

MODELOS Y PROBLEMAS: UNA REFLEXIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

Guillermo Soto

P. Universidad Católica de Chile
Universidad de Chile

Las extrañas disposiciones y las soluciones singulares constituyen la verdadera prueba de la evolución –camino que un dios sensato jamás hubiera adoptado–, pero que un proceso natural, constreñido por la historia, se ve obligado a seguir.

S.J. GOULD (1986)

1.

En tok pisin, lengua criolla de la Polinesia, la partícula *sa*, forma apocopada a partir del portugués *saber*, parece haber ido especializándose en la expresión de habitualidad, como nos lo dice Aitchinson (1989). Resulta interesante observar que, de acuerdo con la gramática de Amado Alonso y Henríquez Ureña (1958), en el español subestándar rioplatense *saber* se emplea como verbo modal para expresar la misma idea de habitualidad. ¿Simple coincidencia?, ¿puro azar? El fenómeno parece indicar, más bien, la existencia de presiones cognitivas que se convencionalizan de modo similar en dos lenguas sin mayor relación.

Durante demasiado tiempo, y esto es en gran medida un *mea culpa*, muchos hemos enseñado gramática como si se tratara de un curso de álgebra o de geometría básicas, privilegiando las taxonomías y el análisis formal por sobre los contenidos semánticos y las funciones comunicativas; sin embargo, la idea de la gramática como un sistema de unidades básicas y relaciones formales ha sido fuertemente criticada en los últimos años (cf., por ejemplo, Lakoff y Johnson

1980, Lakoff 1987, Langacker 1988, Givón 1995, entre otros). Por una parte, en forma creciente ha ido surgiendo en este mundo de reglas y clasificaciones una preocupación por las expresiones singulares o anómalas; excepciones que desafían las leyes generales y ponen de manifiesto la trama sutil del lenguaje. Por otro lado, la sociedad actual demanda que los estudios gramaticales sean significativos y contribuyan a una mejor intelección del papel del lenguaje en los hechos humanos. Por último, la comprensión de las ciencias humanas como proyecto unitario ha conducido a una preocupación cada vez mayor por situar la gramática en relación con otras disciplinas y ciencias de la mente.

En las páginas que siguen contrastaré la visión emergente de una gramática comprensiva y compleja con la posición que tradicionalmente se ha tenido de esta disciplina y de su enseñanza, para, a partir de ahí, apuntar algunas consecuencias en la forma en que debiéramos impartir gramática. Por simplicidad expositiva tenderé a caricaturizar las posiciones y a sobredimensionar los efectos de cada una de ellas en la práctica pedagógica. Probablemente, como parte interesada extremaré los rasgos negativos de la postura tradicional y seré poco justo con la complejidad real de nuestros actuales métodos; sin embargo, al resaltar las posiciones sólo busco facilitar la comprensión de los argumentos y del punto central de esta nota: debemos desarrollar y enseñar una gramática capaz de hacerse cargo tanto de la regularidad como de la irregularidad en el lenguaje, capaz de contribuir a una mejor comprensión de la función del lenguaje en los seres humanos y que pueda dialogar con el resto de las ciencias que estudian al hombre y su conducta.

2.

Quizás resulte extraño hablar de tradición para referirse a lo que ha venido ocurriendo con la gramática en el último siglo; esto es, al desarrollo de posiciones inmanentistas que intentan caracterizar las estructuras del lenguaje sin recurrir al mundo “extralingüístico”. Por mucho tiempo se ha sostenido que la gramática científica sólo fue posible gracias a la aparición de una disciplina autónoma que debió luchar en contra del trascendentalismo que subsumía a la lingüística en otras ciencias (la psicología o la filosofía, por ejemplo). No obstante, para muchas generaciones de lingüistas la tradición ha radicado no en la llamada “gramática tradicional”, sino precisamente en la lingüística autónoma, tanto en su versión estructural como generativa. En el fin de siglo, la vanguardia de antaño se ha constituido en nuestra tradición.

La enseñanza de la tradición gramatical podría esquematizarse como la exposición coherente de un modelo que progresivamente se

ejercita a través del análisis de oraciones que instancian las fórmulas aprendidas. Esta modalidad de enseñanza -que es bastante similar a las clases de álgebra de la escuela secundaria- tiene, ciertamente, grandes ventajas: promueve el desarrollo de las habilidades analíticas y del rigor; muestra, a través de la práctica, las características y las posibilidades del método de modelado, tan importante en la lingüística (cf. von Moltke 1979), y, finalmente, aunque no menos importante, permite comprender al lenguaje, en su nivel morfosintáctico, como un sistema de relaciones dependientes de estructuras.

Sin embargo, esta posición presenta también serias desventajas. Por un lado, tiende a mirar las estructuras morfosintácticas como realidades clausuradas, independientes de los factores semánticos y pragmáticos en particular, y, en forma más general, de sus restricciones y motivaciones cognitivas y comunicativas. Categorías como el sujeto o los circunstanciales, construcciones como las pasivas o las reflexas se analizan como estructuras arbitrarias y autónomas de los procesos de comunicación. En segundo término, la postura simplifica en exceso el objeto de estudio, de forma que aunque se construyen modelos derivados, en mayor o menor grado, de la realidad, no se persigue con ellos controlarla; en otras palabras, se asume que el papel del modelado es la abstracción de regularidades a partir de los datos, posición discutible incluso para quienes aceptamos que los modelos son la forma privilegiada que tenemos de acceder a lo real (cf. Givón 1995). Por último, esta perspectiva excluye del análisis o relega a la calidad de excepciones (en el caso límite, a listados de excepciones), una serie de construcciones que escapan a los modelos propuestos; específicamente, las expresiones y los giros idiomáticos, "singularidades" del lenguaje que quedan sin explicación.

Podría argumentarse que las desventajas señaladas son costos necesarios en la enseñanza de una gramática coherente y científica. La alternativa serían las viejas gramáticas precientíficas que trabajaban con mera casuística, con listados mayores de excepciones y en las que no existía la coherencia interna que demandamos de toda empresa científica. No obstante, puede haber otros caminos para la gramática. La enseñanza tradicional -con todas las salvedades de una simplificación como la que aquí se esboza- descansa en una serie de proposiciones enlazadas, no en verdades lógicas. Se sostiene que la gramática objeto es un dominio autónomo, en que existen estructuras vacías de contenido (o en las que el contenido puede considerarse para todos los efectos pertinentes como irrelevante), las que se relacionan sintagmáticamente. En consecuencia, se considera que la gramática como disciplina de estudio puede constituirse en forma autónoma, encapsulada. Lejos de verse como algo negativo, la autonomía de la disciplina se evalúa positivamente: permite que la lingüística (es decir la gramática) sea ciencia y que no se diluya en otros domi-

nios. Como colofón, se piensa que debemos agradecer que la realidad sea tan dadivosa con la teoría: un modelo coherente y encapsulado que se despliega parsimoniosamente es lo más cercano al paraíso escolástico.

Estos supuestos, extendidos a todo el ámbito de la lingüística, pueden resumirse en unas cuantas aseveraciones: la lengua posee niveles o dimensiones encapsuladas (para todos los efectos pertinentes); estos niveles se reflejan en mayor o menor medida en nuestros cursos: semántica, morfosintaxis, análisis del discurso, pragmática; el estudio de todos y cada uno de los compartimentos faculta al alumno para tener una cabal comprensión de la lengua.

Sin embargo, ¿representa esta compartimentalización adecuadamente al lenguaje? Como hemos señalado, en los últimos años ha habido un creciente interés por enfoques que intentan dar cuenta de la complejidad de los fenómenos gramaticales. En primer término, distintas variantes de funcionalismo han indagado en la relación entre formas lingüísticas y procesos de comunicación. Así, por ejemplo, se han explorado los efectos de sentido o valores pragmáticos de las estructuras y sus constituyentes. En marcos como la dicotomía enunciado/enunciación y centrándose en la producción oracional, se ha visto la lengua como un sistema de posibilidades que se actualizan y adquieren pleno valor semántico en los procesos comunicativos, permitiéndole al hablante manifestar sus intenciones. No obstante, subyace en estos proyectos la pretensión de que las funciones de las unidades morfosintácticas pueden añadirse al análisis de su estructura, conservando, aunque complejizada, la distinción entre un dominio duro o central y otro blando o periférico: las funciones son un aditamento que permite explicar las órbitas extrañas sin desechar el viejo sistema ptolomeico.

Un funcionalismo más extremo, encarnación de la metáfora darwiniana, ha visto en la función comunicativa una suerte de mano invisible que moldea las estructuras en forma irrestricta. La explicación de las estructuras radicaría en la historia de sus selecciones en el marco de los intercambios comunicativos. Recientemente, Duffley (1996) ha criticado el enfoque comunicativo radical, planteando que la comunicación supone conceptualización previa: "...we must not lose sight of the fact that we can only communicate what we have previously conceptualized" (158). La comunicación lingüística ocurre entre humanos, vale decir, entre seres que perciben el mundo y mediatizan cognitivamente su actividad en éste; por ello, tiene sentido explorar el papel de la percepción y la cognición en la estructuración del lenguaje. Ejemplos como el empleo de la partícula *sa* con valor de marcador de habitualidad por parte de los hablantes de tok pisin, nos muestran que en los procesos comunicativos los hablantes

reanalizan las estructuras simbólicas asignándoles nuevas funciones (cf. Aitchinson 1989). El hecho de que las gramaticalizaciones afecten preferentemente ciertos dominios semánticos, como las relaciones espaciales, y no otros, como los colores, nos indica que algunas áreas de nuestra cognición son más centrales respecto del lenguaje y, eventualmente, del sistema cognitivo en general, idea propuesta por Talmy (1988).

3.

Al ver el lenguaje como un sistema cognitivo más que participa en el procesamiento de la información y en la configuración y resolución de problemas significativos para los sujetos, la investigación gramatical se vincula estrechamente con la psicología cognitiva, en la medida en que las explicaciones gramaticales buscan ser psicológicamente válidas o, al menos, respetables. No se desecha con esto el papel de los procesos de comunicación, pero se recalcan los recursos y procesos cognitivos en la caracterización del lenguaje. En la última década, diversos autores han propuesto enfoques directamente cognitivos para el estudio de la gramática¹. Así, Lakoff (1987), Langacker (1988) y Talmy (1988) han desarrollado posiciones cognitivistas que comparten una preocupación común por “las bases experienciales y conceptuales de las categorías lingüísticas” (Geeraerts 1995). Lejos de ver al lenguaje como un sistema modular aislado del resto de nuestra cognición, se lo entiende en su capacidad categorizadora, como un sistema simbólico que se funda en nuestra experiencia y participa de la rica conectividad de la mente/cerebro.

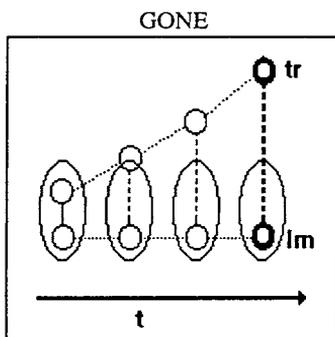
En este marco general, las estructuras gramaticales se conciben como estructuras simbólicas idealizadas y psicológicamente reales; modelos mentales que mediatizan nuestra interacción, emergen por factores semántico-pragmáticos y existen en distintos niveles de generalidad y especificación. El contenido de estos modelos se estructura internamente, seleccionando ciertos componentes en relieve y dejando otros como trasfondo². Los modelos poseen una gran plasticidad que permite su modificación. Como puede observarse en la figura 1, tomada de Langacker (1988), el modelo esquemático correspondiente al participio de *to go* releva el estado final indicado en

¹ Como adecuadamente señala Geeraerts (1995), el adjetivo *cognitivo* es ambiguo. En nuestro caso lo empleamos en sentido estricto para referirnos a la denominada lingüística cognitiva; en términos amplios tanto la lingüística generativa, cuanto la cognitiva en sentido estricto, son corrientes que forman parte, aunque desde ópticas distintas, de la ciencia cognitiva.

² La estructuración interna de los modelos permite que den cuenta de los efectos prototípicos, sin identificarse con éstos (Lakoff 1987).

líneas gruesas y deja como trasfondo un movimiento de partida desde una zona en que el trayector o figura (el círculo superior) y el punto de referencia o “landmark” (el círculo inferior) compartían cierta “vecindad”, representada aquí por la elipse³. Aunque por lo general los modelos esquemáticos se representan en un formato espacial de dos dimensiones, debe destacarse que las evocaciones imaginísticas que motivan no se limitan a lo visual o espacial. Los esquemas buscan, más bien, representar en forma asequible los elementos con que el emisor y el receptor de un discurso construyen las escenas evocadas por éste (Langacker 1988). Contribuyen, así, a aclarar dos rasgos centrales de los modelos: su carácter subjetivo y las extensiones o proyecciones de éstos a nuevos dominios. Si en el esquema de *gone* reemplazamos el dominio espacial por el afectivo, nos encontramos con expresiones del tipo *Your love has gone away*. El esquema representa en forma simple un aspecto de la evidencia de que estructuramos el campo de la afectividad apelando a esquemas como los correspondientes a “distancia”, “cercanía”, “alejamiento”, “regreso”, etc.⁴

Figura 1
modelo de “gone”, según Langacker (1988), pág. 62



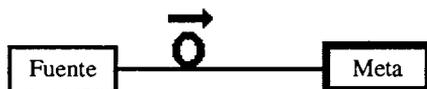
Tomemos, como otro ejemplo, el caso de *ir*, donde también puede advertirse el carácter dinámico de estos modelos. Un esquema provisional y simplificado del verbo rescataría, al menos, una figura que se desplaza por cierto trayecto desde una fuente hacia una meta

³ Estos esquemas son similares, aunque no idénticos, a los esquemas propuestos por Pottier (1993). Nos parece que la relación explícita entre los enfoques cognitivistas norteamericanos y el enfoque pionero de Pottier constituye, aún, una asignatura pendiente.

⁴ Esta estructuración se encuentra tanto en español como en inglés. ¿Se tratará de una característica de la cultura occidental o hundirá sus raíces más profundamente?

(con esta última probablemente más perfilada que la primera), como en la figura 2:

Figura 2
modelo provisional de “ir”



En el caso de *andar*, en cambio, fuente y meta salen de la óptica del conceptualizador, situación representada en la figura 3. Un esquema de este tipo parecería dar cuenta del empleo, tan característico en el español de Chile, de *andar* en el sentido de mantener una relación amorosa pasajera. Puede observarse que aunque el esquema no permite generar el sentido traslaticio, revela la motivación de esta expansión convencionalizada (cf. Lakoff 1987).

Figura 3
modelo de *andar*



Los esquemas parecen tener una enorme potencialidad explicativa; sin embargo, no son el único tipo de modelo cognitivo que empleamos en el lenguaje. Lakoff (1987) propone cuatro tipos: los esquemas imaginísticos; los modelos proposicionales, similares a los guiones con que se trabaja en inteligencia artificial; los modelos metafóricos, que son proyecciones de un modelo proposicional o esquemático desde un dominio fuente a otro meta (como en el caso de *gone*, en que hay proyección desde el dominio espacial al afectivo)⁵, y los modelos metonímicos, que se dan en los tipos anteriores y en los que se establece una función entre un elemento del modelo y otro.

Los modelos metafóricos permiten dar cuenta de la génesis del significado de las expresiones lingüísticas. En efecto, tal y como puede desprenderse de los ejemplos presentados arriba, se propone que los dominios más abstractos se conceptualizan metafóricamente

⁵ Debe advertirse que la expresión “metáfora” en el uso acuñado a partir de Lakoff y Johnson (1980) se aparta del sentido que normalmente se atribuye a ésta en los estudios literarios.

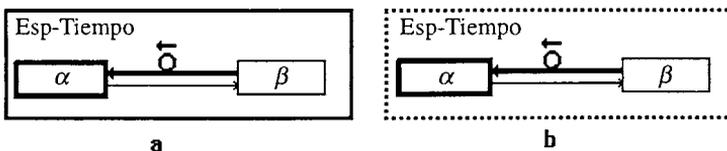
a partir de esquemas imaginísticos básicos, vinculados a nuestra experiencia y nuestra interacción con el medio. En este aspecto radica, quizás, una de las novedades más atractivas de este enfoque. Durante decenios se ha propuesto que las estructuras lingüísticas son arbitrarias y, por algunas posiciones, que pueden formularse reglas generadoras de las secuencias posibles en una lengua dada. Sin negar que existen ámbitos generativos, Lakoff (1987) y Langacker (1988) plantean modelos estructurantes que no tienen potencia generativa en sentido estricto, pero que permiten motivar extensiones que se convencionalizan.

Aun cuando el enfoque cognitivo tiene una clara predilección por el estudio del léxico (Geeraerts 1995), resulta también productivo a la hora de mirar el análisis de las estructuras superiores. Así, el modelo proposicional de cierto dominio puede estructurarse metafóricamente a partir de la proyección del modelo proposicional de otro. De acuerdo con Lakoff (1996), esto parece ocurrir en inglés con *see*, en que se encuentran oraciones como *From my office, I can see the bay*, donde se estructura un movimiento fuente-meta a partir de una metáfora que relaciona la visión con los miembros del cuerpo, construyéndose un modelo proposicional con rasgos imaginísticos. El mismo esquema de *ir* puede servir de soporte para modelos proposicionales específicos como el de *navegar* en *El barco navegaba a casa*. El modelo proposicional activa representaciones que pueden emerger en mayor o menor grado, dependiendo de factores culturales, discursivos o idiosincrásicos.

Un rasgo sobresaliente de los modelos es que éstos son icónicos; es decir, su estructura interna está motivada. A medida que se intentan representar con ellos aspectos menos espacializables del contenido semántico, sin embargo, pierden en algo su transparencia. Por ejemplo, la oposición entre el modo indicativo y el subjuntivo del verbo *volver* podría esquematizarse identificando la línea continua que enmarca el dominio espacio-temporal con el indicativo y la línea discontinua con el subjuntivo, lo que no es del todo evidente⁶:

Figura 4

modelo de *volver* (a) y *volviera* (b), donde α : fuente>meta y β : meta>fuente



⁶ El esquema propuesto es sólo provisional.

En todo caso, la caracterización con modelos esquemáticos de categorías gramaticales, relaciones de generalización, especificación, proyecciones metafóricas y elaboraciones en el discurso, tiene la virtud de dar cuenta del carácter gestáltico de las representaciones (cf. Talmy 1983, Lakoff 1987), permitiendo, al mismo tiempo, modelar fenómenos dinámicos como el cambio lingüístico y la concreción de los significados en el discurso.

A nivel oracional, estos modelos debieran, también, tener alguna indicación de la fuerza ilocutiva de los enunciados y de otros contenidos pragmáticos expresables, muchas veces, por medio de recursos prosódicos (las unidades de información, por ejemplo). Así concebidos, nuestros modelos integrarían información semántica, pragmática, fonética y fonológica. Toda vez que se fundan en la experiencia de los sujetos, la construcción de los modelos debiera considerar, como hemos mostrado sumariamente y respecto de algunos de estos aspectos, el sistema cognitivo general, las propiedades perceptivas de los individuos, las características de la comunicación humana⁷ y las variables culturales desde las que emergen los modelos.

A diferencia de los enfoques formales o estructurales clásicos, que presentan modelos en extremo simplificadores y que no intentan dar cuenta de los múltiples factores que explican la comunicación lingüística real, el enfoque fundado en modelos cognitivos permite aproximarse más al uso sin ser una mera descripción de lo observado. El investigador propone modelos de los modelos de los miembros de una comunidad lingüística determinada, esto es, de individuos que poseen no sólo un sistema formal, sino que son capaces de comunicarse e interactuar significativamente en una cultura⁸.

En síntesis, el enfoque cognitivo propone que el lenguaje no es, al menos en sus niveles superiores o categoriales, una serie ordenada de dominios encapsulados: las estructuras gramaticales resultan de la acción de "fuerzas selectivas" vinculadas a la percepción, la cognición, la comunicación y la cultura. Las estructuras simbólicas resultantes de la acción de estas fuerzas no pueden predecirse, pero están motivadas por ellas; probablemente, incluso en los casos más anómalos. En este sentido, los modelos cognitivos con que organizamos nuestra conducta lingüística parecen cargar su historia de transformaciones y llevar consigo el registro de las fuerzas que los han formado.

⁷ Específicamente, los modelos de comunicación con los que operamos (cf. Givón 1995).

⁸ En este sentido, el enfoque cognitivo contribuye también al desarrollo de estudios "émicamente" orientados, es decir, análisis en que se rescatan las conceptualizaciones de los actores sociales, propuesta sostenida por Grebe (1994) para el estudio del discurso.

4.

El estudio, a partir de un enfoque centrado en modelos cognitivos, de los diversos factores que participan en la construcción de los símbolos del lenguaje natural puede parecer un proyecto excesivamente amplio; la enseñanza de la gramática desde esta perspectiva, una empresa imposible. Borges (1974) nos habla de cierto imperio en que el arte de la cartografía “logró tal Perfección que el mapa de una sola Provincia ocupaba toda una Ciudad” (847). Rigurosos en exceso, los cartógrafos terminaron por levantar “un Mapa del Imperio, que tenía el tamaño del Imperio y coincidía puntualmente con él” (í.d.). Previsiblemente, las generaciones posteriores abandonaron las “artes geográficas” por considerarlas inútiles.

Tanto los modelos científicos como los cognitivos reducen la realidad y allí reside gran parte de su potencial: son herramientas dúctiles y fáciles de controlar con las que los sujetos pueden operar para simular la realidad y guiar la conducta. Sin embargo, si queremos modelar nuestros modelos cognitivos dando cuenta de su dinamismo y explicando el papel que desempeñan en la comunicación, parece necesario acudir a los factores que se imbrican en ellos, trascendiendo los modelos que se limitan a la abstracción de regularidades. El problema, para los efectos de nuestra nota, radica en cómo enseñar gramática desde esta perspectiva, sin caer en un océano de generalidades en que, confundidos, seamos incapaces de avanzar.

La alternativa que proponemos consiste en enseñar la gramática como una serie de problemas que deben ser resueltos a partir del análisis integrado de diversos factores. Centrando parte importante de nuestros cursos de gramática en la resolución de problemas específicos, podemos considerar los aspectos perceptivos, cognitivos, comunicativos y culturales que van conformando modelos cognitivos que se expresan en símbolos lingüísticos. Al centrarnos en las construcciones gramaticales que expresan dichos modelos, observaremos no sólo los aspectos semántico-pragmáticos y morfosintácticos, sino también los fonológicos, puesto que todos ellos contribuyen a la construcción del significado en el lenguaje en uso. Así concebida, la enseñanza de la gramática se caracterizará, en primer término, por la integración de las diversas subdisciplinas lingüísticas en el análisis de casos concretos, trascendiendo los límites de cada una de ellas, y en segundo lugar, por un diálogo entre el análisis lingüístico en sentido amplio y las otras ciencias y disciplinas cognitivas.

Por supuesto, no proponemos que toda la enseñanza lingüística gire en torno a resolución de problemas específicos y reales: siempre es importante formar en las especialidades⁹. No obstante, sobre todo

a medida que se avanza en el aprendizaje, los alumnos debieran incorporarse progresivamente a equipos de investigación, sin perder de vista que se trata de un proceso formativo en que los estudiantes van alcanzando niveles crecientes de autonomía en la determinación, formulación y ejecución de las tareas.

La enseñanza centrada en los problemas presenta una serie de ventajas formativas. Por una parte, se trata de un enfoque más integrado que fuerza al estudiante a hacerse cargo en mayor medida de la complejidad de los fenómenos gramaticales; en segundo término, inculca el realismo que debe enmarcar la aventura científica en las ciencias empíricas; por último, aunque no es menos importante, favorece el desarrollo de habilidades de resolución de problemas y promueve cualidades como la creatividad y la autonomía en los estudiantes.

La propuesta que esbozamos supone no sólo una mayor integración en los estudios lingüísticos, sino también un mayor contacto entre la lingüística y las otras ciencias y disciplinas cognitivas. Es difícil que este contacto se dé si mantenemos una preocupación excesiva por las fronteras de cada disciplina; por otro lado, es posible que la comunicación se favorezca si desarrollamos instancias de organización flexibles que promuevan el diálogo interdisciplinario más allá, incluso, de las tradicionales humanidades. Esta recomendación es más importante aun si pensamos que los modelos gramaticales deberán, progresivamente, considerar los datos de las neurociencias (cf. Givón 1995) y ser compatibles con éstos.

Recientemente, Turner (1994) ha propuesto un estudio integral de las humanidades, articulado en torno a los problemas de la mente y el cerebro humanos. Para él, dicho estudio debiera incorporar no sólo la literatura, la filosofía, la antropología o la lingüística, sino también la psicología y las neurociencias, es decir, las ciencias y disciplinas que tienen por objeto al hombre. La nota que hemos esbozado quiere insertarse en el espíritu de propuestas como las de Turner o Givón (1995) y es tributaria de ellas. Las ciencias no son organismos cerrados que sólo obedecen sus propias leyes, sino empresas dinámicas que forman parte de una aventura mayor que, al menos idealmente, tiende a la convergencia.

⁹ Tampoco proponemos que sólo se trabaje en un marco cognitivista y comunicativo. El contraste de enfoques teóricos también es productivo y, más allá de las caricaturas de esta nota, las distintas posiciones no son necesariamente incompatibles del todo.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, Amado y Pedro Henríquez Ureña (1958): *Gramática Castellana*. Buenos Aires: Losada.
- AITCHINSON, Jean (1989): "Spaghetti junctions and recurrent routes: some preferred pathways in language evolution", *Lingua* 77; pp. 151-171.
- BORGES, Jorge Luis (1974): "Del rigor de la ciencia", en *Obras Completas*. Buenos Aires: Emecé; p. 847.
- DUFFLEY, Patrick (1996): "Is communicative function the fundamental determinant of language structure?", *Word* 47. 2; pp. 149-159.
- GEERAERTS, Dirk (1995): "Cognitive linguistics", en Verschueren, Jef, Jaon-Ola Östman y Jan Blommaert (eds.): *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam: Benjamins; pp. 111-115.
- GIVÓN, Talmy (1995): *Functionalism and Grammar*. Amsterdam: John Benjamins.
- GOULD, Stephen J. (1986): *El Pulgar del Panda*. Madrid: Ediciones Orbis.
- GREBE, María Ester (1994): "El discurso como testimonio cultural y social", *Lenguas Modernas* 21; pp. 5-17.
- LAKOFF, George (1987): *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago: Chicago University Press.
- _____. (1995): "Reflections on metaphor and grammar", en Shibatani, Masayoshi y Sandra Thompson (eds.), *Essays in Semantics and Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins; pp. 133-143.
- _____ y Mark Johnson (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.
- LANGACKER, Ronald (1988): "A usage-based model", en B. Rudzka-Ostyn (ed.), *Topics in Cognitive Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins; pp.127-161.
- POTTIER, Bernard (1993): *Semántica General*. Madrid: Gredos.
- TALMY, Leonard (1983): "How language structures space", en H. Pick y L. Acredolo (eds.), *Spatial Orientation: Theory, Research, and Application*. Nueva York: Plenum Press; pp.225-281.
- _____. (1988): "The relation of grammar to cognition", en B. Rudzka-Ostyn (ed.), *Topics in Cognitive Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins; pp. 165- 205.
- TURNER, Mark (1994): "Design for a theory of meaning", en Overton, W. y D. Palermo (eds.), *The Nature and Ontogenesis of Meaning*. Erlbaum; pp. 91-107.
- VON MOLTKE, Rodolfo (1979): "El papel del método de modelado en la investigación lingüística", en *Actas del Primer Simposio Biental de Académicos de Lingüística y Filología*. Santiago: P. Universidad Católica de Chile; pp. 13-27.