

# DEL PROGRAMA MINIMALISTA A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL: DESCUBRIR EL PODER DEL ENSAMBLE EN LA DIDÁCTICA DE E/LE

ZHU, Jingtao | Universidad de Barcelona (España)

## RESUMEN

Una de las ideas básicas de la última versión de la gramática generativa, el Programa Minimalista (propuesto por primera vez por Chomsky, 1995), está basada en la afirmación de que el proceso de construir una cláusula no es nada más que la selección de ítems (palabras o morfemas) del lexicón y su combinación mediante una operación de ensamble. Siendo la operación más simple, el ensamble combina unidades léxicas de manera recursiva a través de la Teoría X', y así podría generar un conjunto infinito. En el presente trabajo pretendemos examinar las posibles aplicaciones de esa teoría a la enseñanza del español como lengua extranjera. A pesar de que hacemos especial hincapié en el nivel sintáctico, debido a que el lexicón y la gramática comparten la misma función en cuanto a generar el significado en el lenguaje, trataremos también el nivel semántico de esas estructuras lingüísticas. Sin embargo, a diferencia del lexicón, que posee rasgos idiosincrásicos, diríamos que la gramática es universal en el sentido de que cualquier lengua puede expresar cualquier concepto de otra lengua simplemente mediante el empleo de diferentes recursos lingüísticos. A la vista de lo antedicho, presentamos una propuesta denominada "reflexión gramatical desde su propia gramática", pues como ilustra Pinker (1994), conocer una lengua es saber cómo traducir el discurso del pensamiento a ristas de palabras y viceversa.

**PALABRAS CLAVE:** Programa Minimalista, ensamble, gramática, español como lengua extranjera.

## INTRODUCCIÓN

El punto de partida de nuestro trabajo consiste en la siguiente afirmación de Rizzi (2013): "*When considered at the appropriate level of abstraction, human languages are all cast in the same mould*" (Rizzi, 2013a: 7). Pero ¿a qué nos referimos aquí con el término *human languages* (lenguas naturales)? Para poder responder bien esta pregunta, creemos que es necesario saber las dos principales fuentes de organización de cualquier lengua natural: el lexicón y la gramática (Hinzen, 2014). El lexicón es el conjunto de palabras que posee una lengua y la gramática es las posibles relaciones existentes entre estas palabras.

En el Programa Minimalista (Chomsky, 1995), el proceso de construir un enunciado no es nada más que la selección y combinación de estos ítems léxicos y/o morfológicos. Como se muestra en la figura 1, el primer paso consiste en seleccionar las palabras del lexicón por separado (numeración) y luego hacemos la operación de ensamble (*merge*) para unirlos.

---

<sup>1</sup> Podríamos traducirlo como: "Considerado desde un nivel de abstracción alto, todas las lenguas naturales encajan en el mismo modelo."

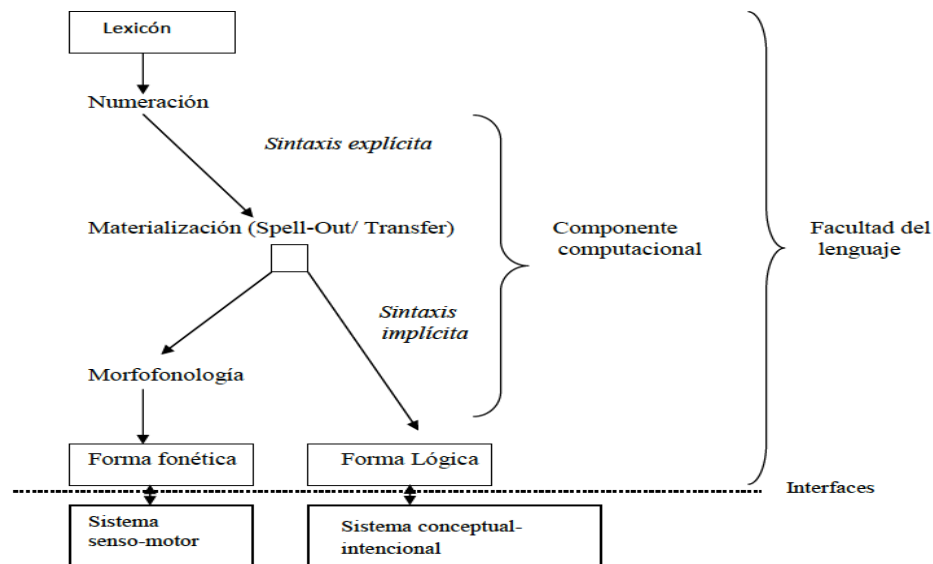


Fig. 1: El modelo minimalista (tomado de Eguren y Soriano, 2004: 229)

Lo ejemplificaremos con un simple enunciado en castellano: "Aleix comió pan", tal como como se ilustra en la figura 2. Primeramente cabe destacar que el sintagma es la proyección sintáctica máxima de una categoría léxica, además, como se puede apreciar en la figura 2, todos los sintagmas (SFL, SV, en nuestro caso) presentan la misma estructura: tienen un núcleo (se representa con un <sup>0</sup>), un complemento de este (Compl) y un especificador (Esp)<sup>2</sup>. Ahora bien, para formular el enunciado "Aleix comió pan" en español, en primer lugar seleccionamos "Aleix", "Comió", "Pan" y *Flexión<sup>0</sup>[+Tiempo, +Concordancia, +Aspecto...]*<sup>3</sup> del lexicón español y luego ensamblamos el verbo *comió* y un sintagma nominal *pan* obteniendo así la primera proyección

<sup>2</sup> Tradicionalmente, los principios de la operación de ensamble siguen la Teoría X' (Chomsky, 1970, en Rizzi, 2013b: 425), en la cual se indica que existen tres niveles de proyección: el núcleo (X<sup>0</sup>), la primera proyección (X': núcleo y complemento, si lo hay) y la segunda proyección (SX o X'': especificador y X').

<sup>3</sup> A diferencia de otras líneas de investigación dentro de la gramática generativa, en el Programa Minimalista, los ítems léxicos han sido seleccionados del lexicón con sus correspondientes morfemas flexivos (Haegeman, 1997).

(V': núcleo y su complemento): [<sub>V</sub>[<sub>v</sub>comió][<sub>Compl</sub>pan]]. En segundo lugar, se ensambla V' con [<sub>Esp</sub>[<sub>SN</sub>Aleix]] y así se forma la segunda proyección: un sintagma verbal (SV en adelante): [<sub>sv</sub>[[<sub>Esp</sub>[<sub>SN</sub>Aleix]] [<sub>v</sub>[<sub>v</sub>comió][<sub>Compl</sub>pan]]]]. A continuación, repetimos el mismo proceso anteriormente mencionado para ensamblar el último elemento del lexicón, *Flexión<sup>0</sup>* y generaremos un FL': [<sub>FL</sub>[<sub>FL<sup>0</sup></sub> [<sub>sv</sub>[[<sub>Esp</sub>[<sub>SN</sub>Aleix]] [<sub>v</sub>[<sub>v</sub>comió][<sub>Compl</sub>pan]]]]]]. Además, como la flexión en español es muy "fuerte", esto viene representado por [+Tiempo], [+Concordancia], etc., el v<sup>0</sup> se ve atraído a la posición del FL<sup>0</sup> (como indica la flecha ①); al mismo tiempo, debido a que el verbo no suele preceder al sujeto en el orden no-marcado del español, el especificador del SV se mueve a la posición del especificador del SFL (como indica la flecha ②), la cual también constituye la posición canónica del sujeto. Por último, ensamblaremos el especificador del SFL ("Aleix", en nuestro caso) con FL' antes de la materialización (*Spell-Out*), formando de esa manera un sintagma de flexión (SFL) "Aleix comió pan":

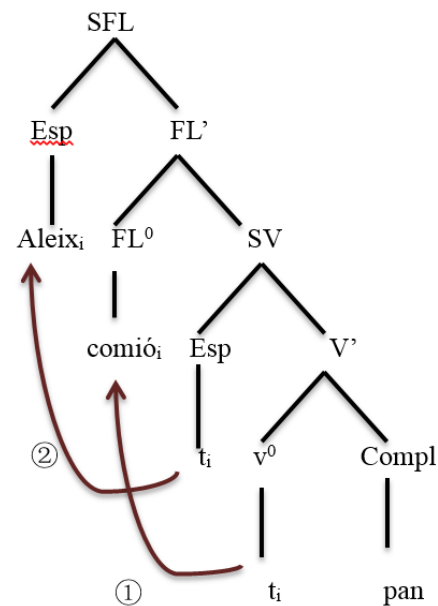


Fig. 2: Diagrama arbóreo del enunciado "Aleix comió pan"

Aunque se trate de una abstracción metodológica, el considerar la facultad del lenguaje como un sistema lógico, computacional y matemático ha hecho que podamos generar un sinfín de oraciones gramaticalmente correctas. La recursividad del lenguaje, esto es, una propiedad de ensamble que se permite emplear una misma regla varias veces, es la naturaleza de nuestra facultad del lenguaje. Como el español forma parte de las lenguas naturales, lógicamente debería seguir este principio, en nuestra clase de español/lengua extranjera (E/LE), en vez de enseñar a los estudiantes palabra por palabra de un texto, ¿por qué no aprovechamos la operación de ensamble de la que tanto se habla en el campo lingüístico en la actualidad?

A continuación, ilustraremos esto con una propuesta didáctica para ver cómo trabajamos con el ensamble. Cabe destacar que con todo esto, no intentamos crear un nuevo método de enseñanza, sino que simplemente pretendemos poner de relieve el poder del ensamble en la didáctica de E/LE y la conveniencia de usarlo en algún momento dentro del aula.

## 2. PROPUESTA DIDÁCTICA

Para la puesta en práctica del principio del ensamble, imaginemos previamente que tenemos un grupo de estudiantes correspondiente al nivel usuario básico del español (A1-A2) y les mostramos una foto de una playa con la frase “*Ir a la playa*”, a partir de ahí podemos aprovechar el ensamble para introducir los tiempos verbales mediante la construcción de las frases de (1)-(3), (4)-(5):

- (1) Mañana voy a la playa (una afirmación que proporciona mayor fuerza declarativa).
- (2) Mañana voy a ir a la playa (se declara el hecho de *ir a la playa* como plan en marcha).
- (3) Mañana iré a la playa (se predice un hecho cronológicamente futuro).
- (4) Este domingo he ido a la playa (“hoy” forma parte del período actual al que apunta *he ido*, es decir, el evento de *ir a la playa* se localiza en

un período de tiempo que abarca el momento en el que hablamos).

- (5) Este domingo fui a la playa (el hecho de *ir a la playa* está fuera del período presente, sólo interesa destacar el carácter terminado del proceso referido).

Además, en la misma sección, también podemos introducir algunas colocaciones con uso frecuente combinadas con *ir a la playa*, como se demuestra a continuación:

- (6) Me gusta ir a la playa.
- (7) Me gustaría ir a la playa.

E incluso las oraciones subordinadas como (8)-(10):

- (8) Como Yue, me gustaría ir a la playa también.
- (9) Me gusta el mar, por eso, me gustaría ir a la playa.
- (10) Creo que mañana voy a ir a la playa.

Durante este proceso de presentación, en realidad, no hace falta ni vale la pena explicar al alumno en qué consiste cada tiempo verbal o sus reglas de uso, baste con la información que proporcionan las imágenes y las explicaciones del profesor por medio de ejemplos significativos (1-10) destacando los diferentes significados pragmáticos que abordan en cada contexto discursivo. En cuanto al cómo explicar estos significados, lo veremos más adelante en el apartado 4.

A continuación, pasamos a la siguiente foto, que contiene la frase “ser profesor/a de música”, y repitiendo el mismo procedimiento que hemos realizado con la foto de “Ir a la playa”, tendremos las siguientes frases:

- (11) Voy a ser profesor/a de música.
- (12) Creo que voy a ser profesor/a de música.
- (13) Me gusta ser profesor/a de música.
- (14) Me gustaría ser profesor/a de música.
- (15) Como Yue, me gustaría ser profesor/a de música también.

(16) Me gusta la música, por eso, me gustaría ser profesor/a de música.

De tal manera que, si en una sesión pasamos cinco frases (como “ir a la playa”, “ser profesor/a de música”, “leer una revista”, “llamar por teléfono” y “tomar café”) lo que estamos haciendo es repasar cinco veces las estructuras, y estas estructuras forman parte de la gramática que corresponde al Plan Curricular del Instituto Cervantes (Nivel A1-A2, en nuestro caso). Además, si combinamos las frases entre sí, bien bajo la orientación del profesor o bien por la propia cuenta del alumno, como ilustran los ejemplos de (17)-(20), podemos generar hasta formular un texto entero:

(17) Me gustaría ir a la playa leyendo una revista.

(18) Me gustaría ir a la playa leyendo una revista mientras tomo café.

(19) Esta mañana he llamado por teléfono a un profesor de música.

(20) Esta mañana he llamado por teléfono a un profesor de música para ir a la playa a tomar café. (...)

Obsérvese que la gramática va entrando sin notarse, la necesidad de incorporar las preposiciones y los artículos (indefinido, definido y cero) en los ejemplos de “ir a la playa”, “leer una revista” o “llamar por teléfono” surge casi de forma automática en el sentido de que los constituyentes se estructuran de tal manera. Además, como indica Hinzen (2014): “grammatical expressions never fail to be meaningful, and nothing meaningful can fail to correspond to a grammatical form”<sup>4</sup>, detrás de cualquier sintaxis se esconden la gramática y la semántica<sup>5</sup>, por lo tanto, mediante el proceso de construir frases de (1)-(20), entrelazamos vocabulario y gramática favoreciendo no sólo el desarrollo de la competencia léxica, sino la comprensión y la fluidez en los aprendices, y al

<sup>4</sup> La presente cita proviene de una conversación personal sostenida con Hinzen, W. el 17 de noviembre de 2014 en el Departamento de Lingüística General de la Universidad de Barcelona.

<sup>5</sup> Para nosotros, incluso la famosa frase “Las verdes ideas incoloras duermen furiosamente” de Chomsky también posee su significado en ciertos contextos (por ejemplo, poético).

mismo tiempo aumenta la conciencia gramatical del alumno y provoca la precisión gramatical. Tal y como demostramos, nos atrevemos a decir que si un alumno sabe cómo se dice “ir a la playa”, ya tiene la llave para generar una multitud de frases en español.

A continuación, presentamos los dos métodos fundamentales de investigación (“Procesamiento desde abajo” y “Procesamiento desde arriba”) dentro del Programa Minimalista, que nos servirán para averiguar cómo debemos seleccionar de manera adecuada las frases modelo para enseñar.

### 3. PROCESAMIENTO DESDE ABAJO/PROCESAMIENTO DESDE ARRIBA: CRITERIOS DE SELECCIÓN DE MODELOS

Una antigua leyenda del Zhuang Zi (369 a.C-286 a.C) habla sobre un cocinero llamado Ding, el cual es diestro descuartizando bueyes. Al principio, él necesitaba ver el buey que tenía delante y a partir de ahí, siguiendo las marcas naturales del buey, progresivamente descartaba la carne hasta llegar a los huecos entre los huesos y los tendones, reduciendo el buey a sus unidades más pequeñas. Al cabo de tres años, podía descuartizar cualquier tipo de buey aun sin verlo, pues ya era conocedor de las estructuras internas del buey.

Esto es precisamente lo que están haciendo los minimalistas de ahora: se refinan y descartan de manera paulatina las hipótesis de la Teoría de Rección y Ligamiento (*Government and Binding Theory*) para llegar al final a una concepción minimalista del lenguaje. Esto es lo que llaman “Procesamiento desde abajo” (*the bottom-up strategy/method*) en el Programa Minimalista.

Antes de empezar a explicar cómo se aplica esta estrategia en la enseñanza de E/LE, nos gustaría compartir otra idea. En nuestra opinión, el criterio sobre el orden de enseñanza de los elementos lingüísticos no depende de la complejidad morfosintáctica de los elementos, sino de su utilidad comunicativa, es decir, las estructuras que usa con frecuencia un hispanohablante en el marco de sus conversaciones cotidianas se deberían enseñar primero. En este sentido, una frase como “Cuando sea viejo, me gustaría ser profesor de música”, ¿por qué no puede aparecer en el currículo

de las enseñanzas para los niveles A1 y A2? Más que eso, creemos que es muy práctico e incluso vital introducir algunas estructuras del subjuntivo en el nivel principiante, tal como señala Rovira Gili (2013: 3): “Cuando los estudiantes aprenden toda la teoría del subjuntivo en B1, ya han desarrollado estrategias de comunicación que les permiten mantener una conversación de forma fluida y satisfactoria y ven el subjuntivo como algo innecesario, que no añade ningún significado y que cuyos errores no dificultan la comunicación”. Una estructura considerada irrelevante por los aprendientes, podría ser desprestigiada por estos y llegar a dificultar su adquisición y procesamiento.

Ahora bien, de acuerdo con el método del procesamiento desde abajo, para que un alumno del nivel A1-A2 produzca la frase “Cuando sea viejo, me gustaría ser profesor de música”, el profesor tiene que reflexionar sobre qué recursos lingüísticos necesitaría el alumno y desde ese punto, diseñar las clases. En un contexto más amplio, los mismos criterios utilizados para el diseño de la clase en la que pretendíamos enseñar la antedicha frase, también se deberían utilizar a la hora de crear el plan curricular. Es decir, hay que reflexionar sobre ¿qué estructuras/recursos lingüísticos se necesitarían como mínimo para mantener una conversación eficaz en un contexto comunicativo real? Esta es la razón por la cual en una etapa precoz del curso introducimos diferentes tiempos verbales (véase los ejemplos de 1-5) que en un curso tradicional no se enseñarán hasta el nivel B1.

Por otro lado, en el Programa Minimalista también coexiste otra estrategia que se denomina “procesamiento desde arriba” (*Top-down*). Prácticamente consiste en preguntar, utilizando el ejemplo de Ding, “¿con cinco huecos, en cuántos trozos se puede descuartizar un buey?” Dicho en otros términos, como se demuestra en los ejemplos de (17)-(20), en el caso de que sólo haya cinco constituyentes, ¿cuántas oraciones se podrán generar? Lo que refleja esta estrategia, desde nuestro punto de vista, es precisamente el principio del enfoque plurilingüe que propone el MCER (2001: 4):

Una persona puede recurrir al conocimiento de varias lenguas para dar sentido a un texto, escrito e incluso hablado, en una lengua previamente “desconocida”, reconociendo palabras de un fondo común internacional que

aparecen con una forma nueva. Los que tengan algunos conocimientos, por muy escasos que sean, pueden utilizar esta competencia para ayudar, sirviendo de mediadores entre individuos que no tengan una lengua común y carezcan, por tanto, de la capacidad para comunicarse. En ausencia de mediador, estos individuos pueden conseguir algún grado de comunicación si ponen en juego la totalidad de su bagaje lingüístico, la experimentación con formas alternativas de expresión en lenguas y dialectos diferentes, la utilización de recursos paralingüísticos (mímica, gestos, expresiones faciales, etc.) y la simplificación radical del uso de la lengua.<sup>6</sup>

Así que parece observarse que la combinación de estos dos métodos/estrategias podría ser muy provechosa para la enseñanza de lenguas y constituye a su vez las dos maneras de seleccionar las frases modelo. En primer lugar, con el fin de animar a mantener una conversación eficiente con los mínimos recursos hay que asegurar la variedad estructural (no la variedad léxica); en segundo lugar, las estructuras seleccionadas tienen que ser naturales, de uso frecuente y, a ser posible, fáciles de combinar entre sí.

#### 4. REFLEXIÓN GRAMATICAL DESDE SU PROPIA GRAMÁTICA

El último asunto que queda por tratar es: ¿Cómo garantizamos que los alumnos sepan las reglas gramaticales incorporadas en las frases anteriormente mencionadas para que puedan aplicarlas a otras situaciones? Para poder responder bien esta pregunta, hace falta establecer una analogía entre la gramática y la semántica.

En nuestra opinión, al igual que el vocabulario, la gramática también aporta un significado, y como no hay dos palabras semánticamente iguales, coincidimos con el principio de no sinonimia (Goldberg, 1995), también creemos que no deberían existir dos estructuras sintácticas completamente

---

<sup>6</sup> El subrayado es nuestro.

sinónimas. Con la intención de demostrar esto, pensemos en la diferencia entre las dos frases de (21) y (22):

(21) Mi abuelo era campesino. Hace pocos años que murió.

(22) Mi abuelo fue campesino. Hace pocos años que murió.

Para la mayoría de los nativos de español, aunque no puedan decir explícitamente las diferencias entre (21) y (22) por falta del conocimiento declarativo del sistema verbal en español, saben que existe una diferencia pragmática y esa diferencia no puede ser léxica, ya que las dos oraciones están constituidas por las mismas palabras ("mi", "abuelo", "ser", "campesino") e incluso podrían corresponder a la misma escena como se muestra la figura (3):



Fig. 3: "Mi abuelo era/fue campesino. Hace pocos años que murió"<sup>7</sup>

Por lo tanto, es la gramática ("era"/"fue") la que provoca diferencias ontológicas (evento/objeto) entre las oraciones (21) y (22), es decir, si la estructura sintáctica de dos construcciones cambia, habrá consigo también un cambio en su semántica o en su pragmática. Desde esta perspectiva, la gramática y el léxico no se encuentran en los dos extremos, sino que están muy bien conectados en el sentido de que ambos desempeñan un papel semántico en el proceso de construir una oración.

<sup>7</sup> Anónimo, *Farmer*. Imgen tomada de *Clip Gallery Images* y prediseñada gratuitamente de Microsoft Office 2011, ©Microsoft.-

Ahora bien, si la gramática y el léxico comparten rasgos comunes, la respuesta de cómo garantizamos que los alumnos sepan las reglas gramaticales debe ser consistente con la respuesta de cómo garantizamos que los alumnos sepan el significado de una palabra.

En la enseñanza del vocabulario, la traducción, es decir, la utilización de listas bilingües, no ha demostrado tener mucho éxito. Esto es debido al hecho de que, siendo el vocabulario un fenómeno cultural, nos encontramos con una relación de uno a N entre la palabra y sus equivalentes. Mientras que, en el caso de la gramática, diríamos que la concepción gramatical es universal en el sentido de que cualquier lengua puede expresar cualquier concepto de otra lengua simplemente mediante el empleo de diferentes recursos lingüísticos. Por ejemplo, en chino mandarín, la lengua aislante por excelencia, si bien no existe una forma morfológica equivalente a la de (2) y (3), puede expresarse un concepto paralelo utilizando otro tipo de recursos (las partículas *yào/huì*) como se ilustra en estos dos ejemplos:

(23) 我 明天 要 去 海滩。  
wǒ míng tiān yào qù hǎi tān  
yo mañana partícula-LIT. Necesitar + POSIBLE ir playa

"Mañana voy a ir a la playa."

(24) 我 明天 会 去 海滩。  
wǒ míng tiān huì qù hǎi tān  
yo mañana partícula-LIT. Poder - POSIBLE ir playa

"Mañana iré a la playa."

Así que si el alumno chino sabe la diferencia pragmática entre 要 (*yào*) y 会 (*huì*) en su lengua materna, también entenderá la distinción entre "ir a" + *INF* y *el futuro de indicativo*, esto es lo que denominamos "reflexión gramatical desde su propia gramática". Aquí no intentamos que el alumno saque una regla explícita de cómo se diferencian las distintas formas para hablar del futuro en español (en realidad, los hablantes nativos de chino tampoco saben explicar las diferencias entre *yào* y *huì*, pero eso no impide que ellos sean

usuarios competentes de la lengua) ni proporcionarle una lista exhaustiva con infinitas reglas del uso o pedirle que piense en español, lo que pretendemos hacer simplemente consiste en traducir, pero no traducir palabra por palabra, sino traducir los conceptos mentales que se expresan por debajo de las reglas gramaticales. Como afirma Pinker (1994), quien se refiere a estos conceptos mentales como "Mentalese" o "Discurso del pensamiento" (*Language of Thought*): "knowing a language, then, is knowing how to translate mentalese into strings of words and vice versa" (Pinker, 1994: 82).

#### 4. BENEFICIOS DE LA TRADUCCIÓN

En este último apartado, querríamos exponer nuestro criterio del uso de la traducción como medio de enseñanza. Cuando hablamos de la traducción, muchos profesores inmediatamente lo asocian al método tradicional de Gramática-Traducción que dominó la enseñanza de lenguas europeas y extranjeras desde 1840 hasta 1940. Sin embargo, la traducción a la que nos referimos aquí es muy diferente a la traducción de hace un siglo, la cual mayoritariamente consiste en traducir listas de vocabulario o enunciados sin contextos. La traducción de la que hablamos aquí constituye una de las cuatro actividades de la lengua según el MCER: la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación o traducción/interpretación, y hacemos especial hincapié en esta última, aparte de que la traducción nos sirve para "entender", la gramática, como hemos visto a lo largo del presente artículo, también creemos que a partir de la traducción se pueden ayudar a trabajar las cuatro habilidades básicas: la lectura, la escritura, la expresión oral y la expresión escrita.

Suponemos que la otra interrogante de los profesores puede ser: si usamos siempre la traducción como una estrategia para entender la gramática, ¿qué pasaría si mis alumnos están acostumbrados a la traducción e intentan traducir todas las frases en su L1 cuando hablan? Diríamos que esta preocupación sería un poco exagerada. Pensemos en nuestra propia experiencia cuando hablamos la L1 o una lengua extranjera durante una

conversación o discurso espontáneo. En realidad, cuando uno habla de manera espontánea, no tiene tiempo para organizar todos sus discursos en la mente. Además, incluso si uno ha preparado con antelación, por ejemplo, tres posibles frases para decir, hasta que no llegue al "podio" no sabrá exactamente cuál de ellas dirá, del mismo modo que no sabemos si "el gato está vivo o muerto antes de abrir la caja", como propuso la paradoja de Schrödinger. Ahora bien, si uno no sabe qué oración va a decir en su L1, cuanto menos pensará todo el rato en la L1 cuando hable una lengua extranjera. Por lo tanto, pasemos sin miedo la pelota a los alumnos y confiemos en su creatividad lingüística, de este modo estamos seguros de que las frases brotarán, como lo hace el agua del manantial.

#### 5. CONCLUSIÓN

Descubrir el poder del ensamble en la didáctica de E/LE es sólo un pequeño paso para que entendamos la metodología de la enseñanza de lenguas desde una perspectiva multidisciplinar, en realidad, hay mucho que investigar y aprender, el camino por recorrer todavía es muy amplio y difuso, pero necesitamos dar comienzo ya a esa exploración, necesitamos disposición al cambio y a la innovación, tal como dejó escrito en *Lv Shi Chun Qiu* (239 a.C) "世易时移，变法宜矣", que podríamos traducir como "Los tiempos cambian, nosotros también debemos cambiar".

#### BIBLIOGRAFÍA

- BOECKX, C. (2006). *Linguistic minimalism, origins, concepts, methods, and aims*. Oxford: Oxford University Press.
- CASTAÑEDA, A., ALHMOUD, Z., ALONSO, I., CASELLAS, J., CHAMORRO, M. D., MIQUEL, L. y ORTEGA, J. (2014). *Enseñanza de Gramática Avanzada de ELE. Criterios y Recursos*. Madrid: SGEL.
- CHOMSKY, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge: The MIT Press.

- CONSEJO DE EUROPA. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Grupo ANAYA. Web. Fecha de consulta: 29 de noviembre de 2014.
- GOLDBERG, A. (1995). *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: University of Chicago.
- HAEGEMAN, L. (1997). Elements of grammar. En Haegeman, L. (Ed.), *Elements of grammar. Handbook of Generative Syntax* (pp. 1-71). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- HINZEN, W. (2014). What is Un-Cartesian Linguistics? En *Biolinguistics*, 8, 226-257.
- LLOPIS-GARCÍA, R., REAL ESPINOSA, J. M. y RUIZ CAMPILLO, J. P. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.
- PINKER, S. (1994). *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid: Alianza Editorial.
- RIZZI, L. (2013a). Introduction: Core computational principles in natural language syntax. En *Lingua*, 130, 1-13.
- RIZZI, L. (2013b). The functional structure of the sentence, and cartography. En M. Den Dikken (Ed.), *The Cambridge Handbook of Generative Syntax* (pp. 425-457). Cambridge: Cambridge University Press.
- ROVIRA GILI, G. (2013). *El subjuntivo en los niveles iniciales. ¿Una alternativa al MCER?* Memoria del Investigación. Universidad de La Rioja. Web. Fecha de consulta. 20 de noviembre de 2014.