

LINGÜÍSTICA COGNITIVA APLICADA Y ELE: PANORÁMICA GENERAL Y EL CASO DE LA TIPOLOGÍA SEMÁNTICA

Alberto HIJAZO-GASCÓN¹
Universidad de Zaragoza

Resumen

Este artículo se centra en la Lingüística Cognitiva Aplicada, concretamente en cómo las distintas ramas de esta perspectiva teórica han contribuido a la adquisición y la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE). La Lingüística Cognitiva no es un enfoque homogéneo sino que incluye distintas aproximaciones al lenguaje que comparten algunos postulados teóricos como, por ejemplo, la integración del lenguaje con otras habilidades cognitivas. En el campo de ELE, la Gramática Cognitiva ha tenido una amplia aceptación, pero recientemente el interés se ha expandido a otras áreas de la Lingüística Cognitiva.

En este artículo se explican los principales beneficios de la aplicación de la Lingüística Cognitiva a la enseñanza de ELE. Nos centraremos en los contrastes tipológicos en relación al movimiento (ej. *ir* vs. *venir*; *dejar* / *poner* / *meter*) y en las dificultades que plantean para los estudiantes de ELE. Finalmente, se explican los beneficios de la Lingüística Cognitiva para los nuevos retos de la adquisición y enseñanza de ELE, especialmente en los mencionados contrastes tipológicos. Un ejemplo es el desarrollo de la mediación y la competencia plurilingüe, que pueden tratarse con éxito desde la óptica de la Lingüística Cognitiva.

Palabras clave: Lingüística Cognitiva; español como lengua extranjera; tipología semántica; eventos de movimiento; mediación

1. ahijazo@unizar.es.  <https://orcid.org/0000-0001-8320-9173>

Esta investigación ha recibido financiación del Ministerio de Universidades y la Unión Europea-Next Generation EU (Programa María Zambrano MZ-240621), el Ministerio de Ciencia e Innovación (Proyecto MOTIV PID2021-123302NB-I00), el Gobierno de Aragón (Psylex H11-17R, MultiMetAR LMP143_21) y el Campus Iberus (Grupo de acción ICON).

APPLIED COGNITIVE LINGUISTICS AND SFL: OVERVIEW AND THE CASE OF SEMANTIC TYPOLOGY

Abstract

This paper focuses on Applied Cognitive Linguistics, more specifically on how the different areas within this theoretical perspective contributed to the field of the acquisition and teaching of Spanish as a Foreign Language (SFL). Cognitive Linguistics is not a homogeneous approach to language; it includes different perspectives about language that share some theoretical principles, such as the integration of language with other cognitive abilities. In SFL, Cognitive Grammar has received most of the researchers' attention but the interest in other areas of Cognitive Linguistics is now growing.

The main benefits of applying Cognitive Linguistics to SFL teaching are explained in this paper. The focus is on typological contrasts in the area of motion events (e.g. *ir* 'go' vs. *venir* 'come'; *dejar* 'leave' / *poner* 'put on' / *meter* 'put in') and the difficulties they pose to SFL students. Finally, it is explained how Cognitive Linguistics helps with the new challenges of the acquisition and teaching of SFL, particularly in relation to typological contrasts. For example, the development of mediation and plurilingual competence through the lens of Cognitive Linguistics.

Keywords: Cognitive Linguistics; Spanish as a foreign language; semantic typology; motion events, mediation

RECIBIDO: 15/12/2022

APROBADO: 23/02/2023

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo se explica cómo la Lingüística Cognitiva ha contribuido a los estudios de adquisición y enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE). En los últimos años, esta perspectiva ha tenido bastante éxito en el campo de ELE, tanto desde el punto de vista investigador, con un creciente aumento en las publicaciones de ELE, como desde un punto de vista más práctico, con la creación y utilización de materiales. El artículo está organizado de la siguiente forma: en primer lugar, se exponen cuáles son los principios fundamentales de esta perspectiva y los distintos enfoques que la componen. Posteriormente, se explica cuál es la visión de la adquisición del lenguaje desde el punto de vista cognitivista, tanto de la lengua materna como de las segundas lenguas. También se expone cómo las distintas ramas de la Lingüística Cognitiva se han aplicado a la enseñanza de ELE. Por último, nos centramos en la tipología semántica y cómo se ha aplicado didácticamente.

Se propone enseñar este tipo de contrastes semánticos a través de la mediación, como una posible integración de estas cuestiones en el currículum de manera orgánica.

1. LINGÜÍSTICA COGNITIVA

En realidad, la Lingüística Cognitiva no es un enfoque unitario, sino que engloba distintas corrientes teóricas sobre el lenguaje que cumplen unos principios fundamentales. Como explican Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela (2012b, 2021), estos principios pueden englobarse en tres grandes bloques: (i) se plantea que el lenguaje está integrado en las habilidades cognitivas como la memoria, la atención, la categorización, etc. y, por lo tanto, el lenguaje presenta una estrecha relación con ellas. Esto supone una diferencia importante respecto a otros modelos que consideran que el lenguaje es un módulo aparte; (ii) el lenguaje es simbólico y motivado, es decir, que la relación entre la forma y el significado no es arbitraria sino motivada; y (iii) el lenguaje está basado en el uso, es decir, que nuestra adquisición de la lengua materna se produce a través de la abstracción de unidades simbólicas que se extraen del uso del lenguaje. Estos principios suponen una gran diferencia respecto a otros enfoques teóricos –para más información sobre los fundamentos de la Lingüística Cognitiva véanse también Geeraerts y Cuyckens (2007) y Ellis y Cadierno (2009)– y, como se argumentará en las próximas secciones, son especialmente interesantes para el estudio de la adquisición de segundas lenguas.

La Lingüística Cognitiva debería entenderse como una suma de distintos enfoques teóricos que comparten estos principios, pero que tienen diversos intereses. Uno de los pioneros fue la Semántica de Marcos de Fillmore (1976), que se basa en la idea de *marco* (*frame* en inglés), estructuras de conocimiento que funcionan como guiones de situaciones comunicativas concretas. Pensemos, por ejemplo, en el MARCO DEL RESTAURANTE, con algunos elementos como: camarero, cliente, dinero, comida, etc. Un enunciado como *¡La cuenta, por favor!* puede tener muchas interpretaciones (en relación a las matemáticas o a la elaboración de un collar), pero si se utiliza en el marco del restaurante, con la información contextual que proporciona, interpretaremos que nos referimos a nuestra intención de pagar las consumiciones. Por otra parte, la teoría de la Metáfora Conceptual de Lakoff y Johnson (1980) es otra de las corrientes que más repercusión ha tenido en la lingüística y sus aplicaciones. Se basa en la consideración de que las metáforas no son simples elementos decorativos o estéticos del lenguaje, sino que son herramientas que permiten expresar dominios conceptuales abstractos en términos de otros dominios conceptuales más específicos. Por ejemplo, si decidimos *pasar página*

cuando terminamos una relación, estamos entendiendo el dominio del AMOR en términos de la metáfora conceptual EL AMOR ES UN LIBRO. La semántica conceptual de Talmy (1985) también comparte estos principios, partiendo de la tipología y los contrastes semánticos entre distintas lenguas y sus implicaciones, como veremos en las secciones siguientes. La Gramática Cognitiva de Langaker (1987) ha sido una de las corrientes con mayor aplicación. Desde esta perspectiva, la selección del hablante de una forma lingüística está destacando algunos aspectos de la realidad. Por ejemplo en el caso de la selección de la voz activa o la voz pasiva pondremos el foco en un aspecto u otro de la realidad. Así, si decimos que *El acuerdo fue decidido por la junta de accionistas* ponemos el foco en *el acuerdo*, pero si optamos por *La junta de accionistas decidió el acuerdo* el foco está en *la junta*.

En los años 90 surgen otras perspectivas como la Gramática de Construcciones de Goldberg (1995), que plantea las construcciones como emparejamientos inseparables de forma y significado. Las construcciones pueden variar en complejidad, desde una palabra a una oración. González-García (2012, p. 259-260) adapta al español el ejemplo de la construcción ditransitiva de Goldberg, con la formalización SN + (CLÍTICO) + V + SN + SP y el significado prototípico de X HACE QUE Y RECIBA Z, como en *Pedro dio el libro a su propietario*. Desde esta perspectiva se considera que el léxico y la gramática forman un continuo. Por último, la integración conceptual de Fauconnier y Turner (1996) implica que los espacios mentales, es decir, las estructuras de conocimiento que se activan en el discurso, pueden componer espacios amalgamados, en los que se integra la información proveniente de distintos espacios mentales. Por ejemplo, Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela (2012b, p. 34) explican que ni en el dominio de los carniceros ni en el de los cirujanos se incluye la noción de incompetencia, pero si decimos que *ese cirujano es un carnicero*, nos imaginamos a un cirujano que se comporta como un carnicero y, por lo tanto, no es competente. Esta información surge de la amalgama conceptual de ambos dominios. Las distintas ramas de la Lingüística Cognitiva han tenido una gran acogida en los estudios de Lingüística Teórica, muchos de ellos tratando el español, fundamentalmente en contraste con el inglés.²

2. Por cuestiones de espacio no podemos profundizar en la descripción de cada una de las ramas de la Lingüística Cognitiva y en los estudios que han tenido al español como base, pero remitimos al lector a Cuenca y Hilferthy (1999) e Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela (2012a, 2021) para explicaciones más detalladas.

3. LINGÜÍSTICA COGNITIVA APLICADA

La Lingüística Cognitiva ha tenido mucho éxito con relación a la Lingüística Aplicada, tanto en disciplinas como la adquisición y enseñanza de segundas lenguas -en la que nos centramos en este trabajo- como en traducción e interpretación, adquisición de la lengua materna, lingüística forense u otros campos. En este apartado intentamos explicar a qué se debe este éxito en el caso de la adquisición de segundas lenguas.

3.1. *La adquisición del lenguaje desde la perspectiva cognitiva*

La adquisición del lenguaje materno desde la perspectiva cognitiva puede explicarse, siguiendo a Ibarretxe-Antuñano y Cadierno (2019), a partir de dos nociones fundamentales. En primer lugar, uno de los principios básicos de la Lingüística Cognitiva es que la adquisición está basada en el uso o, en otras palabras, el lenguaje emerge de su empleo en contextos específicos (Langacker, 1987; Tomasello, 2003). Este es un aspecto crucial, por lo que la investigación desde esta perspectiva siempre tendrá en cuenta el uso y utilizará metodologías que permitan comprobarlo, como el análisis de corpus lingüísticos o las técnicas experimentales.

Por otra parte, el concepto de *pensar para hablar* (*thinking for speaking* en inglés) que propone Slobin (1996) considera que dirigimos la atención a las partes de la experiencia que se codifican en las categorías léxicas y gramaticales de cada lengua. Por ejemplo, una lengua como el turco tiene marcadores de evidencialidad para codificar si la información fue recibida de primera mano o no por el oyente, como se ejemplifica en (1) y (2), ejemplos tomados de Öztürk y Papafragou (2005, p. 1). Así, sus hablantes prestarán más atención a la fuente de información y la recordarán mejor, ya que cada vez que expresan un evento en el pasado tienen que codificar si fueron testigo de la información que están relatando o no:

(1) *Çocuk oyun onaidy*
 Niño juego jugar.PST.EVI
 ‘El niño jugó a un juego [lo vi]’

(2) *Çocuk oyun onaimış*
 Niño juego jugar.PST.EVI
 ‘El niño jugó a un juego [lo oí, me lo contaron, lo inferí]’

Como señalan Ibarretxe-Antuñano y Cadierno (2019), aprendemos las construcciones de una lengua a partir de nuestra experiencia lingüística continua al comunicarnos con nuestros semejantes. Así, si nuestra lengua tiene marcadores de evidencialidad, nos acostumbraremos a fijarnos en el modo de recibir la información para poder codificarla en nuestro discurso. Si nuestra lengua no dispone de este tipo de elementos lingüísticos, lo más probable es que nuestra atención y memoria hacia este tipo de información sea menor y lo codifiquemos de manera poco frecuente en nuestra lengua. Las preferencias discursivas para codificar un evento componen lo que Slobin (1996) denomina *estilo retórico*.

En el caso de la adquisición de una segunda lengua, este proceso todavía es más complejo. En primer lugar, la cantidad de *input* que recibimos en la segunda lengua es mucho menor que en la adquisición de la lengua materna, y este *input* será determinante, ya que necesitaremos este uso del lenguaje para desarrollar las construcciones en la lengua meta. Por otra parte, ya contamos con unas construcciones propias de nuestra lengua materna y tendremos que *repensar para hablar* (Robinson y Ellis 2008), es decir, adaptar nuestro estilo retórico y ajustar las categorías conceptuales de nuestra lengua materna a la segunda lengua.

3.2. ¿Por qué combinan tan bien la Lingüística Cognitiva y la Lingüística Aplicada?

Piquer-Píriz y Boers (2019) explican que una de las preocupaciones fundamentales en Lingüística Aplicada, en particular en el campo de adquisición de L2, es la de la exposición al *input*, la muestra de la segunda lengua que recibe el estudiante en el proceso de aprendizaje. En los contextos de aprendizaje de lengua extranjera, el *input* es limitado y los profesionales de la enseñanza tenemos que preguntarnos cómo llevarlo al aula, qué tipo de *input* priorizamos y cómo seleccionamos las muestras de lengua que presentamos al alumnado. En los contextos de inmersión en los que los estudiantes están rodeados de la L2, el profesorado tiene que plantearse cómo maximizar las oportunidades que ofrece la situación en cuanto a la cantidad de *input*. El hecho de que la Lingüística Cognitiva resalte la importancia del uso del lenguaje y que considere que la adquisición esté basada en el uso supone fijar el *input* como una de las cuestiones centrales para la adquisición.

Por otra parte, la importancia que otorga la Lingüística Cognitiva al significado y la consideración de que este es motivado y no arbitrario suponen que podamos aprovechar esa motivación como explicación de los fenómenos lingüísticos difíciles

de asimilar por parte de los aprendices. Así, intentamos evitar las listas de reglas con innumerables excepciones, la presentación de vocabulario en listas de elementos léxicos sin relación entre ellos y otro tipo de prácticas docentes poco eficaces. Este tipo de conexiones pueden establecerse en una segunda lengua (L2) desde edades muy tempranas, como ha mostrado Piquer-Píriz (2008, 2010) con metáforas con las partes del cuerpo. Esta autora estudió cómo niños hispanófonos que aprendían inglés como L2 eran capaces de entender expresiones metafóricas como *the head of the bed* ‘el cabecero’, *give me a hand* ‘échame una mano’, etc. Este tipo de significados normalmente se enseña en niveles intermedios de dominio y se considera que el trabajo con metáforas es propio de estudiantes adultos, entendido como recurso estilístico del lenguaje. Sin embargo, los profesores pueden aprovechar estos significados motivados y potenciar su uso por parte de los estudiantes, incluso en niveles intermedios y edades tempranas (Suárez-Campos e Hijazo-Gascón 2019).

La sinergia entre la Lingüística Cognitiva y la Lingüística Aplicada se da prácticamente desde los inicios de las corrientes cognitivas. En el ámbito de la adquisición y la enseñanza se destacan los trabajos de Achard y Niemier (2004), Robinson y Ellis (2008), Littlemore (2009) y Tyler (2012). Algunos estudios se han centrado más en la pedagogía de segundas lenguas, como los de Boers y Lindstromberg (2006, 2008), de Knop y de Rycker (2008) y Holmes (2009). En estos casos la investigación sobre el inglés como segunda lengua es predominante pero no exclusiva. También se han realizado estudios empíricos, utilizando intervenciones pedagógicas, que han proporcionado evidencia de que la instrucción basada en la Lingüística Cognitiva da mejores resultados en cuanto a la comprensión y la retención de vocabulario (MacArthur, 2010; Doiz y Elizarrri, 2013) y de gramática (Colasacco, 2019; Llopis-García, 2019).

4. LINGÜÍSTICA COGNITIVA Y ELE

La Lingüística Cognitiva ha ido incrementando su presencia en la formación de profesorado de ELE, congresos y encuentros académicos, trabajos de fin de máster y tesis doctorales, e incluso materiales docentes. Como explicaremos en este apartado, no todas las ramas de la Lingüística Cognitiva han tenido el mismo desarrollo. Para una visión panorámica recomendamos el volumen editado por Ibarretxe-Antuñano, Cadierno y Castañeda Castro (2019) en el que se da una perspectiva general y se atiende a las distintas perspectivas y su aplicación a ELE.

La Gramática Cognitiva de Langacker (1987) considera que para describir la realidad podemos optar por distintas estructuraciones conceptuales (en inglés

construals), que presentan el mismo contenido a nivel conceptual, pero también diferencias a nivel formal y semántico. Estas diferencias dependen del perfilamiento, la prominencia y la perspectiva que adopte el hablante. Así, en (3) y (4) podemos encontrarnos con dos enunciados para describir la misma realidad.

- (3) El policía disparó la pistola
- (4) La pistola fue disparada por el policía

Las diferencias entre (3) y (4) son a nivel formal (voz activa o pasiva) y también a nivel semántico, ya que dirigimos la atención hacia uno u otro aspecto (*el policía* o *la pistola*). La gramática cognitiva ha sido la perspectiva de la Lingüística Cognitiva con más aplicación a la adquisición y enseñanza de ELE. En gran medida esto se debe a trabajos como Castañeda Castro (2004, 2012, 2014), Llopis-García, Real Espinosa y Ruiz Campillo (2012) y Ruiz Campillo (2006). Parte de este éxito también puede deberse a que desde esta perspectiva se han abordado los grandes problemas de la enseñanza de ELE: la diferencia entre *ser* y *estar* (Castañeda Castro y Ortega, 2019), la selección modal entre el indicativo y el subjuntivo (Ruiz Campillo, 2007; Llopis-García 2010), el contraste entre *por* y *para* (Llopis-García, 2015; Mendo Murillo, 2019) y los tiempos del pasado (Alonso y Llopis-García, 2019; Palacio Alegre, 2015). Además, esta perspectiva también ha explorado otros problemas del español como por ejemplo los usos del *se* (Maldonado, 2019) o las comparativas (Alhmod, Castañeda Castro y Cadierno, 2019). Por último, la Gramática Cognitiva ha tenido muy buenas aplicaciones pedagógicas, con el diseño de materiales coherentes con esta perspectiva que han tenido muy buena acogida entre el profesorado de ELE. Por ejemplo, podemos destacar la *Gramática básica del estudiante de español* de Alonso Raya *et al.* (2005) y manuales como *El Ventilador* (Chamorro *et al.*, 2006) o *Abanico* (Rosales Varo *et al.*, 2010).

Las otras ramas de la Lingüística Cognitiva han recibido menos atención hasta el momento, pero están despertado un interés creciente tanto entre investigadores como entre profesores. La teoría de la metáfora conceptual de Lakoff y Johnson ha sido utilizada en ELE en relación con la literatura (Acquaroni, 2008), con propuestas pedagógicas como Hijazo-Gascón (2011) o Lantolf y Bobrova (2014), intervenciones pedagógicas como las de Masid (2014) y Martín-Gascón (2023) y estudios de adquisición como Suárez-Campos (2020). Véase Acquaroni y Suárez Campos (2019) y Suárez-Campos e Hijazo-Gascón (2019) para una revisión.

La gramática de construcciones también está ganando adeptos y se han realizado trabajos con distintos temas como las construcciones con *que* (Gras 2016), con verbos

de dicción (González-García, 2019) y con verbos pseudocopulativos (Ibarretxe-Antuñano y Cheikh-Khamis, 2019). La tipología semántica de Talmy también ha recibido la atención investigadora y en ella nos centramos en el próximo apartado.

5. EL CASO DE LA TIPOLOGÍA SEMÁNTICA APLICADA A ELE

5.2. *Los eventos de movimiento*

La tipología semántica de Talmy (1985, 1991) tiene su base en los eventos de movimiento, es decir, en las diferencias entre lenguas en los patrones de lexicalización para expresar cómo se mueven personas o elementos. En otras palabras, Talmy estudia cómo las distintas lenguas codifican los diferentes componentes semánticos del movimiento, que según este autor son cuatro fundamentales: la Figura (quién se mueve), el Movimiento en sí, el Camino (la trayectoria del movimiento) y la Base (el lugar en el que se produce el movimiento). Además, puede haber otros componentes opcionales que se codifiquen como la Manera (cómo se produce ese movimiento) y la Causa (qué es lo que provoca ese movimiento). Así, se descubren dos grandes tendencias (Talmy 1985, 1991). Un grupo de lenguas, que él denomina lenguas de marco satélite, tiende a codificar el componente de Camino fuera del verbo, en un componente que denomina satélite. Este es el caso del inglés:

(5) *The bottle floated out of the cave*

Podemos ver cómo la dirección del movimiento está codificada en el satélite *out* y no en el verbo principal *float* 'flotar'. El segundo grupo de lenguas es el de las lenguas de marco verbal, como el español. En estas lenguas la trayectoria del movimiento suele codificarse en el verbo principal, por ejemplo en (6):

(6) La botella salió de la cueva (flotando)

En este caso vemos como la dirección principal viene codificada en el verbo *salir* y la manera aparece en un gerundio, *flotando*, que podría ser perfectamente omitido si no fuera particularmente relevante.

Esta teoría sirvió como apoyo para la hipótesis del *pensar para hablar* (*thinking for speaking* en inglés) de Slobin (1991, 1996) que mencionamos arriba. Slobin considera que los elementos lingüísticos existentes en una lengua, predisponen a sus hablantes para que presten más atención a unas cuestiones que a otras cuando verbalizan distintos eventos o situaciones (recordemos el caso de los marcadores de evidencialidad en el turco). Así, en sus estudios y los de sus colaboradores

–veáanse los trabajos con distintas lenguas incluidos en Berman y Slobin (1994) y Strömquist y Verhoeven (2004)–, las lenguas de marco satélite utilizan más verbos de Manera, ya que el verbo principal no tiene que codificar la trayectoria. También sus descripciones del Camino son más detalladas ya que se hacen explícitas con los satélites, con la inclusión de Caminos complejos como (7):

- (7) *The cat fell down from the shelf to the carpet*
 ‘El gato cayó (abajo) desde la estantería a la alfombra’

En general, las descripciones de los hablantes de lenguas de marco satélite son más dinámicas. Esto contrasta con el estilo retórico de los hablantes de lenguas de marco verbal, que incluyen la Manera solo cuando es especialmente relevante, ya que es un componente opcional y tienen que utilizar adverbios o gerundios para incluirlo. Las descripciones del Camino tienden a inferirse ya que la información está en el verbo principal y, en el caso de utilizar un Camino complejo, se segmenta y las descripciones son más estáticas, como en (8):

- (8) El gato está en la estantería. Hay una alfombra debajo y el gato se cae

En la investigación en ELE se ha observado cómo distintos aspectos de los eventos de movimiento pueden ser problemáticos (Hijazo-Gascón, Cadierno e Ibarretxe-Antuñano, 2019). Por ejemplo, los estudiantes pueden encontrar dificultades en la selección del verbo adecuado de Manera (Negueruela *et al.*, 2004, p. 130) al tener que reducir opciones, en este caso en aprendices anglófonos, que producen casos como (9), mostrándose inseguros para encontrar el verbo que codifique todos los matices que están acostumbrados a mencionar en su lengua materna:

- (9) El sapo entró, bueno saltó, como dentro del saxofón

También se ha observado una mayor expresión del Camino, en lo que Cadierno (2004) denomina «satelización», intentando forzar elementos que actúen como satélites para codificar el Camino fuera del verbo, como en este ejemplo producido por un estudiante danés (Cadierno y Ruiz, 2006, p. 204-205):

- (10) *El ciervo movió al niño y al perro abajo en un precipicio

Una de las restricciones semánticas que se ha observado para las lenguas de marco verbal es la del cruce de límites (Aske 1989, Slobin y Hoiting 1994) que consiste en la imposibilidad de utilizar un verbo de manera para describir un movimiento

que cruza un límite. Así, podemos decir en inglés *He ran into the house* pero en español tendremos que cambiar a *Entró en la casa corriendo*. Se ha observado que los aprendientes de ELE no son conscientes de esta restricción y mantienen el uso de verbos de manera para expresar este tipo de eventos (Larrañaga *et al.*, 2010; Muñoz y Cadierno 2019). Así producen enunciados como *Corrió a la casa* –que no indica que se haya entrado en la casa– o *Corrió en la casa* que tiene un significado locativo.

El movimiento causado también ha sido muy importante en los estudios de tipología semántica. En estos casos, el objeto que se mueve, la Figura, lo hace debido a la acción de un Agente.

(11) La niña empujó la maleta

Así, en (11) la Figura es la maleta que se mueve a partir del movimiento creado por el Agente, la niña. Un tipo de eventos de movimiento causado particularmente interesante para ELE es el de los eventos de colocación. Este tipo de construcciones tienen como verbo principal algunos como *meter*, *poner*, *dejar*, *sacar*, *quitar*, *etc.* que suponen un reto para hablantes de otras lenguas como, por ejemplo, el danés (Cadierno, Ibarretxe-Antuñano e Hijazo-Gascón, 2016; Hijazo-Gascón, Cadierno e Ibarretxe-Antuñano, 2016). Estos aprendices tienen más categorías en su lengua materna, que tiende a codificar la posición final de la Figura, utilizando verbos distintos si la acción es ‘poner en vertical’ o ‘poner en horizontal’. Pese a tener que pasar a un sistema menos complejo, estos hablantes generalizan el uso de verbos generales como *poner*. Además, en español parece ser especialmente relevante la codificación de la intencionalidad y la dinámica de fuerzas, expresando distintos niveles de este componente: *arrojar*, *lanzar*, *tirar*, *dejar caer*, *caerse(me)*, *caer* (Ibarretxe-Antuñano, 2012). Los aprendices de español no parecen tener totalmente claras las diferencias entre estas construcciones y estos componentes semánticos, incluso en niveles intermedios y avanzados (Ibarretxe-Antuñano, Cadierno e Hijazo-Gascón, 2016).

Finalmente, otro de los componentes del movimiento que supone dificultades para los aprendices es el de la deixis. En español la deixis funciona de forma diferente a otras lenguas, incluso románicas. Así, los verbos venitivos (*venir*, *traer*) solo pueden usarse cuando la meta del movimiento es el emisor, y enunciados como *#Vendré a tu casa luego* no son adecuados, a no ser que el emisor se encuentre en la casa del destinatario en el momento de la enunciación. Sin embargo, en otras lenguas como el inglés, el francés o el italiano, los verbos venitivos sí pueden

codificar movimiento hacia el destinatario. Esto causa dificultades en la adquisición del español como segunda lengua (Lewandowski, 2014; Hijazo-Gascón, 2017), así como a hispanohablantes adquiriendo lenguas con distinto patrón deíctico, como por ejemplo griego moderno en Andria e Hijazo-Gascón (2018). Afortunadamente, la enseñanza explícita de los patrones deícticos da buenos resultados en la adquisición, como ha mostrado Colasacco (2019) en la enseñanza de ELE a aprendices italianos y alemanes.

5.2. Aplicaciones didácticas de la tipología semántica

Pese al interés de los investigadores en la adquisición de eventos de movimiento, las aplicaciones didácticas prácticas han sido limitadas. Probablemente esto se deba a la dificultad de encajar la semántica y el contraste de lenguas en el currículo de ELE, que suele centrarse en temas gramaticales, priorizando los ya mencionados como los contrastes *ser-estar*, indicativo-subjuntivo y tiempos de pasado, entre otros. En todo caso, hay algunas excepciones, como la propuesta didáctica de ProfeDeELE (2018) para tratar los verbos deícticos (*ir* y *venir*; *llevar* y *traer*). Algunos autores como Cadierno (2008) han propuesto actividades en relación con la Respuesta Física Total (Asher, 1977) que reivindica el uso del movimiento físico de los estudiantes en el aprendizaje de lenguas. Desde la perspectiva de la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1986), también se ha planteado el estudio de los eventos de movimiento, por ejemplo, para dar direcciones (Aguiló-Mora y Negueruela-Azarola, 2015, 2022). Sin embargo, el enfoque pedagógico con el que se han alineado más propuestas es el del Foco en la Forma (Long, 1991) que promulga la atención a las formas lingüísticas dentro del método comunicativo. Así, se han propuesto distintas actividades tanto para el movimiento espontáneo (Cadierno, 2008; Hijazo-Gascón, 2018) como para el movimiento causado (Hijazo-Gascón *et al.*, 2016). Algunos ejemplos son actividades con mapas para dar direcciones, identificación de verbos de movimiento en distintos textos, utilización de vídeos o viñetas para describir distintos tipos de movimiento, comparación de textos con diferentes estilos retóricos, reconstrucción de historias con distintos tipos de movimiento o *role-plays* con copilotos dando instrucciones de cómo moverse.

Una opción adicional que encaja bien con el estudio de los eventos de movimiento es la creación de actividades de mediación. La mediación es una de las actividades comunicativas de la lengua, recogidas en el MCER (Consejo de Europa, 2001) y en su Volumen complementario (Consejo de Europa, 2018). En el MCER se define la mediación como las actividades escritas u orales que permiten la comunicación entre

dos personas que no pueden comunicarse entre sí directamente. Aunque el MCER considera que también se puede mediar entre distintas variedades de la misma lengua o distintos niveles de registro, está claro que poner el foco en la mediación permite introducir los contrastes entre lenguas en el aula de ELE. Además, esto nos permite desarrollar la competencia plurilingüe del alumnado.

Como señala el Volumen Complementario del MCER las actividades de mediación incluyen la traducción, paráfrasis, reformulaciones, etc. En el Volumen Complementario (Consejo de Europa, 2021, p. 13) se señala que en la mediación, el/la aprendiente «actúa como un/a agente social que tiende puentes y facilita la construcción o la transmisión de significados». En este sentido, aunque no de forma exclusiva, la mediación está especialmente relacionada con la tradición de traducción pedagógica que ya venía desde hace tiempo abogando por la inclusión de las actividades de traducción en el aula de segundas lenguas de una manera pedagógica y actual, alejada de las prácticas antiguas de los primeros métodos de gramática-traducción (González Davies, 2004; Leonardi, 2010; Sánchez Cuadrado, 2019).

Como señala Hijazo-Gascón (2021), la mediación es muy relevante para enseñar los eventos de movimiento, así como otros contrastes semánticos (incluyendo contrastes proporcionados por la gramática de construcciones) y otras aproximaciones de la Lingüística Cognitiva como la metáfora conceptual. De esta forma podría ponerse el foco en el significado y sus contrastes con la(s) lengua(s) maternas de los aprendices. Por ejemplo, Sánchez Cuadrado (2022, p. 30) señala que al mediar frecuentemente tienen que desempeñar tareas como *mediar PARA otros*, como en la mediación textual, *mediar CON otros*, como en la mediación de tipo cognitivo, y *mediar ENTRE otros* como en la mediación social. Al realizar una traducción o interpretación de un texto que incluyese contrastes tipológicos de este tipo estaríamos realizando una mediación para otros, de tipo textual. En una tarea en la que por ejemplo se intentase describir en un grupo el movimiento de una persona en un vídeo, por ejemplo un sospechoso de robo, intentando codificar el mayor número de detalles semánticos, supondría una mediación con otros. En el caso de la determinación de si un evento se ha realizado con intencionalidad y fuerza (¿se le cayó o lo tiró?) y explicarlo a otro interlocutor, podríamos estar ante casos de mediar entre otros, ya que la intencionalidad que siempre se codifica en español, puede quedar ambigua en otras lenguas y puede llevar a conflictos interculturales. De esta manera, la práctica con tareas de mediación puede contribuir a la adquisición de contrastes tipológicos y, al mismo tiempo, la toma de conciencia de estos contrastes puede favorecer la inclusión de actividades de mediación en el aula.

CONCLUSIONES

En este artículo hemos explicado el papel que la Lingüística Cognitiva ha jugado en la Lingüística Aplicada, especialmente en el ámbito de la enseñanza de Español como Lengua extranjera. Hemos revisado las distintas ramas y enfoques de la LC y nos hemos detenido a modo de ejemplo en la Tipología semántica y los estudios de eventos de movimiento inspirados por los estudios de Talmy y Slobin. Desde nuestro punto de vista, la Lingüística Cognitiva es un modelo muy compatible con los estudios de adquisición y enseñanza de segundas lenguas/lenguas extranjeras, con intereses comunes y ámbitos de estudio que pueden fortalecerse en ambas direcciones. En ese sentido, necesitamos aprovechar este potencial y explorar el desarrollo de distintas «ramas» cognitivas para mejorar tanto las perspectivas teóricas al verse en el mundo real, como presentar soluciones a los posibles problemas que surgen en el aula. Podemos tomar como referencia la Gramática Cognitiva y su éxito en la formación de profesores de ELE y elaboración de materiales. En este artículo nos hemos centrado en la tipología semántica, pero se pueden llevar a cabo aplicaciones similares para otras perspectivas como la metáfora conceptual o la gramática de construcciones. La forma de aplicación de la cognitiva puede hacerse en combinación con distintas metodologías pedagógicas dependiendo de las necesidades del alumnado, el aspecto concreto de la lengua que queremos explorar, etc. Así se han nombrado propuestas relacionadas con el Foco en la Forma, la Teoría Sociocultural o el método de Respuesta Física Total. Sin embargo, en algunos casos como el de la tipología semántica, se ha reivindicado la posibilidad de desarrollar actividades de mediación, para poner así el «foco en el significado» y desarrollar la competencia plurilingüe del alumno a través de la mediación.

REFERENCIAS

- Achard, M. y Niemeier, S. (eds.) (2004). *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Acquaroni, R. (2008). *La incorporación de la competencia metafórica a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental*. Tesis Doctoral: Universidad Complutense de Madrid.
- Acquaroni, R. y Suárez-Campos, L. (2019). El desarrollo de la competencia metafórica en la enseñanza del español LE/L2, en I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno y A. Castañeda Castro (eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2*, pp. 371-392. Londres: Routledge.
- Aguiló-Mora, F. y Negueruela-Azarola, E. (2015). Motion for the ther through motion for the self: The conceptual complexities of giving-directions for advanced Spanish

- heritage learners», en K. Masuda, C. Arnett y A. Labarca (eds.), *Cognitive linguistics and sociocultural theory*, pp. 73–100. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Aguiló-Mora, F. y Negueruela-Azarola, E. (2022). Thinking-for-speaking patterns in the L2 classroom: A mindful conceptual engagement approach to teaching motion events. *Frontiers in Communication* 7. DOI: <https://doi.org/10.3389/fcomm.2022.867346>
- Allmoud, Z., Castañeda Castro, A. y Cadierno, T. (2019). Construcciones comparativas: aproximación descriptiva y didáctica desde la gramática cognitiva, en I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno y A. Castañeda Castro (eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2*, pp. 198–219. Londres: Routledge.
- Alonso-Aparicio, I. y Llopis-García, R. (2019). La didáctica de la oposición imperfecto/perfecto simple desde una perspectiva cognitiva, en I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno y A. Castañeda Castro (eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2*, pp. 274–299. Londres: Routledge.
- Alonso Raya, R., Castañeda Castro, A., Martínez Gila, P., Miquel López, L., Ortega Olivares, J. y Ruiz Campillo, J. P. (2005). *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.
- Andria, M. e Hijazo-Gascón, A. (2018). Deictic motion verbs in Greek as a foreign language by Spanish and Catalan L1 learners: A preliminary approach. *Glossologia* 26, 121–25.
- Asher, J. (1977). *Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook*. Los Gatos, CA: Sky Oaks.
- Aske, J. (1989). Path predicates in English and Spanish: A closer look, en *Proceedings of the 15th Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, pp. 1–14. Berkeley, CA: Berkeley Linguistics Society.
- Berman, R. A. y Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Boers, F. (2004). Expanding learners' vocabulary through metaphor awareness: What expansion, what learners, what vocabulary?, en M. Achard y S. Niemeier (eds.), *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching*, pp. 211–32. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Boers, F. y Lindstromberg, S. (2006). Cognitive linguistics applications in second or foreign language instruction: Rationale, proposals and evaluation, en G. Kristiansen (ed.), *Cognitive linguistics, current applications and future perspectives*, pp. 305–58. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Cadierno, T. (2004). Expressing motion events in a second language: A cognitive typological perspective, en M. Achard y S. Niemeier (eds.), *Cognitive linguistics, second language acquisition and foreign language pedagogy*, pp. 13–49. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Cadierno, T. (2008). Motion events in Danish and Spanish: A focus on form pedagogical approach, en S. de Knop y T. de Rycker (eds.), *Cognitive approaches to pedagogical grammar*, pp. 259–94. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Cadierno, T. y Ruiz, L. (2006). Motion events in Spanish L2 acquisition. *Annual Review of Cognitive Linguistics* 4, 183–216.
- Castañeda Castro, A. (2004). Una visión cognitiva del sistema temporal y modal del verbo en español. *ELUA. Estudios de Lingüística Anexo* 2, 55–72.

- Castañeda Castro, A. (2006). Aspecto, perspectiva y tiempo de procesamiento en la oposición imperfecto/indefinido del español. Ventajas explicativas y aplicaciones pedagógicas. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada* 5, 107–140.
- Castañeda Castro, A. (2012). Perspective and meaning in pedagogical descriptions of Spanish as a foreign language», en G. Ruiz Fajardo (ed.), *Methodological developments in teaching Spanish as a second and foreign language*, pp. 221–72. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Castañeda Castro, A. (ed.) (2014). *Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos*. Madrid: SGEL.
- Castañeda Castro, A. y Ortega Olivares, J. (2019). Los usos atributivos de *ser* y *estar* desde la gramática cognitiva, en I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno y A. Castañeda Castro (eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2*, pp. 120–144. Londres: Routledge.
- Chamorro Guerrero, M. D., Lozano López, G., Ríos Rojas, A., Rosales Varo, F., Ruiz Campillo, J. P. y Ruiz Fajardo, G. (2006). *El ventilador*. Barcelona: Difusión.
- Colasacco, M. A. (2019). A cognitive approach to teaching deictic motion verbs to German and Italian students of Spanish. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 57(1), 71–95.
- Consejo de Europa (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge. [Traducción al español del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002]
- Consejo de Europa (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors*. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge. [Traducción al español del Instituto Cervantes y el Ministerio de Educación y formación profesional, 2021]
- Cuenca, M. J. y J. Hilferty (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- De Knop, S. y De Rycker, T. (eds.) (2008). *Cognitive approaches to pedagogical grammar*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Geerarts, D. y Cuyckens, H. (eds.) (2007) *The Oxford handbook of cognitive linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Doiz, A. y Elizarrri, C. (2013). Metaphoric competence and the acquisition of figurative vocabulary in foreign language learning. *ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada* 13, 47–82.
- Ellis, N. C. y Cadierno, T. (2009). Constructing a second language: Introduction to the special section. *Annual Review of Cognitive Linguistics* 7, 197–220.
- Fauconnier, G. (1994). *Mental spaces: Aspects of meaning construction in natural language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fillmore, Ch. (1977). Scenes-and-frames semantics, en A. Zampolli (ed.), *Fundamental studies in computer science*, pp. 55–88. Ámsterdam: North Holland Publishing.
- Goldberg, A. (1995). *Constructions: A construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- González-Davies, M. (2004). *Multiple voices in the translation classroom: Activities, tasks and projects*. Ámsterdam: John Benjamins.

- González-García, F. (2012). La(s) gramática(s) de construcciones, en I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela, *Lingüística cognitiva*, pp. 249–80. Barcelona: Anthropos.
- González-García, F. (2019). Exploring the pedagogical potential of vertical and horizontal relations in the constructicon: The case of the family of subjective-transitive constructions with *decir* in Spanish. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 57(1), 121–45.
- Gras, P. (2016). Revisiting the functional typology of insubordination. Insubordinate *que*-constructions in Spanish, en N. Evans y H. Watanabe, *Insubordination*, pp. 113–44. Amsterdam: John Benjamins.
- Hijazo-Gascón, A. (2011). Las metáforas conceptuales como estrategias comunicativas y de aprendizaje. Una aplicación didáctica de la Lingüística Cognitiva. *Hispania - A Journal Devoted to the Teaching of Spanish and Portuguese* 94(1), 142–54.
- Hijazo-Gascón, A. (2017). Motion events contrasts in Romance languages: Deixis in Spanish as a second language, en I. Ibarretxe-Antuñano (ed.), *Motion and space across languages: Theory and applications*, pp. 301–328. Amsterdam: John Benjamins.
- Hijazo-Gascón, A. (2018). Acquisition of motion events in L2 Spanish by German, French and Italian speakers. *The Language Learning Journal* 46(3), 241–262.
- Hijazo-Gascón, A. (2021). *Moving across languages. Motion events in Spanish as a second language*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Hijazo-Gascón, A., Cadierno, T. e I. Ibarretxe-Antuñano (2016). Learning the placement caused motion construction in L2 Spanish, en S. de Knop y G. Gilquin (eds.), *Applied construction grammar*, pp. 185–211. Berlín: De Gruyter.
- Hijazo-Gascón, A., Cadierno, T. e I. Ibarretxe-Antuñano (2019). La expresión del movimiento en la adquisición del español LE/L2, en I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno y A. Castañeda Castro (eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2*, pp. 322–339. Londres: Routledge.
- Holme, R. (2009). *Cognitive linguistics and language teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Ibarretxe-Antuñano, I. (2012). Placement and removal events in Basque and Spanish, en A. Kopecka y B. Narasimham (eds.) *The events of putting and taking. A crosslinguistic perspective*, pp. 123–143. Amsterdam: John Benjamins.
- Ibarretxe-Antuñano, I. y Cadierno, T. (2019). La lingüística cognitiva y la adquisición de segundas lenguas (ASL), en I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno y A. Castañeda Castro (eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2*, pp. 19–51. Londres: Routledge.
- Ibarretxe-Antuñano, I., Cadierno, T. y Castañeda Castro, A. (eds.) (2019). *Lingüística cognitiva y español LE/L2*. Londres: Routledge.
- Ibarretxe-Antuñano, I., Cadierno, T. e Hijazo-Gascón, A. (2016). The role of force dynamics and intentionality in the reconstruction of L2 verb meanings: A Danish-Spanish bidirectional study. *Review of Cognitive Linguistics* 14(1), 136–160.
- Ibarretxe-Antuñano, I. y Cheikh-Khamis, F. (2019). How to become a woman without turning into a barbie: Change-of-state verb constructions and their role in Spanish as a foreign language. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 57(1), 97–120.

- Ibarretxe-Antuñano, I. y Valenzuela, J. (eds.) (2012a). *Lingüística cognitiva*. Barcelona: Anthropos.
- Ibarretxe-Antuñano, I. y Valenzuela, J. (2012b). Lingüística cognitiva: origen, principios y tendencias, en I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela (eds.), *Lingüística cognitiva*, 13–38. Barcelona: Anthropos.
- Ibarretxe-Antuñano, I. y Valenzuela, J. (eds.) (2021). *Lenguaje y cognición*. Madrid: Síntesis.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: Chicago University Press.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar. Vol. 1*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Lantolf, J. y Bobrova, L. (2014). Metaphor instruction in the L2 Spanish classroom: Theoretical argument and pedagogical program. *Journal of Spanish Language Teaching* 1(1), 46–61.
- Larrañaga, P., Treffers-Daller, J., Tidball, F. y Gil Ortega, M. C. (2011). L1 transfer in the acquisition of manner and path in Spanish by native speakers of English. *International Journal of Bilingualism* 16(1), 117–138.
- Leonardi, V. (2010). *The role of pedagogical translation in second language acquisition*. Berna: Peter Lang.
- Lewandowski, W. (2014). Deictic verbs: Typology, thinking for speaking and SLA». *SKY Journal of Linguistics* 27, 43–65.
- Littlemore, Jeanette (2009). *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Llopis-García, R. (2010). Why cognitive grammar works in the L2 classroom: A case study of mood selection in Spanish». *AILA Review* 23, 72–94.
- Llopis-García, R. (2015). Las preposiciones y la metáfora del espacio: Aportaciones y potencial de la lingüística cognitiva para su enseñanza. *Journal of Spanish Language Teaching* 2(1), 51–68.
- Llopis-García, R. (2019). Gramática cognitiva y selección modal en la enseñanza del español LE/L2, en I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno y A. Castañeda Castro (eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2*, pp. 255–274. Londres: Routledge.
- Llopis-García, R. e Hijazo-Gascón, A. (eds.) (2019). Applied cognitive linguistics to L2 acquisition and learning: Research and convergence. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 51(1), 1–20 .
- Llopis-García, R., Real Espinosa, J. M. y Ruiz Campillo, J. P. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.
- MacArthur, F. (2010). Metaphorical competence in EFL: Where are we and where should we be going? A view from the language classroom. *AILA Review*, 23, 155–173. DOI: <https://doi.org/10.1075/aila.23.09mac>
- Maldonado, R. (2019). Una aproximación cognitiva al clítico *se*, en I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno y A. Castañeda Castro (eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2*, pp. 145–167. Londres: Routledge.
- Martín-Gascón, B. (2023). Developing L2 learners' metaphoric competence. A case study of figurative motion constructions. *IRAL*. DOI: <https://doi.org/10.1515/iral-2022-0043>

- Masid, O. (2017). La metáfora lingüística en español como lengua extranjera (ELE). Estudio pre-experimental en tres niveles de competencia. *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras* 27, 155-170.
- Mendo-Murillo, S. (2019). El significado de las preposiciones en la enseñanza del español LE/L2: El caso de *por* y *para*, en I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno y A. Castañeda Castro (eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2*, pp. 220-234. Londres: Routledge.
- Muñoz Carrasco, M. y Cadierno, T. (2019). Mr Bean exits the garage driving or does he drive out of the garage? Bidirectional transfer in the expression of path. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 57(1), 45-69.
- Negueruela, E., Lantolf, J., Rehn Jordan, S. y Gelabert, J. (2004). The «private function» of gesture in second language speaking activity: A study of motion verbs and gesturing in English and Spanish. *International Journal of Applied Linguistics* 14, 113-47.
- Öztürk, Ö. y Papafragou, A. (2005). The acquisition of evidentiality in Turkish». *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics* 11(1), 1-14.
- Robinson, P. y Ellis, N. C. (eds.) (2008). *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. Nueva York: Routledge.
- Palacio Alegre, B. (2015). *Instrucción gramatical cognitiva-operativa para la enseñanza de la oposición imperfecto-indefinido. Un estudio con aprendices alemanes de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad Nebrija.
- Piquer-Píriz, A. M. (2008). Reasoning figuratively in early EFL: Some implications for the development of vocabulary, en F. Boers y S. Lindstromberg (eds.), *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology*, pp. 219-240. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Piquer-Píriz, A. M. (2010). Can people be *cold* and *warm*? Developing understanding of some figurative meanings of temperature terms in early EFL, en L. Cameron, G. Low, Z. Todd y A. Deignam (eds.), *Researching and applying metaphor in the real world*, pp. 34. Ámsterdam: John Benjamins.
- Piquer-Píriz, Ana María y Boers, Frank (2008). La lingüística cognitiva y sus aplicaciones a la enseñanza de lenguas extranjeras, en I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno y A. Castañeda Castro (eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2*, pp. 52-70. Londres: Routledge.
- ProfeDeELE (2018). Diferencias entre IR y VENIR y TRAER y LLEVAR. Disponible en <https://www.profedeele.es/actividad/ir-venir-llevar-traer/> (Último acceso: 23/09/2022).
- Pütz, M., S. Niemeier y Dirven, R. (eds.) (2001). *Applied cognitive linguistics I: Theory and practice*. Berlín: De Gruyter Mouton.
- Ruiz Campillo, J. P. (2005). Instrucción indefinida, aprendizaje imperfecto. Para una gestión operativa del contraste imperfecto/indefinido. *Mosaico* 15, 9-17.
- Ruiz Campillo, J. P. (2007). El concepto de no-declaración como valor del subjuntivo: Protocolo de instrucción operativa de la selección modal en español, en C. Pastor, *Actas del programa de formación para profesorado de ELE*, pp. 284-327. Munich: Instituto Cervantes.
- Sánchez Cuadrado, A. (2019). Foco en la forma y traducción pedagógica en español LE/L2: El caso de la pasiva perifrástica, en I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno y

- A. Castañeda Castro (eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2*, pp. 300–321. Londres: Routledge.
- Sánchez Cuadrado, A. (2022). El concepto de mediación aplicado a la enseñanza de lenguas, en A. Sánchez Cuadrado (ed.), *Mediación en el aprendizaje de lenguas. Estrategias y recursos*, pp. 11–40. Madrid: Edelsa-Anaya.
- Slobin, D. I. (1991). Learning to think for speaking: Native language, cognition, and rhetorical style. *Pragmatics 1*, 7–26.
- Slobin, D. I. (1996). Two ways to travel: Verbs of motion in English and Spanish, en M. Shibatani y S. A. Thompson (eds.), *Grammatical Constructions: Their form and meaning*, pp. 195–219. Oxford: Oxford University Press.
- Slobin, D. I. y Hoiting, N. (1994). Reference to movement in spoken and signed languages: Typological considerations», en S. Gahl, A. Dolbey y Ch. Johnson (eds.), *Proceedings of the 20th Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, pp. 487–503. Berkeley, CA: Berkeley Linguistics Society.
- Strömqvist, S. y Verhoeven, L. (eds). (2004). *Relating events in narrative. Typological and contextual perspectives*. Nueva York: Psychology Press.
- Suárez-Campos, L. (2020). *La conceptualización metafórica y metonímica de la ira en búlgaro y en español y su adquisición en español LE/L2*. Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza.
- Suárez-Campos, L. e Hijazo-Gascón, A. (2019). La metáfora conceptual y su aplicación a la enseñanza de español LE/L2, en I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno y A. Castañeda Castro (eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2*, pp. 235–252. Londres: Routledge.
- Talmy, L. (1985). Lexicalization Patterns: Semantic Structure in Lexical Forms, en T. Shopen (ed.), *Language typology and syntactic description*, Vol. III, pp. 57–149. Cambridge: Cambridge University Press
- Tyler, A. (2012). *Cognitive linguistics and second language learning: Theoretical basics and experimental evidence*. Londres: Routledge.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Alberto Hijazo-Gascón
 Departamento de Lingüística y Literaturas Hispánicas
 Facultad de Filosofía y Letras
 San Juan Bosco, 7
 50009 Zaragoza