



Mariana Cucatto ha obtenido sus títulos de Profesora, Licenciada y Doctora en Letras en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, institución en la que actualmente se desempeña como profesora titular de las cátedras “Introducción a la lengua y la comunicación”, “Lengua II”, y del seminario “Léxico”, este último en el marco de la Especialización en enseñanza de español como lengua extranjera. Es investigadora de CONICET; dirige proyectos de investigación y tesis de Licenciatura, Maestría y Doctorado en distintos temas vinculados con el Análisis del Discurso y la Lingüística Textual. Su producción científica y académica, que ha presentado en congresos de la especialidad y en publicaciones nacionales e internacionales, se destaca por un interés en consolidar la Lingüística Cognitiva y en lograr su transferencia a la práctica docente y profesional, con una temática fuertemente orientada hacia la producción y comprensión de textos, en particular, de textos jurídicos.



Edgardo Gustavo Rojas es profesor y licenciado en Letras (UNLP), licenciado en Trabajo Social (UNLA), doctorando en Ciencias Sociales (UNLP) y especializando en Educación y TIC (INFOD). Ha sido becario del Ministerio de Educación de la Nación (P.N.B.U.) y se desempeña en el campo de la Educación Superior Universitaria y no Universitaria. Participa en proyectos de investigación, extensión universitaria, capacitación profesional y formación docente. Es autor del libro *Neutralidad y cortesía verbal en la moderación del debate televisivo* (Editorial Académica Española, 2012), de numerosos trabajos publicados en actas de eventos académicos, de alcance nacional e internacional, y de artículos publicados en distintas revistas científicas. Administra el sitio web www.textosenlinea.com.ar y sus principales áreas de interés son el análisis del discurso y la enseñanza en prácticas del lenguaje desde una perspectiva cognitivista.

**Desarrollos teóricos de la Lingüística Cognitiva y su impacto sobre
la enseñanza del español como lengua primera, segunda y
extranjera**

Mariana Cucatto

CONICET

Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas
Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata
marianacucatto@yahoo.com.ar

Edgardo Gustavo Rojas

Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas
Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata
egustavorojas@hotmail.com

Resumen

Una de las más importantes y recientes revoluciones científicas en los estudios sobre el lenguaje ha sido la emergencia de la Lingüística Cognitiva, paradigma que ha suscitado prolíficos programas de investigación basados en nuevas concepciones sobre la estructura, el uso y la enseñanza de la lengua. El objetivo del presente capítulo es presentar algunas herramientas conceptuales y metodológicas provistas por los autores más representativos de este nuevo paradigma lingüístico, con vistas a favorecer su transferencia a la enseñanza del español como lengua primera, segunda y extranjera. Considerando su impacto directo sobre este campo de aplicación, se exponen los alcances y las implicancias de tres aspectos fundamentales en la construcción del paradigma: 1) la concepción del lenguaje como instrumento de conceptualización; 2) las habilidades cognitivas implicadas en el procesamiento lingüístico; y 3) la revisión de las categorías y los niveles de análisis lingüístico considerados en la descripción y explicación de las construcciones verbales.

Palabras clave

Lingüística Cognitiva – enseñanza de español – conceptualización – habilidades cognitivas

Abstract

One of the latest and most important scientific revolutions in language studies has been the birth of Cognitive Linguistics, a paradigm that has brought about productive research programs based on new understandings of the structure, use and teaching of language. The aim of this chapter is to introduce some conceptual and methodological tools provided by the most representative authors from this new linguistic paradigm, with a view to favoring transference onto the teaching of Spanish as a first, second and foreign language. Considering the direct impact on this field of application, the range and implications of three aspects are put forward which are key in the construction of the paradigm, namely: 1) the understanding of language as a conceptualization tool; 2) the cognitive abilities implied in linguistic processing; and 3) the revision of categories and levels of linguistic analysis taken into account in the description and explanation of verbal constructions.

Key Words

Cognitive linguistics – teaching Spanish – conceptualization – cognitive abilities

1. Introducción

Hace apenas tres décadas, los estudios del lenguaje han experimentado una revolución científica que modificó sustancialmente las concepciones precedentes sobre la estructura y el uso de la lengua, a través de una perspectiva renovadora, interdisciplinaria y transacadémica que impulsó una serie de prolíficos programas de investigación que, en conjunto, conforman la llamada Lingüística Cognitiva. Enmarcado en la tradición del funcionalismo lingüístico debido a su interés en las realizaciones concretas y manifestaciones reales de los fenómenos lingüísticos, a su vez, este nuevo paradigma permitió entablar nuevas relaciones entre la lingüística y las demás “ciencias cognitivas” –entre ellas, la psicología, la filosofía de la mente, la informática, la inteligencia artificial y las neurociencias–, propiciando un proceso sinérgico de triangulación teórica y metodológica con notables resultados (Varela 1990, Johnson 1991, Cuenca y Hilferty 1999, Evans y Green 2006, Evans, Bergen y Zinken 2007). Si bien es cierto que el período fundacional de la Lingüística Cognitiva estuvo signado por las tendencias entrópicas y divergentes –propias de toda

revolución científica—, se ha consolidado en los últimos años como un paradigma sólido y unificado de teorías —ya no rivales, sino— complementarias, totalmente compatibles con las propuestas de las demás ciencias cognitivas (Langacker 1999b).

Históricamente, las tentativas de situar a las ciencias que se ocupan de la cognición humana en un nivel interdisciplinario han tratado de privilegiar la complejidad y las múltiples dimensiones de los fenómenos de los cuales se ocupan, antes que la especificidad de sus objetos de estudio de un modo excluyente. En el caso particular de la lingüística, el generativismo antecede a la Lingüística Cognitiva en el intento de abordar dichos fenómenos en su complejidad, pero cabe aclarar que esta última se desarrolló a partir de un cuestionamiento explícito a las premisas de dicho antecesor. Además de oponerse a su posicionamiento formalista y el grado de idealización que este implicaba, la Lingüística Cognitiva considera que la lengua no es un sistema autónomo de funcionamiento algorítmico, programado para manipular símbolos a partir de reglas, de forma tal que no puede ser estudiada en forma aislada respecto de fenómenos cognitivos elementales como la memoria, la atención, la percepción y la categorización (Langacker 1986, 1999b, 2000, 2001 y 2008, Croft y Cruse 2004, Cucatto 2008, Evans y Green 2006, Dirven y Ruiz de Mendoza Ibáñez 2010, Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela 2012). De hecho, existe un consenso general entre los principales referentes teóricos de esta corriente lingüística en sostener que dicho “compromiso cognitivo” resultó clave para la consolidación del paradigma.

Las tendencias convergentes hacia la unificación de criterios, directrices teóricas y orientaciones metodológicas que se evidencian en la evolución de la Lingüística Cognitiva han propiciado la publicación de numerosas obras destinadas a presentar un panorama general e integral de sus principales teorías y programas de investigación. Entre las publicaciones que persiguen tal objetivo, cabe mencionar las contribuciones de Ungerer y Schmidt (1996), Cuenca y Hilferty (1999), Croft y Cruse (2004), Dirven y Verspoor (2004), Evans y Green (2006), Evans, Bergen y Zinken (2007), Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela (Dirs.) (2012). Estas obras coinciden en agrupar los principales aportes al paradigma en las teorías de la metáfora y la metonimia conceptuales, inicialmente formuladas por Lakoff y Johnson (1980), la

gramática cognitiva desarrollada por Langacker (1986, 2000 y 2008), la teoría de los espacios mentales y la integración conceptual, propuestas por Turner y Fauconnier (1998 y 2008), la semántica de marcos postulada por Fillmore (1982 y 1985), las teorías de prototipos y nivel básico, inspiradas en los estudios de Rosch (1975 y 1978), Berlin y Kay (1969), y las gramáticas de construcciones desarrollada por Fillmore y Kay (1993), entre otros autores.

En síntesis, la Lingüística Cognitiva constituye un paradigma lingüístico de aparición relativamente reciente, impulsado, entre otras razones, por su oposición al formalismo generativista y por su intención de situar el estudio del lenguaje entre las disciplinas que investigan la cognición humana en forma integrada. Sin embargo, a pesar de su imponente desarrollo en las últimas décadas, no ha logrado consolidarse como una referencia teórica trascendente –en comparación, por ejemplo, con otras corrientes funcionalistas– en la formación y en el desempeño profesional de los docentes abocados a la enseñanza del español como L1 y L2. Asimismo, si bien sus categorías analíticas y estrategias metodológicas han sido recuperadas en determinados materiales y recursos didácticos en esta área de la lingüística aplicada, no resulta menos cierto que continúa siendo un campo de conocimientos todavía poco explorado. Por lo demás, en la medida que provee potentes constructos teórico-metodológicos en cuanto a sus alcances descriptivos y explicativos de los más diversos fenómenos lingüísticos, merece ser considerada entre las apuestas teóricas que favorecen la reflexión metalingüística inherente a la enseñanza y el aprendizaje tanto de L1 como de L2.

Como se destaca en el siguiente apartado, la Lingüística Cognitiva revaloriza el carácter simbólico del lenguaje y su papel instrumental en la organización del contenido conceptual, basado en una serie de habilidades –no exclusivas del lenguaje– y rutinas cognitivas que surgen de un procesamiento de sedimentación progresiva, es decir, mediante el uso de estructuras verbales recurrentes (Langacker 1986 y 2003, Cucatto y Cucatto 2004, Delbecque 2008, Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela 2012). Desde esta perspectiva, por lo tanto, el lenguaje es un instrumento que facilita la organización, expresión y percepción del significado, sirviéndose de los mecanismos generales de la cognición, mecanismos que también intervienen en la construcción y representación del conocimiento lingüístico. Por esta razón, es dable argüir que el enfoque

comunicativo funcional en la enseñanza de la lengua, orientado a promover el desarrollo de las capacidades y estrategias involucradas en el uso eficaz del lenguaje, puede hallar un aliado absolutamente congruente con sus principios rectores en el paradigma de la Lingüística Cognitiva.

En función de tales consideraciones, se presentan seguidamente algunas herramientas conceptuales y metodológicas aportadas por los autores más representativos y las teorías más destacadas de este incipiente paradigma lingüístico, con vistas a favorecer su transferencia a la enseñanza del español como lengua primera, segunda y extranjera. Considerando su impacto directo sobre este campo de aplicación, se exponen los alcances y las implicancias de tres aspectos fundamentales en la emergencia, en el desarrollo y en la consolidación del paradigma. En primer lugar, se trata de reflexionar sobre la concepción del lenguaje hacia la cual propende la Lingüística Cognitiva y sobre las habilidades cognitivas comprometidas en el procesamiento lingüístico. En segunda instancia, y ya que dichas reflexiones derivarán en una revisión de las categorías y los niveles de análisis lingüísticos generalmente considerados en los estudios gramaticales, se analizarán algunos ejemplos que permitan clarificar las nociones teóricas expuestas. Dado que el tratamiento exhaustivo de las distintas teorías que se enmarcan en el paradigma de la Lingüística Cognitiva excedería los alcances y objetivos de esta contribución, se tratará de privilegiar los aspectos conceptuales y metodológicos que conforman el núcleo duro del paradigma. Finalmente, se presentarán algunas orientaciones y propuestas didácticas para la enseñanza del español como L1 y L2 a partir de las reflexiones y del análisis empírico previamente desarrollados.

2. Habilidades cognitivas y estructuración conceptual

Para la Lingüística Cognitiva, el funcionamiento y procesamiento cognitivo del lenguaje no obedecen a un patrón de algoritmos que se materializan mediante la manipulación de símbolos abstractos sino que, antes bien, son el resultado de un proceso constructivo que correlaciona unidades fonológicas y semánticas –dando lugar a unidades simbólicas– en las distintas instancias de la organización lingüística (Langacker 1999b, 2000, 20001, 2003, 2008 y 2009; Cuenca y Hilferty 1999, Evans y Green 2006). En los diferentes niveles

analíticos, por consiguiente, interesa diferenciar los contenidos conceptuales evocados por las expresiones verbales de aquellos mecanismos que le asignan una estructura, entendiéndose como tal una suerte de “móvil”, “collage” o estructura maleable –no un “molde” rígido–. Este proceso de estructuración y simbolización del contenido conceptual involucra tanto el conocimiento lingüístico como el saber enciclopédico, se denomina “conceptualización” y se manifiesta de forma recurrente en todos los niveles analíticos. Si bien se suele creer que los niveles inferiores –por caso, el nivel léxico– aportan contenido conceptual y que los superiores –por ejemplo, la sintaxis– aportan moldes estructurales, en realidad, todas las unidades simbólicas aportan, en cierta medida, ambos tipos de componentes a la conceptualización (Evans, Bergen y Zinken 2007, Langacker 2008, Delbecque 2008).

Los conceptos que atañen al polo semántico de las unidades simbólicas forman parte de estructuras conceptuales más amplias, más o menos complejas, más o menos estables y dinámicas, generalmente integradas como resultado de la experiencia. Según los autores y las teorías consideradas, dichas estructuras conceptuales han sido denominadas marcos, dominios cognitivos y espacios mentales, entre otras categorías, diferenciándose estos últimos –de los marcos y dominios cognitivos–, generalmente, por su naturaleza dinámica, emergente e idiosincrásica, al punto de ser definidos frecuentemente como “burbujas de pensamiento” (Evans y Green 2006, Coulson 2006, Coulson y Oakley 2008). Sin perjuicio de las sutiles diferencias entre unas y otras categorías, lo importante es tener en cuenta que, en la dinámica de la comunicación verbal, los hablantes activan, relacionan y, eventualmente, descartan los contenidos conceptuales de dichas estructuras, inducidos por las pistas que proveen las expresiones empleadas –piénsese, por ejemplo, en los contenidos evocados durante la lectura de este trabajo–, además de retener en la memoria de trabajo la forma en que estas se suceden.

De las reflexiones precedentes, se desprende que, para la Lingüística Cognitiva, la gramática no puede desentenderse del significado de las expresiones ni ser tratada en forma independiente; por el contrario, se estima que la gramática de una lengua se basa en la estructuración y simbolización del contenido conceptual, por interacción de distintas operaciones cognitivas generales y no exclusivas del procesamiento lingüístico (Langacker 1986;

1999a, 2000, 2001, 2003 y 2008, Croft y Cruse 2004, Delbecque 2008, Dirven y Ruiz de Mendoza Ibáñez 2010). De hecho, la intervención recurrente de ciertas habilidades y rutinas mentales –integradas a la cognición humana en general– en la estructuración conceptual, más allá del nivel y/o categoría gramatical considerada, es lo que permite a los hablantes comunicar significados disímiles, complejos y sutiles con pistas sumamente escasas (Fauconnier y Turner 1998, Langacker 2005, Evans, Bergen y Zinken 2007, Ruiz de Mendoza Ibáñez 2010). Asimismo, en la medida que provee un dispositivo teórico mínimo y común para los distintos niveles de estructuración conceptual, la Lingüística Cognitiva aporta un modelo explicativo eficaz, económico y “elegante” para múltiples fenómenos lingüísticos (Langacker 2001).

En síntesis, más allá del nivel de organización considerado, las construcciones verbales se caracterizan por poner en juego: (1) unidades lingüísticas que activan, correlacionan y jerarquizan diferentes dominios, marcos cognitivos o espacios mentales; (2) contenidos aportados por dichas estructuras conceptuales, incluyendo conocimiento lingüístico y no lingüístico; (3) modalidades de construcción mental prototípicos para cada una de las categorías gramaticales; y (4) habilidades cognitivas que reflejan, instancian y operativizan dichos modos de construcción mental (Langacker 2000, 2003 y 2008, Croft y Cruse 2004, Cucatto y Cucatto 2004, Cucatto 2008, Evans y Green 2006). Teniendo en cuenta dichas dimensiones de la estructuración conceptual, las teorías que hacen a la concepción cognitivista del lenguaje han definido distintas operaciones cognitivas de acuerdo con sus fines y objetos de estudio. Particularmente, se ha enfatizado la relevancia que adquieren, en el marco del análisis lingüístico, las siguientes habilidades, sin dejar de remarcar que –como hemos ya sugerido– no se restringen al uso de la lengua:

1. La habilidad para conceptualizar una situación en diferentes niveles de abstracción y en diferentes planos de representación, de acuerdo con su localización en una red de categorías difusas.
2. La habilidad para proyectar estructuras, esto es, para transvasar conceptos entre diversos dominios nocionales, así como también la posibilidad de utilizar una estructura a fin de organizar otra.

3. La habilidad para observar directa, indirecta o imaginariamente una misma escena desde distintos puntos de vista y diferenciar cuáles ofrecen una visión ventajosa respecto de otros.
4. La habilidad para perfilar o enfocar determinados elementos entre los múltiples que forman parte de una escena, discriminándolos de aquellos que ocupan un lugar subsidiario.

El análisis de numerosos y diversos ejemplos revela que las habilidades cognitivas de alcance general previamente presentadas están comprometidas tanto en la producción como en la comprensión lingüística, y que se manifiestan, en mayor o menor medida, en diversas construcciones verbales del español. Su estudio informa, en el plano de la producción verbal, acerca de los procesos de construcción intersubjetiva de los significados y, en el plano de la interpretación, sobre las “pistas” y fuentes de carácter diverso –no solo cotextuales o lingüísticas, sino también perceptuales y socioculturales– que orientan la reconstrucción de tales significados. Se analizan seguidamente algunos ejemplos a la luz del marco teórico de la Lingüística Cognitiva, haciendo hincapié en la productividad que el conocimiento de estas habilidades puede reportar a la reflexión metalingüística y, consecuentemente, a la enseñanza del español.

3. Las habilidades cognitivas y sus aplicaciones didácticas a partir de algunos ejemplos

Los estudios sobre categorización que considera la Lingüística Cognitiva fueron originalmente desarrollados en torno a la clasificación de entidades en distintas culturas, principalmente en campos disciplinarios como la antropología y la psicología cognitiva, por autores como Berlin, Kay, Dixon y Rosch (Cuenca y Hilferty 1999, Evans y Green 2006, Valenzuela, Ibarretxe-Antuñano y Hilferty 2012). Esta triangulación teórica entre distintas disciplinas refuerza la hipótesis de integración cognitiva que mencionamos previamente: la categorización lingüística participa de los mismos procesos mentales que operan en otros ámbitos de la vida cotidiana. Estos desarrollos teóricos, a su vez, pusieron en evidencia que los sujetos son portadores de clasificaciones que permiten

organizar y dar sentido al mundo que los rodea mediante categorías radiales y de límites difusos. A diferencia de lo que postularan otras corrientes lingüísticas, de acuerdo con esta perspectiva, los elementos de la realidad no se integran a los grupos correspondientes por cumplir con determinadas condiciones necesarias y suficientes, sino por *parecidos de familia* y diferentes *efectos de prototipicidad*.

Desde el punto de vista cognitivo, la categorización se basa en dos operaciones mentales subsidiarias, que se desarrollan en dos ejes o coordenadas: la *generalización*, que se desarrolla en el eje vertical, y la *discriminación*, que se manifiesta en el eje horizontal (Cuenca y Hilferty 1999, Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela 2012). En el primer caso, los elementos se agrupan –verticalmente– en categorías que van de un polo más específico o subordinado (por caso, Juan Pérez) a otro más general, abstracto o supraordinado (por ejemplo, ser humano), pasando por un nivel intermedio o *nivel básico* (verbigracia, hombre). En el segundo caso –eje horizontal–, los elementos se agrupan en categorías de acuerdo con las características atribuidas al *prototipo* o ejemplar más representativo del conjunto situado en el nivel básico (Lakoff 1987); de este modo, la categoría *joven* resultaría más cercana al prototipo de *hombre*, en tanto que la categoría *niño* se situaría en un lugar más alejado, por compartir menos propiedades con el ejemplar más representativo. En los desarrollos más recientes de la teoría, se enfatiza que las agrupaciones no se realizan únicamente por las propiedades compartidas con el prototipo, sino también por *parecidos de familia*, es decir, por compartir alguna propiedad con otro elemento que sí se aproxima al prototipo.

Este modo de entender la categorización de entidades puede resultar útil para la enseñanza del español en el tratamiento de los llamados plurales inherentes o *pluralia tantum*, y particularmente los nombres de objetos dobles, tales como “pantalones” y “anteojos”, cuyo problema en la adquisición del español consiste en que, a diferencia de los objetos duales, como “guantes” y “amígdalas”, pueden emplearse en singular sin que ello implique una diferencia sustancial de significado (RAE 2010). De este modo, la alternancia “ponerse el/los pantalón/ones” no resulta informativa, en tanto que la alternancia “ponerse el/los guante/s” sí lo es. La diferencia entre ambos tipos de plurales inherentes puede redefinirse cognitivamente en el eje vertical de

categorización, observando que conforman categorías subordinadas con respecto al grupo de los *pluralia tantum*. Una reflexión y un tratamiento similar podrían aplicarse a los *singularia tantum* como “agua” y “sed” dado que, si bien tienden a rechazar el plural, pueden adquirirlo por razones estilísticas y contextuales; por ejemplo, en “las apacibles aguas del Ródano”. En este caso, nos hallaríamos ante una extensión o proyección en el eje horizontal de la categorización, dado que representa un uso periférico de la expresión que difiere del ejemplar prototípico.

En cuanto a la habilidad para proyectar contenidos entre distintos dominios cognitivos y, a partir de esta operación, estructurar unos en función de otros, los principales desarrollos se materializaron en la teoría de la metáfora conceptual. De acuerdo con esta línea de investigación, la metáfora no es un simple fenómeno lingüístico o arreglo retórico, sino un potente mecanismo de conceptualización que interviene recurrentemente en las más diversas esferas de la experiencia, desde la vida cotidiana hasta la abstracción matemática y la actividad científica, toda vez que supone la configuración de objetos y entidades complejas en términos de otras más concretas y accesibles desde el punto de vista cognitivo (Lakoff y Johnson 1980, Johnson 1991, Clausner y Croft 1997, Cuenca y Hilferty 1999, Croft y Cruse 2004, Evans y Green 2006, Evans 2007, Turner 2007, Coulson y Oakley 2008, Delbecque 2008, Turner y Fauconnier 2008, Langacker 2008, Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela 2012, Soriano 2012, entre otros). Por ejemplo, en la mayoría de las culturas occidentales el dominio cognitivo del tiempo –entidad compleja y abstracta por antonomasia– es estructurado a partir del dominio nocional de las operaciones monetarias, dando lugar a múltiples expresiones metafóricas; así, el tiempo se concibe como una entidad que se puede ahorrar, prestar, gastar, robar, derrochar, invertir, donar, perder y ganar, entre otras acciones.

Para la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera resultan de interés, principalmente, los estudios comparativos sobre las metáforas conceptuales que determinadas culturas privilegian sobre otras, conocimiento que contribuye a evitar que el aprendiz incurra en errores pragmáticos. En lo atinente a la conceptualización del tiempo, se ha comprobado que si bien tanto los hablantes nativos de inglés como de español

conceptualizan los períodos temporales como entidades longitudinales –en términos como “corto/largo tiempo”– y sustancias volumétricas –en términos como “poco/mucho tiempo”– los hablantes de inglés seleccionan con mayor frecuencia la primera opción; los hablantes de español –y también de griego–, por el contrario, optan por la segunda (Boroditsky 2011). De igual modo, determinadas comunidades emplean diferencialmente expresiones metafóricas que representan los eventos temporales como objetos en movimiento –por caso, “se acerca navidad”– o destinos –por ejemplo, “llegamos a fin de año”–. Más crucial es el riesgo de error pragmático cuando los aprendices proceden de culturas que refieren la sucesión temporal mediante expresiones extrañas para el hablante nativo de español: el futuro, por ejemplo, puede localizarse “detrás” en la lengua aymara, “a la izquierda” en hebreo, “abajo” en mandarín y “hacia el oeste” en la lengua de algunas comunidades australianas (Valenzuela y Soriano 2005, Evans y Green 2006, Evans 2007, Boroditsky 2011).

Los avances teóricos sobre la correlación, configuración y proyección de contenidos conceptuales en Lingüística Cognitiva han contribuido al tratamiento de numerosos fenómenos lingüísticos desde una mirada novedosa y de inestimable valor para la lingüística teórica y aplicada, tales como la polisemia, la referencia, la gramaticalización, la composición de frases idiomáticas, la conexión, la cohesión y la coherencia textual (Cuenca y Hilferty 1999, Cucatto y Cucatto 2004, Evans y Green 2006, Evans 2007, Delbecque 2008, Langacker 2008, Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela 2012, Soriano 2012, Pascual 2012). Asimismo, estas investigaciones no solo han transitado las construcciones verbales convencionales y estandarizadas –tal como la conceptualización del tiempo en diversas lenguas– sino también sobre los usos creativos, idiosincrásicos y más dinámicos de la textualidad y la discursividad, entre otros desarrollos teóricos, a partir de la teoría de los espacios mentales y la integración conceptual (Fauconnier y Sweetser 1996, Fauconnier y Turner 1998, Fauconnier 2005, Fauconnier y Turner 2008, Coulson 2006, Turner 2007, Coulson y Oakley 2008, Langacker 2008, Pascual 2012). Este programa de investigación tiene su anclaje en la plurifuncionalidad de los fenómenos lingüísticos, proponiendo examinarlos como ocurrencias naturales en un plano de simbolización emergente, espacio donde convergen procesos y estrategias que responden a las exigencias del entorno comunicativo.

Este enfoque facilita el abordaje didáctico de construcciones complejas como, por ejemplo, algunos *enunciados condicionales* que tradicionalmente presentan dificultades por diversas razones, tales como: la diversidad y sutileza de los significados que comunican; sus dimensiones pragmáticas y cognitivas que exceden los alcances de las gramáticas tradicionales; sus múltiples variantes y formas prototípicas; su comportamiento “irregular” respecto de otros tipos de oraciones subordinadas; la progresiva simplificación de sus esquemas verbales que, en algunas de sus variantes como los enunciados contrafácticos, dificultan su identificación (Fauconnier y Seetser 1996, Montolio 1999, Sweetser y Dancygier 2000, Serrano 2006, Rodríguez Rosique 2008, RAE 2012, Rojas 2013). Desde el punto de vista cognitivo, emisiones como “de haber nacido en Europa, Gardel no habría cantado tangos” y, con un esquema verbal simplificado, “jugando Messi, ganábamos el partido”, son ejemplos de fusión conceptual. Ambas construcciones activan dos espacios mentales: un espacio de la realidad fáctica, que aporta identidades –Gardel y Messi– y un espacio contrafáctico, que aporta escenarios virtuales –un lugar de nacimiento y un partido de fútbol–, motivando la emergencia de un nuevo espacio mental donde se “fusionan” dichos contenidos. La proyección selectiva de dichos contenidos, además, se completa con el saber enciclopédico de los hablantes, dando como resultado una construcción cuyo carácter “virtual” tiende a pasar desapercibido, operaciones que, a pesar de su complejidad, son desplegadas a partir de pequeñas “pistas” constructivas (Fauconnier y Sweetser 1996, Fauconnier y Turner 2008, Langacker 1999a y 2008, Pascual 2012).

La tercera habilidad enunciada en la parte final del apartado anterior, es decir la capacidad cognitiva de construir una escena adoptando diferentes puntos de vista, se correlaciona con el “principio de indexicalidad”, según el cual los hablantes se presentan en el discurso como ejes o centros de la conceptualización, distribuyendo, organizando y jerarquizando los contenidos conceptuales en distintos puntos focales de atención; asimismo, representan *modos de acceso mental* hacia dichos puntos de referencia y trayectos entre unos y otros (Dirven y Verspoor 2004, Cucatto y Cucatto 2004, Cucatto 2008, Evans y Green 2006, Langacker 1986, 1999a, 2000, 2001, 2005 y 2008). Asumiendo la naturaleza dinámica de la realidad y de las formas en que esta

se representa a través del lenguaje, este principio sugiere que el agente cognitivo o “conceptualizador” construye verbalmente la experiencia de un punto de vista subjetivo, respondiendo a emergentes comunicativos a través de decisiones oportunistas. Por lo tanto, de acuerdo con esta perspectiva, carece de sentido y valor didáctico explicar los procesos de significación a partir de categorías dicotómicas tradicionales, tales como denotación y connotación, constativo y realizativo, transitivo e intransitivo, o literal y figurado, toda vez que lo relevante pasa a ser el modo en que las expresiones verbales simplifican y externalizan construcciones tentativas de la realidad y su inherente dinamismo. En todo caso, las categorías “tradicionales” podrían ser asumidas, en la tarea docente, como patrones de sistematización, sin perder de vista que detrás de los esquemas subyacen los complejos matices que hacen a la expresividad y potencialidad del lenguaje como instrumento de conceptualización.

En efecto, un gran número de fenómenos gramaticales y sintácticos pueden describirse y explicarse por un modo de acceso mental recurrente que consiste en evocar un punto de referencia abstracto, flexible y esquemático, que habilita el tránsito hacia un punto focal más concreto y específico; este camino de acceso mental ha sido relevado, por ejemplo, en fenómenos como la metonimia, la metáfora y los posesivos, entre otros cuya nota distintiva es la identificación de un punto final en una sucesión de convenidos evocados (Langacker 1986, 1999a, 2000, 2001 y 2008). Por lo general, este esquema materializa en las construcciones verbales determinadas habilidades cognitivas generales que los sujetos despliegan también “fuera del lenguaje”; por ejemplo, en la búsqueda de un objeto perdido o la solución de un problema, entre otras experiencias que suponen el trayecto desde un espectro amplio –inicialmente desorganizado– de posibilidades hacia un punto final concreto y específico. Véase, por caso, la conceptualización que sugiere, diferencialmente, el uso de una misma forma verbal en emisiones como “Juan trajo un paraguas” y “2008 trajo muchos problemas”: desde el punto de vista cognitivo, la forma verbal denota la agencia de una entidad, en el primer caso, y un escenario, en el segundo, diferencia que pasa desapercibida si el foco se sitúa en la “transitividad” de la forma empleada. Sin perjuicio de ello, tanto “paraguas”

como “muchos problemas” especifican y descomprimen el marco de alternativas previamente evocadas textualmente por “Juan/2008 trajo”.

La metáfora visual que utiliza la Lingüística Cognitiva para explicar las habilidades que intervienen en la construcción de “perspectivas”, es decir aquellas que configuran el punto de vista del “conceptualizador”, pueden favorecer, además, la reflexión metalingüística sobre –y, consecuentemente, el tratamiento didáctico de– los paradigmas verbales en español, sobre todo cuando la lengua materna de los estudiantes presenta un número menor de variantes gramaticales, como, por ejemplo, el inglés. Al respecto, las formas gramaticales tienden a aportar estructuras esquemáticas que “moldean” los contenidos activados por las piezas léxicas, y las formas verbales, en particular, contribuyen a la conceptualización del tiempo en procesos secuenciales –también llamados discretos– y sumarios –también denominados continuos–, dando lugar a diferentes formas de *escaneo o exploración mental* (Langacker 1986, 1999a, 2000, 2003, 2005 y 2008). Así, en un enunciado como “llovía cuando llegamos y no dejó de llover hasta la noche” se distinguen formas verbales que típicamente representan modos continuos de escaneo mental, como el copretérito y el infinitivo, y otras que representan modos discretos, como los dos casos de perfecto simple. Vistas de este modo, las formas gramaticales del verbo orientan sobre cómo “encastran” unos eventos con otros: la llegada es un evento discreto sobre el trasfondo de una lluvia continua; la noche es el escenario –como “2008” en el ejemplo anterior– del evento que señala el fin de la lluvia.

Finalmente, la habilidad para perfilar determinadas entidades sobre un trasfondo general de contenidos conceptuales, también llamada *configuración perfil/base*, se despliega en todos los niveles de organización y análisis lingüístico. En el nivel léxico, la Lingüística Cognitiva considera que la base de las expresiones viene dada por uno o más dominios cognitivos jerárquicamente organizados, en tanto que el perfil se constituye por aquella subestructura conceptual que se evoca directamente y, por esta razón, ostenta un mayor grado de prominencia. Se trata, por consiguiente, de un asunto gradual: de la matriz de dominios cognitivos que evoca una unidad simbólica, algunos ocupan un primer plano y son centrales; otros, un segundo plano y son periféricos,

incluyendo las estructuras categorizadoras (Langacker 1986, 2000, 2001 y 2008, Croft y Cruse 2004, Evans y Green 2006, Dirven y Ruiz de Mendoza Ibáñez 2010, Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela 2012). Metafóricamente, estos modos de configurar verbalmente el contenido de las estructuras conceptuales puede representarse como una serie de elementos interrelacionados que son “enfocados” o “iluminados” con distinta intensidad; la gradación previamente aludida, en este caso, se manifiesta en la distinción de elementos “más brillantes”, en contraposición con otros iluminados parcialmente y otros que permanecen “en la oscuridad”.

De acuerdo con lo antedicho, las expresiones “madre” e “hijo” evocan un mismo dominio nocional que, a grandes rasgos, sería el dominio de las relaciones parentales. Sobre dicho trasfondo, ambas expresiones “hacen foco” sobre una porción o subestructura conceptual, es decir, una relación particular de parentesco o relación materno-filial. Hasta aquí, no se aprecian diferencias significativas respecto de la conceptualización que ambas expresiones ponen en juego; sin embargo, perfilan entidades diferentes, asignando un nivel de prominencia mayor a una entidad particular. Se diferencian, por lo tanto, tres niveles de enfoque: el de las relaciones parentales, el de la relación materno-filial y, finalmente, el de un miembro particular de dicha estructura conceptual. Asimismo, unidades simbólicas más complejas como “madre adoptiva” o “hijo de crianza” evocan mayor cantidad de dominios nocionales, tales como el procedimiento legal de adopción y/o las prácticas socioculturales de crianza familiar, al tiempo que perfilan diferencialmente distintas áreas o subestructuras sobre el trasfondo de estos dominios cognitivos que conforman su base.

Más allá del nivel léxico, también los aspectos morfológicos y gramaticales de la lengua materializan configuraciones particulares de tipo perfil/base. De este modo, la Lingüística Cognitiva sugiere que mientras la categoría del nombre perfila una “cosa” o “entidad-objeto”, los adjetivos, los verbos, las preposiciones y los adverbios perfilan “relaciones entre objetos” y, en el marco de dichas relaciones, asignan prominencia focal a determinados elementos (Langacker 1986, 2000, 2001, 2005 y 2008, Evans y Green 2006, Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela 2012). Así, “frío” como nombre, “frío” como adjetivo y la forma verbal “enfriar” evocan un mismo dominio conceptual, perfilando distintos aspectos de la base. El nombre, por ejemplo, perfila un

rango o área del espectro de temperaturas; el adjetivo, en cambio, perfila la relación entre una cosa y dicho rango; y el verbo, por su parte, perfila la relación entre dos cosas o entidades, una que realiza la acción y otra que experimenta una relación progresiva con el rango de temperaturas evocado. En cuanto a las unidades preposicionales y adverbiales, se considera que las incluidas en pares como bajo/sobre, arriba/abajo, desde/hasta, adelante/atrás, etc., evocan las mismas relaciones entre dos elementos, pero destacan o perfilan solamente uno de ellos.

Por último, en los textos y discursos, los agentes cognitivos despliegan información evocando sucesivamente una serie dominios nocionales, al tiempo que perfilan determinados contenidos y relegan otros a niveles bajos o nulos de prominencia focal. Dichos dominios cognitivos, a su vez, pueden ser reelaborados, evocados parcial e intermitentemente, vinculados de diversos modos, y también desechados, entre otras alternativas, pero no dejan de conformar un trasfondo sobre el cual se construye la significación. Los textos y discursos, por lo tanto, representan formas complejas de estructuración conceptual y manifiestan múltiples estrategias pragmáticas desarrolladas “en línea” por los agentes cognitivos, tanto en la elaboración como en la interpretación de los productos verbales. Vistos de este modo, los textos no está compuestos por enunciados, ni los enunciados por oraciones, ni estas por cláusulas, ni estas últimas por frases y palabras, ya que cada compuesto es de naturaleza singular y difiere de los elementos que lo integran por instanciar modos particulares de conceptualización.

4. Orientaciones y propuestas didácticas de la Lingüística Cognitiva para la enseñanza del español

El paradigma cognitivista en los estudios del lenguaje sugiere que en la enseñanza de la lengua, y en su directa vinculación con la reflexión metalingüística, resulta crucial considerar el carácter material, articulado, múltiple, azaroso, continuo y subjetivo de los fenómenos lingüísticos, circunstancia que conduce a revisar críticamente las categorías y metodologías orientadas a definir las unidades de comunicación –textos y discursos– y, en especial, su relación con el conocimiento enciclopédico y las habilidades

cognitivas que pone en funcionamiento. En tanto realización lingüística, estas unidades configuran experiencias intersubjetivas, operando sobre distintos niveles de organización de un modo específico, estructurando la información de una manera particular –el texto– y siguiendo un patrón o formato socialmente convencionalizado –el discurso–. El tratamiento didáctico de los diversos fenómenos comprendidos en la textualidad y la discursividad del español, en consecuencia, supone un espectro de problemas que vale la pena identificar para adoptar estrategias de abordaje cognitivamente viables y eficientes. En este sentido, la Lingüística Cognitiva provee un dispositivo teórico y metodológico integrado que posibilita a los docentes:

- Involucrarse en un estudio empírico del sistema conceptual que hace al pensamiento expresado a través del lenguaje, inscribiéndolo entre las capacidades cognitivas generales de los sujetos.
- Identificar, describir y explicar los contenidos conceptuales evocados por las unidades lingüísticas, como así también los procedimientos a través de los cuales se constituyen y configuran.
- Revalorizar las características estructurales y funcionales de la lengua, sin relegar ni desestimar las representaciones del mundo que estas sugieren y externalizan.
- Integrar las diversas y potentes teorías que el paradigma de la Lingüística Cognitiva comparte con las demás “ciencias cognitivas”, abriendo camino hacia una didáctica interdisciplinaria en prácticas del lenguaje.

Por otra parte, la impronta funcionalista de la Lingüística Cognitiva –y de las teorías que la conforman– resulta claramente compatible con los supuestos que subyacen al enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua, perspectiva que –debido a su comprobada efectividad– constituye la modalidad más extendida y aceptada de abordaje didáctico. Dicho enfoque ha permitido superar en buena medida el voluntarismo pedagógico centrado en el “código lingüístico”, por entender que este desprovee al aprendiz de las herramientas necesarias para desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo, y que solo conduce a un uso relativamente eficaz –pero no inteligente– de la lengua. A

partir de estas premisas, las unidades didácticas se asumen como un proceso gradual y estratégico que se inicia con una fase de sensibilización al fenómeno lingüístico, para luego avanzar hacia una etapa reflexiva, progresiva y sistemática, orientada a la apropiación, organización y representación de saberes lingüísticos cognitivamente significativos. En la organización de estas unidades didácticas, a su vez, convendrá adoptar un posicionamiento flexible y adaptable a la singularidad del grupo destinatario; al respecto, se sugiere:

- Definir el dominio nocional sobre el cual se desarrollarán las actividades, es decir, el campo de conocimientos lingüísticos y no lingüísticos involucrados, como así también el esquema conceptual de referencia teórica (¿qué marco teórico resulta funcional a los fines de la práctica?). Ejemplo: las relaciones de causalidad y sus manifestaciones lingüísticas más frecuentes en español; si bien la conexión causal es una de estas manifestaciones, no resulta la única.
- Identificar y analizar el conjunto de rasgos conceptuales mínimos que puedan derivar de ese campo de saberes, considerando su organización y sus realizaciones estructurales (¿cómo se manifiestan estos rasgos y por qué se manifiestan de esta manera?). Ejemplo: la causalidad supone, al menos, dos estructuras verbales, de variada extensión, y un elemento conectivo, no necesariamente explícito; el elemento conectivo puede ser una expresión simple o compleja, o un signo de puntuación; puede estar integrado a otras expresiones, por ejemplo, a un verbo, y puede no ser explicitado.
- Reflexionar sobre las motivaciones funcionales de los fenómenos lingüísticos, atendiendo a las experiencias socioculturales sedimentadas que subyacen a estos fenómenos (¿qué experiencias, concepciones y visiones de mundo representan verbalmente?). Ejemplo: las relaciones de causalidad en la lengua reproducen, icónicamente, las relaciones de causalidad que tienen lugar en el mundo físico y en la vida cotidiana.
- Explorar los patrones constructivos de dichos fenómenos en los diferentes planos de representación de la lengua (¿qué contenidos conceptuales y que operaciones cognitivas ponen en juego?). Ejemplo: en el nivel textual, algunas expresiones –por caso, marcadores del

discurso como “por lo tanto”– perfilan una relación esquemática entre elementos y les asignan distinta prominencia; estos elementos son especificados por unidades simbólicas que, a su vez, evocan ciertos contenidos conceptuales.

- Seleccionar preferentemente muestras de textos reales y organizar su tratamiento en secuencias que partan de los casos prototípicos e incorporen, en una etapa posterior, sus extensiones y elaboraciones periféricas, considerando la diversidad, continuidad y progresividad de los materiales presentados.
- Encarar las actividades didácticas centrando la atención del alumno en dos planos diferenciados: por un lado, el trabajo sobre los materiales, es decir los datos de la lengua en proceso de aprendizaje; por otro, la elaboración de hipótesis descriptivas, explicativas y, fundamentalmente, interpretativas sobre tales datos, estableciendo tensiones con sus conocimientos previos sobre el funcionamiento del lenguaje.

5. Algunas observaciones finales

La Lingüística Cognitiva ofrece un aparato conceptual y metodológico relevante para la Enseñanza del Español, además de propiciar la construcción de una perspectiva glotológica sobre las bases cognitivas del lenguaje y sus manifestaciones empíricas. Las teorías que conforman este paradigma favorecen una reflexión metalingüística no solo novedosa, sino también creativa e integrada, para el análisis y la interpretación de los fenómenos lingüísticos, abarcándolos en su diversidad y complejidad. En suma, la Lingüística Cognitiva propone al investigador y al docente modos alternativos de acceso al conocimiento lingüístico; más allá del agrupamiento objetivo de sus componentes, su énfasis metodológico y su impronta epistemológica propenden a una articulación interlingüística e intersubjetiva que asigna a la realidad del lenguaje un sentido cognoscitivo, social, cultural y antropológico, ya que considera que es en estos planos de la agencia humana donde principalmente se manifiesta su extraordinaria vitalidad.

La incorporación de estas nociones teórico-metodológicas al instrumental de recursos con que cuenta el docente, además, permite abordar la diversidad

de sujetos destinatarios de la práctica asumiendo una perspectiva funcional a los fines didácticos. Al respecto, cabe tener en cuenta que los estudiantes, de acuerdo con sus contextos socioculturales de procedencia, sus intereses, necesidades y expectativas, sus credenciales educativas y saberes previos, son portadores de representaciones disímiles sobre “la lengua” y sobre “el español”. Dicha diversidad, por lo tanto, conforma una línea de base que vale la pena considerar en la reflexión y la planificación didácticas, dado que este imperativo metodológico adquiere matices singulares en cada entorno de aprendizaje. En tal sentido, la incorporación de las herramientas analíticas que propone la Lingüística Cognitiva, más allá de sus alcances conceptuales, significa un aporte en el plano metodológico, dado que integra dichas dimensiones de la subjetividad entre sus preocupaciones fundamentales.

Para completar esta invitación a transitar las distintas áreas de interés y los distintos desarrollos del paradigma cognitivista en los estudios del lenguaje, cabe agregar, finalmente, que en modo alguno intenta presentarse como una alternativa excluyente. En efecto, sus avances teóricos y metodológicos más notables son tributarios de un explícito compromiso basado en la integración de distintas disciplinas y teorías sobre las habilidades cognitivas involucradas en el uso del lenguaje, de forma tal que mal podría promover dicha exclusividad. Por el contrario, en lo que atañe a la enseñanza del español como lengua primera, segunda o extranjera, dichos desarrollos adquieren su máxima potencialidad cuando son asumidos en una relación de complementariedad con las demás teorías lingüísticas que promueven y enriquecen el enfoque pragmático, comunicativo y funcional en la enseñanza de la lengua.

6. Referencias bibliográficas

BERLIN, Brent y Paul KAY: *Basic color terms: their universality and evolution*. Berkeley: California University Press, 1969.

BORODITSKY; Lera: “How Languages Construct Time”, en Dehaene, S. y E. Brannon (eds.) *Space, time and number in the brain: Searching for the foundations of mathematical thought*. Londres: Elsevier, 2011.

CLAUSNER, Timothy y William CROFT: “Productivity and Schematicity in Metaphors”, en *Cognitive Science*, 21 (3), 1997, pp. 247-282.

- COULSON, Seana: "Conceptual blending in thought, rhetoric and ideology", en Kristiansen, G., M. Achard, R. Dirven y F. Ruiz de Mendoza Ibáñez (eds.) *Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006.
- COULSON, Seana y Todd OAKLEY: "Connecting the dots. Mental spaces and metaphoric language in discourse", en Oakley, T. y A. Hougaard (eds.) *Mental Spaces in Discourse and Interaction*. Amsterdam: John Benjamins B.V., 2008.
- CROFT, William y D. Alan CRUSE (2004). *Lingüística Cognitiva*. Madrid: Ediciones Akal, 2008.
- CUCATTO, Andrea y Mariana CUCATTO: "La gramaticalización de la pieza léxica 'ver'. Del uso del sistema a la sistematización del uso", en *Pragmalingüística*, N° 12, 2004, pp. 27-43.
- CUCATTO, Andrea: "La iconicidad en el lenguaje escrito. Un estudio lingüístico-cognitivo sobre la conectividad", en *Actas del XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2008.
- CUENCA, María y Joseph HILFERTY: *Introducción a la Lingüística Cognitiva*. Barcelona: Ariel, 1999.
- DELBECQUE, Nicole: "Semántica cognitiva y categorización lingüística", en Rodríguez Espiñeira, M.J. y J. Pena Seijas (coords) *Categorización lingüística y límites intercategoriales*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico, 2008.
- DIRVEN, René: "Major strands in Cognitive Linguistics", en Ruiz de Mendoza Ibáñez, F. y M. Peña Cervel (eds.) *Cognitive Linguistics. Internal Dynamics and Interdisciplinary Interaction*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2005.
- DIRVEN, René y Marjolijn VERSPOOR: *Cognitive Exploration of Language and Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins B.V., 2004.
- DIRVEN, René y Francisco RUIZ DE MENDOZA IBÁÑEZ: "Looking back at thirty years of Cognitive Linguistics", en Tabakowska, E., M. Choinski y L. Wraszka (eds.) *Cognitive linguistics in action: from theory to application and back*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2010.
- EVANS, Vyvyan: *A Glossary of Cognitive Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2007.

EVANS, Vyvyan y Melanie GREEN: *Cognitive Linguistics. An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

EVANS, Vyvyan, Benjamin BERGER y Jörg ZINKEN: "The Cognitive Linguistics Enterprise: An Overview", en Evans, V., B. Berger y J. Zinken (eds.) *The Cognitive Linguistics Reader*. Londres: Equinox Publishers, 2007

FAUCONNIER, Gilles y Eve SWEETSER: *Spaces, Worlds and Grammar*. Londres: Chicago University Press, 1996.

FAUCONNIER, Gilles y Mark TURNER: "Conceptual Integration Networks", en *Cognitive Science*, Nº 22 Vol. 2, 1998, pp. 133-187.

FAUCONNIER, Gilles: "Fusión conceptual y analogía", en *Cuadernos de Información y comunicación*, Nº 10, 2005, pp. 151-182.

FAUCONNIER, Gilles y Mark TURNER: "Rethinking metaphor", en Gibbs, R. (ed.) *Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Londres: Cambridge University Press, 2008.

FILLMORE, Charles: "Frame semantics", en Linguistic Society of Korea (ed.) *Linguistics in the morning calm*. Seúl: Hanshin Publishing, 1982.

FILLMORE, Charles: "Frames and the semantics of understanding", en *Cuaderni di Semantica*, 6, 1985, pp. 222-254.

FILLMORE, Charles y Paul KAY: *Construction Grammar Coursebook*. Berkeley: California University Press, 1993.

IBARRETXE-ANTUÑANO, Iraide y Javier VALENZUELA: "Lingüística Cognitiva: origen, principios y tendencias", en Ibarretxe-Antuñano, I. y J. Valenzuela (dirs.) *Lingüística Cognitiva*. Madrid: Siglo XXI Editores, 2012.

JOHNSON, Mark: *El cuerpo en la mente. Fundamentos corporales del significado, la imaginación y la razón*. Madrid: Debate, 1991.

LAKOFF, George y Mark JOHNSON (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra, 2001.

LAKOFF, George: *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Londres: The University of Chicago Press, 1987.

LANGACKER, Ronald: "An Introduction to Cognitive Grammar", en *Cognitive Science*, 10, 1986, pp. 1-40.

LANGACKER, Ronald: "Virtual Reality", en *Studies in the Linguistic Sciences*, 29.4, 1999a, pp. 77-103.

- LANGACKER, Ronald (1999b). "Introduction to Concept, Image and Symbol", en Geeraerts, D. (ed.) *Cognitive Linguistics: Basics Readings*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006.
- LANGACKER, Ronald: "Estructura de la cláusula en la gramática cognoscitiva", en *Revista española de lingüística aplicada*, Vol. Mon. Nº 1, 2000, pp.19-65.
- LANGACKER, Ronald: "Dinamicity in Grammar", en *Axionathes*, 12, 2001, pp 7-33.
- LANGACKER, Ronald: "Constructional Integration, Grammaticization, and Serial Verb Constructions", en *Language and Linguistics*, 4.2, 2003, pp. 251-278.
- LANGACKER, Ronald: "Construction Grammars: cognitive, radical, and less so", en Ruiz de Mendoza Ibáñez, F. y M. Peña Cervel (eds.) *Cognitive Linguistics. Internal Dynamics and Interdisciplinary Interaction*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter, 2005.
- LANGACKER, Ronald: *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Londres: Oxford university press, 2008.
- LANGACKER, Ronald: *Investigations in cognitive grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009.
- MONTOLIO, Estrella: "Las construcciones condicionales", en Bosque, I. y V. Demonte (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española. Tomo III*. Madrid: Espasa Calpe, 1999.
- PASCUAL, Esther: "Los espacios mentales y la integración conceptual", en Ibarretxe-Antuñano, I. y J. Valenzuela (dirs.) *Lingüística Cognitiva*. Madrid: Siglo XXI Editores, 2012.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Editorial Espasa Calpe, 2010.
- RODRÍGUEZ ROSIQUE, Susana: *Pragmática y gramática. Condicionales y concesivas en español*. Frankfurt: Peter Lang, 2008.
- ROJAS, E. Gustavo: "Una mirada cognitivista sobre la articulación entre los niveles de análisis lingüístico: el caso del enunciado contrafáctico como 'archivo .ZIP'", en *RASAL. Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística*, Nº 1/2-2011, 2013, pp. 167-180.
- ROSCH, Eleanor: "Cognitive representations of semantic categories", en *Journal of Experimental Psychologic*, 104, 1975, pp. 192-233.

- ROSCH, Eleanor: "Principles of categorization", en Rosch, E. y B.B. Lloyd (eds.) *Cognition and categorization*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1978.
- SORIANO, Cristina: "La metáfora conceptual", en Ibarretxe-Antuñano, I. y J. Valenzuela (dirs.) *Lingüística Cognitiva*. Madrid: Siglo XXI Editores, 2012.
- SWEETSER, Eve y Barbara DANCYGIER: "Constructions with if, since, and because: Causality, epistemic stance and clause order", en Couper-Kuhlen, E. y B. Kortmann (eds.) *Cause. Condition. Concession. Contrast. Cognitive and Discourse Perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2000.
- TURNER, Mark: "The Way We Imagine", en Roth, I. (ed.) *Imaginative Minds*. London: British Academy & Oxford University Press, 2007.
- UNGERER, Friedrich y Hans-Jörg SCHMIT: *An introduction to cognitive linguistics*. Londres: Longman, 1996.
- VALENZUELA, Javier y Cristina SORIANO: "Cognitive Metaphor and Empirical Methods", en *Barcelona English Language and Literature Studies*. Ediciones de la Universidad de Barcelona, 2005.
- VALENZUELA, Javier, Iraide IBARRETXE-ANTUÑANO y Joseph HILFERTY: "La semántica cognitiva", en Ibarretxe-Antuñano, I. y J. Valenzuela (dirs.) *Lingüística Cognitiva*. Madrid: Siglo XXI Editores, 2012.
- VARELA, Francisco: *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*. Barcelona: Gedisa, 1990.