

Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

Instituto Cervantes - UIMP

2008-2009

**DESCRIPCIÓN PEDAGÓGICA DE BASE COGNITIVA DEL
USO EN ESPAÑOL DEL VERBO *PENSAR*.**

Trabajo Fin de Máster realizado por: Sonia Masip Tello

Dirigido por: Alejandro Castañeda Castro

Agradecimientos:

A Alejandro Castañeda, por el privilegio que ha supuesto que aceptara dirigir este trabajo y por su generosidad,

a Carlos, por la ayuda con los gráficos,

i als meus pares.

Abstract o resumen:

Desde finales del siglo XX, la Ciencia Cognitiva ha supuesto la instauración de un nuevo paradigma en el estudio del saber humano. La Gramática Cognitiva está mostrando la alta rentabilidad que se deriva de este enfoque en el área de la enseñanza de segundas lenguas. Se considera que los mecanismos cognoscitivos que se ponen en funcionamiento en el aprendizaje de una L2 son análogos a los de la adquisición de la L1 y se trabaja sobre ellos. En esta línea, se rompe la tradicional separación entre gramática y semántica, al considerarse la primera como un continente de la segunda. El lenguaje transporta las representaciones del mundo que se hacen los hablantes de una lengua. El presente trabajo pretende, en este marco teórico, sistematizar el uso en español del verbo *pensar* en su variante intransitiva y transitiva así como el uso de este cuando es complementado y modificado por las preposiciones *en* y *sobre*. A partir de esta sistematización, se propone una aproximación pedagógica con vistas a la enseñanza de estas estructuras sintáctico-semánticas a los no nativos.

Índice

1. Introducción.....	5
2. Estado de la cuestión y fundamentación teórica.....	8
3. Propuesta de sistematización del uso del verbo <i>pensar</i> en español.....	12
3.1. Pensar+CD.....	14
3.2 Pensar en.....	18
3.3 Pensar sobre.....	21
4. Plasmación en la lexicografía monolingüe del español de <i>pensar</i>	25
5. Resumen del constructo y de los usos estudiados.....	26
6. Aproximación pedagógica.....	28
7. Conclusión.....	32
8. Bibliografía consultada.....	33

1. Introducción

El objetivo del presente trabajo consiste en explicar, desde un punto de vista cognitivo, el uso de ciertas estructuras lingüísticas en español y la relación entre estas formas y su significado. Todo ello con vistas a proponer un modelo de aplicación pedagógica dadas las posibilidades que este modelo ha demostrado en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras.

En este caso se pretende explicar la modificación semántica que ciertas preposiciones realizan sobre un verbo y la diferencia de uso cuando este funciona con otro tipo de complementos. Este es el punto de partida para, a través de la explicitación del componente metafórico, hacer llegar y permitir interiorizar de forma clara y rentable estos significados a aprendientes de la lengua meta. En este caso, se ha seleccionado el verbo *pensar* cuando actúa como transitivo y cuando es modificado por suplementos introducidos por las preposiciones *en* y *sobre*.

Se trata de examinar cómo las preposiciones, partículas consideradas conflictivas en cuanto a su carga léxica, afectan al componente semántico del verbo *pensar* en ciertas construcciones. Se intentará partir del componente metafórico, es decir, de la carga conceptual del signo lingüístico, para explicar la gramática y proponer descripciones pedagógicas.

Esta conceptualización de elementos lingüísticos desde una óptica cognitivista está en consonancia con el enfoque funcional y comunicativo como método de enseñanza-aprendizaje de idiomas:

“la gramática cognitiva no sólo supone una visión alternativa de la naturaleza del conocimiento lingüístico sino también de la forma en que los hablantes disponen de ese conocimiento, lo usan y lo adquieren (Vid., por ejemplo, Kellerman, 2000). Esa visión, de clara orientación funcional, está en consonancia con las corrientes comunicativas de la metodología actual y puede contribuir a reforzar su fundamentación teórica (Achard y Niemeier, 2002; Pützz, Niemeier, Dirven (eds.), 2001)” (Castañeda, 2004)¹

Otro de los aspectos que justifican la elección de este enfoque para la presente propuesta didáctica es su carácter integrador y práctico. La gramática es concebida como el continente de la carga significativa que encierra un idioma:

¹ En “Potencial pedagógico de la gramática cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica del español/LE”, RedELE. Revista electrónica de Didáctica del Español/Lengua Extranjera, nº0. Disponible en: www.sgci.mec.es/redele/index.html

“no se trata de ir de la gramática a la comunicación (meses después), sino de hacer el camino de la comunicación mediante la gramática, una gramática, desde luego, totalmente diferente de la formalista, que puede servir de esqueleto al desarrollo de la comunicación justamente porque ha sido definida en términos de significado.” (Ruíz Campillo, 2007²)

Además, la ciencia cognitivista considera que los seres humanos comparten una serie de habilidades cognoscitivas que pueden ser usadas como punto de unión entre los usuarios de una lengua, tanto nativos como los que la han aprendido con posterioridad. Desde esta óptica, se intentan crear conceptualizaciones que expliciten los mecanismos cognitivos que los hablantes de la lengua meta ponen en funcionamiento para representarse la realidad en ciertos contextos con objeto de que los discentes entiendan, automaticen y usen estos procesos. Se parte de la idea de que el aprendizaje de una L2 es análogo al de la adquisición de la L1 y se actúa en consecuencia. El Marco Europeo de Referencia define la competencia lingüística, como parte de la competencia comunicativa, en consonancia con esta línea de investigación:

“Este componente, que aquí se contempla desde el punto de vista de la competencia lingüística comunicativa que posee un individuo concreto, se relaciona no sólo con el alcance y la calidad de los conocimientos (por ejemplo, las distinciones fonéticas realizadas o de la extensión y la precisión del vocabulario), sino también con la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos (por ejemplo, las distintas redes asociativas en que el hablante coloca un elemento léxico) y con su accesibilidad (activación, recuperación y disponibilidad).” (MCEC, 2.1.2)

Para llevar a cabo este estudio se ha revisado, en primer lugar, la bibliografía especializada, se ha hecho una lectura crítica y se ha contrastado el valor que se le daba a los elementos estudiados. Asimismo, se ha analizado la presencia de estas construcciones en la base de datos CREA y, además, también se ha visto el tratamiento que el verbo pensar y otros de pensamiento, junto con las preposiciones *en* y *sobre*, tienen en el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* y el *Diccionario de Uso del Español*, de María Moliner. Finalmente, siguiendo las directrices de la gramática cognitivista, se ha intentado una propuesta de explicación de carácter pedagógico teniendo presentes en todo momento al discente de español como lengua extranjera. En este punto se debería aclarar que el destinatario inmediato de este trabajo no es el profesor que piense que podrá llevar al aula directamente el contenido de este análisis, sino que se trata del comienzo sobre el que trabajar para crear materiales didácticos.

² Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo: *Gramática cognitiva y ELE*. En marcoELE, núm.5, 2007

En cuanto a la estructura del presente trabajo, en primer lugar, se enmarca este estudio en el ámbito de la lingüística cognitiva mediante un análisis crítico de sus aportaciones a la lingüística en general y, más concretamente, en la pedagogía de lenguas extranjeras para, a continuación, hacer un recorrido de las repercusiones que el programa ha tenido en la enseñanza del español como lengua extranjera. En otro apartado se propone una sistematización de los usos en español de *pensar* intransitivo, *pensar* transitivo y *pensar* con régimen verbal introducido por *en* o *sobre*, además de algunas otras variaciones. Esta red de significaciones se establece a partir de relaciones de proximidad, metonímicas o por comparación (otros verbos o construcciones de *pensamiento* se relacionan con *pensar* por tener un significado y uso casi equivalentes en algunos contextos y poder alternar con él o por estar especializados en codificar representaciones diferentes). Por otro lado, para comprobar la frecuencia de uso de las construcciones con suplemento se ha recurrido al *corpus* del español CREA. Asimismo, ha sido interesante hacer un análisis crítico de la presencia de estas partículas en la lexicografía monolingüe del español. Se han tomado como referencias el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* y el *Diccionario de Uso del Español*, de María Moliner. Finalmente, se expone un esbozo de explicación de tipo pedagógico de las estructuras sintáctico-semánticas analizadas. Para ello, se han puesto en relación con otros elementos lingüísticos del sistema con significados y usos próximos, como son los verbos *concebir*, *querer*, *reflexionar*, *creer* o la construcción *tener la intención de*. Como se trata de una aproximación pedagógica de carácter práctico, se ha tenido en cuenta la relación entre los enunciados y los contextos y las posibles interpretaciones que de ellos se podrían derivar, es decir, se dan apuntes del rendimiento discursivo-pragmático de estos contrastes. En consonancia con el marco teórico de este trabajo, se ha intentado también una representación gráfica de carácter abstracto y una figurativa, más pedagógica, aunque no pensada para el aula, de los valores estudiados.

Este estudio parte de una tendencia personal a no querer quedarse en la superficie y a buscar más allá. El descubrimiento de la lingüística cognitiva aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras fue toda una revelación. Con la gramática cognitivista se pueden aunar los procesos de abstracción propios de la reflexión lingüística con el pragmatismo necesario en el campo de la pedagogía y de la actuación en el aula. Además, resulta altamente estimulante ir descubriendo las sorpresas que encierra la propia lengua y, todavía más, contagiar ese entusiasmo a los estudiantes mediante un modelo que combina capacidad descriptiva y validez psicológica acorde con la intuición de los aprendices de una lengua.

Haciendo explícitos todos estos elementos durante un curso de idiomas, se puede incidir en lo multi-, pluri- o transcultural, por ese ponerse en el lugar del Otro, que tiene un punto de vista propio, aunque determinado, forjado, por su cultura, que se materializa en unas estructuras lingüísticas en una situación codificada. Es interesante hacerle ver al aprendiz la riqueza, la versatilidad y el poder del lenguaje. Mostrar, por ejemplo, cómo se da una codificación lingüística de los roles en la comunicación o las fronteras del mundo que comporta un lenguaje determinado.

Por todo lo anterior, considero este trabajo el inicio de algo. Una línea en la que seguir trabajando, tanto a nivel teórico, como experimentando en el aula todas estos conceptos. Del mismo modo, creo que esta es la modesta aportación de esta propuesta a la comunidad relacionada con la enseñanza del español como lengua extranjera: una prueba más de la rentabilidad pedagógica de la aplicación en las clases de L2 de la Gramática Cognitiva, además de un intento de sistematización de una mínima parcela del sistema del español en esta línea, con una muestra de lo que podría ser una aproximación pedagógica.

2. Estado de la cuestión y fundamentación teórica

En los últimos años, la Lingüística Cognitiva, la Pragmática o el Análisis del Discurso han tratado de aproximarse al fenómeno del lenguaje a través de lo que este tiene de representacional. Muchos autores han investigado la lengua como algo inherente al individuo o a su comunidad lingüística y en relación con la significación que las formas adquieren en cada actuación comunicativa concreta. Hoy en día, nadie pone en duda la carga simbólica del lenguaje y la ligazón entre experiencia corporal, perceptual, del individuo y la configuración de su lenguaje verbal. Es decir, la lengua no es un mero vehículo que transporta, sin más, una realidad objetiva. La representación que el sujeto se hace de una situación dada se plasma en el uso que este hace de lo lingüístico.

De todo lo anterior se deduce que las fronteras entre categorías conceptuales y ciencias o niveles del lenguaje, que anteriormente parecían infranqueables, se difuminan y dan paso a modelos o propuestas en los que, por ejemplo, no hay una separación radical entre la gramática y la semántica (Ver Cuenca y Hilferty, 1999). De acuerdo con el pensamiento postestructuralista y el nuevo paradigma, los compartimentos estancos y las oposiciones binarias se rompen.

En este marco surge (en EE.UU.) la Lingüística Cognitiva, a finales del siglo XX, como una ciencia lingüística integradora, con un carácter claramente transdisciplinar, ya que en ella confluyen aportaciones de distintas disciplinas como la lingüística, la psicología, la antropología, la neurología o la teoría literaria. La revolución y la mayor repercusión llegan, sobre todo, a partir de la publicación de *Metaphors we live by* (Lakoff y Johnson, 1980) y de *Foundations of cognitive grammar* (1987) del lingüista Ronald W. Langacker. Según este nuevo paradigma, se concibe la lengua como un elemento integrado en el proceso de cognición que lleva a cabo el individuo de forma general, es decir, se tienen en cuenta los procesos de conocimiento de forma holística; la información recibida a través de los sentidos es categorizada según la experiencia del mundo del sujeto y los signos lingüísticos elegidos comportan, a su vez, una perspectiva o imagen particular, determinada por la situación o la comunidad en la que se halla inmerso el hablante. Por la Lingüística Cognitiva sabemos cómo se manifiesta en la lengua la visión del mundo que tienen los hablantes de esta:

“(…) desde el punto de vista de la Gramática Cognoscitiva³, la cual por más de una década ha sostenido que la gramática y el significado son indisociables. Esta teoría toma la posición radical de que la gramática se reduce a la estructuración y simbolización del contenido conceptual y por ello no tiene una existencia autónoma.”
(Langacker, 2000)

Hay una correlación entre estructuras lingüísticas y la percepción del entorno. Sin embargo, no hay que olvidar que la realidad admite múltiples prismas, y podemos ver algo de forma totalmente diferente a otro individuo o desde distintas posiciones, de forma figurada, etc. y este hecho se va a vehicular en las estructuras lingüísticas empleadas. Hacer este fenómeno patente en un curso de idiomas se hace indispensable para alcanzar el objetivo general de crear hablantes competentes en las distintas situaciones de uso de una lengua.

En esta línea, la Gramática Cognitiva ofrece un punto de vista sobre el lenguaje que es especialmente rentable y se adecua perfectamente al enfoque metodológico de corte comunicativo que, desde fines del siglo XX, queremos en nuestras clases de idiomas. Si se pretende capacitar al aprendiente de una lengua para comunicarse con éxito con otros hablantes del idioma, esta Gramática puede entenderse como un mapa que conduce de una lengua a otra, de una forma de ver el mundo a otra, a través de elementos comunes, relativamente fáciles de aprehender. Buena prueba de ello es la relevancia que en este campo adquiere la representación figurativa: la visión es un

³ El término caracterizador de esta corriente de la lingüística en inglés es *cognitive* y ha sido adaptada al español como *cognitiva*, pero algunos autores, como Maldonado (2000), responsable de la edición donde aparece el artículo citado de Langacker, prefieren el término *cognoscitiva*.

elemento común a todos los seres humanos (López, 2002) y esta capacidad, a través de procesos metafóricos, influye en la forma en que el individuo, en el plano lingüístico, se representa una escena o un ámbito conceptual de carácter abstracto, por ejemplo (Lakoff y Johnson, 1998).

También resulta altamente provechoso, en el nivel pedagógico, trabajar con la teoría de la metáfora conceptual (TMC) de Lakoff y Johnson (1980, 1999), según la cual las metáforas que los nativos usan de forma inconsciente cotidianamente transportan una analogía conceptual que surge en un determinado dominio lingüístico y que se acepta convencionalmente por todos los integrantes de las sociedades que hacen uso de ellas. Se habla de un trasvase de conceptos, de representaciones, desde un dominio base a un dominio meta. Se crean conexiones entre distintas esferas de la experiencia humana, como una suerte de mecanismo que sirve para economizar el trabajo cognitivo: “El concepto se estructura metafóricamente, la actividad se estructura metafóricamente y, en consecuencia, el lenguaje se estructura metafóricamente” (Jakoff, Johnson, 1980/1996: 42)

De todo esto se deduce que la posibilidad creativa es prácticamente ilimitada, una metáfora conceptual sirve de base para producir expresiones metafóricas constantemente, cotidianamente. Por tanto, se hace necesario para aprender una lengua con eficacia interiorizar estas metáforas subyacentes que configuran la representación que de una escena se hace un hablante nativo para poder decodificar adecuadamente la carga simbólica de las estructuras lingüísticas. Es decir, una vez más, vemos cómo las fronteras entre lo que tradicionalmente se ha definido como exclusivamente gramatical y lo semántico se rompen: se comprueba cómo, en realidad, lo que tenemos son estructuras sintáctico-semánticas: este trabajo es una muestra de la forma en la que conceptos manejados tradicionalmente por la gramática, como el de transitividad, o la idea de categoría, implican ideas de tipo simbólico. Por ejemplo, para Cuenca y Hilferty (Cuenca y Hilferty, 1999) las categorías gramaticales, como el verbo o la preposición, se pueden considerar como “continentes” o “contenedores” que modelan conceptos.

Según la propuesta de Langacker (Langacker, 2000), las construcciones verbales transitivas hablan de una interacción en la que un sujeto incide sobre otro participante en el proceso, animado o no animado, modificándolo, desplazándolo, etc. y etiquetas como las de verbo, adjetivo o preposición lo que hacen es designar relaciones. Ahora bien, según la idea de prominencia, el individuo realiza una construcción subjetiva de la escena, de forma que pone en perfil un elemento u otro de

la situación, focaliza su mirada en uno u otro, y este proceso se trasparenta en la codificación lingüística realizada⁴.

En el ámbito de ELE, no sólo es interesante este hecho por lo clarificador que puede resultar para el aprendiz, sino por lo que tiene de intercultural, porque el que se acerca a la nueva lengua ve el mundo con la mirada del Otro. La idea de aplicar la conceptualización metafórica en la explicación gramatical parece cobrar fuerza desde este punto de vista. Sobre todo en el uso de paráfrasis que recurran a esos procesos metafóricos, como cuando se explica la transitividad con la idea de que el sujeto hace algo con el objeto, lo transforma, lo cambia de lugar, lo adquiere, etc.. Si *Laura pinta la pelota*, pone pintura en la pelota, cambia su color; Cuando *compro pan*, pongo el pan en mi cesta., etc. Aunque no siempre que hay transitividad hay un complemento afectado por un cambio de estado provocado por un agente, esa idea prototípica se extiende metafóricamente a otros casos (*Si veo la tele*; capto sus imágenes, las pongo en mi cerebro; *Si Laura pinta a Pedro*, lo pone en el cuadro, etc.).⁵

En el ámbito de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera han aparecido en los últimos años trabajos muy valiosos en esta línea. Una vez demostrada la influencia que estos estudios tienen en la adquisición y enseñanza de segundas lenguas ya que, por ejemplo, el hecho de que los nuevos saberes reestructuren, en ocasiones, los conocimientos anteriores es algo aceptado por toda la

⁴ En la teoría de Langacker (1987) la noción de *perfil* se contrapone a la de *base*. La base constituye el fondo presupuesto necesariamente respecto del cual el elemento perfilado se destaca. Así, la palabra *tejado* designa o perfila la cubierta de una casa, y la casa constituye el fondo respecto del cual se caracteriza de forma específica frente a otras cubiertas (por ejemplo, una *tapadera*, un *todo*, etc.) En los sustantivos deverbales como *trabajador*, *soñador*, *legislador*, etc., el perfil se identifica con la persona que se caracteriza por llevar a cabo o estar implicada de forma esencial con cierta actividad; la actividad propiamente dicha, a la que se alude en el tema verbal de cada sustantivo (trabajar, soñar, legislar) se identifica con la base. En cada uno de esos sustantivos se incluye la noción de la actividad, pero el sustantivo como tal, en conjunto, no designa la actividad sino a la persona implicada en ella. Este último ejemplo muestra la importancia no sólo semántica sino también sintáctica de la distinción perfil/base pues de él se desprende que el núcleo de una secuencia es aquel que impone su perfil al conjunto, relegando a la base el aporte significativo del resto. El núcleo en esa clase de sustantivo es *-dor* porque es el sufijo el que impone su perfil al conjunto de la formación. Un último ejemplo que puede ilustrar el alcance explicativo de la distinción perfil/base es el relativo a los elementos deícticos como los pronombres demostrativos. En un demostrativo como *este*, en frases como *Prefiero este*, se designa un objeto y por eso se categoriza como sustantivo o pronombre en este caso, pero ese objeto remite a una base que está constituida por el espacio propio del hablante. El espacio propio del hablante no se designa con *este* pero está presente en su significado como dominio conceptual de base. Ese espacio sí es identificado como perfil, es decir, es designado, por el término *aquí*, el cual, a su vez, contiene la noción del hablante como base. *Aquí* no designa al hablante pero lo presupone como elemento caracterizador del espacio que sí se designa.

⁵ Ver VV.AA. (2008), *Pronombres personales en la GBE. Guía para el profesor, material didáctico y presentaciones animadas*. Barcelona: Difusión, págs.: 48-49 [www.gramaticacognitivae.es].

comunidad docente, los currículos, manuales e investigaciones han trabajado en este sentido.

Algunos autores, como Ángel López (2002, 2005) han publicado trabajos de carácter teórico pero divulgativo y otros grupos de investigación han dado cuenta de la rentabilidad pedagógica de una conceptualización de hechos lingüísticos apoyada en explicaciones cognitivistas e imágenes, como es la *Gramática Básica del Estudiante de Español*⁶.

En definitiva, se están alcanzando logros en facilitar el aprendizaje con unas propuestas en las que convergen aportaciones de distintas áreas de conocimiento y se ha dado un giro copernicano por el que la realidad lingüística no se considera una mera transposición de información, sino que el hecho lingüístico forma parte de una red de conceptualizaciones que dependen de perspectivas, focalizaciones o situaciones variadas según la forma en que son experimentadas por el sujeto.

3. Propuesta de sistematización del uso del verbo pensar en español

Según la propuesta de Lakoff y Johnson (1980, 1999), el ser humano conceptualiza en virtud de un sistema de metáforas que estructura su experiencia. En *Metáforas de la vida cotidiana* clasifican los distintos procesos metafóricos en tres tipos diferentes:

a. metáforas orientacionales, por las que los sistemas conceptuales entran en relación unos con otros. En general, tienen que ver con lo espacial y nuestra experiencia corporal, por ejemplo, lo bueno es arriba y lo malo es abajo, como demuestran las expresiones *pensamientos elevados* y *pensamientos bajos o rastreros*.

b. metáforas ontológicas por las que se categoriza un fenómeno de forma peculiar mediante su consideración como una entidad, una sustancia, un recipiente, una persona, etc. Por ejemplo, *la mente humana es un recipiente*.

c. metáforas estructurales, según las cuales una experiencia es concebida en términos de otra, por ejemplo, comprender “es” ver.

⁶ ALONSO, R., et al. (2005): *Gramática Básica del estudiante de español*. Madrid: Difusión.

Todo individuo articula su actividad lingüística de acuerdo con la representación que se hace del mundo en base a estos tres tipos de modelos cognitivos. De esta forma, el signo lingüístico no hace más que dar forma a la imagen mental, compartida por todos los miembros de una comunidad lingüística, que hay detrás. Si se quiere llegar a un conocimiento profundo del sentido de los mensajes lingüísticos, se ha de atender al lenguaje en esta dimensión.

Así, la inserción en los currículos de enseñanza de segundas lenguas de estos conceptos es indiscutiblemente beneficiosa, ya que, esta estructuración de lo lingüístico en base a lo conceptual es fácilmente accesible para todos los aprendientes de una lengua. Este funcionamiento de la cognición es común a todos los seres humanos. La explicación de ciertos fenómenos lingüísticos apoyados en estas metáforas, estos *dominios cognitivos idealizados*, será más fácilmente aprehensible para cualquiera que se acerque a una segunda lengua. Es también lo que Ronald W. Langacker explica cuando habla de las habilidades cognoscitivas y la capacidad innata del ser humano para usar las mismas estructuras en diferentes ámbitos o para crear de esquemas de imágenes⁷.

Todo esto apoyado en el objeto icónico resulta evidentemente clarificador de estructuras o conceptos abstractos. Como se ha demostrado con anterioridad (López, 2005; Castañeda, 2004; Arnold, 2000) en relación con la enseñanza de segundas lenguas.

Como ejemplo de conceptualización y sistematización pedagógica, una red de significaciones en torno a un elemento lingüístico, cuyas relaciones se establecen a través de diversos mecanismos, sirve el análisis del funcionamiento del verbo *pensar* en español en construcciones transitivas, por una parte, y, por otra, en construcciones con suplementos o complementos introducidos con las preposiciones *en* y *sobre*.

En primer lugar, si tomamos en consideración la estructura *PENSAR + CD* (*COMPLEMENTO DIRECTO*), observamos cómo esta sigue el esquema propio de la transitividad pero, en su variante constructiva, el participante activo, el agente, produce algo o crea algo:

(1) *He pensado un plan.*

⁷ Aunque en este punto ambas propuestas difieren, ya que, para Langacker estas habilidades son innatas, no dependen de las vivencias del individuo y, para Johnson y Lakoff, la representación metafórica, nuestra capacidad representacional en general, es determinada por nuestra experiencia corporal.

En este ejemplo se observa que el sujeto piensa algo en el sentido de tener una idea, una ocurrencia, ya que el sujeto forma, construye un producto. Para esta conceptualización el español opta por complementar al verbo con un complemento de tipo clausal o proposicional o con sustantivos deverbales o referidos a una actividad (*cosa, plan, diseño, solución, procedimiento, técnica, estrategia, fórmula, medida, viaje, itinerario, ruta, comida, receta, etc.*)⁸. Si se usara con otro tipo de sustantivos más concretos y que no implican actividad (*mesa, cocina, bolso*) la construcción transitiva forzaría o impondría la concepción creativa o constructiva o inventiva del verbo: *He pensado un bolso. Lo he diseñado yo sola*. Ello permite establecer un contraste de fácil aplicación pedagógica entre esta construcción transitiva y la construcción con suplemento introducido por *en*, que veremos más adelante: con **PENSAR + CD** nos referimos a cosas novedosas, en el sentido de inventadas o creadas, mientras que con **PENSAR + EN + SUPLEMENTO** nos referimos a un objeto ya establecido de antemano o cuya existencia o concepción es independientemente de ese acto de pensamiento en cuestión. Así, por ejemplo, (2) *He pensado la comida* significa que he decidido de qué se compone, en los platos que la componen o en los ingredientes de los platos. Hay un aspecto creativo en ese acto de pensamiento, mientras que (3) *He pensado en una comida* no presupone novedad en la configuración de la comida, puede referirse a una ya conocida o establecida, presente en algún recetario, por ejemplo. En este caso el acto de pensar consiste en dirigir mi atención o mi conciencia reflexiva a un objeto independiente de dicho acto mental. Si digo (4) *Piensa el título* necesariamente me refiero a que lo crees o a que lo concibas, pero si digo (5) *Piensa en el título* puedo referirme a que te concentres en esa parte del texto, que puede ser una parte no especificada todavía, y entonces también puedo querer decir que te concentres en esa parte del libro (ya dada, que como tal parte existe independientemente de ti) para que la concretes, o que puede que ya esté decidido o propuesto y sobre el que, por ejemplo, te pido que tú des tu opinión. Si digo (6) *Pensaremos la mesa* me refiero a que la diseñaremos y no sólo a que la recordaremos o que la tendremos en cuenta, es decir no sólo digo que (7) *Pensaremos en la mesa*, ya sea si pensamos en un objeto abstracto o genérico o en uno específico.

⁸ Debe tenerse presente que, a diferencia de otros verbos (*comer, beber cantar, etc.*), *pensar* no se compadece con complementos directos que hagan referencia explícita al producto del pensamiento, con términos cognados o semánticamente equivalentes a esos términos. No diríamos **pensar un pensamiento* o **pensar una idea* sino *concebir/tener/forjar (...) un pensamiento o una idea*. En este sentido pensar se comporta como otros verbos en los que también se reconoce que el complemento directo es el producto que es creado en ese proceso. No decimos **escribir un escrito* sino más bien *hacer o elaborar un escrito*, no decimos *construir una construcción* sino *llevar a cabo, elevar, levantar una construcción*, no decimos *componer una composición* sino *crear o escribir una composición*. Este comportamiento de *pensar* nos reafirma en la idea expuesta más arriba de que en su variante transitiva *pensar* mantiene el rasgo causativo o creativo de los usos más prototípicos de la estructura transitiva.

Cabe destacar la conexión de la variante transitiva con el verbo *concebir*, definido por María Moliner como “Formar una idea, proyecto, etc.: “Concebir un plan””. Sin embargo, es interesante el hecho de que el DRAE sólo recoja el verbo como transitivo con estas dos acepciones que aparecen en primer y segundo lugar respectivamente, “comprender, encontrar justificación a los actos o sentimientos de alguien” y “comenzar a sentir alguna pasión o afecto”. La entrada “formar idea, hacer concepto de algo” está un último lugar y está identificada como intransitiva, aunque se advierte de que también puede ser usado como transitivo. Por lo tanto, este verbo tiene una consideración bastante distinta en cada uno de los diccionarios analizados, en el DUE se identifica más con el uso de pensar transitivo y en el *Diccionario de la Real Academia* este vínculo parece menos estrecho.

También se puede tomar como punto de partida para el análisis la construcción *pensar algo* en secuencias como la siguiente:

(8) *He pensado que no es una buena idea.*

En este caso la transitividad proviene del hecho de que el agente posee una idea, tiene una creencia en el pensamiento, su actividad se reduce a mantener esta convicción en la mente y a incidir en la entidad porque puede controlarla y acceder a ella. No se trata tanto de una actividad como del resultado estático de esta, pero el agente la mantiene después de haberla concebido, se hace responsable de ella. En este sentido, se puede hacer corresponder con *creer*:

(9) *Pienso/ Creo que no es buena idea.*

Resulta interesante comprobar cómo, cuando el objeto del pensamiento se pronominaliza con el clítico ((10) *Lo pienso/ Piénsalo*), se hace referencia con frecuencia a la idea, la posibilidad, la propuesta o la entidad sobre la que hay que discutir. Sin embargo, cuando el pronombre se refiere a la creencia parece incluir el proceso, el componente de la decisión ((11) *Creo que no es buena idea. Lo pienso de verdad*).

En el caso de la variante reflexiva ((12) *Piénsatelo*), sin embargo, parece que la decisión si está presente de forma regular.

Se puede avanzar un grado más con respecto a las construcciones transitivas que incluyen el verbo *pensar* y codifican el carácter dinámico del pensamiento: el Diccionario de Uso de María Moliner incluye la acepción “decidir una cosa como consecuencia de haber reflexionado sobre el asunto” ((13) *He pensado que no me*

conviene llevar a cabo esa idea). El sujeto toma una decisión, su capacidad para razonar produce esta conclusión.

Esta definición es una muestra de las relaciones metonímicas que se dan en el seno de un idioma: el sujeto se refiere a la decisión pero, habla de la reflexión previa a la misma. En estos casos los complementos siempre son proposicionales.

Dando un paso metonímico más allá, tenemos la construcción *pensar hacer algo*, con el sentido de “tener la intención de hacer algo”. La interpretación meramente intencional o la que incluye la reflexión previa puede depender de factores contextuales, como el hecho de usar formas perfectivas o no, como en los siguientes ejemplos:

(14) *Pienso llevar a cabo mi idea.* (Sólo intención)

(15) *He pensado llevar a cabo mi idea.* (Reflexión y decisión)

En este sentido se relaciona con el verbo *querer*, ya que, según recoge María Moliner en el *Diccionario de Uso del Español*, esta partícula tiene el mismo significado en ciertos contextos de uso (‘Tener intención de hacer cierta cosa’): (16) *Pienso visitar Italia este verano/ Quiero visitar Italia este verano*”). El Diccionario de la Real Academia también coincide en definir este verbo de forma muy próxima: “Tener voluntad o determinación de ejecutar algo” o “Pretender, intentar o procurar”. No obstante, parece que hay una mayor determinación en la intención expresada por *pensar* que en la expresada por *querer*, con *querer* o con términos relacionados (*desear, apetecer*) expresamos nuestras aspiraciones pero no nuestra determinación. En el caso de pensar, el rasgo de determinación quizá se trate de un efecto de sentido, ya convencionalizado, que proceda de la idea de que el plan o la acción futura está meditada y decidida, no sólo se desea algo sino que se tiene en mente. Si el contexto permite deducir que *pensar* se refiere a una intención, el propio uso de este verbo implica un paso más allá que ‘querer’ hacia la consecución de un objetivo, puesto que pensar algo presupone quererlo y va más allá de quererlo en tanto que parece incluir el componente de la reflexión sobre la forma de ejecutarlo y la decisión de llevarlo a cabo.

En relación con este uso de PENSAR + INFINITIVO con sentido intencional es importante desde el punto de vista pedagógico plantear el contraste entre esta combinación y la de PENSAR + EN + INFINITIVO sobre la base del reconocimiento de si

hablamos de una decisión tomada (PENSAR + INFINITIVO) o de una decisión por tomar (PENSAR + EN + INFINITIVO):

(17) Si Alfredo **piensa ir a Italia**. Lo más probable es que haya hecho las reservas de avión.

(18) Si Alfredo **piensa en ir a Italia**. Lo más probable es que no haya hecho ninguna reserva.

Se nos ocurre, por ejemplo, que podemos leer o hacer escuchar un texto a los estudiantes sobre intenciones o planes de viaje de alguien y pedirles que piensen qué cosas están decididas y qué cosas están por decidir sobre la base de la elección de una u otra construcción.

No obstante, se da en la lengua una variación semántica gracias a la capacidad metafórica que se constata en ella y que, como mecanismo cognoscitivo, hace que la cadena de acción propia de la agentividad, por la que la energía ejercida por el participante desencadenador⁹ (agente) sobre paciente transforma o afecta de alguna forma a este último, se extienda a otros casos no prototípicos:

(19) *Ha pensando ese papel para Javier Bardem*

En este caso la presión que el agente realiza sobre el objeto es extrema, hasta el punto de que la energía que esta cadena produce o genera hace existir el participante paciente¹⁰.

A continuación, consideramos la estructura sintáctico-semántica de *PENSAR EN ALGO*. Esta estructura sintáctico-semántica, de la que ya hemos dado algunas indicaciones al ponerla en contraste con las construcciones transitivas, si bien tiene como elemento principal el verbo *pensar*, se diferencia de las unidades anteriores por el hecho de que, en este ocasión, la preposición *en* cambia la configuración semántica del verbo, es decir, esta forma de codificar implica intransitividad, el agente ya no induce ninguna modificación en otro constituyente del proceso. Ahora no hay

⁹ Langacker, R. W. (2000): *Grammar and Conceptualization*. Berlín-Nueva York: Mouton de Gruyter.

¹⁰ No obstante, la noción de 'producir una idea nueva', de inventar o tener una ocurrencia o de dar con un concepto nuevo, la noción de crear un concepto o de descubrir una nueva relación, un plan, un proyecto, etc., se aviene mejor en español, se expresa de forma más explícita, con expresiones como *imaginar*, *concebir* o *idear*, que tienen más posibilidades combinatorias que pensar: *He pensado una casa/He concebido una casa*.

transferencia de energía, ni siquiera metafórica. El verbo es modificado por la preposición en el sentido de expresar una actividad cognitiva equiparable a la de reflexionar.

En cuanto al componente semántico de las preposiciones, Ángel López (2002) habla de dos clases: las que preceden a un componente circunstancial y anticipan el tipo, semántico, de este, y las que son seleccionadas por el verbo de forma necesaria, que introducen un complemento de régimen, aunque también puede relacionar al verbo con complementos circunstanciales, y no tienen una carga semántica tan fuerte. Se llaman, respectivamente, preposiciones llenas (*para*) y vacías (*en, a con, de, por, sin*). El sentido abstracto de estas últimas “se concibe” más que “se percibe”:

“El sentido de las preposiciones vacías es más difícil de captar porque no se percibe, como el de las llenas, sino que más bien se concibe. Estas preposiciones significan relaciones topológicas vagas por relación a un conjunto” (López, 2002:226)

Por otra parte, si tenemos en cuenta la propuesta de la Gramática Cognitiva, difícilmente aceptaremos que un signo lingüístico puede estar totalmente vacío de significado: R. Langacker habla de las preposiciones como partículas que conllevan un contenido semántico de tipo relacional. Por ejemplo, en la *Gramática Básica del Estudiante de Español*, la preposición *en* aparece descrita como el elemento que relaciona un objeto con otro, de forma que lo sitúa en el interior de “un espacio definido o delimitado por otra cosa (un lugar, un objeto, una superficie, un conjunto, un período de tiempo, un proceso, una idea, etc.)” (2006:195). Por otro lado, resulta contraituitivo que las preposiciones *por, con* o *sin* se cataloguen como preposiciones vacías. Pensemos en el ejemplo de *por* (Ver Cuenca y Hilferty 1999: 143-149). El sentido prototípico de *por* parece ser el de señalar, en el dominio básico del espacio, la relación entre el desplazamiento de un objeto de un origen a una meta y el espacio o trayecto que se recorre para ir de un lado a otro. Ese sentido prototípico, que correspondería al uso de *por* en frases como (20) *No salgas por delante, sal por la cocina*, se constituye en el origen semántico que, mediante extensiones figurativas de distinto tipo, da lugar a otras acepciones. Desde ese valor prototípico, efectivamente, a partir de extensiones metafóricas y metonímicas, surgen otras acepciones en las que la relación descrita se proyecta sobre otros dominios, como el tiempo ((21) *Te felicitaré por Navidad*) u otros más abstractos y en los que la idea de trayecto se traduce en nociones como ‘intermediario’ ((22) *Lo mandaron por avión*), ‘medio’ o ‘modo’ ((23) *Lo comunicaremos por vía oficial*), ‘canal’ ((24) *Salí por televisión*), ‘agente’ ((25) *La casa concebida por el arquitecto*), ‘causa’ ((26) *Lo hago por ti*), ‘trueque’/‘valor’ ((27) *Te doy un caramelo por cada canica*), etc. No parece convincente decir que la preposición *por*

esté vacía, pues. Quizá la idea de que algunas partículas estén vacías de significado proceda de la concepción de los signos como elementos categoriales estrictos a los que hay que suponer un valor semántico o funcional constante definido por rasgos suficientes y necesarios y que están presentes en todos sus usos. Sin embargo, para la Gramática Cognitiva esta es una concepción poco realista de la lengua. En este modelo se piensa más bien que los signos constituyen categorías complejas en las que se reconocen valores prototípicos, como el *por*, que indica ‘trayecto espacial’, extensiones de esos valores, como los valores de ‘agente’ o ‘medio’ o ‘intermediario’ que puede adoptar esa preposición en determinadas construcciones, y posibles valores esquemáticos o muy generales que pueden surgir, aunque no necesariamente, como conceptos que emergen de procesos de abstracción que permiten retener el denominador común a todos los usos. Esos valores no se presuponen en la gramática cognitiva, porque es una teoría basada en el uso y que se representa la existencia de sistemas gramaticales como estructuras emergentes de la actividad lingüística, pero que tienen cabida en ella. Por ejemplo, tal y como se explica en Maldonado (1999)¹¹ o en Castañeda y Melguizo (2006)¹² los distintos usos de *se en* español conforman una especie de conglomerado de acepciones (reflexivas —(28) *Me peino con la mano izquierda*; medio reflexivas —(29) *Me levanto con esfuerzo*; medias —(30) *Se ha derretido el hielo*; mediopasivas —(31) *Las lentejas no se digieren bien*; impersonales pasivas —(32) *Se construyó un puente en un mes*; impersonales transitivas —(33) *Se entretiene a los niños*; e impersonales intransitivas —(34) *Se vive bien aquí*) en el que ciertos significados están más cerca entre sí que otros y en los que puede reconocerse un hilo conductor, un parecido de familia que, según los casos, es más estrecho (impersonales pasivas y medias) o más laxo (medias e impersonales transitivas) o no apreciable (reflexivas e impersonales intransitivas). La existencia de ciertos valores esquemáticos pueden surgir en relación con algunas acepciones (como el de sujeto afectado o ergatividad en reflexivas medias e impersonales pasivas) pero no con todos.

Siguiendo estas directrices, se puede continuar con un análisis del uso de la estructura *PENSAR EN* en español y sus vínculos con las otras construcciones en las que

¹¹ MALDONADO, Ricardo (1999): *A media voz. Problemas conceptuales del clítico se*. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Publicaciones Filológicas.

¹² Castañeda, A. y E. Melguizo (2006): *Querían dormirlo, se ha dormido, está durmiendo*. Gramática Cognitiva para la presentación de los usos del *se en clase de ELE*. *Revista Mosaico*. (Ministerio de Educación y Ciencia de España. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo), págs. 13-20. Versión electrónica disponible en la red: <http://www.mec.es/sgci/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico18/mos18c.pdf>

aparece *pensar*. Según la definición del *Diccionario de Uso del Español* de María Moliner, tiene el sentido de “tener una cosa en la mente y formar ideas en torno a ella”.

Efectivamente, cuando hablamos de *pensar en algo o en alguien* parece que lo que hacemos es activar y concentrar nuestra actividad mental en torno a ciertos conceptos e ideas que ya existían previamente o cuya existencia (aunque sea como objetos abstractos) es independiente de ese acto de pensamiento, que no son el resultado del acto mismo de pensar. Con el suplemento con *en* el razonamiento permanece concentrado en un punto, en un ámbito conceptual.

La focalización recae en el propio origen. Como ejemplo:

(35) *Pienso en la mejor idea*

(36) *Pienso en Javier Bardem*

En ambos casos se pone de relieve el carácter introspectivo de ese pensamiento, en el hecho de reflexionar sobre algo. La preposición *en* hace recaer la atención sobre el objeto del razonamiento, pero resaltando la idea de interioridad de la preposición. Hay una relación de contacto directo entre el razonamiento y el objeto de ese razonamiento. Es decir, nuestra percepción y nuestra atención permanecen en el interior y giran en torno a una idea central para sopesarla, compararla o evaluarla, de forma que se generan nuevas ideas que confluyen en la anterior. Este proceso puede dar lugar o no a resoluciones derivadas del procesamiento previo. Vemos como, en este caso, el objeto de nuestro pensamiento es concebido como una locación o un ámbito conceptual, de carácter abstracto e interno, en el que se concentra el conjunto de operaciones cognitivas. Se da, en este sentido, una fuerte identificación entre sujeto conceptualizador y objeto concebido.

Si avanzamos en esta red de las asociaciones semánticas que giran alrededor del verbo *pensar*, nos encontramos con una acepción próxima, pero con un sentido que parece diferir del anterior, aunque esta diferencia solamente estriba en la naturaleza de la idea, María Moliner propone este ejemplo:

(37) *Él sólo piensa en la cátedra*

El *Diccionario de Uso* recoge la acepción “Aspirar a cierta cosa”. Aquí, el contexto determina la posible interpretación de esta construcción: la entidad a la que se refiere el verbo es concebida como irreal o futura, es decir, la idea sobre la que se concentra nuestro pensamiento —algo no realizado, en el ámbito del deseo— hace

que la oración tenga carácter intencional. Cabe destacar la coincidencia de esta definición con una acepción que da el mismo diccionario para el verbo *querer*: “Pensar en conseguir cierta cosa y poner los medios para ello: *Quiere hacerse abogado*.”¹³

La última construcción asociada al verbo *pensar* que se ha analizado es la de *PENSAR SOBRE*.

En general, se considera que en español normativo las partículas *en* y *sobre* son intercambiables en los contextos en los que *sobre* no se refiere a un objeto de carácter humano.

(38) *Pienso en/sobre la idea de la película.*

(39) *Pienso en el actor.*

(40) **Pienso sobre él.*

Sin embargo, las estructuras conceptuales que hay detrás de estos signos lingüísticos no serían del todo sinónimas:

Parece que *pensar sobre algo* distancia al sujeto y su actividad cognitiva del tema o del objeto de reflexión. La actividad no se suscita o se concita o se localiza en una entidad sino que se dirige a ella o se despliega en torno a ella pero a la distancia y desde la posición superior sugerida por la preposición *sobre*. Con la estructura *pensar sobre* transmitimos la idea de que la actividad mental se expande o se extiende dominando o abarcando el objeto, pero distinguiéndose claramente de él. Podemos pensar sobre lo que nos dijo alguien, en general, en un tema, en una idea, o en un hecho. A diferencia de lo que ocurre con *pensar en*, que enfatiza la noción de “interioridad de la actividad mental respecto del objeto”, con *pensar sobre* el hablante destaca la idea de que el razonamiento recae, como una lluvia, por toda la superficie, sobre el objeto del que se ocupa pero de una forma disociada del mismo ((41) *Pienso sobre el plan del que me hablaste*).

Parece que la distancia o la disociación sugerida por *sobre* se correlaciona con el hecho de que el complemento introducido por esta preposición sea más bien un complemento circunstancial (de carácter temático) en vez de un argumento del verbo pensar. Es decir, el complemento introducido por *sobre* no sería propio del régimen preposicional de *pensar* sino un complemento circunstancial o aditamento, según la terminología de Alarcos Llorach, compatible con la presencia de un CD: (42) *No he*

¹³ Adviértase que, curiosamente, el verbo *pensar* está presente en la definición de *querer* en esta acepción.

pensado nada concreto sobre esa cuestión. En cambio, el complemento introducido por *en* en *pensar en algo* si constituiría un argumento de *pensar* y es incompatible con la presencia de un CD ((43) *No pienso eso en eso).

Eso nos permitiría reconocer al menos tres tipos de complementos para *pensar*. (1) El CD, que se refiere al producto de la actividad de pensar; (2) el suplemento introducido por *en*, que se refiere al objeto de nuestro pensamiento pero que se considera como realidad independiente a esa actividad de pensar; y (3) el complemento temático introducido por *sobre*, que también tiene existencia independiente de la actividad de pensar y en relación con el cual podemos tener alguna opinión o actitud, estas sí productos directos de la actividad de pensar.

Es interesante comprobar la presencia de un verbo próximo semánticamente en la lexicografía, el verbo *reflexionar*, en el que se reconoce mejor la disociación entre sujeto y objeto.

En el DRAE *reflexionar* aparece definido como “Considerar nueva o detenidamente algo” y en el DUE, con carácter intransitivo, como “Examinar un sujeto sus propios estados íntimos y pensamientos” y “Pensar sobre algo que se va a hacer o la conducta que se va a seguir”: ‘Reflexiona antes de dar ese paso’. Destaca el hecho de que, con *reflexionar*, con el sentido de volver la atención hacia uno mismo, sólo se use, de forma paralela a lo que ocurre con *pensar*, la preposición *sobre*. No decimos nunca **reflexionar en algo*, como tampoco **meditar en algo* o **razonar en algo*. Con este tipo de verbos siempre se opta por *sobre* cuando se trata de especificar el tema de nuestra reflexión. Debe tenerse en cuenta, además, que con estos verbos, si se usan en construcción transitiva, el CD no hace referencia al producto de la actividad reflexiva sino al tema en relación con el cual se deben sacar conclusiones o elaborar opiniones. Si decimos (43) *Debes razonar esa decisión*: la decisión no es producto de la actividad de razonar sino el tema o el asunto para el que se buscan razones.

En definitiva, se ha tejido una red del uso de las estructuras intransitivas y transitivas asociadas al verbo *pensar* en español y las construcciones con las preposiciones *en* y *sobre* y se ha comprobado la diferente conceptualización que las diferentes codificaciones lingüísticas implican. En muchas ocasiones, se ha podido comprobar cómo las definiciones que los dos diccionarios que se han tomado como referencia dan de verbos próximos semánticamente muestran que las interpretaciones dadas son coherentes con el uso que los hablantes hacen de la lengua.

En cuanto a la frecuencia de uso en el español de España, el CREA, si tomamos como referencia la presencia de la combinación de la forma en infinitivo de *pensar* más la preposición *sobre*, da unos resultados de 57 casos en 53 documentos en contraposición a los 3025 en 1537 documentos diferentes en los que podemos recuperar *pensar en*. Este podría ser un buen punto de partida a la hora de trasladar estas reflexiones al ámbito de la enseñanza de segundas lenguas. Si la diferencia entre *pensar en* y *pensar sobre* es difícil de hacer conceptualizar a los estudiantes extranjeros, es decisivo tener en cuenta que la opción con *en* es mucho menos marcada y más rentable, aparte del hecho, y esto sí es abordable pedagógicamente con criterios más definidos, de que las posibilidades combinatoria de *pensar en* son mucho mayores que las de *pensar sobre*:

Estoy pensando	en/*sobre	ti
	en/¿?sobre	el trabajo
	en/*sobre	que mis padres vienen mañana
	en/*sobre	ir de vacaciones a París
	en/*sobre	el regalo

Los casos encontrados en el CREA de la combinación *pensar sobre*, por ejemplo, están casi todos referidos a complementos de significado genérico (el *arte*, *la política general*, *el fracaso del sistema financiero*, etc.), abstracto (*temas*, *cuestiones*, *asuntos*, etc.) o neutro (*lo que nos interesa*, *todo lo que se ha comentado*, cualquier asunto que se le plantee, *eso*, *ello*, *aquello*, etc.). No se ha encontrado, por ejemplo, ningún caso de PENSAR + SOBRE + SUPLEMENTO con el verbo en la perífrasis *estar + gerundio* o en la forma de imperativo y apenas ninguno en cualquiera de las otras formas conjugadas del verbo. Probablemente ello se debe a que entre el complemento introducido por *sobre* y el verbo mediaba otro complemento, es decir, a que, en realidad el complemento introducido por *sobre* no constituya un suplemento, un argumento exigido por la valencia verbal de pensar, al menos no en la medida en que lo constituye el complemento introducido por *en*. Como apuntábamos más arriba, la preposición *sobre* introduce complementos relativos a *pensar*, la mayoría de carácter abstracto y neutro (*nada*, *algo*, *alguna cosa*, etc.) que son compatibles con un

complemento directo ((44) *Eso es lo que pienso sobre este asunto; ¿Qué piensas sobre las nuevas medidas*), pero no con el suplemento que combina con *pensar en* ((45) *¿? Debemos pensar en algo sobre eso*). Desde el punto de vista pedagógico esta diferente naturaleza de los complementos introducidos por *en* (que tienen rango de argumento) y los introducidos por *sobre* (que pueden tener rango de argumento o de complemento circunstancial de carácter temático) puede ser más rentable que la simple cuestión relativa a la elección de *en* o *sobre* en la construcción no transitiva de pensar. En ese caso la distinción fundamental que tratar en clase sería entre *pensar en algo*, referido a centrar tu capacidad reflexiva en una idea, focalizándola como un objeto cuya existencia mental es independiente a la propia actividad, y *pensar sobre algo*, que se refiere a la actividad mental relativa al tema introducido por *sobre* y respecto del cual se tiene alguna idea, actitud u opinión, etc.

Esquemáticamente, los usos de pensar considerados hasta ahora podrían clasificarse en estos casos fundamentales:

I. PENSAR + CD. En la que el CD es producto de la actividad de pensar.

(46) *Pienso que es mayor que tú* (Creencia)

(47) *Pensó una solución para la situación* (Concepción)

(48) *Pensamos ir a Italia* (Intención)

II. PENSAR (+ CD) + SOBRE + COMPLEMENTO TEMÁTICO. En la que el CD, si se menciona, es producto de la actividad de pensar y el complemento introducido por *sobre* tiene existencia independiente

(49) *¿Qué piensas sobre ese asunto?*

(50) *Debemos pensar sobre eso.*

III. PENSAR + EN + SUPLEMENTO. En la que el suplemento se refiere a un objeto cuya existencia es independiente a la actividad de pensar pero en la que se concentra esa actividad como objeto de reflexión.

(51) *No quiero pensar más en eso*

4. Plasmación en la lexicografía monolingüe del español de *pensar*.

Del mismo modo que se trabaja en hacer propuestas de conceptualización de elementos formales de la lengua lo más abarcadoras y significativas posibles, la presencia y la organización en los diccionarios monolingües de los constituyentes de construcciones que codifican metáforas conceptuales (y que contienen la forma de ver el mundo de los hablantes de la lengua que se pretende definir), debería de ser reconsiderada.

Por ejemplo, en el DRAE y con respecto al verbo *pensar*, se observa que la primera de las acepciones, “Imaginar, considerar o discurrir.”, hace referencia a la actividad de reflexión que lleva a cabo el sujeto internamente; la segunda, “Reflexionar, examinar con cuidado algo para formar dictamen”, se halla en el mismo ámbito pero con un matiz más resolutivo. La última de las definiciones que da el diccionario, “Intentar o formar ánimo de hacer algo.”, se decanta hacia la intencionalidad.

Por otra parte, la preposición *en* tiene ocho acepciones diferentes pero que, en ningún caso, dan cuenta de la serie de valores y el papel primario que puede tener en diversas estructuras. Con respecto a *sobre*, sorprende la falta de referencias a la alternancia que puede tener con la anterior. La única definición que podría ser aclaratoria es la de “acerca de” pero, esta entrada aparece como “*loc. prepos. Sobre aquello de que se trata, en orden a ello*”, con lo cual, se detectan carencias en cuanto a la decodificación, o codificación, de los usos de las construcciones analizadas.

En cuanto al *Diccionario de Uso del Español*, resulta interesante, en primer lugar, la definición de *pensar* como intransitivo, “Formar y relacionar ideas”. En este caso parece claro el carácter dinámico interno del verbo. En el nivel de las relaciones con los complementos preposicionales, dado su carácter descriptivo y no normativo, refleja mejor las conexiones entre los constituyentes de las construcciones con *en* y *sobre* y las modificaciones semánticas que se dan. Con *en* da “Tener una cosa en la mente y formando ideas a propósito de ella” y con respecto a *sobre* aparece la acepción “dedicar la mente al examen de una cuestión para formar una opinión o tomar una resolución”. En este caso se observa cómo las definiciones no se corresponden del todo con el análisis llevado a cabo en este trabajo: se ha comprobado cómo la preposición *en* puede implicar también una resolución, una intención y, con *sobre*, en realidad, lo que hacemos es un trabajo de reflexión en torno a una entidad de carácter menos interior que con *en*.

En definitiva, se impone seguir trabajando para crear diccionarios o manuales para aprendientes de una lengua capaces de dar cuenta de los conceptos, de las representaciones, que subyacen en las construcciones sintáctico-semánticas del idioma, de las que los nativos, en muchas ocasiones, no son conscientes pero que vehiculan una forma de ver el mundo y configuran el material lingüístico que se pretende aprehender. No obstante, esta no parece una tarea fácil, y no sólo por la dificultad evidente de conceptualizar y sistematizar: también es complicado decidir cuál puede ser la mejor organización de todo este contenido.

5. Resumen del constructo y relaciones estudiados.

PENSAR + OD

- Producir una idea ((52) *He pensado un plan.*) En este caso, puede alternar con el verbo *concebir*.
- Mantener y controlar una idea ((53) *He pensado que no es una buena idea.*). Se relaciona con *creer*.
- Decidir ((54) *He pensado que no me conviene llevar a cabo esa idea.*)
- Tener la intención de hacer algo ((60) *Pienso llevar a cabo mi idea (intención)/He pensado llevar a cabo mi idea. (reflexión y decisión)*).
- Generar el objeto ((61) *Ha pensando ese papel para Javier Bardem.*). Uso no prototípico.

PENSAR EN ALGO

- Reflexionar sobre algo ((62) *Pienso en la mejor idea/Pienso en Javier Bardem.*) No hay transferencia de energía. Carácter introspectivo. Domina la idea de interioridad de la preposición *en*. Fuerte identificación entre sujeto y objeto. El objeto de pensamiento ocupa nuestra mente. La actividad se localiza en ese objeto pero tal objeto no es producto de la actividad mental.
- Aspirar ((63) *Él sólo piensa en la cátedra.*) Por la naturaleza del objeto, concebido como irreal o futuro.
- Puede alternar en determinados contextos con *querer*.

PENSAR SOBRE ALGO

- Razonar en relación a un tema ((64) *Pienso sobre el plan del que me hablaste*). Se diferencia del uso con la preposición *en* porque el sujeto se distancia del objeto, el complemento es un tema sobre el que el pensamiento puede producir alguna opinión y no tanto el objeto en el que se concentra la actividad mental.
- El complemento temático introducido por *sobre* puede coexistir con un CD.
- Puede alternar con el verbo *reflexionar* u otros parecidos.

6. Aproximación pedagógica

Alejandro Castañeda, en “Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva”¹⁴ enumera las características básicas que ha de tener una **descripción pluridimensional de base cognitiva** de una estructura lingüística. Conforme a esta propuesta, si se quiere elaborar una aproximación pedagógica con vistas a clarificar la proyección de conceptos que implican ciertas realizaciones lingüísticas, esta debería caracterizarse por constar con una descripción “del nivel representativo de carácter básico más abstracto o esquemático”, definir el uso prototípico de la forma presentada, intentar una representación figurativa, hacer notar el contexto discursivo más habitual en el que se aparece la construcción, e identificar el contenido pragmático que se deriva de ciertos usos. Estos dos últimos componentes deben ser puestos en relación. Finalmente, se recomienda explicitar las ventajas pedagógicas de la conceptualización elaborada.

Siguiendo esta línea, se intenta aquí un esbozo de aproximación pedagógica a las estructuras sintáctico-semánticas analizadas anteriormente. En primer lugar, proponemos algunas representaciones abstractas que podrían servir para distinguir la configuración relacional general de estas variantes. Más adelante propondremos una versión más figurativa, intuitiva y enmarcada discursivamente de esas mismas estructuras.

¹⁴ Disponible en <http://www.mepsyd.es/redele/revista/pdf/castaneda.pdf>

PENSAR + OD

La estructura *PENSAR +OD* es una estructura transitiva pero, en su variante constructiva, es decir, con ella se expresa la idea de que el agente construye o controla un producto, es decir, genera o mantiene una idea, decisión o intención.

En general, con esta estructura se expresa la idea de que el sujeto genera ideas u opiniones (*He pensado un plan/ He pensado que no es una buena idea*).

Este concepto puede representarse gráficamente de la siguiente manera:

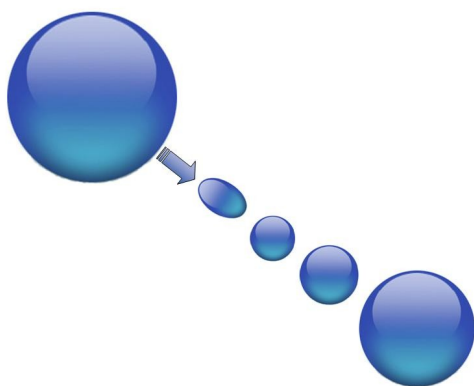


FIGURA 1: La esfera de mayor tamaño y en el nivel superior representa al agente. Las esferas más pequeñas, que van generándose progresivamente, simbolizan el desarrollo y resultado de la actividad mental por parte del sujeto (aunque, en ocasiones, la consecuencia sea el mantenimiento de una opinión).

Esta construcción destaca el carácter activo del agente en el discurso. Buena prueba de ello es la alternancia que puede tener con el verbo *concebir* en ciertos contextos (*He pensado/ concebido un plan*).

Cuando queremos poner de relieve la idea de que estamos expresando un punto de vista, opinión, decisión o intención de carácter personal usamos el verbo *pensar* con carácter transitivo. En ocasiones, el uso de esta construcción es una estrategia que el sujeto usa para protegerse, si decimos “*creo que esto es así*”, preservamos nuestra imagen ante posibles contradicciones, al tiempo que estamos siendo más corteses, por menos rotundos, que si empleamos fórmulas como “*esto es así*”, de forma que presentamos la información como una verdad objetiva y universal.

Sin embargo, en otros contextos podemos usar esta estructura para expresar la idea de tener la intención de hacer algo, en cuyo caso, el hablante intenta codificar lingüísticamente la firmeza de su decisión ((65) *Pienso ir a la fiesta, quieras o no.*).

PENSAR EN ALGO O EN ALGUIEN

La estructura *PENSAR EN ALGO O EN ALGUIEN* expresa la idea de que el sujeto reflexiona en torno a una entidad, concreta o abstracta, lo cual puede generar nuevas ideas. Sin embargo, no hay transferencia de energía, es decir, el objeto no es modificado (*Pienso en la mejor idea/ Pienso en Javier Bardem*).

La idea de interioridad que comporta la preposición *en* hace que se dé una fuerte identificación entre el sujeto y el objeto y con esta construcción se expresa una actividad cognitiva equiparable a reflexionar.

Este concepto puede representarse gráficamente de la siguiente manera:

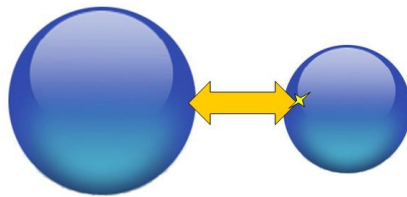


FIGURA 2: Las dos esferas están al mismo nivel y la flecha tiene dos puntas para representar el hecho de que la actividad cognitiva representada mediante esta construcción no implica una transferencia de energía del sujeto al objeto y también se pretende mostrar la identificación entre sujeto y objeto.

Con el uso del complemento de régimen introducido por *en* presentamos al sujeto como desprovisto de carácter modificador del otro participante en el proceso. Simplemente, presentamos al sujeto inmerso en su actividad reflexiva.

En algunos contextos, decir que se está pensando en alguien, por la coincidencia entre sujeto y objeto que conlleva esta construcción, implica cierto afecto o interés en esa persona. Por otro lado, en otras ocasiones, si el objeto al que nos referimos es concebido como irreal o futuro, lo que se quiere expresar es la idea de

que aspira a ese objeto. En estos casos, podría alternar con el verbo *querer* (*Él sólo piensa en/ aspira a/ quiere la cátedra*).

PENSAR SOBRE ALGO

La estructura *PENSAR SOBRE ALGO* expresa la idea de que el sujeto razona sobre algo existente, que genera ideas o despliega actividad en relación a ese objeto, abarcando toda esa entidad, ya sea esta concreta o abstracta. Con esta preposición expresamos la idea que la actividad mental se extiende sobre el objeto y lo domina.

La figura que representa esta idea es esta:

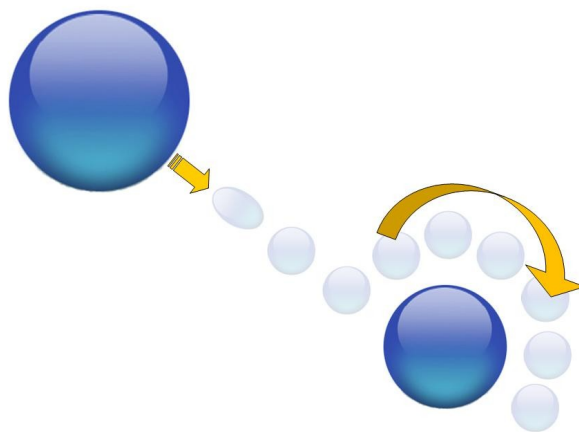


FIGURA 3: La esfera más grande, el sujeto que piensa, que produce ideas, las esferas más pequeñas las ideas que produce y la esfera sobre la que giran esas esferas pequeñas el tema en torno al cual se despliega la reflexión. El color más claro de las esferas pequeñas pretende sugerir que las ideas producto del pensamiento pueden quedar sin especificar, en la base conceptual y que cuando nos e especifica el CD lo que hacemos es poner en perfil sólo el complemento temático.

Muchas gramáticas consideran que en español las preposiciones *en* y *sobre* son intercambiables en los contextos en los que *sobre* no se refiere a una persona, sin embargo, esto no siempre es así, cuando usamos *sobre*, la actividad mental no se localiza en la entidad sobre la que se reflexiona, como ocurre con *en*, sino que se extiende en torno a ella, al tiempo que se marca la distancia con ese objeto del pensamiento (*Pienso sobre el plan del que me hablaste*). Con *sobre* nos referimos al tema en relación con el cual tenemos o elaboramos pensamientos o creencias. Con *en* nos referimos al objeto conceptual en el que localizamos o en el que centramos o con el que identificamos nuestra actividad mental.

Una representación gráfica más pedagógica, en el sentido de ser más figurativa y más intuitiva y que procura integrar la representación de los usos prototípicos de las principales variantes consideradas en un contexto discursivo mínimo que justifique la elección de unas construcciones u otras podría ser como la que sigue:

PENSAR ALGO. PENSAR EN ALGO; PENSAR ALGO SOBRE UNA COSA:



Ella ha pensado algo. Ha tenido una idea.

Él piensa en la idea que ha tenido ella.



7. Conclusión

En el marco de la Gramática Cognitiva, desarrollada por Ronald W. Langacker, y con el apoyo de la Teoría de las Metáforas Conceptuales de Lakoff y Johnson, se ha intentado una sistematización del funcionamiento en español del verbo *pensar*, tanto cuando es usado como transitivo, como cuando es modificado semánticamente por los complementos de régimen introducidos por las preposiciones *en* y *sobre*. Se ha tratado de tejer una red de estructuras sintáctico-semánticas en relación con su uso y sus conexiones con otros elementos del sistema como, por ejemplo, los verbos *creer*, *concebir*, *reflexionar* o la construcción *tener la intención de*. Como lo que importa es el valor expresivo, comunicativo, del lenguaje, hay un interés en poner de manifiesto las diferencias pragmáticas que se derivan de la elección de una u otra estructura lingüística. Por otro lado, resulta interesante comprobar la presencia de los elementos analizados en los dos diccionarios monolingües del español seleccionados, el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* y el *Diccionario de Uso del Español* de María Moliner; de esta forma se comprueban las hipótesis iniciales sobre el uso de las partículas o se constatan las diferencias entre el tratamiento de estas llevado a cabo por los dos diccionarios. También se ha recurrido al corpus de referencia del español actual, CREA, de la Real Academia para constatar la mayor frecuencia de uso de la construcción *pensar en* en contraposición a la construcción *pensar sobre*. Finalmente, se propone una aproximación didáctica a las construcciones sintáctico-semánticas estudiadas.

Con este trabajo se me ha hecho patente la necesidad de recuperar constantemente los saberes aprendidos con anterioridad e integrarlos. Por otro lado, creo haber adquirido cierta habilidad en hacer lecturas críticas de la lexicografía y compararlas con el uso de la lengua. También he ganado profesionalmente a través de la concreción de unas ideas en posibles aportaciones de carácter práctico para la docencia.

En fin, voy a seguir esforzándome en esta dirección, en un mayor conocimiento del funcionamiento de la propia lengua y en hacer que este trabajo sea rentable tanto para mí como para la comunidad de docentes y aprendientes del español. En un futuro esto podría traducirse en el intento de sistematizar otros dominios y buscar la mejor manera en la que estas investigaciones pudieran ser usadas para la actividad en el aula.

Bibliografía consultada

ACHARD, M., NIEMEIER, S. (eds.) (2004): *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching Studies*. Berlín: Mouton de Gruyter.

ALVARADO, B., BARRAJÓN, E., CLIMENT, J., RODRÍGUEZ ROSIQUE, J., TIMOFEEVA, L. (2004) "Patrones espaciales: creación de estructuras lingüísticas" en *Cognición y percepción lingüísticas, VI Congreso Internacional de Lingüística Hispánica*. Valencia/Leipzig: Universidad de Valencia, pp. 14–24.

ALONSO, R., et al. (2005): *Gramática Básica del estudiante de español*. Madrid: Difusión.

ALONSO RAYA, R., CASTAÑEDA CASTRO, A. (2006): "La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza de español/LE", V Congreso Andaluz de Lingüística General. Homenaje al profesor D. José Andrés de Molina Redondo. Granada: Método Ediciones, págs. 1363-1396.

ARNOLD, J. (2000): «Visualización: las imágenes mentales al servicio del aprendizaje de idiomas», en *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge University Press, págs. 277-294).

BOSQUE, I. (dir.) (2004). *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: Ediciones SM.

CASTAÑEDA CASTRO, A. (1990): "Adquisición de la gramática de algunos aspectos del español: comprensión práctica" en *Actas del II Congreso Nacional de ASELE*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_ii.htm

(1997): *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada: Impredisur.

(2004): "Gramática e imágenes. Ejemplos para el caso español". *Revista Mosaico*, 14. (Ministerio de Educación y Ciencia de España. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo), Versión electrónica disponible en la red: <http://www.mepsyd.es/externo/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico14/mos14b.pdf>

(2004): "Potencial pedagógico de la gramática cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica del español/LE", RedELE. Revista electrónica de Didáctica del Español/Lengua Extranjera, nº0. Disponible en: www.sgci.mec.es/redele/index.html

CASTAÑEDA, A. Y E. MELGUIZO (2006): *Querían dormirlo, se ha dormido, está durmiendo*. Gramática Cognitiva para la presentación de los usos del *se en clase de ELE*. *Revista Mosaico*, 18 (Ministerio de Educación y Ciencia de España. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo), págs. 13-20. Versión electrónica disponible en la red: <http://www.mec.es/sgci/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico18/mos18c.pdf>

CENOZ IRAGUI, J. (2004) “ El concepto de competencia comunicativa” en VVAA, *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, pp.449-467.

CHAMORRO GUERRERO, M^a D. (2008): “La enseñanza de la gramática en clases comunicativas”, en M. Olsen, E. H. Swiatek (eds.) *Actas del XVI Congreso de Romanistas Escandinavos. Panel de Adquisición de Lenguas*. Página web del Institut for Kultur og Identitet. Roskilde Universitetscenter Disponible en: <http://www.ruc.dk/cuid/publikationer/XVI-SRK-Pub/TVI/>

CIFUENTES HONRUBIA, J.L. (ED.) (1998): *Estudios de lingüística cognitiva I*. Universidad de Alicante. Alicante.

CORPUS DE REFERENCIA DEL ESPAÑOL ACTUAL, CREA. Disponible en: <http://corpus.rae.es/creanet.html>

CUENCA, M. J., HILFERTY, J (1999): *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.

DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA (22^a ed.) Real Academia de la Lengua Española. Disponible en: <http://buscon.rae.es/drael/>

DICCIONARIO DE TÉRMINOS CLAVE DE ELE, Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

DOUGHTY, C.J. (2001): “Cognitive underpinnings of focus on form”, en P. Robinson (ed.), *Cognition and L2 instruction*. Cambridge: Cambridge University Press; págs. 206-257.

ESCANDELL VIDAL M.V. (2004) “Aportaciones de la pragmática” en VVAA, *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, pp. 179-199.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M^a DEL CARMEN (1999), *Las preposiciones en español. Valores y usos. Construcciones preposicionales*. Salamanca: ediciones colegios de España.

GARCÍA-MIGUEL, J. M^a. “Aproximación empírica a la interacción de verbos y esquemas construccionales, ejemplificada con los verbos de percepción”. Disponible en: http://webs.uvigo.es/adesse/textos/Verbos-construcciones_ELUA_final.pdf

GÓMEZ MOLINA, J. R. y otros (1998): *Pragmática intercultural*. Valencia: Servei de Publicacions de la U.V.

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ S. (2004) “La subcompetencia pragmática” en VVAA, *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, pp. 533-553.

HERNÁNDEZ MERCEDES, M^a. P. (2003), *Para practicar las preposiciones*. Madrid: Edelsa.

HERNÁNDEZ PARICIO, F. (2004): “Estructura léxico-conceptual y predicados de movimiento (acerca del predicado caer)” en *Cognición y percepción lingüísticas, VI*

Congreso Internacional de Lingüística Hispánica. Valencia/Leipzig: Universidad de Valencia, pp. 60-74.

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

LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1998) *Metáforas de la Vida Cotidiana*. Madrid: Cátedra.

LANGACKER, R.W. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.

(1991): *Foundations of Cognitive Grammar. Volume II: Descriptive Application*. Stanford: Stanford University Press.

(2000): *Grammar and Conceptualization*. Berlín-Nueva York: Mouton de Gruyter.

LEE, J.F., VANPATTEN, B. (1995): *Making communicative Language Teaching Happen*. Nueva York: McGraw Hill.

LLAMAS SAÍZ, C. (2005): *Metáfora y creación léxica*. Barañáin: Eunsa.

LÓPEZ GARCÍA A. (2004) "Aportaciones de las ciencias cognitivas" en VVAA, *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, pp. 69-85.

(2005): *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid: Arco Libros.

LOZANO LÓPEZ, G., RUIZ CAMPILLO, J.R. (1996): "Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos", en L. Miquel, N. Sans (eds.), *Didáctica del Español como Lengua Extranjera III*. Madrid: Fundación Actilibre; págs. 127-155.

MALDONADO, Ricardo (1999): *A media voz. Problemas conceptuales del clítico se*. Universidad Nacional Autónoma de México: Instituto de Publicaciones Filológicas.

MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN. (2001-2009) España: Instituto Cervantes.

MATTE BON, F. (2005): *Gramática comunicativa del español (2 vols.)* Madrid: Edelsa.

MOLINER, M. (2007): *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.

MORENO, C. y TUTS, M. (1998): *Las preposiciones: valor y función*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

NUBIOLA, J. (2000): "El valor cognitivo de las metáforas" en Cuadernos de Anuario Filosófico n° 103. Versión electrónica disponible en: <http://www.unav.es/users/ValorCognitivoMetaforas.html>

OTAOLA OLANO, C. (2004): *Lexicología y semántica léxica. Teoría y aplicación a la lengua española*. Madrid: Ediciones Académicas, S.A.

RUIZ CAMPILLO, J.R. (2007): "Gramática cognitiva y ELE" (entrevista), en MarcoEle. Revista didáctica de Ele, n°5. Disponible en: <http://marcoele.com/num/5/gramaticacognitiva.php>

RUIZ DE MENDOZA IBÁÑEZ, F.J., (2001): "Lingüística cognitiva: semántica, pragmática y construcciones", en Círculo de Lingüística aplicada a la comunicación. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/circulo/no8/ruiz.htm>

SALAZAR GARCÍA, V. (2006): "Gramática y enseñanza comunicativa del español-lengua extranjera" MarcoEle. Revista didáctica de Ele, n°2. Disponible en: http://www.marcoele.com/num/2/0218f597f31149601/gramatica_y_enseñanza_comunicativa.pdf

SLAGER, E., (2007): *Diccionario de preposiciones*. Madrid: Espasa-Calpe.

VANPATTEN, B. (2002): *From Input to Output. A teacher's Guide to Second Language Acquisition*. Nueva York: McGraw Hill.

VANPATTEN, B. (ed.) (2004): *Processing Instruction. Theory, research, and commentar*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

VV.AA. (2008), *Pronombres personales en la GBE. Guía para el profesor, material didáctico y presentaciones animadas*. Barcelona: Difusión, págs.: 48-49 [www.gramaticacognitivaele.es].

WOTJAK, G. y SERRA, E. (2004): "Acercamientos cognitivos-perceptivos al estudio del lenguaje" en *Cognición y percepción lingüísticas, VI Congreso Internacional de Lingüística Hispánica*. Valencia/Leipzig, Universidad de Valencia, pp. 5-13.

