la gramática cognitiva al aula, pues proporciona a los aprendices una rúbrica para aprender las preposiciones siguiendo las redes semánticas que forman sus significados (Tyler 2008: 14). Más específicamente, la enseñanza de las preposiciones se basa en redes de polisemia en las que los diferentes significados se asocian a un significado central, elemento nuclear que representa la relación entre los dos elementos que se conectan a través de la preposición en cuestión (Tyler 2008: 9).

Aplicar la gramática cognitiva a la enseñanza de lenguas extranjeras trae otras ventajas. Por ejemplo, las explicaciones gramaticales no descartan la intuición de los alumnos sobre ciertas unidades gramaticales. Después, frente a la gramática tradicional, que divide los fenómenos gramaticales en aquellos que cumplen las reglas gramaticales y las excepciones, la mirada de la gramática cognitiva es más flexible: se describen las reglas gramaticales a partir de los usos reales de la lengua y se admite que no todos los usos de la lengua obedecen las normas gramaticales que vienen descritas en los

manuales. Otra ventaja de la gramática cognitiva consiste en que incorpora materiales de diversas índoles a la enseñanza; como aludimos antes, se puede emplear imágenes o dibujos para explicar los valores de las construcciones gramaticales. Asimismo, las expresiones metafóricas o metonímicas son más fáciles de entender si las explicamos desde un punto de vista cognitivo; al comparar su significado literal y su significado figurado, tales expresiones consiguen perdurar más en la memoria de los aprendices (Castañeda Castro 2006: 11)<sup>14</sup>.

Aunque la aplicación de la gramática cognitiva a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras supone abundantes ventajas, dicha disciplina no procura sustituir a la enseñanza gramatical tradicional, sino servir más bien como una alternativa para explicar mejor determinadas cuestiones gramaticales. En realidad, ha sido capaz de adaptarse a la enseñanza comunicativa, al enfoque por tareas, al enfoque basada en la acción y a muchos más recursos metodológicos que están en vigor (Llopis García 2011: 98-99). En muchas ocasiones, se han empleado técnicas de la gramática cognitiva en el aula sin darse cuenta: por ejemplo, cuando se utilizan imágenes o dibujos para explicar los usos de un elemento gramatical, cuando se enseña al alumno el sentido metafórico de una construcción a partir de su significado literal, cuando se explican las diferencias de perspectiva en varias expresiones que aparentemente tienen el mismo significado, entre otras ocasiones, se está aplicando la gramática cognitiva a la enseñanza (Ruiz Campillo 2007: 8).

A propósito de las renovaciones metodológicas que ha producido la gramática cognitiva al aplicar sus hipótesis teóricas al ámbito de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, es preciso apuntar los cambios de perspectiva que conviene que tengan los profesores de LE para enseñar la gramática desde un punto de vista cognitivo. En primer lugar, está por encima de todo la necesidad de tener claro por qué se enseña la gramática. En el ensayo de Swan, "Siete malas razones para enseñar gramática y dos buenas", una de las malas razones para enseñar la gramática es porque está ahí y, naturalmente, hay que enseñarla

---

<sup>14</sup> Cuando empleamos las expresiones con un sentido metafórico o metonímico, estamos realizando un proceso de *subjetivización*. No estamos describiendo la realidad objetivamente; en cambio, proyectamos nuestras percepciones subjetivas sobre la situación experimentada (Langacker 1987:128-132). Por ejemplo, la expresión *hervir la sangre* sirve para expresar la ira del hablante y no permite la interpretación literal en contextos como *Me hierve la sangre al recibir su llamada*. De acuerdo con la gramática cognitiva, esa expresión es fruto de la *subjetivización* y comunica nuestra postura subjetiva ante un hecho.

(Swan 2002: 148)<sup>15</sup>. En efecto, muchos profesores enseñan la gramática porque es uno de los componentes lingüísticos que aparecen en los manuales y ocupa un papel relevante en ellos. Desde la gramática cognitiva, se considera que los conocimientos gramaticales sirven para que los individuos describan la realidad que observan de una determinada manera. Como los hablantes de distintas lenguas no comparten la misma visión del mundo, y, aún dentro de una misma comunidad lingüística, los usuarios de la lengua pueden contemplar un mismo suceso desde diferentes puntos de vista, la gramática sirve para manifestar las distintas perspectivas desde las que se puede percibir un hecho (Ruiz Campillo 2007: 1-2). En este sentido, la gramática no es simplemente un instrumento para la comunicación, sino que ella misma es comunicación (Llopis García 2011: 97). A propósito de ello, es preciso tener en cuenta que las expresiones que tienen significados similares pueden diferenciarse en la *perspectiva*, por lo que hay que enseñar a los alumnos las múltiples alternativas para describir una misma situación, explicar las diferencias entre ellas e indicar cómo seleccionar la más adecuada en función del contexto discursivo y pragmático (Castañeda Castro y Alhmoud 2015: 132).

En segundo lugar, los docentes de LE han de comprender que no se debe enseñar las formas gramaticales desligándolas de sus significados correspondientes. Tampoco es aconsejable presentar sus correspondencias como si fueran arbitrarias, sino que es recomendable explicarlas como unidades motivadas (Castañeda Castro y Alhmoud 2015: 132). En tercer lugar, no se debe reducir la gramática a reglas gramaticales e igualar aquellos fenómenos que no las cumplen como anomalías. Para la gramática cognitiva, solo con describir los elementos regulares y los irregulares se consigue explicar cómo funciona una lengua: "las manifestaciones 'periféricas' y hasta supuestamente 'incorrectas', de hecho, dan más pistas sobre la maquinaria gramatical de una lengua que las consideradas 'centrales' o 'normativas'" (Ruiz Campillo 2007: 2). La gramática no es un producto de los manuales de gramática, sino el fruto de la cognición de los hablantes de una comunidad. Si bien existen usos reales

---

<sup>15</sup> Las otras seis malas razones son 1) la gramática es una categoría ordenada y está construida por reglas establecidas; por eso, es fácil de enseñar; 2) se puede examinar los resultados de los estudios gramaticales con facilidad; 3) la gramática da seguridad a los aprendices, que tienen la sensación ilusoria de haber dominado una lengua al conocer su gramática; 4) el profesor también estudió gramática cuando aprendía la L2; 5) es necesario enseñar todo el sistema gramatical y 6) enseñar la gramática hace que el profesor se convierta en una figura de autoridad frente a los alumnos, pues es quien domina las reglas correctas. Por otra parte, las dos buenas razones para enseñar gramática son: 1) los conocimientos gramaticales facilitan la comunicación y 2) las personas que hablan con muchos fallos gramaticales no suelen ser respetadas o valoradas (Swan 2002: 148-152).

que no cumplen las normas gramaticales, no se puede culpar a la realidad lingüística; de hecho, es la gramática la que es incompleta por no haber incorporado estos usos en las descripciones (Ruiz Campillo 2007: 2). Por lo tanto, hay que enseñar tanto reglas gramaticales de carácter general como otras más específicas que atienden a fenómenos particulares (Castañeda Castro y Alhmoud 2015: 132).

En este capítulo, vimos cómo la Lingüística Cognitiva ha rescatado la hipótesis de Sapir-Whorf del descrédito y la reestructura para seguir investigando la relación entre pensamiento y lenguaje. Los estudios neowhorfianos analizan la relación entre el lenguaje y las distintas facultades cognitivas mediante trabajos empíricos; muestran que las influencias del lenguaje sobre el pensamiento no son homogéneas en todos los mecanismos cognitivos y solo provocan diferencias cognitivas en los hablantes de diferentes lenguas maternas en aquellos mecanismos en los que el lenguaje ocupa un papel importante en su desarrollo. Después, hemos presentado la labor de la lingüista polaca Anna Wierzbicka. Sus discursos se fundamentan en las investigaciones realizadas sobre las experiencias de los inmigrantes, en cuya vida intercultural y bilingüe detecta la lingüista una relación obvia entre el lenguaje humano, la cognición, la sociedad y la cultura. Subraya el papel importante de la cultura en la configuración de la forma de pensar que tienen los hablantes. Cada sociedad impone a sus hablantes una determinada forma de expresarse y de comunicarse con los demás; por lo tanto, el dominio de la lengua también implica tener conocimientos socioculturales sobre la sociedad de acogida. Las lenguas, por su parte, representan mediante las palabras culturales claves las creencias y los pensamientos compartidos por los individuos de cada cultura. En cuanto a Slobin, expone que las lenguas filtran las experiencias del individuo y le hacen notar solo algunos aspectos de la realidad. Al mismo tiempo, enseñan a los hablantes un determinado modo de observar el mundo, así como de *pensar para hablar*. Como las lenguas se difieren las unas de las otras, los hombres no comparten una misma forma de contemplar la realidad. El lingüista aplica esas hipótesis teóricas al campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras; apunta que los elementos más difíciles de adquirir para el estudiante consisten en aquellos aspectos de la realidad que son importantes para los hablantes de la lengua meta pero que son irrelevantes según la visión del mundo que le impone su lengua materna. Finalmente, hemos abordado una de las disciplinas de la lingüística cognitiva, la gramática cognitiva, que ha reinterpretado la relación entre la cognición, la forma y el significado de los elementos gramaticales. Los gramáticos cognitivistas manifiestan que tanto la

forma como el significado son reflejos de las estructuras mentales de los hablantes. En el ámbito de la enseñanza de LE, ello implica que se puede presentar los contenidos gramaticales como unidades motivadas por la cognición humana, logrando explicar así numerosas cuestiones gramaticales difíciles de aclarar desde la gramática tradicional.

## 4. Cognitivismo y enseñanza-aprendizaje de ELE en el caso de los sinohablantes

En los capítulos anteriores, hemos realizado un recorrido a través de las hipótesis sobre la relación entre lenguaje, cultura y cognición, desde la filosofía del lenguaje hasta las publicaciones más recientes ya en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de las LE. Ahora, hay que descender un escalón y ver la aplicación de estas teorías a la enseñanza-aprendizaje de ELE a alumnos chinos, centrados en el sistema clasificativo chino mandarín y sus correspondencias con el sistema cuantitativo español. Como bien se sabe, el chino se encuentra entre las denominadas *lenguas clasificadoras*, en las que los clasificadores constituyen una categoría gramatical independiente. Además del chino, la mayoría de las lenguas del este y del sureste de Asia, algunas lenguas indígenas de Australia y otras de Hispanoamérica también forman parte de ese grupo. Aunque las lenguas indoeuropeas como el español no son lenguas clasificadoras, ni tampoco tienen *clasificadores* como tales, sí disponen de otros elementos lingüísticos para expresar la cantidad y categorizar la realidad. En español, por ejemplo, existen los *sustantivos cuantificativos* (*brizna, trozo, grano, grupo, montón...*) que cumplen parte de la función de los clasificadores chinos<sup>16</sup>.

Los paralelismos entre los mecanismos clasificativo chino y cuantificativo español han llamado la atención de muchos investigadores (Lyons 1977; Climent

<sup>16</sup> En español, los denominados *prefijos cuantificativos* también asumen la función de cuantificar. Estos prefijos pueden dividirse en dos grupos: por un lado, están los que tienen un valor indeterminado (*multi-, pluri-*) y, por otro lado, hallamos los que tienen una función similar a la de los numerales (*mono-, uni-, bi-, tri-, treta, semi-*, etc.) (RAE y ASALE 2010: 184). Por otra parte, en español, los llamados *sustantivos clasificativos* también expresan la cantidad de una entidad. Algunos ejemplos de los sustantivos clasificativos son *clase, tipo, especie* y *variedad* (*Ten cuidado con esa clase de gente. Hay una especie de mano invisible detrás de esos mecanismos*) (RAE y ASALE 2010: 218).

Roca 1999; Bosque 1999; Liu 2013; Ni 2018). En ese capítulo, dedicaremos los dos primeros apartados a la presentación de los clasificadores chinos y los sustantivos cuantificativos españoles. Después, mostraremos sus similitudes y diferencias. Para algunos lingüistas, el hecho de que dos lenguas tan lejanas y tan diferentes comparten ciertos rasgos en común no es una coincidencia arbitraria, sino que ha de haber una explicación más profunda, relacionada con la cognición humana. ¿Las diferencias entre ambas lenguas implican que los hablantes chinos y los españoles tienen distintas visiones del mundo? Para contestar a esa pregunta, resumiremos las hipótesis sobre las diferencias cognitivas entre los hablantes chinos y españoles.

## 4.1. Clasificadores del chino

### 4.1.1. Denominación, propiedades gramaticales y clasificación

En chino, los clasificadores se conocen como *liàngcí* 量词 ('palabra de cuantificación'). El *Diccionario Xinhua*, uno de los diccionarios de referencia del chino, define ese término como

Palabra o morfema que se usa junto con sustantivos que representan objetos contables o medibles o con numerales. Generalmente, se emplea para indicar la categoría, clasificando los objetos que denotan los sustantivos según su forma o su función (por ejemplo, *běn* 本 ('cuaderno') en *sānběishū* 三本书 ('tres libros') [*Diccionario Xinhua* 2020]<sup>17</sup>.

De ahí, observamos que su función no se limita a ser la cuantificación, sino también la categorización; además, veremos más adelante que los clasificadores también son capaces de señalar, describir y metaforizar.

Distinguir entre los clasificadores de los sustantivos en chino no siempre es fácil. En realidad, se consideraban como una subclase de sustantivos hasta mediados del siglo XX y no se empezó a tratar los clasificadores como una clase independiente hasta la publicación del *Sistema provisional de la enseñanza*

<sup>17</sup> En chino: “与代表可计数或可量度物体的名词连用或与数词连用的词或词素,常用来指示某一类别,为名词所指派的物体可按其形状或功用而被归入这一类别(如汉语‘三本书’中的‘本’)» [*Diccionario Xinhua* 2020].

de la gramática china en 1956 (Ni 2020: 191)<sup>18</sup>. Hoy día, cuando apenas se conservan dudas sobre la categorización de los clasificadores como una clase gramatical individual, los límites entre los clasificadores y los sustantivos siguen siendo borrosos en ciertas ocasiones. Si bien una parte de los clasificadores pertenece al grupo de los *sustantivos clasificadores* desde sus orígenes, también es cierto que hay otros clasificadores que vienen prestados de los sustantivos, los verbos, los adjetivos, etc. Estos, los conocidos como *clasificadores prestados*, están a caballo entre los clasificadores y alguna otra categoría gramatical; por ejemplo, el clasificador *bǎ* 把 (Cl.)<sup>19</sup>, cuando funciona como un verbo, significa ‘coger con la mano’. Mientras los clasificadores que eran originalmente sustantivos forman una clase cerrada, los clasificadores prestados constituyen una clase abierta a la que se incorporan cada vez más clasificadores nuevos. Actualmente, el número de clasificadores en chino excede el de seiscientos (Liu 2017: 6-7). Esos clasificador-préstamos tienen usos limitados y solo funcionan dentro de determinados contextos, por lo que también se conocen como *clasificadores provisionales o temporales*. Debido a la estrecha conexión entre los clasificadores y los sustantivos, no siempre es posible trazar una barrera nítida entre ambas clases de palabras, incluso basándonos en los contextos específicos (Ni 2018: 198).

El uso de los clasificadores en chino es frecuente por dos razones principales. En primer lugar, el determinante<sup>20</sup> no puede preceder directamente al sustantivo, lugar reservado para el clasificador. Citando a Allan, uno de los rasgos más destacados de las lenguas clasificadoras reside en que el conjunto que forman un clasificador y un determinante no puede ser interrumpido por el sustantivo al que modifican (Allan 1977: 288). Por ejemplo, para designar una manta, se dice *yìtiáotǎnzi* 一条毯子 (‘una manta’); esta expresión está compuesta por el número *yī* (‘uno’), el calificador *tiáo* 条 (‘tira’) y el sustantivo *tǎnzi* 毯子 (‘manta’). No se admite la omisión del clasificador. En segundo lugar, el género y el número

<sup>18</sup> La obra se publicó en un contexto en el que existían muchas divergencias entre los lingüistas con respecto a la gramática china. Después de la proclamación de la República Popular China en 1949, urgió unificar las distintas posturas y elaborar un sistema gramatical uniforme para la enseñanza de chino en los institutos de todo el país. Veintiún autores colaboraron en la elaboración de la obra, que fue provisional en el sentido de que solo abarcó parte de la gramática china (Gu 1998).

<sup>19</sup> En este trabajo, se ofrece el significado de los clasificadores entre corchetes. En el caso en que el clasificador no tiene contenido semántico o tiene un significado difícil de determinar, en su lugar, se indica simplemente su categoría con la abreviatura *Cl.*

<sup>20</sup> En chino, los determinantes no cumplen exactamente las mismas funciones que los determinantes españoles, ni tienen las mismas subdivisiones. Encontramos divergencias entre los estudios de esa categoría gramatical, no obstante, no cabe duda de que en chino no existen artículos.

de los sustantivos chinos no están marcados con morfemas; por consiguiente, se exige el uso del clasificador para expresar esas informaciones cuando el contexto lo requiere (Ni 2018: 198-199). Siguiendo el ejemplo anterior, con el cambio de clasificador, el mismo sustantivo puede expresar más cantidad de mantas: *wütíáotǎnzi* 五条毯子 ('cinco mantas'), *yiduitǎnzi* 一堆毯子 ('un montón de mantas')<sup>21</sup>.

Para facilitar la comparación posterior entre los clasificadores y los sustantivos cuantificativos y clasificativos españoles, conviene dividirlos en diferentes grupos. De esa forma, visualizaremos mejor las correspondencias entre los tipos de recursos lingüísticos que se emplean para los sistemas cuantificativos y clasificativos chino y español. Hay diferentes formas de agrupar los clasificadores chinos. En su tesis doctoral, Rovira Esteva ha revisado las diferentes categorizaciones de los clasificadores por parte de los lingüistas chinos desde finales del siglo XIX hasta la actualidad. Los clasificadores pueden acompañar a sustantivos, verbos o adjetivos, por lo que se puede hablar de clasificadores nominales, verbales y adjetivales. Entre ellos, predominan los *clasificadores nominales*. Según sus características semánticas, los clasificadores pueden dividirse en clasificadores *individuales*, *colectivos*, *estándares*, *de tipos o clases*, *partitivos*, *indefinidos*, *de contenedor*, *específicos*, *de ámbito*, entre otros (Rovira Esteva 2002: 286-287). En el presente trabajo, recurrimos a una división relativamente más simple, que consta de tres grandes grupos: *clasificadores individuales*, *parciales* y *colectivos* (Ni 2020: 193), cuyas respectivas definiciones vienen a continuación. Abajo, se ilustran las subdivisiones con ejemplos:

<sup>21</sup> En el chino mandarín no se manifiesta el contraste entre el singular y el plural a nivel morfológico, salvo un caso: se usa el sufijo *mén* 们 (Cl.) para marcar el plural de las personas o de los objetos personificados (por ejemplo, *tóngxuémen* 同学们 'los compañeros de clase'; *zhītíáomen* 枝条们 'las ramas de árbol' en la oración *zhītíáomenzàifēngzhōngtiàowǔ* 枝条们在风中跳舞 'Las ramas de árbol bailan con el viento') (Ni 2020: 193).

1) Individuales	Comunes: <i>gè</i> 个 (Cl.), <i>tiáo</i> 条 ('tira'), <i>fèn</i> 份 ('porción'), etc.	
	Propios: <i>jià</i> 架 (Cl.), <i>liè</i> 列 ('columna'), <i>fēng</i> 封 (Cl.), etc.	
2) Colectivos	Clasificativos	<i>zhǒng</i> 种 ('tipo'), <i>lèi</i> 类 ('tipo'), <i>mén</i> 门 (Cl.), etc.
	Numerativos	Definidos: <i>shuāng</i> 双 ('par'), <i>duì</i> 对 ('pareja'), <i>dǎ</i> 打 ('docena'), etc.
		Indefinidos: <i>tào</i> 套 ('serie'), <i>qún</i> 群 ('grupo o rebaño'), <i>pī</i> 批 (Cl.), etc.
	Cuantitativos	Definidos: <i>jīn</i> 斤 ('medio kilo'), <i>dūn</i> 吨 ('tonelada'), <i>gōnglǐ</i> 公里 ('kilómetro'), etc.
		Indefinidos: <i>bēi</i> 杯 ('vaso, taza'), <i>hé</i> 盒 ('caja'), <i>xiē</i> 些 (Cl.), etc.
3) Parciales	<i>piàn</i> 片 ('hoja'), <i>duàn</i> 段 ('trozo'), etc.	

Los *clasificadores individuales* se diferencian de los *colectivos* en que solo pueden modificar sustantivos continuos. En cambio, los *clasificadores colectivos* pueden acompañar a sustantivos discontinuos y continuos cuando tienen un sentido plural. Dentro de los clasificadores colectivos, los *clasificativos* se emplean para categorizar los referentes; los *numerativos* sirven para cuantificar aquellos objetos que forman parejas o series y, los *cuantificativos* se usan para expresar la longitud, la capacidad o el peso de los objetos. Los *clasificadores indefinidos* se contrastan con los *definidos* en modificar objetos cuya cantidad exacta no está determinada. No existe un límite tajante entre los *numerativos indefinidos* y los *cuantitativos indefinidos*; los primeros se caracterizan por servir para cuantificar los objetos que forman series, pero cuya cantidad está indeterminada. En realidad, son numerativos cuando modifican sustantivos discontinuos y se consideran cuantitativos cuando acompañan a los nombres continuos (Ni 2020: 193). Las distintas maneras de agrupar los clasificadores no afectarán negativamente a los estudios comparativos entre ambas lenguas, a los que atenderemos en el punto 4.3.

#### 4.1.2. Funciones

Como hemos comentado antes, los clasificadores cumplen múltiples funciones semánticas. Además de expresar la cantidad, ofrecen informaciones sobre otras características del objeto al que modifican, como "el *material*, la *forma*,

la *consistencia*, el *tamaño*, la *localización*, la *ordenación* (...), además de otros rasgos especiales provenientes de la propia experiencia sociocultural» (Marco Martínez 2019: 38).

Uno de los aspectos más discutidos de los clasificadores tiene que ver con su naturaleza lingüística. Por un lado, funcionan como morfemas y se encargan de conectar el determinante con el sustantivo, pero, por otro lado, se diferencian de los morfemas en aportar cierto sentido léxico (Marco Martínez 2019: 34). Cumplir las diversas funciones mencionadas deja claro que los clasificadores no están vaciados de significado. Además, el hecho de que los hablantes chinos son capaces de identificar de forma rápida y precisa el clasificador adecuado cuando se enfrentan a un objeto nuevo muestra que los clasificadores tienen contenidos semánticos, que permiten la elección inmediata del clasificador apropiado a partir de los rasgos que de algo que se conoce por primera vez. En efecto, «si los clasificadores no tuvieran significado, el uso de diferentes clasificadores con el mismo nombre no tendría efectos semánticos, pero de hecho los tienen» (Marco Martínez 2019: 38). Sin embargo, ante esa afirmación, no debemos pasar por alto que los significados de los clasificadores se desgastan en mayor o menor medida con el paso del tiempo. Por ejemplo, el clasificador *gè* 个 (Cl.) designaba la cantidad de bambú en un principio, pero en el chino moderno, está casi vaciado de significado y es aplicable prácticamente a todos los sustantivos (Ni 2018: 207-208)<sup>22</sup>.

Una de las funciones principales de los clasificadores es la deíctica: cuando los clasificadores van detrás de un demostrativo, individualizan el referente nominal (Liu 2017: 7). Por ejemplo, en la siguiente oración, el demostrativo *zhè* 这 ('este') y el clasificador *tiáo* 条 ('tira') señalan el vestido en cuestión:

这条裙子是我妈妈的。

*zhè tiáo qúnzi shì wǒ māma de*

Este Cl. vestido ser mi madre de ('Este vestido es de mi madre.')

<sup>22</sup> En la actualidad, ese clasificador es el que se usa con mayor frecuencia en el chino mandarín, incluso llega a sustituir a los clasificadores más específicos. En algunos contextos, esta sustitución provoca un cambio de matiz del referente cuantificado; por ejemplo, tanto en *gè* 个 (Cl.) como *wèi* 位 (Cl.) sirven para acompañar al sustantivo *xiānsheng* 先生 ('señor'), el primero no eleva la estimación o la clase social del referente, mientras que el segundo, el clasificador más específico, sí lo hace (Marco Martínez 2019: 46-47).

En segundo lugar, los clasificadores tienen la función de categorizar. Por ejemplo, entre los clasificadores que pueden modificar animales están los que sirven para acompañar al sustantivo *láng* 狼 ('lobo'): *tóu* 头 ('cabeza'), *zhī* 只 (Cl.), *tiáo* 条 ('tira') y *pǐ* 匹 (Cl.). Cada uno tiene sus propias connotaciones: con *tóu* 头 ('cabeza'), se lo clasifica como un animal cualquiera, sin ofrecer más especificaciones; con *zhī* 只 (Cl.), se lo coloca dentro de la categoría de los seres vivos que no son humanos; con *tiáo* 条 ('tira'), se lo categoriza como una especie de can; finalmente, con *pǐ* 匹 (Cl.), se lo ubica en la clase de los caballos (Ni 2018: 212). Desde el punto de vista de un español, tales clasificaciones pueden resultar inadecuadas, e incluso absurdas. Si bien es aceptable clasificar el lobo como un can porque, al igual que el perro, pertenece a la familia de los cánidos, parece tener poco sentido categorizarlo como un caballo, pues es un animal completamente distinto al lobo. En realidad, cuando se usa *pǐ* 匹 (Cl.) para asimilar el lobo y el caballo, lo que se pretende es resaltar el cuerpo robusto y la velocidad del referente nominal, dado que ambas cualidades son prototípicamente características de los caballos (Ni 2018: 212). La función categorizadora de los clasificadores revela la visión del mundo de los hablantes chinos, puesto que, lejos de ser una categorización objetiva, depende de las convenciones socioculturales y de las experiencias personales del hablante: "Mediante el clasificador, perfilamos los diferentes aspectos de una misma realidad. Con la selección de un clasificador u otro, se proyectan diferentes imágenes del referente» (Ni 2018: 209)<sup>23</sup>.

En tercer lugar, mediante la selección del clasificador, el hablante consigue destacar el aspecto del objeto más relevante para él. Por ejemplo, tanto *bǎ* 把 (Cl.) como *zhāng* 张 (Cl.) pueden modificar el sustantivo *yǐzi* 椅子; el primero insiste en la acción de coger el respaldo de la silla con la mano, por lo que se está hablando desde la perspectiva de quien está transportando la silla. En cambio, el segundo clasificador pone énfasis en la extensión de la superficie de la silla, por lo cual está hablando el que se siente en la silla, dado que su contacto con la silla es mediante la superficie del asiento (Ni 2018: 209). Observamos que, aunque se trata del mismo objeto referente, el uso de diferentes clasificadores nos permite guiar la atención del oyente para que se fije en un determinado aspecto. Por poner otro ejemplo, se puede usar los clasificadores *tān* 滩 (Cl.) y *wāng* 汪 (Cl.) para modificar el sustantivo *shuǐ* 水 ('agua') y denotar 'un charco de agua'. Se usa el

<sup>23</sup> Como hemos estado viendo a lo largo de este capítulo, la relación entre un clasificador y un sustantivo no es unívoca. Es decir, un clasificador sirve para modificar más de un sustantivo; y, para categorizar un determinado sustantivo, normalmente se puede elegir entre más de un clasificador. De hecho, en el chino moderno, el 65 % de los sustantivos puede elegir entre dos clasificadores y el 31.2 % de ellos, entre tres (Fan 2007).

primero cuando la presencia del agua está ocasionando molestias al hablante, mientras que el segundo clasificador expresa en tono elogioso la claridad y la transparencia del agua.

Por último, los clasificadores informan de aquellos significados inusuales que los referentes sustantivos solamente adquieren en determinados contextos. Su función es fundamentalmente descriptiva y, en algunos casos, se requiere una interpretación metafórica de los objetos designados (Liu 2017: 7). Uno de los ejemplos más típicos consiste en el uso de los clasificadores *pī* 批 (Cl.), *qún* 群 ('grupo o rebaño'), *bāng* 帮 (Cl.) y *huǒ* 伙 (Cl.) para modificar el sustantivo *rén* 人 ('persona o personas'). Los dos primeros clasificadores tienen un sentido neutro y los dos últimos, un tono despreciativo. Para entendernos mejor, los dos primeros se usan para expresar 'un grupo de (personas)', mientras que los dos últimos se equivalen a 'una pandilla de (personas)' (Liu 2017: 7). En el siguiente ejemplo, se observa cómo el clasificador otorga al sintagma un sentido metafórico. En *yiyǎnquánshuǐ* 一眼泉水 ('un manantial'), se usa el clasificador *yǎn* 眼 ('ojo') para describir el manantial, comparando el lugar redondo desde el que emana el agua cristalina del manantial con los ojos redondos del ser humano, desde donde se emiten unas miradas que tienen la pureza de las aguas. A partir de esos ejemplos, no es difícil detectar la función descriptiva de los clasificadores.

## 4.2. Sustantivos cuantificativos del español

Los sustantivos cuantificativos "forman grupos nominales que ejercen la función de los cuantificadores: una *brizna* de hierba, un *grano* de algodón (...) y se caracterizan por admitir como complemento un grupo nominal sin determinante (*arena, agua, invitados*)» (RAE y ASALE 2010: 211 y 216). Su uso solo es obligatorio cuando se cuantifican sustantivos no contables, a los que recategorizan y convierten en contables (Marco Martínez 2019: 34 y 45): por ejemplo, el sustantivo *agua* es incontable y no es posible cuantificarlo con artículos o numerales \**un agua, \*tres aguas, \*cinco aguas*, etc. En estos casos, se puede utilizar los sustantivos cuantificativos para indicar la cantidad de agua (*una botella de agua, un vaso de agua, una jarra de agua*, etc.), atribuyendo a ese nombre cualidades de sustantivos contables.

Los sustantivos cuantificativos españoles se dividen en acotadores o parceladores, de medida y de grupo (RAE y ASALE 2010: 216). La primera clase está compuesta por sustantivos que expresan la cantidad de entidades contables o

de conceptos abstractos: *un trozo de queso, un ápice de sensatez*, etc. (RAE y ASALE 2010: 216). Dentro del grupo de los sustantivos acotadores, los conocidos como *sustantivos de contenedor*<sup>24</sup> ocupan un lugar significativo; son capaces de crear infinitas combinaciones con los referentes sustantivos, razón por la que los sustantivos acotadores se consideran como una clase abierta. Sin ellos, la clase sería cerrada, puesto que los sustantivos acotadores que no indican contenedores son realmente limitados (Ni 2018: 200). El segundo grupo, a diferencia del anterior, cuantifica los referentes sustantivos a través de las medidas convencionales, insistiendo así en los rasgos físicos de los objetos cuantificados: *un litro de leche, un kilo de manzana*, etc. (RAE y ASALE 2010: 216). Este tipo de cuantificadores se limita a expresar la cantidad de los referentes y no los clasifican (Bosque 1999: 22). Finalmente, los sustantivos cuantificativos de grupo se usan para modificar conjuntos de individuos o de ideas abstractas individualizadas: *un grupo de niños, una serie de conceptos*, etc. Las tres clases de clasificadores admiten la omisión del referente sustantivo; por ejemplo, se puede decir *Dame un trozo* en lugar de *Dame un trozo de pan* (RAE y ASALE 2010: 216).

La diferenciación entre los sustantivos cuantificativos y el resto de los sustantivos, así como entre los tres grupos de sustantivos cuantificativos presenta problemas en algunos contextos. Lo que sí se puede afirmar es que una parte de los sustantivos cuantificativos pertenece únicamente a esta clase (por ejemplo, *litro, trozo, montón*, etc.), mientras que hay otros que pueden funcionar como cuantificativos o no, dependiendo del contexto: por ejemplo, *taza* es cuantificativo en *Tomar una taza de café*, pero no lo es en *Se rompió la taza*. Por otra parte, determinados sustantivos cuantificativos pertenecen a más de un grupo; por ejemplo, *porción* es un sustantivo acotador en *una porción de tarta*, y es un sustantivo de grupo en *Entraron una porción de personas* (RAE y ASALE 2010: 216).

Con respecto a la estructura de las construcciones donde aparecen los sustantivos cuantificativos, tenemos el modelo básico *determinante + sustantivo cuantificativo + de + sustantivo / grupo nominal*. El determinante puede ser un artículo indefinido (*un rollo de papel higiénico*), un artículo definido (*el vaso de agua*) o un numeral (*dos tabletas de chocolate*). Una posible variante de ese esquema es la combinación de un artículo definido y un numeral (*los dos párrafos de texto*) (Ni 2020: 198).

---

<sup>24</sup> Los sustantivos de contenedor son aquellos que designan contenedores o recipientes. Aparecen en construcciones como *una jarra de agua, un plato de verdura, una copa de vino*, etc.

En cuanto a los rasgos semánticos de los sustantivos cuantificativos, en primer lugar, se destaca que algunos sirven para cuantificar entidades muy dispares, mientras que otros sufren más restricciones a la hora de elegir el referente. Pertenecen al primer grupo los sustantivos numerales y una parte de los sustantivos acotadores y de grupo, tales como *decena*, *centenar*, *pedazo*, *trozo*, y *grupo*. En el segundo grupo, los sustantivos cuantificadores solo sirven para modificar determinados tipos de sustantivos, entre los que hallamos *copo* (*de avena / nieve*), *diente* (*de ajo*), *terrón* (*de sal / azúcar*), y, sobre todo, los sustantivos para cuantificar grupos de animales: *banco* (*de peces*), *piara* (*de cerdos*), *yunta* (*de bueyes*), etc. (RAE y ASALE 2010: 217).

En segundo lugar, los sustantivos cuantificativos tienen contenidos léxicos y los proyectan sobre los referentes. Por ejemplo, los cuantificativos como *atisbo*, *pizca* o *átomo* expresan cantidad pequeña o irrelevancia; en cambio, otros cuantificativos indican gran cantidad o gran importancia: *mogollón*, *barbaridad*, *disparate*, etc. Es de notar que los significados semánticos que los cuantificativos atribuyen a los referentes no se limitan a su mayor o menor cantidad o trascendencia, expresan muchas dimensiones más; por ejemplo, los cuantificativos como *barniz* y *capa* sirven para acentuar el carácter superficial o ligero del referente (*una capa de suelo permeable*); otros cuantificativos, como *ataque*, *chorro* y *arranque*, sirven para indicar la aparición inesperada del referente (*un ataque de ansiedad*); hay cuantificativos que expresan una valoración positiva (*un plantel de especialistas*) y otros que implican un juicio negativo (*un hatajo de disparates*) (RAE y ASALE 2010: 217).

En tercer lugar, los sintagmas formados por los sustantivos acotadores o de grupo con sus correspondientes referentes transmiten ambigüedades. Este fenómeno es especialmente frecuente cuando los sustantivos cuantificativos denotan recipientes, que es lo que ocurre en los ejemplos mencionados, *Tomar una taza de café/Se rompió la taza de café*. La primera construcción se refiere a una cantidad determinada de café y el sintagma nominal en la segunda, a la taza, objeto que contiene el café. Con menos frecuencia, la ambigüedad también se produce con otros tipos de sustantivos cuantificativos. De hecho, muchos sustantivos de grupo permiten interpretarse como sustantivos colectivos o cuantificativos, por ejemplo, *un grupo de alumnos* puede referirse a una determinada cantidad de alumnos, o a un determinado tipo de agrupación (Ni 2020: 199).

### 4.3. Análisis comparativo entre el sistema clasificativo chino y el cuantificativo español

Una vez caracterizados los clasificadores chinos y los sustantivos cuantificativos españoles, pasaremos a la comparación entre el sistema cuantificativo chino y el clasificativo español, analizando sus diferencias y sus puntos en común.

Entremos primero en la estructura sintáctica de ambos tipos de construcciones. La estructura básica del sistema clasificativo chino es *determinante + clasificador + sustantivo / grupo nominal*, mientras que la del sistema cuantificativo español es *determinante + sustantivo cuantificativo + de + sustantivo / grupo nominal*. Antes que nada, no es descabellado afirmar que existe una clara analogía entre ambos sistemas (Ni 2020: 199). Para llegar a esta conclusión, claro está, es necesario tener cierto grado de flexibilidad. Eso es, por un lado, habría que ignorar la diferencia entre la construcción española *sustantivo cuantificativo + de* y el *clasificador* chino y, por otro lado, es preciso tomar en consideración que en chino no existe el artículo (Ni 2020: 199). Después, en español, no se puede omitir el artículo indefinido singular cuando la construcción cuantificativa funciona como el CD del verbo: *componer un libro / \*componer libro*. En chino, ese uso de los artículos indefinidos singulares corresponde al numeral *yī* — ('uno'), que sí puede omitirse en tales contextos. Por ejemplo, se puede decir *xiěyìběnshū* 写一本书 o *xiěběnshū* 写本书 para denotar 'componer un libro' (Ni 2018: 202). Otra observación consiste en que los sustantivos cuantificativos españoles no permiten la (re) duplicación para fines retóricos, uso presente en el sistema clasificativo chino, donde la mayoría de los clasificadores es monosilábica. Por ejemplo, la repetición del clasificador *háng* 行 ('línea') en la construcción *yìhángwénzì* 一行文字 ('muchas líneas de palabras') acentúa la cantidad del referente y lo dota de cierto peso sentimental (Ni 2018: 199). En otros contextos, la repetición del clasificador significa 'uno tras otro' (Liu 2017: 9). Por ejemplo, en la siguiente oración, la repetición del clasificador *jiàn* 件 (Cl.) indica que el sujeto ha colocado los vestidos dentro del armario uno tras otro:

她 把 一 件 件 裙 子 放 进 衣 柜

tā bǎ yì jiàn jiàn qúnzi fàng jìn yīguì

Ella prep. uno Cl. Cl. vestido colocar en armario

('Ella coloca las ropas en el armario una tras otra')

En cambio, a partir de esta diferencia, se considera que los sustantivos cuantificativos españoles tienen una menor capacidad descriptiva frente a los clasificadores chinos (Ni 2020: 199; Ni 2018: 202-203).

Las construcciones clasificativas chinas y las cuantificativas españolas no suelen admitir modificadores, salvo aquellos adjetivos que sirven para enfatizar la cantidad o el tamaño del referente. Por ejemplo, se puede decir *un pequeño trozo de pan* en español y, *yìxiǎokuài miànbāo* 一小块面包 ('un pequeño trozo de pan') en chino (Ni 2020: 199-200). Para comprender mejor hasta qué punto los adjetivos pueden modificar tales construcciones, es preciso recurrir a la noción de *transparencia del sustantivo cuantificativo o del clasificador*, concepto que acuñó Vos en su tesis doctoral (1999). El grado de transparencia se refiere a la conservación o, por el contrario, el desgaste o la pérdida del significado por parte de los sustantivos cuantificativos o los clasificadores, de manera que el adjetivo que modifica la construcción cuantificativa o clasificativa *atraviesa* las partículas cuantificativas o clasificadoras y llega a modificar los referentes sustantivos (Vos 1999: x-xi). No obstante, la transparencia es nula cuando los elementos cuantificativos o clasificadores son de contenedor o de grupo, contextos en los que los adjetivos modifican los propios elementos cuantificativos o clasificadores: "los modificadores intensificadores son compatibles semánticamente con estos tipos de sustantivos cuantificativos o clasificadores y se bloquean para modificar los sustantivos cuantificativos o los clasificadores sin alcanzar a los sustantivos referentes» (Ni 2018: 203). A propósito del contenido léxico de los clasificadores chinos y los sustantivos cuantificativos españoles, los del español tienen un significado más pleno comparándose con los clasificadores chinos (Ni 2018: 204), como es lógico: los primeros forman una subclase de sustantivos, mientras que los segundos construyen una clase individual de palabras.

Ahora, cotejaremos las funciones semánticas de los elementos clasificativos chinos y los cuantificativos españoles. En líneas generales, frente a los sustantivos cuantificativos en español que expresan la cantidad, los clasificadores chinos cuantifican, categorizan, señalan y describen (Ni 2018: 201). Si bien es arriesgado afirmar que las partículas cuantificativas españolas tienen la función descriptiva, también es cierto que a veces transmiten un plus de información sobre el referente, de modo que lo *describen* de alguna manera. Por ejemplo, los sustantivos cuantificativos nos pueden informar de la forma de los objetos modificados: en las expresiones *una lámina de yeso / una lámina de mango*, el sustantivo *lámina* describe la forma de los referentes, que es la de una plancha. En este sentido, se puede hablar de la función clasificadora de los sustantivos

cuantificativos españoles, puesto que reúnen los referentes que comparten determinados rasgos en común en un mismo grupo (Ni 2018: 210-211).

Siguiendo la clasificación previamente presentada de los clasificadores chinos y de los sustantivos cuantificativos españoles, no es difícil descubrir los paralelismos entre ambos idiomas. Para empezar, los *sustantivos de grupo* y los *clasificadores numerativos* se parecen en que los primeros designan conjunto de entidades, mientras que los clasificadores numerativos modifican sustantivos que vienen en parejas o series. Después, los *sustantivos de medida* encuentran su correspondencia en los *clasificadores cuantitativos definidos*, pues ambos grupos cuantifican los objetos a través de las medidas convencionales de cada sociedad. Quizá la mayor diferencia entre el sistema cuantificativo español y clasificativo chino reside en los *sustantivos acotadores* y los *clasificadores individuales*, los *parciales* y los *cuantitativos indefinidos*, puesto que, aunque los clasificadores parciales y los cuantitativos indefinidos encuentran sus funciones equivalentes en los sustantivos acotadores, los clasificadores individuales propios no tienen correspondencias exactas en el sistema cuantificativo español. En realidad, en español, se emplea la estructura *numeral + sustantivo* en los contextos en los que se utilizan los clasificadores individuales en chino; por ejemplo, en chino, se usa el clasificador *zhī* 只 (Cl.) para cuantificar los gatos: *sìzhīmāo* 四只猫 ('cuatro gatos'). Por lo contrario, en español, se combina el numeral *cuatro* con el sustantivo *gatos* para dicho fin, sin introducir ningún sustantivo cuantificativo (Ni 2020: 200). En la siguiente tabla, se reordenan los tipos de clasificadores y sustantivos cuantificativos para mostrar sus correspondencias:

<b>Tabla 2. Comparación de los tipos de clasificadores y de sustantivos cuantificativos (Ni 2020: 200)</b>	
<b>Sistema clasificativo chino</b>	<b>Sistema cuantificativo español</b>
Clasificadores numerativos	Sustantivos de grupo
Clasificadores cuantitativos definidos	Sustantivos de medida
Clasificadores parciales y cuantitativos indefinidos	Sustantivos acotadores
Clasificadores individuales	∅

Otra diferencia entre el sistema clasificativo chino y el cuantificativo español tiene que ver con la presencia o ausencia de la ambigüedad en los sintagmas contruidos por los *sustantivos de contenedor*. Como comentamos antes, en español,

tales construcciones son ambiguas por permitir dos interpretaciones diferentes: o designan una cierta cantidad del referente, o indican el recipiente. En chino, no existe este tipo de confusiones: las construcciones formadas por los clasificadores de contenedor se limitan a denotar los referentes cuantificados, dado que existen otras construcciones específicas para nombrar el contenedor (Ni 2018: 205). Por ejemplo, para referirse a una cierta cantidad de café, se usa la siguiente expresión:

— 杯 咖啡  
yì bēi kāfēi

Uno Cl. ('vaso, taza') café ('Una taza de café').

En cambio, para hablar del recipiente que sirve para tomar café, se dice

— 个 咖啡 杯  
yì gè kāfēi bēi

Uno Cl. café vaso/taza ('Una taza de café').

Un factor que imposibilita la ambigüedad consiste en el estricto orden de lectura del chino, es decir, cuando se alterna el orden de los elementos que componen una oración, se obtiene otra oración distinta. En a), el clasificador precede al referente cuantificado, mientras que en b), el orden es justo lo contrario. Esta pequeña diferencia provoca el cambio del núcleo de la oración. En a), el núcleo es el objeto cuantificado, mientras que en b), el núcleo se coloca en el recipiente, que se ha convertido en el objeto cuantificado y requiere un clasificador diferente (Ni 2018: 204)<sup>25</sup>. En español, aunque el orden de las palabras

<sup>25</sup> A propósito de esta alternación de orden, Ni habla de una estrecha relación entre el clasificador y el sustantivo que designa el recipiente. En el ejemplo anterior, resulta evidente que el nombre del recipiente *kāfēibēi* 咖啡杯 ('taza para el café') es la combinación del referente cuantificado *kāfēi* 咖啡 ('café') y el sustantivo que denota el recipiente *bēi* 杯, ('vaso, taza'). Si alternamos el orden de ambos elementos y le añadimos el numeral *yī* — ('uno'), obtenemos una construcción cuantificativa: *yībēi-kāfēi* 一杯咖啡 ('una taza de café', aquí se indica la cantidad de café). En otras palabras, el sustantivo que designa el referente cuantificado —*bēi* 杯, ('vaso, taza')— funciona como el clasificador para cuantificar el referente correspondiente. Ni genera esta regla a otros sustantivos: *yìzhāngzhǐ* 一张纸 ('una hoja de papel'), *zhǐzhāng* 纸张 ('papel'); *yìjiànshì* 一件事 ('un Cl. asunto'), *shìjiàn* 事件 ('asunto') (205-206). Para más ejemplos, véase el ensayo de Ni (2018).

en una oración es más flexible, los elementos que componen una estructura cuantificativa han de seguir el esquema establecido: *taza de café* / \**café de taza*.

#### 4.4. Cognición, clasificadores chinos y sustantivos cuantificativos españoles

A diferencia del chino, una lengua clasificadora, el español no tiene los denominados clasificadores, aunque sí otros tipos de recursos lingüísticos para la clasificación, como los mencionados sustantivos clasificativos —*clase, especie, gama, suerte, variedad, etc.*— y los prefijos cuantificativos (*mono-, uni-, bi-, tri-, etc.*). Un prejuicio bastante extendido sobre las lenguas clasificadoras es considerarlas como lenguas primitivas y poco elaboradas; algunos estudiosos sostienen que la tendencia que tienen los clasificadores a la concreción, al aspecto físico y a lo natural, así como su rechazo a la abstracción son muestras de la falta del desarrollo cognitivo de sus hablantes. No obstante, esta tesis tan injusta ha sido rechazada en la actualidad (Marco Martínez 2019: 40; Díaz Rojo 2004: 9), por lo que es absurdo pensar que uno de los retos para los sinohablantes en su aprendizaje de ELE sea superar el pensamiento primitivo y adquirir otro más desarrollado.

Los sustantivos chinos y españoles son de distinta naturaleza lingüística. Los primeros resaltan las sustancias de los objetos y, sus significados semánticos son menos precisos en comparación con los sustantivos españoles. Consiguientemente, se recurre a los clasificadores para complementar la información necesaria, hecho “que conduce a pensar que los clasificadores cumplen una función más comunicativa que representativa» (Ni 2018: 213). En cambio, los sustantivos españoles atienden a la forma de los objetos, de modo que, salvo los sustantivos no contables, que requieren el uso de los sustantivos cuantificativos, el resto no necesita partículas auxiliares para añadir más información sobre los objetos (Ni 2018: 213).

Ahora bien, ¿la presencia o ausencia de los clasificadores en ambos idiomas implica diferencias cognitivas entre sus hablantes? Ante este debate, abundantes ensayos afirman el vínculo entre el sistema cuantificativo y clasificativo y la cognición humana. A juicio de Ni, ambos sistemas reflejan cómo los hablantes de ambas culturas organizan sus conocimientos sobre el mundo, pues cada sociedad tiene su propia manera de categorizar los objetos que construyen la realidad (Ni 2018: 208-209). Luque Durán, por su parte, demuestra una clara

conexión entre el uso de clasificadores y la visión del mundo con sus investigaciones sobre el jacalteco, una lengua maya que se habla en Guatemala. De acuerdo con sus estudios, se tratan de unas estructuras gramaticales que “representan de manera prototípica la relación entre lengua y visión del mundo, pues hacen referencia a los rasgos y configuraciones más importantes y sobresalientes de los fenómenos que ocurren en la realidad que nos rodea» (Luque Durán 2001: 411). En el caso del chino, es llamativo que la mayoría de los clasificadores modifica los sustantivos y no otras categorías gramaticales, como los verbos o los adjetivos. En las construcciones formadas por los clasificadores, se transparentan estructuras que son proyecciones de la visión del mundo de sus hablantes (Luque Durán 2001: 411), por ejemplo, en la expresión mencionada anteriormente en que los hablantes chinos clasifican el lobo como una especie de caballo, categorización que resultaría incomprensible para los hablantes españoles. A línea de esta interpretación, los hablantes del chino contemplan el mundo de forma distinta que los hablantes españoles. Esas diferencias cognitivas se reflejan en su manera de cuantificar y clasificar los objetos, también influyen sobre su adquisición del sistema cuantificativo español.

Una de las funciones más importantes del sistema cuantificativo y clasificativo en las lenguas del mundo es la de *categorizar* los referentes nominales. Los mecanismos lingüísticos que se emplean en las diferentes lenguas para realizar dicha función parten de una base cognitiva común, razón por la que en numerosas lenguas diferentes existen categorizaciones basadas en la forma, la función o la clase social de los referentes (Gao y Malt 2009: 1126). Pongamos un ejemplo de los estudios comparativos chino-español: ambas lenguas cuentan con elementos para cuantificar los objetos en función de su forma; en español, existen *pedazo*, *fila* y *bola*, cuyas correspondencias en chino son *kuài* 块 ('trozo, pedazo'), *tiáo* 条 ('tira') y *tuán* 团 (Cl.); con esos elementos, entendemos que los objetos que admiten la modificación de un mismo sustantivo cuantificativo o clasificador comparten rasgos en común, de manera que tanto los clasificadores como los sustantivos tienen la función de *categorizar* los referentes. A pesar de que son dos lenguas muy distintas, tales paralelismos verifican la existencia de una base cognitiva compartida (Ni 2018: 211). Otro ejemplo es que, en español, se utilizan morfemas para marcar el singular y el plural de los sustantivos cuantificativos, elementos inexistentes en chino. No obstante, es curioso señalar que aquellos clasificadores chinos que corresponden a los sustantivos cuantificativos son todos discontinuos. Es decir, si bien el *número* de los elementos cuantificativos no está marcado a nivel morfológico, es un concepto que existe

en la cognición de los hablantes chinos y está presente de forma implícita en los enunciados chinos (Ni 2018: 202).

Huelga decir que la categorización de los referentes no es arbitraria, sino que obedece los patrones mentales de los hablantes de una comunidad idiomática determinada. En realidad, los mecanismos clasificativos —en nuestro caso, los clasificadores chinos y los sustantivos cuantificativos españoles— reflejan ciertos aspectos de la mente humana y pueden considerarse como una especie de categoría conceptual (Lakoff 1987: 113). Lejos de ser estrictamente objetiva, la categorización de la realidad depende de las experiencias sociales, culturales, e incluso personales de los hablantes (Ni 2018: 212). Por lo tanto, es lógico que los hablantes chinos y los españoles no siempre coinciden en la manera de clasificar los referentes sustantivos. Después de todo, tienen diferentes bagajes culturales y conocimientos sociales; contemplan el mundo desde distintas perspectivas e interactúan con el entorno físico de distintas maneras. La categorización de los sustantivos es, en este sentido, subjetiva. Podemos aproximarnos a la realidad a través de distintas vías, puesto que nuestra elección está guiada por las convenciones de cada sociedad y refleja la cosmovisión de las distintas culturas (Ni 2018: 212). Una de las muestras de las diferencias cognitivas entre los hablantes chinos y españoles tiene que ver con los clasificadores individuales chinos. La ausencia de sus equivalentes en el español muestra que los hablantes chinos y españoles no piensan de la misma forma (Ni 2020: 201).

En este capítulo, hemos aplicado las teorías sobre la relación entre lengua, cultura y cognición comentadas en los capítulos anteriores a la enseñanza-aprendizaje de ELE en el caso de los alumnos chinos. Existe una clara analogía entre los clasificadores chinos y los sustantivos cuantificativos españoles: los primeros son capaces de cuantificar, clasificar y describir; los sustantivos cuantificativos españoles, además de cuantificar, cumplen en cierto sentido la función clasificativa y descriptiva. El análisis comparativo entre el sistema clasificativo chino y el cuantificativo español revela que también existen diferencias entre ambos; con respecto a ello, hemos incorporado tanto discursos teóricos como muestras de la lengua a favor de las diferencias cognitivas entre los hablantes chinos y españoles.

## 5. Conclusiones

A lo largo de ese trabajo, hemos visto las distintas hipótesis sobre la relación entre lengua, cultura y cognición. Desde la filosofía del lenguaje, Humboldt argumenta que el lenguaje y el pensamiento forman una unidad cognitiva indivisible y que el aprendizaje de una nueva lengua implica conocer otra forma de percibir la realidad; también manifiesta que los hablantes de diferentes lenguas tienen distintas visiones del mundo. Sapir traslada esas ideas de la Filosofía a la Lingüística. Junto con su discípulo Whorf, formuló la *hipótesis de Sapir-Whorf* sobre la relación entre lenguaje y pensamiento. Actualmente, se acepta la versión débil modificada de la hipótesis de Sapir-Whorf, según la cual el lenguaje influye sobre nuestra manera de pensar, pero no llega a determinarla. De ahí, los individuos que hablan diferentes lenguas maternas tienen distintas maneras de concebir el mundo y de comportarse.

Desde la lingüística cognitiva, se ha reivindicado la hipótesis de Sapir-Whorf sobre el relativismo lingüístico, puesto que, en la última década, los estudios del programa neowhorfiano se han ocupado de debatir contra el universalismo lingüístico. Una de las figuras más interesantes de la lingüística cognitiva es Anna Wierzbicka, que siente un especial interés por el aprendizaje de LE por parte de los inmigrantes, gracias a su propia experiencia como inmigrante. Se basa en los estudios empíricos para mostrar que este grupo social no piensa de la misma forma que los hablantes nativos, aunque domine la lengua meta. Deduce que la adquisición de una nueva lengua implica aprender a contemplar la realidad de una nueva forma. Dan Slobin, por su parte, expone que los hablantes de diferentes lenguas maternas tienen distintas maneras de *pensar para hablar*, porque cada lengua proporciona a sus hablantes diferentes perspectivas para concebir la realidad. Por lo tanto, la adquisición de LE implica obtener nuevas perspectivas para observar el mundo. Además, la lengua y la cultura son inseparables

y se construyen mutuamente. Por último, la *gramática cognitiva* es una de las disciplinas pertenecientes a la lingüística cognitiva, que se ocupa de analizar la relación entre forma, significado y cognición. Revela que la correspondencia entre la forma y el significado no es de ninguna manera arbitraria; por el contrario, depende de las estructuras cognitivas del hablante. Al llevar esta teoría a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, descubrimos que sirve para atender a cuestiones gramaticales difíciles de explicar desde la gramática tradicional. Del mismo modo, nos permite comparar las distintas formas que tienen los aprendices y los hablantes de la lengua meta de categorizar el mundo, cuyo resultado facilitará sin duda la enseñanza de gramática en el aula.

Después de abordar las hipótesis teóricas, hemos examinado la aplicación de esas teorías a la enseñanza-aprendizaje de ELE en el caso de alumnos chinos, analizando los paralelismos y las diferencias entre el sistema clasificativo chino y el cuantificativo español. Hemos presentado los discursos a favor de la existencia de una base cognitiva común sobre la que se fundamentan ambos sistemas y hemos demostrado que las diferencias entre ambos sistemas implican diferencias cognitivas entre los hablantes chinos y españoles. Los estudios comparativos sobre ambos sistemas son de gran utilidad para la enseñanza-aprendizaje de ELE en el caso de los alumnos chinos, porque conocer los puntos en común y las diferencias entre la lengua materna del aprendiz y su lengua meta, así como entre la cognición de los hablantes chinos y la de los españoles ayuda a aumentar la eficiencia de la enseñanza-aprendizaje de ELE. Es más, esos conocimientos nos permiten evitar de antemano los posibles errores, aclarar las confusiones más frecuentes y fomentar el interés del alumno por la lengua y la cultura hispánicas.

## 6. Referencias bibliográficas

- ALLAN, Keith (1977): "Classifiers", *Language*, 53 (2), pp. 285-311.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, Carlos Javier (2008): "Percepción del color y lenguaje: Sobre la vuelta del relativismo", *Ciencia Cognitiva: Revista Electrónica de Divulgación*, 2 (2), pp. 62-64.
- BOSQUE, Ignacio (1999): "El nombre común", Ignacio Bosque y Violeta Demonte (coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe, I, pp. 3-76.
- BOURNE, Lyle; EKSTRAND, Bruce; DOMINOWSKI, Roger (1975, 1ª ed.): *Psicología del Pensamiento*, México: Trillas.
- CASTAÑEDA CASTRO, Alejandro (2004): "Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE", *RedELE. Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 0. [En línea]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=826449> [Consulta: 19/06/2022].
- CASTAÑEDA CASTRO, Alejandro (2006): "Perspectiva en las representaciones gramaticales. Aportaciones de la Gramática Cognitiva a la enseñanza de español LE", *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 34, pp. 11-28.
- CASTAÑEDA CASTRO, Alejandro y ALHMOUD, Zeina (2015): "Más de gramática, más que gramática. De lingüística cognitiva y enseñanza de ELE", *DOBLELE*, 1, pp. 101-135.
- CLIMENT ROCA, Salvador (2000): "Individuación e información Parte-Todo. Representación para el procesamiento computacional del lenguaje", *Estudios de Lingüística Española*, 8. [En línea]. Disponible en: <http://elies.rediris.es/elies8/> [Consulta: 25/05/2022].
- DE VEGA, Manuel (1990, 1ª ed.): *Introducción a la psicología cognitiva*, Madrid: Alianza.
- DÍAZ ROJO, José Antonio (2004): "Lengua, cosmovisión y mentalidad nacional", *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 7. [En línea]. Disponible en: <https://digital.csic.es/bitstream/10261/3619/1/Lengua%2C%20cosmovisi%C3%B3n%20y%20mentalidad%20nacional.pdf> [Consulta: 05/06/2022].
- FAN, Zhongyuan (2007): 现代汉语一名多量现象研究 [Estudios sobre la correspondencia entre un sustantivo y múltiples cuantificadores en el chino moderno], Changsha: Editorial Popular de Hunan.
- GALÁN RODRÍGUEZ, Carmen (1994): "La teoría lingüística de Wilhelm von Humboldt", *Anuario de Estudios Filológicos*, 17, pp. 165-186.

- GAO, Ming y MALT, Barbara (2009): "Mental representation and cognitive consequences of Chinese individual classifiers", *Language and Cognitive Processes*, 24 (7), pp. 1124-1179.
- GARAGALZA ARRIZABALAGA, Luis (2003): "Filosofía y lenguaje en la obra de Wilhelm von Humboldt", *Revista internacional de los estudios vascos*, 48 (1), pp. 237-248.
- GLADKOVA, Anna y LARINA, Tatiana (2018): "Anna Wierzbicka, language, culture and communication", *Russian Journal of Linguistics*, 22 (4), pp. 717-748.
- GOMILA, Antoni (2015): "Language and thought: the neo-whorfian hypothesis", *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2ª edición, vol. 13, pp. 293-299.
- GOMILA, Antoni (2020): "Cómo el lenguaje reconfigura el pensamiento: una revisión del programa neo-whorfiano", *Análisis. Revista de investigación filosófica*, 7 (2), pp. 217-237.
- GORDON, Peter (2004): "Numerical cognition without words: Evidence from the Amazonia", *Science*, 306, pp. 496-499.
- HILL, Jane Hassler (1992): "Lenguaje, cultura y cosmovisión", Frederick Newmeyer et. al., *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge*, vol. 4, pp. 31-56.
- HUMBOLDT, Wilhelm von (1990, 1ª ed.): *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*, Anthropos: Barcelona.
- IBARRETXE-ANTUÑANO, Iraide, Valenzuela Manzanares, Javier (2021): *Lenguaje y cognición*, Madrid: Síntesis.
- DENNY, John Peter (1976): "What are noun classifiers good for?", *Papers from the twelfth regional meeting of the Chicago Linguistic Society*, April 23-25, pp. 122-132.
- LAFONT, Cristina (1993): *La razón como lenguaje: una revisión del 'giro lingüístico' en la filosofía del lenguaje alemana*, Madrid: Visor.
- LAFONT, Cristina; PEÑA, Lorenzo (1999): "La tradición humboldtiana y el relativismo lingüístico", Marcelo Dascal, *Filosofía del lenguaje II. Pragmática* (vol. 18 de la *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*), Madrid: Editorial Trotta, pp. 191-218.
- LANGACKER, Ronald Wayne (1987): *Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical prerequisites*, Stanford: Stanford University Press.
- LAKOFF, George (1987): *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind*, Chicago: The University of Chicago Press.
- LEE, David (2001): *Cognitive Linguistics: an Introduction*, Oxford: Oxford University Press.
- LIU, Leran (2017): "Los sustantivos cuantificativos en español y los clasificadores nominales en chino: un estudio contrastivo", *2nd LC-UCY International Forum of Young Researchers*, pp. 2-13.
- LIU, Liu (2015): *Un análisis comparativo del Sintagma Determinante (SDet) en Español y Chino*. Universidad Autónoma de Barcelona (Facultad de Filología y Letras), Barcelona, tesis doctoral. [En línea]. Disponible en: <http://www.tesisenred.net/handle/10803/322087>> [Consulta: 25/05/2022].
- LLOPIS GARCÍA, Reyes (2011): "La gramática cognitiva", *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera*, pp. 80-116. [En línea]. Disponible en: <https://www.cervantesvirtual>.

- com/obra/gramatica-cognitiva-para-la-ensenanza-del-espanol-como-lengua-extranjera/ [Consulta: 19/06/2022].
- LUQUE DURÁN, Juan de Dios (2001): "Estructura del lenguaje y estructura del mundo", *Aspectos universales y particulares del léxico de las lenguas del mundo*, Granada: Método, pp. 349-412.
- LYONS, John (1989, 2ª ed.): *Semántica*, Ramón Cerdá (Trad.), Barcelona: Teide.
- MARCO MARTÍNEZ, Consuelo (2019): "La categoría de clasificador en chino mandarín y otras lenguas", *Sinología Hispánica, China Studies Review*, 9 (2), pp. 31-56.
- MASUDA, Kyoko (2018): "Advancing cognitive linguistic approaches to Japanese language learning and instruction", Kyoko Masuda (ed.), *Cognitive Linguistics and Japanese Pedagogy: A Usage-Based Approach to Language Learning and Instruction*. [En línea]. Disponible en <http://ebookcentral.proquest.com/lib/universidadcomplutense-ebooks/detail.action?docID=5159069> [Consulta: 19/06/2022].
- MINGYUAN, Gu (1998): *教育大辞典* [Gran diccionario de la educación], Shanghai: Editorial Educativa de Shanghai.
- MORENO CABRERA, Juan Carlos (2013): *Cuestiones claves de la lingüística*, Madrid: Síntesis.
- Ni, Maohua (2018): "Estudio contrastivo de los clasificadores nominales del chino y los sustantivos cuantificativos del español", *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 76, pp. 197-218.
- Ni, Maohua (2020): "Breve comparación entre los clasificadores nominales del chino y los sustantivos cuantificativos del español", *SinoELE*, 20, pp. 190-202.
- PARRA, Marina (1988): "La hipótesis Sapir-Whorf", *Forma y Función*, 3, pp. 9-16.
- PEDROSA, Rocío (2008): "Palabras y números: El pensamiento matemático y su relación con el lenguaje", *Ciencia Cognitiva: Revista Electrónica de Divulgación*, 2 (3), pp. 72-74.
- PÉREZ PEREIRA, Miguel (1988): "Presentación de Dan I. Slobin", *Studies in Psychology = Estudios de Psicología*, 33-34, pp. 3-10.
- PICA, Pierre, LEMER, Cathy, IZARD, Véronique y DEHAENE, Stanislas (2004): "Exact and Approximate Arithmetic in an Amazonian Indigene Group", *Science*, 306, pp. 499-503.
- PIÑA, Dionisio (2003): "Relativismo lingüístico y realismo metafísico en Wilhelm von Humboldt", *Iztapalapa*, 54, pp. 97-110.
- RADDEN, Günter y Dirven, René (2007): *Cognitive English Grammar*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA-ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2010): *NUEVA GRAMÁTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA. MANUAL*, Madrid: Espasa.
- ROVIRA ESTEVA, Sara (2002): *El Paper dels mesuradors xinesos en la pragmàtica del text*, Universitat Autònoma de Barcelona (Facultat de Traducció i d'Interpretació), Barcelona, tesis doctoral. [En línea]. Disponible en: <https://www.tdx.cat/handle/10803/5257#page=1> [Consulta: 26/05/2022].
- RUIZ CAMPILLO, José Plácido (2007): "Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo: Gramática cognitiva y ELE", *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, 5, pp. 1-17.
- SLOBIN, Dan Isaac (1987): "Thinking for speaking", *Proceedings of the Thirteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 13, pp. 435-445.

- Slobin, Dan Isaac (1991): "Learning to think for speaking: native language, cognition, and rhetorical style", *Pragmatics*, 1, pp. 7-25.
- Slobin, Dan Isaac (1996): "From 'thought and language' to 'thinking for speaking'", John J. Gumperz y Stephen Levinson (Eds.), *Rethinking linguistic relativity*, Nueva York: Cambridge University Press, pp. 70-96.
- Slobin, Dan Isaac (2002): "Cognitive and communicative consequences of linguistic diversity", Sven Strömquist (Ed.), *The diversity of languages and language learning*, Lund (Suecia): Lund University, pp. 7-23
- Slobin, Dan Isaac (2003): "Language and thought online: cognitive consequences of linguistic relativity", Dedre Gentner y Susan Goldin-Meadow (Eds.), *Language in mind: Advances in the study of language and thought*, Cambridge: MIT Press, pp. 157-192.
- SLOBIN, Dan Isaac, BOWERMAN, M., BROWN, P., EISENBEISS, S., NARASIMHAN, B. (2011): "Putting things in places: Developmental consequences of linguistic typology", *Event representation*, Nueva York: Cambridge University Press, pp. 134-165.
- SWAN, Michael (2002): "Seven bad reasons for teaching grammar and two good ones", Richards y Renandya (ed.), *Methodology in language teaching. An Anthology of Current Practice*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 148-152.
- TAYLOR, John (2002): *Cognitive Grammar*, New York: Oxford University Press.
- TYLER, Andrea (2008): "Applied cognitive linguistics: putting linguistics back into second language teaching", *LAUD Linguistic Agency*, 727, pp. 1-19.
- VALENZUELA, Javier (2007): "Relativismo lingüístico: ¿Qué tal suena?", *Ciencia cognitiva: Revista Electrónica de Divulgación*, 1 (1): pp. 15-17.
- VALENZUELA, Javier (2008): "Sobre colores y lenguas", *Ciencia cognitiva: Revista Electrónica de Divulgación*, 2 (2), pp. 56-58.
- Vos, Riet (1999): *A Grammar of Partitive Constructions*, Tilburg University (Faculty of Arts), Tilburg, tesis doctoral. [En línea]. Disponible en: <https://pure.uvt.nl/portal/files/334059/81433.pdf> [Consulta: 02/06/2022].
- VV.AA. (1956): 暂拟汉语教学语法系统 [SISTEMA PROVISIONAL DE LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA CHINA], Beijing: Editorial Educación de la Población.
- VV.AA. (2020): 新华字典 [DICCIONARIO XINHUA], Beijing: Editorial Educación de la Población.
- WIERZBICKA, Anna (1986): "Does language reflect culture? Evidence from Australian English", *Lang. Soc.*, 15, pp. 349-374.
- WIERZBICKA, Anna (1999): *Emotions across languages and cultures: Diversity and universals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WIERZBICKA, Anna (2003): "Emotion and culture: Arguing with Martha Nussbaum", *Ethos*, 31(4), pp. 577-600.
- WIERZBICKA, Anna (2004): "'Happiness' in a cross-cultural perspective", *Daedalus*, Spring, pp. 34-43.
- WIERZBICKA, Anna (2005): "Universal human concepts as a tool for exploring bilingual lives", *International Journal of Bilingualism*, 9 (1), pp. 7-26.

- WIERZBICKA, Anna (2010): "Cross-cultural communication and miscommunication: The role of cultural keywords", *Intercultural Pragmatics*, 7, pp. 1-23.
- WIERZBICKA, Anna (2013): "Naming the world or construing the world?", *Imprisoned in English: the hazards of English as a default language*, Oxford: Oxford University Press, pp. 12-18.
- WIERZBICKA, Anna (2014): "Can there be common knowledge without a common language?", *Common knowledge*, 21 (1), pp. 141-171.
- WIERZBICKA, Anna, GODDARD, Cliff (2011): "Semantics and cognition", *Wiley interdisciplinary reviews. Cognitive science*, 2 (2), pp. 125-135.
- WIERZBICKA, Anna, GODDARD, Cliff (2015): "Language and society", *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 12, pp. 288-292.
- WRIGHT CARR, David Charles (2007): "La hipótesis Sapir-Whorf: una evaluación crítica", *Caleidoscopio*, 22, pp. 7-26.

# E-**le**ando

ELE en Red.

Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE

E- de enseñanza y excelencia, esencia de nuestra identidad; ELE de Español como Lengua Extranjera, nuestra razón de ser. *E-**le**ando* es una publicación periódica y digital que, aprovechando las ventajas de la red, pone a disposición de todo aquel que esté interesado en el Español como Lengua Extranjera (ELE), en cualquier punto del planeta, una serie de monografías y materiales didácticos realizados por expertos en las diversas materias que integran este apasionante ámbito de la lingüística aplicada.

*E-**le**ando. ELE en Red* es editada por el [Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera](#), estudio propio de la Universidad de Alcalá, y por el [Máster Universitario en Formación de Profesores de Español](#); con ellos, la Universidad de Alcalá atesora más de 20 años formando especialistas en ELE. Nace en 2017, bajo la dirección de Ana M. Cestero Mancera, catedrática de Lingüística General de la Universidad de Alcalá, y cuenta con un comité de expertos integrado por profesionales de gran prestigio.

## Pensamiento, cultura y lenguaje en la enseñanza-aprendizaje de ELE en el caso de los sinohablantes

En el presente trabajo se revisa la relación entre cognición, cultura y lenguaje y se aplica esta a la enseñanza-aprendizaje de ELE en el caso de los alumnos chinos, tomando como punto de partida el supuesto de que pensamiento, cultura y lenguaje son herramientas de cognición. Conocer las diferencias cognitivas entre los hablantes chinos y españoles, si es que existieran, servirá para enseñar y aprender el español con una mayor eficiencia. Para ello, en este trabajo, se ha comparado el sistema cuantificativo español con el clasificativo chino, lo que ha conducido a las hipótesis de la posible existencia de una base cognitiva común subyacente a ambos sistemas lingüísticos. La parte teórica se ha basado en el pensamiento de figuras de la filosofía del lenguaje (Wilhelm von Humboldt), la antropología lingüística (Edward Sapir y Benjamin L. Whorf) y la lingüística cognitiva (Pedrosa, Álvarez González, Gomila, Anna Wierzbicka, Dan Slobin, Llopis García, Ruiz Campillo y Castañeda Castro). En la parte más aplicada, se ha recurrido a los estudios sobre los elementos clasificativos chinos y los cuantificativos españoles, realizados principalmente por Ni, Liu, Marco Martínez y Rovira Esteva.

