

# Revista Española de Lingüística

*Órgano de la Sociedad Española de Lingüística*

***RSEL***

**53/1**

enero-junio-2023



REVISTA ESPAÑOLA DE LINGÜÍSTICA  
(RSEL)

53/1

Edita  
*SEL*

<https://doi.org/10.31810/RSEL.53.1>

# REVISTA ESPAÑOLA DE LINGÜÍSTICA (RSEL)

ISSN: 0210-1874 • eISSN: 2254-8769

Depósito Legal: M-24.769-1971

DIRECTORA: M. Victoria Escandell-Vidal (Universidad Complutense de Madrid)  
SECRETARIA: Marianela Fernández Trinidad (Universidad Complutense de Madrid)  
RESPONSABLE DE RESEÑAS: Ventura Salazar (Universidad Jaén)

## CONSEJO EDITORIAL

Pilar Barbosa (Universidade do Minho)  
Martin Becker (Universität zu Köln)  
Virginia Bertolotti (Universidad de la República, Uruguay)  
José A. Camacho (University of Illinois Chicago)  
Ángeles Carrasco Gutiérrez (Universidad Castilla-La Mancha)  
Concepción Company Company (Universidad Nacional Autónoma de México)  
Bert Cornillie (KU Leuven)  
Sonia Cyrino (Universidade Estadual de Campinas)  
Eladio Duque Gómez (Universidad Complutense de Madrid)  
Ricardo Etxepare (Centre National de la Recherche Scientifique)  
Antonio Fábregas (University of Trondheim)  
Aitor García Moreno (Consejo Superior de Investigaciones Científicas)  
Eveling Garzón Fontalvo (Universidad de Salamanca)  
Chiara Gianollo (Università di Bologna)  
Kees Hengeveld (Universiteit van Amsterdam)  
M.<sup>a</sup> Dolores Jiménez López (Universidad Rovira i Virgili)  
Johannes Kabatek (Universität Zürich)  
Brenda Laca (Universidad de la República, Uruguay)  
Jingsheng Lu (Shanghai International Studies University)  
Rafael Marín Gálvez (Centre National de la Recherche Scientifique)  
Pedro Martín Butragueño (El Colegio de México)  
José Ignacio Hualde (University of Illinois Urbana-Champaign)  
Victoria Marrero Aguiar (Universidad Nacional de Educación a Distancia)  
Emilia Ruiz Yamuza (Universidad de Sevilla)  
Begoña Sanromán Vilas (Helsingin Yliopisto / University of Helsinki)  
Michelle Sheehan (Newcastle University)  
Rui Sousa-Silva (Universidade do Porto)  
Esperanza Torrego Salcedo (Universidad Autónoma de Madrid)  
Luis Unceta Gómez (Universidad Autónoma de Madrid)  
Axelle Vatrican (Université de Toulon).





# ÍNDICE 53/1 (2023)

## Monográfico Más allá de la metáfora: la Lingüística Cognitiva y sus aplicaciones en España

*Introducción* ..... 9

*Introduction*

MARÍA ÁNGELES JURADO-BRAVO, INÉS LOZANO PALACIO Y GITTE KRISTIANSEN

### I. LINGÜÍSTICA COGNITIVA Y ENSEÑANZA DE LENGUAS

*Compatibilidad de la lingüística cognitiva aplicada con la enseñanza de ELE.*

*Apuntes desde el aula* ..... 17

*Compatibility of applied cognitive linguistics with the teaching of ELE.*

*Notes from the classroom*

REYES LLOPIS GARCÍA

*Lingüística cognitiva aplicada y ELE:*

*Panorámica general y el caso de la tipología semántica* ..... 41

*Applied Cognitive Linguistics and SFL: Overview and the case of semantic typology*

ALBERTO HIJAZO-GASCÓN

*Metonimia en el uso de determinantes definidos e indefinidos en español.*

*Aproximación descriptiva y aplicación didáctica para el aula de ELE* ..... 61

*Metonymy in the use of determiners and indefinite quantifiers in Spanish. Descriptive approach and didactic application for the Spanish as foreign/second language classroom*

ALEJANDRO CASTAÑEDA CASTRO

*La adquisición de locuciones idiomáticas del español LE/L2*

*desde la lingüística cognitiva. estudio de errores frecuentes* ..... 95

*The acquisition of L2 Spanish idioms from the perspective of Cognitive Linguistics:*

*A study of common mistakes*

CLARA UREÑA

### II. LINGÜÍSTICA COGNITIVA Y CONSTRUCCIONES

*La Gramática de Construcciones Multimodal: potencial y desafíos* ..... 123

*Multimodal Construction Grammar: Potential and challenges*

JAVIER VALENZUELA MANZANARES Y JOSÉ ANTONIO MOMPEÁN GONZÁLEZ

<i>Un paradigma en potencia los verbos de ascenso evidenciales y admirativos en la historia del inglés</i> .....	147
<i>A paradigm in the making: Evidential and mirative raising verbs in the history of English</i>	
MARIO SERRANO LOSADA	

### III. LINGÜÍSTICA COGNITIVA Y LÉXICO

<i>La adquisición adulta y temprana de eventos de colocación en español</i> .....	181
<i>Adult and early acquisition of placement events in Spanish</i>	
IRAIDE IBARRETXE-ANTUÑANO	

<i>Sobre la interrelación entre lengua y sociedad: la industrialización como motor del cambio semántico en el dominio del olfato</i> .....	199
<i>On the interconnection between language and society: Industrialization as a driving force for semantic change in the semantic domain of smell</i>	
DANIELA PETTERSSON-TRABA	

<i>La conceptualización de la identidad transgénero en Estados Unidos: Un estudio léxico, diacrónico y de corpus</i> .....	229
<i>The conceptualization of transgender identities in the US: A lexical, diachronic and corpus-based approach</i>	
INÉS DE LA VILLA VECILLA	

### IV. LINGÜÍSTICA COGNITIVA Y TRADUCCIÓN

<i>El significado y las emociones en la traducción: aplicaciones de la lingüística cognitiva y la psicología</i> .....	263
<i>Meaning and emotion in translation: Applications of Cognitive Linguistics and Psychology</i>	
ANA MARÍA ROJO LÓPEZ	

<i>Pensar para traducir. Análisis español&gt;alemán/inglés con estudiantes, profesionales y traducción automática</i> .....	281
<i>Thinking-for-translating. Spanish&gt;German/English analysis with students, professionals and automatic translation</i>	
PAULA CIFUENTES-FÉREZ Y TERESA MOLÉS-CASES	

<i>Cuando (re)traducir significa convertir: prototipos y soteriología protestante en la (re) traducción de textos del inglés al judeoespañol</i> .....	311
<i>When (re)translating means converting: Prototypes and protestant soteriology in the (re) translation of texts from english into judeo-spanish</i>	
DANIEL MARTÍN-GONZÁLEZ	

RESEÑAS .....	335
---------------	-----



MONOGRÁFICO

Más allá de la metáfora: la Lingüística Cognitiva  
y sus aplicaciones en España



## INTRODUCCIÓN

Inés Lozano<sup>1</sup>

*Universitat Politècnica de València*

María Ángeles Jurado-Bravo<sup>2</sup>

*Universidad Rey Juan Carlos*

Gitte Kristiansen<sup>3</sup>

*Universidad Complutense de Madrid*


Con motivo del 50 aniversario de la Sociedad Española de Lingüística (SEL) tuvieron lugar en Madrid entre los días 5 y 8 de abril de 2022 el L Simposio y el IV Congreso de la Sociedad Española de Lingüística. En el marco de dichos eventos, la Dra. Gitte Kristiansen coordinó una sesión temática titulada ‘La Lingüística Cognitiva y sus aplicaciones’. Esta sesión –la primera dedicada a los estudios de Lingüística Cognitiva dentro de la SEL– tuvo como objetivo dar a conocer el panorama académico en materia de Lingüística Cognitiva en España. El presente volumen, que nace de dicha sesión temática, aporta una perspectiva panorámica de la vertiente no figurativa de la Lingüística Cognitiva en España.

Podemos tomar como uno de los puntales esenciales en el origen de la Lingüística Cognitiva la publicación del monográfico de George Lakoff y Mark Johnson *Metaphors we live by* en 1980. Este libro se gesta en la Universidad de California, en Berkeley (Estados Unidos), en el contexto de los trabajos sobre categorización de nivel básico y prototipos de la psicóloga Eleanor Rosch (1973), los estudios sobre categorización de colores básicos de Paul Kay, inicialmente miembro del departamento de antropología, pero posteriormente del de lingüística, en colaboración con Brent Berlin (profesor de antropología en la Universidad de Georgia) (Berlin y Kay, 1969), y los inicios de la Semántica de Marcos de Charles

---

1. ilozpal@upv.es.  <https://orcid.org/0000-0001-9170-6233>

2. angeles.jurado.bravo@urjc.es.  <https://orcid.org/0000-0003-1774-5757>

3. gkristia@ucm.es.  <https://orcid.org/0000-0002-7369-0028>

Fillmore (1976), que se había trasladado a Berkeley en 1971. Así, a finales de los 70, la Universidad de California en Berkeley ya se había convertido en un punto de referencia para los enfoques lingüísticos alternativos al generativismo chomskiano. En España, la Lingüística Cognitiva entra en la década de los 80 de la mano de académicos como Enrique Bernárdez, Antonio Barcelona, José Luis Cifuentes Honrubia o Francisco Ruiz de Mendoza, quienes encuentran en la obra de Lakoff y sus colaboradores un marco de análisis del lenguaje que permite arrojar luz sobre cuestiones a las que hasta entonces la lingüística española no había dado respuesta. Este interés se plasma en entrevistas a Lakoff, estancias de investigación en Berkeley y en el comienzo de una producción española de estudios cognitivos sobre el lenguaje.

Adoptar el marco cognitivo en los estudios lingüísticos supuso adoptar nuevos principios. Un ejemplo de ello es que se pasa a entender la gramática como conceptualización y no como una serie de reglas, dado que la gramática surge como extrapolación del uso. En segundo lugar, la noción de categoría comienza a ser tomada como categoría prototípica. En tercer lugar, la metáfora se entiende como algo ubicuo y el conocimiento como estructurado en marcos (*frames*). Finalmente, el lenguaje pasa a concebirse como algo corporeizado y siempre ligado a un contexto.

En la década de los 90, y siguiendo la fundación de la revista *Cognitive Linguistics* en 1990, la Lingüística Cognitiva experimenta un notable desarrollo y surgen nuevas herramientas y modelos, como la Gramática de Construcciones, la Integración Conceptual o el Análisis Colostruccional. Es en esta década también cuando se funda la Asociación Española de Lingüística Cognitiva (AELCO). En 1998, AELCO es la primera asociación nacional de Lingüística Cognitiva, a la que le siguen AFLiCo, en Francia, UK-CLA, en el Reino Unido, SALC, en los países escandinavos, y otras. La intensa actividad de AELCO y su acogida internacional son una clara prueba de la positiva acogida de la Lingüística Cognitiva en España. Prueba de ello fue también el congreso de la Asociación Internacional de Lingüística Cognitiva (International Cognitive Linguistics Association, ICLA), organizado en la Universidad de La Rioja en 2003. Desde su nacimiento, AELCO ha participado activamente en el florecimiento del panorama internacional de Lingüística Cognitiva, fomentando la innovación investigadora y apoyando el desarrollo de nuevas corrientes y la formación de nuevos equipos de investigación en España. AELCO cuenta actualmente con más de 700 seguidores en Twitter, y con una muy activa plantilla de investigadores nacionales y colaboradores extranjeros.

De forma paralela, la Lingüística Cognitiva participa activamente en la producción científica y su publicación a través de canales editoriales como la serie *Applications of Cognitive Linguistics* (ACL) (Mouton de Gruyter), editada por Gitte Kristiansen y Francisco Ruiz de Mendoza, o la revista *Review of Cognitive Linguistics* (RCL) (John Benjamins), editada por Francisco Ruiz de Mendoza bajo el patrocinio de AELCO.

En línea con el objetivo inicial de la sesión temática organizada para la SEL, el presente volumen reúne 13 contribuciones de expertos en distintos aspectos no figurativos de la Lingüística Cognitiva en el panorama español, para así presentar una visión panorámica de las distintas líneas de trabajo en desarrollo en nuestro país.

## PRESENTACIÓN DE LAS CONTRIBUCIONES

El presente volumen se divide en cuatro secciones principales. La primera sección está dedicada a la enseñanza de lenguas. Reyes Llopis-García, con su contribución «Compatibilidad de la Lingüística Cognitiva Aplicada con la enseñanza de ELE. Apuntes desde el aula» nos acerca a algunos de los principios clave de la Lingüística Cognitiva, como son los prototipos, la competencia metafórica o la corporeización, y nos ofrece una visión en la que estos conceptos se pueden aplicar con éxito en la elaboración de materiales didácticos y en las clases de Español como Lengua Extranjera (ELE) para crear un aprendizaje motivado basado en el uso de la lengua extranjera.

En esta línea, el artículo titulado «Lingüística Cognitiva aplicada y ELE: Panorámica general y el caso de la tipología semántica», de Alberto Hijazo-Gascón, nos ofrece una visión general de cómo las distintas ramas de la Lingüística Cognitiva se pueden aplicar a ELE y los beneficios que estas aproximaciones producen en la adquisición de estructuras gramaticales o metafóricas de la lengua extranjera, con especial énfasis en contrastes tipológicos en relación al movimiento.

Por su parte, Alejandro Castañeda Castro, en «Metonimia en el uso de determinantes definidos e indefinidos en español. Aproximación descriptiva y aplicación didáctica para el aula de ELE», ahonda en el estudio de los procesos metonímicos presentes en los determinantes españoles y cómo estos procesos se pueden incluir en las explicaciones de ELE. Tras abordar la distinción entre los distintos valores de los artículos españoles y otros determinantes cuantificadores, valora las ventajas de presentar y practicar este aspecto del español con una aproximación cognitiva del tema.

Por último, en esta primera sección, Clara Ureña-Tormo presenta el estudio empírico «La adquisición de locuciones idiomáticas del español LE desde la lingüística cognitiva: estudio de errores frecuentes». En este estudio, se analizan cuatro tipos de errores que cometen los estudiantes de ELE al adquirir varias locuciones idiomáticas en español, a partir de dos propuestas didácticas basadas en la lingüística cognitiva. La autora concluye que ninguno de los dos tratamientos pedagógicos promueve o evita un tipo determinado de errores; sin embargo, una de las propuestas obtiene mejores resultados, por lo que propone ahondar en las posibilidades didácticas que presenta.

La segunda sección está dedicada al estudio de las construcciones. Javier Valenzuela Manzanares y José A. Mompeán González abren esta sección con su trabajo «La gramática de construcciones multimodal: potencial y desafíos», donde relacionan gestualidad y prosodia bajo el marco teórico de la gramática de construcciones. Para ello, presentan diversos casos gramaticales en los que aparecen aspectos multimodales como la prosodia y la gestualidad, y describen cómo la gramática de construcciones incorpora esta información. Finalmente, los autores presentan varios desafíos derivados de la unión de la multimodalidad y la gramática de construcciones.

Mario Serrano-Losada, en «Un paradigma en potencia: los verbos de ascenso evidenciales y admirativos en la historia del inglés», nos presenta dos estudios de caso con tintes diacrónicos para introducirnos en la teoría de la gramaticalización y describe cómo algunos verbos léxicos ingleses han ido cambiando su función hasta convertirse en verbos de elevación.

La tercera sección del volumen se centra en el estudio del léxico. Iraide Ibarretxe-Antuñano, con su artículo «La adquisición adulta y temprana de eventos de colocación en español» investiga cómo hablantes nativos de español de diferentes edades (niños y adultos) y hablantes no nativos de español codifican y categorizan eventos de colocación, concluyendo que los patrones conceptuales que entran en juego en estas estructuras se adquieren a edades tempranas para hablantes nativos de la lengua. Sin embargo, no ocurre lo mismo con los hablantes no nativos de español, para los cuales estos patrones no están presentes.

Daniela Pettersson-Traba, en su estudio titulado «Sobre la interrelación entre lengua y sociedad: la industrialización como motor del cambio semántico en el dominio del olfato», se centra en los adjetivos del dominio del olfato en inglés americano y analiza la relación entre el cambio semántico que estos adjetivos

sufrieron durante la Revolución Industrial y la evolución de la sociedad durante esta época histórica.

Cierra esta tercera sección Inés de la Villa Vecilla, quien con su estudio «La conceptualización de la identidad transgénero en Estados Unidos: un estudio léxico, diacrónico y de corpus» nos presenta desde una perspectiva diacrónica la evolución en el uso y las connotaciones asociadas a tres de los términos más comúnmente utilizados en Estados Unidos para referirse a las personas transgénero en varios contextos sociales.

La última y cuarta sección está dedicada a la traducción. Ana María Rojo López, en «El significado y las emociones en la traducción: aplicaciones de la lingüística cognitiva y la psicología», expone varios estudios empíricos acerca del papel de tres constructos lingüísticos (la noción de marco, la hipótesis del «pensar para traducir» de Slobin y la noción de construcción) sobre la ideología, la personalidad y las emociones del traductor e intérprete.

Por su parte, Paula Cifuentes-Férez y Teresa Molés-Cases, con su artículo «Pensar para traducir. Análisis español/alemán/inglés con estudiantes, profesionales y traducción automática», nos presentan un estudio comparativo sobre la traducción de eventos de movimiento desde el español al alemán y al inglés por parte de dos grupos de traductores con distinto grado de experiencia y un traductor automático. Con ello, exploran si toda la información codificada en los eventos de movimiento se transfiere a la traducción o si, por el contrario, se añade información sobre la Manera.

La sección y el volumen lo cierra el artículo «Cuando (re)traducir significa convertir: prototipos y soteriología protestante en la (re)traducción de textos del inglés al judeoespañol», escrito por Daniel Martín-González. En él, el autor nos presenta un estudio sobre la traducción y retraducción de textos desde el inglés al judeoespañol desde la óptica de la teoría de prototipos, centrándose en los elementos ideológicos introducidos en los textos por parte del traductor.

## REFERENCIAS

- Dirven, R., y Ruiz de Mendoza, F. J. (2010). Looking back at 30 years of Cognitive Linguistics, en E. Tabakowska, M. Choiński, y Ł. Wiraszka (Eds.), *Cognitive Linguistics in action. From theory to application and back* (pp. 13–70). Berlín/ Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Fillmore, Charles (1976). Frame semantics and the nature of language. In *Annals of the New York Academy of Sciences: Conference on the Origin and Development of Language and Speech 280*, 20–32
- Rosch, Eleanor H. (1973). Natural categories. *Cognitive Psychology* 4(3), 328–350.

Inés Lozano  
Departamento de Lingüística Aplicada  
Escuela Técnica Superior de Ingeniería del Diseño – ETSID (Edificio 7B)  
Universitat Politècnica de València  
Camí de Vera, s/n.  
46022 – València

María Ángeles Jurado-Bravo  
Departamento de Filología Extranjera, Traducción e Interpretación  
Facultad de Ciencias de la Educación, Deporte y Estudios Interdisciplinares  
Universidad Rey Juan Carlos  
Calle Tulipán s/n.  
28933 - Móstoles, Madrid

Gitte Kristiansen  
Departamento de Estudios Ingleses: Unidad de Lengua y Lingüística  
Facultad de Filología - Edificio A  
Universidad Complutense de Madrid  
Plaza Menéndez Pelayo s/n.  
28040 - Madrid



# I. Lingüística Cognitiva y enseñanza de lenguas



## COMPATIBILIDAD DE LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA APLICADA CON LA ENSEÑANZA DE ELE. APUNTES DESDE EL AULA

Reyes LLOPIS-GARCÍA<sup>1</sup>  
Columbia University

### *Resumen*

Desde principios de los 2000, la Lingüística Cognitiva Aplicada se ha ido posicionando como un acercamiento pedagógico de interés, con una popularidad en aumento tanto en el campo teórico y empírico, como en las aulas de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Muchos de los conceptos centrales, basados en la experiencia sensorial humana e influenciados por la cultura de las comunidades discursivas (y menos por restricciones prescriptivas de la lengua), ofrecen un aprendizaje motivado, más centrado en el uso y menos en la lengua como objeto de estudio. Si entendemos el lenguaje como corporeizado y emergente de la interacción física del ser humano con su entorno, podemos considerar el aprendizaje de L2 como menos extranjero y más accesible, puesto que promover la reflexión lingüística normaliza el razonamiento interlingüístico y mejora el pensamiento crítico para que los estudiantes establezcan conexiones razonadas entre los idiomas que conocen y los que aprenden. En este artículo se considerarán algunos de los principios clave, como los prototipos, la competencia metafórica o la corporeización, entre otros, para entender cómo se aplican a la instrucción de aspectos gramaticales del español/L2 y a sus materiales.

*Palabras clave:* Lingüística Cognitiva Aplicada; Enseñanza de ELE; Pedagogía de L2; Gramática Cognitiva

---

1. rl2506@columbia.edu.  <https://doi.org/0000-0002-9599-7565>

## COMPATIBILITY OF APPLIED COGNITIVE LINGUISTICS WITH THE TEACHING OF ELE. NOTES FROM THE CLASSROOM

### *Abstract*

Since the beginning of the 2000s, Applied Cognitive Linguistics has gradually become a pedagogical approach of interest with increasing popularity both in the theoretical and empirical fields, as well as in the classrooms of Spanish as a foreign language (ELE). Many of the core concepts, based on human sensory experience and influenced by the culture of discourse communities (and less by prescriptive language constraints), offer motivated learning which is more focused on usage and less on language as an object of study. If language is understood as embodied and emerging from the physical interaction of human beings with their environment, the learning of L2 can become less foreign and more accessible. Promoting linguistic reflection normalizes cross-linguistic reasoning and improves critical thinking, whereby students are encouraged to make reasoned connections between the languages they know and those they learn. In this article, some of the key principles will be considered, such as prototypes, metaphorical competence or embodiment, among others, to understand how they apply to the instruction of grammatical aspects of Spanish/L2 and its teaching materials.

*Keywords:* Applied Cognitive Linguistics; Teaching Spanish as a Foreign Language; L2 Pedagogy; Cognitive Grammar

RECIBIDO: 20/12/2022

APROBADO: 23/02/2023

### 1. INTRODUCCIÓN<sup>2</sup>

El campo de la enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera (L2 y ELE en adelante), en 2009 celebró sus 25 años (Tolosa y Yagüe, 2009) y hoy ya se va acercando a los 40. Tiene unos 24 millones de estudiantes en todo el mundo que estudian la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes nativos y tercera «en un cómputo global de hablantes (dominio nativo + competencia limitada + estudiantes de español), después del inglés y del chino mandarín» (Fernández-Vitores, 2022). El mundo de la enseñanza y aprendizaje de ELE, por su veteranía y por tanto, ofrece un dinámico caleidoscopio de tendencias metodológicas,

---

2. Todas las citas textuales que provienen de referencias escritas en inglés han sido traducidas al español por la autora de este trabajo.

innovaciones docentes, investigación empírica, aplicaciones pedagógicas o iniciativas de formación del profesorado que son fruto de su amplia trayectoria académica.

Dentro del «amplio abanico de conceptos teóricos y nociones pedagógicas [para] las diversas características académicas, institucionales y sociales de cada contexto de enseñanza» (Vázquez y Lacorte, 2018, p. 11), se puede afirmar que las metodologías hoy presentes en aulas y manuales se concentran bajo el llamado *enfoque* o *paradigma comunicativo*, en desarrollo desde los años 70 del siglo pasado. Este paradigma incluye metodologías variadas y en constante evolución, pero dos nociones están claras: la primera, el *foco en los aprendientes* (sus características y necesidades para que los contenidos didácticos sean coherentes con ambos aspectos) y la segunda, la consideración de la *realidad social e intercultural* del aprendizaje (lo que incluye discursos de la vida real, competencias sociopragmáticas y formación dedicada a hacer del aprendiente un usuario capacitado para comunicar con éxito fuera del aula y del entorno de instrucción).

Sin embargo, en esta cornucopia de metodologías y al margen de innovaciones pedagógicas, el tratamiento de la gramática en L2 se ha mantenido básicamente igual en lo que Llopis-García, Real Espinosa y Ruiz Campillo (2012, p. 10) denominan la *falacia metodológica*, es decir, «la creencia de que la gramática resultará exitosamente integrada en el [nuevo] programa comunicativo simplemente mejorando la metodología y las técnicas de acceso a ella, pero sin necesidad de redefinir, de *comunicativizar* la propia gramática». En los enfoques nociofuncionales presentes en la mayoría de libros de texto, la presentación de la gramática suele venir dictada por el contenido de cada capítulo en el libro de texto, organizado en torno a ‘nociones’ o situaciones de la vida real (*pedir indicaciones, ir de compras, contar historias en pasado*, etc.) y que seleccionan las estructuras lingüísticas o ‘funciones’ para comunicarse en ellas (preposiciones y léxico de lugares, condicionales y léxico de ropa, tiempos del pasado y marcadores temporales, etc.).

Mucho se ha hablado de la rigidez con la que se presta atención a las formas lingüísticas tanto en manuales de L2 como en las propias realidades del aula, donde la gramática se encuentra supeditada a nociones comunicativas y se enseña en el marco de contextos de uso (Lee y VanPatten, 2003; Tyler, 2012; Toth y Davin, 2016). Larsen-Freeman (2015), por su parte, da cuenta de numerosos estudios en inglés/L2 que no solo evaluaron la eficacia histórica de la gramática en el aula, sino también actitudes y creencias tanto de instructores como del alumnado, y la conclusión principal es que a pesar de que ambos grupos perciben la gramática como necesaria y eficaz, no es algo que disfruten de manejar (Larsen-Freeman, 2015, p. 265).

Pero en el aula de ELE también tienen cabida otras opciones metodológicas y la Lingüística Cognitiva Aplicada (LCA) ofrece una visión del lenguaje basada más en el significado motivado de las formas y en la experiencia de los hablantes, y menos en las reglas y taxonomías de la lengua como sistema.

## 2. LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA APLICADA: ENTRANDO EN EL S. XXI

Desde 2001 con la publicación del doble volumen *Applied Cognitive Linguistics (Theory and Language Acquisition y Language Pedagogy)* por Pütz, Niemeier y Dirven, el campo de la LCA emergió como disciplina para estudiar tanto los procesos de adquisición como los acercamientos a la pedagogía de L2, considerándolos complementarios y no antagónicos, y rechazando así la dicotomía entre aprendizaje y adquisición propuesta por Krashen (1985) y que todavía hoy tiene tanta presencia en el campo de la Adquisición de Segundas Lenguas.

Algunos años y publicaciones más tarde, Robinson y Ellis editaron en 2008 el *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, reuniendo a los mayores expertos del campo de la Lingüística Cognitiva (LC) para aunar criterios y sentar las bases de su potencial teórico y aplicado en L2. El objetivo era «enfatar que el lenguaje se aprende a partir de la experiencia participativa de procesamiento de información y producción del lenguaje durante la interacción en contextos sociales [...] mediante la comunicación de intenciones, conceptos y significado» (Robinson y Ellis, 2008, p. 490). Ejemplos significativos del volumen son los capítulos de Taylor, Langacker o Cadierno. Taylor revelaba el valor de los prototipos para dar cuenta de los significados centrales de las formas lingüísticas en L2, dando pie a trabajos en ELE como Llopis-García (2015) o Mendo Murillo (2019) sobre preposiciones, por ejemplo. Langacker hacía valer la Gramática Cognitiva para la instrucción de L2, sentando las bases de investigación descriptiva en ELE como Montero Gálvez (2019) para los artículos en español o de Castañeda Castro y Alhmoud (2014) para explicar el sistema verbal en ELE. Cadierno (2008), por su parte, introducía la semántica cognitiva para explicar la expresión del movimiento entre lenguas mediante la Tipología Lingüística de Talmy (2000) y la hipótesis de *Pensar para hablar* de Slobin (1996). Al hilo de esta temática, investigaciones empíricas como Colasacco (2019) o Hijazo-Gascón (2021) arrojan luz sobre la conceptualización del movimiento entre lenguas y confirman la validez de su potencial didáctico en ELE.

También en 2008 De Knop y De Rycker editaban *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar: A Volume in Honor of René Dirven*, centrado exclusivamente en la enseñanza de L2 y con el objetivo de darle a la relación entre la LC y la Pedagogía de L2 una «poderosa unidad conceptual» (De Knop y De Rycker, 2008, p. 4). De Knop, Boers y De Rycker (2010) también editaron un trabajo adicional sobre aplicaciones empíricas de L2 y LCA dos años más tarde, argumentando que la enseñanza que se inspira en esta intersección «puede ayudar a mejorar el uso eficiente de [intervenciones pedagógicas] a través de su capacidad para forjar conexiones robustas de forma y significado en la memoria [de los aprendientes]» (De Knop, Boers y De Rycker, 2010, p. 15). En ese mismo año, el monográfico de Littlemore y Juchem-Grundmann (2010) también incluyó estudios de aula reales con resultados positivos para la instrucción basada en LCA (Llopis-García para ELE y tanto Holme como Tyler, Mueller y Ho para inglés/L2).

A partir de este momento, la década de los 2010 trae numerosos y significativos avances empíricos y teóricos a la disciplina y para el caso de ELE, los más importantes están recogidos en Llopis-García e Hijazo-Gascón (2019) y en Ibarretxe-Antuñano, Cadierno y Castañeda Castro (2019).

### 3. PRINCIPIOS PARA EL AULA DE ELE Y DE HERENCIA<sup>3</sup>

Desde el punto de vista de la LCA, el lenguaje es una parte integrante de la cognición humana en general, al igual que otros procesos básicos como la memoria, la atención o la categorización. Esto hace que la instrucción basada en LCA lleve a las aulas el conocimiento experiencial del mundo que «sustenta el sistema conceptual humano y, por lo tanto, el lenguaje mismo». Este sistema contiene «una reserva intuitiva de conocimiento que facilita la comprensión de las relaciones sistemáticas entre las unidades del idioma» (ambas citas de Tyler, 2012, p. 18). Ya que todas las lenguas aplican estrategias parecidas y el uso de lo experiencial parece conducir la comunicación de forma universal, la idea de que tenemos amplio terreno en común entre lenguas ciertamente tiene un enorme valor en el aula de L2. El carácter corpóreo y espacial de la lengua funciona como vehículo facilitador en la comunicación, y al tener esta habilidad cognitiva en común «tenemos, pues, una herramienta de enseñanza muy

---

3. El perfil de los hablantes de herencia (HH) en los Estados Unidos, donde yo resido y enseño, tiene una enorme importancia para el desarrollo de los programas de enseñanza de español, donde además las aulas de ELE en la educación superior tienen un alto porcentaje mixto (ELE y herencia) (Pascual y Cabo 2016, 2018, Parra 2016). Creo que es de interés incluir mención a este tipo de alumnado aquí.

eficaz en ELE, no solo por las obvias ventajas de enseñar elementos léxicos, sino especialmente cuando se introducen y explican construcciones gramaticales más abstractas» (Llopis-García, 2018b, p. 57).

Esta sección está dedicada a aquellos conceptos de la Lingüística Cognitiva que, aplicados al aula de ELE, conforman un acercamiento innovador a la enseñanza y el aprendizaje del español. Estos aliados pedagógicos son la *corporeización*, la *base en el uso*, la *competencia metafórica*, la *perspectiva*, los *prototipos* y las *redes radiales*. El uso de estas nociones en ELE permite un aprendizaje motivado, lo que a su vez fomenta la adquisición, ayuda a afinar el manejo y la comprensión de la gramática, mejora el aprendizaje y la memoria, y abre el camino para una mejor comprensión de cómo conceptualizan los hablantes de la lengua meta (Llopis-García, 2016, p. 36).

### 3.1. *La corporeización, la base en el uso y la competencia metafórica*

Como ya se ha mencionado, el lenguaje es experiencial y surge a partir de la interacción física de los humanos con su entorno, lo cual otorga un carácter corpóreo a las formas lingüísticas y las vincula con la percepción motora, espacial y sensorial de los miembros de cada comunidad discursiva (Ungerer y Schmid, 2006; Taylor y Littlemore, 2014). Esto permite a los hablantes usar conceptos compartidos de experiencias vividas en el día a día (como la *distancia*, la *temperatura*, la *naturaleza*) para expresar conceptos más personales, intransferibles y abstractos (como las *relaciones personales*, las *opiniones* y las *emociones*).

En español, por ejemplo, medimos el afecto en términos de la temperatura y hablamos de un *cálido abrazo* o un *frío recibimiento*; las relaciones las igualamos al mundo vegetal y las *cultivamos* para que *crezcan* sanas; y nuestro estado de ánimo lo visualizamos en un eje vertical, de manera que *nos venimos arriba* cuando estamos felices, pero tenemos un *bajón* si las cosas no van bien. Estas conceptualizaciones están ampliamente arraigadas en el imaginario enciclopédico de los hablantes de español y esto nos lleva precisamente a dos de los puntos fuertes de la LC para enseñar cualquier L2: el lenguaje tiene una *base en el uso* y lo abstracto se comunica a través de lo físico y perceptible a través de la *metáfora*.

Para la primera idea, es importante entender que el lenguaje es colaborativo y social: emerge de las interacciones entre hablantes, que hacen uso de convenciones lingüísticas para comunicarse con éxito y estas, a su vez, se establecen a través del uso reiterado. En palabras de Taylor y Littlemore (2014, p. 17), «para funcionar en



una comunidad lingüística, los hablantes tienen que calibrar su gramática interna con las gramáticas que se supone existen en las mentes de otros hablantes». Las convenciones sociales nos ayudan a interpretar las intenciones comunicativas de cada hablante y son parte de un *entendimiento común* entre interlocutores. Así, si una construcción, función o forma lingüística es representativa de un patrón de uso por diferentes hablantes, *debe ser reconocida* como posible y por tanto, susceptible de estar presente en un aula de L2. Los hablantes son quienes crean y validan la lengua y su estructura, no necesariamente los manuales o gramáticas de ELE. En clase, entonces, «Qué quieres decir cuando dices X» se convierte en un aliado didáctico porque se enseña que la lengua es orgánica y social y que detrás de cada mensaje hay: una intención comunicativa del hablante, el objetivo de transmitir una perspectiva y un punto de vista personal que sólo podrá conseguirse con una selección específica de palabras y no otra. Masuda y Arnett (2015, p. 9) también añaden que «en un modelo basado en el uso, las funciones comunicativas se fundamentan en la experiencia perceptiva donde el significado y/o la conceptualización y el uso del lenguaje son centrales». Por tanto, arguyen, una instrucción que se base en el uso *real* de la L2 (y no en hablantes nativos ideales) y que prepare a los aprendientes para ser usuarios operativos de la lengua meta fuera de las cuatro paredes del aula será más atractiva tanto para profesores como para los propios estudiantes.

Estas ideas rompen con nociones preconcebidas de prescriptivismo, registros y normatividad en la instrucción de ELE, especialmente para el caso de aprendientes-hablantes de herencia (HH), que son una población tremendamente heterogénea con enorme variabilidad lingüística y con una identidad etnolingüística que les diferencia de los aprendientes de ELE, quienes no tienen inversión familiar o emocional con la lengua meta (Parra, 2016). En los Estados Unidos ha existido y aún existe la idea de que la instrucción a aprendientes de herencia debería centrarse en deshacer el «daño lingüístico» que los aprendientes traen desde casa, del uso no normativo que sus familias hacen del español y que los marca como menos aptos en su competencia en el idioma (Potowski, 2015). Afortunadamente, según Parra (2016, p. 178), el énfasis en una norma estándar del español en el aula de ELE/HH «se ha quedado en gran parte en el camino, reemplazada por iniciativas más socialmente inclusivas [para] empoderar el uso del español por parte de los estudiantes y fomentar su sentido de agencia para el cambio social». La Lingüística Cognitiva, con su pilar de base en el uso y no necesariamente con foco en lo estándar o normativo de la lengua, supone un innovador acercamiento a la gramática y uso del español que tenga en cuenta la identidad y variabilidad etnolingüística de estos

hablantes. Llopis-García (2018a) elaboró una propuesta aplicada sobre cómo la LC puede informar la instrucción a HH en el aula mixta de ELE (esto es, un aula con ambos tipos de aprendientes).

La segunda idea es que el lenguaje «tiende a reflejar nuestras interacciones físicas con el mundo y los conceptos abstractos se vinculan a experiencias físicas a través de la metáfora» (Taylor y Littlemore, 2014, p. 3). La llamada *competencia metafórica* (Danesi, 1988), entendida como la capacidad para comprender y producir metáforas –en cualquier idioma–, viene dada por la L1 de los hablantes, pero entrenarla y practicarla en el aula de ELE tiene enormes ventajas cualitativas para facilitar a los aprendientes un acceso representacional de la lengua, es decir, una forma de visualizar la semántica tanto del léxico como de la gramática. Las metáforas explican conceptos abstractos (los dominios meta, como las emociones, las relaciones o las percepciones personales sobre un tema) con lenguaje concreto que evoca imágenes fácilmente accesibles (los dominios fuente, basados en la experiencia sensorial, motora y espacial de los hablantes) y por tanto, facilitan la comprensión y relación entre hablantes, ya sean de lengua materna, segunda, extranjera o de herencia.

Se pueden explicar estas nociones con un ejemplo de vocabulario sobre la categoría léxica «problemas», donde para aprender diferentes expresiones lingüísticas se puede hacer uso de una metáfora conceptual. Tal y como explica Soriano (2012), estas metáforas son «esquemas abstractos de pensamiento que se manifiestan de muchas formas, entre ellas el lenguaje» (p. 97-98) y se diferencian de las expresiones lingüísticas en que estas últimas sí forman parte de la comunicación cotidiana de los hablantes.

**Selecciona las TRES expresiones que sí se relacionan directamente con la metáfora conceptual: LAS DIFICULTADES SON CONTENEDORES y después señala las que no.**

Las expresiones que representan a LAS DIFICULTADES SON CONTENEDORES son:  ,  ,  , y las que no son parte de la metáfora conceptual son:  ,  ,

(3) Estar juntos en una situación  
 (1) Tener un problema  
 (2) Meterse en un lío  
 (1) Salir de una situación  
 (3) Resolver un problema  
 (2) Arreglar una dificultad

Figura 1. Análisis de léxico metafórico para LAS DIFICULTADES SON CONTENEDORES

Para el caso de los «problemas», entonces se puede aplicar la metáfora conceptual LAS DIFICULTADES SON CONTENEDORES, donde el dominio meta o concepto abstracto son las DIFICULTADES, mientras que a su contraparte experiencial y accesible por el conocimiento enciclopédico de los hablantes (el dominio fuente) la representan

los CONTENEDORES. La Figura 1 contiene un ejercicio de reflexión sobre una serie de expresiones lingüísticas para que los estudiantes (de niveles intermedios o avanzados) las analicen desde los dominios de la metáfora conceptual y aprendan las construcciones que de ella se derivan.

Entrenar la competencia metafórica de los aprendientes en el aula de ELE les ayuda a normalizar la corporeización en la lengua (donde los problemas están *dentro* de un contenedor situacional y *salir de o meterse en* ellos referencia nuestra capacidad de superarlos o no). De la misma forma, también se crea espacio para un razonamiento analógico entre dominios de la L2 cuyas imágenes conceptuales pueden estar –o no– presentes también en su L1, activando así una concientización interlingüística. Igualmente, un ejercicio como el de la Figura 1 hace que los usos figurativos del lenguaje se motiven, capacitando a los estudiantes para que «visualicen el idioma» a medida que avanzan en su competencia de L2. Por último, es deseable acostumbrar a los alumnos a la idea de que el lenguaje es simbólico y que TODO significa: desde una construcción léxica hasta una preposición o una desinencia verbal. Una instrucción que trabaja la competencia metafórica desde los niveles iniciales desmitifica la lengua meta como «extranjera» y «exótica» para vincularla con la suya propia y/u otras que conozca. Se busca integrar el conocimiento enciclopédico de los aprendientes para que puedan aportar lo que ya saben a la construcción de lo que aprenden. De esta manera, Lantolf y Bobrova (2014) proponen fomentar la «fluidez conceptual» y la «conciencia metafórica» en el aula, siendo la primera la «capacidad de saber cómo la L2 ‘codifica’ los conceptos a través del razonamiento metafórico [...] en lugar [de aplicar el sistema conceptual] de la L1», y la segunda «ser capaz de comprender el discurso metafórico en una L2», así como generar metáforas en la propia producción (Lantolf y Bobrova, 2014, p. 52).

Las metáforas son ventanas a la comprensión del mundo discursivo de la lengua meta y su tratamiento explícito en ELE/HH empodera a los aprendientes a ser creativos en su uso del español y a acercarse a la lengua meta con curiosidad y herramientas de interpretación y comprensión. Para el caso de los HH, suponen riquísimas fuentes de validación de su bilingüismo, puesto que dan significatividad al conocimiento léxico que traen «desde casa», les proveen de mayor autonomía y seguridad al navegar ambas lenguas y le dan sentido a las similitudes de conceptualización para también identificar y reconocer las diferencias entre los dominios conceptuales en ambas lenguas. Finalmente, la naturalidad de incluir y motivar el lenguaje figurativo en el aula se parece más al contexto de uso real (y no de clase) en el que estos hablantes inicialmente adquirieron su español.

El trabajo en el aula con la competencia metafórica se relaciona además directamente con la noción más amplia en L2 de la *competencia comunicativa* (Cenoz Iragui, 2016) porque posibilita la incorporación orgánica del lenguaje figurado al aprendizaje (desde niveles elementales) y contribuye a normalizar su presencia, así como a disminuir la percepción de «extranjera» de la lengua meta (MacArthur, 2017; Suárez Campos, Hijazo-Gascón e Ibarretxe-Antuñano, 2020; Low, 2020). Suárez-Campos e Hijazo-Gascón (2019) abogan, además, por «la introducción de la metáfora en clase desde el principio y de manera sistemática [...] y que llegue a constituir un complemento del aprendizaje» (Suárez-Campos e Hijazo-Gascón, 2019, p. 244).

### 3.2. *La perspectiva, los prototipos y las redes radiales*

La *perspectiva* se relaciona con una de las funciones cognitivas básicas de los seres humanos: la *conceptualización*, que es la comprensión del mundo que nos rodea y que será determinante para la estructura lingüística de cada lengua. La perspectiva viene determinada por el emplazamiento físico de cada persona, que definirá cómo se visualiza, procesa y comprende lo que ocurre en el entorno. Cuando se aplica al habla, codifica lingüísticamente el punto de vista del hablante sobre un hecho o una escena, que puede ser literal (la ubicación desde la que se contempla) o figurativo (la opinión personal o el parecer sobre algo). Tyler y Evans (2004, p. 276) puntualizaban que «una escena conceptual puede visualizarse desde un número de posiciones de ventaja y cada cambio de posición puede dar lugar a un cambio en la interpretación de la escena».

Como ejemplo, el contraste de los pasados simples es un contexto de ELE donde la perspectiva es central para la comprensión semántica y representacional del aspecto de cada tiempo verbal: imperfecto o pretérito perfecto simple (pretérito en adelante). Considérense los siguientes ejemplos:

- (1) *Tenía* el pelo corto
- (2) *Tuvo* el pelo corto

La Figura 2 (extraída de Llopis-García, en prensa) representa a la hablante con un telescopio, observando en ambos esquemas visuales la escena conceptual de una mujer con pelo corto. Para el caso del imperfecto, la perspectiva del hablante se sitúa DENTRO del contenedor circular que representa la escena y donde ella observa de cerca a la mujer del pelo corto (con una prominencia de tamaño que resalta la realidad inmediata del momento observado), destacando así el aspecto imperfectivo

de *tenía*, donde los límites de la acción del verbo no son visibles dada la cercanía de la observadora a la observada. La hablante y su objeto de observación están *ALLÍ*, en el mismo espacio. La representación visual del pretérito, por el contrario, sitúa a la hablante/observadora en un espacio diferente (*AQUÍ*) al de la mujer observada (que continúa *ALLÍ*). En este caso, la hablante está FUERA de la escena conceptual, representada con un tamaño mucho menor para marcar distancia con el momento de enunciación. Desde su *AQUÍ*, nuestra hablante observa desde lejos, siendo capaz de visualizar, además, los contornos de aquel espacio donde la mujer *tenía el pelo corto*, dando lugar así a la semántica del pretérito *tuvo*: *ALLÍ DENTRO*, en aquel momento del pasado, sin relación con el momento actual. El *AQUÍ FUERA*, de la hablante, además viene destacado por la presencia de diferentes estilos de peinado, todos ellos posibles pero con un denominador común: el pelo ya no es corto (o tan corto).



Figura 2. Imperfecto vs. pretérito

Los cambios de perspectiva del hablante y su postura personal siempre significarán cambios en la forma lingüística (¿imperfecto o pretérito?) y por ende, en la intención comunicativa y lo que se acaba transmitiendo. La instrucción frente a la pregunta de qué tiempo verbal usar en cada caso puede entonces centrarse, como se ha mencionado anteriormente, en un «depende de lo que quieras decir» frente al más frecuente mensaje de «el español es así» o el «vamos a ver qué dice el manual».

Junto con la perspectiva, uno de los conceptos de la Lingüística Cognitiva de más fuerza y relevancia para la enseñanza de L2 en general y de ELE en particular, es el de los *prototipos* (Rosch, 1973), que están directamente relacionados con la operación mental general de la *categorización*. Esta habilidad cognitiva es la que nos permite percibir similitudes y diferencias entre objetos, eventos, entidades o conceptos y clasificarlos en categorías de acuerdo con nuestra percepción al respecto. Taylor y Littlemore (2014) acertadamente puntualizan que «los humanos clasificamos nuestro

conocimiento del mundo no en categorías organizadas y pulcras, sino revueltas y superpuestas, aunque siempre habrá miembros de esas categorías que sean más centrales que otros» (Taylor y Littlemore, 2014, p. 6). Estos miembros centrales son los prototipos, que son las primeras imágenes mentales que se nos ocurren cuando pensamos en una categoría (Ibarretxe-Antuñano y Cadierno, 2019). Así, cuando consideramos la categoría de *pájaros*, un gorrión o una golondrina se nos ocurrirán antes que un tucán o un frailecillo, y aunque los cuatro animales están dentro de la misma categoría (todos tienen pico, plumas, alas y vuelan), los dos primeros son más representativos en la experiencia de nuestra comunidad discursiva.

Para la enseñanza de L2, sin embargo, el atractivo de las categorías y sus prototipos no es tanto la organización del léxico, sino de las categorías gramaticales. En Lingüística Cognitiva, el consenso es que el prototipo siempre tendrá una base espacial o experiencial, y a partir de este significado central, otros significados relacionados podrán ir emergiendo a través del proceso de la extensión semántica (también conocida como *red radial*). Tyler señala que las categorías lingüísticas «constituyen una red semántica y motivada de significados relacionados. [...] Todos estos significados están organizados sistemáticamente con respecto a un significado central, [...] que es el que está más basado en la experiencia corpórea» (Tyler, 2012, p. 22).

Consideremos el caso de la preposición *hasta*<sup>4</sup>, por ejemplo (ver Figura 3):

- (3) Ella camina *hasta* el final del muelle
- (4) Ella trabaja *hasta* las tres
- (5) Ella está *hasta* el moño

El prototipo de esta preposición marca un desplazamiento hacia delante con un límite final que no se puede traspasar, como muestran el ejemplo (3) y su imagen en la parte inferior de la Figura 3, y donde el final del muelle es un punto final no traspasable, a riesgo de caer al agua. La preposición aquí marca el final de un trayecto. A partir de ese significado central, podemos extender una red semántica de significados relacionados y pasar a un límite temporal, como en el caso de (4), donde las 15h marcan el punto final de la jornada laboral. Y de ahí, extendiendo a un uso más figurativo y abstracto, el final de la paciencia de alguien, cuyo límite además se representa con un gesto que también marca un límite metafórico final (como muestra el *Bitmoji* que acompaña a la frase (5) en la Figura 3). Llopis-García (2015, p. 56) señalaba que:

---

4. Para una descripción más detallada de esta preposición y los ejemplos aquí provistos, se recomienda ver Llopis-García (en prensa).

Por medio de esta visión del lenguaje y sus formas, la gramática de las preposiciones evoluciona para no percibirse como un conjunto arbitrario de reglas que aplicar en contextos (significativos o no), sino para ser un instrumento operativo que permita a los estudiantes seleccionar la preposición que necesitan con un criterio informado y una intención comunicativa más clara.

La Figura 3 muestra la propuesta de aula tanto del prototipo como de su extensión semántica, que ordena la red radial en una evolución que parte del significado central del primer ejemplo.



Figura 3. Prototipo y extensión radial de la preposición HASTA

En ELE, trabajar con prototipos gramaticales implica poder ir de lo más céntrico (o prototípico, basado en espacio) a lo más periférico (que se puede gradar por dificultad y suele ser más figurativo). Por medio de estos procesos cognitivos, las «reglas» gramaticales adquieren un sentido más relacional y conectado, otorgan orden al caos de reglas y excepciones que suelen enfrentar los aprendientes y promueven una

menor necesidad de memorización desconectada, con más posibilidad de encontrar lógicas gramaticales. «Enseñar ‘reglas gramaticales’ utilizando un enfoque de categorías radiales permite a los alumnos [...] ver su flexibilidad [semántica] en lugar de simplemente memorizarlas y luego aprender listas de ‘excepciones’» (Taylor y Littlemore 2014, p. 7). Las redes radiales reducen, por tanto, la arbitrariedad percibida de formas lingüísticas (como las preposiciones) que tienen significados y usos diferentes y que no suelen enseñarse de manera conectada. Aunque aprender una L2 siempre significará tener que memorizar contenidos nuevos, especialmente significados de formas lingüísticas, las extensiones semánticas facilitan una comprensión holística que permite conectar diferentes usos de una misma estructura. Dado que, además, las redes radiales están basadas en una observación físico-espacial a partir del prototipo, las conexiones entre significados son más accesibles puesto que tienen un vínculo directo con la experiencia directa del aprendiente, ya sea de ELE o de herencia. En el caso de estos últimos, además, y como puntualiza Beaudrie (2016, p. 151), estos aprendientes «han adquirido español principalmente en entornos naturales y han experimentado el uso del idioma en contextos significativos y auténticos», por lo que les favorece una instrucción más creativa que priorice el conocimiento del mundo de los aprendientes y se centre menos en metalenguaje y saber morfosintáctico, punto de partida de las explicaciones gramaticales de gran cantidad de manuales de ELE.

Considerando todo lo anterior, al motivar los significados desde prototipos experienciales, espaciales, sensoriales y motores, los aprendientes pueden entender de dónde vienen las estructuras léxicas y gramaticales, lo cual es mucho más memorable, ameno e interesante que simplemente estudiar palabras y sus combinaciones morfosintácticas. Y no es que toda instrucción tradicional necesariamente se centre en aprendizajes mecánicos, pero como Wirag, Li y Zhang mencionan, aplicar principios cognitivistas a una gramática que esté «integrada en escenarios comunicativos significativos puede resultar idealmente en un procesamiento más profundo y una consolidación más sólida de estos conceptos de L2» (Wirag, Li y Zhang, 2022, p. 196). Lo mismo opinan Kissling y Arnold (2022), quienes tras realizar varios estudios sobre preposiciones y pasados simples con aprendientes iniciales de español, confirman que hay beneficios de aprendizaje y que conviene aplicar instrucción de corte cognitivo desde los niveles más básicos, pues dado que «se presupone que la instrucción convencional es adecuada para una amplia variedad de estudiantes, parece que se puede decir lo mismo [de la instrucción cognitivista]» (Kissling y Arnold, 2022, p. 25).

Llopis-García (2011) en un estudio con aprendientes de nivel A2 acerca del modo verbal, Suárez Campos (2020) en un trabajo sobre activación de la competencia



metafórica con aprendientes noveles, o Martín-Gascón, Llopis-García y Alonso-Aparicio (en prensa) con las construcciones con verbos como *gustar* en el nivel A1 también confirman estas afirmaciones sobre la validez de la LCA en el aprendizaje de ELE desde los estadios más tempranos. Estudios como estos confirman la predicción de Pütz y Niemeier (2001) en el volumen inaugural del campo de la LCA:

Los materiales de aprendizaje inspirados en [LCA] no solo pueden servir mejor a los estudiantes intermedios y avanzados; también los principiantes absolutos y el grupo desde principiantes hasta estudiantes intermedios pueden beneficiarse de los hallazgos de CL sobre el lenguaje (Pütz y Niemeier, 2001, p. xiv)

La aplicación de la *perspectiva* y los *prototipos* en la instrucción de L2 y ELE/HH en particular trae coherencia a la desordenada maraña de usos, contextos, polisemias y reglas que las tablas de gramática de una enorme cantidad de manuales y materiales presentan. La ventaja indiscutible es que invita a los aprendientes a vincular lo que saben en su L1 y también su conocimiento enciclopédico con lo que están aprendiendo, contribuyendo a «des-extranjerizar» la lengua meta y a acercarse a ella con la garantía de que hay «ton y son» en la gramática de ELE.

### 3.3. *El valor de la multimodalidad en los materiales didácticos*

Las Figuras 2 y 3 de las secciones anteriores han proporcionado ejemplos que incorporan imágenes diseñadas para representar escenas conceptuales de la realidad y visualmente corporeizar la semántica de la morfología verbal de los pasados o de una preposición, ambos elementos lingüísticos con alta variabilidad de uso y polisemia. El uso pedagógico de imágenes, gestos y elementos multimodales ayuda a comprender y procesar nuevos contenidos gramaticales y léxicos y es «un poderoso aliado del instructor y el alumno, ya que permite construir puentes experienciales entre el idioma materno y el idioma de destino, y facilita la interpretación de los [nuevos] conceptos» en la lengua meta (Llopis-García, 2016, p. 33). Suñer y Roche (2019) hablan también del acceso a través de materiales multimodales a la «motivación conceptual» (Suñer y Roche, 2019, p. 9) de las formas lingüísticas y de cómo se puede dirigir a los aprendientes hacia conexiones de elementos gramaticales cuyos significados tradicionalmente se han enseñado de manera desconectada o independiente, como es el caso de las preposiciones.

Como ejemplo ilustrativo, la Figura 4 presenta un material didáctico que incorpora elementos de *espacio*, de *corporeización*, *competencia metafórica* y *perspectiva* para enseñar los adjetivos demostrativos en ELE/LH.



Figura 4. Didáctica de los adjetivos demostrativos

En esta imagen, diseñada para el nivel inicial o A1<sup>5</sup>, se presentan los demostrativos (*esta/e, ese/a, aquel/lla*) vinculándolos con los pronombres personales (*yo, tú, él/ella/usted*) desde la corporeización, aplicando el dominio de la DISTANCIA para comprender que el *yo* del hablante es la distancia menor (*aquí*), el *tú* del interlocutor es una distancia media (*ahí*), mientras que la tercera persona (*él/ella*) de quien está ausente en una conversación es la entidad más lejana (*allí/allá*). Al mismo tiempo, aunque *usted* es una segunda persona, el español marca la deferencia y el respeto a través de la distancia y por eso, utiliza la morfología de la tercera persona, pues activa así la metáfora conceptual de la DISTANCIA ES CORTESÍA y le asigna a *usted* una distancia mayor que la del *tú*. A partir de ahí, se puede extender la red radial a los demostrativos y entender que *esta/e* señala una entidad del *aquí*, la más cercana a la perspectiva de la hablante de la imagen. *Ese/a* está algo más separado de quien enuncia, por lo que usa el mismo criterio de distancia que el *tú-ahí*, mientras que la

5. Diseño basado en una idea original de la profesora de ELE Ute Paul-Proßler durante mi curso de formación de International House *Gramática Cognitiva* en su edición de 2022.

distancia mayor de un elemento con respecto al hablante (*allí/allá*) se marca con el adjetivo *aquel/lla*, igual que se hace con las terceras personas. La distancia metafórica y la perspectiva corporeizada del hablante, por tanto, son los criterios que determinan el uso –literal o figurativo– de los demostrativos en ELE/LH. De esta manera, en el nivel inicial se puede empezar a entender la distancia literal (*este libro vs aquel libro* en diferentes espacios del aula) y mantener la misma instrucción a medida que se avanza de nivel y se consideran usos figurados de los demostrativos (*¿qué fue de aquella amiga que hiciste el verano pasado?*).

Diseñar materiales didácticos con criterios cognitivistas –como los aquí mencionados– puede proporcionar representaciones gráficas que van más allá de lo estético o son mero acompañamiento, porque incorporan y muestran lo que representa la forma lingüística en el mundo real, añadiendo una comprensión más holística, dinámica y clara para los aprendientes. Tanto en LCA como en los acercamientos de la afín Teoría Sociocultural (Masuda, Arnett y Labarca, 2015) se trabaja con elementos multimodales y esquemas conceptuales, mapas mentales o dibujos personales porque ayudan al desarrollo cognitivo de los aprendientes a través de la mediación de la representación gráfica, que permite una mejor internalización de los nuevos conceptos de la L2. Castañeda Castro (2012) también señala que la incorporación de material multimodal a la enseñanza de ELE muestra cómo «las palabras y estructuras utilizadas por el hablante permiten al oyente crear representaciones e imágenes, no de manera aislada o abstracta, sino dentro del contexto del discurso dinámico» (Castañeda Castro, 2012, p. 260).

Por último, y añadiendo una capa más de complejidad a la potencia pedagógica de elementos multimodales, cada vez hay más estudios que utilizan animaciones multimedia para ayudar a los aprendientes a visualizar elementos gramaticales. Arnett y Suñer (2019) presentan varios estudios que han trabajado con estas animaciones y confirman que son muy recomendables para apoyar a los principios cognitivos de la instrucción de L2 porque «pueden representar los aspectos dinámicos relevantes de la gramática, la fuerza, el movimiento, la transferencia de energía, etc., con mayor solidez que las imágenes estáticas» (Arnett y Suñer, 2019, p. 369). Una ventaja adicional que los autores confirman con su estudio y que también ha sido discutida en la bibliografía del campo (Littlemore, 2009; Llopis-García *et al.*, 2012; Tyler, 2012; Llopis-García, 2019; Martín-Gascón *et al.*, en prensa), es que el uso de animaciones multimedia (y en realidad, de recursos multimodales de todo tipo) ayuda a los aprendientes a comprender la L2 sin necesidad de utilizar (tanto) metalenguaje, puesto que se hace ver que «los usos específicos de las [formas lingüísticas] están más vinculadas a la elección de los hablantes y no tanto a las propiedades del sistema lingüístico por sí solo» (Achard, 2008, p. 434).

#### 4. BREVE APUNTE SOBRE ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN EN LCA

La última consideración que merece incluirse en este trabajo es sobre la presencia de enfoques cognitivistas en el aula de ELE/HH y la investigación empírica en LCA. Aunque actualmente estos enfoques están en alta demanda en seminarios internacionales de ELE y en oportunidades de formación del profesorado, es necesario seguir trabajando por hacer de la LCA una presencia constante, común y normalizada en las aulas de L2 (Nacey, 2017, Piquer-Píriz, 2021; Llopis-García, en prensa). La gran mayoría de bibliografía mencionada en estas páginas presenta, por un lado, perspectivas teóricas y propuestas de enseñanza generales que aún no han sido investigadas empíricamente, dada la juventud relativa de la disciplina. Y por otro lado, los estudios empíricos incluidos aquí coinciden, además, en que la novedad para los aprendientes de la instrucción cognitivista y sus materiales y actividades a menudo ha tenido un impacto negativo en resultados que (aún) no han conseguido demostrar la superioridad de la LCA en el aula de L2 a pesar de la experiencia positiva del día a día en el aula de numerosos instructores de ELE. Se hace necesario, entonces, subrayar la importancia del acceso generalizado de docentes de ELE a una formación en LCA que lleve a una mayor creación y presencia de materiales didácticos disponibles y que a su vez normalice la presencia de los principios cognitivos en la instrucción del aula. Solo así se podrá conseguir una simbiosis pedagógica que beneficie a lingüistas que investigan en las aulas, al profesorado que quiera incluir esta enseñanza en su clase y a los estudiantes que, habiendo aprendido la L2 de forma más orgánica desde los niveles iniciales, no se sorprendan de la instrucción de corte cognitivo cuando participen en estudios empíricos.

#### CONCLUSIONES

Como se viene detallando desde las primeras líneas de este trabajo, si entendemos el lenguaje como experiencial, corporeizado y emergente de la interacción física del ser humano con su entorno, podemos empezar a considerar el aprendizaje de lenguas como menos extranjeras, más similares entre sí y más accesibles, puesto que promover la «conciencia cognitivista» de los aprendientes normaliza el razonamiento interlingüístico en el aula, invita a los estudiantes a considerar su lengua materna en relación con la meta y mejora el pensamiento crítico al permitir que los estudiantes establezcan conexiones razonadas entre ambas (Llopis-García, 2022). Igualmente, la instrucción de corte cognitivista tiene la capacidad de mejorar la

comprensión de la L2 porque se entiende que la lengua emerge de representaciones mentales del mundo físico y la memoria histórica de una comunidad discursiva, lo cual acerca la comprensión del sistema lingüístico a sus aprendientes. En palabras de Langacker (2008, p. 78):

El hecho de que la gramática sea significativa y no un sistema formal autónomo, crea el potencial para enfoques nuevos y diferentes en la enseñanza y el aprendizaje [...] El aprendizaje de la gramática no tiene por qué ser la internalización desalmada de restricciones arbitrarias.

Como una alternativa más en el campo de la enseñanza de lenguas (segundas, extranjeras y de herencia), la Lingüística Cognitiva Aplicada tiene el potencial de mejorar cómo los estudiantes entienden, procesan y, en última instancia, aprenden con éxito el idioma de su elección (Ibarretxe-Antuñano *et al.*, 2019). Muchos de los conceptos centrales aquí presentados, basados en la experiencia sensorial humana e influenciados por la cultura de las comunidades discursivas (y no por restricciones prescriptivas de la lengua), ofrecen «numerosas alternativas pedagógicas [...] para la enseñanza de lenguas extranjeras mucho más atractivas que algunas de las propuestas tradicionales (por ejemplo, memorizar glosarios bilingües)» (Piquer-Píriz y Boers, 2019, p. 59). Esto resulta en un aprendizaje más motivador porque se centra más en los hablantes-aprendientes y no tanto en la lengua como objeto de estudio.

## REFERENCIAS

- Achard, M. (2008). Teaching construal: Cognitive pedagogical grammar. In P. Robinson y N. C. Ellis (Series Eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language learning*, pp. 442–465. Nueva York: Routledge.
- Alonso-Aparicio, I. y Llopis-García, R. (2019). La didáctica de la oposición imperfecto/perfecto simple desde una perspectiva cognitiva, en I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno, y A. Castañeda Castro (Eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2*, pp. 274–299. Nueva York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Arnett, C., & Suñer, F. (2019). Using cooperation scripts and animations to teach grammar in the foreign language classroom. *Yearbook of the German Cognitive Linguistics Association*, 7(1), 31–50. DOI: <https://doi.org/10.1515/gcla-2019-0003>
- Beaudrie, S. M. (2016). Advances in Spanish heritage language assessment: Research and instructional considerations, en D. Pascual y Cabo (Ed.), *Studies in bilingualism*, Vol. 49, pp. 143–158. Ámsterdam: John Benjamins.  
DOI: <https://doi.org/10.1075/sibil.49.08bea>
- Cadierno, T. (2008). Learning to talk about motion in a foreign language, en P. J. Robinson y N. C. Ellis (Eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, pp. 239–275. Nueva York: Routledge.

- Castañeda Castro, A. (2012). Perspective and meaning in pedagogical descriptions of Spanish as a foreign language, en G. Ruiz-Fajardo (Ed.), *Methodological developments in teaching Spanish as a second and foreign language*, pp. 221–272. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Pub. Retrieved from <http://site.ebrary.com/id/10632754>
- Castañeda Castro, A., y Allmoud, Z. (2014). Una aproximación al sistema verbal aplicable a la enseñanza de ELE, en A. Castañeda Castro (Ed.), *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: criterios y recursos*, pp. 267–294. Madrid: SGEL.
- Cenoz Iragui, J. (2016). El concepto de competencia comunicativa, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE): Vol. Tomo I* (Primera edición (con este formato), pp. 449–466). Madrid: SGEL.
- Colasacco, M. A. (2019). A cognitive approach to teaching deictic motion verbs to German and Italian students of Spanish. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)* 57(1), 71–95.  
DOI: <https://doi.org/10.1515/iral-2018-2007>
- Danesi, M. (1988). The development of metaphorical competence: a neglected dimension in second language pedagogy, en A.N. Mancini, P. Giordano, y P.R. Baldini (eds) *Selected papers from the Proceedings of the Third Annual Conference of the American Association of Teachers of Italian*, pp. 1–10. River Forest, IL: Rosary College.
- De Knop, S., Boers, F., y De Rycker, A. (Eds.). (2010). *Fostering language teaching efficiency through Cognitive Linguistics*. Berlín: De Gruyter Mouton.  
DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110245837>
- De Knop, S., y De Rycker, T. (Eds.). (2008). *Cognitive approaches to pedagogical grammar*. Berlín/Nueva York: De Gruyter Mouton.  
DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110205381>
- Evans, V., y Tyler, A. (2004). Rethinking English ‘prepositions of movement’: The case of “to” and “through.” *Belgian Journal of Linguistics*, 18, 247–270.  
DOI: <https://doi.org/10.1075/bjl.18.13eva>
- Fernández-Vitores, D. (2022). El español: Una lengua viva. Informe 2022. In Instituto Cervantes (Ed.), *El español en el mundo*. Instituto Cervantes/McGraw-Hill.
- Hijazo-Gascón, A. (2021). *Moving across languages: Motion events in Spanish as a second language*. Berlin, Boston: De Gruyter.  
DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110721072>
- Holme, R. (2010). Construction grammars: Towards a pedagogical model. *AILA Review*, 23, 115–133. DOI: <https://doi.org/10.1075/aila.23.07hol>
- Ibarretxe-Antuñano, I. (2019). La lingüística cognitiva y la adquisición de segundas lenguas (ASL), en I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno, y A. Castañeda Castro (Eds.), *Lingüística cognitiva y español LE-L2* (pp. 19–51). Londres/Nueva York: Routledge.
- Ibarretxe-Antuñano, I., Cadierno, T., y Castañeda Castro, A. (Eds.). (2019). *Lingüística cognitiva y español LE-L2*. Oxon, Nueva York: Routledge.
- Kissling, E. M., y Arnold, T. (2022). Preliminary evidence that applied cognitive linguistics is effective for novice learners regardless of their individual differences. *Language Teaching Research* 0(0). DOI: <https://doi.org/10.1177/13621688221139626>

- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Londres/ Nueva York: Longman.
- Langacker, R. W. (2008). Cognitive grammar as a basis for language instruction, en P. Robinson y N. C. Ellis (Eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, pp. 66–88. Nueva York: Routledge.
- Lantolf, J. P., y Bobrova, L. (2014). Metaphor instruction in the L2 Spanish classroom: Theoretical argument and pedagogical program. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(1), 46–61. DOI: <https://doi-org/10.1080/23247797.2014.898515>
- Larsen-Freeman, D. (2015). Research into practice: Grammar learning and teaching. *Language Teaching* 48(2), 263–280. DOI: <https://doi-org/10.1017/S0261444814000408>
- Lee, J. F., y VanPatten, B. (2003). *Making communicative language teaching happen* (2nd ed). Boston: McGraw-Hill.
- Littlemore, J. (2009). *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*. Londres: Palgrave Macmillan UK.  
DOI: <https://doi-org/10.1057/9780230245259>
- Littlemore, J., y Juchem-Grundmann, C. (Eds.). (2010). *Applied cognitive linguistics in second language learning and teaching*. Ámsterdam: Benjamins.
- Llopis-García, R. (2010). Why cognitive grammar works in the L2 classroom: A case study of mood selection in Spanish. *AILA Review* 23, 72–94.  
DOI: <https://doi-org/10.1075/aila.23.05llo>
- Llopis-García, R. (2011). *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Llopis-García, R. (2015). Las preposiciones y la metáfora del espacio: Aportaciones y potencial de la lingüística cognitiva para su enseñanza. *Journal of Spanish Language Teaching* 2(1), 51–68. DOI: <https://doi-org/10.1080/23247797.2015.1042214>
- Llopis-García, R. (2016). Using cognitive principles in teaching Spanish L2 grammar. *Hesperia: Anuario de Filología Hispánica* 19, 29–50.
- Llopis-García, R. (2018a). Aportaciones pedagógicas de la Lingüística Cognitiva a la enseñanza de gramática en ELE, en F. Herrera y N. Sans Baulenas (Eds.), *Cuadernos de didáctica. Enseñar gramática en el aula de español: Nuevas perspectivas y propuestas*, pp. 55–62. Barcelona: Difusión.
- Llopis-García, R. (2018b). *Mind in body and space: What cognitive linguistics may bring to heritage language teaching*. Presented at the Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos. Harvard University. Retrieved from [https://www.youtube.com/watch?v=a1MkGbZxUYA&list=PLJcKXGoNqhD7yZrHYh3U\\_aydXDWN7Nj2z&index=1&t=5687s](https://www.youtube.com/watch?v=a1MkGbZxUYA&list=PLJcKXGoNqhD7yZrHYh3U_aydXDWN7Nj2z&index=1&t=5687s)
- Llopis-García, R. (2019). Gramática cognitiva y selección modal en la enseñanza del español LE/L2, en I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno, y A. Castañeda Castro (Eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2*, pp. 255–273. Nueva York: Routledge/ Taylor & Francis Group.
- Llopis-García, R. (2022). *Plenary: Lingüística Cognitiva Aplicada: Fundamentos teóricos e investigación empírica en ELE*. Presented at the Conference of the Association for the teaching and learning of Spanish in Higher Education in the United Kingdom (ELE-UK), University of Warwick.



- Llopis-García, R. (en prensa). *Applied Cognitive Linguistics and L2 instruction. Elements in Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Llopis-García, R., e Hijazo-Gascón, A. (Eds.). (2019). Special issue: Applied Cognitive Linguistics to L2 acquisition and learning: Research and convergence. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 57(1), i–v.  
DOI: <https://doi.org/10.1515/iral-2019-frontmatter1>
- Llopis-García, R., Real Espinosa, J. M., y Ruiz Campillo, J. P. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.
- Low, G. (2020). Taking stock after three decades: “On teaching metaphor” Revisited, en A. M. Piquer-Píriz y R. Alejo-González (Eds.), *Metaphor in foreign language instruction*, pp. 37–56. Berlín/Boston: De Gruyter. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110630367-003>
- MacArthur, F. (2017). Using metaphor in the teaching of second/foreign languages, en E. Semino y Z. Demjén (Eds.), *The Routledge handbook of metaphor and language*, pp. 413–425. Oxon/Nueva York: Routledge.
- Martín-Gascón, B., Llopis García, R. y Alonso Aparicio, I. (en prensa). Does L2 assessment make a difference? Testing the empirical validity of Applied Cognitive Linguistics in the Acquisition of the Spanish/L2 psych-verb construction. *Language Teaching Research*.
- Masuda, K., & Arnett, C. (2015). Cognitive linguistics, sociocultural theory and language teaching: Introduction, en K. Masuda, C. Arnett, y A. Labarca (Eds.), *Cognitive linguistics and sociocultural theory: Applications for second and foreign language teaching*, pp. 1–21. Berlín/Boston: De Gruyter Mouton.
- Masuda, K., Arnett, C., y Labarca, A. (2015). *Cognitive linguistics and sociocultural theory: Applications for second and foreign language teaching*. Berlín/Boston: De Gruyter Mouton.
- Mendo Murillo, S. (2019). El significado de las preposiciones en la enseñanza del español LE/L2: El caso de *por* y *para*, en I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno, y A. Castañeda Castro (Eds.), *Lingüística cognitiva y español LE-L2*, pp. 220–234. Londres/Nueva York: Routledge.
- Montero Gálvez, S. (2019). Una aproximación cognitiva al valor referencial y cuantificador de los artículos, en I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno, y A. Castañeda Castro (Eds.), *Lingüística cognitiva y español LE-L2*, pp. 73–94. Londres/Nueva York: Routledge.
- Nacey, S. (2017). Metaphor comprehension and production in a second language, en E. Semino y Z. Demjén (Eds.), *The Routledge handbook of metaphor and language*, pp. 503–516. Londres/Nueva York: Routledge.
- Parra, M. L. (2016). Understanding identity among Spanish heritage learners, en D. Pascual y Cabo (Ed.), *Advances in Spanish as a heritage language*, pp. 177–204. Ámsterdam: John Benjamins.
- Pascual y Cabo, D. (Ed.). (2016). *Advances in Spanish as a heritage language*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Pascual y Cabo, D. (2018). Spanish as a heritage language in the US: Core issues and future directions, en K. L. Geeslin (Ed.), *The Cambridge handbook of Spanish linguistics* (1st ed.), pp. 478–495. Cambridge: Cambridge University Press.  
DOI: <https://doi.org/10.1017/9781316779194.023>



- Piquer-Píriz, A. M. (2021). *Un recorrido por algunas de las principales aportaciones de la lingüística cognitiva a la enseñanza de lenguas extranjeras*. Presentado en el congreso de AALiCo, Online.
- Piquer-Píriz, A. M., y Boers, F. (2019). La lingüística cognitiva y sus aplicaciones a la enseñanza de lenguas extranjeras, en I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno, y A. Castañeda Castro (Eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2*, pp. 52–70. Oxon, Nueva York: Routledge.
- Potowski, K. (2015). *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE. UU.* (2nd.). Madrid: Arco/Libros.
- Pütz, M., Niemeier, S., y Dirven, R. (Eds.). (2001a). *Applied Cognitive Linguistics, I, Theory and language acquisition*. Berlín/Boston: De Gruyter Mouton.  
doi: <https://doi.org/10.1515/9783110866247>
- Pütz, M., Niemeier, S., y Dirven, R. (Eds.). (2001b). *Applied Cognitive Linguistics, II, Language pedagogy*. Berlín: De Gruyter. doi: <https://doi.org/10.1515/9783110866254>
- Robinson, P. J., & Ellis, N. C. (Eds.). (2008). *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. Nueva York: Routledge.
- Rosch, E. (1973). 'Natural categories', *Cognitive Psychology* 4(3), 328–350.
- Slobin, D. (1996). From 'thought and language' to 'thinking for speaking', en J. J. Gumperz y S. C. Levinson (Eds.), *Rethinking linguistic relativity*, pp. 70–96. Cambridge/Nueva York: Cambridge University Press.
- Soriano, C. (2012). La metáfora conceptual, en I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela (Eds.), *Lingüística cognitiva*, pp. 97–122. Barcelona: Anthropos.
- Suárez Campos, L. (2020). *La conceptualización metafórica y metonímica de la IRA en búlgaro y español y su adquisición en español LE/L2*. Tesis inédita. Universidad de Zaragoza.
- Suárez-Campos, L., e Hijazo-Gascón, A. (2019). La metáfora conceptual y su aplicación a la enseñanza del español LE/L2, en I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno, y A. Castañeda Castro (Eds.), *Lingüística cognitiva y español LE-L2*, pp. 235–254. Londres/Nueva York: Routledge.
- Suárez-Campos, L., Hijazo-Gascón, A., e Ibarretxe-Antuñano, I. (2020). Metaphor and Spanish as a foreign language, en A. M. Piquer-Píriz y R. Alejo-González (Eds.), *Metaphor in Foreign Language Instruction*, pp. 79–98. Berlín/Boston: De Gruyter Mouton. doi: <https://doi.org/10.1515/9783110630367-005>
- Suñer, F., y Roche, J. (2021). Embodiment in concept-based L2 grammar teaching: The case of German light verb constructions. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 59(3), 421–447.  
doi: <https://doi.org/10.1515/iral-2018-0362>
- Talmy, L. (2000). *Toward a cognitive semantics*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Taylor, J. R. (2008). Prototypes in cognitive linguistics, en P. Robinson y N. C. Ellis (Eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, pp. 49–75. Nueva York: Routledge.
- Taylor, J. R., y Littlemore, J. (2014). Introduction, en J. Littlemore y J. R. Taylor (Eds.), *The Bloomsbury companion to cognitive linguistics*, pp. 1–26. Londres/Nueva York: Bloomsbury.

- Tolosa, J., y Yagüe, A. (Eds.). (2009). Entrevista plural: 25 años de ELE. *marcoELE. revista de didáctica ELE*, 1–21.
- Toth, P. D., y Davin, K. J. (2016). The sociocognitive imperative of L2 pedagogy. *The Modern Language Journal* 100(S1), 148–168.  
DOI: <https://doi-org/10.1111/modl.12306>
- Tyler, A. (2012). *Cognitive linguistics and second language learning*. Nueva York: Routledge. DOI: <https://doi-org/10.4324/9780203876039>
- Tyler, A., y Evans, V. (2004). Applying cognitive linguistics to pedagogical grammar: The case of *over*, en M. Achard y S. Niemeier (Eds.), *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching*, pp. 257–280. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Tyler, A., Mueller, C., y Ho, V. (2010). Applying cognitive linguistics to instructed L2 learning: The English modals. *AILA Review* 23, 30–49.  
DOI: <https://doi-org/10.1075/aila.23.05llo>
- Ungerer, F., y Schmid, H.-J. (Eds.). (2006). *An introduction to cognitive linguistics* (2nd ed). Nueva York: Longman.
- Vázquez, G., y Lacorte, M. (2018). Métodos y enfoques para la enseñanza, en J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti, y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge handbook of Spanish language teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*, pp. 11–25. Nueva York: Routledge.
- Wirag, A., Li, Y., y Zhang, B. (2022). Applying cognitive linguistics to foreign language teaching and learning: Addressing current research challenges. *Cognitive Linguistic Studies* 9(2), 185–201. DOI: <https://doi-org/10.1075/cogls.21010.wir>

Reyes Llopis-García  
Columbia University  
612 W 116<sup>th</sup> St  
10027, New York, NY  
EE.UU.

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

Alberto HIJAZO-GASCÓN<sup>1</sup>  
Universidad de Zaragoza

### Resumen

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

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

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

---

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

Esta investigación ha recibido financiación del Ministerio de Universidades y la Unión Europea-Next Generation EU (Programa María Zambrano MZ-240621), el Ministerio de Ciencia e Innovación (Proyecto MOTIV PID2021-123302NB-I00), el Gobierno de Aragón (Psylex H11-17R, MultiMetAR LMP143\_21) y el Campus Iberus (Grupo de acción ICON).

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

### *Abstract*

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

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

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

RECIBIDO: 15/12/2022

APROBADO: 23/02/2023

### 1. INTRODUCCIÓN

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

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

## 1. LINGÜÍSTICA COGNITIVA

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

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

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

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

---

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

### 3. LINGÜÍSTICA COGNITIVA APLICADA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

#### 4. LINGÜÍSTICA COGNITIVA Y ELE

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

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

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

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

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

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

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

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

## 5. EL CASO DE LA TIPOLOGÍA SEMÁNTICA APLICADA A ELE

### 5.2. *Los eventos de movimiento*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(11) La niña empujó la maleta

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

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

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

## 5.2. Aplicaciones didácticas de la tipología semántica

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

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

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

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

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

## CONCLUSIONES

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

## REFERENCIAS

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



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

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

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

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

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

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

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



## METONIMIA EN EL USO DE DETERMINANTES DEFINIDOS E INDEFINIDOS EN ESPAÑOL. APROXIMACIÓN DESCRIPTIVA Y APLICACIÓN DIDÁCTICA PARA EL AULA DE ELE

Alejandro CASTAÑEDA CASTRO<sup>1</sup>  
Universidad de Granada

### Resumen


En este trabajo indagamos qué procesos metonímicos actúan en el funcionamiento de determinantes definidos e indefinidos del español y cómo la conceptualización de los sistemas de determinación nominal puede verse beneficiada si se incorpora a las descripciones pedagógicas la toma de conciencia de los vínculos metonímicos entre los diferentes valores de las formas y construcciones estudiadas.

Abordaremos la distinción entre valores de generalización (*Un médico debe ser empático*), valores inespecíficos (*Necesitamos un médico*) y valores específicos (*Pediré cita a un médico que me recomendaron*) de artículos y otros determinantes cuantificadores, así como la interpretación cuantificativa de determinantes definidos, como en *No sabes los amigos que tiene Laura*, en el sentido de '*No sabes cuántos amigos tiene Laura*'. El uso de notaciones icónicas propias de la Gramática Cognitiva, así como de conceptos tales como la distinción perfil/base, entre otros, permitirá integrar la metonimia en el marco de la noción de estructuración conceptual (construal), propia del modelo de la Gramática Cognitiva.

En cuanto a la aplicación didáctica, valoraremos las ventajas de la aproximación cognitiva en combinación con distintos tipos de ejercicios y estrategias de conceptualización en las tareas de presentación y práctica de diferentes determinantes.

*Palabras clave:* determinantes; metonimia; Gramática-Cognitiva; español-lengua-extranjera

---

1. [acastro@ugr.es](mailto:acastro@ugr.es).  <http://orcid.org/0000-0003-0702-9271>

En el presente trabajo se exponen resultados de las tareas de investigación vinculadas al proyecto I + D «Gramática figurativo-constructiva del tiempo y aspecto verbales en inglés y español (IMAGINE)» financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España (Ref.: PID2021-128771OB-I00), que se centra en el desarrollo de la competencia gramatical en lengua extranjera haciendo uso de la competencia plurilingüe de los aprendientes y de las herramientas de la gramática cognitiva, dentro del par español-inglés.

## METONYMY IN THE USE OF DETERMINERS AND INDEFINITE QUANTIFIERS IN SPANISH. DESCRIPTIVE APPROACH AND DIDACTIC APPLICATION FOR THE SPANISH AS FOREIGN/SECOND LANGUAGE CLASSROOM

### *Abstract*

This paper analyses what kinds of metonymy are implied in the usage of definite and indefinite determiners in Spanish. It also assesses how can the conceptualization of determiners systems be improved by developing learners' awareness of metonymic links between the different values of these forms and the constructions they take part in.

The distinction between generic references values (*Un médico debe ser empático* 'A doctor must be empathic'), non-specific values (*Necesitamos un médico* 'We need a doctor') and specific values (*Pediré cita a un médico que me recomendaron* 'I will request an appointment for a doctor that was recommended to me) of articles and some quantifiers will be discussed, as well as the quantifying interpretation of definite determiners in cases such as *¡No sabes los amigos que tiene Laura!* 'You don't know the friends Laura has', meaning 'You don't know (you can't imagine) how many friends Laura has'. The use of the typical iconic notations of Cognitive Grammar (Langacker), and likewise of others theoretical tools of this model such as the profile/base alignment, among others, will allow to consider metonymy as a kind of construal.

Regarding the didactic application, we will explore the advantages of the cognitive approach combined with a variety of exercises and conceptualization strategies in tasks of presentation and practice of different determiners.

*Keywords:* determiners; metonymy; Cognitive-Grammar; Spanish-as-a-foreign-language

RECIBIDO: 30/12/2022

APROBADO: 23/02/2023

### 1. INTRODUCCIÓN

Un ámbito de la gramática del español —y también de otras lenguas (cf. García Mayo y Hawkins 2009)— especialmente resistente a su aprendizaje por parte de estudiantes extranjeros e irritantemente escurridizo a la hora de contar con una descripción consistente, que sea también apta para su aplicación pedagógica, es el referido a la determinación. Una revisión a vista de pájaro de los errores recogidos en corpus de producciones de aprendices de español, como el Corpus de Aprendices de Español (CAES) (Instituto Cervantes), revela la variedad de aspectos relacionados



con la determinación, en particular sobre todo con el uso de artículos e indefinidos, que resultan ser un escollo persistente en el aprendizaje del español. Así se ilustra en casos como los siguientes: *\*unas personas no saben nada de mi país* (por *algunas personas...*), *\*vinieron unos de los alumnos* (por *algunos de...*), *\*nosotros ya hemos ido ciertas veces a Madrid* (por *...varias veces*), *\*gente piensa que es injusto* (por *la gente piensa...*), *\*no me gusta gazpacho* (por *no me gusta el gazpacho*, y en contraste con *no tomo gazpacho nunca*), *\*llevas la falda preciosa* (por *llevas una falda preciosa*, y en contraste con *llevas la falda sucia*), *\*Cortázar es escritor argentino* (por *Cortázar es un escritor argentino*), *\*mi hermano es un profesor de kárate* (por *...es profesor de kárate*), *\*el uno azul* (por *el azul*), *\*ella de la camiseta azul* (por *la de la camiseta azul*).

Si nos preguntamos cuáles de estos errores pueden causar problemas de comunicación o comprensión, probablemente la respuesta sea que muy pocos, pues los valores aportados por los determinantes son en gran medida redundantes y recuperables por el contexto. Por otro lado, las alternativas tienen que ver en muchas ocasiones con contrastes relacionados con puntos de vista adoptados en la conceptualización, más que consistir en diferencias relativas a contenidos factuales o que conlleven contrastes objetivos. En numerosos casos, por tanto, muchos de los problemas reflejados en los ejemplos de errores dados más arriba deben tratarse como opciones formales características de ciertos contextos construccionales con cierto tipo de lexemas, entornos morfosintácticos específicos y funciones pragmático-discursivas particulares, y que se deben asumir como tales. Así ocurre, por ejemplo, con el uso del artículo indefinido en casos como *llevas una falda muy bonita*, *tiene una voz excepcional*, *insisten con una voluntad inquebrantable*, etc. Se trata del valor ponderativo del artículo indefinido que se reconoce en sintagmas en los que el nombre introducido va acompañado de un modificador valorativo que se presenta en grado superlativo, intensificado o elativo. Sin embargo, esta constatación no debe disuadirnos de buscar una manera de abordarlos didácticamente que tenga presente un significado básico tanto en la presentación como en la práctica.

La relación entre significados básicos y valores emergentes en determinadas construcciones se hace más difícil de reconocer en la medida en que esos significados básicos tienen en última instancia carácter de «perspectiva», dimensión semántica sin duda resbaladiza pero no por ello reducible a una condición estrictamente formal y arbitraria. Precisamente es la Gramática Cognitiva (en adelante GC) (Langacker 1987, 1991, 2000, 2008, 2009) el modelo en que dicha dimensión adquiere una relevancia especial con objeto de mantener su concepción radicalmente simbólica

del lenguaje, en el sentido de procurar reconocer siempre en los signos lingüísticos, también en los de tipo morfosintáctico, la relación entre una forma, (ya sea esta simple o compleja, más concreta o más abstracta) y un significado (ya remita este a una distinción factual o se vincule a una diferencia de perspectiva).

De los múltiples aspectos implicados en la caracterización funcional de los determinantes, nos centraremos aquí en algunos que creemos que pueden resultar clave para dar cuenta de la motivación semántica de usos como los implicados en los errores señalados más arriba. Adoptando el punto de vista de la GC, y sobre todo para dar cuenta de la oposición entre artículos definidos (*el, la, los, las*) e indefinidos (*un, una, unos, unas*) así como de otros indefinidos como *algunos/as, varios/as* o *ciertos/as*, recurriremos a las distinciones que se enumeran a continuación:

- a. Valor referencial (en sintagmas cuantificados y/o localizados déicticamente) de los nombres determinados, como en *Han contratado a (las) dos profesoras*, frente a valor atributivo/predicativo de los nombres escuetos (en sintagmas no cuantificados ni localizados déicticamente, como en *Las chicas que han preguntado por ti son profesoras* o en *Aún no tenemos profesor*).
- b. Referencia inclusiva (*Los niños son activos por naturaleza*) frente a referencia no inclusiva (*Unos niños son más traviesos que otros*).
- c. Referencia déictica (señalamiento y localización respecto a las instancias de la enunciación: hablante, oyente, «aquí» y «ahora», como en *el vecino del tercero, tu prima, estas aceitunas*) frente a no déictica (cuantificación sin localización, como en *cinco vecinos, algunas primas, varias aceitunas*).
- d. Cuantificación absoluta (no presupone un conjunto de referencia, como en *dos preguntas, varios empleados, muchos trabajos, unos amigos*) frente a cuantificación relativa o partitiva (presupone un conjunto de referencia, como en *tercera pregunta, algunos empleados, la mayoría de los trabajos, otros amigos, todas las empleadas*, etc.).
- e. Cuantificación mediante determinantes (*tengo dos / varias / muchas dudas*) frente a cuantificación mediante morfema de número (*tengo dudas, tengo amigos*).
- f. Valor genérico de la referencia (referencia a clases, tipos u objetos virtuales, como en *Un médico debe ser empático con los pacientes, Los españoles viven mucho en la calle* o *El piano es un instrumento de cuerda*) frente a valor particular (referencia a ejemplares, casos o individuos, como en *Un médico de la compañía me llamó ayer, Los españoles se han alojado en hoteles más cercanos al estadio de la final* o *El piano no está afinado*).

Todos estos parámetros, que se han mostrado relevantes en la descripción de los determinantes en general y de los artículos en particular, han sido reconocidos y aplicados en numerosos estudios pertenecientes a diferentes orientaciones metodológicas. Entre muchos otros, Coseriu (1962), Hawkins (1978), Leonetti (1999a y 1999b), Laca (1991) Langacker (1987), Radden y Dirven (2007), Radden (2009) Castañeda Castro y Chamorro Guerrero (2014), Montero Gálvez (2019) Morimoto (2011), RAE y ASALE (2009).

En este trabajo, como criterio adicional, también tendremos en cuenta, adoptando el marco teórico de la GC de Langacker (2009), la condición metonímica o no de la referencia llevada a cabo con los distintos determinantes. Para ello, tendremos como referente principal el estudio de Radden (2009) sobre la referencia genérica en inglés, donde el autor reconoce la intervención de procesos metonímicos en aquellos casos con valor genérico (una referencia atribuida a un tipo) en los que la designación de un ejemplar se interpreta como referida a la clase en conjunto a la que pertenece aquel, como en *A lion has a bushy tail* 'Un león tiene una cola tupida'.

A la consideración del carácter metonímico que se da en usos genéricos como los señalados por Radden sumaremos aquí otros que se pueden reconocer en los usos cuantitativos de los artículos definidos, como en *No te imaginas los discos que tiene Vicenta* —donde *los discos* puede referirse no tanto a la singularidad o calidad de las distintas obras musicales publicadas en formato disco de las que Vicenta tiene un ejemplar sino a la cantidad de ejemplares de discos (independientemente de la variedad y excepcionalidad de las obras a las que correspondan esos ejemplares)—. Constataremos que estas interpretaciones metonímicas se avienen con la concepción general del significado que se defiende en la GC y pueden reconocerse más fácilmente en el marco de la concepción «imaginística» de este modelo. Esta forma de abordar la cuestión puede ayudar a poner orden entre los distintos valores de los determinantes y a facilitar su conceptualización por parte de aprendices de español como lengua extranjera, sobre todo si se cuenta con representaciones gráficas, inspiradas en las notaciones de la GC, que ayuden a captar el carácter configuracional del significado de los determinantes así como ejercicios que faciliten el reconocimiento de los distintos usos a partir del contraste de significados en tareas de procesamiento de *input* y distintas formas de reflexión metalingüística.

En relación con todo ello, en primer lugar, esbozaremos una aproximación general a la determinación tal y como se entiende en la GC (apartado 2). En segundo lugar, avanzaremos una visión panorámica de los distintos tipos de determinación en la que integrar el uso de artículos definidos e indefinidos y de otros cuantificadores

indefinidos como *algunos/as*, *ciertos/as*, *varios/as* y *unos/as* (apartado 3). En tercer lugar, revisaremos la noción de metonimia, así como su integración en la concepción general del lenguaje ofrecida por la GC y, más concretamente, en relación con la distinción perfil/base (apartados 4 y 5). En cuarto lugar, plantearemos la manera en que esas herramientas conceptuales pueden aplicarse, con estrategias y recursos variados, a la identificación y asimilación de distintos valores de artículos e indefinidos del español en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera (apartado 6).

## 2. DETERMINACIÓN EN LA GC<sup>2</sup>

La posibilidad de que podamos designar cosas del mundo que nos rodea, o de los mundos que podamos imaginar o recordar, con la precisión y sutileza que caracteriza al lenguaje humano, depende crucialmente de la capacidad para construir sintagmas configurados sobre la base aportada por los nombres a partir de dos operaciones básicas según Langacker (1987, p. 142-189): la modificación y la determinación. Con la primera, la modificación, que llevamos a cabo mediante la adjunción de adjetivos (*papel timbrado*), nombres en aposición (*papel cebolla*) complementos del nombre enlazados con preposición al nombre (*papel de estraza*) u oraciones de relativo (*papel que no se deshace con el agua*), añadimos especificaciones semánticas a las que ya contiene el nombre modificado para designar así tipos conceptuales más específicos, subtipos del tipo más general que denota el nombre solo. Con la determinación, por su parte, podemos pasar de designar tipos (o subtipos) a designar ejemplares (*instances*, según el término en inglés empleado por Langacker) que forman parte de la extensión del nombre que se somete a determinación, es decir, que forman parte del conjunto de cosas que, en el universo relevante al discurso, pueden ser designadas por dicho nombre, porque cumplen con las especificaciones semánticas de la categoría denotada por él o por el nombre extendido eventual que se construye con la adjunción de los modificadores. Entre los procesos de determinación, Langacker distingue, por un lado, la cuantificación (*un papel*, *varios papeles*, *papeles*, *mucho papel*, *otro papel*, *algunos papeles*, *algo de papel*, etc.), que ya implica que el nombre adquiera valor referencial y

---

2. Aunque en numerosos trabajos de referencia se ha adoptado la convención terminológica de reservar el término *determinante* para referirse exclusivamente a ciertos actualizadores nominales como demostrativos, posesivos y artículos definidos, mientras que se emplea el término *cuantificador* para aludir a otros actualizadores como los indefinidos, nosotros emplearemos *determinante* aquí para referirnos a unos y a otros.

con la que informamos de la cantidad o numerabilidad del grupo de instancias o la porción de materia designados, y, por otro lado, la localización (*grounding*, con el término inglés que usa el autor), que es llevada a cabo mediante los determinantes de naturaleza déictica, es decir, los demostrativos, posesivos y artículos definidos con los que señalamos o identificamos un objeto o grupo de objetos o una porción de materia situándolos en relación a las instancias que intervienen en la enunciación (el hablante, el oyente, o el «aquí» y el «ahora de la enunciación»): *este papel, tus papeles, los papeles*, etc.

Coseriu (1962) ya puso de relieve una distinción importante entre los cuantificadores al separar los meros cuantificadores (*unos papeles, varios papeles, muchos papeles, pocos papeles*, etc.) de los seleccionadores que designan un subconjunto (mayor o menor) de ejemplares extraídos de un conjunto de referencia mayor que los incluye (*algunos papeles, la mayoría de los papeles, otros papeles*, etc.). A estos cuantificadores selectivos o partitivos Langacker los denomina proporcionales. Será una distinción que tendremos en cuenta más adelante para la caracterización de algunos indefinidos.

La distinción entre determinantes propiamente dichos y cuantificadores que proponen autores como Leonetti (1999a y 1999b) o que se asume en la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE/ASALE 2009) coinciden con esta distinción básica que se reconoce en el modelo de Langacker entre cuantificadores y localizadores déicticos.

Langacker concibe las cuatro alternativas de designación configuradas en torno al nombre —tipos, subtipos (tipos modificados), tipos (o subtipos) cuantificados y tipos (o subtipos) localizados— como cuatro niveles de actualización que pueden representarse figurativamente en planos de conceptualización y actualización que se presuponen los unos a los otros. En la figura 1 se ofrece una representación visual de esa concepción del autor.

En la figura 1, los planos inferiores dan cabida a la extensión conceptual o referencial potencial de los elementos situados en los planos superiores. El plano donde se sitúan las figuras humanas, que simbolizan a los hablantes, es el plano donde se sitúan las instancias o casos a los que hacen referencia los interlocutores y sobre los que intercambian información. A este plano de base lo denominaremos aquí plano referencial o plano de actualización.

Adviértase que el plano referencial no se limita a aludir a objetos particulares o específicos, puesto que la información que intercambiamos puede concernir a tipos en los enunciados genéricos (*El disco de vinilo es más apreciado que el compacto*

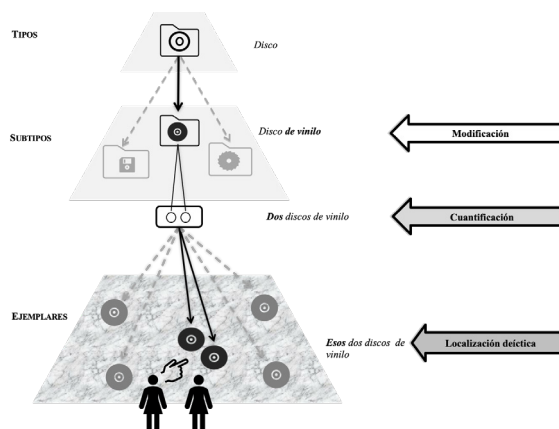


Figura 1. Planos de actualización en la referencia nominal

por los melómanos). Esta posibilidad de referencia circunscrita al plano de los tipos se ilustra en la figura 2. La referencia a tipos no se limita a los artículos definidos, como en el caso del ejemplo anterior, sino que puede darse con otros determinantes indefinidos. En *Un piano muy bueno y a la vez asequible es el Yamaha U1* hablamos de un tipo de piano, un modelo de cierta marca y no de un ejemplar. Ello nos permite distinguir el sentido genérico de (a) frases donde hacemos referencia a tipos del sentido genérico de (b) frases donde hacemos referencia a un ejemplar pero que también implican una referencia genérica ya que el ejemplar designado no es un ejemplar específico sino uno virtual que podría corresponderse con cualquiera de los ejemplares pertenecientes al mismo tipo, como en *Un piano Yamaha U1 no te defraudará*.

Volviendo a la figura 1, los iconos en forma de carpeta pretenden sugerir la idea de categoría o tipo que se corresponde con los nombres sin determinar. La mera modificación de un nombre (*disco de vinilo*) nos mantiene en los niveles de conceptualización de los tipos. Los cuantificadores (como *dos* en *dos discos de vinilo*) conllevan la implicación del plano referencial pero, a diferencia de los determinantes déicticos (como *esos* en *esos dos discos de vinilo*) no implican localización inequívoca en relación con alguno de los parámetros déicticos (espacios enunciativos relativos a los interlocutores —«aquí», «ahí», «allí»— para los demostrativos, dominios vinculados a los interlocutores —primera, segunda y tercera personas— para los posesivos y espacios mentales compartidos por los interlocutores para los artículos definidos). En la figura 1, en el nivel donde se inserta el cuantificador *dos*, se emplea la convención de un rectángulo que contiene unos círculos. Siguiendo las convenciones de la GC, cada

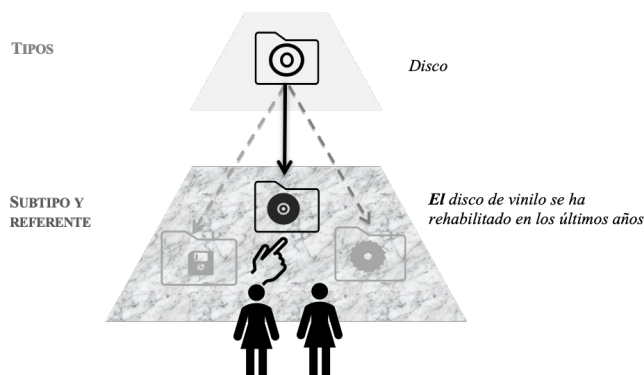


Figura 2. Referencia a tipos en enunciados genéricos

uno de esos círculos representa de forma muy abstracta un objeto, sin especificación del tipo. De manera que dos círculos en un rectángulo evocan la idea de un conjunto de dos ejemplares. El icono de la mano que apunta a los referentes (dos discos en color oscuro) pretende captar esta idea de la señalización deíctica que de forma más o menos abstracta está presente en demostrativos, posesivos y artículos definidos.

### 3. MODALIDADES DE DETERMINACIÓN

Aunque se trata de una sugerencia limitada a los tipos más importantes (no se incluyen los comparativos o los interrogativos, por ejemplo), en la tabla 1, a partir de las categorías identificadas en el apartado 2 y, fundamentalmente, del modelo de Langacker (1987), se propone una clasificación de las opciones funcionales ejercidas por los determinantes que pueden reconocerse en los sintagmas con base nominal. En ella se muestra que la aportación semántica de un nombre escueto puede ser la predicativa o atributiva sin capacidad referencial, cuando se encuentra en un contexto donde el morfema de número (singular en nombres no contables y plural en nombres contables) no es indicio flexivo de cuantificación referencial. Así, mientras que en *Amanda es profesora* o en *¿Eso es harina?, profesora y harina* caracterizan como predicados nominales a *Amanda* y a *Eso*, en *En este colegio hay profesores y profesoras* o *En este colegio hay lápices y papel*, el plural en los nombres contables (*profesores, profesoras y lápices*) y el singular no contable de *papel* bastan para reconocer el carácter referencial, relativo a cantidades indeterminadas, de esos nombres.

Por otro lado, en el caso de nombres determinados, se distingue la «referencia genérica» de la «referencia a particulares» o individual. La primera ha de distinguirse a su vez del uso predicativo ya comentado y presenta varias alternativas en español:

		NOMBRE SOLO	NOMBRE CON DETERMINANTE			
ATRIBUCIÓN PREDICACIÓN	}	<i>Amanda es profesora.</i>				
		<i>No tenemos profesor.</i>				
REFERENCIA	}	GENÉRICA		<i>Un profesor debe tener vocación.</i>	}	
				<i>El profesor enseña pero también aprende.</i>		CUANTIFICACIÓN
	}	PARTICULAR	<i>En este colegio hay profesoras y profesores.</i>	<i>Ha llamado un profesor de Arturo.</i>		
			<i>Hay lápices y papel.</i>	<i>Necesitamos tres profesores.</i>		LOCALIZACIÓN DEÍCTICA
		<i>Algunas profesoras están de baja pero otras están trabajando.</i>				
			<i>Esa profesora nos enseñó mucho.</i>			
			<i>Mi profesora me ha felicitado.</i>			
			<i>Hay que decirselo a la profesora.</i>			

Tabla 1. Modalidades de determinación

la del artículo indefinido con valor genérico (*Un profesor debe tener vocación*), la del artículo definido en singular (*El profesor vocacional enseña, pero también aprende*), y la del artículo definido en plural (*Los profesores no siempre cuentan con el apoyo de los padres*). Con el indefinido singular se expresa la generalización a partir de la idea de que se describen características de un ejemplar indistinto, que puede extenderse a cualquiera de los miembros de la clase y, por ende, a la clase. Con el artículo definido singular se alude al tipo como tal. Con el artículo definido en plural a todos los miembros de un conjunto, que, en los contextos de generalización, se interpreta en sentido universal como el conjunto de todos los ejemplares de cierto tipo. Volveremos a las modalidades de generalización más problemáticas (las del indefinido y el definido singulares) más adelante.

En cuanto a la referencia a particulares, se distingue la llevada a cabo mediante mera cuantificación (*Ha llamado un profesor de Arturo, Necesitamos tres profesores que sepan inglés*) de la llevada a cabo mediante cuantificación selectiva —Coseriu (1962)— o proporcional —(Langacker 1987)— (*Algunas profesoras están de baja, pero otras están trabajando*). En estas últimas se presupone un conjunto de referencia que incluye al subconjunto designado o seleccionado y a otros ejemplares más.

En la cuantificación referencial cabe separar, a su vez, la designación de referentes específicos no cualesquiera (*Ha llamado un profesor de Arturo*) de la designación de ejemplares no específicos o cualesquiera (*Necesitamos tres profesores que sepan inglés*). Es relevante señalar que la posibilidad de emplear determinantes



indefinidos con valor genérico es incompatible con las referencias específicas a no ser que el «plano de referencia» sea el de los tipos, como comentábamos más arriba a propósito de la situación representada en la figura 2. El último escalón de todas estas opciones lo representa la localización deíctica que conlleva el uso de demostrativos (*Esa profesora nos enseñó mucho*), posesivos (*Mi profesora me ha felicitado*) y artículos definidos (*Hay que decírselo a la profesora*).

En las figuras 3a-d se representa, aplicando la notación icónica de la GC (Langacker, 1989, 1991) la distinción entre interpretaciones específicas y no específicas en el caso del artículo indefinido. El trazo más oscuro de alguno de los componentes de la configuración compleja identifica el componente puesto en perfil: la cantidad de ‘uno’ en el caso de *Necesito un disco para trazar un círculo* (figura 3a), el tipo puesto de relieve por la alusión genérica implicada por el uso del indefinido con sentido inespecífico en *Un disco es un soporte de información* (figura 3b), un ejemplar específico, situado en el plano de actualización, de *Necesito un disco que me han recomendado* (figura 3c), y, por último, un tipo/subtipo de entre los distintos tipos/subtipos pertenecientes a un tipo más general en *Un disco que supuso una revolución fue el compacto* (figura 3d).

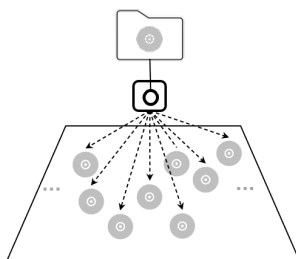


Figura 3a. *Necesito un disco para trazar un círculo*. [No importa cuál]

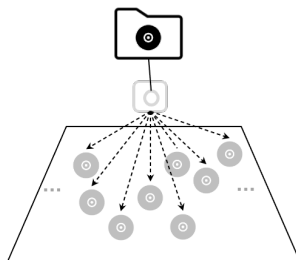


Figura 3b. *Un disco es un tipo de soporte de información*. [En general]

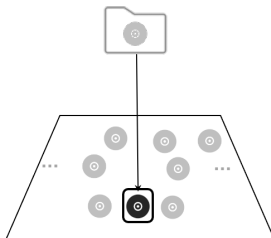


Figura 3c. *Necesito un disco que me han recomendado.* [Uno en particular]

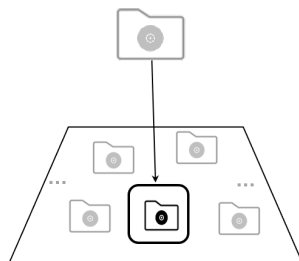


Figura 3d. *Un disco que supuso una revolución fue el compacto.* [Un tipo de disco]

La distinción específico/no específico, junto con otras dimensiones semánticas particulares de cada cual, puede resultar clave para dilucidar el valor propio de algunos indefinidos como *varios/as*, *ciertos/as*, *unos/as* y *algunos/as*. En las figuras 4a-b, 5a-c, 6 y 7, se ofrecen las representaciones de unos y otros.

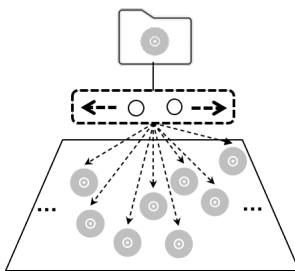


Figura 4a. *Necesito varios discos.* [No importa cuáles]

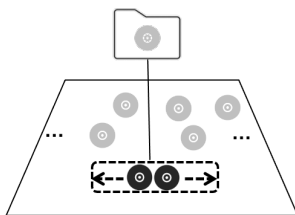


Figura 4b. *He comprado varios discos.* [Unos en particular]

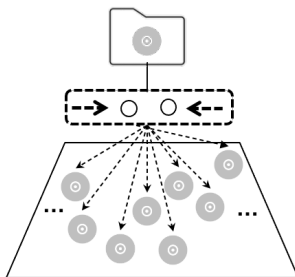


Figura 5a. *Podrías regalarle algunos discos.* [Ninguno en particular]

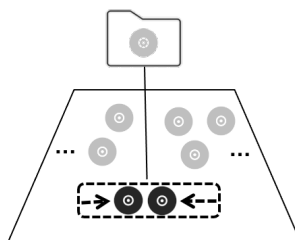


Figura 5b. *He comprado algunos discos.* [Unos en particular]

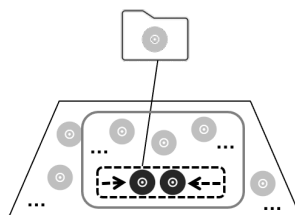


Figura 5c. *Me he quedado con algunos discos.* [Una parte de un conjunto más amplio]

Según esta propuesta, se entiende que, aun siendo todos ellos cuantificadores que aluden a un número plural indeterminado (lo cual se sugiere por los puntos suspensivos o las flechas discontinuas insertas en los recuadros en trazo grueso que informan de la cantidad designada), *varios/as* y *algunos/as* pueden tener tanto

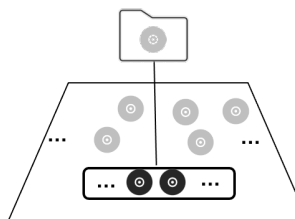


Figura 6. *He perdido unos discos que me gustaban mucho.* [Unos en particular]

carácter inespecífico (figuras 4a y 5a) como específico (figuras 4b y 5b), mientras que *unos/as* (figura 6) y *ciertos/as* (figura 7) tendrían solo carácter específico.

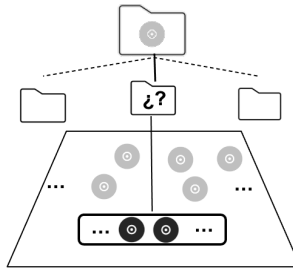


Figura 7. *Necesito ciertos discos.*

[Unos en particular con unas características distintivas que no se desvelan]

Con *algunos/as*, por otro lado, existiría la posibilidad de una interpretación partitiva, dado que con su uso presuponemos un conjunto de referencia del que designamos un subconjunto plural de cantidad indeterminada, como se sugiere en la figura (5c).

Por otra parte, *varios/as* y *algunos/as*, a diferencia de *unos/as* y *ciertos/as*, implican una cuantificación indeterminada pero sesgada positiva o acumulativamente en *varios/as* y negativa o restrictivamente en *algunos/as*. El trazo discontinuo de los recuadros que identifican el referente perfilado sugiere que los límites cuantitativos del conjunto son difusos. Con *unos/as* y *ciertos/as* el trazo del recuadro en perfil es continuo porque la delimitación del conjunto como tal, aunque de cantidad indeterminada, queda cualitativamente perfilada frente a otros ejemplares (en el caso de *unos*) o tipos (en el caso de *ciertos*). Finalmente, *ciertos/as*, adicionalmente, aporta la idea de que el conjunto designado pertenece a cierto subtipo con alguna característica distintiva no desvelada, representada con el ícono de la carpeta pequeña con signos interrogativos insertos en ella de la figura 7.

En los siguientes ejemplos (tomados de Castañeda y Chamorro 2024), podemos rastrear la presencia de los rasgos distintivos comentados y la manera en que los valores de unos y otros indefinidos se plasma en los diferentes contextos.

En cuanto al contraste *varios/algunos*, los ejemplos (1)-(8) permiten reconocer que, de una parte, la impronta cuantitativa al alza de *varios*, que insiste en la idea de que se trata de más de uno, es decir, en el carácter múltiple del conjunto designado, y, de otra parte, el sesgo a la baja de *algunos*, que insiste en el carácter reducido, parcial o limitado del conjunto referido, resultan decisivos en la elección de uno u otro según los elementos del contexto que apuntan en una u otra dirección. En

(1)-(2), el contexto no favorece ninguna de las dos alternativas, por lo que las dos son igualmente válidas. En (3), el contexto propicia la elección de *varios* pues solo contar con una cantidad que tiende hacia un valor suficiente justifica que no haya prisa. *Algunos*, que conlleva insistir en el carácter limitado, iría en contra de ese sesgo sugerido por el contexto. En (4), también se insiste en la idea de contar con más de una etiqueta para prevenir la rotura de alguna. El carácter partitivo de *alguna* se aplica al conjunto de referencia más amplio denotado por el uso inicial de *varias*. En (5), *varios* se ve favorecido en detrimento de *algunos* por la gravedad que se atribuye al incidente, que será mayor cuanto mayor sea el número de aviones que entran en territorio ruso. En (6), el uso del adverbio restrictivo *solo* se compadece claramente con *algunos*, pero es abiertamente contradictorio con *varios*. En (7), de forma parecida a (4), *varios* se prefiere en la primera mención del grupo en conjunto y solo *algunos* puede designar una parte limitada de dicho conjunto. Finalmente, en (8), que los motivos aludidos no sean suficientes se aviene con la cuantificación restrictiva de *algunos* no con la multiplicidad expresada por *varios*.

- (1) He visto a varios / algunos amigos tuyos en la cafetería de la Universidad.
- (2) Varios / Algunos estudiantes han pedido que les adelanten el examen.
- (3) No hay prisa. En la tienda quedan varios / (¿?) algunos modelos para elegir.
- (4) Dame varias / (¿?) algunas etiquetas, por si se me rompe alguna.
- (5) Puede haber un conflicto serio. Anoche varios / (¿?) algunos aviones atravesaron el espacio aéreo ruso.
- (6) Solo sois algunos / (¿?) varios los que no estáis de acuerdo con las explicaciones del Gobierno.
- (7) Varios / (¿?) Algunos individuos enmascarados entraron en el establecimiento y amenazaron al dueño con una pistola. Algunos / (¿?) Varios parecían borrachos.
- (8) Tener algunos / (¿?) varios motivos de queja no es suficiente para despedirla.

En cuanto a la oposición de *unos* y *algunos*, en los ejemplos (9)-(17) se muestran contextos que favorecen una de las alternativas de manera ciertamente sutil y otros en los que el contraste da lugar a una interpretación ligeramente distinta en cada caso. Los contextos de (9)-(11) son compatibles con las dos opciones. En (9), *algunos* añadiría la idea de grupo restringido respecto del conjunto completo de alumnos de la universidad. Por su parte, *unos* no incluye esta idea cuantitativa restrictiva y simplemente denota un grupo de amigos de la universidad que se presenta como no identificado o no identificable. En (10), de nuevo *algunos* alude a una cantidad reducida de ejercicios mientras que *unos* no hace valoración cuantitativa y simplemente

designa un conjunto o una serie de ejercicios. Se trata de una cantidad indeterminada pero delimitada. En (11), tanto *unas* como *algunas* pueden contrastar con *otras* en la contraposición expresada en la frase, pero con *unas* no hacemos la ponderación cuantitativa restrictiva que sí implica *algunas*. En (12), por otro lado, la precisión de una receta médica descarta la cuantificación imprecisa que expresaría *algunas*. Aquí la cantidad no parece estar en juego sino el tipo de pastillas. El plural en *pastilla/s* es la opción numérica por defecto, puesto que los tratamientos médicos consisten en series pautadas de comprimidos. Es equivalente a plurales como *gafas* o *pantalones*. Así pues, *unas pastillas* aquí se entendería de forma aproximada a *ciertas pastillas*. En (13) se da una exclusión parecida de *algunos* para referirse a los restos arqueológicos. Aunque no implicaría ninguna contradicción, el contexto no justifica la relevancia de ponderar a la baja la cantidad de los restos encontrados. El descubrimiento como tal es lo que parece tener importancia aquí. Por otro lado, el uso de *unos* en lugar del sintagma nominal escueto (*han descubierto restos arqueológicos*) se aproxima al uso de *ciertos*: alude a la singularidad no especificada pero sugerida de tales restos. En (14), la preferencia por *unos* parece estar motivada porque se descarta el encaje aquí de *algunos*, dado que el añadido final sobre que uno de los hombres era extranjero implica que no se conoce al grupo y, por tanto, no tiene sentido una lectura cuantitativa restrictiva. *Unos*, por tanto, cumple aquí una función presentativa del grupo de individuos que se designa por primera vez. Por último, en (15), (16) y (17) el contexto propicia el uso de *algunos/as* en detrimento de *unos/as* debido a que en todos los casos se implica el carácter restrictivo del subconjunto designado respecto de un conjunto de referencia mayor (el conjunto de todas las personas, el de todos los tipos de frutas o el de todos los tipos de animales).

- (9) Este verano me voy de camping con unos/algunos amigos de la universidad.
- (10) Vamos a hacer unos/algunos ejercicios para practicar estas formas.
- (11) Unas/algunas aplicaciones son de pago y otras, gratis.
- (12) Mi médico me ha recetado unas / (¿?) algunas pastillas para mejorar la digestión.
- (13) Han descubierto unos / (¿?) algunos restos arqueológicos en el sótano de la casa.
- (14) Unos / (¿?) algunos hombres han preguntado por ti. Uno era extranjero.
- (15) ¿Sabías que (¿?) unos / algunos animales cambian de color según la estación del año?
- (16) He oído que (¿?) unas / algunas personas tienen problemas de alergia al cambio de temperatura. ¿Lo sabías?
- (17) No me gustan (¿?) unas / algunas frutas: no tomo nunca ni melón, ni sandía, ni mandarinas...

#### 4. METONIMIA

La metonimia se define en el ámbito de la lingüística cognitiva (cf. Ruiz de Mendoza 2000, Ruiz de Mendoza y Pérez Hernández 2001, Barcelona 2013) como la proyección semántica entre un dominio fuente y un dominio meta que forman parte ambos de un dominio de conjunto que los contiene, siempre que se reconozca algún vínculo pragmático entre uno y otro subdominio, de manera que la activación mental del subdominio fuente se extiende, por asociación, al subdominio meta.

Esta definición se corresponde sin problema con los casos en los que designamos una parte de un conjunto para referirnos a otra parte de ese conjunto (si esta última resulta prominente por alguna razón en el contexto y está conectada con la anterior de algún modo: temporalmente, espacialmente, funcionalmente, etc.). Así, si decimos *Se tomó una copa de vino*, el contexto proporcionado por *se tomó* genera la metonimia por la que *copa de vino* hace referencia no tanto a la copa sino a la cantidad de vino contenida en la copa.

Sin embargo, la definición de partida dada por Barcelona requeriría de ciertos ajustes cuando se consideran casos en los que la referencia al dominio marco de conjunto sirve para aludir a alguna parte prominente contenida en el mismo, como ocurre en *Átate los zapatos*, donde *zapatos* debe entenderse como referido a los cordones de los zapatos, o como pasa también con *Yo me afeito en la peluquería*, donde la metonimia es doble y de distinta naturaleza. En primer lugar, el pronombre *me* no se entiende como referido al hablante en conjunto. No se entiende que se afeite el cuerpo entero sino solo una parte del cuerpo, la barba, que se hace especialmente relevante en ese contexto dado por la acción de afeitarse llevada a cabo en la peluquería. Por otro lado, la interpretación de la estructura argumental de *afeitar* en este contexto nos obliga a entender que el sujeto (*yo*) no desempeña aquí la función de agente que realiza sobre sí mismo la acción de afeitarse sino la de agentivo o causativo que induce la realización de esa acción contando con la mediación del peluquero. Este último ejemplo permite tomar conciencia de que la metonimia no siempre tiene carácter referencial, por muy prototípico que este sea, sino que puede tener carácter predicativo (Panther y Thornburg 2017), como en este caso: el término que designa primariamente la acción causada o inducida propiamente dicha (*afeitarse*) se emplea para referirse a la acción inductora (pedir ser afeitado).

La situación inversa a la metonimia del todo por la parte (como en los casos de los zapatos por los cordones y del pronombre reflexivo personal referido a una parte de la persona) es cuando la designación de una parte que de alguna manera es prominente o central vale por la designación del conjunto, como pasa con *cabeza*

en *Tocamos a uno por cabeza*, que designa una parte (principal) de la persona para hacer referencia al conjunto de esta.

La metonimia, a diferencia de la metáfora —basada en la analogía o la semejanza entre dos dominios independientes—, implica, así pues, una relación de contigüidad entre dos dominios asociados ya sea por yuxtaposición temporal, espacial o estructural, ya sea por inclusión o relación meronímica. Croft (2006, p. 260) afirma que tanto la metáfora como la metonimia son el resultado de ajustes conceptuales: la proyección (*mapping*) en el caso de la metáfora y el realce (*highlighting*) en el caso de la metonimia. Ambos ajustes se producen para satisfacer lo que el autor denomina el «principio de unidad conceptual de dominio». Según Croft, este principio establece que todos los elementos de una unidad sintáctica deben interpretarse coherentemente integrados en un solo dominio. El autor pone de relieve que ese imperativo de coherencia conlleva en muchos casos la implicación tanto de procesos metonímicos como metafóricos en la misma relación, como ocurre en casos como *No puedo digerir este libro*, que contiene tanto el ajuste metafórico de *digerir*, que se entiende como asimilar o comprender, como el ajuste metonímico de *libro*, que se entiende metonímicamente como la información contenida en el libro, y no tanto como un objeto físico (cf. Castañeda y Sánchez 2021 para un análisis pormenorizado de este ejemplo).

Los procesos de extensión designativa relacionados con el uso de determinantes y que nos interesa considerar aquí como casos especiales de metonimia son, por una parte, aquellos en los que la designación de los objetos vale por la designación de la cantidad en que se dan esos objetos como en (18a-d) y, por otro lado, los casos en que la predicación referida a un ejemplar vale por la predicación asignable a una clase, como en (19a-b).

- (18a) Pedro ha oído los mismos discos que Juan.
- (18b) No te imaginas los libros que ha leído Pedro.
- (18c) Yo tengo más libros que esos.
- (18d) Hay el cemento suficiente para hacer el muro.
- (19a) Un perro nunca abandona a su dueño.
- (19b) No puedes enseñar a un niño sin emocionarlo de alguna manera.

La idea de que la metonimia de «ejemplar por tipo» o de «ejemplar por cantidad» parte del significado literal de «referencia a instancia» y se interpreta metonímicamente para aludir no a la instancia o al ejemplar sino al tipo o a la cantidad se entiende mejor cuando, teniendo presentes las configuraciones de conjunto mostradas en las figuras de arriba, se muestra que todos los elementos



implicados son componentes de una misma estructura conceptual, partes de un todo. No podemos concebir el ejemplar o grupo de ejemplares designados sino en estrecha relación con la cantidad en la que se dan y con el tipo con el que se categorizan. El ajuste metonímico dependerá de las relaciones que imponga el contexto.

Estos ajustes se ponen en evidencia en Alhmoud, Cadierno y Castañeda (2021) para la interpretación de construcciones comparativas, como en (18a) y (18c). Por una parte, (18a) puede entenderse de tres formas distintas: en el sentido de que Pedro y Juan han oído las mismas copias (figura 8a), en el de que han oído copias distintas de las mismas obras (figura 8b) o en el de que han oído la misma cantidad de discos (figura 8c). Se entiende que la interpretación de partida es la referida a los ejemplares y que las referidas a la cantidad o a los tipos son metonímicas. La interpretación en un sentido u otro, como ya se ha comentado para otros casos, dependerá del contexto. En el caso de *Laura y su madre tienen los mismos hijos*, por ejemplo, la interpretación referida a los mismos individuos o especímenes se descarta por conocimiento del mundo. La interpretación más probable de la identidad expresada por *los mismos* es la relativa a la cantidad: ‘Laura y su madre tienen el mismo número de hijos’.

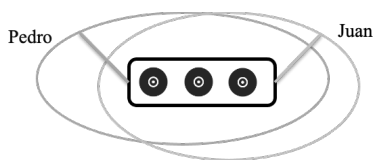


Figura 8a. Igualdad de ejemplares: *Pedro ha oído los mismos discos que Juan.*

[Han oído las mismas copias]

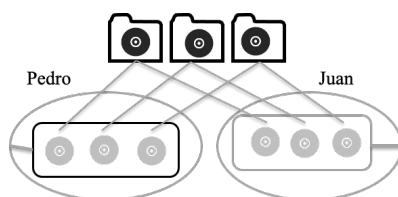


Figura 8b. Igualdad de tipos: *Pedro ha oído los mismos discos que Juan.*

[Copias distintas de las mismas obras]

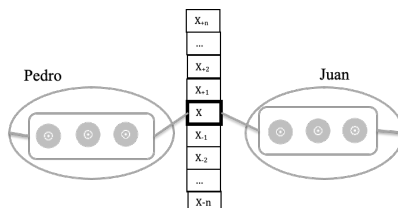


Figura 8c. Igualdad de cantidades: *Pedro ha oído los mismos discos que Juan.*

[El mismo número de grabaciones]

El desplazamiento de las comparativas de igualdad o de identidad desde la referencia a ejemplares a la interpretación cuantitativa se reconoce también en ejemplos como (18b) y (18d). Los artículos definidos de estos ejemplos aluden a la cantidad de libros o a la cantidad de cemento más que a la identidad de los libros o la calidad del cemento. En ejemplos como (18b), además, se reconoce un valor enfático que recuerda el que hemos comentado antes respecto del uso del artículo indefinido en construcciones valorativas. En el caso de (18d) precisamente es esa interpretación cuantitativa del artículo definido lo que puede explicar que aquí el verbo *haber* en su modalidad impersonal, que suele rechazar la combinación con determinantes definidos, sí admita unirse a un sintagma introducido por uno de ellos.

El ejemplo de (18c), que se comenta también en Alhmod, Castañeda y Cadierno (2019), presenta un caso especial de metonimia pues caben dos interpretaciones: 'la cantidad de libros que yo tengo es mayor que la cantidad de ese conjunto de libros' o 'yo tengo otros libros distintos a esos'. En el primer caso, *esos* se interpreta metonímicamente, no referido a la identidad de los libros sino a la cantidad que reconocemos en el conjunto de *esos*. En el segundo caso la metonimia afecta al cuantificador comparativo *más*, que adquiere valor de «alteridad», puesto que este no remite a la cantidad de libros sino a los ejemplares por sí mismos que se presentan como distintos al conjunto que designamos con el demostrativo *esos*.

En relación con casos como *La bicicleta es el vehículo más ecológico*, *La tuya es un tipo de conífera*, *La vainilla me gusta mucho pero el chocolate me encanta*, etc. y a diferencia de lo que Radden (2009, p. 218-219) defiende para el uso de genéricos definidos en singular en inglés (*The tiger hunts by night*, *The computer has changed our lives*, *The tea tree is native to China*, *The customer is always right*, etc.), nosotros entendemos que no hay metonimia sino referencia directa al tipo, como se sugiere en la representación de la figura 2. Creemos que es más simple descriptivamente dar cuenta de este y de otros casos de valores genéricos con otros tipos de determinantes indefinidos (figura 3d) si contamos con el concepto de «plano de referencia o actualización» y se permite que este pueda situarse en el nivel de los tipos y los subtipos y no solo en el de los ejemplares, los particulares o los individuos.

## 5. PERFIL Y BASE

El contraste entre perfil y base, que Langacker (1987, p. 118) propone como una de las dimensiones de la estructuración conceptual (*construal*), se corresponde

aproximadamente con la distinción entre figura y fondo de la percepción visual, pero aplicada a la estructura semántica que expresan morfemas, palabras o construcciones más complejas. Langacker distingue con estas nociones dos planos de representación en el significado de los signos lingüísticos: el primer plano de lo designado, o perfil, y el segundo plano del fondo conceptual necesariamente presupuesto pero no designado, o base. Así, en los merónimos como *rueda* (respecto de coche), *habitación* (respecto de casa), *pantalla* (respecto de lámpara), *pie* (respecto de pierna), *pupila* (respecto de ojo) y tantos otros, la parte de un conjunto designada por cada uno de estos términos se corresponde con su perfil mientras que la estructura de conjunto de la que forman parte constituye la base de su significado. En *habitación*, por ejemplo, el perfil es el espacio delimitado y separado del resto de una casa mediante suelo, paredes, techo y puertas y la base es la casa de la que forma parte. La noción de ‘casa’ es esencial en el significado de *habitación*, pero solo como fondo conceptual presupuesto: aunque con *habitación* no designamos una casa, la noción de casa está presente en ese segundo plano conceptual precisamente para que reconozcamos el carácter específico del tipo de espacio al que llamamos *habitación* y que lo distingue de *terracea* o *parcela*, entre otros. Por otro lado, y en sentido descendente, los elementos que consideramos componentes característicos de la habitación (suelo, paredes, techo, ventanas, puertas) también constituirían elementos de la base puesto que, aunque todos ellos están incluidos en el concepto de habitación, el perfil del término lo constituye el conjunto integrado por todos esos elementos y no los elementos compositivos mismos.

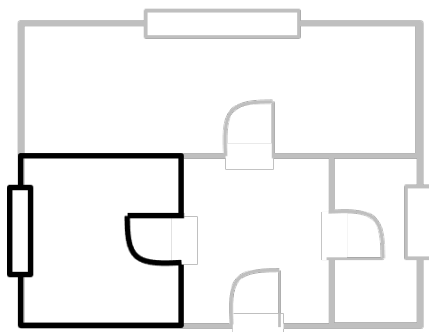


Figura 9. Perfil y base en *habitación*

La idea de la configuración de conjunto de la estructura conceptual expresada por un signo se representa en CG mediante imágenes como la de la figura 9, que capta el contraste entre perfil (trazo oscuro) y base (trazo tenue) del concepto de habitación que acabamos de comentar. Este tipo de imágenes deben entenderse no

solo como recurso heurístico sino como simbolización de una condición esencial del significado lingüístico en tanto que estructuración de «escenarios» conceptuales complejos que se representan de forma holística y que escapan a la visión atomística y analítica de otras concepciones.

La relación perfil-base tiene carácter transversal. Se da en relaciones meronímicas como las señaladas pero también en otros muchos tipos, como en los casos en que se reconocen vínculos de representación. Por ejemplo, la persona representada forma parte de la base del término *estatua*, cuyo perfil es la propia escultura. Se da igualmente en los significados de los nombres relacionales, como los términos de parentesco. La noción de ‘esposa’ es base en el significado de *esposo* y viceversa. La de ‘sobrino/a’ en la de *tío/a* y viceversa. De igual manera, la noción de ‘alumno/a’ es base en el significado de *profesor/a*. En un ámbito mucho más general, en la relación sintáctica entre núcleo y elementos subordinados de una combinación está implicada la asimetría perfil-base, pues el elemento que impone su perfil al conjunto de la estructura de la que forma parte es su núcleo. De esa manera, en *lámpara de pie*, al combinarse *de* con *pie*, la preposición impone su perfil al conjunto, que adquiere el valor relacional propio de la misma y que permite asimilar el sintagma preposicional al valor de un adjetivo respecto de *lámpara*. Valor adjetival del que claramente carece el sustantivo *pie*. Por otro lado, al combinar *lámpara* con *de pie*, el conjunto no se refiere a la relación expresada por el sintagma preposicional sino a un objeto, la lámpara, quedando los significados aportados por *de*, *pie* y *de pie*, relegados al plano secundario de la base en el sintagma nominal.

Nótese que algunas de las relaciones entre los elementos constitutivos de las conceptualizaciones propuestas más arriba para los distintos casos de determinación (figuras 1-7) podrían entenderse como relaciones de perfil-base. Es el caso de la relación entre tipo y ejemplar. La noción de *tipo* tiene como perfil la categoría y como base la extensión de esta, esto es, el conjunto de ejemplares en el que se cumplen las especificaciones que definen al tipo. Con *ejemplar* se daría la situación inversa. Igualmente, el concepto de *cantidad* presupone en la base el conjunto de entidades que se cuantifica y viceversa.

Desde este punto de vista, tal y como se sugiere en Castañeda y Sánchez (2021), al igual que la distinción perfil/base se reconoce como una de las dimensiones fundamentales de las alternativas de estructuración conceptual simbolizadas por la lengua, la metonimia puede entenderse como otro mecanismo de estructuración conceptual que se produce, por tanto, como resultado de un cambio en la disposición del ajuste focal propio de un signo, una operación de cambio de realce (*highlighting*,

con el término empleado por Croft 2006) por la que un componente relegado a un segundo plano como parte de la base en la configuración conceptual por defecto de la expresión cobra, en la alternativa metonímica, el relieve propio del perfil. En pocas palabras, en gran medida, la metonimia es un cambio de perfil.

## 6. ESTRATEGIAS Y RECURSOS DE APLICACIÓN DIDÁCTICA

Según las aproximaciones exploradas en las páginas precedentes, la GC puede ayudar a construir una conceptualización coherente, realista e intuitivamente accesible de los sistemas de determinación en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje del español como LE/L2. De los diferentes criterios que se han puesto en evidencia a este respecto (cf Langacker 2001, Castañeda Castro 2004, 2014, 2019, Ibarretxe, Cadierno y Castañeda 2019, Castañeda Castro y Sánchez Cuadrado 2021, entre otros) queremos aquí destacar dos: por un lado, la relevancia dada al significado, no solo léxico sino también gramatical, y la habilidad para dar cuenta de la polisemia de las formas reconociendo el carácter complejo de las categorías lingüísticas, y, por otro lado, la vocación «imaginística» de esta aproximación, que integra de forma natural las extensiones metafóricas y metonímicas de los signos y reconoce la estrecha relación entre el lenguaje y otras habilidades cognitivas tales como las perceptivas.

### 6.1. Reglas y excepciones

La enseñanza de la gramática a estudiantes de ELE requiere, entre otras, de una condición principal: que la conceptualización de los sistemas morfosintácticos que promovemos en los estudiantes se base en descripciones consistentes y reconocibles de la relación entre formas y significados. Ello supone el reto de encontrar unidad o, al menos, coherencia en intrincadas redes de valores dispares asociados a una sola forma o estructura. En este sentido la oposición entre sintagmas con artículos definidos, artículos indefinidos y nombres escuetos constituye un verdadero desafío.

La vaguedad y nivel de abstracción de los valores expresados tanto por el artículo definido como por el indefinido, la naturaleza conceptual representativa de sus valores, que en gran medida estriba en una cuestión de perspectivas alternativas para una misma situación objetiva, la intervención de numerosas dimensiones cruzadas en la configuración de la referencia (planos de referencia particulares o genéricos, referentes específicos o no específicos, etc.) y la posibilidad de extensiones metonímicas de distinta naturaleza (ejemplar por tipo, ejemplar por cantidad) impiden disponer de una caracterización simple que se aplique sin matizaciones

complejas a todos los casos. En la tabla 2 se recogen algunas propuestas descriptivas habituales en la caracterización de *el, la.../un, una...* junto con ejemplos de excepciones evidentes a cada aproximación (que se etiquetan en correlación con la serie de ejemplos numerados comentados hasta ahora para más comodidad).

<p>Ia. <i>El/la...</i> para cosas identificables entre todas las demás:</p> <p>(20) <i>El mejor examen tendrá matrícula.</i></p>	<p>Ib. <i>Un/una...</i> para cosas no identificables entre todas las demás:</p> <p>(21) <i>Llevas una falda preciosa.</i></p>
<p>IIa. <i>El/la...</i> para cosas únicas en el contexto, en el mundo:</p> <p>(22) <i>Le dio un beso en la mejilla y otro en la mano.</i></p>	<p>IIb. <i>Un/una...</i> para cosas que no son únicas:</p> <p>(23) <i>Tiene una nariz adorable.</i></p>
<p>IIIa. <i>El/la...</i> para cosas que ya hemos mencionado:</p> <p>(24) <i>Me gustaría saber quién es la persona más anciana del mundo.</i></p>	<p>IIIb. <i>Un/una...</i> para cosas que no hemos mencionado</p> <p>(25) <i>He conocido a Antonio. Ah, ¿sí? ¿Te ha caído bien? Es un hombre maravilloso, ¿verdad?</i></p>
<p>IVa. <i>El/la...</i> para referencia inclusiva (el conjunto completo de objetos que coinciden con la descripción):</p> <p>(26) <i>Los estudiantes han venido ya, pero no todos.</i></p>	<p>IVb. <i>Un/una...</i> para referencia no inclusiva:</p> <p>(27) <i>Un flexo es una lámpara de mesa con distintas posiciones.</i></p>

Tabla 2. Oposición *el, la... / un, una ...* Reglas generales habituales y excepciones

Clarificar los valores especiales de *un/-a/-os/-as* en las construcciones enfáticas valorativas (*Llevas una falda preciosa*) y en el uso genérico de valor referencial indistinto (*Un médico debe tener empatía*) ayuda a resolver la incoherencia o los problemas de interpretación aparejados a las descripciones de este artículo pues, como se observa en los ejemplos (21), (23), (25) y (27) o uno u otro aparecen como contraejemplos de las cuatro descripciones ofrecidas.

En (21), aunque la falda de la que se habla podría ser designada con artículo definido si el criterio para ello fuera su identificabilidad inequívoca en el contexto de enunciación, se opta por el indefinido, que normalmente se asocia a la referencia a objetos no identificables de forma inequívoca por el oyente. Téngase en cuenta que, en relación con (21), podríamos decir *La falda que llevas es una falda preciosa* sin incurrir en contradicción alguna y, aunque algo redundante (frente a la versión más simple *La falda que llevas es preciosa*), ciertamente no sería un enunciado excepcional. *Una falda preciosa* se presenta como una descripción de

la falda que consiste en clasificarla como ‘falda preciosa’ indicando que es uno de los ejemplares que forman parte de la extensión del tipo *falda preciosa*. Esa misma circunstancia se constata en (25) con *Es un hombre maravilloso* para describir a un individuo (Antonio) previamente mencionado y, por tanto, supuestamente identificable. Sin embargo, la identificabilidad inequívoca por parte de hablante y oyente no parece ser una condición incompatible con el indefinido, sino más bien una circunstancia pragmática correlacionada con el valor deíctico o de señalización del definido y dissociada habitualmente del indefinido porque *un* constituiría el elemento no marcado de la oposición: la mera cuantificación del referente conlleva la implicatura generalizada de que no se está en condiciones de identificarlo deícticamente aunque, en realidad, no es incompatible con dicha identificabilidad, como se ve en los casos de (21) y (25).

Por otro lado, la identificabilidad inequívoca como condición pragmático-discursiva del valor de señalamiento del artículo definido debe ser matizada. Esa identificabilidad puede tener carácter virtual. En (20) *el mejor examen* es referible con definido, aunque no puedan identificarlo ni hablante ni oyente en el momento de la enunciación, porque, en el espacio mental concebible de una serie de exámenes comparables entre sí en relación con ciertos criterios de calidad objetivables, el mejor solo puede ser uno y, por tanto, podrá ser señalado e identificado entre todos los demás. Un caso parecido se da en (24). Por otra parte, la identificabilidad puede proporcionarla la mención discursiva previa, pero esa mención previa tampoco es condición *sine qua non*, pues, como hemos comprobado, hay otras condiciones que la garantizan, como el carácter único del referente.

Sin embargo, el carácter objetivamente único del referente tampoco es aplicable de forma sistemática no matizada. No es incompatible con el indefinido, como de nuevo se reconoce en los casos de construcciones valorativas, como ocurre con (23): que la persona aludida no pueda tener más que una nariz no obliga a usar el definido para hacer referencia a ella. En cuanto a la unicidad como condición correlacionada con el definido, de nuevo requiere de matizaciones relacionadas con la existencia de planos de referencia constituidos por espacios mentales o virtuales en los que se reconocen alusiones a roles o por espacios híbridos. En (22), parece darse esa mezcla entre espacio real o actual y virtual. Se hace referencia a los besos que un individuo particular da a otro, pero la elección del definido en *la mejilla* y en *la mano* no se debe a que de las dos mejillas y de las dos manos que se da por hecho que posee el receptor de los besos se ha identificado una y es en esa mejilla y en esa mano identificadas donde se recibe el beso. De hecho, es indiferente si

el beso se recibe en la mejilla o en la mano izquierda o en la mejilla o la mano derecha. La mejilla y la mano mencionadas son objetos virtuales, que en relación con el beso tienen carácter único. En cada beso solo hay una parte del cuerpo implicada y tanto una de las mejillas, una de las dos manos o la boca son lugares culturalmente sancionados como partes del cuerpo que, según condiciones sociales y afectivas específicas, pueden recibir el contacto de los labios de otra persona. Ese objeto abstracto, que entra en la definición de cierto acto de interacción afectiva es el que se designa en este caso.

Por último, la inclusividad (referencia al conjunto de todos los objetos o entidades pertenecientes a un tipo que resulta relevante en el contexto de enunciación) falla como criterio sistemático para distinguir el uso de artículos definidos e indefinidos ya que de nuevo el indefinido es compatible con la inclusividad, aunque implique como opción por defecto su exclusión, de forma especialmente llamativa en los genéricos indistintos del tipo de (27). Por otro lado, la inclusividad queda cuestionada como rasgo determinante del uso del artículo definido si pensamos en casos donde este es compatible con la falta explícita de universalidad de ejemplos como el de (26).

## 6.2. Nombres escuetos

Según la aproximación inicial dada más arriba, los nombres escuetos, empleados sin determinantes ni cuantificadores, se prestan tanto a una interpretación referencial como a una predicativa. En ciertos contextos, el número plural en los nombres contables y el singular en los no contables basta para dotar de extensionalidad referencial al nombre al permitir una lectura cuantitativa indeterminada, como en *chicos y chicas* en *A esta peluquería vienen chicos y chicas*, o *azúcar* en *Le está dando azúcar* al niño. O como en estos otros casos: *¿Te queda café?*, *No tienen mesas para el fin de semana*, *Se alquilan apartamentos*, *No hay luz*.

En otros contextos, sin embargo, el nombre escueto no conlleva carácter referencial y se emplea más en función predicativa o atributiva. Los contextos más frecuentes donde se reconoce esta condición predicativa son los siguientes: (a) atribuciones (*Lisa es profesora de kárate*, *Javier y Carlos son primos*; *Es presidente de un club de fútbol*), (b) caracterizaciones en sintagmas preposicionales (*a mano*, *en taxi*, *en avión*, *a caballo*, *a pie*, *por correo*, *en casa*, *con gas*, *hablar de política*, *ir sin cinturón de seguridad*, etc.) y (c) predicados complejos formados por verbos y sustantivos escuetos que tienen carácter locucional o casi locucional



(*tener gracia, tener razón, dar miedo, dar rabia, dar vergüenza, tener novio, tener pasaporte, etc.*).

En relación con estos usos, puede resultar importante proponer prácticas que muestren la oposición de opciones con nombre escueto, con nombre con artículo indefinido y con nombre con artículo definido, como se muestra en las series de (28), (29) y (30).

- (28a) No tengo pasaporte. Todavía no lo he solicitado.
- (28b) No tengo el pasaporte aquí. Me lo he dejado en casa.
- (28c) Yo solo tengo un pasaporte, pero ella tiene dos porque tiene doble nacionalidad.
- (28d) ¿Has solicitado el pasaporte?
- (29a) Nosotros podemos ir en un taxi porque solo somos tres, pero vosotros necesitáis dos porque sois seis personas.
- (29b) El taxi que has llamado está esperándote.
- (29c) Allí hay una parada de taxis. ¿Tomamos uno?
- (29d) Los servicios tipo Uber son una alternativa al taxi convencional.
- (29e) Solo los taxis, las bicicletas y los autobuses pueden ir por este carril.
- (29f) Por ahí viene un taxi. Llámalo.
- (29g) Por esta calle pasan taxis todo el tiempo.
- (29h) Un taxi es más cómodo que un autobús.
- (30a) Te debo un café del otro día.
- (30b) No me gusta nada el café con cafeína.
- (30c) Pon café en la cafetera.
- (30d) El café se te ha enfriado.

En series como estas, conviene llamar la atención de los estudiantes sobre la diferencia entre las distintas posibilidades funcionales. En la serie de (29a-h) podemos reconocer muchas de las comentadas hasta ahora: el uso del nombre escueto como parte de predicados complejos o en complementos preposicionales sin valor referencial (29c), el uso de nombres escuetos en referencia a cantidades indeterminadas (29g), el uso del indefinido para hacer referencia a un ejemplar inespecífico cualquiera con énfasis en la cuantificación (29a), el uso del indefinido singular para hacer referencia a un ejemplar cualquiera con sentido genérico (29h), el uso del indefinido singular para hacer referencia a un ejemplar específico no identificable inequívocamente (29f), el uso del definido singular para hacer referencia a un ejemplar específico identificable inequívocamente en el contexto de

uso (29b), el uso del definido singular en sentido genérico para hacer referencia al tipo (29d) y el uso del definido plural para hacer referencia inclusiva a todos los miembros de la clase (29e).

Los ejercicios relacionados con estas alternativas pueden consistir en completar enunciados con las distintas opciones después de reflexionar con otras series parecidas sobre el valor propio de cada caso. Así se ilustra con el modelo de ejercicio reproducido en la figura 10 y que podría aplicarse con estudiantes del nivel B2, según las especificaciones del Plan Curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes 2007).

Decide como en el ejemplo, ¿se habla en general, de uno en particular o de uno inespecífico?	
1a. Una bicicleta te da más libertad para moverte.	<u>En general</u>
1b. Quiero comprarme una bicicleta para este verano.	<u>Inespecífico</u>
1c. Ahí han dejado una bicicleta sin cadena.	<u>Uno en particular</u>
2a. Todos estos documentos no caben en un cajón.	_____
2b. Un cajón es como un agujero negro.	_____
2c. Estos documentos estaban en un cajón.	_____
3a. Una cocina de inducción gasta menos que una cocina eléctrica normal.	_____
3b. Han puesto una cocina industrial enorme.	_____
3c. Necesitamos una cocina nueva.	_____
4a. Buscan a un médico.	_____
4b. Buscan un médico.	_____
4c. Un buen médico debe ser empático.	_____

Figura 10. Modelo de ejercicio metalingüístico

### 6.3. Entornos constructivos

Un aspecto importante en relación con el tratamiento no solo de determinantes sino en general de cualquier recurso gramatical es el reconocimiento de la vinculación de los distintos valores con entornos constructivos característicos. Ya hemos señalado, por ejemplo, el contexto relacionado con el uso de *un* con valor ponderativo enfático (*llevas una falda preciosa*). La presencia de adjetivos valorativos, frecuentemente superlativos o elativos, junto al sustantivo determinado es un elemento característico que hace emerger esa interpretación. Otros ejemplos de ese condicionamiento tienen que ver con los elementos que favorecen una interpretación

genérica o individual del sintagma determinado: por un lado, el presente con sentido gnómico o habitual —o su correlato en el pasado, el imperfecto— posibilita interpretaciones genéricas (*Los niños adoptan/adoptaban las costumbres de sus padres*) mientras que tiempos de pasado terminativos se correlacionan preferentemente con lecturas particulares (*Los niños han adoptado/adoptaron las costumbres de sus padres*). Por otro lado, los indefinidos singulares solo se pueden interpretar en sentido genérico cuando funcionan como sujetos, pero adoptan sentido particular (específico o inespecífico) si desempeñan otra función. En *Un perro es siempre leal a un dueño, un perro* tiene sentido genérico pero *un dueño* tiene sentido cuantificativo inespecífico.

Los enunciados presentativos con el verbo *haber* con valor impersonal suelen combinarse con sintagmas indefinidos (*Hay coches aparcados delante de casa, Allí una chica que pregunta por ti*, etc.). Sin embargo, si el artículo definido, como se ha señalado arriba, se interpreta metonímicamente como referido a la cantidad en contextos que expresan énfasis admirativo respecto de dicha cantidad, pueden combinarse con haber impersonal (*¡No sabes los libros que hay en esa biblioteca!; ¡Imaginaos la gente que hay! ¡No cabe un alfiler!*).

En cuanto a las generalizaciones, las distintas alternativas se prestan más a unos contextos que a otros. Como Radden (2009) observa para el inglés y Castañeda y Chamorro (2014) también señalan para el español, la referencia a la clase o tipo con sintagmas definidos (*el perro*) en singular está más restringida que las alternativas con indefinido singular (*un perro*) o con definido plural (*los perros*) y está condicionada por el tipo de entidad de la que se trata (seres humanos, animales, plantas, cosas artificiales complejas, cosas naturales), su nivel de especificidad (*perro, perro pastor alemán*) y el tipo de enunciado (caracterizador, definitorio, etc.). Por ejemplo, resulta natural usar el definido singular en categorizaciones clasificatorias como *El perro es un mamífero carnívoro* pero no en caracterizaciones negativas referidas a comportamientos menos intrínsecos, como en *Un perro no lleva zapatos* o *Los perros no deben comer en la mesa con las personas*, para las que se prefiere el indefinido singular o el definido plural.

La descripción pormenorizada de estas preferencias construccionales por unas alternativas de determinación u otras es una condición fundamental para el tratamiento funcionalmente motivado de los determinantes en el aula de español como lengua extranjera.

#### 6.4. *Imágenes*

Entre las condiciones favorables a la transposición pedagógica de la GC, hay que hacer especial hincapié en uno de los rasgos distintivos de este modelo: su carácter «figurativo», que puede reconocerse, por un lado, en la concepción de la lengua como un sistema de representación con importantes paralelismos con la representación visual, pero también, por otro lado, en el sentido de que hace intervenir «atajos metonímicos» y «puentes metafóricos» no solo en los niveles de organización léxica y fraseológica sino también en la configuración del corazón gramatical de la lengua. Creemos en especial que la condición «imaginística» o configuracional del significado es fundamental para entender la polisemia de los determinantes (en ocasiones de carácter metonímico), como se ha argumentado más arriba a propósito de la inclusión de las distintas dimensiones y planos presentes en la referencia en representaciones visuales complejas como las usadas en las figuras comentadas. Y, por otro lado, una de las ventajas de la GC es que, con su concepción «visual» del significado, facilita la elaboración de imágenes demostrativas del valor diferencial de los recursos gramaticales, incluso de algunos tan abstractos como los de los tiempos verbales o los de los determinantes, que pueden poseer un gran potencial didáctico. En propuestas como las de Castañeda (2014), Alonso y otros (2021) o Ibarretxe, Cadierno y Castañeda (2019) se muestran las posibilidades de estas representaciones figurativas del significado gramatical, que van más allá de la función ilustrativa de ejemplos concretos y ayudan a captar la esencia del valor básico de las distintas formas y construcciones. La posibilidad de contar, además, con representaciones animadas, como las que se consiguen con programas como PowerPoint, las ventajas didácticas se multiplican, pues esas presentaciones animadas ayudan a dar cuenta de la condición dinámica que adquiere la construcción del significado en el devenir discursivo. En las figuras 11a-d, por ejemplo, se reproduce la secuencia de imágenes combinadas con texto que podrían servir para introducir el valor déictico general del artículo a estudiantes de nivel A2, según el Plan Curricular del Instituto Cervantes, y que partiría del recordatorio previo de los valores déicticos de los demostrativos.

Adaptaciones didácticas parecidas pueden realizarse a partir de las representaciones figurativas comentadas en relación con los diferentes valores de artículos definidos e indefinidos o de los otros cuantificadores indefinidos analizados en las líneas que preceden.

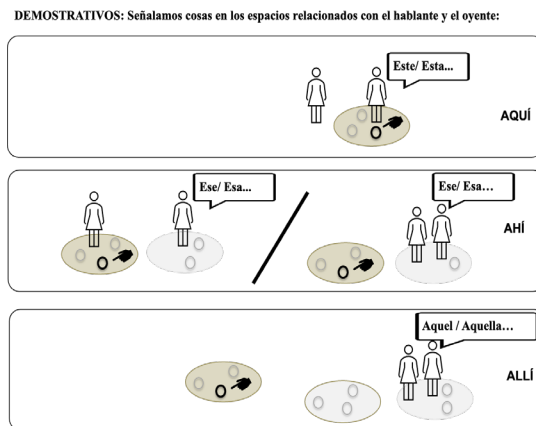


Figura 11a. Secuencia de presentación del valor déictico del artículo definido (1)  
Demostrativos

**ARTÍCULO DEFINIDO. Señalamos en el espacio mental del conocimiento compartido por el hablante y el oyente:**

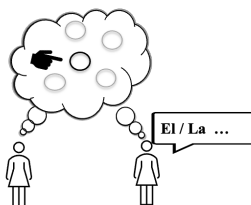


Figura 11b. Secuencia de presentación del valor déictico del artículo definido (2)

**ARTÍCULO DEFINIDO. Señalamos en el espacio mental del conocimiento compartido por el hablante y el oyente:**

Ese espacio mental se construye y se renueva de formas distintas:

- El conocimiento compartido procede de lo que percibimos:

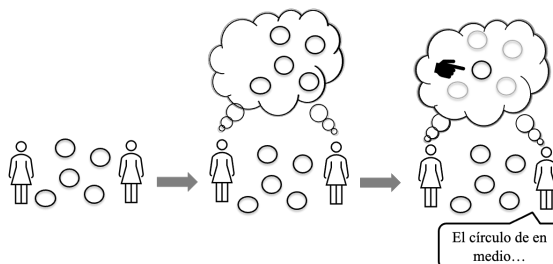


Figura 11c. Secuencia de presentación del valor déictico del artículo definido (3)

**ARTÍCULO DEFINIDO.** Señalamos en el espacio mental del conocimiento compartido por el hablante y el oyente:

Ese espacio mental se construye y se renueva de formas distintas:

- El conocimiento compartido procede de lo que decimos:

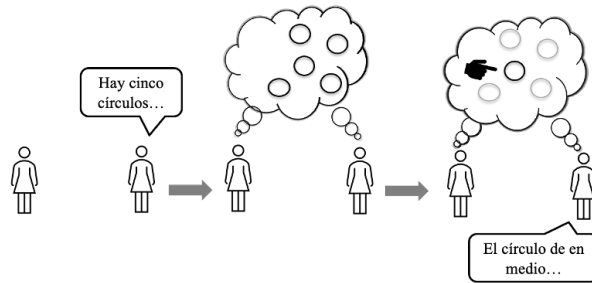


Figura 11d. Secuencia de presentación del valor deíctico del artículo definido (4)

## 7. CONCLUSIONES

La aproximación desde el punto de vista de la GC a los determinantes del español, en particular a los artículos definidos e indefinidos y a otros cuantificadores indefinidos como *varios/as*, *algunos/as* y *ciertos/as*, conlleva varias ventajas descriptivas y de aplicabilidad pedagógica. La descripción de las diversas dimensiones que intervienen en la construcción de sintagmas nominales determinados y la representación integrada de todas ellas en concepciones holísticas captadas en imágenes explicativas permiten desentrañar las sutiles diferencias que pueden reconocerse en la referencia nominal entre los usos predicativos y los referenciales, los genéricos y los particulares, los específicos y los inespecíficos, los localizados deícticamente y los meramente cuantificados, los absolutos y los partitivos o proporcionales, y, por último, los primarios y los secundarios de carácter metonímico. La identificación de todas estas variables, necesaria para aprehender de forma coherente la enorme variedad de funciones desempeñadas por los determinantes, puede materializarse en una versión pedagógica —tanto en la elaboración de representaciones visuales como en la confección de ejercicios— que merece el esfuerzo de una validación empírica mediante estudios experimentales o cuasiexperimentales para valorar su eficacia como recurso didáctico.

## REFERENCIAS

- Alhmod, Z., A. Castañeda Castro y T. Cadierno (2019). Construcciones comparativas. Aproximación descriptiva y didáctica desde la gramática cognitiva, en I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno y A. Castañeda Castro (eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2*, pp.189-219. Londres/Nueva York: Routledge.
- Alonso Raya, R., A. Castañeda Castro, P. Martínez Gila, L. Miquel, J. Ortega Olivares, J. P. Ruiz Campillo (2021). *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.
- Barcelona, A. (2013). Metonymy is not just a lexical phenomenon. On the operation of metonymy in grammar and discourse, en J. Niels-Lennart and D. C. Minugh (eds.), *Selected Papers from the Stockholm Metaphor Festival*, pp.13-46. Estocolmo: Acta Universitatis Stockholmiensis.
- Castañeda Castro, A. (2004). Potencial pedagógico de la gramática cognitiva: Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica del español/LE, *RedELE*. Última consulta: 8 de diciembre de 2022. [www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_o\\_06Castaneda.pdf?documentId=0901e72b80e0c73e](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_o_06Castaneda.pdf?documentId=0901e72b80e0c73e)
- Castañeda Castro, A. (coord.) (2014). *Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos*. Madrid: SGEL.
- Castañeda Castro, A. (2019). Lingüística cognitiva, en J. Muñoz Bassols, E. Gironzetti y M. Lacorte (eds.), *The Routledge handbook of Spanish language teaching: metodología, recursos y contextos para la enseñanza del español L2*, pp. 261-278. Londres/Nueva York: Routledge.
- Castañeda Castro, A. y M. D. Chamorro Guerrero (2014). Determinantes y cuantificadores del nombre. Problemas descriptivos y propuestas didácticas, en A. Castañeda Castro (coord.), *Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos*, pp. 179-22. Madrid: SGEL.
- Castañeda Castro, A. y A. Sánchez Cuadrado (2021). The role of metonymy in teaching the Spanish verbal system to L2/FL learners. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 87, 71-94
- Coseriu, E. (1962). Determinación y entorno, en *Teoría del lenguaje y lingüística general. Cinco estudios*. Madrid: Gredos.
- García Mayo, M.<sup>a</sup> P. y R. Hawkins (eds.) (2009). *Second language acquisition of articles*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Ibarretxe-Antuñano, I., T. Cadierno y A. Castañeda Castro (eds.) (2019). *Lingüística cognitiva y español LE/L2*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Instituto Cervantes (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Hawkins, J. A. (1978). *Definiteness and Indefiniteness: A Study in Reference and Grammaticality Prediction*. Londres: Croom Helm.
- Laca, B. (1999). La presencia y ausencia de determinante, en I. Bosque y V. Demonte (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española I*, pp. 891-928. Madrid: RAE / Espasa Calpe.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I. Theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.

- Langacker, R. W. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar. Volume II. Descriptive application*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (2000). *Grammar and conceptualization*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Langacker, R. W. (2001). Cognitive Linguistics, language pedagogy and the English present tense, en M. Pütz, S. Niemeier y R. Dirven (eds.), *Applied Cognitive Linguistics Volume (I): Theory and acquisition*, pp. 3-40. Berlín/Nueva York: Mouton De Gruyter.
- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive Grammar: A basic introduction*. Nueva York: Oxford University Press.
- Langacker, R. W. (2009). Metonymic grammar, en K.U. Panther, L. Thornburg y A. Barcelona (eds.), *Metonymy and metaphor in grammar*, pp. 45-74. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Leonetti, M. (1999a). *Los determinantes*. Madrid: Arco libros.
- Leonetti, M. (1999b). *Los cuantificadores*. Madrid: Arco libros.
- Montero Gálvez, S. (2019). Una aproximación cognitiva al valor referencial y cuantificador de los artículos, en I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno y A. Castañeda Castro (eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2*, pp. 73-94. Londres/Nueva York: Routledge.
- Morimoto, Y. (2011). *El artículo en español*. Madrid: Castalia.
- Panther, K.U. y L. Thornburg (2017). Metaphor and metonymy in language and thought: A Cognitive Linguistics approach. *Synthesis Philosophica* 64 (2), pp. 271-294.
- Panther, K.U., L. Thornburg y A. Barcelona (eds.) (2009). *Metonymy and metaphor in grammar*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Radden, G. (2009). Generic reference in English: A metonymic and conceptual blending analysis, en K.-U. Panther, L. Thornburg y A. Barcelona (eds.), *Metonymy and metaphor in grammar*, pp. 199-298. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Radden, G. y R. Dirven (2007). *Cognitive English grammar*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Ruiz de Mendoza, F. J. (2000). The role of mappings and domains in understanding metonymy, en A. Barcelona (ed.), *Metaphor and metonymy at the crossroads*, pp. 109-132. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Ruiz de Mendoza, F. J. y L. Pérez Hernández (2001). Metonymy in the grammar: motivation, constraints and interaction. *Language and Communication* 21, 321-357.

Alejandro Castañeda Castro  
Dpto. de Lingüística General y Teoría de la Literatura  
Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Granada  
Campus Universitario de Cartuja, s/n.  
18071 Granada



## LA ADQUISICIÓN DE LOCUCIONES IDIOMÁTICAS DEL ESPAÑOL LE/L2 DESDE LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA: ESTUDIO DE ERRORES FRECUENTES

Clara UREÑA TORMO<sup>1</sup>

*Universitat Politècnica de València*

### *Resumen*

En un estudio previo comprobamos las ventajas de aprender un conjunto de locuciones idiomáticas del español mediante dos propuestas didácticas basadas en la lingüística cognitiva en las que los participantes reflexionaban sobre la conexión entre la lectura literal y el significado idiomático de estas unidades de manera retroactiva (tras recibir el significado) o proactiva (antes de descubrirlo) (Ureña Tormo *et al.*, 2022). El presente trabajo se centra en abordar las respuestas incorrectas del estudio anterior e identifica cuatro tipos de errores: a) interferencias con el significado de otra locución aprendida; b) significado literal; c) significado sin relación con la locución; d) respuesta en blanco. Entre ellos, predominan significativamente las respuestas en blanco (d), sobre todo una semana después de haber aprendido las locuciones, mientras que las confusiones entre locuciones (a) disminuyen notablemente con el tiempo. Los resultados no permiten establecer si uno de los planteamientos metodológicos es más propenso a provocar o evitar un determinado tipo de errores; sin embargo, dado que la propuesta basada en reflexionar sobre el nexo literal-figurado de manera retroactiva reporta resultados superiores, conviene seguir explorando su potencial didáctico y vincularlo a locuciones con características particulares.

*Palabras clave:* lingüística cognitiva; español como lengua extranjera; locuciones idiomáticas; errores de aprendizaje; base figurada

---

1. curetor@idm.upv.es.  <https://orcid.org/0000-0002-7540-2931>

## THE ACQUISITION OF L2 SPANISH IDIOMS FROM THE PERSPECTIVE OF COGNITIVE LINGUISTICS: A STUDY OF COMMON MISTAKES

### *Abstract*

In a previous study, we verified the advantages of learning a set of idiomatic phrases in Spanish through two didactic proposals based on Cognitive Linguistics in which the participants reflected on the connection between the idioms' literal reading and the idiomatic meaning retroactively (after receiving the meaning) or proactively (before discovering it) (Ureña Tormo *et al.*, 2022). This paper focuses on the incorrect responses of the previous study and identifies four types of errors: a) interference with the meaning of another target idiom; b) literal meaning; c) meaning unrelated to the idiom; d) blank response. Among these, blank responses (d) predominate significantly, especially one week after learning the idioms, while confusion between phrases (a) decreases markedly over time. The results do not allow us to establish whether either of the two methodological proposals is more likely to cause or avoid a certain type of error. However, given that the pedagogical treatment based on reflecting on the literal-figurative link retroactively reports superior results, it is convenient to continue exploring its pedagogical potential, and to relate this to idioms with specific features.

*Keywords:* Cognitive Linguistics; Spanish as a foreign language; idioms; learning mistakes; figurative base

RECIBIDO: 05/11/2022

APROBADO: 23/02/2023

### 1. INTRODUCCIÓN

El lenguaje idiomático puede entenderse en dos sentidos en función de si la perspectiva adoptada es amplia o restringida (Boers y Muñoz-Basols, 2021, p. 63). Desde un enfoque amplio, la idiomatidad constituye una propiedad de las lenguas según la cual los hablantes muestran ciertas preferencias por seleccionar unas determinadas combinaciones de palabras, cuando también podrían elegir otras, porque aquellas les resultan más comunes o, si se prefiere, porque les suenan mejor (p. ej. *cometer un error* frente a *hacer un error*). En este sentido, los autores citados consideran el lenguaje idiomático sinónimo de lenguaje formulaico. Desde una perspectiva restringida, la idiomatidad se identifica con una propiedad semántica presente en numerosas construcciones fijas, por la que su significado no es deducible a partir del de sus constituyentes. Así, el lenguaje idiomático se vincula con un tipo de unidades específicas que en este trabajo denominamos *locuciones idiomáticas*,

entre los múltiples términos existentes para designarlas, por ejemplo, *frases hechas*, *modismos*, *expresiones idiomáticas*, etc.

En el ámbito de la adquisición de lenguas segundas y extranjeras (L2/LE) existe un consenso sobre la necesidad de conocer y saber utilizar el lenguaje idiomático —entendido en ambos sentidos— para lograr una competencia comunicativa plena (Boers y Muñoz-Basols, 2021). Este planteamiento parece coherente si, por una parte, tenemos en cuenta que el lenguaje se procesa mayoritariamente en bloque, de ahí que conocer y saber utilizar las unidades fraseológicas y las secuencias prefabricadas de la L2/LE mejore la fluidez comunicativa de los estudiantes en cuanto a las destrezas receptivas y productivas (Skehan, 1998; Wray, 2002). Por otra parte, la formación de muchas locuciones idiomáticas a menudo se basa en procesos metafóricos y metonímicos responsables de la extensión del significado literal al idiomático. Las metáforas y las metonimias tienen un carácter ubicuo y se muestran recurrentes en los intercambios comunicativos de los hablantes nativos (Lakoff y Johnson, 1980; Lakoff, 1987); por consiguiente, es necesario que los estudiantes las conozcan para desenvolverse de manera satisfactoria.

A pesar de su importancia, la adquisición del lenguaje idiomático supone un verdadero reto para los estudiantes de una L2/LE, incluso cuando estos han alcanzado un nivel avanzado (Boers y Muñoz-Basols, 2021). Esto se traduce en la existencia de patrones erróneos en la interpretación y el uso de locuciones idiomáticas y otras unidades con un significado no literal (Siyanova y Schmitt, 2007). Las razones que explicarían las dificultades asociadas a la adquisición del lenguaje idiomático son de distinta naturaleza. Por una parte, se relacionan con las características particulares de las construcciones fijas y semifijas con significado idiomático, las cuales no pueden interpretarse a partir del significado literal de sus palabras constituyentes y no suelen presentar un equivalente de traducción literal en otras lenguas. Por otra parte, se deben a una serie de factores extralingüísticos que tienen que ver con las metodologías de enseñanza, los currículos de los cursos, los materiales disponibles en el mercado o la formación del profesorado<sup>2</sup>.

Con el objetivo de facilitar la adquisición de las locuciones idiomáticas, en las últimas dos décadas, la investigación en la enseñanza-aprendizaje de L2/LE ha demostrado el potencial de los métodos de enseñanza basados en la reflexión, en oposición a la repetición automática y la memorización (Boers y Lindstromberg, 2008). Algunas

---

2. Para una descripción detallada de los factores que explican las dificultades asociadas a la adquisición del lenguaje idiomático en español L2/LE, puede consultarse la investigación doctoral de la autora (Ureña Tormo, 2019, p. 136-148).

de las propuestas planteadas se basan en los principios de la lingüística cognitiva y demuestran la importancia de desarrollar el pensamiento figurado, la conciencia metafórica y la imaginación visual en la adquisición del lenguaje idiomático (Boers, 2011). Por lo general, se apoyan en la teoría de la codificación dual de Paivio (1986), según la cual el procesamiento de información gráfica y visual facilita el aprendizaje, y en la teoría de los niveles de procesamiento de Craik y Lockhart (1972), que asume que un nivel profundo de procesamiento cognitivo favorece la memoria a largo plazo. Los estudios realizados se centran sobre todo en la adquisición del inglés L2/LE, si bien las propuestas dedicadas al español incrementan paulatinamente (p. ej. Hijazo-Gascón, 2011; Kaitian, 2011; Masid Blanco, 2017; Suárez-Campos e Hijazo-Gascón, 2019; Ureña Tormo, 2021; Martín-Gascón, 2023). Entre estas últimas, se encuentra el estudio que desarrollamos anteriormente (Ureña Tormo *et al.*, 2022) y que constituye el antecedente directo del que aquí se presenta (véase apartado 4).

La efectividad de las propuestas de base cognitiva se ha comprobado empíricamente, aunque los resultados no se muestran siempre significativos. (p. ej. Beréndi *et al.*, 2008; Boers 2000, 2001; Boers *et al.*, 2004; Gao y Meng, 2010; Wang *et al.*, 2020; etc.). Así, los resultados de los estudios realizados reflejan que las dificultades en la adquisición del lenguaje idiomático no han sido superadas completamente. Por tanto, conviene profundizar en distintos aspectos vinculados a la enseñanza-aprendizaje de esta parcela de las lenguas centrándose, por ejemplo, en los métodos y procedimientos didácticos más efectivos, en el procesamiento cognitivo de las locuciones idiomáticas por parte de los hablantes no nativos o en las técnicas y estrategias de aprendizaje más frecuentes. También resulta de interés examinar los principales errores en la adquisición del lenguaje idiomático para, a partir de ahí, plantear propuestas que permitan paliar sus efectos negativos; y precisamente, a esto va dedicado el presente trabajo.

Concretamente, examinamos los principales errores que se producen en la adquisición de locuciones idiomáticas del español tras la aplicación de dos metodologías basadas en la lingüística cognitiva, en las cuales los estudiantes reflexionan sobre la base figurada de un conjunto de locuciones. Concretamente, los objetivos de este trabajo son: 1) clasificar los errores cometidos en la adquisición de locuciones idiomáticas según su naturaleza; 2) determinar el tipo de error más frecuente; 3) examinar si existe una relación entre los tipos de errores registrados y la metodología mediante la que se aprenden las locuciones; y 4) reflexionar sobre los efectos de trabajar con expresiones del mismo campo semántico que tienen significados relacionados.

Para ello, el artículo se estructura de la siguiente forma. Tras esta introducción, se presentan las principales aportaciones de los estudios sobre la adquisición del lenguaje idiomático basados en la lingüística cognitiva (apartado 2). A continuación, se exponen las principales causas de los errores en el procesamiento de los significados idiomáticos (apartado 3) y se describe el estudio experimental que constituye el antecedente directo de esta investigación (apartado 4). Seguidamente, se expone el desarrollo del presente estudio y los principales resultados alcanzados (apartado 5 y siguientes). Por último, se muestran las conclusiones derivadas de la investigación (apartado 6) y se listan las referencias consultadas.

## 2. ESTUDIOS DE BASE COGNITIVA SOBRE LA ADQUISICIÓN DE LOCUCIONES IDIOMÁTICAS

En los últimos 25 años se ha producido una prolífica publicación de experimentos que han tenido como resultado la configuración de un conjunto de investigaciones empíricas en favor de propuestas didácticas para la adquisición del lenguaje idiomático basadas en los principios de la lingüística cognitiva. Como hemos señalado, la mayoría de estas contribuciones se ha centrado en la adquisición del inglés LE/L2, y, en buena parte, se las debemos a Frank Boers y su equipo de colaboradores. Más concretamente, algunos estudios comprueban las ventajas de trabajar explícitamente las metáforas conceptuales para mejorar la comprensión y la producción de expresiones metafóricas. Este tipo de enseñanza se lleva a cabo mediante tareas diversas basadas en descubrir el significado de locuciones agrupadas por metáforas (Skoufaki, 2008), reflexionar sobre las proyecciones metafóricas entre los dos dominios de una metáfora (Chen y Lai, 2011), aplicar la corporeización, la enacción y la respuesta física total (Saaty, 2020), participar en talleres de escritura creativa (Acquaroni Muñoz y Suárez-Campos, 2019), etc. Además de trabajar sobre las metáforas, se ha comprobado que invitar a los estudiantes a plantear hipótesis sobre el origen etimológico de locuciones (Boers, 2001; Boers *et al.*, 2007), así como proporcionar información del dominio fuente de las metáforas (Boers *et al.*, 2004), también favorece su adquisición.

A las propuestas anteriores subyace la idea de que el significado de una locución no es arbitrario, sino que es el resultado de un proceso de trasposición semántica basado en mecanismos cognitivos como las metáforas y las metonimias conceptuales, el origen etimológico o el conocimiento cultural y simbólico asociado. Estos mecanismos motivan, por consiguiente, la existencia de un nexo que vincula la interpretación literal de una locución con su significado idiomático (Lakoff, 1987;

Dobrovols'kij, 2007). Este nexo constituye la *base figurada* de una locución, a partir de la propuesta de Olza Moreno (2011).

Relacionado con este planteamiento teórico, otra forma de estimular la implicación cognitiva de los estudiantes en la adquisición de locuciones idiomáticas es pedirles que reflexionen sobre la conexión entre el significado idiomático de la locución y el significado original o literal de la combinación de palabras. Por ejemplo, ante la locución *tener en la punta de la lengua* ('estar a punto de decir una cosa'<sup>3</sup>), los estudiantes deben ser conscientes de que no es aleatorio que, para indicar que alguien está a punto de decir algo, se utiliza una expresión que, tomada literalmente, describe una escena en la que una persona tiene las palabras depositadas en el extremo de la lengua más próximo al exterior. Es decir, se trata de presentar las locuciones, ya no como unidades irregulares o especiales que deben aprenderse de memoria, sino como unidades motivadas.

En relación con esta práctica, Wang *et al.* (2020) comprobaron que ofrecer a los alumnos una explicación sobre el significado literal de la combinación de palabras que forma la locución los ayuda a inferir correctamente el significado idiomático. A pesar de este avance, el citado estudio no pudo demostrar si, para retener el significado, resulta más efectivo que los estudiantes lo infieran a partir del significado literal o si conviene aportar directamente el significado idiomático y, posteriormente, explicarles su conexión con la interpretación literal. Con el fin de arrojar luz sobre esta cuestión, realizamos un estudio en el que se comparaban dos procedimientos metodológicos: en uno los estudiantes planteaban hipótesis sobre la conexión literal-idiomático de manera retroactiva, tras recibir el significado idiomático de las locuciones, mientras que en el otro debían reflexionar sobre el significado literal para adivinar el significado idiomático de manera proactiva (Ureña Tormo *et al.*, 2022). Dado que este estudio sirve de base para el presente trabajo, se describe en detalle en el apartado 4.

### 3. ERRORES EN LA ADQUISICIÓN DEL SIGNIFICADO DE LOCUCIONES IDIOMÁTICAS

En general, los estudios experimentales proporcionan escasa información sobre los errores registrados en la adquisición del lenguaje idiomático. Aun así, este apartado recoge algunas de las principales dificultades que encuentran los estudiantes para interpretar correctamente el significado de las locuciones idiomáticas. Por una parte,

---

3. Los significados de las locuciones aportados en este trabajo se han extraído del *Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual* (DiLEA) (Penadés Martínez, 2019).

Boers (2000, 2011) apunta que algunos errores están ocasionados por el uso incorrecto de estrategias de transferencia entre la L1 y la LE, especialmente cuando las lenguas son próximas y, por tanto, las diferencias interculturales producen confusiones. En este sentido, Laufer (2000: 194) comprueba que las locuciones idiomáticas que son parcialmente similares con la L1 suponen una dificultad añadida para los estudiantes. Más recientemente, Abu-Joudeh (2021) también destaca los errores producidos por interferencia con la L1 cuando las locuciones tienen una base figurada similar y una forma lingüística diferente, y cuando su origen se basa en aspectos culturales. Estos resultados, sin embargo, contrastan con los de Doiz y Elizari (2013) y Masid Blanco (2017), quienes observan que los estudiantes no utilizan el conocimiento de su L1 para intentar comprender las unidades de la L2/LE. De hecho, la última autora señala que las expresiones metafóricas que tienen un equivalente de traducción directo en la L1 son las que más errores han provocado en su estudio (Masid Blanco 2017, p. 165).

Por otra parte, también se producen errores de interferencia dentro la LE entre locuciones que tienen significados similares, las cuales pueden suponer un mayor reto para los estudiantes (Doiz y Elizari, 2013). Esto conlleva que, en ocasiones, se desaconseje enseñar palabras y expresiones que estén relacionadas semánticamente con el fin de evitar que sus significados se confundan (Erten y Tekin, 2008, p. 418). A pesar de esta recomendación didáctica, la práctica descrita refleja el funcionamiento real del lexicón mental, en el que el vocabulario se organiza estableciendo relaciones semánticas entre las unidades que lo componen (Lázaro y Hidalgo, 2015, pp. 25-26). Además, en los libros de texto, es común presentar el vocabulario agrupado por su afinidad semántica en unidades temáticas (p. ej. McCarthy y O'Dell, 2009). Con el fin de aportar más datos sobre las posibles ventajas o desventajas de trabajar con unidades con significados relacionados, en este trabajo examinamos los errores basados en interferencias entre locuciones pertenecientes al mismo campo semántico.

Otra de las posibles causas de los errores en el procesamiento de significados idiomáticos reside en tomar el significado literal de una de las palabras clave de las locuciones para, a partir de ahí, inferir el significado de la unidad. En este sentido, no existen resultados concluyentes sobre el modo en que los estudiantes acceden al significado de una locución idiomática. Por una parte, algunas teorías<sup>4</sup> sostienen que los significados literales de los elementos constituyentes no intervienen en la interpretación del significado idiomático, sino que, por el contrario, las locuciones se interpretan a partir de un proceso de recuperación directa de su significado, puesto que

---

4. Cacciari y Glucksberg (1991) destacan la *list hypothesis* de Bobrow y Bell, la *lexicalization hypothesis* de Swinney y Cutler, y la *direct access hypothesis* de Gibbs.

estas se encuentran almacenadas en el lexicón mental como una especie de «palabras largas» (Cacciari y Glucksberg, 1991). Por otra parte, otras teorías como la *configuration hypothesis* (Cacciari y Tabossi, 1988) y la *decomposition hypothesis* (Gibbs *et al.*, 1989) están a favor del análisis composicional de las locuciones y sostienen que el significado idiomático no se procesa directamente, sino que intervienen los elementos individuales.

Por ejemplo, Cieślicka (2006) observa que los estudiantes suelen activar el significado literal de las palabras que forman la locución antes que el significado idiomático, aunque ya conozcan este último. Holsinger y Kaiser (2013) también confirman que el significado literal de los constituyentes de una locución tiene un papel clave en el procesamiento de su significado idiomático y que, a veces, los mecanismos cognitivos de comprensión fallan y no activan la interpretación idiomática que es necesaria. Esto sucede especialmente cuando las locuciones no van acompañadas de un contexto que facilita la inferencia del significado correcto y tienen un homónimo literal, de manera que su interpretación literal también es posible (Holsinger y Kaiser, 2013, p. 875). Por ejemplo, la combinación  *echar leña al fuego*  significa ‘contribuir a que una situación mala o problemática vaya a peor’ cuando es una locución, mientras que su homónimo literal designa una situación en la que alguien aviva el fuego echándole más troncos de leña.

Los errores provocados por quedarse en el significado literal también suceden cuando las palabras que componen la locución son polisémicas y el estudiante selecciona un significado que no es el que se utiliza en la locución (Boers, 2001). Por ejemplo, Wang *et al.* (2020) explican que, a partir del *idiom* inglés *jump the gun* (lit. ‘saltarse la pistola’), algunos estudiantes interpretan su significado (‘precipitarse’) de manera incorrecta porque vinculan la voz *gun* con el ámbito de las armas y la violencia, en lugar de relacionarla con el mundo del deporte, concretamente, con el momento en el que se da el pistoletazo de salida para iniciar las pruebas de atletismo.

En la enseñanza-aprendizaje de una L2/LE, normalmente los estudiantes reciben *feedback* por parte del docente con la intención de orientar el proceso de adquisición y mejorar su nivel de competencia. Siguiendo a Elgort (2017), algunos estudios han demostrado que, si los estudiantes reciben *feedback* correctivo sobre los errores cometidos, raramente vuelven a cometerlos; mientras que otros estudios apuntan lo contrario y señalan que los errores suelen permanecer en la memoria de los estudiantes, aunque reciban *feedback*. Ante esta disyuntiva, es necesario continuar explorando las fuentes de los errores que dificultan la comprensión y la retención de los significados idiomáticos, así como las estrategias docentes que permitan paliar sus efectos negativos en la adquisición del lenguaje idiomático.



#### 4. ANTECEDENTES DEL PRESENTE ESTUDIO

El estudio que se presenta aquí está basado en un estudio cuasiexperimental realizado con estudiantes de español LE en el que se comparó la efectividad de dos intervenciones didácticas basadas en la lingüística cognitiva para aprender 20 locuciones idiomáticas pertenecientes al campo semántico ‘hablar’ (p. ej. *darle a la lengua, quitar la palabra de la boca*). El desarrollo del estudio se llevó a cabo durante dos semanas. En la primera semana, los participantes realizaron una prueba previa o *pretest* para comprobar que no conocían las locuciones objeto de enseñanza. También se implementó la intervención pedagógica mediante las dos condiciones que se describen a continuación e, inmediatamente después, se realizó una prueba inmediata de evaluación o *immediate posttest*. En la segunda semana, se llevó a cabo una prueba posterior de evaluación o *delayed posttest*. Las tres pruebas eran prácticamente idénticas y evaluaban el conocimiento receptivo. En ellas, los participantes recibían una lista con las locuciones y se les pedía que escribieran el significado de las que conocían o recordaban. Podían escribirlo en español o en inglés, puesto que se quería evitar que el uso de la LE supusiera una dificultad añadida y entorpeciera la fiabilidad de los resultados.

Como ha quedado indicado al final del apartado 2, las dos intervenciones pedagógicas se centran en el vínculo motivado que existe entre la lectura literal de los elementos de una locución y el significado idiomático de la unidad. La diferencia es que en una los participantes reflexionan sobre la conexión literal-figurado de forma retroactiva, tras conocer el significado de la locución; mientras que, en la otra, utilizan el significado literal para adivinar proactivamente el significado idiomático. Concretamente, en el tratamiento retroactivo, los participantes reciben la locución española, la traducción literal en inglés y el significado de la unidad española. En ese punto, se les invita a que reflexionen sobre el posible nexo que existe entre la lectura literal y el significado idiomático, y después se ofrece la explicación correcta del vínculo literal-idiomático, es decir, de su base figurada. Por su parte, en el tratamiento proactivo, los participantes reciben la locución española y la traducción literal en inglés, y teniendo esta información se les pide que adivinen el significado. Para ello, los estudiantes utilizan el significado literal para descubrir el significado idiomático y establecen la relación forma-significado de manera proactiva. A continuación, se ofrece el significado correcto y un ejemplo de uso.

Para ilustrar este procedimiento, tomamos la locución *tapar la boca* (‘hacer callar a una persona’), que se muestra junto a su traducción literal en inglés (*to cover somebody’s mouth*) en ambos tratamientos. A partir de ahí, en el retroactivo, se

proporciona el significado idiomático ('to shut somebody's mouth'), se pide a los participantes que reflexionen sobre la conexión literal-idiomático e identifiquen la razón que hay detrás del significado idiomático, y se aporta una explicación sobre esta conexión («When you cover somebody's mouth, you force them to be silent as words are no longer to escape his mouth»). Por su parte, en el tratamiento proactivo, se pide a los participantes que adivinen el significado de la locución y, tras su respuesta, se les proporciona el significado correcto ('to shut somebody's mouth') y un ejemplo («Siempre me intenta tapar la boca con mentiras y promesas falsas»).

Se utilizó un diseño contrabalanceado de manera que todos los participantes recibieron los dos tratamientos descritos para aprender las locuciones. Con este diseño, se descartó la posibilidad de que la variable relacionada con los participantes influyera en los resultados obtenidos, pues quedaba compensada. También se compensó el orden en que se desarrollaron las dos intervenciones pedagógicas y, así, cada grupo recibió primero un tratamiento distinto.

En el análisis de los datos, se evaluó el progreso entre la prueba previa y la prueba inmediata de evaluación, y entre la prueba previa y la prueba posterior de evaluación. Se contabilizaron las respuestas de cada participante, de forma que las locuciones que conocían de antemano en la prueba previa se descartaron en el recuento. La Tabla 1 muestra que, teniendo en cuenta las 640 respuestas de los 32 participantes, en el pretest solo se dieron 11 respuestas correctas (lo que supone el 1,72 % del total). Los resultados de aprendizaje aumentaron de forma significativa tras la intervención pedagógica, con 337 respuestas correctas y 58 parcialmente correctas en la prueba inmediata (59,69 %); y 234 correctas y 50 parcialmente correctas en la prueba posterior (41,82 %). La aplicación de la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon a los resultados de la prueba previa y la prueba inmediata, por una parte, y de la prueba previa y la prueba posterior, por otra parte, revela que los dos tratamientos son significativamente efectivos para aprender las 20 locuciones propuestas ( $p < .0001$ ).

	PRUEBA PREVIA	PRUEBA INMEDIATA	PRUEBA POSTERIOR
<i>Respuestas totales</i>	640	640	600
Correctas	11	337	234
Parcialmente	0	58	50
Incorrectas	629	245	316
Conocidas		11	11
Media (%)	1.72	59.69	41.82
DE	4.56	22.72	24.60

Tabla 1. Respuestas totales, tipos de respuestas identificadas, media (%) y desviación estándar (DE) en las pruebas previa, inmediata y posterior

Por otra parte, si se examina la efectividad de cada tratamiento, cuando los participantes están sujetos a la metodología retroactiva, obtienen resultados superiores en las dos pruebas de evaluación; sin embargo, la diferencia entre los dos tratamientos no es significativa y se reduce una semana después de la intervención, como muestra la prueba de Mann-Whitney U (p. inmediata:  $p = .154$ ; p. posterior:  $p = .382$ ) (véase Tabla 2).

	Mín.	MÁX.	MEDIA	DE
P. INMEDIATA M. retroactiva	25.00	90.00	64.09 %	20.28
P. INMEDIATA M. proactiva	.00	94.00	55.29 %	24.45
P. POSTERIOR M. retroactiva	.00	85.00	44.31 %	24.64
P. POSTERIOR M. proactiva	.00	81.25	39.32 %	24.74

Tabla 2. Puntuaciones mínimas (Mín.) y máximas (Máx.), media (%) y desviación estándar (DE) según las metodologías retroactiva y proactiva en las pruebas inmediata y posterior

Una vez expuesto el estudio del que surge el presente trabajo, en los apartados siguientes describimos las principales características de su diseño experimental, presentamos los resultados obtenidos y profundizamos en algunos aspectos que en este apartado se han mencionado sucintamente.

## 5. ESTUDIO DESARROLLADO

### 5.1. Preguntas de investigación

Tomando como punto de partida los resultados del estudio descrito en el apartado 4, nos planteamos profundizar en las respuestas incorrectas de los participantes en las dos pruebas de evaluación e identificar los tipos de errores que predominan. Concretamente, se proponen cuatro preguntas de investigación:

1. ¿Qué tipo de errores cometen los estudiantes en la adquisición de locuciones idiomáticas nuevas?
2. ¿Hay algún tipo de error que predomine claramente sobre los demás?
3. ¿Los errores que se producen están influenciados por la metodología de enseñanza que se ha utilizado para aprender las locuciones?
4. ¿Trabajar con expresiones del mismo campo semántico, con significados relacionados, produce confusiones perjudiciales para el aprendizaje?

## 5.2. *Participantes*

En el estudio participaron 32 estudiantes de español LE angloparlantes procedentes de diferentes estados de los Estados Unidos. En el momento en que se desarrolló el experimento, septiembre de 2018, estaban realizando una estancia académica durante un semestre en el Instituto Franklin de la Universidad de Alcalá (Madrid, España). Los 32 participantes, 6 hombres y 26 mujeres, con una edad media de 20,5 (DE = 1,13), participaron en la prueba previa y en la prueba inmediata, mientras que solo 30 asistieron a la segunda sesión de la prueba posterior. Todos ellos cursaban estudios de grado en diversas ramas: Ciencias Experimentales (grados en Ingeniería química e Informática), Ciencias Sociales y Jurídicas (grados en Relaciones internacionales, Negocios internacionales, Economía, Contabilidad, *Marketing*, Ciencias políticas, Políticas institucionales, Justicia penal, Comunicación y Producción digital, Psicología y Patologías del lenguaje), y Arte y Humanidades (grados en Literatura inglesa y en Lengua española).

Cuando empezó el experimento, los alumnos llevaban en España tres semanas y media, tenían 3 horas de clase de español a la semana y 9 horas de otras asignaturas relacionadas con sus programas de grado, que también se impartían en español. El experimento se llevó a cabo independientemente de las clases en el Instituto y todos los alumnos participaron de manera voluntaria. El nivel de español de los participantes se correspondía con el A2, B1 y B2 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2021), a partir de un examen que realizaron en el Instituto Franklin al inicio de su estancia. Para participar en el estudio, se distribuyeron en dos grupos: grupo A (n=15) y grupo B (n=17), según su nivel de español, garantizando que la distribución fuera lo más homogénea posible. Aunque el nivel de competencia lingüística puede influir en la adquisición de vocabulario nuevo (Gao y Meng, 2010: 118), no tenemos en cuenta esta variable puesto que se comprobó estadísticamente que los dos grupos de estudiantes eran comparables en cuanto al nivel de español. Además, la prueba previa permitió descartar las locuciones conocidas por los estudiantes y examinar exclusivamente los resultados de aprendizaje de las desconocidas.

## 5.3. *Unidades meta*

El estudio plantea la adquisición de 20 locuciones idiomáticas correspondientes a la variedad del español de España, extraídas del *Diccionario para la enseñanza de las locuciones verbales del español* (Penadés Martínez, 2002). Todas las unidades

incluidas pertenecen al campo semántico del ‘hablar’, según el diccionario citado, y se clasifican como locuciones verbales porque su constituyente principal es un verbo y funcionan sintácticamente en el discurso como los verbos (p. ej. *decir una cosa por otra* es una locución verbal que significa ‘mentir’). Las unidades se seleccionaron y, posteriormente, se clasificaron a partir de estas cuatro características, tal como muestra la Tabla 3:

- a) El grado de transparencia semántica. Se entiende como la capacidad de percibir la existencia de una relación entre, por una parte, el significado literal resultante de la combinación de las palabras que forman una locución y, por otra, su significado idiomático (Pamies Bertrán, 2014, pp. 34-35).
- d) La existencia de un equivalente de traducción en inglés similar a la locución española. Se refiere al grado de congruencia formal y conceptual entre las locuciones meta y su traducción a la L1 de los estudiantes, teniendo en cuenta su configuración léxica y su base figurada.
- e) El índice de frecuencia de los elementos constituyentes en tanto que unidades léxicas simples, a partir del Listado de frecuencias del *Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)* de la Real Academia Española (2020). El hecho de que una palabra sea más o menos frecuente se tomó como un indicador para determinar si los participantes podían estar más o menos familiarizados con los elementos de las locuciones.
- f) La presencia de tradiciones, leyendas y aspectos pertenecientes a la cultura hispana.

	CONJUNTO LOCUCIONES X	CONJUNTO LOCUCIONES Y
1.	<i>pegar la hebra</i>	<i>sacarse de la manga</i>
2.	<i>mentar la soga en casa del ahorcado</i>	<i>sacar con sacacorchos</i>
3.	<i>correr un tupido velo</i>	<i>devolver la pelota</i>
4.	<i>volverse atrás</i>	<i>gastar saliva</i>
5.	<i>dar cuerda</i>	<i>echar balones fuera</i>
6.	<i>echar los tejos</i>	<i>irse por los cerros de Úbeda</i>
7.	<i>pelar la pava</i>	<i>pasar por las narices</i>
8.	<i>medir las palabras</i>	<i>decir una cosa por otra</i>
9.	<i>no tener pelos en la lengua</i>	<i>tapar la boca</i>
10.	<i>quitar la palabra de la boca</i>	<i>tener en la punta de la lengua</i>

Tabla 3. Clasificación de las locuciones en dos conjuntos según sus características

Tras clasificarse, las locuciones se dividieron en dos conjuntos formados por diez unidades cada uno. Se procuró que, desde una perspectiva interna, las locuciones del mismo conjunto poseyeran propiedades diferentes, mientras que, puestos los dos grupos en comparación, estos se compusieran de locuciones semejantes y presentaran un aspecto homogéneo. El objetivo principal de esta distribución era asegurar que el nivel de dificultad que conlleva el aprendizaje de las locuciones seleccionadas estaba equilibrado en los dos tratamientos pedagógicos puestos a prueba. La clasificación de las locuciones y la configuración de los dos conjuntos se describe en detalle en Ureña Tormo *et al.* (2022).

#### 5.4. Criterios de evaluación

Tras la implementación del estudio, se corrigieron las tres pruebas que habían realizado los estudiantes: la prueba previa, la prueba inmediata de evaluación y la prueba posterior de evaluación. En el proceso de evaluación participaron tres evaluadores diferentes. Se calificaron con 1 punto las respuestas en las que el participante aportaba el significado exacto de la locución o el equivalente correcto en inglés; se asignaron 0.5 puntos a las respuestas que contenían una descripción parcial o aproximada del significado de la locución propuesta; y obtuvieron un 0 las incorrectas.

Se decidió aplicar un protocolo de evaluación que tuviera en cuenta las respuestas parcialmente correctas que solo incluían parte de la información contenida en el significado de la locución, dado que estas unidades suelen tener significados complejos llenos de matices y connotaciones difíciles de captar en todas sus dimensiones. Por ejemplo, *pasar por las narices* significa ‘hablar de algo repetidamente para molestar a alguien’ y aceptamos como respuestas parcialmente correctas: «repetir algo muchas veces» o «molestar a alguien repetidamente».

En el proceso de evaluación, los evaluadores contaron con una plantilla que contenía ejemplos de las respuestas dadas por los participantes para cada uno de los tres criterios de evaluación. El acuerdo entre evaluadores fue del 93 % (es decir, estuvieron de acuerdo entre sí en el 93 % de los casos) y resolvieron las discrepancias mediante el intercambio de opiniones.

Las respuestas incorrectas puntuadas con un 0 corresponden a los errores que cometen los participantes. Para cada respuesta incorrecta, se ha identificado el tipo de error del que se trata, lo que ha dado lugar a establecer cuatro tipos de errores que se describen en el siguiente apartado, como respuesta a la primera pregunta de investigación. Además, se ha contabilizado el número de errores de cada tipo

para examinar si hay alguno que predominaba sobre el resto (segunda pregunta). Los errores de cada tipo se han vinculado al tratamiento pedagógico mediante el que se habían aprendido las locuciones para explorar si hay alguna relación entre el tipo de error y la metodología de enseñanza (tercera pregunta). Por último, se ha profundizado en las posibles confusiones entre locuciones por pertenecer al mismo campo semántico (cuarta pregunta).

### 5.5. Resultados

Para responder la primera pregunta de investigación (*¿Qué errores cometen los participantes en la adquisición de las locuciones propuestas?*), se han analizado todas las respuestas incorrectas de los participantes en las dos pruebas de evaluación y, a partir de ahí, se han identificado cuatro tipos de errores.

- 1) Errores por interferencia interna. Se producen cuando los participantes confunden el significado de dos locuciones que han aprendido en el estudio. Por ejemplo, el significado de la locución *sacarse de la manga* ('decir una cosa por sorpresa') se confunde con el de *dar cuerda* ('dejar hablar a una persona o animarle a hablar de lo que desea') y, para la primera unidad, se aporta el de la segunda: \*try to get someone to talk.
- 2) Errores basados en el significado literal. Ocurren cuando los participantes aportan el significado literal correspondiente a la combinación de palabras y no activan el significado idiomático. Por ejemplo, se indica que la locución *pasar por las narices* ('decir una cosa con insistencia para molestar') significa: \*pass something by your nose.
- 3) Errores por aportar un significado incorrecto, diferente al de la locución y al de las demás locuciones aprendidas. Por ejemplo, la locución *gastar saliva* significa 'hablar inútilmente', pero, en su lugar, se aporta: \*to keep a secret, un significado que no se relaciona con el de la unidad en cuestión ni con ninguna del conjunto de las aprendidas.
- 4) Respuesta en blanco. Sucede cuando los participantes no responden y dejan en blanco el espacio en el que deberían escribir el significado de la locución.

En este punto cabe remarcar que las respuestas en blanco no constituyen un error en sí mismo, incluso podrían llegar a considerarse una estrategia para, precisamente, evitar el error. No obstante, en la presente investigación, la respuesta en blanco se considera errónea y se analiza junto a las otras tres categorías identificadas, dado

que evidencia que el participante desconoce el significado de una determinada locución, lo que muestra, a su vez, que el tratamiento pedagógico implementado no ha resultado efectivo para recordar esa unidad.

La Tabla 4 recoge ejemplos adicionales de cada tipo de error identificado.

TIPO DE ERROR	LOCUCIÓN	RESPUESTA APORTADA	RESPUESTA CORRECTA
Interferencia interna	1. <i>quitar la palabra de la boca</i>	*to forget what you are going to say (este significado corresponde a <i>tener en la punta de la lengua</i> )	1. interrumpir a una persona cuando habla
	2. <i>medir las palabras</i>	*to be about to say something (este significado corresponde a <i>tener en la punta de la lengua</i> )	2. hablar con cuidado
Significado literal	1. <i>mentar la sogá en casa del ahorcado</i>	*to talk about the rope in the hanged man's house	1. hablar de una cosa que disgusta o molesta
	2. <i>no tener pelos en la lengua</i>	*to have hair on your tongue	2. decir sin reparos lo que se piensa
Significado no relacionado	1. <i>echar los tejos</i>	*to annoy	1. insinuar a una persona el amor que se le tiene
	2. <i>devolver la pelota</i>	*to agree	2. responder a lo que dice una persona de manera semejante
Respuesta en blanco	<i>irse por los cerros de Úbeda</i>	∅	∅

Tabla 4. *Tipos de errores y ejemplos*

Para responder la segunda pregunta de investigación (*¿Predominan algunos errores sobre otros?*), se contabiliza el número de errores de cada tipo en las dos pruebas de evaluación. Los resultados muestran que predominan las respuestas en blanco significativamente, con 138 respuestas (60,80 %) en la prueba inmediata y 210 (65,65 %) en la prueba posterior, y un  $p < .001$  según la prueba H Kruskal-Wallis. La Tabla 5 recoge el número de respuestas de cada categoría y el porcentaje que representan respecto al total de errores.

TIPO DE ERROR	PRUEBA INMEDIATA		PRUEBA POSTERIOR	
	N.º resp.	%	N.º resp.	%
Interferencia interna	48	21,15 %	36	11,25 %
Significado literal	16	7,05 %	28	8,75 %
Significado no relacionado	25	11,01 %	46	14,38 %
Respuesta en blanco	138	60,80 %	210	65,65 %
TOTALES	227	100 %	320	100 %

Tabla 5. Número de errores y porcentaje por categorías



Además, la aplicación del test de Wilcoxon a cada tipo de respuesta incorrecta en las dos pruebas muestra un aumento significativo en la prueba posterior en cuanto al número de respuestas en blanco ( $p < .001$ ) y a los errores en los que se aporta el significado literal ( $p < .007$ ) o un significado no relacionado con las locuciones aprendidas ( $p < .018$ ). Por el contrario, los casos en los que los participantes confunden el significado de dos locuciones distintas (errores por interferencia interna) disminuyen considerablemente en la prueba posterior, aunque la diferencia entre las dos pruebas no es significativa ( $p < .364$ ).

La tercera pregunta de investigación se cuestiona si las respuestas incorrectas están influenciadas por la metodología de enseñanza utilizada, es decir, si hay algún tipo de error que sea más común cuando las unidades se aprenden mediante una determinada metodología. Para abordarla, se contabilizan de nuevo las respuestas erróneas y se separan según el tratamiento metodológico (retroactivo o proactivo) que habían recibido previamente los participantes. Como recoge la Tabla 6, aunque el número de respuestas incorrectas, en general, fue mayor en el tratamiento proactivo, la aplicación de las pruebas de Mann-Whitney-U comparando el número de errores por categoría revela que las diferencias no son estadísticamente significativas en ninguna de las dos pruebas. En consecuencia, a partir de estos resultados, no podemos determinar si alguna de las dos propuestas metodológicas es más propensa a provocar o evitar un determinado tipo de errores.

Tipo de error	PRUEBA INMEDIATA			PRUEBA POSTERIOR		
	RETRO.	PROAC.	VALOR <i>P</i>	RETRO.	PROAC.	VALOR <i>P</i>
Interferencia interna	31	35	.686	17	19	.511
Significado literal	4	12	.625	10	18	.588
Significado no relacionado	9	16	.165	22	22	.710
Respuesta en blanco	63	75	.392	101	107	.720
TOTALES	245			316		

Tabla 6. Número de errores por categoría distribuidos según el tipo de tratamiento pedagógico recibido y valor *p*

En la cuarta pregunta de investigación, centramos la atención en los errores causados por interferencias con otras locuciones aprendidas en el estudio, pertenecientes todas ellas al mismo campo semántico. Los resultados muestran que, como era esperable, uno de los tipos de errores registrados consiste en confundir el significado de dos locuciones aprendidas durante la intervención pedagógica. Concretamente, como se ha indicado en respuesta a la primera pregunta de

investigación, estos errores suponen el 21.15 % en la prueba inmediata de evaluación, porcentaje que disminuye hasta un 11.25 % en la prueba posterior.

En la prueba inmediata, este error predomina en las locuciones *pegar la hebra*, *medir las palabras*, *echar los tejos* y *sacarse de la manga*; en cada una se registran 5 errores por interferencia con otras unidades aprendidas. En la prueba posterior, destacan *pegar la hebra* y *medir las palabras*, con 6 y 5 errores por interferencia, respectivamente. Las cuatro locuciones citadas se asemejan entre sí por tener un equivalente de traducción en inglés que no es totalmente equivalente formal y semánticamente con ellas. No obstante, presentan otras características que las diferencian, por ejemplo, las locuciones *pegar la hebra*, *echar los tejos* y *sacarse de la manga* tienen un significado poco transparente, en contraste con *medir las palabras*, que, además, está formada por palabras frecuentes en español y, quizás, conocidas por los participantes. Asimismo, la locución *echar los tejos* tiene una base cultural que el resto no presenta.

Por otra parte, las locuciones con las que cada unidad anterior se confunde también son diferentes. Por ejemplo, en la prueba inmediata, el significado de *echar los tejos* se confunde con el de *pegar la hebra*, *devolver la pelota*, *dar cuerda*, *irse por los cerros de Úbeda* y *echar balones fuera*, lo que no permite establecer un patrón que explique de manera sistemática el tipo de interferencias que se producen y las unidades más propensas a este error.

### 5.7. *Discusión*

En este estudio se han identificado los siguientes errores cometidos en la adquisición de locuciones idiomáticas del español: confundir dos locuciones que tienen significados similares; aportar el significado literal de la expresión; y proporcionar un significado incorrecto, que no está relacionado con ninguna locución estudiada. Además, también se han tenido en cuenta las respuestas en blanco. Al respecto, se ha comprobado que predominan significativamente estas últimas, a saber: los casos en los que el participante no recuerda el significado de la locución y no responde. Conviene mencionar aquí que, en las fichas que se utilizaron para realizar las pruebas de evaluación, se indicaba a los participantes que debían aportar el significado de la locución y, en caso de no recordarlo, debían dejar la respuesta en blanco y no intentar adivinarlo. Es posible que esta instrucción haya condicionado el elevado número respuestas en blanco, pero era importante incluirla para evitar posibles aciertos al azar.

Según los resultados de la prueba posterior, las respuestas en blanco aumentan de forma significativa después de una semana desde la intervención pedagógica. Algunas causas que explicarían este incremento son: 1) que el transcurso del tiempo ha acentuado el olvido de las unidades aprendidas, 2) que el interés y la motivación de los participantes ha disminuido o 3) que su nivel de concentración es inferior en la segunda sesión. La primera posibilidad (1) se apoyaría en la capacidad memorística superior de los alumnos a corto plazo. Las dos últimas razones (2 y 3) son posibles si se tiene en cuenta que la prueba inmediata se realizó en la misma sesión que la prueba previa y la intervención, y probablemente los estudiantes estaban implicados más activamente en el aprendizaje de las locuciones, en comparación con la prueba posterior, en la que se les citó exclusivamente para realizar este ejercicio durante 20 minutos.

Al contrario que las respuestas en blanco, los errores en los que los participantes confunden el significado de dos locuciones disminuyen significativamente una semana después del tratamiento. La razón de este descenso estribaría en que, en la prueba inmediata, los estudiantes tienen más recientes las locuciones aprendidas y es más fácil confundirlas que después de una semana. Según la literatura, el hecho de que todas las locuciones pertenezcan al mismo campo semántico podría haber tenido un efecto negativo al provocar que los participantes confundieran dos locuciones con significados similares (Erten y Tekin, 2008). En efecto, hemos comprobado que enseñar vocabulario semánticamente relacionado da lugar a confusiones; sin embargo, los resultados de la prueba posterior muestran que las desventajas se reducen cuando ha pasado cierto tiempo desde la adquisición de los conocimientos y ya están asimilados. La tendencia observada nos lleva a plantear la necesidad de comprobar mediante un estudio longitudinal si las interferencias entre locuciones semánticamente relacionadas desaparecen a largo plazo y los efectos de enseñar unidades con significados parecidos son íntegramente beneficiosos, al facilitar que los estudiantes organicen mentalmente el vocabulario en el lexicón.

Por otra parte, los errores producidos por aportar un significado que no está relacionado con la locución y un significado que corresponde al significado literal de la combinación de palabras son menos frecuentes, sobre todo los últimos. Los dos tipos aumentan una semana después de la intervención pedagógica, lo que podría explicarse a partir de las razones señaladas sobre las respuestas en blanco. Además, en cuanto a los errores basados en el significado literal, entendemos que se producen porque los participantes reconocen el significado individual de las palabras que forman la locución y deciden aportarlo puesto que no recuerdan su significado idiomático ni pueden establecerlo a partir de su base figurada. La identificación

de este tipo de error contribuye a confirmar las teorías psicolingüísticas sobre el procesamiento del lenguaje idiomático que, en la línea del estudio de Kaider y Hodsiger (2013), sostienen que los individuos activan el significado literal en un paso previo a interpretar el significado idiomático. Al inicio de la investigación, nos planteamos la hipótesis de que las respuestas basadas en el significado literal podrían ser superiores al resto dado que las dos intervenciones pedagógicas dedican un tiempo considerable a vincular los significados literal e idiomático. Si esta hipótesis se hubiera confirmado, hubiera significado que las propuestas didácticas de base cognitiva planteadas resultarían contraproducentes porque, aunque permitieran que los estudiantes percibieran las locuciones como unidades motivadas y entendieran la razón que motiva el significado idiomático, no ayudarían a su adquisición.

Por lo que se refiere a los errores en los que se proporciona un significado distinto al de la locución, estos pueden interpretarse a partir de varias posibilidades, entre ellas: 1) los participantes no recuerdan el significado correcto y deciden aportar otro significado, aunque no estén seguros; 2) los participantes han confundido la unidad con otra expresión española que han aprendido de manera independiente al estudio, de la que sí recuerdan el significado; 3) los participantes traducen la locución al inglés de manera incorrecta (tal vez, por similitud formal) y aportan el significado de la locución inglesa en cuestión.

En cuanto a la posibilidad 3), investigaciones previas confirman las dificultades que conlleva la adquisición de algunas locuciones idiomáticas debido a las interferencias que se producen desde la L1. Sin embargo, en este estudio no hemos identificado errores producidos directamente por interferencias con el inglés, la L1 de los participantes. Ahora bien, es posible que, en los errores en los que se aporta un significado que no está relacionado con el de la locución, el significado proporcionado corresponda a un *idiom* inglés con el que se ha confundido la unidad española; en cualquier caso, con los datos disponibles no podemos confirmar esta alternativa. Por el contrario, en Ureña Tormo *et al.* (2022) se observó una posible transferencia positiva del inglés en las locuciones que tienen un equivalente de traducción directo (p. ej. *tener en la punta de la lengua* – *to have on the tip of one's tongue*) y, en consecuencia, las unidades con esta característica registraron resultados de aprendizaje superiores con respecto al resto.

Por otra parte, se ha comprobado que el tipo de tratamiento metodológico recibido no influye significativamente en el tipo de errores que cometen los estudiantes. Esperábamos que las respuestas en blanco predominaran de forma significativa en el tratamiento proactivo porque la locución se presenta durante

un tiempo de exposición menor que en el tratamiento retroactivo, en el que el significado idiomático se presenta desde el principio. Sin embargo, la diferencia entre las dos metodologías en cuanto a las respuestas en blanco no es significativa.

Aunque en todas las categorías la metodología basada en adivinar el significado retroactivamente da lugar a menos respuestas incorrectas, no permite establecer su utilidad para evitar un determinado tipo de errores. Es decir, no ha sido posible obtener datos concluyentes sobre si conviene seguir un tipo de metodología en concreto para evitar ciertos tipos de errores. En cualquier caso, teniendo en cuenta que la condición retroactiva es más efectiva, nos planteamos seguir explorando técnicas que permitan perfeccionar su desarrollo para reducir los errores identificados y optimizar sus beneficios. Concretamente, convendría implementar esta metodología, pero llevando a cabo un aprendizaje más intensivo y aumentando el tiempo de exposición de las locuciones, así como el número de exposiciones espaciadas en el tiempo.

## CONCLUSIONES

En este artículo se ha presentado un estudio sobre los principales errores cometidos en la adquisición de locuciones idiomáticas en español LE, a partir de dos propuestas didácticas basadas en la lingüística cognitiva. Ambas propuestas se apoyan en la investigación empírica desarrollada sobre la enseñanza del lenguaje figurado y la fraseología a partir de la teoría de la metáfora conceptual (Boers y Lindstromberg, 2008), en las que se promueve la conciencia metafórica del alumnado y una concepción de las locuciones idiomáticas como expresiones motivadas por patrones metafóricos y metonímicos, así como conceptos culturales y procesos etimológicos (Lakoff, 1987, pp. 446-453).

Con independencia de los beneficios de aprendizaje reportados en favor de las dos metodologías de base cognitiva, concluimos, en primer lugar, que se han identificado cuatro tipos de errores: confundir el significado de dos locuciones con significados relacionados, proporcionar un significado no relacionado, aportar el significado literal y dejar la respuesta en blanco, de entre los cuales esta última categoría, la respuesta en blanco, predomina significativamente sobre el resto. Todos los tipos de errores aumentan una semana después de haber aprendido las locuciones, excepto aquellos en los que se confunden dos locuciones semánticamente relacionadas, los cuales disminuyen considerablemente en la prueba de evaluación posterior.

A partir de la conclusión anterior, en segundo lugar, se ha observado una tendencia según la cual los efectos negativos asociados a enseñar unidades pertenecientes al

mismo campo semántico se reducen a largo plazo. Se trata de un resultado preliminar, de modo que convendría confirmarlo mediante un estudio longitudinal que, además, permitiría establecer si una organización de las unidades por campos semánticos tiene ventajas adicionales sobre el aprendizaje.

En tercer lugar, los resultados obtenidos no son concluyentes sobre cuál de los dos tratamientos pedagógicos puestos a prueba es más eficaz para evitar cierto tipo de errores al aprender locuciones idiomáticas en español. Aun así, dado que los participantes que reflexionan sobre la conexión literal-figurado de manera retroactiva obtienen mejores resultados, es importante ahondar en sus posibilidades didácticas para minimizar los errores asociados.

Por último, de cara a una investigación futura, convendría ampliar el número de participantes para observar si las tendencias identificadas se confirman con resultados significativos y desarrollar un análisis sobre la posible relación entre cada locución particular y los errores cometidos al aprenderla. Esto permitiría determinar si hay algunos errores que se producen especialmente con ciertos tipos de locuciones, por ejemplo, con locuciones con un significado más o menos transparente o que tienen un equivalente o no en la L1 de los estudiantes. Los resultados se sumarían a los expuestos en este trabajo y serían de utilidad para orientar la práctica didáctica del lenguaje idiomático en español.

## REFERENCIAS

- Abu-Joudeh, M. (2021). Jordanian EFL learners' comprehension of color idiomatic expressions: The role of L1 transfer. *Journal of English as an International Language* 16(1), 25-36.
- Acquaroni Muñoz, R. y Suárez-Campos, L. (2019). El desarrollo de la competencia metafórica en la enseñanza del español LE/L2, en I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno y A. Castañeda-Castro (eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2*, pp. 371-391. Londres/Nueva York: Routledge.
- Beréndi, M., Csábi, S. y Kövecses, Z. (2008). Using conceptual metaphors and metonymies in vocabulary teaching, en F. Boers y S. Lindstromberg (eds.), *Cognitive Linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology*, pp. 65-99. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Boers, F. y Muñoz-Basols, J. (2021). Acquisition of idiomatic language in L2 Spanish, en J. Barcroft y J. Muñoz-Basols (eds.), *Spanish vocabulary learning in meaning-oriented instruction*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Boers, F., Eyckamns, J. y Stengers, H. (2007). Presenting figurative idioms with a touch of etymology: more than mere mnemonics?, *Language Teaching Research* 11(1), 43-62.

- Boers, F. y Lindstromberg, S. (eds.). (2008). *Cognitive Linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology*. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Boers, F., Demecheleer, M. y Eyckmans, J. (2004). Etymological elaboration as a strategy for learning idioms, en P. Bogaards y B. Laufer (eds.), *Vocabulary in a second language: Selection, acquisition and testing*, pp. 53–78. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Boers, F. (2000). Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics* 21(4), 553–571.
- Boers, F. (2001). Remembering figurative idioms by hypothesising about their origin. *Prospect* 16(3), 35–43.
- Boers, F. (2011). Cognitive semantics ways of teaching figurative phrases: an assessment. *Review of Cognitive Linguistics* 9(1), pp. 227–261.
- Cacciari, C. y Glucksberg, S. (1991). Understanding idiomatic expressions: the contribution of word meanings, en Greg B. Simpson (ed.), *Understanding word and sentence*, pp. 207–239, North-Holland: Elsevier.
- Cacciari, C. y Tabossi, P. (1988). The comprehension of idioms. *Journal of Memory and Language* 27, 668–683.
- Chen, Y. Ch. y L. Huei-ling. (2011). The effects of EFL learners' awareness and retention in learning metaphoric and metonymic expressions». *Proceedings of the 25th Pacific Asia Conference on Language, Information and Computation*, pp. 541–548.
- Cieślicka, A. (2006). Literal salience in online processing of idiomatic expressions by second language learners. *Second Language Research* 22(2), 115–44.
- Craik, F. I. M. y Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing a framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour* 11(6), 71–684.
- Dobrovolskij, D. (2007). Cognitive approaches to idiom analysis, en H. Burger, D. Dobrovolskij, P. Khun y N. R. Norrick (eds.), *Phraseologie: ein internationales Handbuch zeitgenéossischer Forschung = Phraseology: An International Handbook of Contemporary Research*, Vol. 2, pp. 789–819. Berlín / Nueva York: Walter de Gruyter.
- Doiz, A. y Elizari, C. (2013). Metaphoric competence and the acquisition of figurative vocabulary in foreign language learning. *ELIA* 13, 47–82.
- Elgort, I. (2017). Incorrect inferences and contextual word learning in English as a second language. *Journal of the European Second Language Association* 1, 1–11.
- Erten, I. H. y Tekin, M. (2008). Effects of vocabulary acquisition of presenting new words in semantic sets versus semantically unrelated sets. *System* 36(3), 407–422.
- Gao, L. y Meng, G. (2010). Study on the effect of metaphor awareness raising on Chinese EFL learners' vocabulary acquisition and retention. *Canadian Social Science* 6(2), 110–124.
- Gibbs, R. W., Nakay, N. P. y Cutting, C. (1989). How to kick the bucket and not decompose: analyzability and idiom processing. *Journal of Memory and Language* 28(5), 576–593.
- Hijazo-Gascón, A. (2011). Las metáforas conceptuales como estrategias comunicativas y de aprendizaje: una aplicación didáctica de la lingüística cognitiva. *Hispania* 94(1), 142–154.

- Holsinger, E. y Kaiser, E. (2013). Processing (non)compositional expressions: Mistakes and recovery. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 39(3), 866–878.
- Kaitian, L. (2011). Metáforas en la enseñanza del español a alumnos chinos: Propuestas didácticas para mejorar la conciencia y competencia metafórica. *Selección de artículos del II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*, 329–346. Manila: Instituto Cervantes.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Laufer, B. (2000). Avoidance of idioms in a second language: the effect of L1-L2 degree of similarity. *Studia Linguistica* 54(2), 186–196.
- Lázaro, A. e Hidalgo, M. Á. (2015). Should EFL teachers present vocabulary in semantically related sets? *Porta Linguarum* 23, 25–40.
- Masid Blanco, O. (2017). La metáfora lingüística en español como lengua extranjera. Estudio pre-experimental en tres niveles de competencia. *Porta Linguarum* 27, 155–170.
- McCarthy, M. y O'Dell, F. (2009). *English vocabulary in use: Advanced*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olza Moreno, I. (2011). *Corporalidad y lenguaje. La fraseología somática metalingüística del español*. Fráncfort: Peter Lang
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Pamies Bertrán, A. (2014). El algodón no engaña: algunas observaciones sobre la motivación en fraseología, en V. Durante (ed.), *Fraseología y paremiología: enfoques y aplicaciones. Biblioteca fraseológica y paremiológica* 5, pp. 33–50. Madrid: Centro Virtual Cervantes / Instituto Cervantes.
- Penadés Martínez, I. (2002). *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español*. Madrid: Arco/Libros.
- Penadés Martínez, I. (2019). *Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual* (DiLEA). <http://www.diccionariodilea.es/>
- Real Academia Española. (2020). *Banco de datos. Corpus de referencia del español actual* (CREA). <http://corpus.rae.es/creanet.html>
- Saaty, R. A. (2020). An enactment-based approach to the teaching of metaphoric expressions: A case of Saudi EFL learners, en A.M. Piquer-Píriz y R. Alejo-González (eds.), *Metaphor in Foreign Language Instruction*, pp. 263–286. Berlín/Nueva York: De Gruyter Mouton.
- Siyanova-Chanturia, A. y Schmitt, N. (2007). Native and nonnative use of multi-word vs. one-word verbs. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 45(2), pp. 119–139.
- Skehan, Peter. (1998). *A Cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skoufaki, S. (2008). Conceptual metaphoric meaning clues in two L2 idiom presentation methods, en Frank Boers y Seth Lindstromberg (eds.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*, pp. 101–132. Berlín / Nueva York: Mouton de Gruyter.



- Suárez-Campos, L. e Hijazo-Gascón, A. (2019). La metáfora conceptual y su aplicación a la enseñanza del español LE/L2, en I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno y A. Castañeda (eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2*, pp. 235–252. Londres/ Nueva York: Routledge.
- Ureña Tormo, C. (2019). *La enseñanza de las unidades fraseológicas desde la lingüística cognitiva*. Tesis doctoral. Universidad de Alcalá.
- Ureña Tormo, C. (2021). Perspectiva teórica y aplicada en el análisis de locuciones verbales que expresan emociones. *Journal of Spanish Language Teaching* 8(1), pp. 48–62.
- Ureña Tormo, C, Stengers, H. y Deconinck, J. (2022). Teaching L2 Spanish idioms with semantic motivation: should this be done proactively or retroactively? *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, pp. 1–29.
- Wang, X., Boers, F. y Warren, P. (2020). Using literal underpinning to help learners remember figurative idioms: Does the connection need to be crystal-clear? En A. M.<sup>a</sup> Piquer-Píriz y R. Alejo-González (eds.), *Metaphor in foreign Language Instruction*, pp. 221–239. Berlin / New York: Mouton de Gruyter.
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

Clara Ureña Tormo  
Departamento de Lingüística Aplicada  
Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos  
Universitat Politècnica de València  
Camino de Vera, s/n  
46022 Valencia



## II. Lingüística Cognitiva y construcciones





## LA GRAMÁTICA DE CONSTRUCCIONES MULTIMODAL: POTENCIAL Y DESAFÍOS

Javier VALENZUELA MANZANARES<sup>1</sup> y José Antonio MOMPEÁN GONZÁLEZ<sup>2</sup>  
*Universidad de Murcia*

### *Resumen*

El presente trabajo trata sobre el encaje de la información multimodal en la gramática de construcciones (GCx). La GCx es una familia de teorías en la Lingüística Cognitiva que sostiene que el conocimiento lingüístico consiste fundamentalmente en construcciones, unidades holísticas dentro de un continuum léxico-gramatical derivadas de los patrones de uso detectados en los actos comunicativos, y que son constantemente actualizadas con cada nuevo acto comunicativo. En principio, la gramática de construcciones representa un marco idóneo para el tratamiento e incorporación de la multimodalidad ya que la teoría no pone límites a qué aspectos de la situación comunicativa pueden ser incorporados a estas estructuras. Si un aspecto dado se repite lo suficiente y tiene poder diagnóstico o predictivo, puede teóricamente formar parte de la información incluida en la construcción, lo que abre la puerta a la inclusión de aspectos multimodales como la prosodia, los gestos co-habla, o incluso otras señales como expresiones faciales, postura corporal y dirección de la mirada. Desde este enfoque, el trabajo describe diversos casos gramaticales en los que aspectos multimodales como la prosodia y gestualidad interactúan y cómo la gramática de construcciones ha modelado estos casos incorporando esta información. El trabajo finaliza con algunos desafíos que la inclusión de la multimodalidad supone para la arquitectura actual de la gramática de construcciones.

*Palabras clave:* gramática de construcciones; multimodalidad; gestualidad; prosodia

- 
1. [jvalen@um.es](mailto:jvalen@um.es).  <https://orcid.org/0000-0002-0007-7943>
  2. [mompean@um.es](mailto:mompean@um.es).  <https://orcid.org/0000-0002-5933-5759>

## MULTIMODAL CONSTRUCTION GRAMMAR: POTENTIAL AND CHALLENGES

### *Abstract*

This paper discusses the inclusion of multimodal information in Construction Grammar (CGx). CGx is a family of theories in Cognitive Linguistics that maintains that linguistic knowledge consists fundamentally of constructions, holistic units within a lexical-grammatical continuum, derived from usage patterns detected in communicative acts, that are constantly updated with each new communicative act. In principle, CGx represents an ideal framework for the treatment and incorporation of multimodality, since the theory does not set limits to which aspects of the communicative situation can be incorporated into these structures. If a given aspect is repeated enough and has diagnostic or predictive power, it can theoretically form part of the information included in the construction, which opens the door to the inclusion of multimodal aspects such as prosody, co-speech gestures, or even other cues such as facial expressions, body posture, and gaze direction. From this approach, the paper describes several cases in which multimodal aspects such as prosody and gesturing are seen to interact and how construction grammar has modeled these cases incorporating this information. The paper ends with some challenges that multimodality poses to the current architecture of CGx.

*Keywords:* construction grammar; multimodality; gesture; prosody

RECIBIDO: 13/02/2022

APROBADO: 08/03/2023

### 1. INTRODUCCIÓN

A pesar de su relativamente corta trayectoria en comparación con otras ciencias modernas tales como la física o la química, en las que algunos avances han llevado siglos, la lingüística ha experimentado en el último siglo diversos cambios de paradigma que han tenido como consecuencia firmes progresos en la comprensión sobre el lenguaje como fenómeno humano. Entre estos cambios se encuentran dos revoluciones que han tenido lugar en las últimas décadas: el énfasis en el «uso lingüístico» como fuente principal del conocimiento lingüístico y el reconocimiento de la naturaleza multimodal del lenguaje. De estas dos revoluciones en las ciencias del lenguaje, una de ellas, el giro hacia un enfoque basado en el uso, está bastante consolidada. En este sentido, las teorías lingüísticas ya han incorporado diversos aspectos referidos a este nuevo foco, tales como la importancia de la frecuencia

como variable modeladora de las lenguas, o la crucial importancia del contexto, entendido este a muchos niveles, desde el puramente lingüístico al situacional o incluso al social y cultural. Por otro lado, la segunda revolución probablemente esté aún en proceso: el foco en la multimodalidad como aspecto insoslayable del lenguaje. Se reconoce así que el lenguaje no solo consiste en una serie de señales verbales (morfemas, palabras, sintagmas, oraciones...), sino también en otro tipo de . señales procedentes de otras modalidades, como la visual, como ocurre en el caso de los gestos realizados de manera común durante las interacciones comunicativas cara a cara. Como decimos, este giro hacia la multimodalidad está probablemente aún en proceso, puesto que a pesar de la multitud de estudios que demuestran la gran relevancia de esta información multimodal a la hora de conformar y entender las interacciones comunicativas, falta todavía una mayor integración de estos resultados de investigación en las teorías lingüísticas existentes. Con toda probabilidad, ambos giros –el enfoque basado en el uso y el multimodal, muy relacionados entre sí (véase abajo)– son determinantes no solo en la investigación lingüística actual sino que, previsiblemente, seguirán siendo objetivos destacados en las próximas décadas.

El presente trabajo describe el surgimiento de los enfoques del lenguaje basados en el uso, prestando especial atención a uno de ellos, la gramática de construcciones, así como el creciente interés por estudio del lenguaje desde un punto de vista multimodal. Se presentan diversos trabajos en los que esta teoría ha integrado aspectos multimodales de manera puntual y se discuten los desafíos que supone la inclusión más amplia de todo tipo de aspectos multimodales utilizando los mecanismos actuales de la teoría.

## 2. ENFOQUES BASADOS EN EL USO E INFORMACIÓN MULTIMODAL

Los enfoques del lenguaje «basados en el uso» (*usage-based*, en inglés) (p. ej., Bybee, 2006; Kemmer y Barlow, 2000; Ibbotson, 2013) mantienen que el uso lingüístico es la *única* fuente del conocimiento lingüístico de las personas, que son capaces desde la niñez (p. ej., Tomasello, 2003) de detectar y de extraer aspectos recurrentes en los distintos eventos comunicativos de habla o «actos de uso» (*usage events*, en inglés) o partes del mismo (Langacker, 2008) e incorporarlos al conocimiento que tienen sobre la lengua, como se ilustra en (1). En este ejemplo, procedente del corpus CHILDES (Aguirre, 2003), se presentan tres actos de uso en los que intervienen un niño (N) llamado Magín, de menos de dos años, su madre (M) y su padre (P), en el espacio de un mes y medio y en un contexto de juego en la habitación y el baño de su domicilio.

(1)

Evento de uso 1	Evento de uso 2	Evento de uso 3
M: ven cuco vamos a acostar	P: la lu(na)	M: Magín a acostar, a <i>dormir</i>
M: vamos a <i>dormir</i>	N: la nuna [: luna]	N: <i>momir</i> [: dormir]
M: ¿eh?	P: ¿dónde está?	N: mamá
M: vamos a <i>dormir</i> Magín	N: (l)a nuna	M: ¿qué?
N: xxx, tatín [: calcetín]	...	N: ¡ay!
N: tatín	N: guardar	M: ay, a <i>dormir</i>
M: ¿qué quieres?	P: a guardar	N: narana [: araña]
N: tatín	N: a (dor) <i>mir</i>	P: está durmiendo la araña
M: ¿qué quieres Magín?	P: a <i>dormir</i>	P: a <i>dormir</i> , venga
	N: ino!	

En el ejemplo, se percibe una característica típica del lenguaje de progenitores y cuidadores: la repetición de palabras y otras estructuras en su input, lo cual ayuda al aprendizaje y consolidación de las mismas en el conocimiento lingüístico del menor (Tomasello, 2003). En estos casos, destacamos el uso del verbo *dormir*, cuya repetición por parte de los progenitores se refleja, a nivel producción, en los intentos de Magín de imitar dicho verbo (*..mir... momir*) que, a nivel de producción y con referencia a las normas adultas, todavía tendrá que continuar evolucionando no solo a través de la exposición al input sino a la maduración de las estructuras y habilidades motoras utilizadas en la producción del lenguaje (p. ej., McAllister Byun y Tessier, 2016).

El surgimiento de los enfoques basados en el uso se considera una revolución en la teoría lingüística al romper con décadas de tradición lingüística, en la que el uso de la lengua, que se puede asimilar a los conceptos de «habla» (*parole*) o «actuación» (*performance*) en las tradiciones estructuralista y generativa, respectivamente, era considerado como irrelevante. En el análisis lingüístico, este aspecto se separaba de manera estricta del sistema abstracto e independiente de los hablantes (la *langue* saussuriana) o la facultad y conocimiento innato del lenguaje (la «competencia» chomskyana). (Más tarde esta distinción fue denominada por Chomsky como «Lengua-E», o lengua externa y «Lengua-I» o referida al sistema interno, el objetivo real de la lingüística para este autor; Chomsky, 1986).

Una de las razones por las que el uso de la lengua fue marginado durante gran parte del siglo XX –además de por evocar el espectro del conductismo y el papel de la repetición tan ferozmente criticados por Chomsky– era porque aquel se consideraba como un fenómeno caracterizado por una enorme variación contextual, arbitraria y difícil de predecir. De esta manera, lo que realmente se juzgaba como relevante para averiguar el funcionamiento de la lengua era ese sistema ideal, abstraído y separado de los usos concretos del lenguaje. La actuación,



en cambio, agrupa aquellos aspectos relacionados con el uso del lenguaje en situaciones concretas, entre los que se incluirían aspectos como el conocimiento extralingüístico, la memoria, la atención, los errores idiosincráticos cometidos al hablar, o las vacilaciones, que se estimaban como mucho menos centrales para alcanzar ese objetivo verdadero de la lingüística, que no era otro que el de averiguar el funcionamiento del sistema lingüístico.

En contraposición, los enfoques basados en el uso sostienen que este no es tan impredecible como podría parecer, sino que se puede caracterizar por una serie acotable de regularidades, de aspectos que se repiten y que juegan un papel fundamental como substrato sobre el que, dadas ciertas condiciones, como por ejemplo una exposición mínimamente frecuente a los mismos, se construyen los patrones lingüísticos que los hablantes abstraen e incorporan a su «gramática» (conceptual/mental). El conocimiento lingüístico o gramática, por tanto, representa «la sedimentación de patrones de uso lingüístico» (Thompson, 1998, p. 331) en el discurso, con cada episodio de uso teniendo un impacto en esos patrones, que están constantemente actualizándose. Finalmente, cabe destacar que el uso lingüístico se entiende como un fenómeno «situado» («situated», en inglés) o enraizado en contextos sociales, culturales y de interacción comunicativa, primordialmente en la interacción directa entre personas (Zima y Brône, 2015), por lo que los elementos de esos contextos y prácticas socioculturales son de gran relevancia.

Por otro lado, una segunda revolución más amplia en el estudio del lenguaje desde diversas disciplinas es el foco en la multimodalidad (Goldin-Meadow y Brentari, 2017; Perniss, 2018; Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2021), con una especial atención a la relación entre las diversas modalidades en el uso del lenguaje. Esta explosión viene motivada por diversos factores, entre los cuales se hayan el reconocimiento de la necesidad de incorporar la multimodalidad para una comprensión completa de la comunicación humana (que típicamente incluye el uso de la gestualidad), así como el gran incremento experimentado en técnicas y herramientas que permiten el estudio de estos fenómenos. Se asume ahora de manera más explícita que el nicho ecológico principal de la lengua, tanto oral como de signos, lo constituyen los contextos de interacción cara a cara; este es el entorno en el que el lenguaje se usa y se aprende y del que una multitud de elementos, tanto orales como visuales, dependen para la construcción de los enunciados (Perniss, 2018; Vigliocco, Perniss, y Vinson, 2014). Por otro lado, la creciente disponibilidad de corpus multimodales, así como herramientas tecnológicas para su compilación y análisis, ha permitido

revelar patrones entre lenguaje oral y gestualidad anteriormente desconocidos o ignorados (un buen ejemplo es Pagán-Cánovas *et al.*, 2020).

La relevancia de la multimodalidad en el lenguaje humano va más allá del hecho irrefutable de que la comunicación y uso diario de la lengua contenga elementos multimodales: existe cada vez más evidencia de la relevancia del papel de los elementos multimodales en el análisis y la descripción de los distintos componentes tradicionalmente estudiados por la lingüística. Es el caso de la gestualidad, por ejemplo, que mantiene una estrecha relación con el componente fonético-prosódico del lenguaje y con sus usos lingüístico-comunicativos, entre otros. Más adelante (secciones 5 y 6) se describirán algunos trabajos que han explorado estas relaciones entre gestualidad y prosodia.

### 3. LA GRAMÁTICA DE CONSTRUCCIONES

Bajo las premisas de que tanto el uso del lenguaje como los aspectos multimodales son básicos para entender la naturaleza del conocimiento lingüístico, cabe preguntarse qué herramientas teóricas pueden resultar adecuadas para acomodar dichos componentes. En este sentido, uno de los enfoques basados en el uso que ha ganado especial relevancia en los últimos años es la *gramática de construcciones* o, en su denominación inglesa, *construction grammar* (a menudo abreviada CxG en inglés, GCx en español). Se trata en realidad de una familia de teorías en la Lingüística Cognitiva (p. ej., Croft, 2001; Goldberg, 2006; Kay y Fillmore, 1999; cf. Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2021, cap. 3, para un resumen) que, a pesar de su diversidad, comparten la visión central de que el conocimiento lingüístico consiste fundamentalmente en «construcciones», estructuras que se abstraen de las regularidades detectadas en los actos comunicativos, y que son constantemente actualizadas con cada nuevo acto comunicativo. En consonancia con otras aproximaciones basadas en el uso, las construcciones deben entenderse no como unidades estáticas que, una vez abstraídas de los eventos de uso se reutilizan como estructuras preempaquetadas en nuevos eventos, sino como herramientas que se actualizan en esos eventos y se adaptan de forma flexible a las contingencias interaccionales (Zima y Brône, 2015, p. 486).

Las construcciones, que por convención se representan entre corchetes cuadrados [ ], se pueden definir como combinaciones de elementos formales y semántico-funcionales (p. ej., Croft, 2001; Goldberg, 2006; Langacker, 2008) por lo que evocan en cierto sentido el concepto saussuriano de signo lingüístico. No obstante, difieren

del mismo en diversos aspectos tales como su tamaño, su visión sobre la forma y el contenido, así como su grado de detalle en la representación (o abstracción).

Por un lado, el tamaño de una construcción varía, yendo más allá del de un simple lexema, como muestra el ejemplo (2). Este tamaño oscila desde el morfema ligado (a), pasando por morfemas libres/lexemas (b), y unidades multi-palabra, frecuentemente de carácter idiomático, que van desde las de tipo sintagmático (c), hasta las oracionales simples (d) y compuestas (e). Una consecuencia de esta libertad en el tamaño es que, como se menciona arriba, en vez de funcionar como elementos independientes, el léxico y la sintaxis existen en un continuum en el conocimiento lingüístico.

(2)

(a) [(sab)-er]; [(sab)-ido]

(b) [saber]; [sabelotodo]

(c) [a saber]; [a sabiendas]

(d) [nunca se sabe]; [el saber no ocupa lugar]

(e) [si supiera algo, te lo diría]; [no sabe (o) no contesta]

Por otro lado, la visión sobre los aspectos formales y semántico-funcionales es más amplia que la visión saussureana, ya que incluye elementos de todos los niveles lingüísticos tradicionales. El componente formal de una construcción, por ejemplo, incluye información fonético-fonológica, morfológica, sintáctica y –como vemos más abajo– puede abarcar incluso información multimodal de tipo gestual y, en algunos casos, incluso musical (p. ej., sol–sol–la–sol–do–si en la construcción [cumpleaños feliz]). Por su parte, el componente semántico-funcional incluye información semántica de naturaleza «enciclopédica», es decir, que puede capturar conocimiento amplio y no limitado a semas contrastivos, además de mostrar la «perspectiva» (*construal*, en inglés) (Cienki, 2015) o forma de concebir o representar un evento determinado (p. ej., [me queda la mitad] vs. [me falta la mitad]). Como se muestra en (3), dicha información también puede incluir aspectos como marcadores del discurso en la interacción comunicativa (a), de la estructura global del discurso (b), del registro (c), de una estructura conceptual o guion que describe secuencias apropiadas de eventos en un contexto particular (d), de un contexto situacional (e), del contexto sociocultural (f), del grupo sociolingüístico al que se pertenece (g), o una combinación de dichos aspectos.

(3)

- (a) [*¿sabes?*] / [*¿ves?*] (función fática)
- b) [A: *¿Te importa si...?* + Oración? (estructura petición+respuesta+agradecimiento  
B: (respuesta)  
A: (*Muchas gracias*)]
- (c) [*compre dos y llévase uno*] (p. ej. en el registro publicitario y ofertas)
- (d) [*la cuenta, por favor*] (al final de una visita al restaurante)
- (e) [*te acompaño en el sentimiento*] (en un velatorio)
- (f) [*quien se fue a Sevilla perdió su silla*] (en la cultura española)
- (g) [*Ok, boomer*] (entre postmilenials, ante un discurso paternalista)

Esta riqueza de información y niveles obedece al hecho de que los hablantes tienen una experiencia holística y multimodal de los actos de uso lingüístico, y la información que extraen de los mismos captura múltiples aspectos que van más allá de lo meramente estructural o mínimamente contrastivo.

Finalmente, el grado de detalle en la representación (o abstracción) de las construcciones es elevado, y puede ir desde representaciones muy específicas con gran detalle fonético segmental y prosódico (p. ej., en construcciones léxicas) basadas en ejemplares (p. ej., Port 2010) hasta representaciones más abstractas derivadas de otras más específicas, como ocurre en las construcciones multi-palabra. Así, mientras algunas están completamente especificadas (p. ej., [*¡lo sabía!*]) otras pueden combinar elementos léxicos específicos y patrones más abstractos, como serían [*¡Qué Nombre más Adjetivo!*] (p. ej., *¡qué artículo más interesante!* *¡qué peli más bonita!*) o [*¿pero es que Oración?*] (p. ej., *¿Pero es que Juan ha venido?* *¿Pero es que tu hermano toca la gaita?*).

#### 4. GRAMÁTICA DE CONSTRUCCIONES Y MULTIMODALIDAD

La gramática de construcciones no pone límites a cuáles son los aspectos de la situación comunicativa que pueden ser incorporados a las estructuras construccionales; si un aspecto dado se repite lo suficiente y tiene poder diagnóstico o predictivo, puede teóricamente pasar a formar parte de la información incluida en la construcción, lo que por supuesto, incluye los aspectos multimodales de los distintos actos de uso (p. ej., Zima y Bergs, 2017; Mompeán y Valenzuela, 2019).

Diversos estudios han tratado de forma explícita el componente multimodal de algunas construcciones, dentro de lo que algunos han venido a llamar *gramática de construcciones multimodal* o, en inglés, *Multimodal Construction Grammar*

(p. ej. Hoffmann, 2021; Schoonjans, 2017; Steen y Turner, 2013; Pagán-Cánovas y Valenzuela, 2016; Zima y Bergs, 2017; entre otros). Por otro lado, este componente multimodal puede constar de varios elementos. En principio, cualquier elemento multimodal puede formar parte de una construcción (véase Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela 2022, cap. 5, para una clasificación reciente de tipos de elementos multimodales). Un ejemplo reciente es el análisis de los posts de Instagram como construcciones de tipo abstracto, que incluyen tanto elementos formales como semántico-funcionales y añaden componentes específicos (p. ej., imagen, leyenda, hipervínculos, hashtags), la disposición distintiva de los mismos, y distintas opciones relativas al tipo de color, imagen, etc. (Fischer y Aarestrup, 2021).

A diferencia de construcciones como la anterior, no obstante, la multimodalidad en las construcciones más típicas que se aprenden en el uso de la interacción lingüística cotidiana incluye normalmente un componente *prosódico*, un aspecto del nivel fonético-fonológico que incluye elementos que afectan a la sílaba, palabra o enunciado en su totalidad (p. ej., entonación, acento léxico/rítmico, etc.). Con frecuencia, también se realizan señales relativas a la *gestualidad*, el conjunto de movimientos y postura del cuerpo (en especial del rostro, cabeza y manos) realizados con intención comunicativa. En relación con la prosodia, los acercamientos modulares más clásicos propugnan que la información lingüística se procesa por capas. En este tipo de modelos, la entonación se contempla como una parte añadida o superpuesta a las frases y a las reglas gramaticales. En cambio, en la GCx, se permite que determinados aspectos prosódicos pasen a formar parte indisoluble e integral de algunas construcciones. De manera similar, una diferencia entre la visión de la GCx multimodal y otros enfoques funcionalistas tales como la Lingüística Sistémica Funcional, es que esta última no considera la gestualidad como parte de la gramática, sino como un elemento paralingüístico, como «pequeñas variaciones por medio de las cuales el hablante señala la relevancia de lo que dice» (Halliday, 1985, p. 30). En contraposición, la GCx considera la gestualidad de nuevo como un aspecto completamente integrado en el conjunto de acciones que constituyen la expresión del significado (Kendon, 2004; McNeill, 2008), y por lo tanto susceptible de ser convencionalizado y de formar parte del conocimiento lingüístico o gramatical.

## 5. LA PROSODIA EN LA GRAMÁTICA DE CONSTRUCCIONES

Existen diversos ejemplos que demuestran que ciertos elementos prosódicos han pasado a formar parte indisoluble de algunas construcciones. Un claro ejemplo es la «construcción de la respuesta de incredulidad» o, en inglés, *Incredulity Response*

*Construction* (Fillmore, Kay, O'Connor, 1988), utilizada para expresar escepticismo, sorpresa, incredulidad, etc. Mediante un ejemplo icónico de esta construcción en inglés tal como [*what, me worry?*] ('qué, ¿preocuparme yo?'), Lambrecht (1990) muestra algunos de sus rasgos distintivos: el sujeto puede aparecer en acusativo (cuando es un pronombre personal, p. ej., *him, go to the opera?*), el verbo aparece en infinitivo, y existe una división clara en dos unidades tonales.

Esta construcción tiene un equivalente en español; sería el caso ejemplificado por *¿Iraide, cantar tirolés?*. Como es bien sabido, en las oraciones declarativas del español existen unos requisitos morfosintácticos de concordancia entre el sujeto y el verbo: *el niño canta / los niños cantan*. Según esto, la oración *Iraide cantar tirolés* no es gramatical, puesto que el sujeto no concuerda con el verbo principal, que está en infinitivo (cf. *Iraide canta tirolés*). Sin embargo, cuando se asocia esta oración con unos determinados requisitos prosódicos, de manera que rítmicamente se separe el sujeto del verbo principal, y se use una entonación ascendente de tipo interrogativo al final (*¿Iraide, cantar tirolés?*), activamos un tipo de construcción específica: [Sujeto | Verbo infinitivo ↑]; En esta construcción, los parámetros formales morfosintácticos (la inclusión de un verbo en infinitivo que no concuerda con el sujeto, junto con la pausa entre sujeto y verbo así como una entonación ascendente de tipo interrogativo) está indisolublemente asociada con la otra mitad de la construcción, su parte de significado, que activa la expresión de incredulidad o extrañeza por parte del hablante, la sensación de que el evento del que se habla no es habitual o norma. Este tipo de construcción no se puede describir de manera modular: solo la conjunción simultánea de parámetros entonativos y morfosintácticos puede activar la construcción y por tanto su parte de significado.

Otro ejemplo de construcción que muestra una estrecha relación entre prosodia y significado construccional es la construcción [*hay x y x*] en español (Valenzuela y Hilferty, 2007). En esta construcción se reduplica el objeto del verbo *haber* (p. ej., *hay días y días, hay bancos y bancos*). Sin embargo, una mirada más atenta revela que existen en realidad dos subconstrucciones muy similares, que únicamente se distinguen por un parámetro formal: el patrón entonativo. Así, la oración *hay niños y niños* puede activar dos significados distintos. En el primer de ellos, se distingue entre dos tipos de niños, es decir, tiene una función contrastiva. En este caso, este contraste se refleja en los patrones entonativos: el primer *niños* se asocia a una entonación ascendente, y el segundo a una asociación descendente (*hay niños↑ y niños↓*), dando a entender que no todos los niños son iguales. Obsérvese que el aspecto en el que se diferencian los niños no está fijado de antemano; emerge de manera dinámica del

tópico discursivo o de distintos elementos presentes en el contexto, el propósito de la conversación, etc. Por ejemplo, según el contexto, el tipo de contraste en la oración contrastiva *hay libros y libros* puede ser de distintos tipos, como se ve en (4):

- (4)
- (a) *Hay libros* (caros) *y libros* (baratos)
  - (b) *Hay libros* (bien escritos) *y libros* (mal escritos)
  - (c) *Hay libros* (apropiados para regalarle a tu abuela) *y libros* (inapropiados para ello)

Frente a esta construcción contrastiva, existe una construcción muy parecida formalmente, pero distinta en su significado: la construcción enumerativa. Los aspectos morfosintácticos son idénticos (la reduplicación del objeto de *haber*), pero la asociación con una curva entonativa distinta activa otro tipo de semántica. Por ejemplo, si en el enunciado del párrafo anterior se pronuncian ambos nominales con entonación ascendente (*hay niños*↑ *y niños*↑), el significado que se activa no es el de contraste, sino el de enumeración; aproximadamente, el correspondiente a ‘hay muchos niños’. De esta manera, el único parámetro formal que distingue entre ambos tipos de significado (contrastivo frente a enumerativo), es la prosodia.

Valenzuela y Hilferty (2007) comprobaron cómo afectaba esta diferencia prosódica de manera *online* en una tarea de lectura. Estos autores midieron el tiempo que los participantes tardaban en leer una de estas oraciones (p. ej. *hay libros y libros*), pero en dos situaciones distintas: en una de ellas, se daba a los participantes un contexto que sesgaba la interpretación semántica hacia la versión enumerativa. Por ejemplo, tras leer el texto *Pablo dice que no le gusta leer, pero cuando vas a su casa y a continuación hay libros y libros*, la interpretación más coherente es la enumerativa (es decir, que en su casa hay muchos libros). De manera paralela, al leer el texto *¿Pero cómo le regalas ese libro tan subido de tono a tu abuela? ¿Es que no sabes que...?* Seguido de la frase *hay libros y libros*, la interpretación más coherente es la contrastiva: hay distintos tipos de libros y no todos son apropiados para regalarle a tu abuela. La manipulación crucial consistió en insertar entre el contexto y la construcción meta de [*hay x y x*] una frase musical que imitaba la entonación propia de cada una de estas subconstrucciones: una melodía con dos frases ascendentes (imitando la entonación enumerativa) o una melodía con una frase ascendente y otra descendente (imitando la entonación contrastiva). Los resultados mostraron que la concordancia entre sesgo contextual y frase entonativa influía en la velocidad con la que los participantes leían la frase final. Es decir, si el sesgo previo les preparaba para una interpretación contrastiva y escuchaban una melodía contrastiva o les preparaba

para una interpretación enumerativa y escuchaban una melodía enumerativa, tardaban menos tiempo en leer la frase final que en los casos en los que el sesgo y la melodía no coincidían (sesgo contrastivo con melodía enumerativa o sesgo enumerativo con melodía contrastiva). Esto indica que la interpretación final de la construcción [*hay x y x*] requiere de la integración de factores semánticos y prosódicos, una integración que se realiza de manera online, sobre la marcha, al procesar este tipo de construcciones.

## 6. GESTUALIDAD Y PROSODIA EN LA GRAMÁTICA DE CONSTRUCCIONES

Como hemos apuntado, los diversos elementos formales y semántico-funcionales de las construcciones interactúan en la expresión del significado en el uso lingüístico. De entre todos los elementos formales, no obstante, parece existir una especial relación entre gestualidad y los elementos prosódicos (p. ej., entonación, acento léxico/rítmico, etc.), asociación que ha sido observada desde hace décadas (p. ej., Bolinger, 1986). Esta relación incluye desde el notable alineamiento temporal ambos (Wagner, Malisz, y Kopp, 2014) hasta el hecho de que, al contrario que otros elementos multimodales en el uso del lenguaje (p. ej., la música), tanto gestualidad como prosodia son omnipresentes en el habla conversacional, independientemente de su estructura lingüística u organizativa, lo cual genera la posibilidad de múltiples asociaciones entre ambas.

Existen diversas relaciones entre gesto y prosodia que han sido puestas de relieve en los últimos años. Una de ellas es el denominado «*gestural pitching*», o movimientos arriba y abajo del gesto sincronizados con el contorno entonativo del enunciado (Zappavigna, Clérigh, Dwyer y Martin 2009). Por otro lado, una de las conexiones más mencionadas en la literatura es la coincidencia entre uso correlacionado de los «gestos rítmicos» (*beat gestures*, en inglés) y el pico prosódico de ciertos elementos léxicos en el discurso (McNeill, 2008, p. 41). Los «*beats*» son gestos en los que la forma y movimiento de la mano asemeja un golpe de la misma (hacia arriba y abajo o hacia atrás y adelante) y que tiende a señalar el momento o parte del discurso que el/la hablante percibe como más importante o relevante. Partiendo de una unidad analítica como la frase entonativa con una estructura prosódica que incluye un punto más prominente o núcleo (p. ej., Cruttenden, 1986), podemos señalar que existe una notable correlación entre ejecución del gesto, sílaba tónica y relevancia o importancia de la sílaba o palabra en cuestión (foco o rema) en el



discurso (p. ej., Dimitrova *et al.*, 2016; Jiménez-Bravo y Marrero-Aguilar 2020). No obstante, no debe de entenderse dicha correlación como una necesidad, ya que existen múltiples ejemplos en los que dicha coincidencia es variable, lo cual parece sugerir que los hablantes pueden ajustar tanto prosodia como gesto en tiempo real dependiendo del uso lingüístico comunicativo en un contexto concreto (Kendon 2004, p. 215-126).

Parece interesante también describir no solo relaciones globales, sino específicas entre gestos concretos, patrones prosódicos determinados, y construcciones concretas. Existen múltiples ejemplos de dichas relaciones alrededor de construcciones léxicas simples y frases hechas. En inglés, por ejemplo, las expresiones *uh-uh* [<sup>h</sup>ʔ<sub>h</sub>ʔ<sub>h</sub>] y *mm* [<sup>h</sup>ʔ<sub>h</sub>ʔ<sub>h</sub>] se usan para decir ‘no’, con el uso de una oclusiva glotal a principio de cada una de las dos sílabas y un patrón entonativo H\*L, que indica un tono alto (H) con acento prosódico (\*) en la primera sílaba, seguida de un tono bajo (L) (Cienki, 2015; Ladefoged y Johnson, 2011, p. 61) inapropiados para ello. Asimismo, dicha expresión de negación se suele acompañar, como en otros ejemplos de negación en inglés, con un movimiento lateral de lado a lado de la cabeza, un patrón muy extendido en las lenguas del mundo, pero no universal (p. ej., Andonova y Taylor, 2012), lo que indica que su uso implica un componente de aprendizaje.

Otro ejemplo de relación entre prosodia, gestualidad y significados/funciones concretas en el discurso es el estudiado por Mompeán y Valenzuela (2019) en relación a la construcción tautológica [*Brexit means Brexit*] (‘Brexit significa Brexit’), popularizada a través de los medios en Reino Unido en el año 2016 tras el referéndum sobre la pertenencia de dicho país a la Unión Europea. En un análisis de un corpus de videos que contenían el uso de esta tautología en el discurso político y periodístico, los autores mostraron cómo la expresión adquirió características formales y semántico-funcionales diferentes desde su aparición en junio de 2016 hasta el último dato analizado (noviembre de 2018). El análisis mostraba cómo una construcción no es algo estático, sino que evoluciona a lo largo del tiempo, y se actualiza en nuevos eventos de uso. Así, la tautología fue usada en un primer lugar por partidarios del Brexit (p. ej. Theresa May) como recurso lingüístico para promover la aceptación del resultado del referéndum (salida del Reino Unido de la Unión Europea); más adelante, la tautología comenzó a usarse por comentaristas y críticos en el contexto de su oposición o cuestionamiento de este resultado. El estudio mostró también no solo el uso combinado de acento prosódico y gestos rítmicos (normalmente usando las dos manos, a veces una o incluso el dedo índice)

sino de manera crucial, patrones distintos asociados a estos dos distintos usos discursivos de la tautología.

Como se ejemplifica en (5), en el primer caso la tautología tenía una estructura prosódica de tres pies rítmicos y una duración más larga, uso de aspiración enfática al final de *Brexit*, y tres gestos rítmicos o *beats* (5a). En la segunda acepción, utilizada como burla o crítica al concepto inicial del Brexit, esta estructura se vio reducida a dos pies rítmicos, una duración más corta, ausencia de aspiración y dos únicos pies rítmicos, incluyéndose la sílaba correspondiente a la forma verbal *means* dentro del primer pie (5b).

- (5)
- (a) *Bre-xit means Bre-xit* |'σσ|σ|'σσ|  
 (b) *Bre-xit-means Bre-xit* |'σσσ|'σσ|

De esta manera, este estudio mostraba no solo la conjunción de factores multimodales en una estructura construccional, sino cómo estos factores iban modulando su uso, incorporando las nuevas necesidades comunicativas surgidas del contexto socio-político, para así poder diferenciar los dos usos de la construcción.

## 7. PROBLEMAS DE UNA GRAMÁTICA DE CONSTRUCCIONES MULTIMODAL COMPLETAMENTE INCLUSIVA

El objetivo de incluir información multimodal en una estructura de tipo construccional, es decir, una estructura que agrupe distintos tipos de información heterogénea de manera que esta información se active de manera simultánea y no modular, es algo que se justifica teóricamente de manera muy sólida. Al fin y al cabo, la multimodalidad es claramente información recurrente en distintos actos de habla, por lo que tiene perfecto sentido que este tipo de información sea incluida por los hablantes en sus asociaciones de forma y significado. No obstante, los detalles de cómo se debe producir la integración de la información multimodal en la gramática de construcciones o cualquier otro modelo similar es un asunto que no está carente de problemas de diverso tipo, que pasamos a comentar a continuación.

### 7.1. *Segmental frente a suprasegmental; analítico frente a holístico*

Uno de los problemas más básicos a los que se enfrenta la gramática de construcciones a la hora de incorporar la multimodalidad es que es un sistema pensado

para el lenguaje verbal, en el que se pueden identificar componentes (o segmentos, si se quiere), que contribuyen con sus peculiaridades e información individual al todo. Una construcción está constituida por la concatenación de unidades discretas (sean morfemas, palabras o categorías gramaticales), que se combinan por procesos de composicionalidad débil o parcial (Langacker, 2008): existen efectos composicionales, pero el significado de las partes no explica por completo el significado de la combinación. Incluso significados más difusos, como puede ser el significado de transferencia unido a la construcción ditransitiva, dependen de la identificación de unidades individuales. Sin embargo, la información multimodal tiende a ser suprasegmental (o prosódica): un patrón entonativo no se corresponde con una palabra o un morfema, sino que se distribuye por una combinación no especificada de ellos. La prosodia, por ejemplo, no es analítica, sino global; lo mismo podríamos decir de determinado tipo de gestos; no hay efectos de composicionalidad claros y la interacción de estos elementos con la parte verbal no está por lo tanto nada clara y no existe un modelo concreto que realice la unión de ambos tipos de señales con un nivel adecuado de granularidad y especificidad descriptiva.

### *7.2. Heterogeneidad de la información multimodal: distintos tipos de significado gestual*

Uno de los grandes problemas de la inclusión de información multimodal en una unidad de tipo construccional es la indefinición del tipo de significado que llevan asociados los distintos tipos de información multimodal. Ciñéndonos únicamente a la información gestual, existen distintos tipos de gestos (Kendon, 2004) y cada uno de ellos se asocia a distintas cargas significativas. Por ejemplo, los «emblemas» son gestos aproximadamente equivalentes a una unidad léxica. El gesto en el que el índice y el pulgar se tocan formando un círculo mientras que el resto de los dedos se despliegan verticalmente, el conocido como signo de OK, es aproximadamente equivalente a una palabra; es un signo lingüístico completo, en el que la forma, en vez de un sonido, es una configuración manual, y el significado es ese acuerdo, que mencionamos. Los emblemas son por lo tanto gestos que tienen asociados un significado completo y, de hecho, no necesitan ningún tipo de asociación con material verbal.

Otros tipos de gestos activan significados diferentes: por ejemplo, los «gestos deícticos», que aparecen cuando señalamos, con el dedo, cabeza o mirada, un objeto de nuestro entorno al tiempo que decimos *eso*, responden a otro tipo de significado distinto, inseparable del contexto físico del acto comunicativo. Estos significados

se parecen por lo tanto a significados deícticos como los asociados a palabras como *ahí*, *aquí* o *ahora* (de hecho, los tiempos verbales, como el pasado o el futuro, son significados deícticos, puesto que dependen de un centro deíctico que corresponde al momento de enunciación).

Otro tipo de gestos distintos, los «gestos co-habla» tienen un significado mucho más difuso; el gesto lateral que hacemos al decir *de Madrid a Valencia* no corresponde de manera única con este significado de desplazamiento espacial; de hecho, estos gestos pueden además ser metafóricos: el gesto lateral que acabamos de mencionar es el mismo que hacemos al decir *de principio a fin*. De hecho, si observamos el gesto de manera independiente no podemos saber con qué significado está asociado (Valenzuela y Alcaraz, en prensa, 2023). Esta es la norma con la gran mayoría de los gestos co-habla: se adaptan de manera flexible al material verbal, pero dependen de él para su interpretación correcta, sin corresponder a un significado fijo.

Aparte de los gestos co-habla, los conocidos como «gestos recurrentes» están a medio camino entre los significados fijos de los emblemas y los significados contextuales de los gestos co-habla. Por ejemplo, un encogimiento de hombros puede asociarse a una variedad de significados (p.ej., *no me importa*, *no lo sé* o *qué más me da*), que no son ni fijos ni con una variabilidad contextual laxa, correspondiendo a un tipo de significado que podría corresponderse con una actitud del hablante que podría definirse como «desvinculación personal de la situación» (Valenzuela, 2017).

Finalmente, los conocidos como «gestos rítmicos», mencionados anteriormente (véase sección 6), se usan para marcar el ritmo de una narración y ayudan a segmentar el lenguaje y enfatizar determinados significados, puntuándolos con un gesto.

Como hemos visto, una construcción es la asociación de unos parámetros de forma con unos parámetros de significado, pero tal y como se ejemplifica en estos distintos tipos gestuales, los gestos se pueden asociar no ya a muchos significados distintos, muchos de ellos de gran variabilidad contextual, sino a distintos niveles de significación. La especificación completa de cómo se unen estos significados heterogéneos al material verbal, por lo tanto, presenta enormes desafíos.

Adicionalmente, la información gestual mantiene distintas relaciones de coocurrencia con el material verbal. Los gestos pueden ser más o menos independientes del elemento verbal con el que se produzcan, sustituyendo complementemente algunos casos a la información verbal o dependiendo de ella para su comprensión. Asimismo, en ocasiones, el gesto puede reforzar lo expresado por la información verbal (como cuando se hace un gesto manual hacia arriba mientras se dice *ha subido al piso de arriba a buscar sus gafas*) o puede dar información no contenida en la expresión

verbal, como cuando se hace el mismo gesto hacia arriba mientras se dice *ha ido a su piso a buscar las gafas*; en este caso, la información de que el piso está arriba da el gesto, no la frase. Si se dice *ayer por la noche parece que lo pasaron de maravilla* mientras se hace el gesto de beber (haciendo un movimiento manual repetido con el pulgar señalando la boca y el meñique extendido), el mensaje que se transmite es que ayer estuvieron bebiendo, de nuevo información que se expresa gestualmente y no verbalmente.

En resumen, lo que se quiere poner de manifiesto es que la relación entre los significados aportados por el gesto y los significados aportados por el material verbal es una relación muy compleja, no solo por los distintos tipos de significado gestual sino por las distintas posibilidades de distribución informacional entre gesto y mensaje verbal, de manera que el diseño de un mecanismo detallado que permita su integración, dada la variada casuística, en muchos casos, muy dependiente del contexto comunicativo, es un problema de primer orden que todavía ha de resolverse.

### 7.3. Heterogeneidad de las señales multimodales

Los problemas a los que se enfrenta la integración de la información multimodal en una estructura de tipo construccional se acrecienta si consideramos la diversidad de elementos multimodales que pueden ser potencialmente relevantes. Hasta ahora hemos mencionado información gestual (manual) y prosódica, pero las señales multimodales incluyen otros muchos articuladores (p. ej., expresiones faciales, postura corporal, dirección de la mirada). Por ejemplo, ¿qué debería hacerse con las expresiones faciales? Determinadas expresiones faciales coocurren de manera frecuente con estructuras de tipo construccional, como podría ser la construcción interrogativa. Es el caso de la elevación de las cejas, por ejemplo. Nota y colegas (2022) utilizaron un avatar creado por ordenador para estudiar cómo los signos faciales (en particular el movimiento de las cejas) contribuyen a la rapidez en la identificación de preguntas en el uso lingüístico conversacional. El avatar era una figura humana en la que los diferentes articuladores multimodales –por ejemplo, las diferentes partes de la cara, cejas, ojos, boca– eran manipulables mediante un programa de ordenador. Esta manipulación selectiva de cada uno de los articuladores permitía realizar experimentos muy controlados: por ejemplo, para comprobar el papel que desempeña el levantamiento de cejas en la comunicación, hicieron que el avatar formulara preguntas a los usuarios humanos al tiempo que levantaba las cejas, en unos casos, o sin levantarlas en otros, y midieron el tiempo que tardaban en ambos casos los usuarios en responder (es decir, en reconocer que se les había hecho

una pregunta). Sus resultados mostraron que los usuarios humanos contestaban más rápidamente las preguntas asociadas con un levantamiento de cejas; es decir, este movimiento les ayudaba a interpretar la secuencia verbal como una pregunta. Por lo tanto, parece que esta señal forma parte de la construcción y, por lo tanto, debería incluirse en una descripción completa de la construcción interrogativa.

Otras señales multimodales serían incluso más difíciles de integrar. La dirección de la mirada, por ejemplo, tiene una serie de funciones muy definidas en las interacciones comunicativas: ayuda a identificar cuál es el referente o el foco de la oración al que se refiere el hablante, influyendo por ejemplo en si una situación se describe con voz activa o pasiva (Ibbotson, Lieven y Tomasello, 2013), es básica para el establecimiento de la «atención compartida» (*joint attention*, en inglés; Tomasello, 2003), y es un componente crucial para regular los turnos en las interacciones dialógicas (Deguyte & Astell, 2021) También ayuda a interpretar la intención comunicativa del hablante (una mirada directa a los ojos se asocia a un mayor énfasis en lo que se está diciendo, como una declaración aumentada de veracidad o importancia; Kendon, 1967) y se ha demostrado que la dirección de la mirada es básica en el desarrollo del lenguaje (véase Çetinçelik *et al.*, 2021 para una revisión). La postura corporal, adelantando el tronco hacia el interlocutor, también tiene su función comunicativa; lo mismo podría decirse de mecanismos como la distancia corporal (conocida como «proxémica»), que depende de factores personales y sobre todo culturales: distintas culturas tienen distintas distancias para interacciones íntimas, personales, sociales o públicas (Hall, 1974).

¿Cómo podemos incorporar todas estas señales tan variadas y dependientes en diversos grados del contexto comunicativo en una construcción? Sería necesario introducir una nueva serie de mecanismos de combinación de estas señales; la especificación detallada de cómo las diferentes señales se unen para constreñir el espacio de construcción de significado es de nuevo hartamente complicada y, de hecho, no existe en realidad un modelo completo que lo haya intentado.

#### 7.4. ¿Cómo se podría representar la información multimodal en la gramática de construcciones?

En vista de lo expuesto, parece que la forma de representar la información completa en una unidad debe ser diferente a las estructuras que conocemos en la actualidad como construcciones. Posiblemente podría corresponder a estructuras complejas en las que los distintos tipos de información se presenten de manera

probabilística configurando patrones gestálticos en los que los distintos parámetros se pueden adaptar de manera dinámica a las necesidades comunicativas de un contexto dado. La idea del «constructicón» como un repositorio de correspondencias forma-significado que almacenamos en la memoria a largo plazo y traemos a la memoria de trabajo para expresar un significado en la producción lingüística o para identificar un patrón lingüístico en el caso de la comprensión, parece que debe ceder el terreno a un modelo necesariamente más fluido y contextual, en el que las probabilidades de coocurrencia de distintos tipos de información configuran un espacio de sistema dinámico, con determinadas configuraciones constructionales actuando como atractores.

## 8. CONCLUSIÓN

En general, la necesidad de incluir información multimodal en descripciones completas y exhaustivas de las lenguas es algo cada vez menos discutible. El formalismo que se utilice compartirá de manera necesaria características con una gramática de tipo constructional, que agrupe en una misma estructura información tanto verbal como no-verbal (o multimodal). Existe evidencia de que estas configuraciones, que agrupan distintos tipos de información compleja (que proceden tanto del canal auditivo como del visual), facilitan la comunicación en vez de complicarla. Esto puede parecer contradictorio: si en un intercambio comunicativo, el interlocutor tiene que estar atento no solo a las señales de tipo verbal sino a toda la variedad de señales multimodales (teniendo que discriminar entre, por poner un ejemplo, los movimientos accidentales, como subirse las gafas o rascarse un brazo, y los movimientos con intención comunicativa, como un gesto acercando la mano al oyente) la lógica diría que esta sobrecarga informacional saturaría el sistema de reconocimiento y haría la comunicación más lenta (Valenzuela, 2019).

Sin embargo, como hemos visto en algunos ejemplos explicados en este artículo, lo que ocurre es lo contrario. Esa mayor facilidad de procesamiento al enfrentarse a una serie simultánea de señales variadas y complejas indica claramente que la distinta información multimodal se agrupa en una unidad comunicativa. Por ejemplo, reconocemos más rápido la imagen de un perro si además escuchamos un ladrido; cada una de las partes que conforman el todo sirven para activarlo, de manera que las diversas pistas se suman, confirmando la correcta identificación categorial. De la misma manera, en el caso de la comunicación oral, las distintas pistas multimodales de nuevo se suman, y hacen que el reconocimiento de la

intención comunicativa sea más sencilla, rápida y eficiente. Esto solo es posible si dichas señales no se producen de manera incidental y aislada, sino si todas forman parte de algún tipo de estructura común, ese todo del que cada una de las señales es una parte.

En principio, la teoría cuyos principios la posicionan en mejor lugar para incluir y agrupar informaciones tan heterogéneas es la gramática de construcciones. Existen sin embargo una serie de problemas técnicos que hacen que, con toda posibilidad, una nueva versión de la gramática de construcciones multimodal tenga un sistema de representación de la información distinto de la versión más clásica. En este nuevo sistema, la confluencia de los diferentes tipos de información debe considerarse de manera mucho más probabilística y la descripción de sus interrelaciones a todos los niveles es todavía un problema extremadamente complejo que hay que abordar de manera sistemática y gradual. De esta manera, podría considerarse que la gramática de construcciones multimodal es en estos momentos más una meta a la que dirigirse que una realidad actual. No obstante, es nuestra firme convicción que este es el formato que cualquier descripción completa y de base empírica de los comportamientos lingüísticos deben tener y el destino al que al que con toda probabilidad todos nos dirigimos.

## REFERENCIAS

- Aguirre, C. (2003). Early verb development in one Spanish-speaking child, en D. Bittner, W. U. Dressler y M. Kilani-Schoch (eds.), *Development of verb inflection in first language acquisition: A cross-linguistic perspective*, pp. 1-26. Berlín y Nueva York: De Gruyter Mouton
- Andonova, E. y Taylor, H. A. (2012). Nodding in dis/agreement: A tale of two cultures. *Cognitive Processes Suppl 1*:S79-82. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10339-012-0472-x>
- Bolinger, Dwight (1986). *Intonation and its parts: Melody in spoken English*. Stanford: Stanford University Press.
- Bybee, J. (2006). From usage to grammar: the mind's response to repetition. *Language* 82(4), 711-733.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language*. Nueva York: Praeger
- Cienki, A. (2015). Spoken language usage events. *Language and Cognition* 7, 499-514.
- Croft, W. (2001). *Radical Construction Grammar: Syntactic theory in typological perspective*. Oxford y Nueva York: Oxford University Press.
- Cruttenden, A. (1986). *Intonation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Çetinelik, M., Rowland, C. F., y Snijders, Tineke M. (2021). Do the eyes have it? A systematic review on the role of eye gaze in infant language development. *Frontiers in Psychology* 8;11:589096. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.589096>



- Degutyte, Ziedune y Astell, Arlene (2021). The role of eye gaze in regulating turn taking in conversations: A systematized review of methods and findings. *Frontiers in Psychology* 12:616471. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.616471>
- Dimitrova, D., Chu, M., Wang, L., Özyürek, A. y Hagoort, P. (2016). Beat that word: How listeners integrate beat gesture and focus in multimodal speech discourse. *Journal of Cognitive Neuroscience* 28(9), 1255-1269.
- Fillmore, Ch. J., Kay, P. y O'Connor, M. C. (1988). Regularity and idiomaticity in grammatical constructions: The case of *let alone*. *Language* 64(3), 501-538.
- Fischer, K. y Aarestrup, M. (2021). Relationships between construction grammar(s) and genre: Evidence from an analysis of Instagram posts. *Journal of Pragmatics* 183, 87-104.
- Goldberg, A. E. (2006). *Constructions at work: The nature of generalization in language*. Oxford y Nueva York: Oxford University Press.
- Goldin-Meadow, S. y Brentari, D. (2017). Gesture, sign, and language: the coming of age of sign language and gesture studies. *Behavioural Brain Sciences* 40:E46. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0140525X15001247>
- Hall, E. T. (1974). *Handbook for proxemic research*. Washington, D. C: Society for the Anthropology of Visual Communication.
- Halliday, M. A. K. (1985). *Spoken and written language*. Victoria, NSW, Australia: Deakin University.
- Hoffmann, T. (2021). Multimodal Construction Grammar: From multimodal constructs to multimodal constructions, en X. Wen y J. R. Taylor (eds.), *The Routledge handbook of Cognitive Linguistics*, pp. 78-92. Londres y Nueva York: Routledge.
- Ibarretxe-Antuñano, I. y Valenzuela, J. (2021). *Lingüística y cognición: el lenguaje desde la lingüística cognitiva*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Ibbotson, P. (2013). The scope of usage-based theory. *Frontiers in Psychology* 4(255). DOI: <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00255>
- Ibbotson, P., Lieven, E. V. M., y Tomasello, M. (2013). The attention-grammar interface: Eye-gaze cues structural choice in children and adults. *Cognitive Linguistics*, vol. 24(3), 457-481. DOI: <https://doi.org/10.1515/cog-2013-0020>
- Jiménez-Bravo, M. y V. Marrero-Aguar (2020). Multimodal perception of prominence in spontaneous speech: A methodological proposal using mixed models and AIC. *Speech Communication* 124, 28-45.
- Kay, P. y Fillmore, Ch. (1999). Grammatical constructions and linguistic generalizations: The what's X doing Y construction. *Language* 75(1), 1-33.
- Kemmer, S. y Barlow, M. (2000). Introduction: A usage-based conception of language, en M. Barlow y S. Kemmer (eds.), *Usage-based Models of Language*, pp. 7-28. Stanford: CSLI Publications.
- Kendon, A. (1967). Some functions of gaze-direction in social interaction. *Acta Psychologica* 26, 22-63. DOI: [https://doi.org/10.1016/0001-6918\(67\)90005-4](https://doi.org/10.1016/0001-6918(67)90005-4).
- Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ladefoged, P. y Johnson, K. (2011). *A course in phonetics*. 6ª edición. Boston, MA: Wadsworth.

- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive grammar: A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Lambrecht, K. (1990). What, me worry? — ‘Mad Magazine sentences’ revisited. *Proceedings of the Sixteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* 16, p. 215-228.
- McAllister Byun, T. y Tessier, A. M. (2016). Motor influences on grammar in an emergentist model of phonology. *Language and Linguistics Compass* 10(9), 431-452.
- McNeill, D. (2008). *Gesture and thought*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Mompeán, J. A. y Valenzuela, J. (2019). *Brexit means Brexit: a constructional analysis*. *Complutense Journal of English Studies* 27, 1-37
- Nota, N., Trujillo, J. P., y Holler, J. (2022). Conversational eyebrow frowns facilitate question identification: An online VR study. *PsyArXiv*. DOI: <https://doi.org/10.31234/osf.io/fcj8b>
- Pagán Cánovas, C. y Valenzuela, J. (2017). Timelines and multimodal constructions: Facing new challenges. *Linguistic Vanguard* 3(s1). DOI: <https://doi.org/10.1515/lingvan-2016-0087>
- Pagán Cánovas, C., Valenzuela, J., Alcaraz Carrión, D., Olza, I. y Ramscar, M. (2020). Quantifying the speech-gesture relation with massive multimodal datasets: Informativity in time expressions. *PLoS One* 15(6). e0233892.
- Perniss, P. (2018). Why we should study multimodal language. *Frontiers in Psychology* 9(1109). DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01109>
- Port, R. (2010). Rich memory and distributed phonology. *Language Sciences* 32, 43-55.
- Schoonjans, S. (2017). Multimodal Construction Grammar issues are Construction Grammar issues. *Linguistic Vanguard* 3(s1). DOI: <https://doi.org/10.1515/lingvan-2016-0050>
- Steen, F. F. y Turner, M. (2013). Multimodal Construction Grammar, en Michael Borkent, B. Dancygier y J. Hinnell (eds.), *Language and the creative mind*, pp. 255-274. Stanford, CA: CSLI Publications.
- Thompson, S. A. (1998). A discourse explanation for the cross-linguistic differences in the grammar of interrogation and negation, en A. Siewierska y J. Jung Song (eds.), *Case, typology and grammar: In honor of Barry J. Blake*, pp. 307-341. Amsterdam: John Benjamins.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Valenzuela, J. (2019). Señales no verbales en la comunicación: ¿problema o solución?. *Ciencia Cognitiva* 13(3), 71-73.
- Valenzuela, J. (2017). A new multimodal construction? What do I care? *International Cognitive Linguistics Conference (ICLC-14)*. University of Tartu (Estonia). July 11.
- Valenzuela, J. y Hilferty, J. (2007). Music, modularity and syntax. *International Journal of English Studies* 7(2), 101-116.
- Valenzuela, J. y Alcaraz-Carrión, D. (en prensa, 2023). English temporal gestures are temporal gestures.

- Vigliocco, G., Perniss, P. y Vinson, D. (2014). Language as a multimodal phenomenon: Implications for language learning, processing and evolution. *Philosophical Transactions of the Royal Society B* 369(1651): 20130292.  
DOI: <https://doi.org/10.1098/rstb.2013.0292>
- Wagner, P., Malisz, Z. y S. Kopp (2014). Gesture and speech in interaction: An overview. *Speech Communication* 57, 209-232.
- Zappavigna, M., Cléirigh, Ch., Dwyer, P. y Martin, J. R. (2009). The coupling of gesture and phonology, en M. Bednarek and J.R. Martin [eds.] *New discourse on language: Functional perspectives on multimodality, identity, and affiliation*, pp. 237-266. London: Continuum.
- Zima, E. y Bergs, A. (2017). Multimodality and construction grammar. *Linguistics Vanguard* 3, s1, 2017, pp. 20161006. DOI: <https://doi.org/10.1515/lingvan-2016-1006>
- Zima, E. y B., Geert (2015). Cognitive Linguistics and interactional discourse: Time to enter into dialogue. *Language and Cognition* 7(4), 485-498.

Javier Valenzuela Manzanares  
Jose Antonio Mompeán González  
Departamento de Filología Inglesa  
Campus de la Merced  
Universidad de Murcia  
Murcia, 30001 (España)



## UN PARADIGMA EN POTENCIA: LOS VERBOS DE ASCENSO EVIDENCIALES Y ADMIRATIVOS EN LA HISTORIA DEL INGLÉS

Mario SERRANO LOSADA<sup>1</sup>

Universidad Complutense de Madrid

### Resumen

A partir de dos estudios de caso concretos –la obsolescencia de *chance* y el surgimiento de *turn out*– el presente estudio aborda, por un lado, la creciente paradigmaticización de los verbos de ascenso evidenciales y admirativos del inglés y, por otro, explora los distintos procesos cognitivos involucrados en el surgimiento y obsolescencia de los miembros de esta categoría incipiente. Así, los datos diacrónicos revelan que este conjunto de verbos ha desarrollado características y patrones construccionales comunes que permiten considerarlos un paradigma emergente. De hecho, la obsolescencia y surgimiento de los verbos analizados apuntan a una compleja evolución en la que las diferentes construcciones están sofisticadamente imbricadas: a medida que han surgido nuevos verbos evidenciales y admirativos, los miembros preexistentes de esta categoría han sufrido importantes modificaciones para dar cabida a los recién llegados. Así, la incorporación de *turn out* en el siglo XVIII como nuevo miembro a la clase tuvo importantes repercusiones en el sistema que resultaría en la desaparición de *chance*. El estudio de esta red de expresiones desde un punto de vista construccional nos permite rastrear su compleja historia desde una perspectiva amplia, además de arrojar luz sobre procesos como la analogización, la construccionalización y la paradigmaticización. El artículo se basa en datos de diversos corpus de inglés, sincrónicos y diacrónicos, incluyendo COCA, EEBOCorp o CLMET, entre otros.

*Palabras clave:* verbos de ascenso; evidencialidad; admiratividad; paradigmaticización; analogización; competición; sustitución

---

1. mario.serrano@ucm.es.  <https://orcid.org/0000-0002-5067-9280>

El presente trabajo se ha realizado en el marco del proyecto de investigación «Construccionalización en el discurso oral y escrito: datos del inglés histórico y contemporáneo» (PID2020-114604GB-I00), financiado por el Programa Estatal de Generación de Conocimiento del Ministerio de Ciencia e Innovación. Agradezco a las editoras de este volumen su paciencia y a los evaluadores anónimos sus acertados comentarios y sugerencias. Los errores que perseveren son responsabilidad mía.

## A PARADIGM IN THE MAKING: EVIDENTIAL AND MIRATIVE RAISING VERBS IN THE HISTORY OF ENGLISH

### *Abstract*

The present paper zooms in on two specific case studies –the obsolescence of *chance* and the emergence of *turn out*– to address, on the one hand, the growing paradigmaticization of English evidential and mirative raising verbs, and, on the other, to explore the cognitive processes involved in the emergence and obsolescence of members of this incipient category. Thus, the diachronic data reveal that this set of verbs has developed common constructional patterns and features that allow them to be considered an emerging paradigm. In fact, the obsolescence and emergence of the analyzed verbs point toward a complex evolution in which different constructions are intricately intertwined: as new evidential and mirative verbs have emerged, preexisting members of this category have undergone significant changes to accommodate the newcomers. Thus, the incorporation of *turn out* in the 18<sup>th</sup> century as a new member of the class had important repercussions in the system that would result in the disappearance of *chance*. The study of this network of expressions from a constructional perspective allows us to trace its complex history from a broad perspective, as well as to shed light on processes such as analogization, constructionalization, and paradigmaticization. The article is based on data from various synchronous and diachronic English corpora, including COCA, EEBOCorp, and CLMET, among others.

*Keywords:* raising verbs; evidentiality, mirativity; paradigmaticization; analogization; competition; substitution

RECIBIDO: 22/02/2023

APROBADO: 08/03/2023

### 1. INTRODUCCIÓN

En su devenir histórico, la lengua inglesa ha gramaticalizado varios verbos de ascenso con significados evidenciales y admirativos, algunos de los cuales se ilustran en los ejemplos (1) a (4):

- (1) *However, Russia still seems to be holding back forces, [...]* (NOW:US:2022)
- (2) *It turns out that the complete opposite occurred.* (NOW:US:2022)
- (3) *Its face was hideous and I couldn't tell what type of animal it was. Ends up, it was a moose.* (NOW:CA:2010)
- (4) *[Solomonov's] flagship restaurant is called Zahav, [...]. As it happens, Zahav is only a few blocks from WHYY, which gave our contributor Dave Davies the chance to take an enviable research trip.* (COCA:SPOK:2017)

Mientras que la construcción de sujeto elevado<sup>2</sup> con *seem* en (1) tiene un matiz claramente evidencial (la fuente de información de la proposición es indirecta: el hablante llega a la conclusión mediante un proceso inferencial, basado en el análisis de una situación concreta), las restantes construcciones con verbos de ascenso –la impersonal con *turn out* (2) y las dos construcciones parentéticas con *end up* (3) y *happen* (4)– tienen matices marcadamente admirativos (expresan sorpresa, contraexpectación u otros significados afines). Aunque las primeras documentaciones de verbos como *seem* o *happen* datan del inglés medio, otros como *turn out* y *end up* son mucho más recientes, remontándose a los siglos XVIII y XX respectivamente, lo que demostraría que el surgimiento de esta clase de verbos ha sido un proceso continuado a lo largo de la historia de la lengua inglesa.

De entre el conjunto de verbos que conforman esta categoría, el presente artículo se centra en dos casos particulares: (a) el surgimiento del ya mencionado *turn out* evidencial y admirativo en el s. XVIII y (b) la obsolescencia de *chance* admirativo durante el período del inglés moderno tardío. A partir de estos dos estudios de caso este artículo pretende profundizar en la creciente paradigmaticización de los verbos de ascenso evidenciales y admirativos. Para ello, se prestará especial atención a los mecanismos cognitivos y de cambio lingüístico involucrados en el surgimiento y obsolescencia de estos dos verbos.

Para analizar dichos procesos histórico, en el presente artículo se adoptan los postulados de la teoría de la gramaticalización (ver, p.ej., Hopper & Traugott, 2003) y las aproximaciones diacrónicas a la gramática de construcciones (ver, p.ej., Traugott, 2022; Traugott y Trousdale, 2013; Trousdale, 2016), así como los llamados modelos de cambio lingüístico basados en el uso (Bybee, 2010; Schmid, 2020). El principio básico de estos últimos es que la estructura lingüística se crea a medida que se usa la lengua, por lo que mecanismos como la gramaticalización, la construccionalización o la analogía están siempre en funcionamiento, (re)creando la gramática constantemente. Prueba de ello es la profunda transformación que los verbos de ascenso evidenciales han experimentado en la dimensión diacrónica.

---

2. Los términos «sujeto elevado» y «verbo de ascenso» o «de elevación» provienen de la gramática generativo-transformacional (ver, p.ej., Davies y Dubinsky, 2004). En (1), el sujeto semántico del verbo de la completiva de infinitivo aparece sintácticamente como sujeto del verbo principal (*seem*); de ahí la consideración del sujeto de la completiva como «elevado» hacia la cláusula principal. Pese a no coincidir con los supuestos generativo-transformacionales –el presente trabajo se inscribe en la lingüística histórica cognitivo-funcional (ver, p.ej., Hopper y Traugott, 2003; Traugott, 2022; Traugott y Trousdale, 2013) y en los llamados modelos de cambio lingüístico basados en el uso (ver, p.ej. Bybee, 2010)–, emplearemos los términos «elevación» y «ascenso» (del inglés *raising*) dado que se han empleado también en los estudios cognitivos (ver, p.ej., Langacker, 1995).

Son varias las fuentes de datos lingüísticos que se han empleado para la elaboración de este trabajo. Para el inglés contemporáneo, nos hemos valido del corpus *News on the Web* (NOW; Davies, 2013) y el *Corpus of Contemporary American English* (COCA; Davies, 2008-). Los datos históricos se han recabado del *Corpus of Late Modern English Texts* en su versión 3.0 (CLMET; De Smet *et al.*, 2011) para el inglés moderno tardío y el *Early English Books Online Corpus* 1.0. (EEBOCorp; Petré, 2013) para el inglés moderno temprano, además de las bases de datos de citas del *Oxford English Dictionary Online* (OED; 2000-) y del *Middle English Dictionary* (MED; McSparran *et al.*, 2000-2018).

Los datos diacrónicos revelan que este conjunto de verbos ha desarrollado características y patrones construccionales comunes que permiten considerarlos un paradigma emergente. De hecho, la obsolescencia y surgimiento de los verbos analizados apuntan a una intrincada evolución en la que las diferentes construcciones están complejamente imbricadas: a medida que han surgido nuevos verbos evidenciales y admirativos, los miembros preexistentes de esta categoría han sufrido importantes modificaciones para dar cabida a los recién llegados. Así, por ejemplo, la incorporación de *turn out* durante el siglo XVIII como nuevo miembro a la clase tuvo importantes repercusiones en el sistema que jugarían un papel fundamental en la obsolescencia de *chance*. El estudio de este conjunto de expresiones desde un punto de vista construccionista nos permite rastrear su compleja historia desde una perspectiva amplia, además de aportar datos de calado sobre procesos cognitivos como la analogización, la construccionalización, y la paradigmaticización.

Este artículo está organizado en 5 apartados, además de la presente introducción. En el segundo apartado (§2) se repasan los conceptos de evidencialidad y admiratividad, así como la relación entre ambas categorías, y en el tercero (§3) se examina el surgimiento de estas categorías semánticas desde una perspectiva diacrónica. En el cuarto (§4) se aborda el análisis de los verbos evidenciales y admirativos de ascenso y su carácter paradigmático en el inglés actual. En el quinto (§5) se profundiza, por un lado, en el surgimiento de *turn out* admirativo (§5.1) y, por otro, en la obsolescencia de *chance* admirativo (§5.2). Finalmente, en el último apartado (§6) se ofrece una discusión general sobre los estudios de caso abordados y un sucinto resumen con las principales conclusiones alcanzadas en este trabajo.



## 2. LA EVIDENCIALIDAD Y LA (AD)MIRATIVIDAD

En las últimas décadas, la evidencialidad y, en menor medida, la admiratividad han recibido una atención creciente, tanto desde la perspectiva de la tipología lingüística (ver, entre otros, Aikhenvald, 2004, 2015, 2018 para la evidencialidad; DeLancey, 1997, 2001, 2012 para la admiratividad) como desde estudios de corte cognitivo-funcionalista sobre lenguas concretas en las que estas categorías no siempre se expresan morfológicamente (ver, por ejemplo Chafe, 1986; Cornillie, 2007; Diewald y Smirnova, 2010a; Marín Arrese *et al.*, 2017; Hengeveld y Olbertz, 2012; Squartini, 2018)<sup>3</sup>. Sin embargo, a pesar de la abundancia de estudios dedicados a la evidencialidad y la admiratividad en los últimos tiempos, sus estatus como categorías lingüísticas continúa suscitando debate entre los especialistas (ver Aikhenvald, 2012, 2018; DeLancey, 2012, entre otros). En particular, han surgido opiniones contrapuestas a la hora de definir estas categorías, dilucidar la manera en que se relacionan entre sí y delimitar qué tipo de elementos podrían considerarse marcadores evidenciales o admirativos.

A grandes rasgos, la evidencialidad puede definirse como la expresión lingüística de la fuente de información. Esta categoría se emplea para señalar la forma en que los hablantes han obtenido determinada información, es decir, si la han visto, oído, olido o inferido, entre otras posibles fuentes. Aikhenvald (2004, p. 1) ha estimado que en aproximadamente una cuarta parte de las lenguas del mundo la evidencialidad constituye una categoría gramatical obligatoria, expresada morfológicamente mediante afijos, clíticos y/o partículas. A modo de ejemplo, la Tabla 1 refleja, de manera simplificada, el sistema morfológico de marcadores evidenciales del quechua cuzqueño. Este sistema distingue entre tres posibles fuentes de información mediante tres sufijos diferentes; *-mi* para la evidencia directa, *-si* para la evidencia 'de oídas' (ing. *hearsay*) y *-chá* para la evidencia inferencial.

	<i>Evidencia directa</i>	<i>De oídas</i>	<i>Inferencia</i>
<i>quechua cuzqueño</i>	Para-sha-n- <i>mi</i> <sup>4</sup>	Para-sha-n- <i>si</i>	Para-sha-n- <i>chá</i>
<i>glosa interlineal</i>	lluvia-PROG-3- <i>mi</i>	lluvia-PROG-3- <i>si</i>	lluvia-PROG-3- <i>chá</i>
<i>traducción</i>	'Está lloviendo'	'Está lloviendo'	'Debe de estar lloviendo'
<i>significado evidencial</i>	(veo <i>p</i> )	(me dijeron <i>p</i> )	(infero <i>p</i> )

Tabla 1. Marcadores evidenciales en el quechua cuzqueño (basado en Faller, 2002, p. 3)

3. Chafe (1986) aborda la evidencialidad en inglés y Cornillie (2007) explora la evidencialidad en español; Diewald & Smirnova (2010a) está dedicado a la evidencialidad en alemán. De manera más general, Marín Arrese *et al.* (2017) se centran en la evidencialidad en lenguas europeas. Por su parte, Hengeveld y Olbertz (2012) abordan la admiratividad en el español andino y Squartini (2018) las extensiones admirativas en lenguas romances.

4. La abreviatura PROG en el ejemplo glosado se refiere a 'progresivo'.

Aunque el uso de estos sufijos, como la propia Faller (2002, p. 14) indica, no es obligatorio en esta variedad quechua, su ausencia tendría implicaciones de evidencia directa. En otras lenguas, sin embargo, la omisión de marcas evidenciales podría resultar en expresiones agramaticales, según describe Aikhenvald (2003) en relación al tariana, una lengua arahuaca de la Amazonía noroccidental brasileña.

Además de la fuente de información, las lenguas del mundo poseen una multitud de maneras de expresar sorpresa y significados relacionados como la contraexpectatividad, el descubrimiento repentino y el carácter inesperado de un evento. Las expresiones lingüísticas de estos significados se pueden subsumir bajo la etiqueta amplia de (ad)miratividad (Aikhenvald, 2012; DeLancey, 1997, 2001, 2012). Los marcadores gramaticales admirativos, aunque también bien documentados en un importante número de lenguas, son tipológicamente mucho menos prevalentes que los marcadores evidenciales (Aikhenvald, 2012, p. 473). Tómese como muestra los ejemplos del dialecto tibetano de Lhasa en (5):

- (5) a. *nga-r dngul tog=tsam yod*<sup>5</sup>  
 yo-LOC dinero algo existir  
 'tengo algo de dinero (p.ej., traje algo conmigo)
- b. *nga-r dngul tog=tsam' dug*  
 yo-LOC dinero algo existir-MIR  
 'Tengo algo de dinero!' (para mi sorpresa)

(DeLancey, 1997, p. 44)

Según DeLancey (1997, p. 44), el tibetano de Lhasa y algunas otras lenguas tibetano-birmanas presentan una oposición entre dos cópulas existenciales, la no marcada, *yod*, y la admirativa, *'dug*. Mientras que *yod* en (5a) se utiliza para afirmar el hecho de que el hablante tiene dinero (porque lo llevaba consigo), *'dug* en (5b) se usa para expresar el asombro del hablante después de encontrar dinero que no sabía que llevaba consigo. Así, la principal función de la cópula en (5b) es la de denotar la naturaleza sorprendente o el carácter inesperado de un evento o una situación en curso; *'dug* funciona como un marcador admirativo y se emplea para referirse a eventos inesperados o a descubrimientos repentinos, ya sea para el hablante o para otra persona que desempeña un papel central en la narrativa.

A menudo se vincula la admiratividad a la evidencialidad, e incluso se ha considerado la primera como parte de la segunda. Sin embargo, a pesar de su estrecha

5. En los ejemplos glosados se emplean las siguientes abreviaturas: LOC = locativo; MIR = admirativo.

relación, gracias a los estudios de tipología lingüística hoy por hoy hay consenso generalizado sobre el estatus de la admiratividad como una categoría independiente de la evidencialidad (Aikhenvald, 2004, pp. 195-215 para una visión general de la relación entre ambas categorías; Peterson, 2017). Aun así, los límites entre estas dos categorías son en ocasiones difusos. La interrelación entre ambas se hace patente, por ejemplo, en las extensiones admirativas que algunos evidenciales pueden adquirir. Un caso citado con frecuencia es el uso extendido del marcador evidencial turco *-mİş* (6), que puede utilizarse para expresar sorpresa (Aksu-Koç y Slobin, 1986).

(6) *Ahmet gel-mİş*.

Ahmet vino-EV

a. '(Parece que) Ahmet vino' [lectura INFERENCIAL]

b. '(Aparentemente) Ahmet vino' [lectura DE OÍDAS (HEARSAY)]

c. '(Resulta que) Ahmet vino' [lectura ADMIRATIVA]

(adaptación de Aksu-Koç y Slobin, 1986, p. 159)

En general, el sufijo *-mİş* del turco codifica experiencias indirectas en forma de inferencia y de oídas. Por lo tanto, el contexto de la enunciación puede resultar en diferentes interpretaciones evidenciales. Dado que el hablante en (6) no ha visto a Ahmet todavía, puede inferir (6a) que ha llegado por alguna pista contextual (por ejemplo, el hablante puede haber visto su abrigo colgado en el perchero de la entrada) o (6b) haberlo escuchado de una tercera persona (es decir, el hablante puede haber sido informado de que Ahmet ya ha llegado). Sin embargo, en ciertos contextos, este marcador también puede indicar admiratividad. Por ejemplo, el hablante podría pronunciar (6) después de ver a Ahmet aparecer de manera inesperada (6c) (Aksu-Koç y Slobin, 1986, p. 162). De este modo, el uso admirativo del evidencial *-mİş* depende de restricciones contextuales específicas en las que el hablante indica que no está «preparado» para el evento –en este caso, la llegada de Ahmet– y que por lo tanto lo encuentra sorprendente e inesperado.

Tanto la evidencialidad como la admiratividad pueden entenderse en un sentido estricto o en uno algo más laxo. Aikhenvald (2004, p. 105) distingue entre la evidencialidad propiamente dicha (es decir, la categoría gramatical expresada morfológicamente) y lo que ella misma denomina estrategias de evidencialidad. Las lenguas germánicas, como las lenguas romances, tienden a expresar la evidencialidad y la admiratividad en el léxico (ver Diewald y Smirnova, 2010a, 2010b). Así, ni el inglés ni el castellano codifican estas categorías morfológicamente; es decir, no poseen una categoría gramatical de marcadores evidenciales o admirativos

análogos a otras categorías gramaticalizadas como pueden ser el tiempo, la persona o el número. Por el contrario, las realizaciones lingüísticas de estas categorías en estas lenguas suelen expresarse mediante distinciones semánticas que constituyen estrategias comunicativas opcionales y que a menudo se representan léxicamente.

Las estrategias evidenciales y admirativas en lenguas como el castellano o el inglés, sin embargo, pueden expresarse de muy diversas maneras y en los diferentes niveles lingüísticos, desde la prosodia hasta el discurso. Así, la entonación exclamativa puede transmitir matices admirativos de sorpresa, el mismo tipo de matices que podrían expresarse mediante una serie de expresiones pragmático-discursivas como la interjección inglesa *wow* o la castellana *vaya*, o expresiones adverbiales inglesas como *surprisingly* y *unexpectedly* y sus equivalentes castellanos *sorprendentemente* e *inesperadamente*. Sirva de ilustración, el empleo de *adiós* como interjección admirativa en el español de Puerto Rico en (7):

- (7) a. *¡Adiós!* Me comí la carne  
       ‘Me comí la carne (ahora me doy cuenta)’  
       b. *¡Adiós!* Me comí la carne # *Aunque ya me había dado cuenta.*  
       c. *¡Adiós!* Me comí la carne # *Me lo esperaba.*  
       d. *¡Adiós!* Me comí la carne # *No me sorprende.*

(Escalona Torres, 2020, p. 316)

En el ejemplo (7a), Marta, que es vegetariana, se acaba de llevar un pedazo de carne a la boca sin darse cuenta. Lejos de constituir una fórmula de despedida, *¡adiós!* se emplea en este contexto como una expresión admirativa gramaticalizada que permite al hablante indicar, por una parte, el descubrimiento repentino de su acción y la contraexpectación resultante de la misma; todo ello, marcado por la sorpresa que expresa ante los hechos (Escalona Torres, 2020, p. 316). De hecho, el significado admirativo de la interjección *¡adiós!* está semantizado y no puede cancelarse, como queda patente en las pruebas de (7b-d) cuando se intenta anular el significado admirativo del enunciado.

Sin embargo, la expresión de estas estrategias en las lenguas germánicas y romances puede surgir en entornos más gramaticales –es decir, más abstractos y no exclusivamente léxicos– como pueden ser la construcción admirativa [*what* a SN] del inglés (Krawczak y Glynn, 2015) ejemplificada en (8) o el marcador admirativo del castellano andino ecuatoriano ilustrado en (9):

- (8) *What a great group, these kids. They've grown up so much in the last 12 days.*  
(NOW:US:2022)  
'Qué maravilla de grupo, estos muchachos. ¡Han crecido tantísimo en los últimos 12 días!'
- (9) El año que viene *ha sido* bisiesto. (Hengeveld & Olbertz, 2012, p. 493)

La construcción en (8) responde a un esquema construccional cuya interpretación es siempre admirativa. En (9), la marca de pretérito perfecto no es tal: se ha gramaticalizado como marcador admirativo y se emplea para indicar sorpresa ante un descubrimiento inesperado que tendrá lugar en el futuro. La gramaticalización de las formas de perfecto como marcas evidenciales o admirativas es, de hecho, un proceso frecuente en las variedades del español andino (ver, p.ej., Laprade, 1981 para el español paceño), y su surgimiento se ha relacionado, en ocasiones, con el contacto lingüístico entre el castellano y el quechua o el aimara (ver, p.ej., Aikhenvald, 2012; Hengeveld y Olbertz, 2012; Laprade, 1981).

A la luz de estos ejemplos, parecería que tanto las estrategias evidenciales como las admirativas pueden también expresarse mediante medios que no son exclusivamente léxicos en aquellas lenguas que no codifican morfológicamente la evidencialidad y/o la admiratividad de manera obligatoria. De hecho, aunque la expresión de estas categorías esté lejos de ser obligatoria en lenguas como el inglés, el conjunto de los verbos de ascenso evidenciales y admirativos que abordamos en este artículo constituye un ejemplo más de las realizaciones lingüísticas de las estrategias evidenciales y admirativas cercanas a la expresión gramatical (no puramente léxica) en esta lengua.

### 3. LA GRAMATICALIZACIÓN DE LA EVIDENCIALIDAD Y LA ADMIRATIVIDAD

La gramaticalización entendida como proceso de evolución lingüística ha sido definida y redefinida en multitud de ocasiones y desde muy diversas perspectivas (para una historia sobre el término, v. Hopper y Traugott, 2003, pp. 19-38; Lehmann, 2015, pp. 1-9). No obstante, la mayor parte de estas definiciones mantienen una premisa subyacente: como proceso, la gramaticalización implica bien (a) la adquisición de contenido gramatical o más abstracto por parte de un elemento lingüístico (p.ej., lexema > palabra gramatical), bien (b) el cambio de una unidad gramatical a una aún más gramatical (p.ej., palabra gramatical > afijo). Así, como

mecanismo de cambio lingüístico, la gramaticalización puede considerarse un proceso análogo a otros como la lexicalización o la fonologización.

En las últimas décadas, la teoría de la gramaticalización ha sido reconceptualizada a la luz de las teorías de la gramática de construcciones (v, p.ej. Goldberg, 1995, 2006) como «construccionalización gramatical» (Traugott y Trousdale, 2013; Traugott, 2022). La aproximación construccionista al cambio lingüístico concibe los elementos gramaticales como combinaciones de formas lingüísticas con significados (*form-meaning pairings*) conectados entre sí en una compleja red asociativa, el *constructicon* o continuum léxico-sintáctico. Así, la gramaticalización puede entenderse como un tipo de construccionalización que resulta en la creación de una nueva combinación de una forma lingüística con un significado. Todos aquellos cambios que afectasen a una construcción preexistente pero que no resultasen en una nueva combinación se denominarían «cambios construccionales» (Traugott y Trousdale, 2013). Según Trousdale (2016, p. 68), las aproximaciones construccionales parten de un enfoque no modular del lenguaje. Esta concepción de la lengua nos proporciona una visión más amplia en la que las diferentes construcciones están representadas de un modo abstracto en el *constructicon* del hablante. Abordar el estudio del paradigma emergente de las construcciones evidenciales y admirativas desde esta perspectiva nos permite, por ejemplo, trazar una historia común de las distintas construcciones en las que todas ellas forman parte de una misma familia construcciona teniendo en cuenta los modelos de analogización, lo que además nos ayuda a establecer vínculos y patrones que de otro modo serían difíciles de determinar y justificar desde un punto de vista teórico.

A pesar de la atención que han suscitado la evidencialidad y la admiratividad en los últimos tiempos, el surgimiento y desarrollo diacrónico de marcadores y estrategias evidenciales y admirativas sigue siendo un campo relativamente inexplorado (cf. Aikhenvald, 2004, pp. 271-304; 2011). Son diversas las formas en las que dichas estrategias y marcadores pueden surgir. Así, como se ejemplificaba en (9), perteneciente a una variedad andina del español, los evidenciales y admirativos se difunden fácilmente a través del contacto lingüístico (Hengeveld y Olbertz, 2012), aunque esta no es la única vía por la que surgen estas categorías. En algunas lenguas, por ejemplo, las categorías no evidenciales pueden adquirir significados secundarios relacionados con la fuente de información, convirtiéndose así en estrategias evidenciales, que a su vez pueden acabar gramaticalizándose en marcadores evidenciales morfológicos. En términos generales, los procesos que dan lugar a estos marcadores y estrategias suelen ajustarse a dos patrones generales.

Por un lado, los marcadores de evidencialidad pueden desarrollarse a partir de la gramaticalización de un elemento léxico. En estos casos, un verbo, o con menos frecuencia un sustantivo, puede convertirse en un marcador gramatical de fuente de información dentro de un paradigma cerrado de marcadores evidenciales. Por otro lado, un evidencial puede desarrollarse a partir de una estrategia de evidencialidad, adquiriendo estatus gramatical (Aikhenvald, 201, p. 606).

El desarrollo de marcadores y estrategias evidenciales a partir de verbos de percepción como *see* ('ver'), verbos de apariencia como *seem* ('parecer') (Gisborne y Holmes, 2007; Willett, 1988) o verbos de enunciación como *decir* (Cruschina, 2015) está bastante extendido desde una perspectiva interlingüística. A veces, dichos verbos han dado lugar a elementos gramaticales; tal es el caso de varias lenguas tibetano-birmanas que han gramaticalizado evidenciales citativos a partir de verbos de enunciado (Saxena 1988, citado en Aikhenvald, 2004, p. 273). Sin embargo, como afirman Boye y Harder (2009, p. 18), estos verbos pueden también convertirse en expresiones adverbiales, que tradicionalmente se han considerado elementos léxicos, pero cuyo significado es claramente evidencial. Los autores ilustran su punto de vista con un ejemplo en afrikáans, reproducido en (10):

- (10) a. *ek glo dat hy ryk is.*  
 yo creo que él rico es  
 'Creo que es rico.'
- b. *hy is glo ryk.*  
 él es EV rico  
 'Aparentemente es rico.' (Boye y Harder, 2009, p. 19)

En afrikáans, el verbo *glo* ('creer', 'pensar'; del neerlandés *geloof*), ejemplificado en (10a), se ha gramaticalizado en el adverbio oracional de evidencia indirecta *glo* ('supuestamente', 'aparentemente'), ejemplificado en (10b). Del mismo modo, la expresión evidencial *dizque*, empleada en algunas variedades del español (v. Alcázar, 2018), también es el resultado de un proceso de gramaticalización, en este caso el verbo de enunciación *decir* con un complementador *que* fusionado. Las expresiones adverbiales evidenciales como *glo* o *dizque* tienen una amplia distribución en las lenguas como las germánicas (p.ej., el inglés *apparently, seemingly, reportedly*) y las romances (p.ej., el español *aparentemente, evidentemente, supuestamente*). Además, los verbos de percepción, apariencia y enunciación pueden dar lugar tanto a estrategias gramaticales como adverbiales. Considérese el verbo inglés *seem* en los ejemplos de (11):

(11) a. *It seems to be a good idea.*

‘*Parece ser una buena idea*’

b. *It is a good idea, it seems.*

‘*Es una buena idea, parece*’

Aunque ambas construcciones expresan evidencialidad indirecta, (11a) lo hace mediante un elemento gramatical (un verbo de elevación, con propiedades similares a las de un verbo auxiliar), mientras que (11b) lo hace mediante un elemento parentético final con alcance sobre toda la proposición. Así, como defienden Boye y Harder (2009, p. 20), ciertos elementos como sufijos, clíticos y partículas que normalmente se consideran gramaticales no solo pueden tener el mismo significado, sino también la misma fuente diacrónica que elementos generalmente considerados léxicos, como los adverbios. De hecho, si tenemos en cuenta que la gramática –que está en un continuo proceso de cambio y que es variable– se forma de manera incremental y gradual a partir de material lingüístico de diversa índole (p.ej., léxico), es fácil vislumbrar cómo la distinción entre léxico y gramática no es siempre nítida (Bybee, 1985).

#### 4. ¿UN PARADIGMA EMERGENTE?

El grupo específico de estrategias evidenciales y admirativas del inglés que se aborda en este estudio es el de los verbos de ascenso evidenciales y admirativos (EMRVs, por sus siglas en inglés). Este conjunto de verbos comparte una serie de características que nos permiten considerarlos parte de un paradigma emergente. Mientras en §4.1 se aborda la creciente paradigmatización de los EMRVs, en §4.2 se repasa sucintamente la cronología de estos verbos del inglés. Por último, en §4.3 se apunta a la atracción, competición y sustitución como posibles mecanismos en la creciente paradigmatización de los EMRVs.

##### 4.1. *Los verbos de ascenso evidenciales y admirativos del inglés*

Los verbos como *seem* (‘parecer’) y *turn out* (‘resultar’) se conocen como verbos de ascenso (o elevación) de sujeto a sujeto (del inglés *subject-to-subject raising verbs*), ya que pueden tomar un sujeto «elevado» (ver Huddleston y Pullum, 2002, p. 1194). Por lo tanto, aunque *Peter* en (12b) es el sujeto sintáctico de *seems*, está semánticamente relacionado con la oración completiva de infinitivo (*to be a pretty decent guy*), no con *seems*. El verbo *seem* funciona en (12b) más bien como una estrategia evidencial,



indicando la fuente de información de la proposición *Peter is a pretty decent guy* como resultado de una inferencia. Por su parte, la fuente evidencial en (12c) cambia: no se trata de una inferencia, sino de un uso reportativo o de oídas. Junto a *seem* y *turn out*, este grupo incluye los verbos *appear*, *chance*, *end up*, *happen* y *prove*, entre otros<sup>6</sup>.

Además de sus usos (semi)copulativos (12a), estos verbos pueden, en su mayoría, aparecer en construcciones de sujeto elevado (12b), construcciones impersonales con cláusulas subordinadas con *that* (12c) y construcciones parentéticas (12d-e).

- (12) a. Construcción (semi)copulativa  
*Peter seems a nice guy.*  
 ‘Peter parece un buen tipo’
- b. Construcción de sujeto elevado, p.ej. [SUJ EMRV to-INF]:  
*Peter seems to be a pretty decent guy.*  
 Peter parece ser un tipo bastante legal’
- c. Construcción impersonal [it EMRV that-c]:  
*It seems that Peter is a pretty decent guy.*  
 ‘Parece que Peter es un tipo bastante legal’
- d. Construcción parentética adverbial, p.ej. [as it EMRV]:  
 As it seems, *Peter is a pretty decent guy.*  
 ‘al parecer, Peter es un tipo bastante legal’
- e. Construcción parentética simple (*bare parenthetical*)  
*He is a pretty decent guy, turns out.*  
 ‘Peter es un tipo bastante legal, resulta’

Cuando los EMRVs se emplean en las construcciones listadas en (12b-e), estos expresan generalmente significados relacionados con la evidencialidad y la admiratividad, es decir, información procedimental (no codifican significados conceptuales; v. Blakemore, 2002, capítulo 4). Los EMRVs funcionan, si se quiere, como estrategias modalizadoras o expresivas cuyo significado es secundario y no proposicional. Así, en la construcción de sujeto elevado (12b), el EMRV se emplea en una construcción catenativa en la que funciona de manera similar a un (semi) auxiliar, añadiendo matices evidenciales y/o admirativos a la proposición expresada en la cláusula de infinitivo.

6. Para una lista exhaustiva de verbos de ascenso, consultar Huddleston y Pullum (2002, pp. 1227-28) o Davies y Dubinsky (2004, pp. 11-12).

Dado su carácter de verbos de ascenso, los EMRVs permiten su uso en construcciones impersonales (12c) con *it* anticipatorio («dummy» o «anticipatory *it*»). Según argumentan Huddleston y Pullum (2002, p. 960), en tales construcciones «the subject is semantically empty [...], so that the content clause represents the sole argument of the matrix clause». Estas cláusulas matrices (o principales) con EMRVs parecen, pues, tener una función focalizadora en el discurso. De hecho, aunque sintácticamente se presenten como cláusulas principales, semántica y discursivamente este tipo de cláusulas pueden considerarse secundarias y por lo tanto analizarse como *complement taking predicates* (Boye y Harder, 2007, p. 586) similares a otras como *I think*, *I guess* o *I suppose* (ver, por ejemplo, Van Bogaert, 2011).

Los EMRVs se usan con frecuencia en construcciones parentéticas (12d-e). Además de las construcciones adverbiales, ilustradas en (12d), en las que la expresión parentética tiene un elemento adverbial (*as*, *so*) que se refiere anafóricamente a la cláusula principal, la construcción puede aparecer como un parentético simple, como en el caso de (12e) (ver López-Couso y Méndez-Naya, 2014). A grandes rasgos, las construcciones parentéticas se caracterizan por ser sintáctica y prosódicamente independientes de la oración principal y por contar, además, con cierta movilidad dentro de la oración, al poder emplearse en posición inicial (12d), media, o final (12e). Además, el enunciado al que aparece vinculado está completo sin la construcción parentética, lo que implica que su significado es procedimental, no proposicional (Dehé y Kavalova, 2007, p. 1).

Las construcciones en (12b-e) son, de hecho, esquemas constructivos muy productivos con esta clase de verbos, lo que explica la aparición de usos innovadores como los parentéticos admirativos incluidos en (12):

- (13) a. *It wasn't as daunting an issue, as it ends up, as it could've been.*  
(NOW:US:2021)
- b. *As it winds up, enlisting a cadre of female singers to essentially pay tribute to yourself with a track-by-track mixtape" is a ballsy move that pays off.*  
(NOW:US:2015)

Pese a su alta incidencia con EMRVs como *seem* y *turn out*, las construcciones parentéticas adverbiales con *end up* y *wind up* de (13a) y (13b) tienen una frecuencia de uso muy baja; de hecho, dado que se registra un único caso en el corpus, (13b) parece tratarse de un *hápax legómenon*, hecho que refuerza la ya aducida productividad de los esquemas constructivos de (12) con esta clase de verbos. Así pues, los EMRVs evidencian en la actualidad un comportamiento

construccional muy similar. Como exploraremos en §4.2, su desarrollo histórico sugiere que se han ido paradigmaticizando a lo largo del tiempo.

#### 4.2. La paradigmaticización de los verbos de ascenso evidenciales y admirativos

Desde épocas tempranas, los EMRVs del inglés han mostrado una creciente paradigmaticización, es decir, se han ido organizando en un paradigma, un conjunto de elementos lingüísticos más o menos cohesionado que codifican varias subcategorías de un marco construccional altamente homogéneo (§4.1). Dicho proceso se asemeja, salvando las distancias, a lo ocurrido con otros paradigmas más prototípicos como por ejemplo los verbos modales del inglés. La paradigmaticidad es, de hecho, reconocida por Lehmann (2015) como uno de los criterios más prominentes en los procesos de gramaticalización. Así, en su devenir histórico el conjunto de EMRVs ha llegado a compartir no solo significados relacionados (evidenciales y admirativos), sino también un comportamiento construccional específico (véase (12)). Con el paso del tiempo, la integración de los EMRVs gramaticalizados en un paradigma ha sido cada vez mayor. La creciente paradigmaticización de estos verbos es resultado tanto del modelado analógico concreto (es decir, basado en verbos específicos) como estructural (es decir, basado en los esquemas construccionales transversales a todo el paradigma). A día de hoy puede hablarse de un paradigma emergente, dado que todavía se están reclutando nuevos miembros (ver, p.ej., el reciente caso de *end up* admirativo, Serrano-Losada, 2020) y el comportamiento construccional de estos verbos se ha ido nivelando de manera gradual (ver, p.ej., el aún reciente surgimiento de construcciones parentéticas con verbos como *end up* o *wind up*, ilustradas en (13)).

El desarrollo histórico de los EMRVs y su uso en el inglés contemporáneo indican que estos verbos han ido agrupándose como paradigma progresivamente, lo que ha afectado tanto su semántica como su comportamiento sintáctico. Así pues, en el inglés contemporáneo los EMRVs comparten varias características centrales, incluido el hecho de que hoy en día la mayoría ocurren en construcciones parentéticas gramaticalizadas (12d-e). Si bien es cierto que estos verbos pueden ocurrir en estructuras parentéticas diferentes (p.ej., *it seems* vs  $\emptyset$  *turns out*), la mayoría de EMRVs se emplean en la construcción parentética [*as it v*], ilustrada en (4), (12d) y (13). Este tipo de construcciones parentéticas, independientemente de su forma, tienen alcance sobre toda la proposición que modifican, marcándolas, en el caso de nuestros ejemplos concretos, con matices admirativos de sorpresa y contraexpectación.

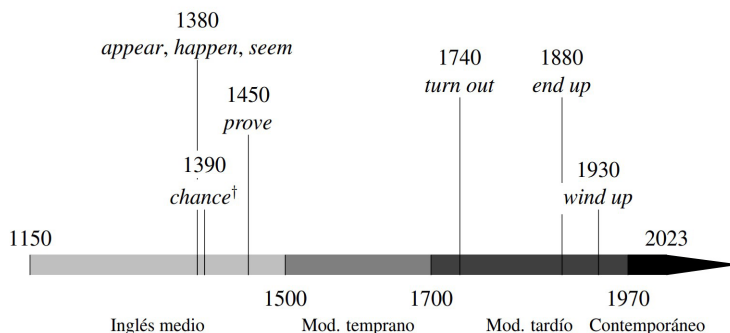


Figura 1. Primeras documentaciones (aproximadas) de algunos EMRVs en la historia del inglés

Como se ilustra en la Figura 1, el inglés moderno tardío constituye un periodo de reclutamiento de EMRVs especialmente fructífero, ya que fue durante este periodo (1700-1970)<sup>7</sup> cuando los verbos admirativos *turn out* (Serrano-Losada, 2017a), *end up* (Serrano-Losada, 2020) y *wind up* surgieron y se unieron a esta incipiente categoría, que ya contaba con miembros bien establecidos como *appear*, documentado como verbo evidencial desde el inglés medio y como verbo admirativo a partir del inglés moderno temprano (Visser, 1963, sec. §235), *happen*, documentado desde el inglés medio (OED s.v. *happen*, v., 1.a.), *prove*, documentado con usos admirativos también en el inglés medio (OED s.v. *prove*, v., 3.d.) y, más notablemente, *seem*, cuyos usos evidenciales se retrotraen asimismo al inglés medio (Gisborne y Holmes, 2007). A medida que estos verbos desarrollaron nuevos sentidos evidenciales y admirativos, se recategorizaron como verbos de ascenso y empezaron a aparecer en los diferentes esquemas construccionales esbozados en (12).

La aparición de nuevas expresiones evidenciales y admirativas durante el siglo XVIII, con *turn out* a la cabeza, no se limita a los EMRVs y, de hecho, podría encontrar una explicación en factores extralingüísticos (Wierzbicka, 2006). La Ilustración –coincidiendo con el auge del empirismo– trajo consigo un profundo cambio cultural «from belief in truth and faith to the search for empirical evidence» (Traugott, 2012, p. 15). Así pues, la aparición de tales expresiones también podría interpretarse como un reflejo de cambios sociales más amplios, resultado, entre otros, de la necesidad de encontrar nuevos modos de expresión para hacer patente en el discurso tanto la fuente de información como el carácter sorpresivo de los avances en distintas áreas del saber.

7. Esta propuesta de periodización para el inglés moderno temprano parte de Traugott y Trousdale (2013, p. 43).

### 4.3. Competición, atracción y sustitución

En tanto que paradigma en constante evolución, la frecuencia de uso de cada uno de sus miembros debe ser estudiada con relación a su contexto construccional. A modo de ilustración, la Figura 2, elaborada a partir de datos de COHA, recoge los porcentajes sobre el total de construcciones impersonales y de ascenso con *happen* –el más frecuente de los verbos admirativos en este corpus–, *chance* y *turn out* a lo largo de los dos últimos siglos.

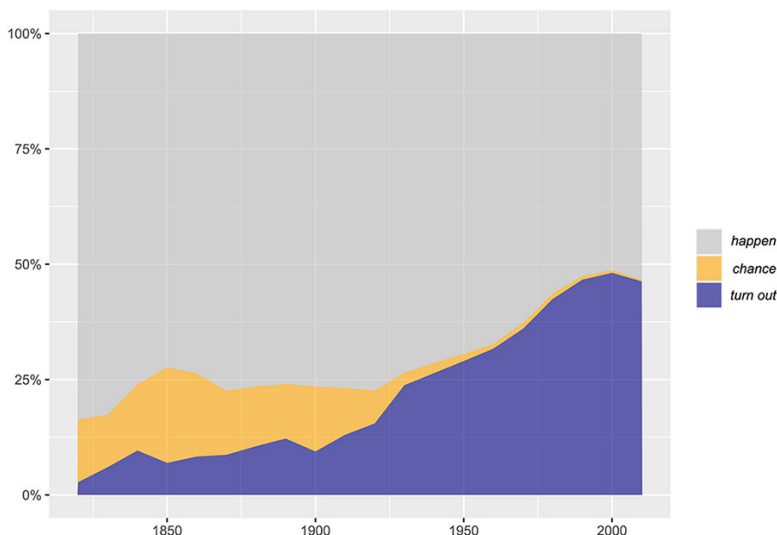


Figura 2. Construcciones impersonales y de sujeto elevado en COHA

El verbo admirativo *chance*, ilustrado en (14)–(15), que fue un EMRV bastante frecuente, prácticamente ha desaparecido de la lengua actual. Mientras que en (14) *chance* se usa en la construcción de sujeto elevado (14a) y en la impersonal (14b), en (15) *chance* se utiliza como parte de una construcción parentética adverbial.

- (14) a. *Horatio chanced to be the last, who, [...], went fearless in, more curious to know the meaning of this mysterious proceeding, than anxious for what might befall him.* (CLMET:1744)
- b. *It thus chanced that General Drake had a brother (not the wisest man in Christendom)* (CLMET:1773)
- (15) *As it chanced, however, saddle, horse, and man, rolled on the ground under a cloud of dust.* (CLMET:1819)

La obsolescencia de este verbo puede explicarse, potencialmente, en términos de atracción y sustitución (véase De Smet *et al.*, 2018) si se tiene en cuenta el paradigma más amplio de los EMRVs durante el periodo del inglés moderno tardío. Así pues, a medida que *turn out* fue reclutado como EMRV, el verbo fue asemejándose progresivamente cada vez más a *chance*, hasta el punto de que el nuevo verbo acabó apropiándose del lugar que antes ocupaba *chance* admirativo en el sistema. Este desarrollo se hace evidente en la Figura 2: a medida que *turn out* gana terreno, *chance* comienza su retroceso. Con el fin de arrojar algo de luz sobre la desaparición final del verbo admirativo *chance*, me centraré, en primer lugar, en el desarrollo del verbo admirativo *turn out* (§5.1), para posteriormente, revisar la obsolescencia de *chance* (§5.2).

## 5. ESTUDIOS DE CASO

### 5.1. Turn out *admirativo*

La presente sección aborda, en primer lugar, las construcciones admirativas con *turn out* en inglés contemporáneo (§5.1.1) para posteriormente adentrarse en el desarrollo histórico de *turn out* como EMRV, específicamente en su desarrollo semántico y sintáctico (§5.1.2), y en las dificultades que entraña aproximarse a la evolución de este verbo a la luz de la teoría de la gramaticalización (§5.1.3).

#### 5.1.1. Las construcciones con *turn out* en inglés contemporáneo

En el inglés actual, el verbo admirativo *turn out* participa de los esquemas constructivos ilustrados en (12b-e), ejemplificados, nuevamente, en (16)-(18):

- (16) Construcción de sujeto elevado (+ to-INF)

*I headed into the shower but it turned out to be a window.* (COCA:2012)

- (17) Construcción impersonal

*We just spent an hour in the car together. It turns out that his best friend is one of my best friends.* (COCA:2011)

- (18) Construcción parentética

*I thought I'd looked everywhere. Everywhere but up, turns out.* (COCA:2009)

La construcción de sujeto elevado con *turn out* (16) se diferencia de otras con EMRVs como *seem* o *happen* por las restricciones que impone a los verbos que

pueden ocupar la posición de infinitivo. Mientras que *seem* y *happen* admiten prácticamente cualquier tipo de verbo, *turn out* está limitado a los usos con *to be* y, de manera mucho menos frecuente, con *to have*. Sin embargo, de manera ocasional pueden coocurrir las formas infinitivas de otros verbos de estado como *belong*, *consist* o *include* (Serrano-Losada, 2017a, p. 418).

En los ejemplos (16)-(18) el verbo *turn out* expresa matices de revelación repentina, sorpresa y/o contraexpectación, ya que el resultado final expresado en la proposición contraviene las expectativas del hablante. En (16), por ejemplo, el hablante expresa su sorpresa ante el hecho de ver truncadas sus expectativas: lejos de dirigirse hacia la ducha (expectativa), se dirigió hasta una ventana (realidad). Así, la incongruencia entre la expectativa y la realidad provoca una situación inesperada que causa sorpresa en el hablante. De manera concomitante a sus usos admirativos, *turn out* expresa también matices evidenciales indirectos, ya que puede indicar inferencia, especialmente en construcciones de sujeto elevado, o información de oídas, matiz prevalente en las construcciones impersonales, en las que tienden a usarse con función reportativa. En todas las construcciones, no obstante, los usos admirativos son los prevalentes, especialmente en las construcciones parentéticas (Serrano-Losada, 2017a).

Los matices evidenciales y/o admirativos en las construcciones de (16)-(18) están semantizados –forman parte integral del significado de los EMRVs– y por tanto son difícilmente cancelables, hecho que queda patente en (16')-(17') cuando intentamos contradecirlos mediante pruebas de consecuencia lógica (introducidas tras la almohadilla y en cursiva):

(16') ADMIRATIVIDAD

*I headed into the shower but it turned out to be a window. # not that this is a newsworthy, unexpected or surprising discovery.*

(17') EVIDENCIALIDAD (DE OÍDAS)

*We just spent an hour in the car together. It turns out that his best friend is one of my best friends # but I did not know his best friend.*

En (16'), la negación de la sorpresividad de la proposición resulta en una evidente contradicción: el matiz admirativo está semantizado y no puede ser negado mediante esta sencilla prueba de consecuencia lógica. Del mismo modo, el resultado desafortunado del test en (17') corrobora que el hablante sustenta su afirmación en una fuente de información externa: el hablante no está involucrado en la conclusión expresada por *turn out*; únicamente reporta una información que ha conocido de oídas (ver Cornillie, 2007, p. 49; Serrano-Losada, 2017b, p. 165).

### 5.1.2. Cambio semántico y sintáctico de *turn out*

Con hasta veinte acepciones en el OED, el verbo compuesto *turn out* cuenta con un alto grado de polisemia. La secuencia *turn out* se documenta desde temprano, pudiendo rastrearse su uso como verbo léxico en el inglés medio. Desde sus primeras documentaciones hasta el inglés moderno tardío, *turn out* recoge muy diversos sentidos, siendo uno de sus usos más comunes el de ‘expulsar’ o ‘despedir’, como se ilustra en (19):

- (19) *Liberius was turned out of his Church, for not consenting to the Faith at Ariminum.* (EEBOCorp:1695)

No obstante, los primeros usos de *turn out* con matices evidenciales y admirativos se documentan en el siglo XVIII. Las definiciones y ejemplos incluidos en la Tabla 2 ilustran los nuevos sentidos que surgen durante el inglés moderno temprano.

OED s.v. <i>turn</i> , v.	Sentido
<i>turn out</i> (20.a.)	‘to come about in the end; to result, eventuate.’
	«As things have fortunately <i>turn'd out</i> .» (OED:1735)
<i>turn out</i> (20.b)	‘with complement: to come to be, become ultimately’ (and so be found or known to be).
	«She has <i>turned out</i> a very undutiful Child» (OED:1744)
<i>turn out</i> (20.c.)	‘to be ultimately found or known, to prove to be (without implication of becoming).
	«if this should <i>turn out</i> to be a plot, I fear nothing but a miracle can save me.» (CLMET:1740)

Tabla 2. Sentidos evidenciales y admirativos en el OED (en Serrano-Losada, 2017b, p. 171)

A la luz de los datos, el verbo *turn out* sufre un importante cambio semántico, mediante el cual un desplazamiento físico de un punto a otro (ver ej. (19)) da paso a significados resultativos o de cambio de estado (Tabla 2). Un posible mecanismo facilitador de este importante desplazamiento semántico es la metáfora conceptual (EL CAMBIO ES MOVIMIENTO). Así pues, *turn* adquirirá una serie de nuevas acepciones como resultado de un cambio semántico metafórico mediante el cual el cambio abstracto (además del físico) se concibe en términos de movimiento (Serrano-Losada, 2017a, p. 421).

El matiz resultativo o de cambio de estado de *turn* se ve también reforzado por el adverbio *out*, que se gramaticalizó como partícula verbal durante la historia del inglés y que aparece gramaticalizada junto con numerosos verbos compuestos (ver De Smet, 2010). Esta partícula, que inicialmente tenía un significado espacial y cuya lectura prototípica indicaría ubicación, como se ilustraba en (18), da paso a lecturas



de corte culminativo o conclusivo (Tyler y Evans, 2003, p. 204), como las que se definen en la Tabla 2.

Los sentidos de *turn out* recogidos en la Tabla 2 pueden interpretarse como resultado de un proceso de subjetivización que, como define Traugott (2003, p. 126), constituye un mecanismo de cambio lingüístico «whereby meanings come over time to encode or externalise the SP[eaker]/ W[riter]’s perspectives and attitudes as constrained by the communicative world of the speech event, rather than by the so-called ‘real-world’ characteristics of the event or situation referred to». La subjetivación opera mediante la codificación semántica de sentidos que anteriormente eran de naturaleza contextual o pragmática y que reflejan una perspectiva orientada hacia el hablante. Así pues, dada la naturaleza evaluativa de los matices evidenciales y admirativos, el desarrollo de estos puede entenderse como el resultado de un proceso de perspectivización subjetiva (Serrano-Losada, 2017a, p. 422).

Los ejemplos de (20) ilustran los nuevos sentidos y construcciones que surgieron a partir de la década de 1740, durante el periodo del inglés moderno tardío:

(20) a. *turn out* (semi)copulativo:

*Rucellai does not turn out that simple, honest man you thought* (CLMET:1742)

b. Construcción de sujeto elevado:

*I hope the best: but if this should turn out to be a plot, I fear nothing but a miracle can save me.* (CLMET:1740)

c. Construcción impersonal:

*It turns out that the whole combined army [...] does not amount to above thirty-six thousand fighting men!* (CLMET:1744)

d. Construcción parentética:

*I am [...] not sorry, as it turns out, that our stay here has been lengthened.* (CLMET:1796- 1801)

El ejemplo (20a) responde al uso semicopulativo de *turn out* y tiene una lectura evaluativa; (20b) corresponde a la primera documentación de la construcción de sujeto elevado en el CLMET; lo mismo ocurre con la construcción impersonal en (20c). Finalmente, (20d) se corresponde con la primera documentación de *turn out* parentético en CLMET. Los ejemplos (20b-c) expresan matices admirativos principalmente.

### 5.1.3. *El enigmático surgimiento de turn out*

Como se describe en Serrano-Losada (2017a), a la hora de evaluar el surgimiento de *turn out* admirativo, la evidencia cronológica complica la hipótesis tradicional de la gramaticalización (v. p.ej., Meillet, 1912; Hopper y Traugott, 2003), ya que las diferentes construcciones evidenciales y admirativas parecen surgir súbitamente, de manera simultánea, y no durante un proceso gradual dilatado en el tiempo. Así, la incursión simultánea de las diferentes construcciones admirativas representa un desafío importante para la hipótesis de la gramaticalización. En el mejor de los casos, teniendo en cuenta los datos de corpus analizados, el surgimiento del *turn out* admirativo se correspondería con un cambio abrupto, fruto de la generalización semántica y el modelado analógico. Como afirma De Smet (2009, p. 1748), la incursión categorial repentina es un mecanismo no gradual, impulsado por la analogía, en el que una construcción se recategoriza como miembro de una categoría preexistente. Para que se pueda producirse tal atracción construccional, es necesario un cierto grado de similitud (Petré, 2012, p. 61). Por lo tanto, la emergencia repentina del *turn out* admirativo probablemente se vio acelerada a través del modelado analógico, tomando como modelos los miembros preexistentes de la clase EMRV que ya aparecían en las construcciones ejemplificadas en (1) y (4).

La generalización semántica de *turn out* -representada por la lectura evaluativa en (20a)- afectó al comportamiento sintáctico del verbo, que empezó a tomar complementos predicativos. Este repentino cambio semántico desencadenó otra serie de cambios: dado que *turn out* se acercó a verbos similares más frecuentes como *happen*, *appear* o *chance* tanto semántica como sintácticamente, no había ninguna razón que inhibiera al nuevo verbo admirativo de aparecer en los patrones construccionales de los EMRVs (6b-d). Así pues, este cambio específico puede entenderse como un caso de analogía paradigmática (véase De Smet, 2016, p. 92): una vez asumida la alternancia entre *turn out* y otros verbos semicopulativos, los hablantes extienden la alternancia a contextos en los que antes solo se permitía una de las formas. La evidencia existente sobre el surgimiento del admirativo *end up* apunta en esta misma dirección (Serrano-Losada, 2020). Documentado por primera vez a fines del siglo XIX, *end up* parece haber surgido y haberse desarrollado a través de la presión analógica ejercida por *turn out* y el paradigma de los EMRVs. Aunque *end up* suele tomar complementos con *-ing*, los corpus registran evidencia de usos no canónicos que incluyen complementos de infinitivo (*to*-INF), construcciones

impersonales con *that* y parentéticos, cada vez más frecuentes (Serrano-Losada, 2020, p. 10), lo que respalda la hipótesis de la analogía.

## 5.2. *Chance admirativo*

El verbo admirativo *chance* (< sust. *chance*) tiene sus raíces en el inglés medio (MED s.v. *chauncen*, v.). Desde sus primeras documentaciones en este período, *chance* se documenta como una palabra polifuncional. En sus usos verbales, *chance* expresa matices admirativos de contraexpectación y sorpresa desde un inicio, hecho que puede rastrearse hasta el significado original del sustantivo («The falling out or happening of events; the way in which things fall out; fortune; case», OED s.v. *chance*, n., adj., and adv. A.1.a.). Además de sus usos intransitivos, *chance* toma complementos infinitivos (21) desde sus comienzos en inglés medio, en consonancia con otros EMRVs como *appear*, *happen* y *seem*. Las construcciones impersonales con complementos de *that* (22) se documentan desde el inglés moderno temprano en adelante.

(21) *Flaterie passeth alle..For upon thilke lot it chanceth To be beloved nou aday.*  
(MED:1393)

(22) *It chaused that he went thorowe the corne feldes.* (OED:1526)

No obstante, este análisis se centra en los usos del verbo documentados en el inglés moderno temprano, período en el que este verbo comenzó su obsolescencia. En el CLMET, los usos verbales de *chance* suponen únicamente un 11.3% del total de casos documentados del término *chance*. La obsolescencia de este verbo puede explicarse, potencialmente, en términos de atracción y sustitución (ver De Smet *et. al.*, 2018). Durante el período del inglés moderno tardío, el verbo admirativo *chance* parece haber experimentado un aumento inicial de su frecuencia (véase la Figura 3), para posteriormente decrecer de forma constante hasta prácticamente desaparecer en el siglo XX (véase la Figura 2). A medida que esto acontecía, el verbo admirativo *turn out* se afianzaba como EMRV rápidamente, infiltrándose en el territorio que antes ocupaba el admirativo *chance*.

La Figura 3 muestra las frecuencias normalizadas de las construcciones impersonales y de sujeto elevado tanto para *chance* como para *turn out* en el periodo del inglés moderno tardío. A pesar de lo que podría indicar el repentino aumento de la frecuencia a comienzos de este periodo, *chance* admirativo está bien documentado en etapas anteriores de la lengua, remontándose al inglés medio, como

se muestra en (21). Por el contrario, *turn out* admirativo aparece por primera vez en el periodo del inglés moderno temprano, y no se documenta hasta la década de 1740 (ver §5.1.2).

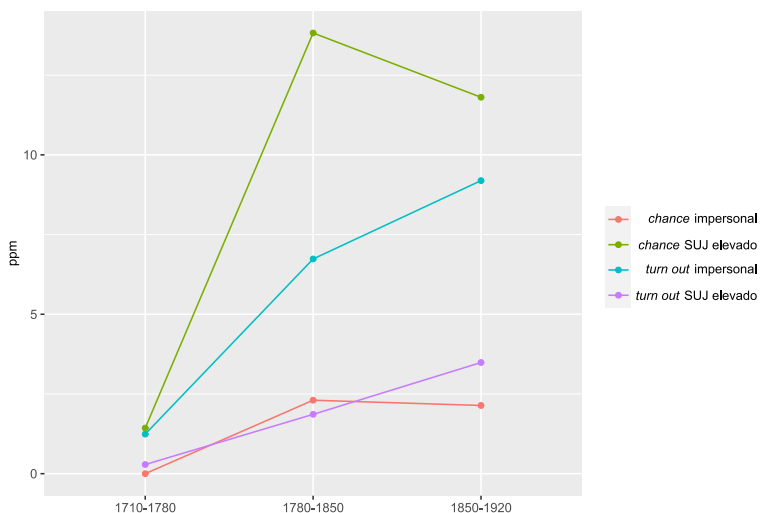


Figura 3. Construcciones impersonales y de sujeto elevado con *chance* y *turn out* en el CLMET

Los datos del CLMET incluidos en la Figura 3 muestra las frecuencias normalizadas por millón de palabras (ppm) de cuatro construcciones con *chance* y *turn out*. A lo largo del inglés moderno temprano, *chance* con sujeto elevado es la más frecuente de las cuatro construcciones, seguida de *turn out* impersonal, de más reciente incorporación. Los usos impersonales de *chance* y las construcciones de sujeto elevado con *turn out* siguen siendo las menos frecuentes. Ambos verbos admirativos muestran preferencias diferentes en cuanto a los patrones de complementación. Mientras que *chance* admirativo va seguido con mayor frecuencia de una completiva de infinitivo, las impersonales (con completivas con *that*) son escasas. Por el contrario, *turn out* se utiliza con mayor frecuencia en construcciones impersonales.

Los usos de *chance* en este corpus apuntan a una sustitución paulatina de las construcciones admirativas de *chance* por construcciones admirativas de *turn out*. A medida que aumentan las construcciones impersonales con sujeto elevado de *turn out* a mediados (1780-1850) y finales (1850-1920) del periodo considerado, comienzan a disminuir las construcciones impersonales de *chance* con sujeto elevado. Un patrón similar se encuentra en las construcciones impersonales con

completivas de *that*: a medida que se generalizan los usos impersonales de *turn out*, el uso de construcciones impersonales con *chance* se estanca (e incluso disminuye). Esta tendencia se ve confirmada por los datos de COHA en la Figura 2, que ilustran la obsolescencia final de *chance* admirativo. En definitiva, la aparición de *turn out* y el declive de *chance* admirativos se producen de forma simultánea, tanto si tomamos en cuenta los verbos en términos globales (COHA, Figura 2) como si prestamos atención a los distintos tipos de construcciones (Figura 3).

La paulatina sustitución de *chance* por *turn out* admirativo parecería estar motivada por un proceso previo de atracción analógica mediante el cual las recién surgidas construcciones admirativas con *turn out* se aproximan cada vez más a los usos de *chance* y otros EMRVs (§5.1.3). Así, a medida que *turn out* comienza a adentrarse y afianzarse en más contextos construccionales antes ocupados por *chance*, los usos de este último comienzan a disminuir. La Figura 4 proporciona las frecuencias normalizadas de los infinitivos que aparecen en la construcción con sujeto elevado de *chance* en el CLMET. Se recogen únicamente aquellos infinitivos que aparecen 5 o más veces en el corpus. Como se refleja en el gráfico, el infinitivo *to be* es mucho más frecuente que cualquier otro infinitivo en la construcción de sujeto elevado de *chance*. Este hecho aproxima las construcciones con sujeto elevado de *chance* a las de *turn out*, que únicamente permiten usos elevados con *to be* (§5.1.1).

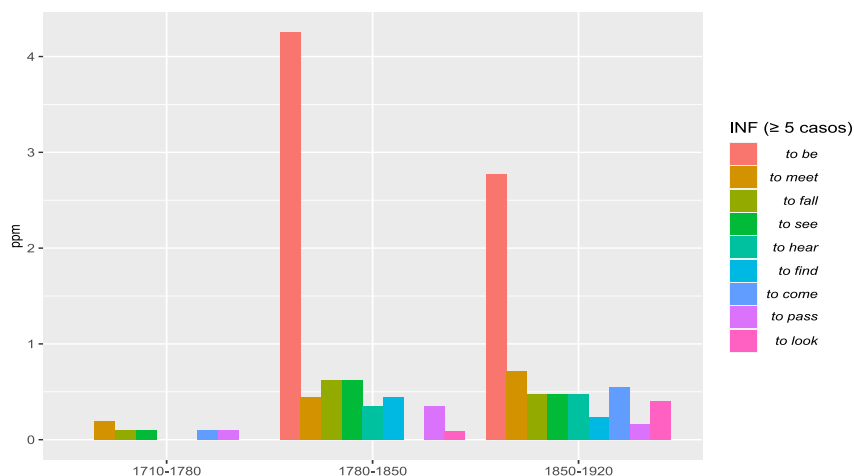


Figura 4. *chance to-INF* en CLMET

En un primer momento, como refleja la Figura 4 las construcciones de sujeto elevado de *chance* experimentan un importante incremento de uso en la transición

entre el primer (1710-1780) y el segundo (1780-1850) período del CLMET<sup>8</sup>, en línea con el resto de las construcciones incluidas en la Figura 3. Con todo, este incremento inicial comienza a decrecer en la transición hacia el tercer período del corpus (1850-1920), hecho que coincide con la consolidación de las construcciones con *turn out* admirativo en CLMET. Por ello, podemos afirmar que el desarrollo diacrónico de las construcciones admirativas con *chance* y *turn out* avanza en sentidos opuestos. Mientras que a partir del segundo período *chance to be* decrece, *turn out to be* prácticamente duplica su presencia. Es importante señalar asimismo que el descenso de las construcciones de sujeto elevado de *chance to be* es más pronunciado que el descenso de esta construcción con otros infinitivos. Esto es relevante, ya que pone en relación más directa las dos formas en competición (*chance to be* y *turn out to be*). Este hecho ilustra un factor más que puede ayudar a desentrañar el devenir de *chance* admirativo, a medida que *turn out* lo desplaza del sistema hacia su obsolescencia final.

## 6. APUNTES FINALES: UN PARADIGMA EN CONSTANTE EVOLUCIÓN

Como se ha argumentado en los apartados precedentes, los verbos de elevación evidenciales y admirativos permiten su agrupación como una categoría propia, dado que en su desarrollo histórico han adquirido propiedades construccionales (semánticas y sintácticas) similares. Es decir, se han ido alineando paulatinamente como un paradigma emergente sobre la base de una serie de características definitorias (véase (4)). La incursión del admirativo *turn out* en este paradigma durante el inglés moderno tardío alteró un sistema relativamente estable que se remontaba al inglés medio (ver Figura 1). Tal y como evidencian los datos de corpus, se puede concluir que los verbos admirativos *chance* y *turn out* han sufrido un proceso de atracción analógica mediante el cual el miembro más reciente, *turn out*, se hizo cada vez más similar *chance* y al conjunto de EMRVs en general. Ciertamente, la superposición funcional entre ambos verbos admirativos, así como el constante incremento en la frecuencia de uso de *turn out* parecen haber jugado un papel fundamental en la obsolescencia final de *chance*.

---

8. De hecho, en este corpus no se recoge ninguna construcción de sujeto elevado con *to be*. Esta frecuencia no se corresponde con la serie histórica que se recoge en otros corpus como EEBOCorp, en los que su frecuencia normalizada por millón de palabras en las últimas décadas del siglo XVII ronda el 1.0; frecuencia, no obstante, que era aproximadamente el doble a finales del siglo XVI.

Así, la caída en desuso de *chance* puede explicarse en términos de competencia, a medida que *turn out* se consolida en el sistema y se convierte en la opción preferida para marcar significados admirativos. Con todo, y aunque no se ha tratado en profundidad, para aportar una explicación sobre la obsolescencia del EMRV *chance* es necesario ir más allá de su relación con *turn out*. De hecho, esta proporciona una visión incompleta de la historia, ya que otras construcciones, incluyendo EMRVs admirativos como *happen* –que también experimentó un aumento de frecuencia durante el periodo del inglés moderno tardío (ver Figura 2)–, podrían haber acelerado el proceso de obsolescencia de *chance* admirativo. Así las cosas, es preciso progresar en el análisis para aportar más pruebas concluyentes que apoyen las hipótesis de la atracción y la sustitución planteadas en estas páginas.

La analogización es sin duda un mecanismo fundamental para comprender el proceso de creciente paradigmización de este conjunto de verbos, y puede considerarse asimismo la puerta de entrada a la paradigmización. Los corpus diacrónicos y sincrónicos examinados ofrecen evidencias claras de que el desarrollo de los EMRVs es un cambio todavía en marcha, en el que, además, nuevos miembros siguen teniendo cabida (ver, por ejemplo, las construcciones parentéticas innovadoras en (12a-b)). Así, como se defendía en §5.1.3, las fuerzas analógicas parecen ser responsables, al menos en parte, de la incursión repentina de *turn out* en la categoría de los EMRVs y de su posterior paradigmización. Sin embargo, el proceso de paradigmización es resultado de procesos muy complejos, y la analogía es solo una parte de la historia. De este modo, el afianzamiento (ing. *entrenchment*) u obsolescencia de una construcción determinada, por ejemplo, podría relacionarse también con el efecto propio de las formas en competencia (p.ej. *as it seems* vs. *seemingly*, *allegedly*; *as it chances* vs. *as it turns out*).

A pesar de las conclusiones alcanzadas, son aún muchas las incógnitas por resolver. El presente estudio se ha limitado a abordar, parcialmente, la relación entre dos miembros en competición del paradigma emergente de EMRVs. Con todo, es necesario profundizar en las relaciones paradigmáticas entre los distintos miembros de esta categoría para poder proporcionar una explicación global sobre su desarrollo. Las aproximaciones construccionistas podrán, sin duda, arrojar más luz sobre mecanismos tan importantes como la analogización, la paradigmización, la convergencia y la divergencia.

## REFERENCIAS

*Fuentes primarias*

- CLMET = De Smet, Hendrik, Hans Jurgen Dillerand & Jukka Tyrkkö (2013). *The Corpus of Late Modern English Texts*, version 3.0.  
<https://perswww.kuleuven.be/~u0044428/>
- COCA = Davies, Mark (2008-). *The Corpus of Contemporary American English*.  
<http://corpus.byu.edu/coca/>
- COHA = Davies, Mark (2010-). *The Corpus of Historical American English*.  
<http://corpus.byu.edu/coha/>
- EEBOCorp = Petré, Peter (2013). *Early English Books Online Corpus* 1.0. Available at:  
<https://lirias.kuleuven.be/handle/123456789/416330>
- MED = McSparran *et al.* (Eds.). (2000-2018). *Middle English Dictionary* (Online edition). Ann Arbor: University of Michigan Library.  
<http://quod.lib.umich.edu/m/middle-english-dictionary/>
- NOW = Davies, Mark (2013). *Corpus of News on the Web: 3 + billion words from 20 countries, updated every day*. <http://corpus.byu.edu/now/>
- OED = (2000-). *Oxford English Dictionary Online* (3rd ed., in progress).  
<http://www.oed.com>.

*Fuentes secundarias*

- Aikhenvald, A. Y. (2003). *A grammar of Tariana, from northwest Amazonia*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781107050952>
- Aikhenvald, A. Y. (2004). *Evidentiality*. Oxford: Oxford University Press.
- Aikhenvald, A. Y. (2011). The grammaticalization of evidentiality, en B. Heine & H. Narrog (Eds.), *The Oxford handbook of grammaticalization*, pp. 605-613. Oxford: Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199586783.013.0049>
- Aikhenvald, A. Y. (2012). The essence of mirativity. *Linguistic Typology* 16(3), 435-485. DOI: <https://doi.org/10.1515/lity-2012-0017>
- Aikhenvald, A. Y. (2015). Evidentials: Their links with other grammatical categories. *Linguistic Typology*, 19(2), 239-277. DOI: <https://doi.org/10.1515/lingty-2015-0008>
- Aikhenvald, A. Y. (Ed.). (2018). *The Oxford handbook of evidentiality*. Oxford: Oxford University Press.
- Aksu-Koç, A. A., y Slobin, D. I. (1986). A psychological account of the development and use of evidentials in Turkish, en W. L. Chafe y J. Nichols (Eds.), *Evidentiality: The linguistic coding of epistemology* (pp. 159-167). Norwood: Ablex Publishing.
- Alcázar, A. (2018). *Dizque* and other emergent evidential forms in Romance languages, en A. Y. Aikhenvald (Ed.), *The Oxford handbook of evidentiality*, pp. 725-740. Oxford: Oxford University Press.
- Blakemore, D. (2002). *Relevance and linguistic meaning: The semantics and pragmatics of discourse markers* (1.ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511486456>



- Boye, K. y Harder, P. (2007). Complement-taking predicates: Usage and linguistic structure. *Studies in Language* 31(3), 569-606. DOI: <https://doi.org/10.1075/sl.31.3.03boy>
- Boye, K., y Harder, P. (2009). Evidentiality: Linguistic categories and grammaticalization. *Functions of Language* 16(1), 9-43. DOI: <https://doi.org/10.1075/fol.16.1.03boy>
- Bybee, J. (1985). *Morphology: A study of the relation between meaning and form*. John Benjamins Publishing Company. DOI: <https://doi.org/10.1075/tsl.9>
- Bybee, J. (2010). *Language, usage and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511750526>
- Chafe, W. L. (1986). Evidentiality in English conversation and academic writing, en W. L. Chafe y J. Nichols (Eds.), *Evidentiality: The linguistic coding of epistemology* (pp. 261-272). Berlín: Ablex Publishing.
- Cornillie, B. (2007). *Evidentiality and epistemic modality in Spanish (semi-) auxiliaries: A cognitive-functional approach*. Berlín: De Gruyter Mouton.
- Cruschina, S. (2015). The expression of evidentiality and epistemicity: Cases of grammaticalization in Italian and Sicilian. *Probus* 27(1), 1-31. DOI: <https://doi.org/10.1515/probus-2013-0006>
- Davies, W. D. y Dubinsky, S. (2004). *The Grammar of Raising and Control*. Blackwell Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1002/9780470755693>
- De Smet, H. (2009). Analysing reanalysis. *Lingua* 119(11), 1728-1755. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2009.03.001>
- De Smet, H. (2010). Grammatical interference: Subject marker for and the phrasal verb particles *out* and *forth*, en E. C. Traugott y G. Trousdale (Eds.), *Gradience, gradualness and grammaticalization* (pp. 75-104). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. DOI: <https://doi.org/10.1075/tsl.90.06des>
- De Smet, H. (2016). How gradual change progresses: The interaction between convention and innovation. *Language Variation and Change* 28(01), 83-102. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0954394515000186>
- De Smet, H., D'hoedt, F., Fonteyn, L., y Goethem, K. V. (2018). The changing functions of competing forms: Attraction and differentiation. *Cognitive Linguistics* 29(2), 197-234. DOI: <https://doi.org/10.1515/cog-2016-0025>
- Dehé, N. y Kavalova, Y. (Eds.). (2007). *Parentheticals*. Amsterdam: John Benjamins.
- DeLancey, S. (1997). Mirativity: The grammatical marking of unexpected information. *Linguistic Typology* 1(1), 33-52. DOI: <https://doi.org/10.1515/lity.1997.1.1.33>
- DeLancey, S. (2001). The mirative and evidentiality. *Journal of Pragmatics* 33(3), 369-382. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(01\)80001-1](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(01)80001-1)
- DeLancey, S. (2012). Still mirative after all these years. *Linguistic Typology* 16(3), 529-564. DOI: <https://doi.org/10.1515/lity-2012-0020>
- Diewald, G., & Smirnova, E. (2010a). *Evidentiality in German: Linguistic realization and regularities in grammaticalization*. Berlín: De Gruyter Mouton.
- Diewald, G., & Smirnova, E. (2010b). *Linguistic realization of evidentiality in European languages*. Berlín: De Gruyter Mouton.
- Escalona Torres, J. M. (2020). Mirativity as expressive meaning: The case of *adiós*. *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics* 13(2), 309-330. DOI: <https://doi.org/10.1515/shll-2020-2032>

- Faller, M. T. (2002). *Semantics and pragmatics of evidentials in Cuzco Quechua* [PhD dissertation, Stanford University]. <http://personalpages.manchester.ac.uk/staff/martina.t.faller/documents/Thesis.pdf>
- Gisborne, N., & Holmes, J. (2007). A history of English evidential verbs of appearance. *English Language and Linguistics* 11(01), 1-29.  
DOI: <https://doi.org/10.1017/S1360674306002097>
- Goldberg, A. E. (1995). *Constructions: A construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- Goldberg, A. E. (2006). *Constructions at work: The nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press.
- Hengeveld, K., y Olbertz, H. (2012). Didn't you know? Mirativity does exist! *Linguistic Typology* 16(3), 487-503. DOI: <https://doi.org/10.1515/lity-2012-0018>
- Hopper, P. J., & Traugott, E. C. (2003). *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huddleston, R. D., & Pullum, G. K. (2002). *The Cambridge grammar of the English language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krawczak, K., and Glynn, D. (2015). Operationalizing mirativity: A usage-based quantitative study of constructional construal in English. *Review of Cognitive Linguistics* 13(2), 353-382. DOI: <https://doi.org/10.1075/rcl.13.2.04kra>
- Langacker, R. W. (1995). Raising and transparency. *Language* 71(1), 1.  
DOI: <https://doi.org/10.2307/415962>
- Laprade, R. (1981). Some cases of Aymara influence on La Paz Spanish. En M. J. Hardman (Ed.), *The Aymara language in its social and cultural context: A collection of essays on aspects of Aymara language and culture*, 207-227. Gainesville: University Presses of Florida.
- Lehmann, C. (2015). *Thoughts on grammaticalization* (3<sup>a</sup> ed.). Berlin: Language Science Press.
- López-Couso, M. J. y Méndez-Naya, B. (2014). On the origin of clausal parenthetical constructions: Epistemic/evidential parentheticals with *seem* and impersonal *think*, en I. Taavitsainen, A. H. Jucker, y J. Tuominen (Eds.), *Diachronic corpus pragmatics*, pp. 189-212. Amsterdam: John Benjamins.  
DOI: <https://doi.org/10.1075/pbns.243.12lop>
- Marín Arrese, J. I., Haßler, G., y Carretero, M. (Eds.). (2017). *Evidentiality revisited: Cognitive grammar, functional and discourse-pragmatic perspectives*. Amsterdam: John Benjamins. DOI: <https://doi.org/10.1075/pbns.271>
- Meillet, A. (1912). L'évolution des formes grammaticales. *Scientia: rivista internazionale di sintesi scientifica* 12(6), 384-400.
- Peterson, T. (2017). Problematizing mirativity. *Review of Cognitive Linguistics*, 15(2), 312-342. DOI: <https://doi.org/10.1075/rcl.15.2.02pet>
- Petré, P. (2012). General productivity: How *become* waxed and *wax* became a copula. *Cognitive Linguistics* 23(1), 27-65. DOI: <https://doi.org/10.1515/cog-2012-0002>
- Schmid, H.-J. (2020). *The dynamics of the linguistic system: Usage, conventionalization, and entrenchment*. Oxford: Oxford University Press.

- Serrano-Losada, M. (2017a). Raising *turn out* in Late Modern English: The rise of a mirative predicate. *Review of Cognitive Linguistics* 15(2), 411-437.  
DOI: <https://doi.org/10.1075/rcl.15.2.05ser>
- Serrano-Losada, M. (2017b). On English *turn out* and Spanish *resultar* mirative constructions: A case of ongoing grammaticalization? *Journal of Historical Linguistics* 7(1/2), 160-189. DOI: <https://doi.org/10.1075/jhl.7.1-2.07ser>
- Serrano-Losada, M. (2020). Analogy-driven change: The emergence and development of mirative *end up* constructions in American English. *English Language & Linguistics* 24(1), 97-121. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1360674318000266>
- Squartini, M. (2018). Mirative extensions in Romance: Evidential or epistemic?, en Z. Guentchéva (Ed.), *Epistemic modalities and evidentiality in cross-linguistic perspective* (pp. 196-214). Berlín: De Gruyter Mouton.  
DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110572261-009>
- Traugott, E. C. (2003). From subjectification to intersubjectification, en R. Hickey (Ed.), *Motives for language change* (pp. 124-140). Cambridge: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511486937.009>
- Traugott, E. C. (2012). Intersubjectification and clause periphery. *English Text Construction* 5(1), 7-28. DOI: <https://doi.org/10.1075/etc.5.1.02trau>
- Traugott, E. C. (2022). *Ten lectures on a diachronic constructionalist approach to discourse structuring markers*. Leiden: Brill.
- Traugott, E. C., y Trousdale, G. (2013). *Constructionalization and constructional changes*. Oxford: Oxford University Press.
- Trousdale, G. (2016). Construction grammar, en M. Kytö y P. Pahta (Eds.), *The Cambridge handbook of English historical linguistics*, pp. 65-78. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tyler, A., y Evans, V. (2003). *The semantics of English prepositions: Spatial scenes, embodied meaning, and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Bogaert, J. (2011). *I think* and other complement-taking mental predicates: A case of and for constructional grammaticalization. *Linguistics* 49(2), 295-332.  
DOI: <https://doi.org/10.1515/ling.2011.009>
- Visser, F. T. (1963). *An historical syntax of the English language. Volume I: Syntactical units with one verb*. Leiden: Brill.
- Wierzbicka, A. (2006). *English: Meaning and culture*. Oxford University Press.  
DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195174748.001.0001>
- Willett, T. (1988). A cross-linguistic survey of the grammaticization of evidentiality. *Studies in Language* 12(1), 51-97. DOI: <https://doi.org/10.1075/sl.12.1.04wil>

Mario Serrano Losada  
Departamento de Estudios Ingleses: Unidad de Lengua y Lingüística  
Facultad de Filología - Edificio A  
Universidad Complutense de Madrid  
Plaza Menéndez Pelayo s/n  
28040 - MADRID



### III. Lingüística Cognitiva y léxico



## LA ADQUISICIÓN ADULTA Y TEMPRANA DE EVENTOS DE COLOCACIÓN EN ESPAÑOL


Iraide IBARRETXE-ANTUÑANO<sup>1</sup>  
Universidad de Zaragoza – IPH

### Resumen

Este artículo investiga la codificación y la categorización de los eventos de colocación por parte de hablantes adultos y preescolares de español L1 y aprendientes daneses de español L2. Los eventos de colocación son situaciones en las que algún tipo de agente hace que un objeto se mueva a una ubicación específica. Investigaciones anteriores han mostrado que, a pesar de ser situaciones cotidianas y ubicuas que se codifican en cualquier lengua del mundo, los hablantes de estas lenguas difieren en la categorización de estos eventos. Es decir, se fijan y escogen aspectos semánticos diferentes a la hora de describir este tipo de situaciones (Kopecka y Narasimhan, 2012). En el español, los eventos de colocación se organizan a partir de la Intencionalidad (*caerse, dejar*), la Dinámica de Fuerzas (*tirar*) y la configuración topológica del lugar de destino o Base (*meter*). Este artículo muestra que este tipo de patrones conceptuales son constantes y prototípicos en los hablantes adultos de español L1, aparecen de forma sólida en la adquisición temprana de estos eventos, pero están ausentes en los aprendientes de español L2. Los datos, elicitados a partir de la herramienta «PUT task» (Bowerman *et al.*, 2004), provienen de 54 informantes: 40 hablantes nativos de español (variedad de Aragón): 10 adultos (edades 18-44) y 30 niños (10 por cada curso de Educación Infantil; edades 3;6 - 5;14) y 14 hablantes nativos de danés con español como segunda lengua.

*Palabras clave:* eventos de colocación; español; categorización; codificación; adquisición; L1; L2

---

1. iraide@unizar.es.  <https://orcid.org/0000-0002-0241-9265>

Esta investigación se encuadra dentro de los proyectos de investigación MultiMetAR (Gobierno de Aragón, LMP143\_21) y MOTIV (Gobierno de España, PID2021-123302NB-I00), además del Grupo de Investigación de Referencia Psylex (H-11-17R) y del Grupo de Acción del Campus Íberus ICON. Los datos de este artículo proceden de estudios realizados con Teresa Cadierno, Alberto Hijazo-Gascón e Isabel Hernández-Sánchez. Me gustaría darles las gracias y, sobre todo, agradecerles que me hayan permitido utilizarlos en esta publicación.

## ADULT AND EARLY ACQUISITION OF PLACEMENT EVENTS IN SPANISH

*Abstract*

This article investigates the encoding and categorisation of placement events by preschool and adult speakers of L1 Spanish as well as Danish learners of L2 Spanish. Placement events are situations where some type of agent causes an object to move to a specific location. Previous research has shown that, despite being everyday and ubiquitous situations that are encoded in any language in the world, the speakers of these languages differ in the categorisation of these events; that is, they pay attention to different semantic aspects when describing this type of situation (Kopecka and Narasimhan, 2012). In Spanish, placement events are organised around three semantic components: Intentionality (*caerse* 'to fall', *dejar* 'to leave on a place'), Force Dynamics (*tirar* 'to throw') and the topological configuration of the place of destination or Ground (*meter* 'to put into'). This article shows that these conceptual patterns are prominent and prototypical in adult and preschool L1 Spanish speakers' usage, but absent in L2 Spanish learners' use. Data, elicited from the «PUT task» tool (Bowerman y otros 2004), come from 54 informants: 40 native speakers of Spanish (Aragon variety): 10 adults (ages 18-44) and 30 children (10 for each course of Preschool Education; ages 3;6 - 5;14) and 14 native speakers of Danish with Spanish as a second language.

*Keywords:* placement events; Spanish; categorization; encoding; acquisition; L1; L2

RECIBIDO: 08/12/2022

APROBADO: 23/02/2023

## 1. LOS EVENTOS DE COLOCACIÓN

### 1.1. *Caracterización y codificación*

Un evento de colocación se describe como la situación en el que una Figura cambia de posición por la acción de un agente. Según autores como Talmy (1985, 2000), los eventos de colocación, generalmente considerados como un tipo de los 'eventos de movimiento causado', pueden caracterizarse a través de una serie de componentes semánticos. Estos son piezas de información semántica que conforman la esencia conceptual de lo que supone un evento de colocación en cualquier lengua del mundo. Algunos de los componentes semánticos generales que se han propuesto para los eventos de colocación (véanse, Talmy, 1985, 1988; Jackendoff, 1990; Ibarretxe-Antuñano, 2012; Narasimham *et al.*, 2012; Ariño-Bizarro e Ibarretxe-Antuñano, 2020, *i.a.*) se resumen en (1).



- (1) Algunos componentes semánticos básicos del evento de colocación
- el Agente es el que hace posible el cambio de posición,
  - la Figura es el elemento que cambia de posición,
  - el Camino es la trayectoria o la posición que tiene la Figura,
  - la Base representa el nuevo lugar donde se coloca la Figura,
  - la Dinámica de Fuerzas es la forma en la que el Agente y la Figura interactúan con respecto a la fuerza que se emplea para llevar a cabo el evento,
  - la Intencionalidad se refiere al grado de accidentalidad (o intención) con el que el Agente se involucra en el evento de colocación.

Por ejemplo, en el enunciado *La mujer tira un libro al suelo*, el Agente sería *la mujer*, la Figura sería *un libro*, el Camino sería *a*, la Base sería *el suelo* y, finalmente, el verbo *tirar* codificaría una intención (se hace a propósito) por parte del Agente, además de una Fuerza alta.

Los componentes semánticos son cruciales en la configuración y la descripción de los eventos de colocación. Son nociones conceptuales básicas que contribuyen a distinguir las diferentes maneras en las que se pueden colocar objetos en diferentes lugares. Estudios interlingüísticos sobre la categorización de los eventos de colocación (Choi y Bowerman, 1991; Kopecka y Narasimham, 2012) han mostrado que este tipo de eventos son ubicuos y frecuentes en las lenguas del mundo, pero también han puesto de manifiesto que las herramientas lingüísticas que estas lenguas ponen a disposición de sus hablantes para describir estos eventos son diferentes. Como consecuencia, las distinciones semánticas que se codifican en una expresión de colocación varían de una lengua a otra.

Este tipo de estudios desde la perspectiva de la tipología semántica ha mostrado que los hablantes suelen dar preferencia a algunos de los componentes semánticos que se han descrito en (1). Por ejemplo, es bien conocido el caso de algunas lenguas germánicas que cuentan con series dobles de verbos posicionales que se centran en la posición de la Figura, es decir, del objeto que se está manipulando (Ameka y Levinson, 2007; Cadierno, 2004). Son series dobles porque el verbo no solo describe la posición horizontal o vertical de la Figura, sino que, además, indica si esa posición es estática o si se está moviendo y como resultado el objeto queda en esa posición. En danés –una lengua que será relevante para esta investigación– los verbos estáticos *ligge* ‘estar horizontalmente’ y *stå* ‘estar verticalmente’, por un lado, y *lægge* ‘poner horizontalmente’ y *sætte* ‘poner verticalmente’, por el otro, ilustran estas series de verbos posicionales.

Este tipo de distinciones pueden codificarse en otras lenguas. De hecho, en español, por ejemplo, existen verbos posicionales como *echarse*, *levantarse* o *tumbarse*. Pero la cuestión no es tanto si este tipo de elementos léxicos existe o no, sino si los hablantes de esas lenguas los utilizan de manera natural, frecuente y espontánea en la descripción de este tipo de eventos en su día a día. Es decir, si, como lo describe Talmy (1991, 2000), estas distinciones forman parte de la «expresión característica» de un evento de colocación. La respuesta es no.

A pesar de que estos componentes semánticos son universales, los hablantes de cada lengua organizan el espacio semántico de estos eventos de forma diferente. Así, siguiendo con los hablantes de danés y de español –que además serán el objetivo del estudio que se presenta en este artículo– se ha mostrado que, ante un evento de colocación, las preferencias de estos dos grupos de hablantes son muy diferentes (Cadierno *et al.*, 2016, 2023). Los hablantes de danés dan prioridad a la información relativa a la posición en la que se coloca la Figura. Los hablantes de español, en cambio, se fijan en tres componentes semánticos diferentes. Por un lado, la configuración topológica de la Base o lugar en donde se va a colocar el objeto, es decir, si es una superficie bidimensional (p. ej., suelo) y, especialmente, si es un espacio tridimensional (p. ej., un agujero). Por otro lado, la Intencionalidad (accidentalmente o a propósito) y la Dinámica de Fuerzas (alta o baja). En estos dos últimos casos, se ha propuesto una interacción entre estos dos componentes semánticos, lo que ha llevado a plantear una escala, reproducida en la Figura 1, en la que se pueden clasificar las diferentes estructuras lingüísticas del español según el grado de Intencionalidad y Dinámica de Fuerzas (Ibarretxe-Antuñano, 2012). Así, una estructura en la que participa *dejar caer* describe un menor grado de Intencionalidad por parte del Agente que otra en la que esté el verbo *tirar* pero mayor que en otra en la que concurra el verbo *caerse* (voz media).

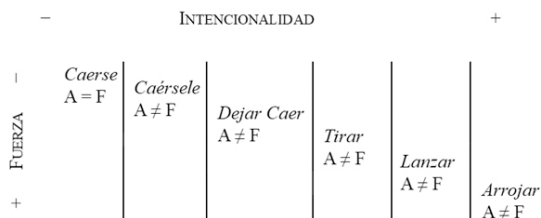


Figura 1. Escala de Intencionalidad y Dinámica de Fuerzas (adaptado de Ibarretxe-Antuñano, 2012, p. 141)

### 1.2. *Codificación y procesamiento de los eventos de colocación*

Además de lo interesante que puedan resultar estas preferencias de codificación, lo que también resulta crucial es ahondar en las consecuencias que estas preferencias conllevan para el procesamiento de este tipo de eventos de colocación. Según las teorías neorelativistas como las del «pensar para hablar» de Slobin (1991, 2004; véase, para más información, Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2021, cap. 3), estas preferencias de codificación, o como se denominan en esta teoría, el «estilo retórico» de cada lengua, tienen un efecto directo en aspectos relacionados con la cognición; esto es, en ámbitos como la memoria (qué se recuerda mejor) o la categorización (qué se agrupa bajo una misma categoría). Resultados en este ámbito muestran que estas preferencias en cada lengua conducen a sus hablantes a fijarse más en unos aspectos particulares del mismo evento (p. ej., la posición, la configuración topológica, la intencionalidad...) y no prestar atención a otros. Por ejemplo, Filipović (2013), en su estudio sobre el papel de la intencionalidad en eventos causales en inglés y en español, mostró que ésta tenía efectos cognitivos en la memorización de estos eventos. Tras enseñar una serie de estímulos audiovisuales (escenas con eventos causales) a los dos grupos de hablantes, realizó una prueba de memoria en la que se les preguntaba si habían visto antes una determinada escena. Mientras que para los hablantes de inglés no parecía tener efectos, el hecho de que un evento causal fuera no intencional facilitaba el que los hablantes de español recordaran mejor si habían visto previamente esa escena o no.

Estas preferencias también tienen su impacto cuando se estudia la adquisición de los eventos de colocación tanto en la primera lengua como en la segunda lengua. Estudios seminales en este ámbito en L1 (Choi y Bowerman, 1991; Berman y Slobin, 1994; Slobin et al., 2011), han mostrado que, desde muy temprana edad, desde su primer año de vida, los niños son sensibles al estilo retórico de la(s) lengua(s) materna(s) a las que están expuestos. El estilo retórico influye de manera decisiva en la construcción de su primera lengua: está presente a la hora de conceptualizar y verbalizar este tipo de eventos, explica las sobregeneralizaciones que puedan producirse (Narasimhan y Gullberg, 2011) y se va afianzando con el paso del tiempo (Hickmann y Hendricks, 2006).

En el caso de la adquisición de segundas lenguas, los aprendientes tienen que adaptarse al estilo retórico de la segunda lengua, lo que se ha venido llamando el «aprender a re-pensar para hablar» (Robinson y Ellis, 2008). Esta reestructuración no es una tarea fácil. Por un lado, porque las preferencias de la primera lengua del aprendiente compiten directamente con las preferencias de su segunda lengua. Por otro lado, porque el aprendiente ha de adquirir todo un nuevo sistema de codificación

(es decir, recursos lingüísticos de su L2) y de conceptualización (es decir, componentes y nociones semánticas de su L2). Estas dificultades afectan no solo a casos en los que se pasa de un sistema más simple a uno más complejo, como se solía proponer tradicionalmente (Stockwell *et al.*, 1965), sino también a aquellos en los que se pasa de un sistema más complejo a uno más simple (p. ej., pasar del español L1 con un verbo posicional (*poner*) al danés L2 con varios verbos posicionales y viceversa; cf. Cadierno *et al.*, 2016) e incluso en donde el sistema es equivalente (Gullberg, 2009a, b). Esta resistencia a la reestructuración, además, es más persistente en la codificación gestual que la oral (Gullberg, 2011).

Partiendo de estas bases epistemológicas y de los resultados de estos estudios interlingüísticos, este artículo explora la incidencia de las preferencias de codificación y conceptualización de los eventos de colocación en español en la adquisición de estos eventos por parte de hablantes preescolares de L1 español y de hablantes adultos de L2 español. A través de un análisis cualitativo y cuantitativo, el objetivo principal se centra en mostrar el papel que juegan las tres propiedades semánticas que organizan conceptualmente los eventos de colocación en español, a saber, la configuración topológica de la Base, la Intencionalidad y la Dinámica de Fuerzas, en la verbalización de estos eventos de estas dos poblaciones (preescolares L1 español; adultos L2 español) en contraste con la de los hablantes adultos de español L1. Según la bibliografía especializada, en el caso de la adquisición temprana, estas propiedades han de estar codificadas desde etapas tempranas y con el tiempo se han de ir consolidando. En el caso de los adultos L2, encontrarán dificultades para la re-estructuración desde su L1 a su L2.

A continuación, en la sección 2, se explica la metodología de este estudio: participantes, materiales y procedimiento. Las secciones 3 y 4 exponen el análisis contrastivo y la discusión de resultados, respectivamente. Finalmente, las conclusiones, junto con futuras líneas de investigación, se resumen en la sección 5.

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1. *Participantes*

En este estudio han participado un total de 54 hablantes distribuidos en tres grupos<sup>2</sup>: 10 adultos de español L1, 30 preescolares de español L1 y 14 adultos con danés L1 y español L2. Las características de cada grupo son las siguientes:

---

2. El número y las características de los hablantes de cada grupo de interés depende de los requisitos particulares establecidos en el procedimiento estandarizado (p. ej., Bowerman *et al.*, 2004) de los estudios

- Grupo 1. Adultos de español L1 de edades comprendidas entre los 18 y los 44 años. Todos ellos cursaban estudios superiores en la Universidad de Zaragoza. Aunque algunos reportaban conocimientos básicos en otras lenguas (inglés), el español es su lengua nativa y la que emplean a diario en todos los contextos de uso.
- Grupo 2. Niños y niñas preescolares, diez por cada curso de la etapa escolar de Educación Infantil (en adelante, EI), cuyo rango de edad era de 3;6 a 5;14 años. El español es su lengua materna y provienen mayoritariamente de la localidad de Calatayud (Zaragoza).
- Grupo 3. Adultos con danés L1 y español L2 de edades comprendidas entre los 19 y los 26 años. Todos cursaban estudios superiores en la Universidad del Sur de Dinamarca. Su nivel de español era B1-B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, habían estudiado español en el instituto durante tres años y la mayoría había vivido y estudiado español en un país de habla hispana por un periodo mínimo de dos meses hasta un año y medio. Todos reportaban conocimientos en otras lenguas (todos, inglés y algunos, alemán o griego) aunque el danés era la única lengua de uso habitual en su vida diaria. La elección de hablantes daneses para este estudio viene justificada por las diferencias tipológicas de esta lengua (lengua de marco satélite con verbos posicionales) con respecto al español (lengua de marco verbal sin verbos posicionales).

## 2.2. *Materiales*

Para la obtención de datos se utilizó la herramienta conocida como «PUT task» desarrollada en el Instituto de Psicolingüística del Max Planck (Nimega, Holanda) (Bowerman *et al.*, 2004). Esta herramienta consta de 63 video-clips (más tres de entrenamiento) de corta duración (3-4 segundos) en los que se realizan diferentes tipos de eventos de colocación, tanto de PONER como de QUITAR. Dada la naturaleza de este estudio, que se centra en la conceptualización de los componentes semánticos distintivos del español, para esta investigación se ha seleccionado un grupo de estímulos compuestos por 10 vídeos distribuidos en dos sets: 6 sobre la Intencionalidad y 4 sobre la configuración topológica de la Base. La Tabla 1 muestra los estímulos utilizados y sus códigos.

---

individuales en los que se enmarcan estas tareas.











Set videos 1: Intencionalidad		
	[009] DROP BOOK ACCIDENTALLY ON FLOOR	[008] DROP BOOK DELIBERATELY ONTO FLOOR
		
	[010] TOSS BOOK ON FLOOR	[006] PUT BOX UP ON SHELF
Set videos 2: Configuración topológica de la Base		
	[007] PUT BOOK ON FLOOR	[001] PUT CUP ON TABLE
		
	[016] PUT STONE INTO POCKET	[035] PUT PEN IN A HOLE
		
[024] PUT HEAD INTO BUCKET	[012] DROP APPLE INTO BAG	

Tabla 1. Estímulos

Para la recogida de datos se ha utilizado una cámara de vídeo Sony Handycam HDR-PJ30VE y una grabadora Olympus WS-750M, para facilitar la transcripción posterior de los datos orales. Para la proyección de los estímulos se utilizaron dos ordenadores portátiles: un HP Envy17 para los grupos 1 y 3 y un Lenovo G510 para el grupo 2.

### 2.3. Procedimiento

Los informantes, en sesiones individuales con el experimentador<sup>3</sup>, veían cada video una vez en un orden determinado en el ordenador. La tarea consistía en describir oralmente lo que sucedía en cada uno de los videos. Para evitar cualquier efecto en la elicitación de estos datos, los sets de estímulos estaban organizados en tres grupos ordenados aleatoriamente. Dadas las características particulares de los participantes de los grupos 2 y 3, se permitía preguntar al experimentador dudas con respecto a los videos y utilizar palabras generales como «eso» o «esa cosa». En el caso del grupo 2, el experimentador podía hacer preguntas a los informantes, especialmente en el caso del grupo de 3 años. Cada sesión se grabó en grabadora/vídeo para su transcripción posterior. En este sentido, tanto para la transcripción como para la codificación de datos se siguió el procedimiento estandarizado establecido en Bowerman *et al.*, (2004). En primer lugar, se llevó a cabo una transcripción íntegra de todas las respuestas de los informantes para, después, seleccionar aquellas que correspondían a la descripción del evento de colocación meta de cada estímulo. En segundo lugar, los datos transcritos se estandarizaron (p. ej., verbos en infinitivo) y codificaron en diferentes categorías tanto semánticas (Base, Figura, Instrumento) como gramaticales (verbo principal, adposición, adverbio, etc.).

La recogida de datos de cada grupo se llevó a cabo en distintas campañas dentro de las tareas de investigación de los proyectos MovEs I (FFI2010-14903) y MovEs II (FFI2013-45553-C3). Los del grupo 1 se recogieron en Zaragoza en la primavera de 2010. Los del grupo 2, en tres colegios de sendas poblaciones cercanas de la comarca de Calatayud (Zaragoza, España); a saber, el C.E.I.P. Pablo Luna (Alhama de Aragón), el C.R.A. Piedra, Mesa, Alto Campillo (Jaraba) y el C.R.A.

---

3. Las sesiones con cada grupo fueron realizadas por Iraide Ibarretxe-Antuñano (grupo 1), Isabel Hernández Sánchez (grupo 2) y Teresa Cadierno (grupo 3).

Piedra, Mesa, Alto Campillo (Nuévalos). La recogida de datos se llevó a cabo en abril de 2017. Los del grupo 3, en Odense (Dinamarca) en la primavera de 2012.

### 3. ANÁLISIS

Como se ha explicado en la metodología, en este estudio se va a comparar la descripción que hacen los hablantes de los tres grupos de interés para describir el subgrupo de estímulos correspondientes a los componentes semánticos diferenciadores del español. El análisis se centra en el uso de los verbos de colocación, ya que es uno de los elementos principales en los que se codifican los componentes semánticos distintivos de los eventos de colocación en español y danés. A continuación, las secciones 3.1 y 3.2. recogen los datos correspondientes al set 1 (Intencionalidad y Dinámica de Fuerzas) y al set 2 (Configuración topológica de la Base), respectivamente.

#### 3.1. Set 1: Intencionalidad y Dinámica de Fuerzas

La Tabla 2 recopila los verbos que estos hablantes han utilizado para describir los estímulos del set 1. Para cada estímulo, se indican los diferentes tipos de verbos que se han utilizado y sus ocurrencias. El tipo de verbo que es más prototípico para cada estímulo en cada grupo de interés se coloca en primer lugar.

En este set 1 de eventos de colocación, los estímulos reproducen situaciones donde los distintos objetos se colocan en superficies bidimensionales (suelo, estantería, mesa) pero con diversos grados de Intencionalidad (p. ej., accidental [009] vs. intencional [001]) y de Dinámica de Fuerzas (alta [010], media [008], baja [007]). Como muestra la Tabla 2, el uso de los verbos de colocación para los hablantes nativos, tanto adultos como preescolares, se corresponde con la escala de Intencionalidad y Dinámica de Fuerzas. Así, en el estímulo donde se representa un suceso no intencional, el [009], el verbo *caerse* ha sido el utilizado mayoritariamente (el 100% en los adultos y el 86% en los preescolares). En los estímulos donde hay Intencionalidad y la Dinámica de Fuerzas es mayor, a saber, el [008] y el [010], el verbo más usado es *tirar* en ambos grupos, pero hay una diferencia: en el caso de los hablantes adultos, para el estímulo [008] se utiliza una estructura verbal diferente, *dejar caer*, que marca un grado menor de Fuerza, tal y como se representa en el estímulo. Esta estructura no está presente en los datos de los preescolares. Finalmente, en los estímulos [006], [007] y [001], se utiliza mayoritariamente el verbo *dejar* en el caso de los adultos (73%) y en el caso de los preescolares de cuatro y cinco años. En los más pequeños, aunque *dejar* es la opción más usada para el estímulo [007], en los dos otros estímulos aparece, pero no









Set 1: Intencionalidad Dinámica de Fuerzas	Español L1				Español L2
	adultos	preescolares			
		EI 1.º	EI 2.º	EI 3.º	
 [009] DROP BOOK ACCIDENTALLY ON FLOOR	<i>caerse</i> (10)	<i>caerse</i> (8) <i>tirar</i> (2)	<i>caerse</i> (9) <i>caer</i> (1)	<i>caerse</i> (9) <i>tirarse</i> (1)	<i>caerse</i> (5) <i>perder</i> (2) <i>estar</i> (1) <i>llevar</i> (1) <i>pedir</i> (1) <i>tener</i> (1)
 [008] DROP BOOK DELIBERATELY ONTO FLOOR	<i>tirar</i> (5) <i>dejar caer</i> (5)	<i>tirar</i> (10)	<i>tirar</i> (10)	<i>tirar</i> (10)	<i>caer</i> (2) <i>estar</i> (2) <i>perder</i> (2) <i>caerse</i> (1) <i>dejar caer</i> (1) <i>lanzar</i> (1) <i>quitar</i> (1) <i>tirar</i> (1) <i>tocar</i> (1)
 [010] TOSS BOOK ON FLOOR	<i>tirar</i> (8) <i>arrojar</i> (1) <i>lanzar</i> (1)	<i>tirar</i> (9) <i>dejar</i> (1)	<i>tirar</i> (10)	<i>tirar</i> (10)	<i>perder</i> (2) <i>irse</i> (1) <i>lanzar</i> (1) <i>quitar</i> (1) <i>tener</i> (1) <i>tirar</i> (1) <i>saltar</i> (1)
 [006] PUT BOX UP ON SHELF	<i>dejar</i> (7) <i>colocar</i> (1) <i>poner</i> (2)	<i>guardar</i> (3) <i>poner</i> (3) <i>meter</i> (2) <i>dejar</i> (1) <i>coger</i> (1)	<i>dejar</i> (7) <i>meter</i> (2) <i>coger</i> (1)	<i>dejar</i> (6) <i>poner</i> (3) <i>meter</i> (1)	<i>poner</i> (9) <i>ponerse</i> (2) <i>placear</i> (1) <i>tomar</i> (1)
 [007] PUT BOOK ON FLOOR	<i>dejar</i> (8) <i>posar</i> (1) <i>depositar</i> (1)	<i>dejar</i> (7) <i>poner</i> (3)	<i>dejar</i> (10)	<i>dejar</i> (7) <i>poner</i> (3)	<i>poner</i> (7) <i>placear</i> (2) <i>ponerse</i> (2) <i>caer</i> (1) <i>dejar</i> (1)
 [001] PUT CUP ON TABLE	<i>dejar</i> (7) <i>posar</i> (1) <i>poner</i> (2)	<i>dejar</i> (4) <i>poner</i> (3) <i>tirar</i> (1) <i>tomar</i> (1) <i>coger</i> (1)	<i>dejar</i> (9) <i>poner</i> (1)	<i>dejar</i> (7) <i>poner</i> (3)	<i>poner</i> (10) <i>placear</i> (2) <i>ponerse</i> (2)

Tabla 2. Verbos utilizados en el set 1 en los tres grupos de interés

como la opción mayoritaria. Las descripciones proporcionadas por los aprendientes de español L2 difieren en la elección de los verbos utilizados para todos estos estímulos. Por un lado, en número de tipos de verbos que se responden en cada uno de los estímulos es muy alto: el estímulo con menos tipos de verbos tiene tres [001] y el que más tiene nueve tipos [008]. Por otro lado, los verbos que se utilizan de forma mayoritaria para cada estímulo no coinciden con los tipos de verbos utilizados por los hablantes nativos, excepto para el caso de estímulo no intencional [009], donde *caerse* es la opción más utilizada, pero con un número de ocurrencias muy bajo

(5 ocurrencias de las 11 que han producido<sup>4</sup>). Aunque hay algún uso esporádico de los tipos de verbos que codifican los componentes semánticos representados en estos casos (una ocurrencia de *dejar caer* en [008], una ocurrencia de *lanzar* y otra de *tirar* en [010]), la mayoría de las respuestas no se corresponden. En estos estímulos, lo que predomina es el uso de verbos generales como *poner* o *ponerse* como, por ejemplo, en los estímulos [006], [007] y [001]. Estos verbos, aunque correctos, no captan estas diferencias en el grado de Intencionalidad y Dinámica de Fuerzas. Se observa también el uso de verbos adaptados de sus otras lenguas como *placear*, que puede provenir del *placere* en danés o, incluso, del inglés *place*, ‘colocar en un sitio’.

### 3.2. Set 2: Configuración topológica de la Base

La Tabla 3 recopila los verbos que estos hablantes han utilizado para describir los estímulos del set 2. Para cada estímulo, se indican los diferentes tipos de verbos que se han utilizado y sus ocurrencias. El tipo de verbo que es más prototípico para cada estímulo en cada grupo de interés se coloca en primer lugar.





Set 2: Conf. topo. Base	Español L1				Español L2
	adultos	preescolares			adultos
		EI 1.º	EI 2.º	EI 3.º	
 [016] PUT STONE INTO POCKET	<i>meterse</i> (6) <i>meter</i> (1) <i>guardarse</i> (2) <i>guardar</i> (1)	<i>meter</i> (7) <i>guardar</i> (1) <i>ponerse</i> (2)	<i>meterse</i> (6) <i>meter</i> (3) <i>guardar</i> (1)	<i>meterse</i> (7) <i>dejar</i> (1) <i>meter</i> (1) <i>guardarse</i> (1)	<i>poner</i> (9) <i>ponerse</i> (2) <i>esconder</i> (1) <i>llevar</i> (1) <i>placear</i> (1)
 [035] PUT PEN IN A HOLE	<i>meter</i> (8) <i>depositar</i> (1) <i>dejar</i> (1)	<i>meter</i> (7) <i>guardar</i> (2) <i>esconder</i> (1)	<i>meter</i> (9) <i>coger</i> (1)	<i>meter</i> (8) <i>tirar</i> (1) <i>esconder</i> (1)	<i>poner</i> (8) <i>esconder</i> (1) <i>hacer</i> (1) <i>placear</i> (1) <i>ponerse</i> (1) <i>tomar</i> (1)
 [024] PUT HEAD INTO BUCKET	<i>meter</i> (9) <i>introducir</i> (1)	<i>meter</i> (8) <i>meterse</i> (1) <i>lavarse</i> (1)	<i>meter</i> (8) <i>poner</i> (1) <i>agacharse</i> (1)	<i>meter</i> (9) <i>meterse</i> (1)	<i>poner</i> (5) <i>estar</i> (2) <i>placear</i> (2) <i>hundir</i> (1) <i>posar</i> (1) <i>skjule sig</i> (1) <i>stikke</i> (1)
 [012] DROP APPLE INTO BAG	<i>meter</i> (8) <i>introducir</i> (1) <i>dejar caer</i> (1)	<i>meter</i> (7) <i>guardar</i> (1) <i>tirar</i> (1) <i>poner</i> (1)	<i>meter</i> (9) <i>dejar</i> (1)	<i>meter</i> (8) <i>dejar</i> (1) <i>guardar</i> (1)	<i>poner</i> (6) <i>ponerse</i> (2) <i>caerse</i> (1) <i>perder</i> (1) <i>placear</i> (1)
Total tipo mayoritario/ ocurrencias	<i>meter(se)</i> 32 80%	<i>meter(se)</i> 30 75%	<i>meter(se)</i> 35 87%	<i>meter(se)</i> 34 85%	<i>poner(se)</i> 33 82%

Tabla 3. Verbos utilizados en el set 2 en los tres grupos de interés

4. El número total de ocurrencias puede ser menor del número de participantes en algunos casos, ya que algunos no respondieron a todos los estímulos.

Como muestra la Tabla 3, en el caso de los hablantes adultos de español L1 el verbo que se utiliza mayoritariamente en los cuatro estímulos es *meter* o su variante pronominal, *meterse* con un 80%. Esporádicamente se utilizan otras alternativas con una semántica más específica como, por ejemplo, *depositar* o *introducir* o una focalización en la Dinámica de Fuerzas como *dejar*. Los patrones encontrados en los preescolares en los tres grupos de edad también reflejan esta misma tendencia a utilizar el mismo verbo *meter* o su variante pronominal, *meterse* con un 82%. En el caso de los prescolares se observa un mayor número de alternativas, que inciden en la Dinámica de Fuerzas (*dejar*, *tirar*) y otros aspectos ajenos al evento de colocación (*agacharse*, *guardar*). En cualquier caso, su uso, como en el caso de los adultos es esporádico, ya que la ocurrencia de cada uno de estos verbos es la mínima. La situación cambia de forma radical en el caso del español L2 de los hablantes de danés L1, al igual que ocurría con el set 1 en la sección 3.1. En primer lugar, en todos estos estímulos los aprendientes han utilizado un número mayor de tipos de verbos por cada estímulo. En segundo lugar, en algunos casos, se han usado verbos inventados o adaptados de sus otras lenguas (*placear*) o incluso verbos procedentes del danés (*stikke* ‘insertar’; *skjule sig* ‘esconder’). En tercer lugar, la respuesta mayoritaria para cada uno de estos estímulos es el verbo *poner* o su forma pronominal, *ponerse* con un 82%. Ninguno de los aprendientes daneses de español L2 utiliza el verbo *meter* u otro verbo en el que codifique la naturaleza tridimensional de la Base en la que se colocan estos objetos.

#### 4. DISCUSIÓN

Los datos presentados en la sección 3 dejan claras varias tendencias en cuanto a la conceptualización y codificación de los eventos de colocación en español. En primer lugar, los tres componentes semánticos que guían la categorización de este tipo de eventos y que se representaban en los dos sets de estímulos utilizados en este estudio son, efectivamente, la Intencionalidad, la Dinámica de Fuerzas y la configuración topológica de la Base. Todos los hablantes nativos de español, tanto los adultos como los tres subgrupos de preescolares, utilizan de forma mayoritaria los verbos que codifican este tipo de información semántica: *caerse*, *tirar*, *dejar*, por un lado, y *meter*, por el otro. Esto no ocurre así en el caso de los aprendientes daneses de español L2, que salvo en uno de los estímulos [009], no utilizan este tipo de verbos. Las tablas 4 y 5 recogen las comparativas en cada uno de los grupos analizados para el set 1 y el set 2 respectivamente. En estas tablas, en la segunda columna se describen las diversas situaciones que pueden darse en relación a las respuestas de estos grupos: la etiqueta «mayoritaria» hace referencia al tipo de verbo que ha obtenido el mayor número de ocurrencias; la

etiqueta «coincide» se refiere a si el tipo de verbo mayoritariamente utilizado en cada estímulo se corresponde con el tipo de componente semántico testado en ese estímulo; la etiqueta «se usa» se utiliza para marcar aquellos casos en los que alguno de los participantes ha empleado el tipo de verbo adecuado, pero no de forma mayoritaria.

Set 1: Intencionalidad y Dinámica de Fuerzas	Respuesta	Español L1				Español L2
		adultos	preescolares			
			EI 1.º	EI 2.º	EI 3.º	
[009] DROP BOOK ACCIDENTALLY ON FLOOR	mayoritaria	<i>caerse</i> (10)	<i>caerse</i> (8)	<i>caerse</i> (9)	<i>caerse</i> (9)	<i>caerse</i> (5)
	coincide	sí	sí	sí	sí	sí
	se usa					
[008] DROP BOOK DELIBERATELY ONTO FLOOR	mayoritaria	<i>tirar</i> (5) <i>dejar caer</i> (5)	<i>tirar</i> (10)	<i>tirar</i> (10)	<i>tirar</i> (10)	<i>caer</i> (2)
	coincide	sí	sí	sí	sí	no
	se usa					sí <i>dejar caer</i> (1) <i>tirar</i> (1)
[010] TOSS BOOK ON FLOOR	mayoritaria	<i>tirar</i> (8)	<i>tirar</i> (9)	<i>tirar</i> (10)	<i>tirar</i> (10)	<i>perder</i> (2)
	coincide	sí	sí	sí	sí	no
	se usa					sí <i>tirar</i> (1)
[006] PUT BOX UP ON SHELF	mayoritaria	<i>dejar</i> (7)	<i>guardar</i> (3) <i>poner</i> (3)	<i>dejar</i> (7) <i>meter</i> (2)	<i>dejar</i> (6)	<i>poner</i> (9)
	coincide	sí	no	sí	sí	no
	se usa		sí <i>dejar</i> (1)			no
[007] PUT BOOK ON FLOOR	mayoritaria	<i>dejar</i> (8)	<i>dejar</i> (7)	<i>dejar</i> (10)	<i>dejar</i> (7)	<i>poner</i> (7)
	coincide	sí	sí	sí	sí	no
	se usa					sí <i>dejar</i> (1)
[001] PUT CUP ON TABLE	mayoritaria	<i>dejar</i> (7)	<i>dejar</i> (4)	<i>dejar</i> (9)	<i>dejar</i> (7)	<i>poner</i> (10)
	coincide	sí	sí	sí	sí	no
	se usa					no

Tabla 4. Tendencias en las respuestas para el set 1

Los datos que visualizan las Tablas 4 y 5 muestran, en segundo lugar, que los componentes semánticos de estos eventos en español guían la elección de los verbos en los hablantes preescolares desde edad temprana. Se observa más vacilación en el grupo de preescolares de tres años en los casos donde la Dinámica de Fuerzas es baja ([006], [007] y [001]) pero, en líneas generales, todos estos grupos son semejantes a las de los adultos. Por lo tanto, estos datos corroboran las tendencias que se han propuesto en la bibliografía especializada en la sección 2; a saber, el estilo retórico propio de una lengua a la hora de verbalizar un determinado evento está presente desde la infancia y que se va perfeccionando con el uso.

Set 2: Conf. topo. Base	Respuesta	Español L1				Español L2
		adultos	preescolares			adultos
			EI 1.º	EI 2.º	EI 3.º	
[016] PUT STONE INTO POCKET	mayoritaria	<i>meter(se)</i> (6+1)	<i>meter</i> (7)	<i>meterse</i> (6+3)	<i>meter(se)</i> (7+1)	<i>poner(se)</i> (9+2)
	coincide	sí	sí	sí	sí	no
	se usa					no
[035] PUT PEN IN A HOLE	mayoritaria	<i>meter</i> (8)	<i>meter</i> (7)	<i>meter</i> (9)	<i>meter</i> (8)	<i>poner(se)</i> (8+1)
	coincide	sí	sí	sí	sí	no
	se usa					no
[024] PUT HEAD INTO BUCKET	mayoritaria	<i>meter</i> (9)	<i>meter(se)</i> (8+1)	<i>meter</i> (8)	<i>meter(se)</i> (9+1)	<i>poner</i> (5)
	coincide	sí	sí	sí	sí	no
	se usa					no
[012] DROP APPLE INTO BAG	mayoritaria	<i>meter</i> (8)	<i>meter</i> (7)	<i>meter</i> (9)	<i>meter</i> (8)	<i>poner(se)</i> (6+2)
	coincide	sí	sí	sí	sí	no
	se usa					no

Tabla 5. Tendencias en las respuestas para el set 2

En tercer lugar, estos datos ponen de manifiesto de manera muy sólida que los hablantes de danés que aprenden español L2 no son conscientes o no utilizan adecuadamente las preferencias de categorización semántica de este tipo de eventos en español. Para el caso de la Intencionalidad y la Dinámica de Fuerzas, verbos prototípicos como *dejar* o *tirar* están prácticamente ausentes de sus respuestas. En el caso de la configuración topológica de la Base, la ausencia del verbo *meter* es aún más llamativa puesto que ninguno de los aprendientes la utiliza, a pesar de ser la respuesta mayoritaria para todos los hablantes de español. Los aprendientes recurren de manera constante al verbo *poner*, el verbo general para este tipo de eventos. El uso de este verbo en este tipo de situaciones no es incorrecto desde el punto de vista gramatical. De hecho, algunos de los hablantes nativos también lo utilizan. Sin embargo, la diferencia reside en que no es la opción mayoritaria, natural, para los hablantes de español L1. El sobreuso de un verbo general, como el de *poner* en los eventos de colocación, que pueda aplicarse a un número mayor de situaciones es un recurso muy común en los hablantes de segundas lenguas. Sin embargo, lo interesante en estos datos de los eventos de colocación, más allá del uso de este tipo de verbos «comodines», es que los verbos que no aparecen en estas descripciones son también bastante generales y, sobre todo, suelen estar presentes desde los niveles iniciales (B1) en los planes curriculares del español L2 (véase, *PCIC*, Instituto Cervantes, 2006). Los aprendientes de español L2, por tanto, no es que no conozcan estos verbos, sino que muy probablemente, no sean conscientes del papel que juegan a la hora de conceptualizar y expresar un evento de colocación

en español. De ahí, que se antojen imprescindibles acciones pedagógicas para concienciar a los aprendientes de las categorizaciones prototípicas de las lenguas que adquieren (Hijazo-Gascón, 2021).

## 5. CONCLUSIONES

En este artículo se ha analizado cómo los hablantes de español L1 y L2 conceptualizan y codifican a través de los verbos que se utilizan para describir los eventos de colocación. A partir de los datos pertenecientes a tres grupos de hablantes (adultos de español L1, preescolares de español L1, adultos de danés L1 y español L2), se ha mostrado cómo los hablantes nativos de español organizan el espacio semántico de los eventos de colocación a partir de tres componentes semánticos: la Intencionalidad, la Dinámica de Fuerzas y la configuración topológica de la Base. Este estilo retórico es constante no solo en los adultos de español L1, sino también en los preescolares distribuidos en los tres niveles de la etapa de Educación Infantil. Estos resultados, por lo tanto, corroboran que existe un marco particular para esquematizar la experiencia y expresar significados de colocación en español, que se adquiere desde etapas muy tempranas (1.º de Educación Infantil) y que se va perfeccionando y haciendo más sofisticado con el tiempo. De otra parte, en relación a los aprendientes de español L2, los resultados muestran que no han adquirido el estilo retórico de español. Estos hablantes no solo no utilizan las construcciones de colocación más prototípicas y frecuentes en este tipo de eventos, sino que, además, se decantan por la elección de un solo verbo general, el verbo *poner*, aplicable a cualquier evento de colocación, pero carente de las especificaciones características que se reflejan en la conceptualización de los hablantes nativos. Estas diferencias conceptuales podrían parecer secundarias dado que las estructuras que utilizan con el verbo *poner* son gramaticalmente adecuadas. Sin embargo, como se ha mostrado desde otros campos aplicados como la lingüística forense (Filipović e Hijazo-Gascón, 2018; Hijazo-Gascón, 2019), estas diferencias van más allá de la elección de un ítem léxico (*poner* vs. *meter*). Cuando un hablante de español utiliza una construcción como *caérseme* está admitiendo su agentividad, pero constatando su falta de intención en la consecución de una acción. Estas diferencias, tan obvias para un hablante de español son ajenas a otros hablantes que no comparten esta conceptualización. Por ello, estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de implementar este tipo de contrastes en la enseñanza del español L2.

## REFERENCIAS

- Ameka, F. K. y Levinson, S. C. (eds.) (2007). The typology and semantics of locative predication: Posturals, positionals and other beasts [Special issue]. *Linguistics* 45(5). doi: <https://doi.org/10.1515/LING.2007.025>
- Ariño-Bizarro, A. e Ibarretxe-Antuñano, I. (2020). La intencionalidad de los eventos causales desde la perspectiva de la tipología semántica, en F. López García (ed.), *La involuntariedad en español*, pp. 33–54. Berna: Peter Lang.
- Berman, R. y Slobin, D. I. (eds.) (1994). *Relating events in narrative. A cross linguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bowerman, M., Gullberg, M., Majid, A. y Narasimhan, B. (2004). Put Project: The cross-linguistic encoding of placement events, en A. Majid (ed.), *Field manual volume 9*, pp. 10–18. Nimega: Max Planck Institute for Psycholinguistics.
- Cadierno, T. (2004). Expressing motion events in a second language, en M. Achard y S. Neimeier (eds.), *Cognitive linguistics, second language acquisition and foreign language teaching*, pp. 13–49. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Cadierno, T., Ibarretxe-Antuñano, I. e Hijazo-Gascón, A. (2016). Semantic categorization of placement verbs in L1 and L2 Danish and Spanish. *Language Learning* 66(1), 191–223.
- Cadierno, T., Ibarretxe-Antuñano, I. e Hijazo-Gascón, A. (2023). Reconstructing the expression of placement events in Danish as a second language. *Frontiers in Psychology* 13, 922682. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.922682>
- Choi, S. y Bowerman, M. (1991). Learning to express motion events in English and Korean: The influence of language-specific lexicalization patterns. *Cognition* 41, 83–121. doi: [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(91\)90033-Z](https://doi.org/10.1016/0010-0277(91)90033-Z)
- Filipović, L. (2013). Constructing causation in language and memory: Implications for access to justice in multilingual interactions. *International Journal of Speech, Language and the Law* 20, 1–19.
- Filipović, L. e Hijazo-Gascón, A. (2018). Interpreting meaning in police interviews: Applied language typology. *Vigo International Journal of Applied Linguistics VIAL* 15, 67–104.
- Gullberg, M. (2009a). Reconstructing verb meaning in a second language: How English speakers of L2 Dutch talk and gesture about placement. *Annual Review of Cognitive Linguistic* 7, 222–245. doi: <https://doi.org/10.1075/arcl.7.09gul>
- Gullberg, M. (2009b). Gestures and the development of semantic representations in first and second language acquisition. *Acquisition e Interaction en Lange Étrangère AILE-LIA* 1, 117–138. doi: <https://doi.org/10.4000/aile.4514>
- Gullberg, M. (2011). Language-specific encoding of placement events in gestures, en J. Bohmeyer y E. Pederson (eds.), *Event representation in language and cognition*, pp. 166–188. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hickmann, M. y Hendriks, H. (2006). Static and dynamic location in French and English. *First Language* 26, 103–135. doi: <https://doi.org/10.1177/0142723706060743>
- Hijazo-Gascón, A. (2019). Translating accurately or sounding natural? The interpreters' challenges due to semantic typology and the interpreting process. *Pragmatics and Society* 10(1), 72–94.

- Hijazo-Gascón, A. (2021). *Moving across languages. Motion events in Spanish as a second language*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Ibarretxe-Antuñano, I. (2012). Placement and removal events in Basque and Spanish», en A. Kopecka y B. Narasimhan (eds.), *Events of putting and taking: A crosslinguistic perspective*, pp. 123–143. Ámsterdam: John Benjamins.
- Ibarretxe-Antuñano, I. y Valenzuela, J. (2021). *Lenguaje y cognición*. Madrid: Síntesis.
- Jackendoff, R. (1990). *Semantic structures*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Kopecka, A. y Narasimhan, B. (eds.) (2012). *Events of putting and taking: A crosslinguistic perspective*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Narasimhan, B. y Gullberg, M. (2011). The role of input frequency and semantic transparency in the acquisition of verb meaning: Evidence from placement verbs in Tamil and Dutch. *Journal of Child Language* 38, 504–532.  
DOI: <https://doi.org/10.1017/S0305000910000164>
- Narasimhan, B., Kopecka, A., Bowerman, M., Gullberg, M. y Majid, A. (2012). Putting and taking: A crosslinguistic perspective, en A. Kopecka y B. Narasimhan (eds.), *Events of putting and taking: A crosslinguistic perspective*, pp. 1–18. Ámsterdam: John Benjamins.
- Robinson, P. y Ellis, N. C. (2008). Conclusion: Cognitive linguistics, second language acquisition and L2 instruction—Issues for research, en P. Robinson y N. C. Ellis (eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, pp. 489–545. Nueva York: Routledge.
- Slobin, D. I. (1991). Learning to think for speaking: Native language, cognition, and rhetorical style». *Pragmatics* 1(1), 7–25.
- Slobin, D. I. (2004). The many ways to search for a frog, en S. Strömquist y L. Verhoeven (eds.), *Relating events in narrative. Typological and contextual perspectives*, pp. 219–257. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Slobin, D. I., Bowerman, M., Brown, P., Eissenbeiss, S. y Narasimhan, B. (2011). Putting things in places, en J. Bohnemeyer y E. Pederson (eds.), *Event representation in language and cognition*, pp. 134–165. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stockwell, R. P., Bowen, J. D. y Martin, J. W. (1965). *The grammatical structures of English and Spanish*. Chicago, IL: Chicago University Press.
- Talmy, L. (1985). Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms, en T. Shopen (ed.), *Language typology and semantic description: Grammatical categories and the lexicon*, pp. 36–149. Cambridge: Cambridge University Press.
- Talmy, L. (1988). Force dynamics in language and cognition. *Cognitive Science* 12, 49–100.
- Talmy, L. (1991). Path to realization: A typology of event conflation. *Proceedings of the Seventeenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* 17, 480–519.
- Talmy, L. (2000). *Toward a cognitive semantics*. Cambridge, MA: MIT Press.

Iraide Ibarretxe-Antuñano  
Departamento de Lingüística y Literaturas Hispánicas  
Universidad de Zaragoza – IPH  
San Juan Bosco, 7  
E-50009 Zaragoza



## SOBRE LA INTERRELACIÓN ENTRE LENGUA Y SOCIEDAD: LA INDUSTRIALIZACIÓN COMO MOTOR DEL CAMBIO SEMÁNTICO EN EL DOMINIO DEL OLFATO

Daniela PETTERSSON-TRABA<sup>1</sup>  
*Universidad Complutense de Madrid*

### *Resumen*

En esta contribución se formula una hipótesis para dar cuenta del cambio semántico experimentado por adjetivos que designan el concepto PLEASANT SMELLING en inglés americano, los cuales se han vuelto cada vez más frecuentes para designar aromas artificiales en detrimento de aromas naturales. Los desarrollos sociales y tecnológicos que tuvieron lugar en la sociedad estadounidense durante la Primera y Segunda Revolución Industrial bien podrían constituir una de las causas subyacentes detrás de dicho cambio semántico. Para comprobar esta hipótesis, se utilizan métodos frecuentes en la investigación sobre la interrelación entre lengua y sociedad. En concreto, primero se recurre a un enfoque basado en diccionarios, cuyos resultados se complementan posteriormente con análisis semánticos distribucionales para así examinar como se conceptualiza una serie de categorías semánticas que podrían reflejar los desarrollos extralingüísticos mencionados anteriormente. Los resultados apoyan la hipótesis de que el cambio semántico experimentado por los adjetivos del dominio del olfato con toda probabilidad se ha visto influenciado por los desarrollos sociales que tuvieron lugar en los Estados Unidos en el período examinado. Este cambio hacia un mayor grado de artificialidad, por lo tanto, no parece ser una coincidencia, sino el resultado de alguna causa subyacente.

*Palabras clave:* cambio semántico; cambio social; lingüística de corpus; colocaciones; dominio del olfato

---

1. db.petterson@ucm.es.  <https://orcid.org/0000-0001-9302-3372>

Esta investigación, que profundiza en los temas tratados en un estudio piloto realizado en la Sección 5.2.3 de mi tesis doctoral (Petterson-Traba, 2021a), la cual solamente ofrece una primera aproximación a la cuestión abordada en este artículo, se ha realizado gracias a la financiación de las siguientes ayudas y proyectos: ED481A-2016/168, PID2020-114604GB-I00 y ED431B 2020/01.

ON THE INTERCONNECTION BETWEEN LANGUAGE AND SOCIETY:  
INDUSTRIALIZATION AS A DRIVING FORCE FOR SEMANTIC CHANGE IN  
THE SEMANTIC DOMAIN OF SMELL

*Abstract*

This contribution provides a hypothesis to account for semantic change undergone by adjectives designating the concept PLEASANT SMELLING in American English, which have come to increasingly denote artificial smells at the expense of natural ones. It is postulated that social and technological developments which occurred in American society during the First and Second Industrial Revolutions might well have steered the semantic fluctuations undergone by the concept. To test this hypothesis, methods used in recent research on the interplay between social and linguistic change are resorted to. In particular, a dictionary-based approach is first adopted, the results of which are then complemented by a more data-driven approach that investigates the conceptualization of a series of semantic domains that might reflect the aforementioned extralinguistic developments. Results offer support to the claim that the semantic change undergone by adjectives from the domain of smell has in all likelihood been influenced by the societal developments taking place in the United States in the period examined. This general move towards more artificiality can therefore not be coincidental, but must be the result of some underlying motivation steering change.

*Keywords:* semantic change; social change; corpus linguistics; collocation; domain of smell

RECIBIDO: 15/01/2023

APROBADO: 11/03/2023

## 1. INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre cambio semántico han experimentado un auge en las últimas décadas (Kay y Allan, 2015, p. 73). Este interés se debe, entre otros factores, al peso otorgado en la Lingüística Cognitiva a la relación entre significado y sociedad. Kay y Allan (2015, p. 73) afirman que es posible abordar tanto el aparente desorden como la imprevisibilidad de los cambios semánticos si se explora la relación del significado con la sociedad y la cultura. De hecho, es bien sabido que los factores extralingüísticos desempeñan un papel importante en muchos casos de cambio léxico-semántico y que, en consecuencia, éstos son a menudo más difíciles de clasificar que otros cambios lingüísticos, como pueden ser los fonológicos. Tal y como expone Durkin (2009, pp. 222–223):

Semantic changes are notoriously difficult to classify or systematize [...]. [A]lthough some semantic changes occur in clusters, with a change in one word triggering another, we do not find anything comparable to regular sound change [...]. Additionally, semantic change is much more closely connected with change in the external, non-linguistic world, especially with developments in the spheres of culture and technology<sup>2</sup>.

Esta relación entre el significado y la sociedad dificulta, a su vez, el análisis de la evolución diacrónica del léxico, dado que frecuentemente es necesario recurrir a factores extralingüísticos para explicar dichos cambios (Blank, 1999). En estudios previos se ha comprobado que factores externos al lenguaje constituyen una causa directa de cambios de significado, lo cual no es sorprendente dado que tanto la lengua como la sociedad evolucionan constantemente y a menudo el cambio lingüístico va de la mano de desarrollos sociales y viceversa. Dos ejemplos claros de esta interconexión son la reorganización en inglés de los términos de parentesco tras la conquista normanda (Kay y Allan, 2015, pp. 140-141) y la reestructuración en francés de los nombres de las distintas comidas del día después del siglo XVI debido a los cambios en el estilo de vida (Blank, 1999, p. 73).

La idea de que los cambios lingüísticos y sociales están intrínsecamente relacionados también la defienden Rautionaho, Nurmi y Klemola (2020, p. ix): «[i]t is commonly accepted that changes in society are reflected as changes in language and viceversa»<sup>3</sup>. Una muestra de esta interrelación es que la aparición de nuevas entidades en el mundo resulta en nuevas expresiones o nuevos sentidos de significado para palabras ya existentes. En este segundo caso, el nuevo sentido de significado surge en base a alguna similitud percibida entre la entidad recién introducida y otra que ya designaba esa palabra. Por lo tanto, no es de extrañar que recientemente hayan surgido estudios que ponen a prueba la viabilidad de los corpus para explorar la interrelación entre el cambio lingüístico y social (por ejemplo, Potts y Baker, 2012; Baker, 2017, capítulo 7; Rautionaho, Nurmi y Klemola, 2020).

---

2. Los cambios semánticos son notoriamente difíciles de clasificar o sistematizar [...]. [A]unque algunos cambios semánticos ocurren en grupo, con un cambio en una palabra desencadenando un cambio en otra, no encontramos nada comparable a cambios fonéticos. [...] Además, el cambio semántico está mucho más relacionado con cambios en la realidad extralingüística, especialmente con desarrollos en el ámbito de la cultura y la tecnología (mi traducción).

3. Comúnmente se acepta que los cambios sociales se ven reflejados en el lenguaje y viceversa (mi traducción).

Esta investigación explora si el cambio semántico experimentado por adjetivos pertenecientes al campo semántico del olfato en inglés americano puede atribuirse a cambios socioculturales. En particular, se examina si la tendencia a utilizar estos adjetivos para designar aromas sintéticos –en detrimento de los naturales– durante los siglos XIX y XX se debe a la evolución socioeconómica que experimentó la sociedad estadounidense a lo largo de la Primera y Segunda Revolución Industrial. Por lo tanto, esta contribución se basa en resultados de estudios anteriores sobre una serie de sinónimos adjetivos que designan olores agradables: *fragrant*, *perfumed*, *scented*, *sweet-scented* y *sweet-smelling* (véase, Pettersson-Traba 2019, 2021a, 2021b y 2022). Estos estudios examinan la evolución de dichos sinónimos en inglés americano moderno, utilizando para ello el *Corpus of Historical American English* (COHA; Davies 2010–), que cubre el período 1810–2009<sup>4</sup>–<sup>5</sup>. El significado general de los cinco adjetivos es ‘de olor dulce y agradable’, pero podemos distinguir dos sentidos de significados distintos, ‘de olor agradable natural’ y ‘de olor agradable artificial’, como podemos observar en los ejemplos (1) y (2), respectivamente:

- (1) *Beside the bed an enormous bouquet of no less than one hundred fragrant pink roses stood placidly in an oversize vase that had been set on the bedside table.* (COHA, 2006, FIC)
- (2) *The carpet was cream-colored and soft, replete with vacuum lines. In the bathrooms there were fragrant little soaps and bowls with potpourri.* (COHA, 2016, FIC)

*Fragrant* se usa en el sentido natural en el ejemplo (1), ya que modifica el sustantivo *roses* que designa una entidad que puede emitir un olor por sí mismo, mientras que en el ejemplo (2) este mismo adjetivo denota un olor sintético: coloca con el sustantivo *soaps*, el cual se refiere a una entidad que puede adquirir un aroma agradable únicamente al ser impregnado con una sustancia de olor placentero. Aunque se utilizaron distintos métodos en los análisis de los estudios previos (por ejemplo, análisis jerárquico de frecuencia configurable, árboles de inferencia condicional y redes de colocaciones) dependiendo del número y del tipo de variables investigadas en cada uno de ellos (por ejemplo, sentido de significado, categoría

---

4. Los cinco sinónimos no fueron examinados en todos los estudios. Algunos se centraron únicamente en los tres sinónimos más frecuentes (*fragrant*, *perfumed* y *scented*) dado que para poder utilizar ciertas técnicas estadísticas (por ejemplo, la regresión logística) la frecuencia de *sweet-scented* y *sweet-smelling* en COHA no era lo suficientemente alta.

5. Los análisis en Pettersson-Traba (2019, 2021a, 2021b y 2022) se basan en la versión anterior de COHA, no en la nueva edición que se publicó en el año 2021. La versión de 2021 no incluye la década de 1810.

semántica de los sustantivos modificados por los adjetivos y colocación léxica), los resultados obtenidos coinciden en lo que concierne a la evolución diacrónica de los adjetivos a lo largo de los siglos XIX y XX. Con el tiempo, todos los adjetivos excepto *sweet-scented* se han vuelto cada vez más artificiales, siendo utilizados con más frecuencia en el último siglo para designar olores sintéticos en lugar de olores naturales. Esta evolución hacia una mayor artificialidad ocurre también en el caso de *fragrant* y *sweet-smelling*, que en general son más prototípicos para designar aromas naturales. Para comprobar si este cambio semántico del concepto PLEASANT SMELLING se puede deber a cambios en la sociedad estadounidense en los últimos dos siglos, en este estudio se recurre a métodos utilizados en investigaciones recientes sobre la interrelación entre lengua y sociedad. Estas investigaciones se describen en la siguiente sección.

## 2. LA INTERRELACIÓN ENTRE CAMBIO LINGÜÍSTICO Y SOCIAL

Recientemente se ha incrementado el uso de corpus lingüísticos computarizados, que se han establecido como fuente de datos por defecto en el campo de la lingüística histórica y en investigaciones sobre el cambio lingüístico, para observar cambios extralingüísticos a nivel cultural y social que se reflejan en el lenguaje. Baker (2017, p. 177) afirma que las frecuencias de palabras en dominios semánticos concretos reflejan aquello sobre lo que las personas realmente escriben a nivel conceptual, revelando así aspectos relacionados con cuestiones de cultura e identidad nacional (véase también Leech y Fallon, 1992; Oakes, 2003; Potts y Baker, 2012). En base a datos de corpus pertenecientes a la familia *Brown* (por ejemplo, *The Lancaster-Oslo/Bergen Corpus* (LOB) y *The Freiburg-Brown Corpus of American English* (FROWN)), Leech y Fallon (1992), Oakes (2003), Potts y Baker (2012) y Baker (2017, capítulo 7) consiguieron identificar diferencias culturales y sociales entre los Estados Unidos y Gran Bretaña desde la década de 1930 hasta la década del 2000. Estos autores analizaron la frecuencia de palabras pertenecientes a varios campos semánticos en los componentes británicos y estadounidenses de la familia de corpus *Brown* para determinar aquellos aspectos sociales, políticos y culturales que destacaban en cada sociedad en diferentes subperíodos. Los estudios mencionados se centraron en dominios semánticos generales como MASS MEDIA, incluyendo palabras como por ejemplo *advertising*, *article*, *editor* y *journal*, o SCIENCE AND TECHNOLOGY (p. ej., *electronics*, *machine*, *scientific* y *technical*), entre otros. En el caso de estos dos campos semánticos, los resultados de los análisis apuntan a un aumento considerable en su frecuencia a lo largo del tiempo en ambas variedades.

Estas investigaciones demuestran, por lo tanto, que los datos de corpus lingüísticos pueden usarse como indicador, si bien no como prueba concluyente, de cambios culturales y sociales.

Otro claro ejemplo de que los estudios sobre la interrelación entre lengua y sociedad han experimentado un auge en las últimas décadas se puede encontrar en el tema principal de una edición reciente de la conferencia del *International Computer Archive of Modern English* (ICAME), ICAME 39, celebrada en Tampere en 2018: *Corpus Linguistics and the Changing Society*. Esta conferencia acogió trabajos de investigación basados en corpus diacrónicos en los que se abordó explícitamente la conexión entre los cambios lingüísticos y los desarrollos sociales, tanto culturales como tecnológicos. Como fruto de esta conferencia, se publicó recientemente un libro editado que recopila una selección de los estudios presentados y que profundizan en el tema principal de este congreso (Rautioaho, Nurmi y Klemola, 2020). Mientras que varios capítulos incluidos en este volumen (por ejemplo, Brooks y Wright, 2020; Ratia, 2020) se centran precisamente en los cambios lingüísticos que parecen responder a cambios en la realidad extralingüística, otros (por ejemplo, Hilpert, 2020; Renouf, 2020; Schneider, 2020) adoptan un enfoque más metodológico, dado que ponen a prueba la viabilidad tanto de los corpus lingüísticos en general como de métodos específicos para explorar la interrelación entre lengua y sociedad.

Al igual que otros análisis de esta colección, Brooks y Wright (2020) y Ratia (2020) investigan los cambios lingüísticos y sociales a lo largo del tiempo a través de patrones de colocación. Con este fin, utilizan análisis colocacionales para examinar cómo han cambiado las representaciones de ciertos grupos sociales y cómo dichas representaciones se manifiestan a través del lenguaje. Brooks y Wright prestan atención a la representación de hablantes no nativos de inglés que viven en el Reino Unido, tal como se refleja en la prensa de ideología conservadora. El período analizado comprende desde el año 2005 al 2017 y, por lo tanto, es más breve y más reciente que en la mayoría de estudios lingüísticos diacrónicos, pero refleja una época de intenso debate sobre el conocimiento y uso del inglés por parte de inmigrantes residentes en el Reino Unido. Los autores examinan las colocaciones de la frase *speak English* en diferentes formas (por ejemplo, *speaks English*, *speaking English*, *speaker of English*) combinando el uso de corpus con el Análisis Crítico del Discurso. Las colocaciones extraídas se agrupan en cuatro categorías semánticas que representan los temas principales del debate sobre el uso del inglés: (i) competencia, (ii) multilingüismo, (iii) aprendizaje del inglés e integración y (iv)

servicios públicos y sector privado. Los resultados muestran que, a pesar de que los hablantes no nativos de inglés son representados de manera negativa durante los 13 años examinados, su imagen empeora a medida que pasa el tiempo. Esto se puede observar en todas las categorías semánticas mencionadas anteriormente. Por ejemplo, con respecto a la competencia, el enfoque cambia de individuos específicos que no saben hablar inglés lo suficientemente bien en los primeros años analizados a la población inmigrante en general en años posteriores. Por lo tanto, los autores concluyen que a lo largo de la década de 2010 se ha extendido la estigmatización de los inmigrantes por parte de la prensa británica de ideología conservadora, tanto en términos de alcance como de focalización.

Ratia (2020) se centra en la representación de los pacientes en el discurso médico. En este caso, la autora examina un período de 300 años (1500–1800), que abarca tanto el período del inglés moderno temprano (1500–1700) como parte del inglés moderno tardío (1700–1900). Esta época se caracteriza por importantes desarrollos en el ámbito de la medicina, así como por grandes cambios en los valores morales de la sociedad, la cual se volvió más educada y humanista. La hipótesis de Ratia consiste en que las actitudes de los médicos hacia sus pacientes podrían haberse visto influenciadas por estos desarrollos, resultando en una mayor preocupación por el bienestar de sus pacientes. Para poner a prueba esta hipótesis, Ratia lleva a cabo un análisis colocacional del sustantivo *patient*<sup>6</sup>. Ratia demuestra que los pacientes se describen principalmente como objetos en la época del inglés moderno temprano, mientras que en inglés moderno tardío se les representa cada vez con más frecuencia como *experimentadores*, es decir, como sujetos que perciben y experimentan la acción a la que son sometidos. Este cambio es evidente en la alta frecuencia del sustantivo *patient* en el último período con colocaciones que tienen una clara connotación negativa (por ejemplo, palabras como *complaint* y *aversion*). Tales colocaciones apuntan a una preocupación por los pacientes y su sufrimiento por parte de sus médicos.

Otra conclusión a la que llega Ratia es que, si bien las formas singulares y plurales de *patient* se comportan de manera similar en los primeros 200 años del corpus utilizado, la forma plural aparece cada vez más con colocaciones relacionadas con la vida hospitalaria (por ejemplo, *hospital admission*) en años posteriores, lo cual apunta a un proceso de diferenciación en el comportamiento colocacional de las formas singulares y plurales. Ratia postula que la frecuente aparición de tales

---

6. La autora examina el lema de este sustantivo, es decir, tanto la forma singular (*patient*) como plural (*patients*).

colocaciones se podría deber a la creciente importancia de los hospitales y la salud pública en el siglo XVIII. Los estudios de Brooks y Wright (2020) y Ratia (2020) constituyen, por lo tanto, ejemplos claros de investigaciones que muestran la utilidad de los datos de corpus para identificar cómo los cambios sociales se reflejan en el lenguaje, en particular mediante el uso de análisis colocacionales.

Schneider (2020) aborda la cuestión de la interconexión entre los cambios lingüísticos y sociales desde una perspectiva metodológica. Este autor investiga cómo ha cambiado la conceptualización de la pobreza en el periodo 1500-1920, es decir, las actitudes hacia este concepto y sus asociaciones con otros temas en los corpus, poniendo a prueba tres métodos diferentes: un enfoque basado en diccionarios y dos enfoques semánticos distribucionales. El primero de ellos trata de identificar desarrollos sociales a través de las frecuencias cambiantes de una serie de términos o conceptos predeterminados que se cree que reflejan cuestiones sociales o culturales, en el caso del estudio de Schneider (2020), la pobreza. Los términos son elegidos por el investigador de forma manual y, por lo tanto, consisten en listas de palabras que van desde unos pocos términos hasta listas de conceptos más largas y completas, extraídas de uno o varios diccionarios u otras bases de datos (por ejemplo, tesoros). En este caso, Schneider realiza primero un análisis con sólo tres términos que representan formas extremas de pobreza: *famine*, *starvation* y *starving*. A continuación, se recurre al *Oxford English Dictionary* (OED), considerado el diccionario más completo de la lengua inglesa (Hoffman, 2004, p. 18), para compilar una lista más comprehensiva de palabras relacionadas con la pobreza (por ejemplo, *feeble*, *indigent*, *penniless* y *miserable*)<sup>7</sup>. El siguiente paso consiste en consultar las frecuencias de las palabras seleccionadas en diferentes períodos del corpus utilizado, las cuales reflejan el desarrollo diacrónico del concepto POVERTY. Por el contrario, los dos enfoques semánticos distribucionales permiten que las palabras y/o conceptos relevantes emerjan de los datos de forma automática a través de diferentes métodos estadísticos más sofisticados.

Los tres métodos proporcionan hallazgos interesantes sobre cómo se desarrolla el concepto POVERTY desde el inglés moderno temprano hasta el principio del siglo XX. En primer lugar, el enfoque basado en diccionarios muestra que la pobreza parece ser un problema constante durante el período investigado, con aumentos y disminuciones menores y no concluyentes de las palabras asociadas a este concepto. En segundo lugar, mediante los enfoques semánticos distribucionales es posible

---

7. Véase Schneider (2020, p. 42) para la lista completa de palabras seleccionadas para este análisis.



observar que la pobreza siempre está relacionada con la religión en el inglés moderno temprano, mientras que otros temas relacionados con este concepto, como pueden ser la urbanización, la guerra y la criminalidad, se vuelven cada vez más importantes con el paso del tiempo. Otro hallazgo interesante es que en el inglés moderno temprano la pobreza no se considera un «problema humanitario» sino más bien una «virtud religiosa» (Schneider, 2020, p. 53). Por otro lado, en el inglés moderno tardío surgen nuevos temas que están estrechamente vinculados a la pobreza, por ejemplo, el comercio y la navegación. En resumen, según Schneider, el enfoque basado en diccionarios no es viable para extraer conclusiones sobre cómo han ido evolucionando las actitudes hacia la pobreza a lo largo del tiempo, dado que en este estudio las frecuencias de las palabras relacionadas con la pobreza no han cambiado mucho a lo largo de los siglos. En consecuencia, para profundizar sobre la asociación de la pobreza con otros conceptos es indispensable recurrir a métodos más sofisticados, como son los enfoques semánticos distribucionales, que sirven para complementar los resultados obtenidos a partir del enfoque basado en diccionarios.

Aunque investigar el vínculo entre lenguaje y sociedad es, por supuesto, posible y, de hecho, necesario en muchas ocasiones cuando se examinan cambios semánticos, la investigación sobre el cambio social y como éste se refleja en los corpus diacrónicos debe abordarse con cierta cautela, tal y como afirma Hilpert (2020). En su estudio, Hilpert pone de manifiesto diversos problemas a tener en cuenta si se intentan relacionar los resultados obtenidos a partir de un estudio de corpus con los desarrollos en la sociedad para así evitar extraer conclusiones erróneas. Tres de estos problemas tienen que ver con las frecuencias de las palabras analizadas dado que pueden fácilmente crear confusión si nuestros análisis no se diseñan de modo adecuado. El primero de ellos es que la frecuencia de una determinada palabra en un corpus no siempre coincide con la frecuencia de la entidad que designa en la realidad extralingüística. Como ejemplo, Hilpert propone realizar una búsqueda de las colocaciones verbales del sintagma preposicional *with a screwdriver* en *News on the Web Corpus* (NOW; Davies 2013). Un alto número de las colocaciones más frecuentes de *with a screwdriver* se refiere a usos violentos, entre ellos los verbos *stab*, *threaten* y *attack*, los cuales no representan los usos típicos de una herramienta como es un destornillador. De hecho, estas colocaciones verbales reflejan claramente el tipo de texto que contiene el corpus NOW, artículos periodísticos, que tienden a describir eventos extraordinarios y no situaciones ordinarias.

Otro problema al que hace referencia Hilpert (2020) concierne el análisis de palabras polisémicas, ya que es necesario tener en cuenta la frecuencia de sus diferentes sentidos de significado por separado. Esto se debe a que, si no damos cuenta de los múltiples sentidos de significado de un verbo altamente polisémico, como es el caso de *get* en inglés, podríamos llegar a una conclusión errónea si asociamos un incremento en la frecuencia de este verbo con un aumento en valores individualistas, como es el egoísmo (véase Greenfield, 2013). Uno de los usos más típicos del verbo *get* es el de expresar lo que recibimos de otra persona o entidad, como es el caso en la siguiente oración: *I get more money now* (Hilpert, 2020, p. 9). No obstante, este verbo también se utiliza con frecuencia en construcciones pasivas (por ejemplo, *she got hit*) o en construcciones copulares (p. ej., *I am getting ready*), y estos dos usos no reflejan ningún tipo de valor individualista. Por este motivo, no se debe sumar la frecuencia general de un verbo como *get* –o la de cualquier otra palabra polisémica– sin antes dar cuenta de la frecuencia de cada uno de sus usos, dado que podríamos extraer conclusiones inexactas.

En último lugar, para ser capaces de comparar con precisión la frecuencia de una palabra a lo largo del tiempo es necesario llevar a cabo análisis estadísticos. Este es un hecho que no solamente se aplica a estudios que indagan sobre la interrelación entre lengua y sociedad sino a las distribuciones en general, ya sea entre variedades de una lengua, tipos de textos o períodos, entre otros. Si no recurrimos al uso de análisis estadísticos, corremos el riesgo de extraer conclusiones erróneas de los datos. Por lo tanto, si bien Hilpert (2020) anima a los lingüistas a abordar la relación entre cambios en el lenguaje y la sociedad, destaca la importancia de hacerlo de una manera metodológicamente sólida.

Los estudios descritos a lo largo de esta sección demuestran que los corpus lingüísticos son recursos apropiados para investigar los cambios socioculturales y sus efectos en el lenguaje, siempre y cuando los análisis se realicen utilizando métodos y procedimientos adecuados. En consecuencia, los análisis descritos en las Secciones 4 y 5 se basan en estas investigaciones para comprobar si los cambios socioculturales en la sociedad estadounidense durante los siglos XIX y XX podrían constituir una de las causas de la evolución diacrónica de los adjetivos *fragrant*, *perfumed*, *scented*, *sweet-scented* y *sweet-smelling* hacia una mayor artificialidad en el período 1810–2009. No obstante, antes de presentar el estudio sobre el que trata este artículo, la Sección 3 profundiza sobre algunos desarrollos históricos de los Estados Unidos en la época objeto de estudio.

### 3. LA PRIMERA Y SEGUNDA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL EN LOS ESTADOS UNIDOS

Tal y como se mencionó en la Sección 1, en estudios previos sobre la serie de sinónimos adjetivos se descubrió que todos ellos, excepto *sweet-scented*, se volvieron más artificiales con el tiempo en detrimento del sentido natural y que esta evolución diacrónica se produjo independientemente de los usos prototípicos de los adjetivos. No únicamente *perfumed* y *scented*, que ya se utilizaban con relativa frecuencia para designar aromas sintéticos al principio del período analizado, experimentaron esta tendencia, sino también *fragrant* y *sweet-smelling*, que en el siglo XIX apenas se usaban en estos contextos. El hecho de que los hallazgos de análisis de distinto índole y con diferentes variables sean muy similares sugiere que este cambio semántico con toda probabilidad es consecuencia de alguna causa subyacente. En Pettersson-Traba (2021b) se planteó la siguiente hipótesis: el cambio semántico experimentado por los adjetivos que designan olores agradables se debe a factores extralingüísticos, en concreto, a cambios socioeconómicos, es decir, los procesos de industrialización y modernización que experimentó la sociedad estadounidense durante el período examinado.

Es bien sabido que en los últimos dos siglos se produjeron importantes cambios sociales y tecnológicos a nivel mundial, pero en especial en los Estados Unidos. La sociedad estadounidense, que en el siglo XIX se basaba principalmente en una economía preindustrial, se convirtió a lo largo del siglo XX en una potencia industrial y comercial a nivel global (Jones, 1996, Capítulo 16; Baker, 2017, pp. 193-194). Los desarrollos sociales y tecnológicos que vieron la luz como resultado de la Primera y Segunda Revolución Industrial bien pueden constituir una de las causas subyacentes que explican el incremento en el uso de los adjetivos para designar olores sintéticos. En primer lugar, esta época fue testigo del importante crecimiento que experimentó la industria de productos con aromas artificiales, en el que se incluyen tanto los cosméticos como los artículos de limpieza. Como resultado de este crecimiento, estos productos probablemente tuvieron una mayor diseminación entre la población. Además, en la segunda mitad del siglo XIX, se produjo también un auge significativo en la industria química, el cual dio lugar a la producción de nuevos tipos de cosméticos, por lo que a partir de la década de 1920 la producción en masa de estos productos se volvió mucho más barata. Esto, junto con la desaparición gradual de los estándares victorianos de belleza y con el incremento del número de campañas de marketing, permitió que una gran parte de la población estadounidense pudiera comprar productos de cosmética y usarlos

en su día a día (Jones, 1996, pp. 308-309; Johnson, 1997, pp. 393, 476). El crecimiento de la industria de la publicidad y el mayor efecto que los anuncios presentes en periódicos y revistas tuvieron en la vida cotidiana de la población americana con toda probabilidad también contribuyeron a hacer más visibles e importantes este tipo de bienes. De hecho, según Wright (2016, p. 6), los productos de perfumería apenas se publicitaban hasta después de la década de 1820. A lo largo del período 1880-1914, el incremento tanto en número como en importancia de periódicos y revistas en los Estados Unidos fue de la mano de un aumento en el número de ciudadanos estadounidenses con acceso a este tipo de publicaciones (Johnson 1997, p. 397): en 1850 había alrededor de 260 periódicos en circulación en el país, mientras que tan solo 60 años después, en 1910, se publicaban aproximadamente 2.600 títulos diferentes a diario (es decir, diez veces más).

La evolución histórica de los adjetivos *fragrant*, *perfumed*, *scented*, *sweet-scented* y *sweet-smelling* en inglés americano podría, por lo tanto, reflejar cambios externos al lenguaje que tuvieron lugar durante el período analizado, cambios que llevaron inevitablemente a una mayor necesidad de hablar sobre jabones y aceites perfumados artificialmente en lugar de sobre flores y plantas con una fragancia natural. Tal y como demuestran los estudios descritos en la Sección 2, esta hipótesis se puede comprobar de forma empírica mediante el uso de corpus y métodos distribucionales, como los análisis colocacionales, entre otros. Este es precisamente el objetivo de este estudio, que se explica en más detalle en la siguiente sección.

#### 4. DATOS Y METODOLOGÍA

El efecto de los cambios socioeconómicos mencionados en secciones anteriores en el uso de los adjetivos en inglés americano se pone a prueba en este estudio a través de dos métodos distintos, pero a la vez complementarios. En primer lugar, se utiliza un enfoque basado en diccionarios como en el caso del estudio de Schneider (2020), descrito en la Sección 2, para identificar si las colocaciones nominales (como *roses* y *soaps* en los ejemplos (1) y (2)) más prominentes de los sinónimos en categorías semánticas artificiales y naturales también varían en frecuencia a lo largo de los siglos XIX y XX, y no solo cuando colocan con los adjetivos. En segundo lugar, se emplea un enfoque semántico distribucional para así poder establecer las asociaciones que los sustantivos nominales mantienen con otras palabras en COHA y si estas asociaciones cambian con el paso del tiempo. De esta forma, es posible descubrir si los sustantivos que colocan con los adjetivos se vuelven también más artificiales, tal como se

descubrió en el caso de los adjetivos sinónimos en estudios previos (p. ej. Pettersson-Traba, 2021b; 2022). El enfoque semántico distribucional, por lo tanto, consiste en analizar un tipo de colocaciones al que se refiere comúnmente como *second-order collocates* (en español, colocaciones de segundo orden), es decir, las colocaciones de las colocaciones de una determinada palabra (véase Hilpert y Flach, 2021, p. 308).

#### 4.1. *Enfoque basado en diccionarios*

En este primer paso del análisis, se examina la distribución diacrónica de las quince colocaciones nominales más prominentes de los adjetivos sinónimos en categorías semánticas prototípicamente artificiales y naturales<sup>8</sup>. Estas categorías semánticas son aquellas en las que existe una correspondencia total con el sentido de significado artificial y natural de los adjetivos, respectivamente (véase Sección 1). Dado que la clasificación de palabras en categorías semánticas es un proceso que puede verse afectado por la subjetividad del investigador, la categorización de las colocaciones nominales de los adjetivos se llevó a cabo en este estudio empleando dos sistemas establecidos e independientes de clasificación semántica: el *UCREL Semantic Analysis System* (USAS; Rayson et al. 2004) y el *Historical Thesaurus del Oxford English Dictionary* (HTOED). USAS nos permite clasificar semánticamente palabras de forma automática, pero la categorización resultante no siempre es completamente fiable, por lo que es conveniente verificar de forma manual dicha categorización cuando sea posible, especialmente en aquellos casos en los que la palabra analizada tiene un alto grado de polisemia. Para este proceso de verificación se empleó el HTOED, que ofrece una taxonomía de categorías semánticas organizada de manera jerárquica y que contiene la gran mayoría de sentidos de significado de las palabras incluidas en el OED. Por lo tanto, aunque existen diferencias entre ambos recursos, USAS y HTOED funcionan muy bien de forma complementaria, ya que además coinciden en muchas de sus categorías (por ejemplo, *body parts*, *plants* y *food*). Las once categorías semánticas resultantes de este proceso de clasificación se muestran en la Tabla 1, junto con las quince colocaciones nominales más prominentes incluidas en cada una de ellas:

---

8. Para determinar las colocaciones nominales más prominentes se recurrió tanto a su frecuencia como a su grado de asociación (es decir, Punto de Información Mutuo o IMP; véase por ejemplo Church y Hanks, 1990) con los cinco adjetivos: para que una colocación fuese considerada prominente debía ocurrir al menos 5 veces con los adjetivos y tener un IMP de 3. De la lista final de colocaciones prominentes, se escogieron los 15 sustantivos de cada categoría con valores de frecuencia y asociación más altos (para más información sobre este proceso, véase Pettersson-Traba, 2019, Sección 2).

Categoría semántica	Colocaciones sustantivas
CLEANING	<i>bath, bathtub, cleaning, cleanliness, deodorant, detergent, disinfectant, gel, handkerchief, laundry, shampoo, soap, sponge, suds, tissue</i>
COSMETICS	<i>body oil, brush, cologne, cosmetics, face cream, hairspray, haircut, lipstick, lotion, makeup, manicure, mascara, perfume, razor, shimmer</i>
TEXTILE AND CLOTHING	<i>blouse, cambric, clothes, cushion, dress, flannel, garment, glove, lace, linen, sheet, shirt, silk, skirt, textile</i>
EARTH, ATMOSPHERE, AND WEATHER	<i>breeze, dew, earth, forest, gale, garden, grove, hill, island, land, meadow, sea, shade, shadow, wind</i>
FOOD AND DRINK	<i>apple, berry, beverage, bread, broth, chocolate, coffee, fruit, pie, sauce, spice, stew, strawberry, tea, wine</i>
PLANTS AND FLOWES	<i>bloom, blossom, bud, flower, geranium, grass, hay, honeysuckle, leaf, lily, petal, rose, shrub, tree, vine</i>
BODY AND PEOPLE	<i>beard, belly, body, cheek, girl, hair, hand, head, lady, maid, man, mother, skin, tress, woman</i>
OBJECT	<i>bed, box, cage, candle, card, couch, drawer, envelope, jar, lamp, letter, note, page, paper, taper</i>
SENSATION	<i>aroma, cord, flavor, music, odor, savor, scent, sigh, silence, smell, sweetness, taste, tone, voice, whiff</i>
SPACE	<i>bedroom, boudoir, chamber, conservatory, floor, hall, house, kitchen, lane, path, road, room, street, temple, walk</i>
SUBSTANCE AND MATERIAL	<i>censer, cigar, cigarette, dust, ether, fire, fountain, fume, ink, light, smoke, snuff, steam, tobacco, vaper</i>

Tabla 1: Colocaciones nominales más prominentes en las once categorías semánticas

De estas once categorías, tres son prototípicamente artificiales, concretamente (i) CLEANING, (ii) COSMETICS y (iii) TEXTILE AND CLOTHING, mientras que otras tres son prototípicamente naturales: (i) EARTH, ATMOSPHERE, AND WEATHER, (ii) FOOD AND DRINK y (iii) PLANTS AND FLOWERS. Las cinco categorías restantes incluyen sustantivos modificados por los adjetivos sinónimos utilizados tanto en el sentido artificial como natural además de en contextos ambiguos, es decir, contextos en los que no se puede identificar claramente si se trata de un olor puramente natural o artificial. En el ejemplo (3) se puede observar uno de estos casos:

- (3) *They rose, and she laid her hand on his arm with an instinctive gesture of appeal. He stood bewildered. Then, «Thanks, madamigella, thanks!» he said, and caught her fragrant hand to his lips. He loosed it and lifted both his arms by a blind impulse in which he arrested himself with a burning blush, and turned away.* (COHA, 1882, FIC)

En el ejemplo (3) no queda claro si la mano de la mujer emite un olor placentero por sí misma o si el aroma que desprende se debe a la utilización de algún producto como el jabón o la crema de manos. Por lo tanto, ejemplos de este tipo pueden interpretarse de distintas maneras dado que no es evidente si *fragrant* se utiliza para designar un aroma puramente natural o artificial. Incluso podría darse el caso de que designe olores de carácter tanto natural como artificial de forma simultánea.

Un alto número de sustantivos pertenecientes a las tres categorías semánticas artificiales con toda probabilidad designan productos que se vieron influenciados por los procesos de modernización e industrialización mencionados anteriormente (véase la Sección 3). En consecuencia, si estos sustantivos aumentan en frecuencia en términos generales, y no solamente cuando colocan con los adjetivos, esto podría apuntar a la conclusión de que la transformación de la sociedad estadounidense a lo largo de los siglos XIX y XX constituye unas de las causas subyacentes del cambio semántico experimentado por los adjetivos que designan olores agradables. Asimismo, de acuerdo con esta hipótesis, también sería de esperar que los sustantivos pertenecientes a categorías semánticas naturales hayan disminuido en frecuencia en este mismo período, reflejando de este modo una menor importancia de la naturaleza y los sectores relacionados con ella, como por ejemplo las actividades agrícolas y la horticultura, en la sociedad de hoy en día, lo cual probablemente se deba en gran medida a las migraciones masivas de zonas rurales a zonas principalmente urbanas que tuvieron lugar como consecuencia de la Primera y Segunda Revolución Industrial.

En este primer paso del análisis, se examinaron exclusivamente las colocaciones sustantivas de las seis categorías prototípicamente artificiales y naturales, es decir, los quince sustantivos modificados con mayor frecuencia por los cinco adjetivos *fragrant*, *perfumed*, *scented*, *sweet-scented* y *sweet-smelling* en COHA, lo cual resultó en un total de 90 colocaciones. Es importante destacar que algunas de estas colocaciones prominentes tuvieron que ser excluidas –y reemplazadas por otras– dado que se trataban de palabras altamente polisémicas y que, por lo tanto, podrían pertenecer a diferentes categorías semánticas dependiendo de su sentido de significado. Como se mencionó con anterioridad (véase la Sección 2), Hilpert (2020) afirma que es problemático incluir elementos léxicos con un alto grado de polisemia en análisis que abordan la interrelación entre lengua y sociedad sin dar cuenta de las frecuencias de sus distintos significados y usos por separado. Por este motivo, aquí se tomó la decisión de excluir estos sustantivos, dado que no sería posible separar sus diferentes sentidos de significado sin acceso a un corpus anotado semánticamente, lo cual no es el caso de COHA. Ejemplos de sustantivos que fueron descartados son *oil*, *water*, *air*

y *atmosphere*, entre otros. El sustantivo *air* aparece con frecuencia modificado por los adjetivos en al menos dos sentidos diferentes y estos dos significados se clasifican en diferentes categorías semánticas, tal como podemos observar en los ejemplos (4) y (5):

- (4) *He mounted the steps of the lighted dwelling and rang the bell. He was almost immediately admitted by a serving-man, who appeared a trifle surprised to behold him, but who bowed him in as if he were expected, with much formality and deference. [...] A second door was opened; a gush of perfumed air, a chorus of gay young voices, and a peal of laughter greeted Garrison's ears as the servant called out his name.* (COHA, 1909, FIC)
- (5) *The beauty of the scenery, with the vast black and green Vesuvius gemming it ominously; the mild and sunny climate of dolce far niente; the soft and perfumed airs, all strongly predisposed the sternest men to languor and voluptuousness.* (COHA, 1916, MAG)

Mientras que en el ejemplo (4), *air* designa un estado, una condición o una cualidad específica de la atmósfera de una de las habitaciones de la vivienda, en el ejemplo (5), este mismo sustantivo es un sinónimo de *brisa* o *viento*. Por lo tanto, el primer caso de *air* se clasificaría en la categoría SPACE, mientras que el segundo pertenecería a la categoría natural EARTH, ATMOSPHERE, AND WEATHER. El sustantivo *air* aparece más de 141.000 veces en COHA, por lo cual resulta prácticamente imposible diferenciar estos dos significados, así como otras acepciones de este sustantivo polisémico.

Una vez se seleccionaron las 90 colocaciones sustantivas, sus frecuencias normalizadas por millón de palabras se extrajeron de COHA por décadas y se calculó la frecuencia normalizada media para cada una de las seis categorías semánticas<sup>9</sup>. Para mostrar los resultados del análisis se utilizaron gráficos lineales (véanse los Gráficos 1-3 en la Sección 5.1), que muestran los cambios en frecuencia de las categorías en el período 1820-2009.

#### 4.2. Enfoque semántico distribucional

Como ya se mencionó anteriormente (véase la Sección 2), el enfoque semántico distribucional permite que las palabras y/o conceptos que se analizan emerjan de los datos de manera automática. En este caso, las colocaciones de segundo orden

---

9. Los análisis de este artículo se llevaron a cabo con la nueva edición de COHA, publicada en 2021 y, por lo tanto, no se pudo examinar las frecuencias de los sustantivos en la década de 1810, dado que ya no existe en esta nueva versión.



de los sinónimos se investigan para así identificar si las once categorías semánticas se conceptualizan también en términos más artificiales conforme pasa el tiempo, al igual que los sinónimos. Para este fin, las colocaciones sustantivas de las quince colocaciones más prominentes de los adjetivos en todas las categorías semánticas descritas en la Sección 4.1 (véase la Tabla 1), no únicamente las seis prototípicamente artificiales y naturales, se extrajeron del corpus. Por lo tanto, se añadieron los quince sustantivos más prominentes de las cinco categorías restantes, es decir, BODY AND PEOPLE, OBJECT, SENSATION, SPACE Y SUBSTANCE AND MATERIAL, siguiendo los mismos criterios de selección. En total, en este segundo paso se analizaron las colocaciones de segundo orden de los 165 sustantivos incluidos en la Tabla 1. Para que una colocación fuese analizada en este estudio, se establecieron los siguientes criterios: (i) una frecuencia absoluta mínima de 5 en cada período, (ii) un umbral de 3 según la medida de asociación IMP y (iii) una ventana de colocación de cinco palabras a la izquierda y cinco palabras a la derecha de los sustantivos. Las colocaciones de segundo orden que cumplieran con estos criterios se extrajeron de COHA y se clasificaron semánticamente de forma automática recurriendo para ello a USAS (véase la Sección 4.1). Dado el alto número de colocaciones de segundo orden (más de 19.000) en este análisis resultó impracticable categorizarlas de forma manual recurriendo al HTOED.

El objetivo principal de este segundo paso fue el de identificar si las once categorías semánticas presentes en la Tabla 1 se conceptualizan en términos igual de artificiales o naturales a lo largo de los siglos XIX y XX o si, por lo contrario, esta conceptualización va cambiando, reflejando los desarrollos sociales experimentados por la sociedad estadounidense, de acuerdo con nuestra hipótesis. La discusión de los resultados de este análisis (véase la Sección 5.2) se centrará únicamente en aquellas categorías semánticas de USAS que representan claramente el continuo artificial-natural. Las restantes categorías semánticas no se pueden usar para arrojar luz sobre cambios en la conceptualización de las once categorías semánticas incluidas en la Tabla 1, al menos no sin analizar primero ejemplo por ejemplo en detalle. Esto se debe a que podrían incluir colocaciones de segundo orden usadas tanto en sentidos artificiales como en sentidos naturales, tal y como ocurre con *fragrant hand* en el ejemplo (3). Las categorías semánticas en USAS que son claramente artificiales o naturales se muestran en la Tabla 2 junto con ejemplos de colocaciones de segundo orden incluidas en cada una de ellas.

Sentido de significado	Categoría semántica	Ejemplos de colocaciones de segundo orden
Artificial	B3: MEDICINE AND MEDICAL TREATMENT	<i>aspirin, balm, chloroform, enema, medicine, pill, salve, sedative</i>
	B4: CLEANING AND PERSONAL CARE	<i>cleansing, conditioner, disinfectant, eyeliner, laundry, lotion, mop, soap</i>
	B5: CLOTHES AND PERSONAL BELONGINGS	<i>apron, fabric, hairpin, kimono, lace, necklace, overcoat, slipper</i>
	F3: CIGARETTES AND DRUGS	<i>cigar, nicotine, puff, roll-up, snuff, tobacco</i>
	H5: FURNITURE AND HOUSEHOLD FITTINGS	<i>banister, cabinet, chair, cupboard, desk, mat, rug, settee, tablecloth, tapestry</i>
	I4: INDUSTRY	<i>derrick, mill, mineral</i>
	O3: ELECTRICITY AND ELECTRICAL EQUIPMENT	<i>battery, electrode, rheostat</i>
	Q1.2: PAPER DOCUMENTS AND WRITING	<i>clipboard, diary, inscription, map, notebook, paper, poster, stationery</i>
Y: SCIENCE AND TECHNOLOGY	Y1:	<i>astronautics, genetics, ionization, laboratory, observatory, rocket, technology</i>
	Y2:	<i>CD-rom, keybord, laptop, megabyte, software</i>
Natural	F1: FOOD	<i>breakfast, cookie, pie, pizza, onion, soup, strawberry, vegetable, walnut</i>
	F2: DRINKS	<i>beer, bourbon, brandy, cocoa, coffee, juice, milk, whisky, wine</i>
	F4: FARMING AND HORTICULTURE	<i>crop, cultivation, greenhouse, harvest, horticulture, livestock, soil</i>
	H3: AREAS AROUND OR NEAR HOUSES	<i>cloister, homestead, parterre, patio, yard</i>
	L: LIFE AND LIVING THINGS	L1/L2 LIFE, LIVING THINGS AND LIVING CREATURES:  <i>blackbird, deer, fauna, lamb, lark, mouse, moose, serpent, whale</i>  L3: PLANTS:  <i>arbor, beech, blossom, bouquet, fern, herb, lilac, moss, violet</i>
	W3: GEOGRAPHICAL TERMS	<i>beach, cliff, glade, hillside, isle, lagoon, landscape, prairie, sky, ocean</i>
	W4: WEATHER	<i>fog, frost, haze, mist, rain, snowstorm, tempest, thunder, winter</i>
	W5: GREEN ISSUES	<i>conservancy, conservation, deforestation, ecology, ecosystem</i>

Tabla 2: Categorías semánticas artificiales y naturales en USAS

## 5. RESULTADOS

En esta sección, se presentan por separado los hallazgos de los dos métodos utilizados descritos en la sección anterior. Mientras que la Sección 5.1 se centra en el análisis basado en diccionarios, los resultados del enfoque semántico distribucional se presentan en la Sección 5.2. Cabe destacar que no se llevarán a cabo análisis estadísticos en este artículo por varias razones. En el caso del enfoque basado en diccionarios, se muestra la frecuencia normalizada media de las categorías semánticas prototípicamente artificiales y naturales, ya que las distintas décadas en COHA no contienen el mismo número de palabras. Es bien sabido que no se pueden utilizar frecuencias normalizadas para la realización de técnicas estadísticas como puede ser la prueba del Chi-cuadrado, sino que para ello se necesitan frecuencias absolutas (Schneider y Lauber, 2019, capítulo 6). Si bien es cierto que los análisis semánticos distribucionales son a menudo sometidos a pruebas estadísticas (véase, por ejemplo, Levshina 2015, capítulos 15 y 16), en este estudio el número de colocaciones de segundo orden que representan la división artificial -natural es relativamente bajo en algunos períodos y categorías semánticas y dicha escasez de datos resulta problemática si uno quiere recurrir a técnicas estadísticas. Por lo tanto, los resultados de este estudio son de carácter fundamentalmente exploratorio.

### 5.1. *Análisis de diccionarios*

En el Gráfico 1, se muestra la frecuencia normalizada media por millón de palabras de las tres categorías semánticas prototípicamente artificiales. Tal como podemos observar, todas estas categorías, CLEANING, COSMETICS y TEXTILE AND CLOTHING, aumentan en frecuencia en el período 1820-2009, y lo hacen de forma más prominente a finales del siglo XIX y a principios del siglo XX. Por lo tanto, este aumento de frecuencia coincide en el tiempo con el aumento de los adjetivos *fragrant*, *perfumed*, *scented* y *sweet-smelling* en el sentido artificial. La categoría TEXTILE AND CLOTHING, la más frecuente de las tres, es mucho menos común al principio del período analizado que al final del siglo XX. En este caso, se observan dos incrementos en frecuencia considerables: (i) en la década de 1870, antes de disminuir hasta la década de 1890 y (ii) en la década de 1940, de nuevo previamente a un declive entre los años 1950 y 1970. A partir de la década de 1970, la categoría experimenta un aumento en frecuencia una vez más, el cual continúa hasta el final del período analizado, es decir, hasta principios de los años 2000. El hecho de que esta categoría incremente en frecuencia de forma considerable ya desde la década de 1820 podría deberse a que la fabricación de productos textiles como,

por ejemplo, el algodón ya estaba en auge durante la Primera Revolución Industrial, la cual tuvo lugar en los Estados Unidos a finales del siglo XVIII y a principios del siglo XIX (Jones, 1996, pp. 117-123). Por el contrario, hay que esperar hasta la Segunda Revolución Industrial para que comience la elaboración de productos derivados de sustancias químicas y del petróleo. Esta podría ser la razón por la que las categorías CLEANING y COSMETICS aumentan en frecuencia más tarde. Como se puede observar en el Gráfico 1, los incrementos más destacables ocurren a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. En el caso de CLEANING, se produce un gran aumento entre las décadas de 1890 y 1910 y, pese a que este aumento sigue hasta el final del período analizado, es mucho más gradual. El incremento en frecuencia de COSMETICS, en cambio, se produce unas décadas después, a partir de los 1910 y llega a su máximo en los 1990. En la última década del corpus, es decir, en los años 2000, podemos observar un declive importante de esta categoría, dado que llega a frecuencias más bajas que en la década de 1820<sup>10</sup>. Pese a esta fuerte bajada en frecuencia, la tendencia general a lo largo del período es similar a la de las otras dos categorías prototípicamente artificiales, dado que hay una subida en términos generales.

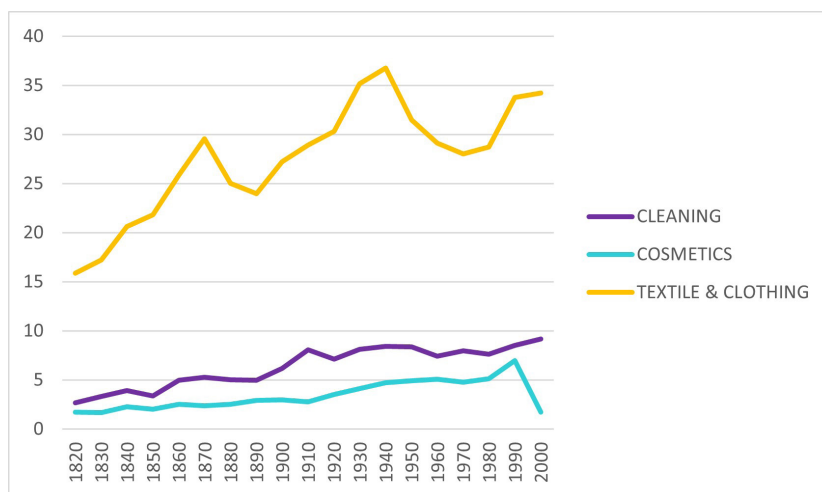


Gráfico 1: Frecuencia normalizada media de las categorías semánticas prototípicamente artificiales (1820-2000)

10. Tal y como argumenta Schneider (2020, p. 42), una de las claras desventajas del enfoque basado en diccionarios es que es frecuente observar considerables incrementos y disminuciones en frecuencia de un período a otro, especialmente si se analizan intervalos de tiempo breves, como es el caso en este análisis en el que se examinan décadas. Según Schneider, esto se debe a que una o varias palabras analizadas pueden aparecer muy pocas veces, o incluso dejar de usarse, en un año o una década concreta en el corpus.

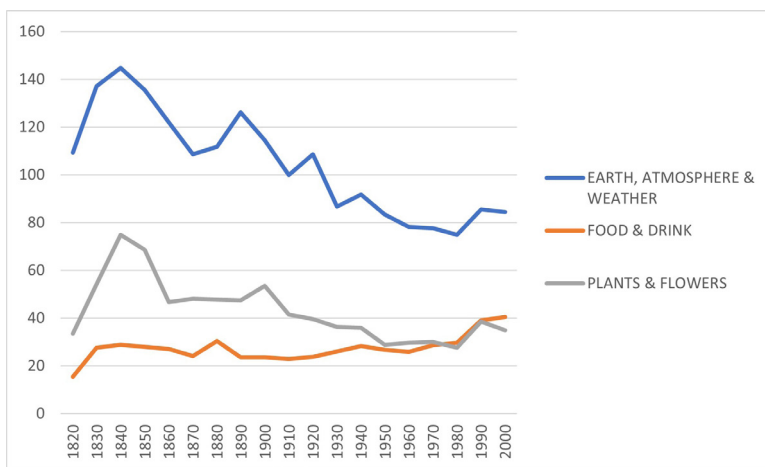


Gráfico 2: Frecuencia normalizada media de las categorías semánticas prototípicamente naturales (1820-2000)

En el Gráfico 2 se muestra la frecuencia normalizada media por millón de palabras de las tres categorías semánticas prototípicamente naturales. Como se puede observar, dos de ellas, EARTH, ATMOSPHERE, AND WEATHER y PLANTS AND FLOWERS, parecen evolucionar de forma paralela. Esto probablemente se deba a la similitud de estas categorías y al hecho de que algunas palabras pertenecientes a ellas se encuentran en el límite de una categoría y otra<sup>11</sup>: en muchos casos, cuando se hace referencia a sustantivos clasificados como EARTH, ATMOSPHERE, AND WEATHER (por ejemplo, *field*, *hill*, *valley* y *woods*), su denotación incluye con toda probabilidad distintos tipos de plantas y flores, ya que constituyen una parte fundamental de estos paisajes, lo cual se puede observar en varios ejemplos del corpus en el que los adjetivos sinónimos modifican sustantivos clasificados como EARTH, ATMOSPHERE, AND WEATHER.

- (6) *A blue sky arched gloriously over the earth, and sun, moon and stars flashed and circled into space, silvery rivers ran cool and slow through scented valleys, the trees threw cooling shadows on the fresh, damp grass, the birds sang in the rosy dawn [...].* (COHA, 1892, FIC)

11. Esto no es de extrañar si tenemos en cuenta los fundamentos de la teoría de la prototipicidad, la cual pone de manifiesto que no hay una delimitación clara entre categorías y conceptos limítrofes (véase por ejemplo Geeraerts, Grondelaers y Bakema 1994, pp. 44-50).

- (7) *He sometimes joined a company of traders, but mostly, during these years, he was alone, sailing up the Florida rivers, mooring his bark and spreading his skins, under some hospitable oak, in a fragrant grove. Every night beside the fire he had jotted down the day's events in a record of these excursions in the land of flowers.* (COHA, 1944, MAG)

En estos dos ejemplos, *scented* y *fragrant* modifican a los sustantivos *valleys* y *grove*, respectivamente (EARTH, ATMOSPHERE, AND WEATHER), pero podemos apreciar también varias colocaciones pertenecientes a la categoría PLANTS AND FLOWERS, como *grass* y *trees* en el ejemplo (6) y *oak* y *flowers* en el ejemplo (7). De hecho, en el ejemplo (7) el sintagma preposicional *in a fragrant grove* refleja claramente que el roble es uno de los árboles que componen la arboleda mencionada.

Aunque estas dos categorías aumentan en frecuencia en las primeras dos décadas en COHA, la tendencia general es la de una clara disminución a lo largo del período analizado, especialmente a partir de la década de 1840, después de la cual únicamente podemos observar algunos picos dispersos en las décadas de 1890, 1920 y 1990, en el caso de EARTH, ATMOSPHERE, AND WEATHER, y en las décadas de 1900 y 1990, en el caso de PLANTS AND FLOWERS. Esta evolución es esperable según la hipótesis planteada y va de la mano de un declive en el uso de los adjetivos sinónimos para designar olores naturales, especialmente cuando colocan con sustantivos que pertenecen a estas dos categorías. En cambio, la tercera categoría semántica natural, FOOD AND DRINK, evoluciona de forma totalmente distinta dado que incrementa gradualmente en frecuencia durante el período 1820-2009, por lo cual la tendencia de ésta se parece más a la que experimentan las categorías prototípicamente artificiales (véase el Gráfico 1). No obstante, este hallazgo no significa necesariamente que nuestra hipótesis sea errónea, ya que cabe la posibilidad de que, aunque FOOD AND DRINK sea en principio una categoría semántica prototípicamente natural, muchos de los alimentos que se consumen en la sociedad de hoy en día llevan edulcorantes, conservantes y colorantes alimentarios, razón por la cual se podría argumentar que esta categoría se ha vuelto más artificial en el último siglo. De hecho, en estudios previos (Pettersson-Traba, 2021a) se demostró que algunos de los adjetivos, en especial *fragrant*, coloca con más frecuencia con sustantivos que denotan alimentos (por ejemplo, *bread*, *garlic* y *sauce*) en las últimas décadas de COHA, por lo cual la categoría FOOD AND DRINK va en contra del declive general experimentado por la mayoría de las categorías semánticas prototípicamente naturales.

En resumen, los hallazgos obtenidos sobre la evolución de las categorías semánticas prototípicamente artificiales y naturales descritos a lo largo de esta sección apuntan a la existencia de un cambio a nivel conceptual en inglés americano, que bien podría reflejar las transformaciones socioeconómicas en la sociedad estadounidense mencionadas con anterioridad (véase la Sección 3). Es probable que los avances tecnológicos y científicos hayan tenido efectos importantes en la vida cotidiana de los estadounidenses y que esto, a su vez, haya resultado en que las tres categorías semánticas prototípicamente artificiales se hayan convertido en temas más comunes de conversación a expensas de las prototípicamente naturales. Por lo tanto, podemos concluir que estos avances sociales, económicos y tecnológicos han influido en la evolución del concepto PLEASANT SMELLING en los siglos XIX y XX.

Sin embargo, la creciente importancia de sustancias y productos sintéticos podría verse reflejada no únicamente en la frecuencia de las categorías semánticas en distintas décadas, sino también en la manera en la que éstas se conceptualizan a lo largo del tiempo, en cuyo caso se describirían también en términos más artificiales. Para ello, se puede recurrir al análisis de colocaciones de segundo orden de los adjetivos, no solo de aquellas colocaciones nominales pertenecientes a categorías semánticas prototípicamente artificiales y naturales, sino también de las restantes categorías halladas en COHA en estudios previos, es decir, BODY AND PEOPLE, OBJECT, SENSATION, SPACE y SUBJECT AND MATERIAL. Este es precisamente el objetivo de la siguiente sección.

#### 4.3. *Análisis de colocaciones de segundo orden*

En los Gráficos 3-5 se pueden observar los porcentajes de las colocaciones artificiales de segundo orden (es decir, las colocaciones nominales de las colocaciones nominales) de los adjetivos sinónimos en las once categorías semánticas. En este paso del análisis, en lugar de en décadas, se dividió el período investigado en cuatro subperíodos: 1820-1859 (período 1), 1860-1909 (período 2), 1910-1959 (período 3) y 1960-2009 (período 4). Esta agrupación de décadas en subperíodos se debe a la baja frecuencia de colocaciones de segundo orden de algunas categorías en alguna de las décadas. De haber utilizado décadas en los gráficos, los porcentajes de colocaciones artificiales de segundo orden no serían fiables en algunos casos, ya que se basarían en un bajo número de datos.

Los porcentajes de colocaciones artificiales de segundo orden en estos tres gráficos deben entenderse frente al porcentaje de colocaciones naturales. Por ejemplo, en el período 3 (1910-1959) el porcentaje de colocaciones artificiales de la categoría BODY

AND PEOPLE es de 53,05, lo cual significa que el porcentaje de colocaciones naturales es de 46,95 en este mismo período. Como podemos apreciar en estos gráficos, la tendencia general es la de un aumento en el grado de artificialidad de las categorías, dado que la mayoría de ellas se vuelven más artificiales con el tiempo, aunque este incremento no es igual de pronunciado en todos los casos.

Si nos centramos primero en la evolución de las tres categorías semánticas prototípicamente artificiales, CLEANING, COSMETICS y TEXTILE AND CLOTHING (Gráfico 3), podemos observar claras diferencias entre ellas. En el caso de TEXTILE AND CLOTHING no parece haber cambios a lo largo de la época analizada, ya que esta categoría se conceptualiza generalmente en términos artificiales, con más de un 80% de colocaciones artificiales en los cuatro períodos. En lo que a CLEANING se refiere, solamente podemos apreciar un ligero aumento en colocaciones artificiales a partir del período 2 (1860-1909), ya que del período 1 al 2 el porcentaje de colocaciones artificiales disminuye. En todo caso, el cambio no parece ser substancial, y en general la categoría sigue siendo principalmente artificial a lo largo del tiempo, con alrededor de un 70% de colocaciones artificiales.

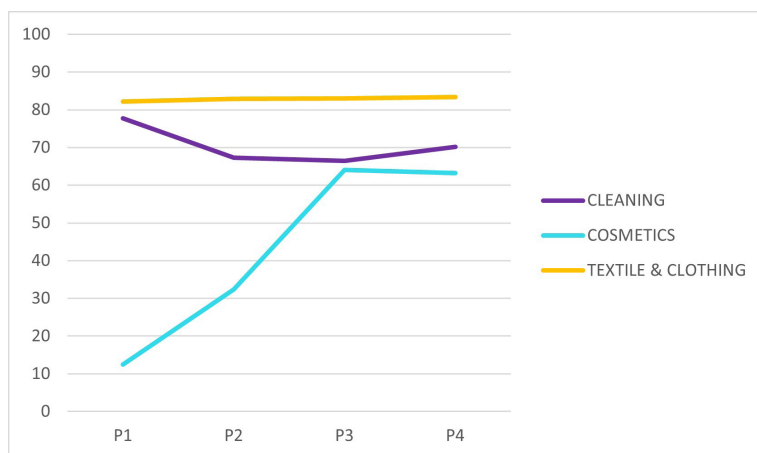


Gráfico 3: Porcentaje de colocaciones artificiales de segundo orden de las categorías semánticas CLEANING, COSMETICS y TEXTILE AND CLOTHING

Por el contrario, la conceptualización de la categoría COSMETICS cambia drásticamente durante el período 1820-2009 y constituye un caso particularmente interesante. Mientras que en los períodos 1 y 2 las colocaciones de sustantivos que designan productos relacionados con la cosmética pertenecen en su mayoría a categorías semánticas naturales en USAS, por ejemplo, L2: LIVING CREATURE



GENERALLY; L3: PLANTS; W3: GEOGRAPHICAL TERMS y W4: WEATHER, en los períodos 3 y 4, más del 60% de las colocaciones pertenecen a categorías semánticas artificiales, en particular a B4: CLEANING AND PERSONAL CARE y B5: CLOTHES AND PERSONAL BELONGINGS. Es probable que este cambio de la categoría COSMETICS se deba a avances en el ámbito de la química que tuvieron lugar durante la Segunda Revolución Industrial (véase la Sección 3). Según Wright (2016, 2017), muchos compuestos químicos se sintetizaron a lo largo del siglo XIX, produciendo a su vez la necesidad de nombrar nuevos perfumes, colorantes y fármacos, entre otros productos, que se crearon a partir de estos nuevos olores. La cumarina, las iononas y el citronelol son ejemplos de compuestos químicos que se sintetizaron por primera vez en el siglo XIX y que se utilizan con frecuencia en los ámbitos de la perfumería y la medicina<sup>12</sup>.

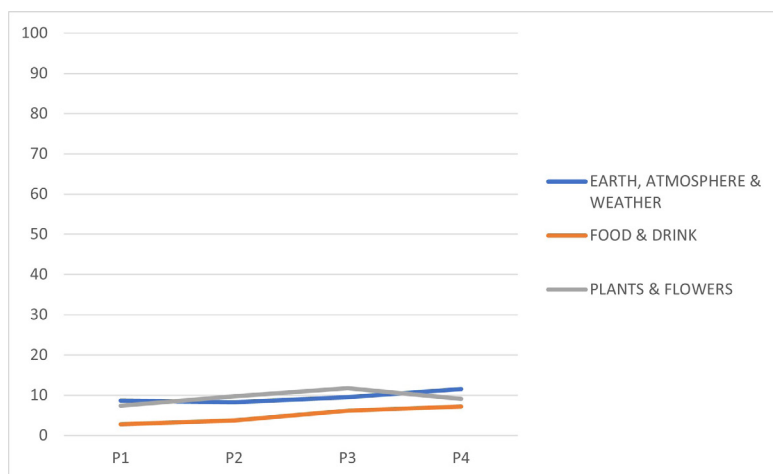


Gráfico 4: Porcentaje de colocaciones artificiales de segundo orden de las categorías semánticas EARTH, ATMOSPHERE, AND WEATHER, FOOD AND DRINK y PLANTS AND FLOWERS

En el caso de las tres categorías semánticas prototípicamente naturales, EARTH, ATMOSPHERE AND WEATHER, FOOD AND DRINK y PLANTS AND FLOWERS, las primeras dos de ellas se vuelven ligeramente más artificiales con el tiempo (Gráfico 4). Sin embargo, siguen siendo principalmente de carácter natural, con alrededor de un 90% de colocaciones de segundo orden pertenecientes a categorías semánticas naturales en USAS, en particular a L3: PLANTS; W3: GEOGRAPHICAL TERMS; F1: FOOD y F2: DRINKS, lo cual no es sorprendente dado que estas son precisamente las

12. Véase la Tabla 3 en Wright (2016, p. 17) para más compuestos químicos sintetizados en esta época y que son ingredientes frecuentes en productos cosméticos.

categorías de USAS a las que pertenecen las tres categorías naturales analizadas. Esto quiere decir que los sustantivos modificados por los adjetivos colocan a menudo con otros sustantivos de la misma categoría; por ejemplo, un sustantivo como *honeysuckle*, clasificado como PLANTS AND FLOWERS, aparece con frecuencia junto a otros sustantivos de esta misma categoría, como pueden ser *roses*, *vine* y *bush*. Entre las categorías semánticas artificiales que colocan con los sustantivos pertenecientes a EARTH, ATMOSPHERE, AND WEATHER, FOOD AND DRINK y PLANTS AND FLOWERS en períodos posteriores se encuentran H5: FURNITURE AND HOUSEHOLD FITTINGS, en los tres casos, y B5: CLOTHES AND PERSONAL BELONGINGS, en el caso de EARTH, ATMOSPHERE AND WEATHER y FOOD AND DRINK.

Tal y como podemos observar en el Gráfico 5, que muestra el porcentaje de colocaciones artificiales de segundo orden de las cinco categorías restantes, es decir, aquellas que incluyen sustantivos modificados por los adjetivos sinónimos utilizados tanto en el sentido artificial como natural, además de en contextos ambiguos, varias de ellas, especialmente, BODY AND PEOPLE, SPACE y SUBSTANCE AND MATERIAL, aumentan en frecuencia con colocaciones artificiales con el paso del tiempo. BODY AND PEOPLE pasa de usarse en el 55% de los casos con colocaciones pertenecientes a categorías naturales en USAS (por ejemplo, F1: FOOD; L2: ANIMALS y L3: PLANTS) en el período 1, a colocar en más del 60% de las ocasiones con sustantivos artificiales en el período 4 (por ejemplo, B3: MEDICINES AND MEDICAL TREATMENT; B4: CLEANING AND PERSONAL CARE y B5: CLOTHES AND PERSONAL BELONGINGS). El hecho de que la categoría BODY AND PEOPLE se conceptualice cada vez más en términos artificiales podría estar relacionado con el creciente uso de perfumes, lociones y otros productos cosméticos que se aplican en distintas zonas del cuerpo.

SPACE y SUBSTANCE AND MATERIAL parecen evolucionar de forma paralela dado que los sustantivos pertenecientes a estas dos categorías pasan de colocar mayoritariamente con sustantivos clasificados en clases semánticas naturales en USAS en los dos primeros períodos, con porcentajes que oscilan entre el 60% y 70%, a usarse con más o menos la misma frecuencia con colocaciones naturales y artificiales en el período 4. La categoría SENSATION también se vuelve más artificial con el tiempo, pero en este caso sigue siendo conceptualizada en términos claramente naturales en el último período, con alrededor de un 20% de colocaciones artificiales y un 80% de colocaciones naturales. El incremento en el sentido artificial se debe principalmente a un mayor número de colocaciones pertenecientes a la categoría B4: CLEANING AND PERSONAL CARE, mientras que disminuye el porcentaje de colocaciones en las siguientes tres categorías semánticas naturales: L2: LIVING CREATURE GENERALLY; W3:

GEOGRAPHICAL TERMS y W<sub>4</sub>: WEATHER. La última categoría, OBJECT, es la única que no sigue la misma tendencia, dado que incluso se vuelve ligeramente más natural con el paso del tiempo, lo cual se debe principalmente a un incremento en el porcentaje de colocaciones que designan alimentos, es decir, las correspondientes a la categoría semántica F<sub>1</sub>: FOOD. Pese a este aumento, el cambio no es sustancial y, de hecho, OBJECT se conceptualiza en términos principalmente artificiales a lo largo de todo el período, con alrededor de un 60% de colocaciones artificiales.

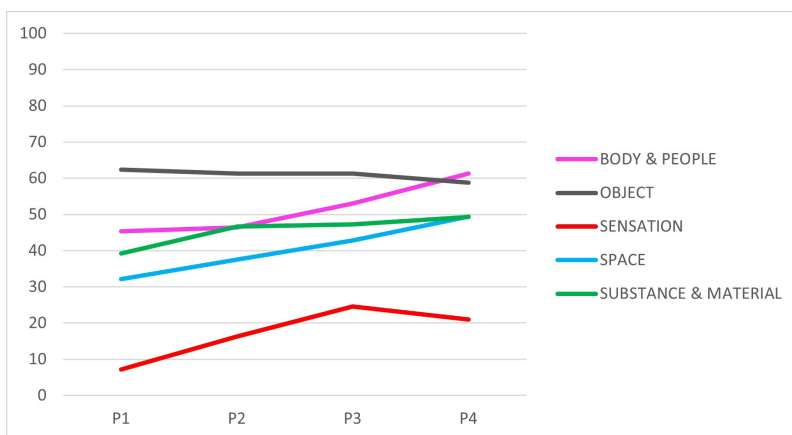


Gráfico 5: Porcentaje de colocaciones artificiales de segundo orden de las categorías semánticas BODY AND PEOPLE, OBJECT, SENSATION, SPACE y SUBSTANCE AND MATERIAL

Por lo tanto, el segundo paso del análisis muestra claramente que la mayoría de las categorías semánticas se vuelven más artificiales con el tiempo. Una vez más, los resultados obtenidos son acordes con los hallazgos de investigaciones previas y apoyan la hipótesis presentada, es decir, que la evolución diacrónica de los adjetivos que designan olores agradables está con toda probabilidad relacionada con cambios sociales, tanto culturales como tecnológicos.

## 5. CONCLUSIONES

En resumen, los hallazgos del estudio descrito en este artículo respaldan la hipótesis planteada: el cambio semántico experimentado por los adjetivos del dominio del olfato parece ser un reflejo de desarrollos extralingüísticos en la sociedad de la época. La modernización e industrialización de los Estados Unidos en los siglos XIX y XX resultó, con toda probabilidad, en una mayor presencia de olores artificiales en la vida cotidiana de la población. En primer lugar, el enfoque basado en diccionarios

(Sección 5.1) demostró que las categorías semánticas prototípicamente artificiales, CLEANING, COSMETICS y TEXTILE AND CLOTHING, se volvieron más frecuentes a expensas de las categorías naturales, en particular, de dos de ellas: EARTH, ATMOSPHERE, AND WEATHER y PLANTS AND FLOWERS. En segundo lugar, a través de un análisis semántico distribucional (Sección 5.2) se pudo observar que los cambios extralingüísticos no se reflejan únicamente en el incremento y la disminución en frecuencia de las categorías prototípicamente artificiales y naturales, respectivamente, sino también en cómo muchas de estas categorías se han conceptualizado a lo largo del período. De hecho, de las once categorías semánticas examinadas, ocho de ellas se han ido asociando cada vez más con colocaciones nominales artificiales. Por lo tanto, los resultados de este estudio son acordes a los de investigaciones previas sobre la evolución diacrónica de la serie de sinónimos *fragrant*, *perfumed*, *scented*, *sweet-scented* y *sweet-smelling*: las categorías semánticas de sustantivos con los que colocan estos adjetivos se vuelven más artificiales con el tiempo, no solamente cuando están modificadas por los adjetivos, sino en términos generales. Este cambio hacia un mayor grado de artificialidad, por tanto, no puede ser una mera coincidencia, sino que con toda probabilidad se deba a alguna causa subyacente.

No obstante, los hallazgos de este estudio exploratorio no son todavía concluyentes y deben ser validados en futuras investigaciones. Una de las posibles vías a explorar sería la de contrastar el inglés con otras lenguas habladas en sociedades que han experimentado cambios sociales y tecnológicos similares a los de los Estados Unidos. Por ejemplo, en español también existe una serie de adjetivos que designan olores agradables (*fragante*, *perfumado*, *aromático*, etc.). Si estos términos exhiben una evolución diacrónica similar a los adjetivos ingleses hacia un mayor grado de artificialidad, esto podría apoyar aún más la hipótesis aquí planteada, lo que no sería sorprendente, ya que, en definitiva, lengua y sociedad están intrínsecamente conectadas.

## REFERENCIAS

- Baker, P. (2017). *American and British English. Divided by a common language?* Cambridge y Nueva York: Cambridge University Press.
- Blank, A. (1999). Why do new meanings occur? A cognitive typology of the motivations for lexical semantic change, en Blank, A. y Koch, A (Eds.), *Historical semantics and cognition* (pp. 61–89). Berlín: Mouton de Gruyter.
- Brooks, G. y Wright, D. (2020). From burden to threat: A diachronic study of language ideology and migrant representation in the British press, en P. Rautioaho, A.

- Nurmi y J. Klemola (Eds.), *Corpora and the changing society. Studies in the evolution of English* (pp. 113–140). Ámsterdam y Nueva York: John Benjamins.
- Church, K. W. y Hanks, P. (1990). Word association norms, mutual information, and lexicography. *Computational Linguistics* 16(1), 22–29.
- Davies, M. (2010). *The Corpus of Historical American English: 400 million words, 1810–2009*. [Consultado el 15/06/2022]
- Davies, M. (2013). *Corpus of News on the Web (NOW): +3 million words from 20 countries, updated everyday*. <<https://corpus.byu.edu/now/>>.
- Durkin, Philip. 2009. *The Oxford guide to etymology*. Oxford: Oxford University Press.
- Hoffman, S. (2004). Using the OED quotations database as a corpus – a linguistic appraisal. *ICAME Journal* 28, 17–30.
- Geeraerts, D., Grondelaers, S. y Bakema, P. (1994). *The structure of lexical variation: Meaning, naming, and context*. Berlín y Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Greenfield, P. M. (2013). The changing psychology of culture from 1800 through 2000. *Psychological Science* 24, 1722–1731.
- Hilpert, M. 2020. The great temptation: What diachronic corpora do and do not reveal about social change, en P. Rautionaho, A. Nurmi y J. Klemola (Eds.), *Corpora and the changing society. Studies in the evolution of English* (pp. 3–28). Ámsterdam y Nueva York: John Benjamins.
- Hilpert, M. y Flach, S. (2021). Disentangling modal meanings with distributional semantics. *Digital Scholarship in the Humanities* 36(2), 307–321.
- Johnson, P. (1997). *A history of the American people*. Nueva York: Harper Collins.
- Jones, M. A. (1983). *The limits of Liberty: American history, 1607-1992*. Oxford: Oxford University Press (trad.: *Historia de Estados Unidos 1607-1992*. Madrid: Catédra, 1996).
- Kay, C. y Allan, K. (2015). *English historical semantics*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Levshina, N. (2015). *How to do linguistics with R: Data exploration and statistical analysis*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins.
- Leech, G. y Fallon, R. (2013). Computer corpora – what do they tell us about culture? *ICAME Journal* 16, 29–50.
- Oakes, M. P. (2003). Contrasts between US and British English in the 1991, en Oleksy, E. H. y Lewandowska-Tomaszczyk, B. (Eds.), *Research and scholarship in integration processes* (pp. 213–222). Łódź: Łódź University Press.
- Pettersson-Traba, D. (2019). Measuring semantic distance across time: An analysis of the collocational profiles of a set of near synonyms in American English. *Journal of Research Design and Statistics in Linguistics and Communication Science* 6(2), 138–165.
- Pettersson-Traba, D. (2021a). *A corpus-based study on near-synonymy: The concept PLEASANT SMELLING in 19th- and 20th-century American English*. Unpublished PhD dissertation. University of Santiago de Compostela.
- Pettersson-Traba, D. (2021b). A diachronic perspective on near-synonymy: The concept of SWEET-SMELLING in American English. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory* 17(2), 319–349.

- Pettersson-Traba, D. (2022a). Distributional changes in synonym sets: The case of *fragrant*, *scented*, and *perfumed* in 19th- and 20th-century American English, en B. Los, C. Cummins, L. Gotthard, A. Honkapohja y B. Molineaux (Eds.), *English Historical Linguistics: Historical English in Contact* (pp. 120-142). Ámsterdam y Nueva York: John Benjamins.
- Potts, A. y Baker, P. (2012). Does semantic tagging identify cultural change in British and American English? *International Journal of Corpus Linguistics* 17(3), 295-324.
- Rautionaho, P., Nurmi, A. y Klemola, J. (Eds.). (2020). *Corpora and the changing society. Studies in the evolution of English*. Ámsterdam y Nueva York: John Benjamins.
- Ratia, M. (2020). Finding evidence for a changing society: A collocational study of medical discourse in 1500-1800, en P. Rautionaho, A. Nurmi y J. Klemola (Eds.), *Corpora and the changing society. Studies in the evolution of English* (pp. 57-78). Ámsterdam y Nueva York: John Benjamins.
- Rayson, P., Archer, D., Piao, S. y McEnery, T. (2004). The UCREL Semantic Analysis System, en L. Guthrie, R. Basili, E. Hajicova y F. Jelinek (Eds.), *Proceedings of the workshop on beyond named entity recognition semantic labelling for NLP tasks* (pp. 7-12). Lisboa: LREC.
- Renouf, A. (2020). Semantic neology: Challenges in matching corpus-based semantic change to real-world change, en P. Rautionaho, A. Nurmi y J. Klemola (Eds.), *Corpora and the changing society. Studies in the evolution of English* (pp. 79-112). Ámsterdam y Nueva York: John Benjamins.
- Schneider, G. (2020). Changes in society and language: Charting poverty, en P. Rautionaho, A. Nurmi y J. Klemola (Eds.), *Corpora and the changing society. Studies in the evolution of English* (pp. 29-56). Ámsterdam y Nueva York: John Benjamins.
- Schneider, G. y Lauber, M. (2019). *Statistics for linguists. A patient, slow-paced introduction to statistics and to the programming language R*. Zúrich: Digitale Lehre und Forschung UZH.
- Wright, L. (2016). From *Lavender Water* to *Kiss Me, You Dare!*: Shifting linguistic norms in the perfume industry, 1700-1900, en G. Iamartino y L. Wright (Eds.), *Textus: English studies in Italy. Late Modern English norms and usage* (pp. 147-167). Roma: Carroci.
- Wright, L. (2017). *Kiss Me Quick*: On the naming of commodities in Britain, 1650 to the First World War, en E. Wagner, B. Beinhof y B. Outhwaite (Eds.), *Merchants of innovation: The language of traders* (pp. 108-131). Berlín: De Gruyter Mouton.

Daniela Pettersson-Traba  
 Departamento de Estudios Ingleses: Unidad de Lengua y Lingüística  
 Facultad de Filología - Edificio A  
 Universidad Complutense de Madrid  
 Plaza Menéndez Pelayo s/n  
 28040 - Madrid

## LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA IDENTIDAD TRANSGÉNERO EN ESTADOS UNIDOS: UN ESTUDIO LÉXICO, DIACRÓNICO Y DE CORPUS


Inés DE LA VILLA VECILLA<sup>1</sup>  
*Universidad Complutense de Madrid*

### *Resumen*

Este estudio examina la conceptualización de la identidad transgénero desde una perspectiva diacrónica. El objetivo principal es analizar el desarrollo de los términos más comunes para referirse al colectivo trans en el contexto estadounidense entre el siglo XX y la actualidad: *transvestite* ('travesti'), *transsexual* ('transexual') y *transgender* ('transgénero'). Para ello, se hace uso de los corpus COHA y COCA y se combinan métodos cuantitativos y cualitativos, se analiza la conceptualización de la identidad trans a través de la frecuencia de uso de las palabras y su prosodia semántica. Los resultados muestran una similitud relativa entre *transvestite* y *transsexual* tanto en cuestión de distribución como de uso. Ambos términos surgen en el ámbito médico entre los 70 y 80, y se aprecia un cambio de significado hacia uno más coloquial y negativo en el que, en ocasiones, se conceptualiza a mujeres transgénero en términos despectivos y violentos. Los resultados de *transgender* son significativamente diferentes en cuanto a que surge hacia 2010 y prevalece en contextos mediáticos, políticos, legales y educativos, llevando a una conceptualización plural del colectivo y mostrando connotaciones positivas relacionadas con el movimiento en defensa de los derechos trans.

*Palabras clave:* lingüística trans; variación diacrónica; lingüística de corpus

---

1. idelavil@ucm.es.  <https://orcid.org/0000-0003-3507-2912>

## THE CONCEPTUALIZATION OF TRANSGENDER IDENTITIES IN THE US: A LEXICAL, DIACHRONIC AND CORPUS-BASED APPROACH

### *Abstract*

The aim of this study is to examine the conceptualization of the transgender community in the US from the mid-twentieth century until nowadays. This is achieved by analyzing the three most common terms which have been used to refer to the trans community in the timespan previously mentioned: *transvestite*, *transsexual*, and *transgender*. The investigation follows a corpus-based approach, gathering the data from COHA and COCA, and combines quantitative and qualitative methods to analyze the use and frequency of the words, and the semantic prosody associated to them. Similar results are obtained between the terms *transvestite* and *transsexual* both regarding their frequency distribution and usage. These terms emerged in the medical field during the 70s and the 80s, and progressively became popular in informal vocabulary. Hence, a significant semantic change is appreciated towards a more colloquial and negative meaning in which the use of the terms is sometimes conflictive, conceptualizing transgender women in derogatory and violent terms. The results regarding the term *transgender* are significantly different, it popularized from 2010 onward representing the transgender community a plural entity. Therefore, it is more prevalent in political, legal, mediatic and educational contexts, showing positive connotations related to the trans rights movement.

*Keywords:* transgender linguistics; diachronic variation; corpus linguistics

RECIBIDO: 25/12/2022

APROBADO: 23/02/2023

### 1. INTRODUCCIÓN

El concepto de «género» puede definirse como la organización social mediante la cual las personas se dividen en diferentes categorías o identidades de género atendiendo a cómo se identifica cada individuo. Para contextualizar la investigación, es importante definir los conceptos principales y recalcar que este estudio parte del entendimiento de que la identidad de género es independiente del sexo biológico, la orientación sexual y romántica, y la expresión de género de cada persona. De acuerdo con estos parámetros, se consideran personas transgénero quienes no se identifican con el género tradicionalmente asignado a ellas al nacer en función



de su sexo biológico, sino que se identifican con el género opuesto o se sitúan en algún punto intermedio del espectro.

Desde una perspectiva histórico-lingüística, la visibilidad de las personas transgénero en Estados Unidos comenzó entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX a través del reconocimiento de las personas denominadas ‘travestis». Estas personas desafiaban los roles de género mediante su expresión, por ejemplo, eligiendo vestir con ropa estereotípicamente asignada al sexo opuesto. A partir de ese momento y hasta el presente, han surgido una variedad de términos para denominar las identidades de género no convencionales tanto desde dentro como desde fuera del colectivo trans. Este estudio se centrará en el desarrollo de tres de los términos más comúnmente utilizados para referirse a las personas trans en el contexto previamente descrito: *transvestite* (‘travesti’), *transsexual* (‘transexual’) y *transgender* (‘transgénero’). En primer lugar, el término *transvestite* fue acuñado en 1910 por el médico alemán Magnus Hirschfeld y comenzó a usarse como un término genérico para definir a personas cuyas identidades de género y orientaciones sexuales no seguían la norma social (Stryker, 2008). Sin embargo, en la actualidad se utiliza para referirse a personas que llevan atuendos diseñados para el género opuesto (s.v. *transvestite*, Merriam-Webster, 2023, en línea). En segundo lugar, la palabra *transsexual* surgió en torno a 1950 y comenzó a usarse en el ámbito médico para marcar una distinción entre las personas que buscaban una cirugía de reasignación sexual y las que no, que eran consideradas ‘travestis’ (Stryker, 2008). En la actualidad este es uno de los términos genéricos que se utilizan dentro y fuera del colectivo, en ocasiones queriendo asimismo marcar esa distinción. Finalmente, el término *transgender*, que fue popularizado a partir de 1990 y surgió en la búsqueda de una palabra para referirse a personas que no se identificasen con las etiquetas de ‘transexual» ni ‘travesti». En este momento *transgender* se emplea para definir a una persona cuya identidad de género no se corresponde con su sexo biológico, o que difiere de nociones convencionales de sexo y género (s.v. *transgender*, Oxford Dictionary, 2023, en línea). *Transgender* es el término actualmente más utilizado, siendo a su vez el término genérico preferido por el colectivo y el que se utilizará a lo largo de este estudio junto con su abreviatura trans para referirse al mismo.

Las personas trans y el colectivo LGBTQIA+ en Estados Unidos han atravesado, desde mediados del siglo XIX en adelante, un difícil camino de negligencias institucionales, discriminación y vejación social. Es precisamente por eso por lo que el movimiento LGBTQIA+ ha ganado importancia global en las últimas décadas. Esta corriente de pensamiento aboga por los derechos y liberación de la

comunidad formada por una diversidad de orientaciones sexuales e identidades de género. Asimismo, el auge del movimiento LGBTQIA+ en la sociedad ha tenido impacto a nivel académico, convirtiéndose en un área estudiada desde múltiples perspectivas, especialmente en investigaciones en los ámbitos de la psicología, sociología y lingüística, disciplina en la que se encuadra este estudio. Esta área se conoce como ‘lingüística queer’, y tiene especial interés ya que la diversidad de orientaciones sexuales e identidades de género ha resultado en una serie de cambios lingüísticos importantes, motivando la creación de nuevos términos y formas gramaticales. En lo que respecta los estudios lingüísticos relativos a la comunidad trans, hasta la fecha existen pocos estudios cuyo objetivo sea examinar la evolución de la conceptualización de la comunidad trans desde una perspectiva general y diacrónica (cf. Zhang, 2014). Por tal motivo, esta investigación tiene como propósito abordar ese terreno y analizar en profundidad la evolución del uso de los términos *transvestite*, *transsexual* y *transgender* desde el siglo XX hasta la actualidad en el contexto estadounidense. Con el objetivo de guiar y estructurar el estudio, se han planteado las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo ha evolucionado el uso de las palabras *transvestite*, *transsexual* y *transgender* a través de las variables de tiempo, género [literario] y prosodia semántica?
2. ¿Cómo se ha conceptualizado la identidad trans a través de los términos que la designan y las variables mencionadas anteriormente?

## 2. LINGÜÍSTICA QUEER: EL ESTUDIO DE IDENTIDADES TRANS

La investigación se encuadra en el marco teórico de la lingüística queer, área dedicada a estudiar, cuestionar y deconstruir las perspectivas tradicionales sobre lingüística, género y orientación sexual (Zottola, 2018). Desde los inicios de la lingüística queer en la década de los noventa hasta prácticamente la actualidad, la mayoría de los estudios han tratado sobre la relación entre el lenguaje y la orientación sexual o la representación de colectivos como gais (Baker, 2017; Kulick, 2000), lesbianas (Kulick, 2000), y otras orientaciones sexuales queer (Motschenbacher, 2018; Motschenbacher y Stegu, 2013). No obstante, la presencia de la comunidad trans en el área es prácticamente nula hasta la llegada estudios recientes, habiendo sido pasada por alto en este aspecto por el ámbito académico lingüístico (Calder, 2020; Zimman, 2020; Zottola, 2018). Por ejemplo, estudios como los de Konnelly (2021) y Zimman (2020) tratan las estrategias lingüísticas y el uso del lenguaje por

la comunidad trans y enfatizan la necesidad de ampliar específicamente el área de la 'lingüística trans».

Los estudios recientes relacionados con la conceptualización y representación de identidades trans a través del lenguaje se han centrado en las etiquetas utilizadas (Zimman y Hayworth, 2020) y en ámbitos específicos como son las redes sociales (Bamman *et. al.*, 2014), los medios de comunicación (Törmä, 2018; Zottola, 2018) o el ámbito académico (Konnolly, 2021; Robson Day y Nicholls, 2021). Las investigaciones principales que se toman como referencia son las de Törmä (2018) y Zottola (2018). Ambas son estudios sincrónicos de corpus que se centran en diferentes aspectos de la representación de la comunidad trans en periódicos británicos. Los resultados de Zottola señalan la existencia de patrones recurrentes que revelan información sobre la representación de la comunidad trans a través del análisis de frecuencias, concordancias, colocaciones y prosodia semántica. El estudio concluye que la prensa popular británica tiende a colectivizar la identidad trans y emplea términos lingüísticos negativos al referirse a los individuos trans (Zottola, 2018, p. 258). De manera similar, el estudio de Törmä combina la lingüística de corpus y el análisis crítico del discurso, incluyendo a su vez la variable de prosodia semántica. La investigación concluye que la representación del colectivo trans en la prensa británica se divide entre un sector sensacionalista y negativo que victimiza a las personas transgénero y un enfoque positivo que da visibilidad al colectivo y promueve los derechos trans (Törmä, 2018, p. 36).

En definitiva, estos estudios sobre lingüística queer y lingüística trans constituyen una base para el desarrollo de la presente investigación y confirman la necesidad de abrir nuevas líneas de investigación para ampliar la perspectiva y el conocimiento de la lingüística trans.

### 3. VARIACIÓN LINGÜÍSTICA Y SEMÁNTICA LÉXICA

Al tratarse de un estudio que examina la evolución de varios términos, se tiene en cuenta la teoría de la lingüística variacionista y de la variación semántica, que investiga y explica los patrones y cambios en el uso y significado de expresiones lingüísticas a distintos niveles (Bauer, 2002; Blank, 1999; Chambers, 2013). Además, al considerar la variación a lo largo del tiempo, se aplica la perspectiva de variación diacrónica, que se refiere al estudio de patrones lingüísticos a lo largo del tiempo. En definitiva, el estudio se centra en la variación semántica diacrónica; que Deo define como el estudio de la variación de las asociaciones entre las formas concretas (i.e. los términos) y los conceptos abstractos relacionados con ellas (i.e. su significado

asociado) (Deo, 2015, p. 180). Así pues, el objetivo de esta investigación es analizar los cambios en el uso de los términos seleccionados (*transvestite*, *transsexual* y *transgender*) y su conceptualización a través del periodo de tiempo descrito.

Asimismo, es necesario expandir la noción de variación léxico-semántica, ya que, como se ha introducido en la Sección 1, los tres términos comparten una historia breve pero compleja. A continuación, revisaré la teoría de Blank (1999) sobre motivaciones para el cambio léxico-semántico y se aplicará a los términos *transvestite*, *transsexual* y *transgender* para poder analizarlos posteriormente teniendo en cuenta los motivos subyacentes al proceso de cambio.

La variación léxico-semántica es una rama prominente dentro del estudio de la semántica (Blank, 1999; Geeraerts, 1997; Schlechtweg *et al.*, 2019) y se define como el fenómeno por el cual un término se somete a un proceso de cambio que lleva consigo una variación en el significado del mismo. Estos procesos pueden ocurrir de manera abrupta o a lo largo de un largo periodo de tiempo. En el trabajo de Blank (1999) se distinguen seis motivaciones para la variación léxico-semántica:

- (i) aparición de un concepto nuevo (p. ej. inventos),
- (ii) conceptos abstractos (p. ej. sentidos metafóricos de *entender* como *pillar*, *ver*),
- (iii) cambio sociocultural (p. ej. la evolución de *democracia* desde la Antigua Grecia),
- (iv) conceptos cercanos (p. ej. *cereal*, extendido de la planta al producto),
- (v) complejidad o irregularidad léxica (p. ej. *portátil* como distinción al ordenador de mesa),
- (vi) conceptos con carga emocional (p. ej. eufemismos sobre temas tabú como *estirar la pata*).

Estas motivaciones se aplican a *transvestite*, *transsexual* y *transgender* teniendo en cuenta la revisión histórica de los términos y de la comunidad trans de Stryker (2008). El término *transvestite* surge por la necesidad de un nuevo término (i), un lustro después aparece el término *transsexual* como un nuevo concepto (i) pero con una relación estrecha con el anterior (iv). Se utiliza para marcar una distinción entre las personas que buscaban una cirugía de reasignación sexual y las que no (Stryker, 2008), este cambio puede asimismo atribuirse a la dimensión emocional de los conceptos relacionados con sexo, género e identidad (vi). Finalmente, *transgender* se populariza desarraigándose de los significados atribuidos a los términos anteriores por la necesidad de un nuevo concepto (i), de nuevo cargado emocionalmente (vi), y con una relación estrecha con los anteriores (iv). Además, podría considerarse que

existe un cambio sociocultural (iii) que subyace a las variaciones descritas y que también representa una motivación para el cambio léxico-semántico.

#### 4. METODOLOGÍA

##### *Recolección de datos: COHA y COCA*

Los datos se recogieron de los corpus COHA<sup>2</sup> y COCA<sup>3</sup> realizando búsquedas de las concordancias de los tres términos (*transvestite*, *transsexual* y *transgender*) para un periodo establecido de tiempo: en COHA se recogieron los datos de entre 1958 y 1989 y en COCA las concordancias entre 1990 y 2019. Este último periodo de tiempo se excluyó de la búsqueda en COHA para prevenir la aparición de concordancias duplicadas, ya que los corpus tienen textos compartidos. El resumen de los resultados obtenidos se muestra en la Tabla 1. El número de palabras en contexto corresponde al contenido de las líneas de concordancia, es decir, al número de palabras presentes en el contexto de cada una de las apariciones de los términos en los corpus. Estos datos han sido divididos asimismo en subcorpus que contienen el contexto de cada uno de los términos por separado<sup>4</sup> y que permiten realizar el análisis cualitativo.

Corpus	Periodos	Número total de palabras	Palabras en contexto	Número de Concordancias		
				<i>Transvestite</i>	<i>Transsexual</i>	<i>Transgender</i>
COCA	1958-1989	113.280.367	8.915 [78.69]	40 [0.35]	33 [0.29]	1 [0.009]
COHA	1990-2019	1.001.610.938	118.228 [118.04]	408 [0.41]	356 [0.35]	3.612 [3.6]

Tabla 1: Resumen de los datos del corpus

Las concordancias de cada término se obtienen clasificadas según el corpus al que pertenecen, su año de aparición, y el género [literario] en el que aparecen. En el caso de COHA se incluyen todos los géneros presentes en el corpus: *non-fiction/academic* ('académico'), *fiction* ('ficción'), *magazine* ('revista'), *tv/movies* ('televisión y cine'), y *newspaper* ('periódico'). En el caso de COCA se seleccionaron los géneros correspondientes a los anteriores añadiendo *spoken* ('oral') y se eliminaron las concordancias de los géneros restantes *blog* y *web* ya que se incluyen únicamente a partir de 2012 y no figuran fechadas. Además, debido a la cantidad de datos recogidos y para hacer del estudio algo manejable, de las 3.612 concordancias de

2. *The Corpus of Historical American English*, 1820-2019, 475 millones de palabras [475.031.831].

3. *The Corpus of Contemporary American English*, 1990-2019, un billón de palabras [1.001.610.938].

4. Número de palabras en los subcorpus: *transvestite* 477.226 palabras, *transsexual* 420.550 palabras, *transgender* 587.024 palabras.

*transgender* en COCA, se seleccionó una muestra aleatoria de 500 concordancias, que fueron las que se utilizaron en el análisis posterior de las variables de género y prosodia semántica.

### *Procedimiento y herramientas*

El análisis cuantitativo se realizó tras haber descargado y clasificado las concordancias en bases de datos, de acuerdo con las variables de tiempo, género y prosodia semántica. Para clasificar los términos según su prosodia semántica se leyeron todas las concordancias en contexto y se etiquetaron como positivas, negativas o neutras. Este proceso fue repetido dos veces para validar la clasificación.

La prosodia semántica se define como la unidad de significado por extensión de un término y se analiza considerando las colocaciones de la palabra (Stewart, 2010). Tradicionalmente se ha categorizado la prosodia semántica como positiva o negativa. Sin embargo, nuevas tendencias apuntan hacia una aproximación más gradual, pudiendo considerar la prosodia semántica dentro de un espectro como positiva, negativa o neutra (Hunston, 2007). El estudio de la prosodia semántica se ha aplicado en diferentes estudios dentro del área de la lingüística queer, más particularmente en investigaciones relacionadas con la representación de identidades trans (Törmä, 2018; Zottola, 2018). De manera similar, en esta investigación se estudia la prosodia semántica de los términos *transvestite*, *transsexual* y *transgender* a través de las variables. Como se ilustra en los ejemplos (1) a (3), se considera que una concordancia tiene una prosodia semántica negativa cuando aparecen palabras con carga semántica negativa a su alrededor (1). Por el contrario, se considera como prosodia semántica positiva cuando alguna de las palabras que contextualizan el objeto de estudio tiene un valor semántico positivo (2). En cuanto a la prosodia semántica neutra, es atribuida a aquellas concordancias que no están rodeadas de palabras claramente marcadas como positivas o negativas (3).

- (1) “A *well-travelled*, murderous transvestite? *Come on!*” (COCA, NEG)  
¿Un *travesti asesino* muy viajado? ¡Venga ya!
- (2) “The acceptance of transgender troops *could do the same.*” (COCA, POS)  
La *aceptación de tropas transgénero* podría tener el mismo efecto.
- (3) “Nancy Cain is a *preoperative* transsexual.” (COCA, NEU)  
Nancy Cain es una *transsexual* sin operar.

Tras haber clasificado las concordancias, se calculó la frecuencia de cada término a través de las variables seleccionadas de tiempo, género y prosodia semántica. Con el objetivo de evitar la limitación que supone dividir los datos de forma arbitraria en periodos temporales (p. ej. lustros o décadas) (Hilpert, 2011), se utiliza a través del software R, la técnica ‘VNC’ *variability-based neighbour clustering* (trad. ‘agrupamiento basado en la similitud entre variables’) desarrollada por Gries y Hilpert (2008). Se trata de una técnica de análisis estadístico que permite dividir los datos en periodos de tiempo adyacentes y cohesionados siguiendo un algoritmo de agrupamiento jerárquico (*hierarchical clustering algorithm*) de acuerdo al grado de similitud entre las variables seleccionadas por los investigadores (Hilpert, 2011, p. 150). En este caso, se escogió como determinante la frecuencia de los términos a lo largo del tiempo, pudiendo así dividir *transvestite*, *transsexual* y *transgender* en periodos más precisos de tiempo para llevar a cabo en análisis del resto de variables.

Con respecto al análisis de las colocaciones, se utilizó la herramienta WordSmith Tools 6.0 (Scott, 2015) para procesar los datos recuperados de COHA y COCA transformados en los tres subcorpus mencionados anteriormente. Se utilizan dos aplicaciones de WordSmith Tools 6.0 con distintos fines: WordList y Concord. La función WordList genera listas de palabras por orden de frecuencia a partir del texto introducido. Esta función se utilizó para recopilar las colocaciones más frecuentes de los términos, prestando especial atención a los sustantivos y adjetivos ya que son las que cargan con el valor prosódico semántico.

En cuanto al análisis cualitativo, se utilizó la función Concord para buscar patrones de uso entre palabras recurrentes y sus concordancias con *transvestite*, *transsexual* y *transgender*. Este enfoque complementa los resultados cuantitativos anteriores y permite analizar con más detalle las listas obtenidas con la función WordList. El objetivo de este análisis cualitativo de los datos es expandir y comprender mejor la conceptualización de las identidades trans a través de los términos estudiados.

## 5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En esta sección se exponen y discuten los resultados obtenidos del análisis teniendo en cuenta las preguntas de investigación planteadas en la Sección 1. La sección está dividida entre el análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados. Asimismo, las subsecciones están organizadas de los resultados menos específicos a los más específicos.

### Análisis cuantitativo de los resultados

Como introducción a los resultados cuantitativos, la Figura 1 ilustra la frecuencia normalizada de los tres términos a lo largo del tiempo. El primer caso de *transvestite* en COHA aparece en 1958. Una década más tarde, en 1966, se documentan las primeras concordancias para *transsexual* y no es hasta 1986 cuando encontramos la primera y única instancia de *transgender* en este corpus.

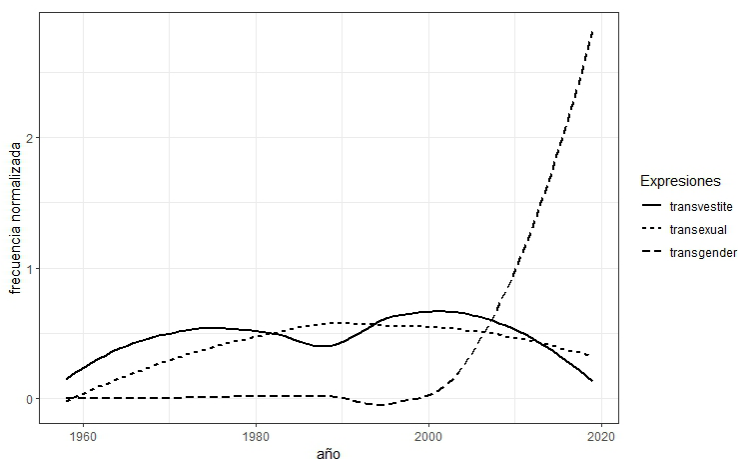


Figura 1: Frecuencia de los términos a lo largo del tiempo (1958-2019)

Como muestra la Figura 1, *transvestite* alcanza máximos de frecuencia primero en la década de 1970 y, tras una decaída en su uso entre 1980 y 1990, vuelve a popularizarse en torno al año 2000. Con respecto a *transsexual*, se aprecia un incremento progresivo en su frecuencia hasta alcanzar su máximo en torno a 1990. *Transsexual* parece «sustituir» a *transvestite* desde comienzos de la década de 1980 hasta mediados de 1990 y, posteriormente, desde 2015. Desde 1980 hasta 2010 ambos términos se utilizan con una frecuencia similar, aunque se aprecian tendencias y patrones de ligero ascenso y descenso en ambos términos. El término *transgender* se hace progresivamente más frecuente a partir del año 2000, década en la que crece exponencialmente y en 2010 supera ampliamente las frecuencias de *transvestite* y *transsexual* hasta alcanzar su máximo en la actualidad. Asimismo, el gráfico refleja cómo los términos tienden a superar y sustituir al anterior. Se puede observar que, en el caso de *transvestite* y *transsexual*, las frecuencias siguen un patrón en el que cuando uno disminuye, el otro aumenta o se estabiliza. Esto refleja la aplicación de la teoría de variación léxico-semántica (Blank, 1999) con respecto a las motivaciones de cambio entre los términos (véase la Sección 3).



El análisis del resto de variables se hace a partir de la división temporal realizada con el algoritmo VNC (Gries y Hilpert, 2008) atendiendo al grado de similitud de la frecuencia de los términos en los corpus (véase la Sección 4). En el caso de *transvestite*, puede observarse el resultado gráfico en la Figura 2.

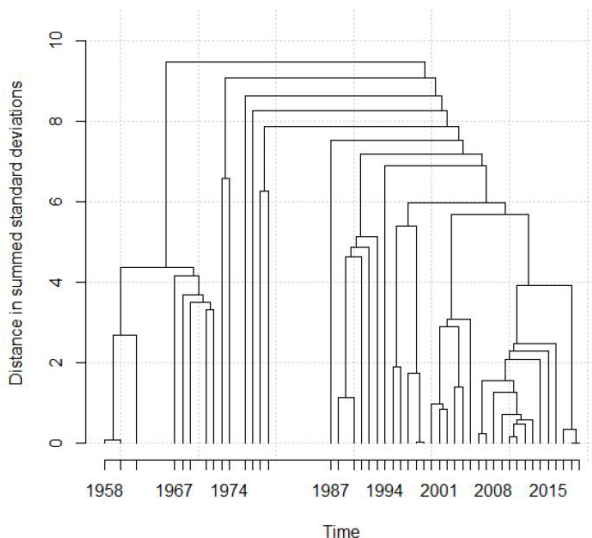


Figura 2: Análisis VNC de *transvestite*<sup>5</sup>

El uso del término se divide a partir de la figura en los siguientes periodos:

- Primer periodo (1958-1972): se encuentran las primeras instancias en COHA.
- Segundo periodo (1973-1979): se incrementa la frecuencia del término.
- Tercer periodo (1987-1999): tras siete años sin registro (1980-1986), la frecuencia se mantiene en sus máximos valores.
- Cuarto periodo (2000-2019): la frecuencia decrece progresivamente.

De forma relativamente similar al gráfico anterior, en la Figura 3 se muestra el análisis VNC para el término *transsexual*. La división, en este caso, da como resultado los siguientes periodos de tiempo:

- Primer periodo (1966-1977): se registran las primeras instancias.

5. Traducción de los títulos de los ejes para las Figuras 2, 3 y 4: el título del eje X es *tiempo* y el del eje Y es *distancia entre la suma de las desviaciones estándar*.

- Segundo periodo (1978-1986): incrementa la frecuencia del término llegando a sus máximos valores.
- Tercer periodo (1987-1998): la frecuencia se reduce.
- Cuarto periodo (1999-2019): se aprecia una tendencia decreciente del uso del término.

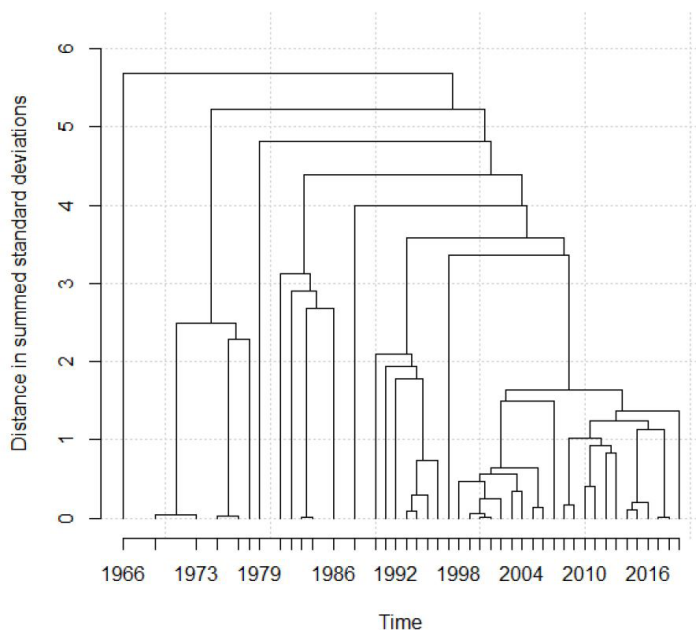


Figura 3: Análisis VNC de *transsexual*

Por último, los resultados del VNC para el término *transgender* se ilustran en la Figura 4. El gráfico es drásticamente diferente de los anteriores y muestra cómo la frecuencia de *transgender* crece exponencialmente desde principios de la década de los 2000. Siguiendo ese crecimiento, los periodos de tiempo correspondientes a este término pueden dividirse de la siguiente manera:

- Primer periodo (1986-2000): se registran los primeros usos con muy baja frecuencia.
- Segundo periodo (2001-2005): leve incremento de la frecuencia.
- Tercer periodo (2006-2012): la frecuencia comienza a aumentar notablemente.
- Cuarto periodo (2013-2019): aumento exponencial de la frecuencia.

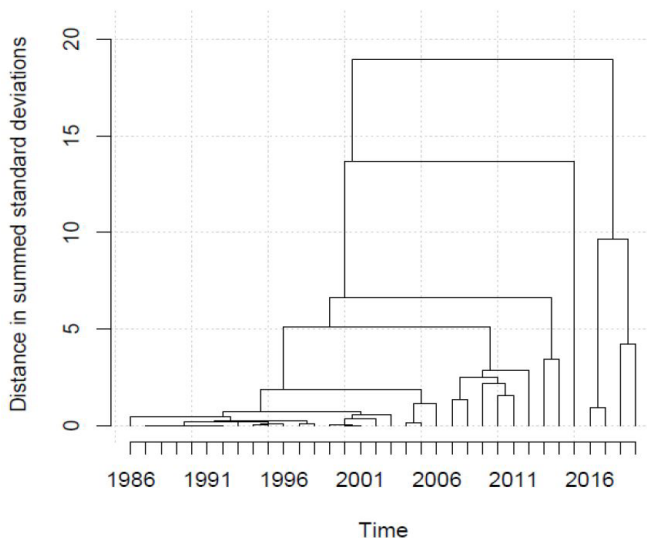


Figura 4: Análisis VNC de *transgender*

Habiendo determinado los intervalos de tiempo para cada uno de los términos, se ilustrarán a través de una serie de gráficos los resultados cuantitativos obtenidos a partir de la clasificación y normalización de los datos entre las variables de género y prosodia semántica.

La Figura 5 presenta la prosodia semántica atribuida a la palabra *transvestite* a lo largo del tiempo. Como puede observarse, la prosodia semántica preponderante es la neutra, seguida respectivamente por la negativa y la positiva. La diferencia se acentúa en el periodo comprendido entre 1973 y 1979, cuando la frecuencia general de *transvestite* es la más alta.

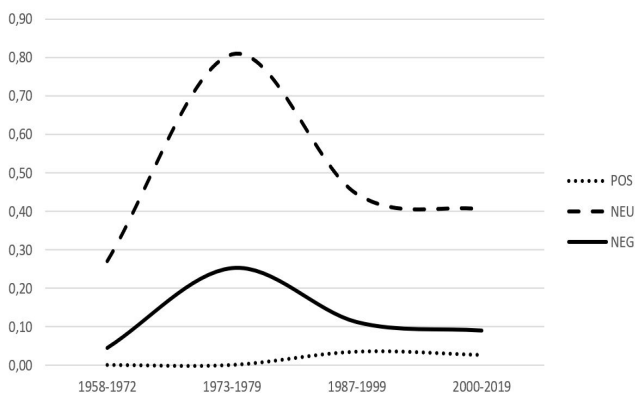


Figura 5: Frecuencia de *transvestite* para las variables de tiempo y prosodia semántica

En cuanto a la distribución entre los géneros, la Figura 6 ilustra una situación similar: la prosodia semántica neutra es la más frecuente en todos los géneros. Además, el género con mayor presencia de prosodia semántica negativa es el de televisión y cine. Por el contrario, el género académico es el único que muestra valores más altos de prosodia semántica positiva que negativa. Estos resultados muestran como el uso del término *transvestite* tiende a conceptualizarse negativamente en las representaciones mediáticas y televisivas.

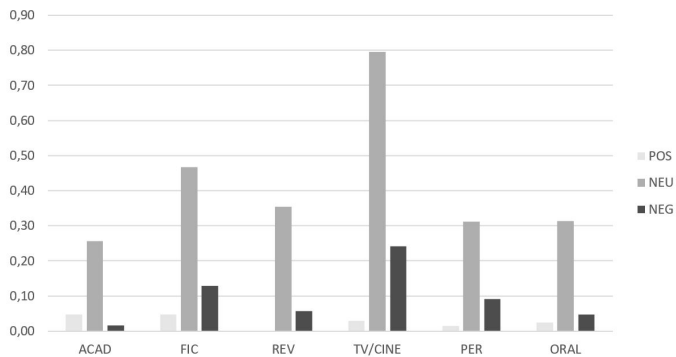


Figura 6: Frecuencia de *transvestite* para las variables de género y prosodia semántica

Las Figuras 7 y 8 muestran la distribución de la prosodia semántica atribuida al término *transsexual*. Como puede observarse en la primera figura, la prosodia semántica predominante del término a lo largo de la línea temporal es neutra. Sin embargo, hay un cambio notable entre el segundo y el tercer periodo. De 1966 a 1986 la prosodia semántica positiva parece ser más frecuente que la prosodia semántica negativa. En cambio, de 1987 a 2019 la prosodia semántica negativa es más frecuente que la positiva, siendo la diferencia más amplia de 1987 a 1998.

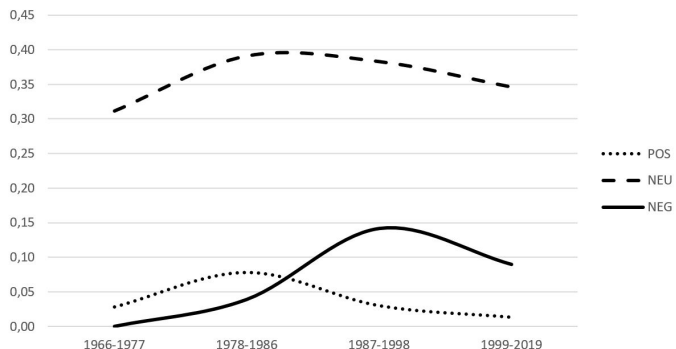


Figura 7: Frecuencia de *transsexual* para las variables de tiempo y prosodia semántica

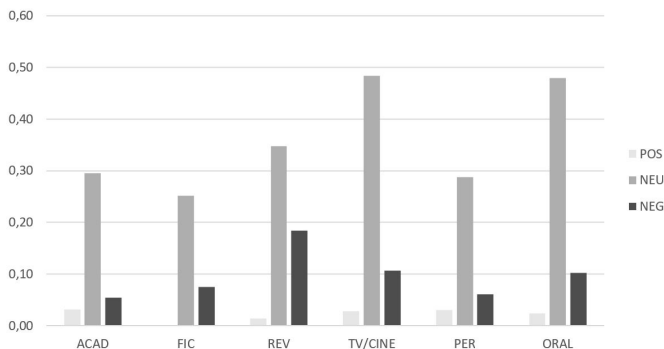


Figura 8: Frecuencia de *transsexual* para las variables de género y prosodia semántica

Estos resultados muestran cómo la conceptualización del término cambia a lo largo de la línea temporal.

En cuanto a la distribución de la prosodia semántica en la variable de género, el valor predominante vuelve a ser el neutro. Sin embargo, en este caso, la prosodia semántica positiva es muy poco frecuente en todos los géneros mientras que la prosodia semántica negativa es más frecuente en los géneros de revistas y televisión y cine, afectando de nuevo a la conceptualización del colectivo en el ámbito mediático.

Por último, las Figuras 9 y 10 ilustran los resultados relativos a la prosodia semántica en torno al término *transgender*. Como muestran las figuras, la prosodia predominante a lo largo de la línea temporal es neutra. Además, las prosodias semánticas positivas y negativas están equilibradas en los tres primeros periodos. Sin embargo, de 2013 a 2019, la prosodia semántica negativa supera a la positiva.

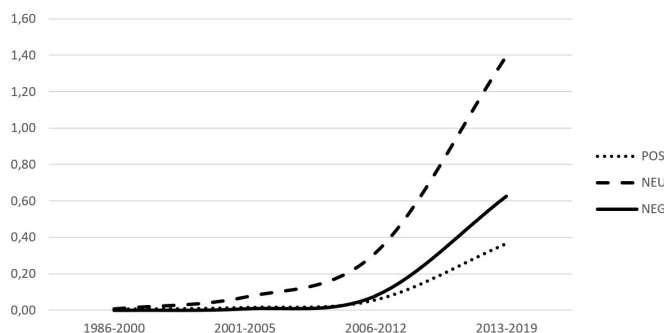


Figura 9: Frecuencia de *transgender* para las variables de tiempo y prosodia semántica

En cuanto a la distribución del *transgender* en la variable de género, predomina la prosodia semántica neutra. No obstante, se encuentra valores relativamente altos

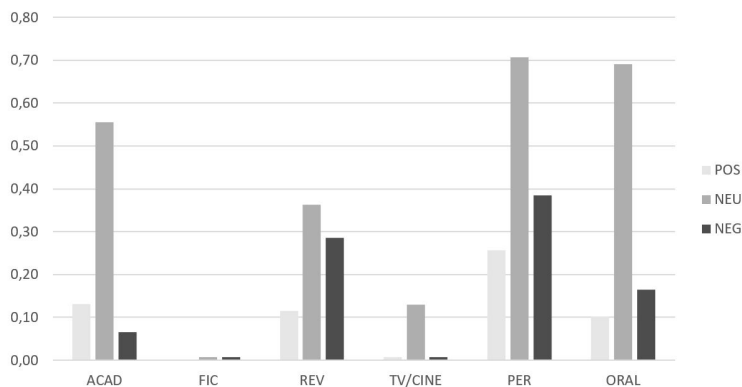


Figura 10: Frecuencia de *transgender* para las variables de género y prosodia semántica

de prosodia semántica tanto negativa como positiva. Por ejemplo, en el caso de las revistas, la frecuencia de la prosodia semántica negativa es proporcionalmente mayor que en el resto de las categorías, seguida por el género periodístico. Además, también es destacable el caso del género académico, siendo el único en el que la prosodia semántica positiva es más frecuente que la negativa.

En resumen, los resultados relativos a la prosodia semántica de los términos revelan que la más común es la neutra. Sin embargo, es importante tener en cuenta cómo se distribuyen las prosodias semánticas positivas y negativas. Por un lado, encontramos una mayor incidencia de prosodia semántica negativa en los géneros de ficción, televisión y cine, revistas y periódicos, todos ellos relacionados con las industrias mediáticas y cinematográficas. Además, la prosodia semántica negativa aumenta con el tiempo en el caso de *transsexual* y *transgender*, mientras que se mantiene estable en los datos de *transvestite*. Por otro lado, se encuentra mayor proporción de prosodia semántica positiva es en los géneros académico y periodístico, que pertenecen a un registro formal. En cuanto a su progresión en el tiempo, la prosodia semántica positiva tiende a aumentar en los datos de *transvestite* y *transgender* y a disminuir en los de *transsexual*. Estos resultados proporcionan datos sobre la conceptualización de los términos y la identidad trans a través de las variables de tiempo y género.

Para continuar con el análisis cuantitativo, se ilustran los resultados obtenidos al examinar los subcorpus correspondientes al contexto de los tres términos con las función WordList del software WordSmith Tools 6.0 (Scott, 2015). Las listas de palabras de cada subcorpus obtenidas con la herramienta WordList contienen siete mil palabras cada una, ordenadas de más frecuentes a menos frecuentes. Para

este análisis se han seleccionado únicamente los quince sustantivos y adjetivos más frecuentes de cada subcorpus, que se incluyen en las Tablas 2 y 3. Estas son las palabras que acompañan a los términos *transvestite*, *transsexual* y *transgender* que pueden arrojar luz sobre su conceptualización.

<i>Transvestite</i>				<i>Transsexual</i>				<i>Transgender</i>			
Palabra	Traducción	Frec.	%	Palabra	Traducción	Frec.	%	Palabra	Traducción	Frec.	%
Man	Hombre	116	0.29	Woman	Mujer	102	0.29	People	Personas	259	0.55
Woman	Mujer	77	0.19	Man	Hombre	91	0.26	Gender	Género	161	0.34
People	Personas	50	0.12	Sex	Sexo	81	0.23	Shool	Colegio	104	0.22
Time	Tiempo	50	0.12	People	Personas	75	0.21	Identity	Identidad	78	0.17
Right	Derecho	48	0.12	Gender	Género	62	0.18	Rights	Derechos	75	0.16
Night	Noche	42	0.10	Life	Vida	48	0.14	Students	Estudiantes	73	0.16
Guy	Tío	34	0.08	Dr	Doctor	47	0.13	Community	Comunidad	72	0.15
World	Mundo	33	0.08	Time	Tiempo	47	0.13	Sex	Sexo	65	0.14
Life	Vida	30	0.07	Rights	Derechos	41	0.12	Woman	Mujer	65	0.14
Room	Habitación	30	0.07	Surgery	Cirugía	36	0.10	Discrimination	Discriminación	51	0.11
Sex	Sexo	30	0.07	Change	Cambio	32	0.09	Health	Salud	51	0.11
Police	Policía	29	0.07	Person	Persona	32	0.09	Military	Ejército	49	0.10
Street	Calle	28	0.07	Body	Cuerpo	27	0.08	Policy	Política	48	0.10
Thing	Cosa	26	0.06	Mother	Madre	27	0.08	Issues	Problemas	43	0.09
City	Ciudad	24	0.06	Operation	Operación	25	0.07	State	Estado	43	0.09

Tabla 2: Sustantivos más frecuentes en los tres subcorpus

Como se ilustra en la Tabla 2, hay palabras comunes que aparecen frecuentemente en dos o tres subcorpus. Es el caso de *personas*, *género*, *derechos*, *sexo* y *mujer*, estas palabras están relacionadas con la identidad de género y con el movimiento social LGBTQIA+. Sin embargo, las diferencias que se ilustran en las tres listas también son notables. En primer lugar, la lista de palabras de *transvestite* incluye términos relacionados con el estilo de vida percibido o estereotipado de la comunidad (p. ej. *noche*, *tío*, *vida*, *habitación*, *sexo*, *policía*, *calle* y *ciudad*), reflejando la conceptualización más frecuente del término. En cuanto a *transsexual*, la lista de palabras muestra un enfoque temático en el cuerpo y en la cirugía de reasignación sexual. Palabras como *sexo*, *vida*, *doctor*, *cirugía*, *cambio*, *cuerpo* y *operación* apuntan en esta dirección. Por último, en el caso de *transgender*, parece haber una tendencia hacia cuestiones jurídicas y políticas manifestada por la presencia de términos como *escuela*, *derechos*, *estudiantes*, *discriminación*, *salud*, *militar*, *política* y *estado*. Además, se observa que esta lista de palabras es la única en la que la palabra *hombre* no figura entre las más frecuentes.

La Tabla 3 muestra los adjetivos más frecuentes presentes en los datos. Se puede observar que, como en el caso de los sustantivos, algunos de ellos son comunes a las tres listas de palabras. Estos adjetivos son *gay*, *lesbiana*, *sexual*, *masculino*, *femenino* y *viejo*, y podrían considerarse, de nuevo, relacionados con la comunidad y el movimiento social LGBTQIA+. Asimismo, existe una distinción entre las listas de palabras: mientras que los adjetivos que rodean a *transgender* vuelven a estar relacionados con cuestiones legales, políticas y comunitarias (p. ej. *público*, *LGBT+*, *nacional*, *federal* y *reciente*), los adjetivos presentes en los subcorpus *transsexual* y *transvestite* parecen tener un valor más físico y descriptivo. Se encuentran términos como *nuevo*, *sexual*, *pequeño*, *viejo*, *bueno*, *americano*, *malo*, *grande*, *joven* y *negro*, que parecen aludir a las características físicas o personales de los individuos o de la comunidad. La alta incidencia de algunos adjetivos, sin embargo, debe explicarse teniendo en cuenta circunstancias particulares. Por ejemplo, la presencia del adjetivo *dulce* en el subcorpus *transvestite*, se debe a la mención recurrente de la canción «*Sweet Transvestite*» compuesta por Richard O'Brien y Richard Hartley (1973) como parte del musical *The Rocky Horror Show*, y popularizada de nuevo en 1975 a través de la película *The Rocky Horror Picture Show*.

<i>Transvestite</i>				<i>Transsexual</i>				<i>Transgender</i>			
Palabra	Traducción	Frec.	%	Palabra	Traducción	Frec.	%	Palabra	Traducción	Frec.	%
Transvestite	Travesti	588	1,45	Transsexual	Transexual	481	1,37	Transgender	Transgénero	847	1,81
Gay	Gay	46	0,11	Male	Masculino	75	0,21	Gay	Gay	179	0,38
Good	Bueno	46	0,11	Female	Femenino	61	0,17	Lesbian	Lesbiana	111	0,24
Long	Largo	40	0,1	New	Nuevo	41	0,12	Bisexual	Bisexual	88	0,19
Sweet	Dulce	40	0,1	Gay	Gay	39	0,11	Trans	Trans	62	0,13
Little	Pequeño	39	0,1	Transgender	Transgénero	39	0,11	Sexual	Sexual	50	0,11
Transsexual	Transexual	38	0,09	Sexual	Sexual	37	0,11	Public	Público	49	0,10
Mean	Malo	34	0,08	Transvestite	Travesti	36	0,10	Male	Masculino	47	0,10
Big	Grande	32	0,08	Little	Pequeño	29	0,08	High	Alto	45	0,10
Old	Viejo	31	0,08	Old	Viejo	27	0,08	LGBT	LGBT	45	0,10
Sexual	Sexual	29	0,07	Good	Bueno	26	0,07	National	Nacional	43	0,09
Young	Joven	24	0,06	Lesbian	Lesbiana	25	0,07	Federal	Federal	39	0,08
Male	Masculino	21	0,05	Sweet	Dulce	18	0,05	Female	Femenino	39	0,08
Black	Negro	20	0,05	American	Americano	17	0,05	Old	Viejo	38	0,08
Lesbian	Lesbiana	17	0,04	Bisexual	Bisexual	17	0,05	Recent	Reciente	30	0,06

Tabla 3: Adjetivos más frecuentes en los tres subcorpus

En resumen, las palabras incluidas en las listas de adjetivos y sustantivos llevan a conclusiones similares en cuanto a la conceptualización y contextualización de los



términos. Mientras que *transvestite* y *transsexual* están rodeados de sustantivos y adjetivos relacionados con las características físicas, personales y estereotipadas de la comunidad trans, *transgender* se relaciona con cuestiones políticas, educativas y jurídicas. Estos resultados concuerdan con el análisis cuantitativo anterior relativo al género en el que aparecen las palabras en los corpus. El término *transgender* se utiliza con más frecuencia en contextos formales mientras que *transvestite* y *transsexual* tienen más presencia en los géneros mediáticos y cinematográficos. De nuevo, esto conduce a la idea de que *transgender* tiende a tener un valor más neutro que los otros dos términos, siendo el preferido por la comunidad trans y utilizado como término genérico en la actualidad. Estos resultados se analizarán con más detalle presentando algunos ejemplos y examinándolos desde una perspectiva cualitativa.

#### *Análisis cualitativo de los resultados*

A continuación, con el objetivo de desarrollar y complementar el análisis cuantitativo, se exponen los resultados obtenidos haciendo uso de la función Concord. Para ello, se presentarán y discutirán algunos ejemplos de las concordancias de los términos presentes en las Tablas 2 y 3. En primer lugar, los ejemplos (4) y (5) ilustran cómo se utilizan y relacionan los términos *policía* y *transvestite* en el primer subcorpus.

- (4) “*The policeman fetches the transvestite a strong whack with his nightstick.*” (COCA, 2002, FIC, NEG).

El *policía* propina al *travesti* un fuerte golpe con su porra.

- (5) “*It says here this is the gutter where the policeman fell over laughing after Eddie Murphy said he was just giving the transvestite a ride home.*” (COCA, 2001, TV/CINE, NEU).

Aquí dice que ésta es la alcantarilla donde el *policía* se cayó riendo después de que Eddie Murphy dijera que sólo estaba llevando al *travesti* a casa.

El ejemplo (4) pertenece al guion de la película *Gangs of New York* (Scorsese, 2002), en la que el término *policía* se utiliza varias veces en la descripción de una escena en la que aparece una persona definida como *travesti*. La prosodia semántica se considera negativa, ya que describe una acción violenta o un ataque. En cambio, el ejemplo (5) presenta un caso en el que *policía* y *transvestite* no están tan relacionados, se considera que el contexto del término tiene una prosodia semántica neutra. Estos son ejemplos comunes pertenecientes al género ficticio a principios del siglo XX e

ilustran representaciones del colectivo que pueden haber tenido un impacto en la conceptualización de la comunidad travesti (y trans) a largo plazo.

Para completar el análisis cualitativo de *transvestite* se compara el uso de los términos *hombre* y *mujer*, ya que son sustantivos más presentes en el subcorpus. Los siguientes ejemplos constituyen una muestra representativa de la conceptualización de la identidad de mujeres trans y hombres travestis:

- (6) “A man *who dresses in woman’s clothing in order to achieve a sexual change... or satisfaction... is a transvestite.*” (COHA, 1960, FIC, NEU).

Un *hombre* que se viste con ropa de *mujer* para lograr un cambio de sexo... o satisfacción... es un *travesti*.

- (7) “*My client, J.J. Santos, picked up a woman in the street, took her to a hotel, and when they got there he discovered it was a transvestite.*” (COCA, 1994, FIC, NEU).

Mi cliente, J.J. Santos, recogió a una *mujer* en la calle, la llevó a un hotel y cuando llegaron allí descubrió que era *travesti*.

- (8) “*So this uncle of yours, does he dress like a woman all the time?*” (COCA, 1996, TV/CINE, NEU).

Así que este *tío* tuyo, ¿se viste como una *mujer* todo el tiempo?

Los ejemplos (6) a (8) ilustran el uso de los términos entre 1960 y 1996. Como puede observarse, hacen referencia al atuendo para representar a mujeres trans como hombres travestis. Así pues, la definición proporcionada en el ejemplo (6) conceptualiza a la persona como un hombre vestido de mujer para «lograr un cambio de sexo o satisfacción [sexual]», y coincide con la definición histórica de *transvestite* (véase la Sección 1). En consecuencia, es importante examinar cómo se hace referencia a estas personas con identidades y expresiones de género disidentes a través de expresiones lingüísticas marcadas por el género. Por ejemplo, los ejemplos (6) y (8) utilizan los términos *tío* y *hombre* para caracterizar a las personas como masculinas, creando incluso una ambigüedad entre el sexo y el género de las personas definidas como *transvestite*. Por el contrario, el ejemplo (7) primero se refiere a la persona como mujer y luego aclara que se trata de *un travesti* utilizando el pronombre *it* lo cual podría indicar bien una identidad de género no normativa o una degradación de la persona a una categoría inferior<sup>6</sup>.

---

6. De acuerdo con Cambridge Dictionary, pronombre *it* en inglés se utiliza en referencia a una cosa, animal o situación a la que se ha hecho mención previa o posteriormente. Así pues, al utilizarse en referencia a una persona, su uso puede tener unas connotaciones negativas o considerarse denigrante.

(9) “– *I’m not really a woman. – Holy shit. A transvestite. [...] It’s like a woman but it still has a dick.*” (COCA, 2000, TV/CINE, NEG).

–En realidad no soy una *mujer*.– Hostia puta. Un *travesti*. [...] Es como una *mujer*, pero todavía tiene una *polla*.

(10) “*It’s a transvestite. Or whatever. It’s a man below, but a girl up top, if you get my meaning, Sir.*” (COCA, 2014, TV/CINE, NEU).

Es un travesti. O lo que sea. Es un hombre abajo, pero una chica arriba, si... entiendo lo que quiero decir.

Los ejemplos (9) y (10) son concordancias de *transvestite*, *hombre* y *mujer* entre 2000 y 2014 respectivamente. A diferencia de los ejemplos presentados anteriormente, la característica principal utilizada para definir a estas personas presentadas como *travestis* son sus genitales masculinos. Además, centrándonos en las expresiones con marca de género ambos ejemplos utilizan de nuevo el término *it*, dando a entender que esas mujeres no son *realmente mujeres* porque tienen genitales masculinos y relegándolas a una posición inferior. Esto lleva a la conclusión de que el término *transvestite* en este periodo se utiliza para designar a (i) personas de sexo masculino vestidas o caracterizados como mujeres, o (ii) lo que posteriormente se identificaría como mujeres trans que no se han sometido a cirugía de reasignación sexual.

En conclusión, la presencia del término *transvestite* en COHA y COCA sigue una serie de tópicos o referencias predominantes que dan forma a la conceptualización de esta comunidad a lo largo de la historia. La representación de colectivo a través del término *transvestite* en contextos ficticios es a veces conflictiva, ya que presenta a las mujeres trans y a los hombres travestis en términos denigrantes. Además, estos personajes tienden a ser tratados con pronombres masculinos independientemente de su identidad de género, especialmente en los primeros periodos. Tras la transición hacia el siglo XXI, la atención parece centrarse en los genitales de las personas más que en su apariencia.

En cuanto a las palabras clave obtenidas del subcorpus de *transsexual*, la información de las Tablas 2 y 3 muestra que el término se encuentra rodeado por términos relacionados con la operación o cirugía de reasignación sexual, a la que se refiere como *sex(ual) reassignment surgery*, *sex-change operation*, *transsexual operation*, and *transsexual surgery*. Se encuentran instancias de estas colocaciones desde 1975 en el ámbito académico, pero no es hasta 2002 cuando aparecen en un género diferente a este. Las colocaciones se dividen mayoritariamente entre las que se refieren al proceso como tratamiento médico (11) y las que tratan experiencias individuales que reafirman la identidad de género de la persona trans (12).

- (11) “*There are three centers for transsexual surgery: Johns Hopkins, the University of Minnesota and Columbus Medical Centre.*”(COCA, 1991, ACAD, NEU).

Hay tres centros de *cirugía transexual*: Johns Hopkins, la Universidad de Minnesota y el Centro Médico Columbus.

- (12) “*I had my gender reassignment surgery a little bit over two years ago. I feel like I’ve embraced my sexuality a little bit more, and just grown into the woman that I have become.*”(COCA, 2011, TV/CINE, POS).

Me sometí a una *operación de resignación sexual* hace poco más de dos años. Siento que he abrazado un poco más mi sexualidad y que me he convertido en la mujer que soy ahora.

Asimismo, se analizan algunas concordancias relativas a los términos *hombre* y *mujer*, por ser los más utilizados en el subcorpus de *transsexual*. Los ejemplos (13) a (15) pertenecen al tercer periodo del subcorpus. La mayoría de estos ejemplos conceptualizan a mujeres trans como hombres, utilizando pronombres masculinos, palabras con distinción de género como *hombre* o *padre* (15), o haciendo alusión a que una mujer trans está *atrapada en un cuerpo de hombre* (13). Sin embargo, se encuentran concordancias como el ejemplo (14), que presenta una declaración en primera persona del singular en la que una mujer transexual aclara cómo, aunque su sexo biológico no sea femenino, su identidad y expresión de género sí que lo son. Además, en estos primeros ejemplos se menciona una transición u operación que caracteriza a las personas transexuales.

- (13) “*When a man is a woman trapped in a man’s body and has the little operation, he is a transsexual.*”(COCA, 1995, TV/CINE, NEU).

Cuando un *hombre* es una *mujer* atrapada en un cuerpo de *hombre* y se somete a la pequeña operación, es un *transexual*.

- (14) “*I know that I was not biologically born female [...]. I know that I’m transsexual, but I live as a woman, I’m comfortable as a woman and my whole life is female now.*”(COCA, 1995, ORAL, POS).

Sé que biológicamente no nací con el sexo *femenino* [...]. Sé que soy *transexual*, pero vivo como una *mujer*, me siento cómoda como una *mujer* y toda mi vida ahora es *femenina*.

- (15) “*A divorced transsexual father, who is now a woman, has lost joint custody of her two sons.*”(COCA, 1997, PER, NEU).

Un *padre transexual* divorciado, que ahora es *mujer*, ha perdido la custodia compartida de sus dos hijos.

Los ejemplos (16) a (18) muestran casos representativos del último periodo del subcorpus de *transsexual*. Por una parte, encontramos de nuevo a mujeres transexuales conceptualizadas como hombres en términos despectivos y con prosodia semántica negativa (16). No obstante, también se observan una cantidad significativa de ejemplos en los que, ya sea en primera o tercera persona, se reivindica la identidad de género de las mujeres transexuales como tal: *emocionalmente nació mujer* (17), *su cerebro es fisiológicamente femenino* (18). En estos ejemplos la identidad de género transexual es claramente expresada y reivindicada. Asimismo, llama la atención que en estos ejemplos prevalece la relación entre la identidad de género y la fisiología del cerebro y las emociones frente a la cirugía de reasignación sexual, al contrario que en los ejemplos de periodos anteriores.

- (16) “*There they were - Samantha’s neighborhood, transsexual hookers. Half man, half woman, totally annoying.*” (COCA, 2000, TV/CINE, NEG).

Allí estaban: las putas *transexuales* del barrio de Samantha. Mitad *hombre*, mitad *mujer*, completamente irritantes.

- (17) “*I defend transsexuals because I am one. I was emotionally born a woman. Three years ago, after undergoing sexual reassignment surgery, I physically became one.*” (COCA, 2002, ORAL, NEU).

Defiendo a los *transexuales* porque lo soy. Emocionalmente nació *mujer*. Hace tres años, tras someterme a una operación de reasignación sexual, me convertí físicamente en una.

- (18) “*Cheryl feels like a woman because her brain is physiologically female.*” (COCA, 2003, TV/CINE, NEU).

Cheryl se siente *mujer* porque su cerebro es fisiológicamente *femenino*.

En definitiva, el análisis realizado del término *transsexual* en COHA y COCA entre 1966 y 2019 muestra dos características importantes en la conceptualización de la identidad trans: (i) la cirugía de reasignación sexual y (ii) la transición y las emociones de las mujeres trans. Sin embargo, la conceptualización del colectivo es conflictiva especialmente en los primeros periodos porque las mujeres transexuales son representadas en términos vejatorios y con pronombres masculinos, menospreciando su identidad y vulnerando sus derechos. Además, en cuanto a la evolución del término, es destacable cómo se pasa de ser una expresión marcada por el género masculino a una manifiestamente femenina en los últimos periodos, donde se presentan casos de mujeres transexuales que reivindican su identidad. Asimismo, también en los últimos periodos, parece restarse importancia a la cirugía de reasignación sexual

como característica central de la identidad de género transexual en favor de otros factores emocionales o neurológicos. Por último, es destacable la poca presencia de hombres trans en el subcorpus.

Para terminar, los resultados del análisis de WordList (véanse las Tablas 2 y 3) muestran que *transgender* se encuentra rodeado por términos como *personas*, *mujer*, *derechos*, *colegio* o *ejército*. A continuación, se ilustra el uso de estos términos en contexto para complementar el análisis cuantitativo de *transgender*.

En primer lugar, el sustantivo más utilizado junto con el término *transgender* como colocación es *personas*, lo cual ilustra una predominante conceptualización del colectivo trans como algo plural y expresa un sentimiento de comunidad. La colocación *personas transgénero* comienza a utilizarse en la década de 2010 y la mayoría de las concordancias se observan a partir de 2015. El ejemplo (19) ilustra la colocación en un contexto de prosodia semántica negativa enfatizando las altas tasas de suicidio de la comunidad trans. Este tipo de ejemplos se utilizan, en algunos casos, para denunciar o reportar la situación precaria de la comunidad. En cambio, el ejemplo (20) presenta la colocación en un contexto con prosodia semántica positiva, se trata de una afirmación general sobre la situación progresivamente más positiva de la comunidad en la sociedad.

- (19) “*We do know that there is an elevated several of suicidality among transgender people, but probably substantially higher than among non-transgender people.*” (COCA, 2015, ORAL, NEG).

Sabemos que existe un elevado número de suicidios entre *personas transgénero*, pero probablemente es sustancialmente mayor que entre *personas no transgénero*.

- (20) “*The world has taken huge steps for transgender people in recent years.*” (COCA, 2019, PER, POS).

El mundo ha dado pasos de gigante en favor de las *personas transgénero* en los últimos años.

En cuanto a la conceptualización del colectivo a través de los individuos que lo componen, el término predominante en el subcorpus es *mujer*. Los ejemplos (21) y (22) muestran dos representaciones diferentes de mujeres transgénero en los medios de comunicación en la última década. En el primero de ellos se conceptualiza a la mujer como exitosa por atraer la atención nacional y por protagonizar un documental (21). Así pues, la comunidad trans recibe atención y validez a través de los logros de un miembro. Por el contrario, el ejemplo (22) muestra un extracto de una noticia en la que una mujer trans es víctima de un crimen. En contraste con los análisis previos

de *transvestite* y *transsexual* podemos apreciar como la conceptualización de las mujeres trans en los medios está marcada por términos y pronombres femeninos, sin hacer referencia al sexo biológico ni a la cirugía de reasignación sexual como marcadores de la identidad de género de una persona. Así pues, se podría inferir que el término *transgender* se utiliza de manera más respetuosa en este contexto.

(21) “*Beck gained national attention two years ago for coming out as a transgender woman. She has also starred in a documentary [...]*.” (COCA, 2015, PER, POS). Beck atrajo la atención nacional hace dos años por salir del armario como *mujer transgénero*. También ha protagonizado un documental [...].

(22) “*We are learning more tonight about the murderer of a transgender woman in Oakland over the weekend. Unidentified female Sasha was set on fire on Monday.*” (COCA, 2014, ORAL, NEG).

Más información llega esta noche sobre el asesino de *una mujer transgénero* en Oakland durante el fin de semana. La mujer no identificada, Sasha, fue quemada viva el lunes.

Otro término frecuente en el subcorpus de *transgender* es *derechos*, en referencia a la lucha por los derechos de las personas trans particularmente en el contexto sociopolítico estadounidense. Los ejemplos (23) y (24) muestran instancias de la colocación *derechos trans* que denuncian la discriminación sufrida por las personas trans y abogan por sus derechos desde una perspectiva política. La mayoría de las concordancias de estos términos se dan en el género periodístico, siendo éste el género predominante en el último periodo del subcorpus *transgender*. Centrándonos en el contenido de los ejemplos, podemos observar cómo los ejemplos (23) y (24) se centran en los aspectos políticos y legales del movimiento, en ambos ejemplos el gobierno está restringiendo los derechos de las personas trans [*posiblemente*] *aprobando una prohibición del servicio [militar] para personas trans* (23) o *haciendo retroceder las protecciones federales de los derechos trans* (24). Estas políticas se subdividen en el subcorpus en dos temas principales que se tratarán más adelante: los baños escolares y el servicio militar.

(23) “*Gay activists refrained from publicly talking about the transgender ban, which was never codified in law. Some feared that advocating for transgender rights would cause Congress to enact a ban on transgender service.*” (COCA, 2015, PER, NEU).

*Activistas gais* se abstuvieron de hablar públicamente de la prohibición trans, que nunca se materializó en la ley. Algunos temían que la defensa de los *derechos trans* hiciera que el Congreso aprobara una prohibición del servicio [militar] para las personas transgénero.

- (24) *“They should pass this legislation, as well as the Equality Act, which would curb the administration’s wider efforts to roll back federal protections of transgender rights.”*(COCA, 2019, PER, NEU).

Deberían aprobar esta legislación, así como la Ley de Igualdad, ya que frenaría los esfuerzos de la administración para hacer retroceder las protecciones federales de los *derechos trans*.

Para continuar con la presencia de los derechos trans en el subcorpus de *transgender*, se examinarán algunos ejemplos de las concordancias y colocaciones de los términos *colegio* y *baño*. Estos dos términos están presentes con frecuencia en el subcorpus de *transgender* debido a lo que se acuñó como *bathroom bill*, que sería el «proyecto de ley de baños». Se trata de una regulación que se aprobó en algunos estados durante la administración de Trump y que restringe el acceso a los baños en los colegios para los estudiantes trans.

- (25) *“No student should ever have to go through the experience of feeling unwelcome at school [...], the Obama administration has said that includes transgender people.”*(COCA, 2016, REV, POS).

Ningún alumno debería tener que pasar nunca por la experiencia de no sentirse bienvenido en el colegio [...], la administración de Obama ha dicho que eso incluye a las personas transgénero.

- (26) *“By rolling back those recommendations, the Trump administration has left students vulnerable to school environments where educators lack basic information on inclusive policy.”*(COCA, 2017, REV, NEU).

Al dar marcha atrás en esas recomendaciones, la administración de Trump ha dejado a los estudiantes [trans] en una posición vulnerable a entornos escolares en los que los docentes carecen de información básica sobre las políticas inclusiva.

- (27) *“North Carolina passed the notorious “bathroom bill” – one that required transgender students to use bathrooms that matched the sex on their birth certificate.”*(COCA, 2017, REV, NEU).



Carolina del Norte aprobó el famoso «proyecto de ley de baños», que obligaba a los estudiantes trans a utilizar los baños que coincidieran con el sexo que figuraba en su certificado de nacimiento.

- (28) *“The mother of a 16-year-old transgender boy who is being denied access to the boys’ restroom at his high school is suing a Florida school board.”*(COCA, 2017, REV, NEU).

La madre de un chico trans de 16 años al que se le niega el acceso al baño de chicos en su instituto en Florida ha demandado al consejo escolar.

Como se ilustra en los ejemplos (25) a (28), la mayoría de las instancias en las que aparecen estos términos en el subcorpus de *transgender* se dan entre 2016 y 2017, lo que coincide con el final de la legislación de Obama y el comienzo de la administración de Trump. Una vez más, es notable cómo las concordancias de estos términos pertenecen a los *géneros* de revistas y periódicos, mostrando el impacto mediático nacional que tuvieron las políticas mencionadas. Además, se puede observar la evolución del proceso a través de los ejemplos: el gobierno de Obama defendía los derechos de los alumnos trans (25), la problemática comenzó cuando la administración de Trump *dio marcha atrás* a las recomendaciones del presidente anterior (26), lo que llevó a aprobar las políticas en varios estados, limitando así los derechos de las personas trans (27, 28). Como explican Barnett y otros (2018, p. 232), la ley estipulaba que, en edificios gubernamentales como son los centros escolares, se debían utilizar los servicios correspondientes al sexo designado en el certificado de nacimiento de cada persona». De esta forma, los derechos trans se vieron vulnerados y surgieron varias protestas en su defensa (28). Finalmente, la ley fue revocada en todos los estados que la habían aprobado. Por ejemplo, en Carolina del Norte se revocó en julio de 2019 (Levin, 2019).

Para finalizar, en lo relativo al servicio militar, se observan en el subcorpus instancias relacionadas con la denominada *prohibición trans-militar* (*transgender ban*). Como en el caso anterior, los ejemplos datan de 2016 y 2017, cuando la administración de Trump prohibió a las personas transgénero servir en el ejército a todos los niveles. El ejemplo (29) ilustra la posición de la comunidad transgénero en esta situación.

- (29) *“On July 26, 2017, President Donald J. Trump announced - via Twitter, of course - that transgender people will be banned from serving in the military in any capacity, reversing a President Obama administration policy that supported and allowed transgender troops to serve openly.”*(COCA, 2017, ACAD, NEU).

El 26 de julio de 2017, el presidente Donald J. Trump anunció – a través de Twitter, por supuesto – que se prohibirá a las personas transgénero servir en el ejército, revirtiendo una política de la administración de Obama que apoyaba y permitía a las tropas transgénero servir abiertamente.

Como se muestra en este ejemplo, el conflicto comenzó de manera similar al anterior: cuando la administración de Trump *prohibió [a las personas transgénero] servir en el ejército en cualquier capacidad*, oponiéndose a la legislación establecida durante la administración Obama (29). Como expresan Goodwin y Chemerinsky (2019, p. 751), «la política de la administración de Trump que prohíbe a las personas transgénero servir en el ejército estadounidense [...] es injustificadamente discriminatoria por motivos de identidad de género y perpetúa estereotipos y estigmas perjudiciales que tienen graves consecuencias en la sociedad actual». La administración de Biden puso fin a esta legislación en enero de 2021 (Cooper y Shear, 2021).

En resumen, el análisis realizado para examinar la presencia del término *transgender* en COHA y COCA permite concluir que la representación de la comunidad trans es colectiva y tiende a centrarse en el movimiento social por los derechos de las personas trans más que en una perspectiva individual relacionada con la identidad de género. La comunidad se conceptualiza en varios contextos con connotaciones positivas y negativas. Las connotaciones positivas se centran en los logros de las personas trans o en el avance del movimiento por los derechos trans, mientras que las negativas retratan la difícil situación a la que se enfrenta actualmente el colectivo en relación con las altas tasas de suicidio y el ejercicio de la violencia sobre ellas, que hace que la comunidad esté presente como víctima de numerosos delitos de odio. Además, debido a la presencia del movimiento por los derechos trans y a una serie de políticas controvertidas durante la administración de Trump, existe una prevalencia de géneros no ficticios (académico, revistas, periódicos y oral) en las últimas épocas del subcorpus. Las dos principales políticas discutidas en el último período son (i) el acceso de los estudiantes trans a los baños escolares y (ii) la presencia de las personas trans en el servicio militar. En ambos casos, el conflicto surgió cuando se denegó el acceso al servicio a la comunidad trans, ya fuera a nivel estatal o nacional, lo que provocó protestas en defensa de los derechos y la identidad trans en todo el país.

El análisis cualitativo realizado sobre los tres términos complementa y corrobora el análisis cuantitativo anterior. Se reafirma que el término *transvestite* se utiliza con mayor frecuencia en el género de ficción y que tiende a adoptar su significado original,

representando mayoritariamente a lo que ahora se identificaría como mujeres trans en ocasiones de manera despectiva haciendo referencia a su sexo biológico o retratándolas en situaciones vejatorias. Asimismo, el análisis del término *transsexual* revela que la cirugía de reasignación sexual es una característica central de su conceptualización. La evolución del término puede apreciarse con mayor claridad a través del análisis cualitativo en el cual se muestra cómo a finales de la década de 1980 y en la década de 1990 la conceptualización de la comunidad trans, específicamente de las mujeres, tiende a ser peyorativa. Sin embargo, del año 2000 en adelante, la representación de las personas transexuales muestra un giro hacia la reivindicación de su identidad independientemente de su sexo biológico. Por último, el análisis de la *transgender* retrata que la aparición predominante del término se produce en los medios de comunicación y que la conceptualización de la comunidad trans en estos contextos de no-ficción ha resultado ser colectiva y centrada en el movimiento por los derechos trans. Además, el aumento de la prosodia semántica negativa hacia la década de 2010 podría deberse a los dos eventos mediáticos analizados cualitativamente, ya que están relacionados con la vulneración de los derechos trans durante la administración de Trump. De manera destacable, se concluye que los tres términos se utilizan predominantemente para referirse bien a mujeres trans o a la comunidad en general, encontrando pocas instancias referentes a hombres trans. En definitiva, el análisis cualitativo ha servido para interpretar mejor los datos cuantitativos y arrojar luz sobre la conceptualización de la comunidad a través de los términos.

## 6. CONCLUSIONES

Al inicio del texto se plantearon dos preguntas de investigación. La primera tenía como objetivo examinar cuantitativamente la frecuencia de uso de los términos *transvestite*, *transsexual* y *transgender* a través de las variables tiempo, género y prosodia semántica, mientras que la segunda se centraba en el análisis contextual cualitativo de los términos con el fin de examinar su uso y connotaciones, así como la conceptualización de la identidad trans a través de los términos. En esta sección se resumen las conclusiones del estudio al tiempo que se responden las preguntas de la investigación. Además, se abordan algunas de las limitaciones y se ofrecen sugerencias para futuras investigaciones.

Con respecto a la primera pregunta de investigación, se concluye por las diferencias apreciadas entre los tres términos que *transvestite* y *transsexual* han tenido una connotación más negativa, particularmente en contextos ficticios y mediáticos, y son menos utilizados en la actualidad. Mientras tanto, *transgender* continua en

auge, siendo el término preferido por el colectivo, la población general y los medios de comunicación para tratar las identidades de género no normativas y la lucha por los derechos trans.

La segunda pregunta de investigación se aborda mediante resultados cuantitativos y cualitativos, que sirvieron de base para determinar los principales contextos en los que aparecen los términos y para analizar su conceptualización. Por un lado, *transvestite* y *transsexual* se encuentran rodeados de colocaciones y terminología relacionadas con las características físicas y personales de las personas trans. La conceptualización del colectivo a través de estos términos es en ocasiones problemática, en particular hacia las mujeres trans, refiriéndose a ellas con pronombres masculinos y en términos despectivos, tratándolas como proscritas, criminales o víctimas. En cambio, hacia las últimas décadas sí que se aprecia una variación en el uso de los términos hacia una conceptualización más respetuosa y reivindicativa de la identidad trans. Por otro lado, el término *transgender* se utiliza de forma colectiva refiriéndose predominantemente a la comunidad trans. Las cuestiones mediáticas, políticas, educativas y jurídicas parecen destacar en el contexto del término, señalando la presencia del movimiento por los derechos trans en contra de algunos proyectos legislativos durante la administración de Trump.

Por último, se valoran las limitaciones del estudio relativas a (i) la selección limitada de términos, (ii) al análisis cualitativo basado exclusivamente en la frecuencia contextual de los términos y (iii) al factor humano relacionado con la clasificación de las variables. En consecuencia, futuras investigaciones podrían profundizar en el área llevando a cabo estudios similares sobre diferentes términos, más coloquiales, que se utilicen en referencia al colectivo. Asimismo, sería interesante realizar un estudio más concreto centrándose bien en la conceptualización de la identidad colectiva, de mujeres o de hombres trans para así continuar expandiendo el área de la lingüística trans y profundizar en la relación entre el lenguaje, la sociedad y la identidad de género.

## REFERENCIAS

- Baker, P. (2017). *American and British English: Divided by a common language?*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bamman, D., Eisenstein, J., y Schnoebelen, T. (2014). Gender identity and lexical variation in social media. *Journal of Sociolinguistics* 18(2), 135-160.  
DOI: <https://doi.org/10.1111/josl.12080>
- Barnett, B. S., Nesbit, A. E., y Sorrentino, R. M. (2018). The transgender bathroom debate at the intersection of politics, law, ethics, and science. *The Journal of the American Academy of Psychiatry and the Law* 46(2), 232-241.

- Bauer, L. (2002). Inferring variation and change from public corpora, en J. K. Chambers, N. Schilling-Estes, y P. Trudgill (Eds.), *The handbook of language variation and change* (pp. 97-114). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Blank, A. (1999). Why do new meanings occur? A cognitive typology of the motivations for lexical semantic change, en A. Blank y P. Koch, *Historical semantics and cognition* (pp. 61-90). Berlín: De Gruyter Mouton.  
DOI: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110804195/html>
- Calder, J. (2020). Language, gender and sexuality in 2019: Interrogating normativities in the field. *Gender and Language* 14(4), 429-454.  
DOI: <https://doi.org/10.1558/genl.18634>
- Chambers, J. K. (2013). Patterns of variation including change, en J. K. Chambers y N. Schilling (Eds.) *The handbook of language variation and change* (pp. 297-323). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Cooper, H., y Shear, M. D. (2021, enero 25). Biden ends military's transgender ban, part of broad discrimination fight. *The New York Times*.  
DOI: <https://www.nytimes.com/2021/01/25/us/politics/biden-military-transgender.html>
- Deo, A. (2015). Diachronic semantics. *Annual Review of Linguistics*, 1(1), 179-197.  
DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-linguist-030514-125100>
- Geeraerts, D. (1997). *Diachronic prototype semantics: A contribution to historical lexicology*. Oxford: Oxford University Press.
- Goodwin, M., y Chemerinsky, E. (2019). The transgender military ban: Preservation of discrimination through transformation. *Northwestern University Law Review*, 114(3), 751-807.
- Gries, S., y Hilpert, M. (2008). The identification of stages in diachronic data: Variability-based neighbour clustering. *Corpora* 3(1), 59-81.  
DOI: <https://doi.org/10.3366/E1749503208000075>
- Hilpert, M. (2011). Diachronic collostructional analysis: How to use it and how to deal with confounding factors, en K. Allan y J. A. Robinson (Eds.), *Current methods in historical semantics*, (pp. 133-160). Berlín: De Gruyter Mouton.  
DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110252903.133>
- Hunston, S. (2007). Semantic prosody revisited. *International Journal of Corpus Linguistics*, 12(2), 249-268. DOI: <https://doi.org/10.1075/ijcl.12.2.09hun>
- Konnely, L. (2021). Nuance and normativity in trans linguistic research. *Journal of Language and Sexuality* 10(1), 71-82. DOI: <https://doi.org/10.1075/jls.00016.kon>
- Kulick, D. (2000). Gay and lesbian language. *Annual Review of Anthropology*, 29(1), 243-285. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.29.1.243>
- Levin, D. (2019, julio 23). North Carolina reaches settlement on 'Bathroom Bill'. *The New York Times*. DOI: <https://www.nytimes.com/2019/07/23/us/north-carolina-transgender-bathrooms.html>
- Motschenbacher, H. (2018). Corpus linguistics in language and sexuality studies: Taking stock and looking ahead. *Journal of Language and Sexuality* 7(2), 145-174.  
DOI: <https://doi.org/10.1075/jls.17019.mot>
- Motschenbacher, H., y Stegu, M. (2013). Queer linguistic approaches to discourse. *Discourse and Society* 24(5), 519-535. DOI: <https://doi.org/10.1177/0957926513486069>
- O'Brien, R., y Hartley, R. (1973). *Sweet Transvestite* [Song].

- Robson Day, C., y Nicholls, K. (2021). 'They don't think like us': Exploring attitudes of non-transgender students toward transgender people using discourse analysis. *Journal of Homosexuality* 68(6), 914-933. DOI: <https://doi.org/10.1080/00918369.2019.1667161>
- Schlechtweg, D., Hättig, A., del Tredici, M., Schulte im Walde, S. (2019). *A wind of change: Detecting and evaluating lexical semantic change across times and domains*. DOI: <http://arxiv.org/abs/1906.02979>
- Scorsese, M. (2002). *Gangs of New York* [Film].
- Scott, M. (2015). *WordSmith tools manual*. Lexical Analysis Software Ltd.
- Stewart, D. (2010). *Semantic prosody: A critical evaluation*. Rutledge.
- Stryker, S. (2008). Transgender history, homonormativity, and disciplinary. *Radical History Review* 2008(100), 145-157. DOI: <https://doi.org/10.1215/01636545-2007-026>
- Törmä, K. (2018). *Collocates of trans, transgender(s) and transexual(s) in British newspapers: A corpus-assisted critical discourse analysis*. DOI: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:miun:diva-34339>
- Zhang, Q. F. (2014). Transgender representation by the people's daily since 1949. *Sexuality and Culture* 18(1), 180-195. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12119-013-9184-3>
- Zimman, L. (2020). Transgender language, transgender moment: Toward a trans linguistics, en K. Hall y R. Barrett (Eds.), *The Oxford handbook of language and sexuality*. Oxford: Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190212926.013.45>
- Zimman, L., y Hayworth, W. (2020). How we got here: Short-scale change in identity labels for trans, cis, and non-binary people in the 2000s. *Proceedings of the Linguistic Society of America* 5(1), 499. DOI: <https://doi.org/10.3765/plsa.v5i1.4728>
- Zottola, A. (2018). Transgender identity labels in the British press: A corpus-based discourse analysis. *Journal of Language and Sexuality* 7(2), 237-262. DOI: <https://doi.org/10.1075/jls.17017.zot>

Inés de la Villa Vecilla

Facultad de Filología, Universidad Complutense de Madrid

Ciudad Universitaria, Pl. Menéndez Pelayo, s/n

28040 Madrid

## IV. Lingüística Cognitiva y traducción





## EL SIGNIFICADO Y LAS EMOCIONES EN LA TRADUCCIÓN: APLICACIONES DE LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA Y LA PSICOLOGÍA

Ana María ROJO LÓPEZ<sup>1</sup>  
Universidad de Murcia

### *Resumen*

Este trabajo sitúa el foco en los estudios de traducción e interpretación para explicar, con la ayuda de la lingüística y la psicología cognitivas, dos aspectos centrales del trabajo de todo traductor e intérprete, a saber: que sus elecciones están condicionadas tanto por los patrones lingüísticos de su lengua materna como por su personalidad, emociones y creencias; y que dichas elecciones pueden alterar el impacto del producto traducido en la audiencia receptora. A lo largo del trabajo se exponen los resultados de algunos estudios empíricos de corte cognitivo que exploran el papel de determinados constructos lingüísticos y psicológicos en el proceso de traducción e interpretación. Se revisan los resultados sobre tres constructos teóricos de la lingüística cognitiva (la noción de «marco», la hipótesis de «pensar para traducir» de Slobin y la noción de «construcción»), sobre el impacto de tres elementos individuales de índole psicológica en el trabajo del traductor y el intérprete (la ideología, la personalidad y las emociones) y sobre los factores que modulan dicho impacto.


*Palabras clave:* significado; emoción; traducción; interpretación; lingüística cognitiva; psicología

## MEANING AND EMOTION IN TRANSLATION: APPLICATIONS OF COGNITIVE LINGUISTICS AND PSYCHOLOGY

### *Abstract*

This paper focuses on Cognitive Translation and Interpreting Studies (CTIS) in order to explain, with the help of Cognitive Linguistics and Psychology, two central aspects of the work of every translator and interpreter, that is to say, that their choices are conditioned

---

1. anarojo@um.es.  <https://orcid.org/0000-0003-4303-9047>

both by the linguistic patterns of their mother tongue and by their personality, emotions and beliefs; and that these choices can alter the impact of the translated product on the target audience. This work summarizes the results of cognitive empirical studies that explore the role of certain linguistic and psychological constructs in the translation and interpreting process. First, the results on three theoretical constructs of cognitive linguistics are reviewed: the notion of «frame», Slobin's «thinking-to-translating» hypothesis and the notion of «construction». Next, work is introduced on the impact of three individual psychological factors on the work of translators and interpreters—i.e., ideology, personality and emotions—and on the factors modulating this impact.

*Keywords:* meaning; emotion; translation; interpreting; Cognitive Linguistics; Psychology

RECIBIDO: 21/01/2023

APROBADO: 23/02/2023

## 1. INTRODUCCIÓN

Una década atrás, la editorial Mouton De Gruyter publicaba el primer volumen sobre lingüística cognitiva y traducción editado por Rojo López e Ibarretxe-Antuñano (2013). Aquel volumen recogía trece trabajos pioneros que ilustraban distintas aplicaciones de la lingüística cognitiva al ámbito de la traducción. Una década más tarde, el presente trabajo ofrece un epítome de aquel volumen. No obstante, a diferencia de su precursor, este trabajo sitúa el foco en los estudios de traducción e interpretación cognitivos para explicar, con la ayuda de la lingüística y la psicología cognitivas, dos aspectos centrales del trabajo de todo traductor e intérprete, a saber: que sus elecciones están condicionadas tanto por los patrones lingüísticos de su lengua materna como por su personalidad, emociones y creencias; y que dichas elecciones pueden alterar el impacto del producto traducido en la audiencia receptora.

A lo largo del capítulo se exponen los resultados de algunos de los trabajos empíricos de corte cognitivo de la autora que exploran el papel de determinados constructos lingüísticos y psicológicos en el proceso de traducción e interpretación. En primer lugar, se revisan los resultados sobre tres constructos teóricos de la lingüística cognitiva: la noción de «marco», la hipótesis de «pensar para traducir» de Slobin y la noción de «construcción». A continuación, se introducen los trabajos sobre el impacto de tres elementos individuales de índole psicológica en el trabajo del traductor y el intérprete (a saber, la ideología, la personalidad y las emociones) y sobre los factores que modulan dicho impacto.

## 2. EL SIGNIFICADO, LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA Y LA TRADUCCIÓN

El «significado» es un concepto central para cualquier teoría de la traducción. Independientemente del enfoque adoptado, se suele asumir una supuesta relación de correspondencia de significado –ya sea parcial o completa, distante o incluso demasiado cercana– entre una traducción y su original (Muñoz Martín y Rojo López, 2018). Hay tres aspectos clave que la lingüística cognitiva nos ha enseñado sobre el significado, que tienen claras repercusiones para la traducción (Valenzuela Manzanares y Rojo López, 2015): en primer lugar, que el significado es un proceso de construcción dinámico que ocurre en nuestras mentes y que no se limita a una definición estática contenida en un diccionario; en segundo lugar, que el significado tiene un carácter enciclopédico, es decir, la cantidad de conocimiento que activamos en nuestras construcciones no está limitado a una simple definición de rasgos suficientes y necesarios. Por ejemplo, cuando oímos o leemos la palabra «coche», es posible activar desde la imagen del coche más prototípico en nuestra cultura hasta los ruidos y el olor del primer coche en el que aprendimos a conducir y, en tercer lugar, que el proceso de construcción de significado es un proceso individual, en el que cada uno de nosotros inferimos lo que un término significa a partir de su uso. No obstante, es también un proceso social, en el que al compartir nuestras representaciones con otros hablantes iniciamos un proceso de negociación que requiere que seamos capaces de adaptar nuestras representaciones a las de nuestros receptores y ponernos de acuerdo en el significado de palabras y expresiones (Kristiansen y Dirven, 2008).

Esta concepción del significado como un proceso de construcción dinámico y multidimensional con variaciones a nivel individual y social plantea numerosos problemas frente a una tarea como la traducción, en la que el traductor es el encargado de negociar la transmisión de significado y adaptar las representaciones de los receptores de dos lenguas y culturas diferentes. A continuación, revisamos los trabajos de traducción basados en tres conceptos que nos han ayudado a definir el papel del conocimiento cultural e individual en el proceso de traducción y los principios cognitivos que guían dicho proceso.

### 2.1. La noción de «marco» y la construcción «en línea» del significado

Un «marco» es una estructura conceptual esquemática basada en la experiencia que representa cómo se organiza nuestro conocimiento del mundo (Fillmore, 1985). Puede codificar o evocar una representación individual o una representación basada

en un prototipo cultural. La idea básica es que determinados términos o expresiones lingüísticas se asocian con ciertas situaciones prototípicas o marcos necesarios para interpretar correctamente su significado. La construcción de significado es un proceso «en línea» que resulta de la interacción entre estas estructuras de conocimiento esquemáticas y *ad hoc* y otras operaciones cognitivas o de interpretación, como la de perfilar una «figura» a partir de un «fondo». Una consecuencia de la naturaleza en línea de la interpretación del significado es la ausencia de secuencialidad y de modularidad de los procesos de traducción. Los procesos de lectura de un texto son diferentes de los procesos de lectura para su traducción, puesto que la búsqueda de equivalentes en la lengua meta comienza durante la lectura y comprensión del texto origen (Jakobsen y Jensen, 2008).

En traducción e interpretación, la identificación de los marcos y operaciones relevantes en la comprensión de un texto no garantiza la resolución de un problema de traducción, sin embargo, dirigir la atención de los traductores a las estructuras y operaciones cognitivas que intervienen en la construcción del significado puede, sin duda, ayudarles a reconstruirlo para que los lectores de las traducciones puedan acceder a las inferencias relevantes. Rojo López (2002a, 2002b) aplicó los marcos a la traducción de elementos culturales y del humor, y demostró que son útiles para estructurar y sistematizar los problemas de traducción, especialmente si exceden/rebasan el nivel de la frase.

## 2.2. La noción de «construcción»

Otra noción basada en la naturaleza emergente del significado es la de «construcción». Las construcciones son combinaciones aprendidas de formas lingüísticas con significados, como en el caso de la construcción resultativa en inglés que expresa el resultado de una acción sobre un objeto mediante la estructura S+V+SN+SAdj (p.ej., *He shot the bear dead*). Aunque este significado puede expresarse en otras lenguas, es posible que no exista un equivalente con la misma forma y significado.

Este tipo de construcciones sin un equivalente de traducción exacto son interesantes para estudiar el comportamiento de traductores e intérpretes. Rojo López y Valenzuela Manzanares (2013) exploraron los movimientos oculares de un grupo de traductores profesionales al traducir visualmente una serie de construcciones resultativas al castellano. Los resultados mostraron que la construcción resultativa (p.ej., *He shot the bear dead*) demandaba un mayor esfuerzo de procesamiento

por parte de los traductores que el mismo significado sin la construcción (p. ej., *He shot the bear and killed it*). Es más, los traductores tendían a elegir la estrategia de traducción que implicaba menor esfuerzo cognitivo y preferían una traducción «cruzada» que expresaba el resultado en el verbo y el instrumento en un complemento circunstancial (p. ej., *Mató al oso de un disparo*) a una traducción gramaticalmente más literal, que respetaba la estructura y significado de la primera parte de la oración, pero que implicaba la adición de un verbo para expresar el resultado final (*Disparó al oso y lo mató*). Aunque la estrategia «cruzada» es formalmente más elaborada, los movimientos oculares de los traductores reflejaban un mayor esfuerzo de procesamiento en la estrategia que implicaba la adición de un segundo verbo.

### 2.3. La hipótesis de «pensar para traducir» de Slobin

La hipótesis de «pensar para traducir» de Slobin (2003, 2005) postula que la traducción de la información de manera en los eventos de movimiento está condicionada por las diferencias en los patrones de codificación de las lenguas. La mayoría de las lenguas se pueden agrupar en dos categorías según los patrones de codificación de la información del movimiento: las llamadas «lenguas de enmarcación satélite», como es el caso del inglés y la mayoría de lenguas germanas, tienden a codificar la información de manera en el verbo (p. ej., *tiptoe, limp, crawl*), lo que favorece descripciones muy dinámicas, ya que el resto de la oración queda libre para expresar trayectorias complejas con distintos satélites (p. ej., *he tiptoed out of the bedroom across the living-room into the kitchen*). Por otra parte, las «lenguas de enmarcación verbal», como el castellano y la mayoría de lenguas latinas, tienden a expresar la información de manera fuera del verbo mediante adverbios o expresiones adverbiales. Este patrón reduce la dinamicidad de las descripciones, ya que a menudo es necesario emplear varios verbos para expresar trayectorias complejas (p. ej., *salió de su dormitorio de puntillas, atravesó el salón y llegó a la cocina*).

La mayoría de los trabajos con verbos de movimiento han empleado corpus de traducción para demostrar que estas diferencias tienen importantes consecuencias para la traducción de este tipo de eventos (cf. Ibarretxe-Antuñano y Filipović, 2013). Puesto que los traductores se adaptan a los patrones de su lengua materna, al traducir de una lengua de enmarcación satélite, como el inglés, a una de enmarcación verbal, como el castellano, habrá una frecuente pérdida de información de manera. En trayectorias complejas y muy dinámicas con escenas con un alto nivel de detalle, los traductores españoles a menudo tenderán a omitir información de

manera aproximadamente en un 50% de los casos para evitar un problema de naturalidad estilística.

La hipótesis del pensar para traducir también se ha testado con otros verbos distintos a los de movimiento, como es el caso de los verbos de habla, visión y percepción (Rojo López y Valenzuela Manzanares, 2000, 2001, 2005; Ibarretxe-Antuñano, 1999). Estos trabajos han mostrado que el ámbito o tipo de discurso también desempeña un papel relevante en la omisión de información de manera. Por ejemplo, en el caso de los verbos de habla, la omisión de información es mucho menor que en los verbos de movimiento; es más, al traducir un verbo general como *say* al castellano, en aquellos casos en los que el contexto permite inferir la manera o la intención del hablante, el traductor suele elegir un término más específico que codifica dicha información en el verbo (p.ej., «*Go to bed!*» –*he said.* por «¡A la cama!» –ordenó).

Otro tipo de eventos estudiado ha sido la traducción del movimiento ficticio, es decir, de expresiones en las que el movimiento del sujeto de la oración no es real, sino figurado (p.ej., la carretera que sube a la ermita). Trabajos como el de Rojo López y Valenzuela Manzanares (2003) han mostrado que en la traducción de este tipo de eventos también hay una pérdida menor de la información de manera que en los eventos de movimiento real. En la traducción de eventos de movimiento ficticio los traductores tienden a mantener la información de manera porque con frecuencia describe alguna característica del sendero, lo que le confiere una mayor prominencia.

Además de los estudios de corpus centrados en la pérdida o ganancia de información de manera, algunos trabajos emplean una metodología experimental para explorar el papel de la modalidad de traducción y el tipo de texto traducido. Por ejemplo, Cifuentes Férrez y Rojo López (2015) muestran que las restricciones de tiempo que caracterizan a la interpretación oral aumentan la pérdida de la manera, pero también que, cuando la manera adquiere prominencia debido al tipo de texto traducido o interpretado (por ejemplo, en un texto descriptivo sobre videojuegos), la pérdida disminuye. Este resultado es congruente con la disminución de la pérdida de manera observada en la traducción del movimiento ficticio.

Otro de los aspectos investigados ha sido las consecuencias que la omisión o ganancia de información que se observa en la traducción de la manera entre el inglés y el castellano puede tener a la hora de juzgar o evaluar los hechos descritos en un discurso, especialmente en el caso de eventos violentos (p. ej., Filipović, 2018). Rojo López y Cifuentes Férrez (2017) muestran que las traducciones al castellano con

menos detalles de manera se perciben menos dinámicas y violentas, lo que puede condicionar nuestros juicios a la hora de imponer un castigo.

### 3. LAS EMOCIONES, LA PSICOLOGÍA COGNITIVA Y LA TRADUCCIÓN

La definición del significado como un proceso que depende de conjuntos de estructuras y operaciones cognitivas *ad hoc* nos lleva a plantearnos cuál es la naturaleza y los principios que guían estas operaciones. La respuesta –al menos parte de ella– se encuentra en los procesos humanos más básicos: nuestras percepciones corporales. Según la tesis de la «cognición corporeizada», las representaciones conceptuales y los llamados procesos de «alto nivel» están firmemente anclados en nuestro cuerpo o en los procesos sensoriomotores (es decir, de «bajo nivel»). Al representar o construir el significado, básicamente «simulamos» o recreamos los procesos perceptivos y motores activados durante nuestras experiencias del mundo (cf. Valenzuela Manzanares y Rojo López, 2015). Esta tesis ha abierto la puerta a toda una serie de trabajos empíricos centrados en medir los efectos de la corporeización en la construcción de significado. Por ejemplo, los tiempos de reacción son mayores cuando la dirección de la acción descrita en una frase no es congruente con la acción necesaria para responder a su gramaticalidad (como alejar un *joystick* al leer «abrir el cajón») (Glenberg y Kaschak, 2002).

La medición de procesos corporales se ha empleado también para explorar los efectos de las emociones, la personalidad y la ideología en el proceso de traducción e interpretación. La reivindicación del papel de las emociones como parte esencial de la cognición en la psicología y la neurociencia modernas (p. ej., Damásio, 1994, 2000; Barrett, 2017) ha favorecido su investigación en los estudios cognitivos de traducción e interpretación (Rojo López, 2017, 2018, 2021), como los llevados a cabo en el marco de los proyectos EMOTRA (FFI2017-84187-P) y EMOTRA2 (PID2021-123650NB-100). En términos generales, los resultados de estos trabajos muestran que la valencia, la activación y la (in)congruencia emocional condicionan la asignación de recursos cognitivos, el tipo de procesamiento y los estados afectivos de traductores, intérpretes y consumidores. No obstante, los efectos emocionales pueden verse modulados por factores como determinados rasgos de personalidad del traductor (p. ej., la autoestima, la autoeficacia o la ansiedad), su nivel de pericia profesional, su competencia en la L2, el tipo y canal de transmisión del lenguaje, o el nivel de implicación o concentración en la tarea. A continuación, se exponen los principales resultados sobre las emociones en el proceso de traducción e interpretación y sobre los factores reguladores de las mismas.

### 3.1. *Las emociones, el tipo de lenguaje y el canal de transmisión*

Una de las limitaciones obvias de la noción de corporeización es su aplicación para explicar conceptos abstractos para los que no tenemos una experiencia corporal directa, como el divorcio o la paz. La teoría de la metáfora conceptual de Lakoff y Johnson (1980, 1999) ofrece una respuesta sencilla: los conceptos abstractos pueden anclarse en nuestras experiencias corporales proyectando la información de los dominios concretos –o de origen– a los dominios abstractos –o de destino–. Cuando, por ejemplo, hablamos de «una cálida bienvenida», conceptualizamos los procesos afectivos en términos de temperatura y los procesos corporales asociados a la misma pueden afectarnos cuando leemos este tipo de expresiones metafóricas (Williams y Bargh, 2008).

Desde el punto de vista de la traducción, el potencial de corporeización de la metáfora plantea un dilema para el traductor en aquellos casos en los que no hay una expresión metafórica equivalente. Aunque la paráfrasis sea una solución plausible, la pérdida de la imagen metafórica puede conllevar una disminución del impacto causado en la audiencia. Rojo López *et al.* (2014) investigaron las diferencias en la frecuencia cardíaca al leer la traducción metafórica de una unidad fraseológica frente a la no metafórica y comprobaron que la frecuencia cardíaca era más alta en las expresiones metafóricas de ira y miedo y más baja en las de tristeza en comparación con las traducciones no metafóricas. Para las unidades que expresaban felicidad no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, probablemente debido a las dificultades para suscitar alegría en un entorno experimental con procedimientos situacionales. Los resultados de estudios previos muestran que los estímulos visuales y musicales son más efectivos que los situacionales para la emoción de alegría (Siedlecka y Denson, 2019).

Los estudios sobre el papel de la audiodescripción (AD) en la modulación de la respuesta emocional de una audiencia con discapacidad visual revelan que el uso de un lenguaje subjetivo y metafórico en la AD aumenta la implicación y el efecto de las películas emotivas y poéticas en comparación con una AD más neutra y objetiva, aunque el tipo de emoción suscitada y la música circundante también son importantes (Ramos Caro, 2016; Ramos Caro y Rojo López, 2014).

De la misma forma, el canal de transmisión del lenguaje es relevante en la transmisión del efecto emocional. Los datos sugieren que la AD suele proporcionar al público con discapacidad visual una experiencia similar a la del producto audiovisual completo (al menos en términos de implicación y respuesta fisiológica) aunque el resultado depende en gran medida del tipo de emoción y de la película. Algunas emociones, como el



asco, dependen mucho de las señales visuales y táctiles, mientras que otras, como el miedo o la tristeza, dependen más de la información auditiva. El papel de la AD para transmitir el efecto emocional es mucho más relevante cuando el efecto depende sobre todo de los detalles visuales de las escenas. En el caso de las escenas de miedo o tristeza, la AD no es tan relevante porque la música y los diálogos desempeñan un papel importante en el compromiso emocional del público (Ramos Caro, 2016). Los resultados sobre el papel de la AD en la recepción emocional del porno en una audiencia femenina también muestran que la AD es capaz de provocar niveles similares de implicación emocional y excitación fisiológica tanto en una audiencia con discapacidad visual como en una audiencia de videntes privadas de los estímulos visuales (por ejemplo, Rojo López, Ramos Caro y Espín López, 2021). Estos datos concuerdan con estudios previos sobre la comprensión corporeizada de las historias (Chow *et al.*, 2014) y el poder de las narraciones de audio para la implicación emocional (Richardson *et al.*, 2020). Al comparar los niveles de implicación emocional en las narraciones de vídeo y de audio, se encuentran respuestas fisiológicas mayores en la versión auditiva, mientras que los niveles más altos de implicación autoinformada se encuentran en la de vídeo. Estos resultados sugieren que las narraciones auditivas se califican explícitamente como menos atractivas porque las imágenes en la mente de los oyentes probablemente no son tan vívidas como las de la pantalla, pero imaginarlas implica una mayor activación fisiológica porque requiere un mayor procesamiento cognitivo y emocional. Las películas audiodescritas dejan espacio a la imaginación, pero al mismo tiempo la descripción de los detalles visuales permite una imagen más vívida y detallada.

### 3.2. *La valencia, la (in)congruencia emocional y la ideología*

La valencia (ya sea de la emoción suscitada por el texto origen o por un estímulo externo, como la obtención de *feedback* sobre la calidad de la traducción o el escuchar música ambiente mientras se traduce) condiciona la atención y tipo de procesamiento cognitivo, y los estados afectivos del traductor. Las emociones positivas facilitan el pensamiento creativo y flexible y promueven traducciones más originales, mientras que las negativas centran la atención, fomentan el pensamiento analítico y disminuyen el número de errores (Rojo López y Ramos Caro, 2016, 2018). Es más, los estímulos de valencia positiva favorecen la implicación y concentran la atención en el texto origen mientras que los de valencia negativa favorecen la asignación de recursos al texto meta (Lehr y Hvelplund, 2020). La valencia del texto origen también puede condicionar los estados afectivos y el

comportamiento estratégico de los estudiantes de traducción: tras leer un texto con un enfoque negativo de la pandemia de la COVID-19, sus niveles de afectividad negativa y su inclinación a alterar (ya sea mitigando o enfatizando) el contenido del texto fueron mayores que tras leer un texto con un enfoque positivo de la pandemia (Rojo López y Naranjo Sánchez, 2021).

No obstante, estos efectos pueden verse modificados o anulados por factores como la (in)congruencia emocional o el nivel de implicación y concentración durante la tarea. Los resultados muestran que la (in)congruencia emocional entre las emociones suscitadas por un estímulo externo y las evocadas en el traductor desempeña un papel clave. Los datos sugieren que el efecto positivo de la congruencia entre las emociones suscitadas por música ambiente y las suscitadas por el texto origen mientras se traduce prevalece sobre el de la valencia específica del texto y la música, induciendo un estado general positivo que ampliaría el foco de atención y facilitaría un pensamiento flexible y más creativo (Naranjo Sánchez y Rojo López, 2020). De la misma forma, nuestros datos sobre la influencia emocional del contenido ideológico muestran que el tiempo para encontrar una traducción es menor cuando el contenido ideológico del texto origen es congruente con las emociones del traductor sobre el tema, y mayor cuando es incongruente (Rojo López y Ramos Caro, 2014). No obstante, a pesar de que la congruencia parece facilitar el tiempo de traducción global, nuestro estudio sobre los efectos de traducir textos ideológicamente congruentes o incongruentes con la postura de los estudiantes en la crisis de independencia de Cataluña sugiere que el tiempo necesario para leer y procesar el texto origen puede ser mayor en la condición de congruencia, probablemente debido que el efecto positivo de la congruencia puede resultar más atractivo e implicar una mayor atención (Rojo López y Meseguer Cutillas, 2021). Aún así, los estudiantes que tardan más tiempo en la lectura del texto origen son, por otra parte, los más rápidos a la hora de elegir una traducción, lo que apoya la teoría de la traducción como proceso horizontal en el que los traductores empiezan a considerar las diferentes opciones de traducción incluso durante la lectura del texto origen (Macizo y Bajo, 2006).

### *3.3. El nivel de activación emocional, la personalidad, la pericia y la concentración*

Los resultados muestran que el nivel de activación de la emoción también puede condicionar la asignación de recursos cognitivos y, por tanto, la calidad final de

la traducción e interpretación. Los efectos de la activación emocional en el rendimiento se han estudiado ampliamente en los trabajos sobre los efectos del estrés en el rendimiento de la interpretación. En general, los datos sugieren que niveles muy altos de estrés tienen un efecto perjudicial en la calidad de la interpretación tanto en profesionales como en aprendices, aunque los profesionales tienen mayores habilidades de regulación y generalmente logran proporcionar una interpretación más precisa (Korpál, 2017). Este efecto perjudicial se explica por la influencia del estrés en componentes del funcionamiento ejecutivo esenciales para la interpretación, como la atención y la inhibición, la gestión de tareas, la planificación, la supervisión y la codificación (Starcke *et al.*, 2016).

No obstante, los resultados sobre los efectos del estrés en el rendimiento de traductores e intérpretes no son concluyentes. Los datos muestran que los efectos emocionales pueden estar modulados por factores individuales o relativos a la tarea, como los rasgos de personalidad del traductor o intérprete, su pericia profesional, su competencia en la L2 o el nivel de implicación o concentración en la tarea. Nuestros resultados sobre los efectos de la presión por falta de tiempo en la tarea de traducción muestran que los estudiantes con niveles más altos de autoestima traducen mayor cantidad de palabras, pero cometen más errores bajo presión temporal que aquellos con menor autoestima. Por el contrario, aquellos con mayor ansiedad traducen menor cantidad de palabras, pero se equivocan menos en las mismas condiciones. Los niveles más altos de autoestima se correlacionaron con niveles menores de ansiedad y cortisol en las fases de preparación y recuperación, lo que sugiere que la autoestima puede actuar como un protector o modulador del estrés inducido por presión temporal (Rojo López, Cifuentes Férrez y Espín López, 2021).

Nuestros datos apuntan a que la pericia o experiencia profesional también puede ser un factor modulador. Los resultados muestran que los profesionales expertos pueden regular los efectos de un *feedback* negativo de forma más eficaz que los estudiantes, y usarlo como un factor motivador para corregir errores y comportamiento (Rojo López y Ramos Caro, 2018). La competencia en L2 es un predictor del rendimiento en interpretación (Tiselius y Englund Dimitrova, 2019) y un factor relevante para dar cuenta del impacto del estrés en el rendimiento de los intérpretes. Nuestro trabajo sobre el impacto del estrés en los parámetros rítmicos en una simulación de interpretación telefónica reveló que los niveles más altos de estrés solo se correlacionaban significativamente con más errores y alteraciones en el ritmo del discurso de los estudiantes cuando interpretaban hacia su L2, en comparación con la interpretación hacia su L1 (Rojo López, Foulquié Rubio, Espín

López y Martínez Sánchez, 2021). No obstante, niveles sostenidos de estrés en situaciones de gran implicación emocional, como es el caso de la interpretación en situaciones de inmigración, pueden tener serias consecuencias para la salud mental y física de los intérpretes (Sánchez Pedreño, Foulquié Rubio y Rojo López, 2021).

La atención y la concentración también pueden modular el impacto emocional. La concentración es uno de los predictores claves del rendimiento en la traducción (Rojo López y Alarcón Alarcón, 2020). La capacidad de prestar mayor atención al estímulo atendido suprime el procesamiento de estímulos irrelevantes y sirve como estrategia de regulación de la emoción (Wadlinger e Isaacowitz, 2011). Esto explicaría los resultados de estudios previos que informan de niveles más bajos de afectividad después de traducir que después de leer el texto origen para traducirlo. Por ejemplo, los resultados de nuestro estudio sobre los efectos emocionales de la COVID-19 al traducir una versión con una visión más optimista frente a otra más pesimista de la pandemia mostraron que los niveles de afecto negativo y estrés de los estudiantes de traducción eran más altos después de la simple lectura de un texto cargado de emociones sobre la pandemia COVID-19 que después de traducirlo (Rojo López y Naranjo Sánchez, 2021). El aumento de la atención puede incluso modular las respuestas fisiológicas al afecto, como la frecuencia cardíaca o la reactividad del cortisol (Rojo López, Cifuentes Férez y Espín López, 2021; Rojo López, Ramos Caro y Espín López, 2021).

#### 4. CONCLUSIONES

Los trabajos y resultados expuestos en el presente capítulo constituyen un avance significativo en nuestro conocimiento sobre los procesos de construcción de significado y el papel de las emociones en la elaboración y recepción de traducciones. Ser consciente de los procesos implicados en la construcción del significado puede ser de utilidad a la hora de reconstruirlo en una lengua extranjera; es más, los resultados que nos advierten de la influencia de la L1 en la pérdida o ganancia de información pueden servir para evitar los efectos negativos de dichos cambios en determinadas situaciones jurídicas en las que la fidelidad en la transmisión de información resulta relevante.

El empleo de medidas fisiológicas sirve para demostrar la naturaleza corporeizada de los procesos cognitivos y emocionales, y contribuye a desvelar aspectos del procesamiento no consciente. No obstante, la investigación empírica de las emociones en los estudios de traducción e interpretación tiene aún un largo camino por

recorrer y numerosos retos que afrontar (Rojo López, 2021; Rojo López y Muñoz Martín, 2022).

El primer reto refiere a los métodos de evaluación de las traducciones e interpretaciones. Se necesita una mayor precisión y uniformidad para definir las medidas de rendimiento y los parámetros de corrección de las traducciones. Además, para conseguir que los resultados sean más fácilmente equiparables entre los distintos estudios es necesario fomentar la replicabilidad y transparencia del proceso de investigación con una ciencia más abierta y de calidad.

El segundo reto se corresponde con el procedimiento experimental. Es necesario desarrollar y validar estímulos y protocolos para elicitar y medir diferentes emociones; textos y discursos con contenido emocional que sean comparables en cuanto a su nivel de dificultad en la traducción, videoclips validados para emociones de diferente valencia y activación e incluso grabaciones con diferentes estilos de audiodescripción.

El tercer reto se vincula con la necesidad de llevar a cabo un uso adecuado de la tecnología y la estadística. No tiene sentido utilizar la instrumentación o la estadística por el simple hecho de que confieran modernidad o prestigio a la investigación. Es necesario saber qué instrumentos y métodos son válidos para qué parámetros. La aplicación de métodos estadísticos al estudio de las emociones como parte de la cognición y el comportamiento humano requiere de métodos dinámicos y adaptados a la dimensión de la muestra y al tipo de variables estudiadas. Aumentar las dimensiones de las muestras también ayudaría a incrementar la validez de los análisis.

El cuarto reto se refiere al sesgo del entorno experimental. Cuando se estudian emociones es importante minimizar el efecto del entorno experimental, en especial el de la ansiedad ante lo desconocido o ante la instrumentalización. Una forma común de reducir el sesgo experimental es introducir un vídeo de relajación o un período de habituación o familiarización con el entorno en la preintervención. No obstante, sería conveniente fomentar los medios para promover medidas de comportamiento en el mundo real, quizá con plataformas de experimentación en línea que nos permitan recoger datos desde la comodidad del propio hogar del participante.

Por último, es necesario seguir fomentando el respeto a la ética en la investigación sobre emociones. Cuando se investiga sobre emociones, una cuestión delicada es la de evitar el sesgo sin comprometer el bienestar del participante. Es posible que para garantizar el impacto de la intervención no podamos informar a nuestros participantes sobre objetivo concreto de la investigación, pero tenemos el deber

moral de informarles del objetivo general y de explicarles cualquier riesgo que pueda implicar la ejecución del protocolo. En el caso de estudios con participantes con necesidades especiales, sería necesario desarrollar protocolos más diversificados y adaptados a las distintas poblaciones.

El reconocimiento de la traducción y la interpretación como tipos de comunicación multilingüe mediada (Muñoz Martín y Halverson, 2020) ha contribuido a que los estudios cognitivos de traducción e interpretación encuentren al fin su sitio en las ciencias cognitivas. De la mano de la lingüística y de la psicología cognitivas han explicado aspectos del significado y del procesamiento de las emociones que son de utilidad para entender los procesos de traducción e interpretación y para elaborar un modelo teórico de los mismos. La interacción con áreas afines, como la lingüística, la psicología o los estudios de bilingüismo, ha servido para elaborar marcos teóricos y postular constructos que apoyen la investigación empírica y el desarrollo teórico (Rojo López y Cadwell-Harris, 2023). En el futuro, la investigación interdisciplinar será clave no solo para expandir el ámbito de investigación de los estudios cognitivos de traducción e interpretación, sino también para definir nuevas áreas de investigación en el campo de la comunicación multilingüe.

## REFERENCIAS

- Chow, H. M., Mar, R. A., Xu, Y., Liu, Siyuan, W., Suraji y Braun, A. R. (2014). Embodied comprehension of stories: Interactions between language regions and modality-specific neural systems. *Journal of Cognitive Neuroscience* 26(2), 279-295.  
DOI: [https://doi.org/10.1162/jocn\\_a\\_00487](https://doi.org/10.1162/jocn_a_00487)
- Barrett, L. F. (2017). *How emotions are made: The secret life of the brain*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Cifuentes Férrez, P. y Rojo López, A. M. (2015). Thinking for translating: A think-aloud protocol on the translation of manner of motion verbs. *Target* 27(2), 273-300.
- Damásio, Antonio R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason and the human brain*. Londres: Pan Macmillan.
- Damásio, A. R. (2000). A second chance for emotion, en R. D.R. Lane y L. Nadel (eds.), *Cognitive neuroscience of emotion*, pp. 12-23. Oxford: Oxford University Press.
- Kristiansen, G. y Dirven, R. (eds.) (2008). *Cognitive sociolinguistics: Language variation, cultural models, social systems*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Filipović, L. (2018). Speaking in a second language but thinking in the first language: Language-specific effects on memory for causation events in English and Spanish. *International Journal of Bilingualism* 22(2), 180-198.  
DOI: <https://doi.org/10.1177/1367006916661636>
- Fillmore, C. J. (1985). Frames and the semantics of understanding. *Quaderni di Semantica* 6, 222-254.

- Glenberg, A. M. y Kaschak, M. P. (2002). Grounding language in action. *Psychonomic Bulletin & Review* 9(3), 558-65.
- Ibarretxe-Antunano, I. (1999). *Polysemy and metaphor in perception verbs: A cross-linguistic study*. Tesis Doctoral, University of Edinburgh.
- Ibarretxe-Antuñano, I. y Filipović, L. (2013). Lexicalisation patterns and translation, en A. M. Rojo López e I. Ibarretxe-Antuñano (eds.), *Cognitive Linguistics and translation: Advances in some theoretical models and applications*, pp. 251-282. Berlín: Mouton de Gruyter. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110302943.251>
- Jakobsen, A. L. y Jensen, K. T.H. (2008). Eye movement behaviour across four different types of Reading tasks, en S. Göpferich, A. L. Jakobsen e I. M. Mees (eds.), *Copenhagen Studies of Language* 36, pp. 103-124. Copenhagen: Copenhagen Business School.
- Korpala, P. (2017). *Linguistic and psychological indicators of stress in simultaneous interpreting*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: Chicago University Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh*. Nueva York: Basic Books.
- Lehr, C. y Hvelplund, K. T. (2020). Emotional experts. Influences of emotion on the allocation of cognitive resources during translation, en R. Muñoz Martín y S. L. Halverson (eds.), *Multilingual mediated communication and cognition*, pp. 44-68. Londres: Routledge.
- Macizo, P. y Bajo, T. (2006). Reading for repetition and reading for translation: Do they involve the same processes? *Cognition* 99(1), 1-34. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2004.09.012>
- Muñoz Martín, R. y Halverson, S. L. (eds.) (2020). *Multilingual mediated communication and cognition* (1st ed.). Londres: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429323867>
- Muñoz Martín, R. y Rojo López, A. M. (2018). Meaning, en S. A. Harding y O. Carbonell i Cortés (eds.), *The Routledge handbook of translation and culture*, pp. 61-78. Londres: Routledge.
- Naranjo Sánchez, B. y Rojo López, A. M. (2020). The effects of musical (in)congruence on translation. *Target* 33(1), 132-156. DOI: <https://doi.org/10.1075/target.19076.nar>
- Ramos Caro, M. (2016). Testing audio-narration: The emotional impact of language in AD. *Perspectives: Studies in Translatology* 24, 606-634. DOI: <https://doi.org/10.1080/0907676X.2015.1120760>
- Ramos Caro, M. y Rojo López, A. M. (2014). 'Feeling' audio description. Exploring the impact of AD on emotional response. *Translation Spaces* 3, 330-350.
- Richardson, D. C., Griffin, N. K., Zaki, L., Stephenson, A., Yan, J., C., T., Noble, R., Hogan, J., Skipper, J. I. y Devlin, J. T. (2020). Engagement in video and audio narratives: Contrasting self-report and physiological measures. *Scientific Reports* 10, 11298. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41598-020-68253-2>
- Rojo López, A. M. (2002a). Applying frame semantics to translation: A practical example. *Meta* 47(3), 312-350.
- Rojo López, A. M. (2002b). Frame semantics and the translation of humor. *Babel* 48(1), 34-77.
- Rojo López, A. M. (2017). The role of emotions, en J. Schweiter y A. Ferreira (eds.), *The handbook of translation and cognition*, pp. 369-385. Hoboken: John Wiley & Sons.

- Rojo López, A. M. (2018). Introduction: Why do emotions matter in translation?. *Translation, Cognition and Behavior* 1(2), 291-297.
- Rojo López, A. M. (2021) La investigación de las emociones: cuestiones centrales y retos. En J. Franco Aixelá y R. Muñoz Martín (coord.) *Enciclopedia online de traducción e interpretación*.
- Rojo López, A. M. y Alarcón Alarcón, C. M. (2020). Can translators be judged by their intelligence?, en R. Muñoz Martín y S. L. Halverson (eds.), *Multilingual mediated communication and cognition*, pp. 90-132. Nueva York: Routledge.
- Rojo López, A. M. y Cadwell-Harris, C. L. (2023) Emotions in cognitive translation and interpreting studies, en J. Schweiter y A. Ferreira (eds.), *Handbook of translation, interpreting and bilingualism*, pp. 206-221. Londres: Routledge.  
DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003109020-18>
- Rojo López, A. M., Caro Ramos, R. y Valenzuela Manzanares, J. (2014). The emotional impact of translation. A heart rate study. *Journal of Pragmatics* 7, 31-44.  
DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.07.006>
- Rojo López, A. M. y Cifuentes Férrez, P. (2017). On the reception of translations: Exploring the impact of typological differences on legal contexts, en I. Ibarretxe Antuñano (ed.), *Motion and space across languages: Theory and applications*, pp. 367-398. Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins.
- Rojo López, A. M., Cifuentes Férrez, P. y Espín López, L. (2021b). The influence of time pressure on translation trainees' performance: Testing the relationship between self-esteem, salivary cortisol and subjective stress response. *PLoS One* 16 (9), e0257727.  
DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257727>
- Rojo López, A. M., Foulquí Rubio, A. I., Espín López, L. y Martínez Sánchez, F. (2021a). Analysis of speech rhythm and heart rate as indicators of stress on student interpreters. *Perspectives*. DOI: <https://doi.org/10.1080/0907676X.2021.1900305>
- Rojo López, A. M. e Ibarretxe-Antuñano, I. (eds.) (2013). *Cognitive Linguistics and translation: Advances in some theoretical models and applications*. Berlín: Mouton de Gruyter
- Rojo López, A. M. y Meseguer Cutillas, P. (2021). The effect of attitude towards Catalonia's independence on response latency when translating ideologically conflicting press headlines. *Onomázein*, (Special Issue on Emotions in translation and interpreting) 8, 128-145. DOI: <https://doi.org/10.7764/onomazein.ne8.02>
- Rojo López, A. M. y Muñoz Martín, R. (2022). Translation process research, en F. Zanettin y C. Rundle (eds.), *The Routledge handbook of translation and methodology*, pp. 356-72. Londres: Routledge.
- Rojo López, A. M. y Naranjo Sánchez, B. (2021). Translating in times of crisis: A study about the emotional effects of the COVID19 pandemic on the translation of evaluative language. *Journal of Pragmatics* 176, 29-40.  
DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.01.018>
- Rojo López, A. M. y Ramos Caro, M. (2014). The impact of translators' ideology on the translation process: A reaction time experiment. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, pp. 247-271. DOI: <https://doi.org/10.6035/MonTI.2014.ne1.8>
- Rojo López, A. M. y Ramos Caro, M. (2016). Can emotion stir translation skill? Defining the impact of positive and negative emotions on translation performance, en R.



- Muñoz Martín (ed.), *Reembedding translation process research*, pp. 107-130. Ámsterdam: John Benjamins.
- Rojo López, A. M. y Ramos Caro, M. (2018). The role of expertise in emotion regulation: Exploring the effect of expertise on translation performance under emotional stress, en I. Lacruz y R. Jääskeläinen (eds.), *Innovation and expansion in translation process research*, pp. 105-129. Ámsterdam: John Benjamins.
- Rojo López, A. M., Ramos Caro, M. y Espín López L. (2021c). Audio described vs. Audiovisual porn: Cortisol, heart rate and engagement in visually impaired vs. sighted participants. *Frontiers in Psychology* 12, 661452.  
DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661452>
- Rojo López, A. M. y Valenzuela Manzanares, J. (2000). Una comparación de los verbos de ver en inglés y español utilizando Frame Semantics, en F. J. Tamayo Morillo, G. Álvarez Benito, J. J. Fernández Domínguez (eds.), *Lenguas en contacto*, edición CD-ROM.
- Rojo López, A. M. y Valenzuela Manzanares, J. (2001). How to say things with words. Ways of saying in English and Spanish. *Meta* 46(3), 467-477.
- Rojo López, Ana M. y Valenzuela Manzanares, J. (2003). Fictive motion in English and Spanish. *International Journal of English Studies* 3(2), 123-150.
- Rojo López, A. M. y Valenzuela, J. (2005). Verbs of sensory perception in English and Spanish. *Languages in Contrast* 5(2), 219-243.
- Rojo López, A. M. y Valenzuela, J. (2013). Constructing meaning in translation: the role of constructions in translation problems, en A.M. Rojo López e I. Ibarretxe Antuñano (eds.) *Cognitive Linguistics and translation*, pp. 283-310. Berlín/Nueva York, Mouton de Gruyter,
- Sánchez Pedreño, A. M., Foulquié Rubio, A. I., y Rojo López, A. M. (21-24 de junio de 2021). Comunicación interlingüística en el Sistema de Acogida de Protección Internacional (SAPI): impacto emocional sobre intérpretes [Comunicación oral]. VI Jornadas Doctorales. Universidad de Murcia, Murcia.
- Siedlecka, E. y Denson, T. F. (2019). Experimental methods for inducing basic emotions: A qualitative review. *Emotion Review* 11(1), 87-97.
- Slobin, D. (2003). Language and thought online: Cognitive consequences of linguistic relativity, en D. Gentner y S. Goldin-Meadow (eds.), *Language in mind: Advances in the study of language and thought*, pp. 157-192. Cambridge, MA: MIT Press
- Slobin, D. (2005). Relating narrative events in translation, en D. D. Ravid y H. B. Shyldkrot (eds.), *Perspectives on language and language development: Essays in honor of Ruth A. Berman*, pp. 115-130. Dordrecht: Kluwer.  
DOI: [https://doi.org/10.1007/1-4020-7911-7\\_10](https://doi.org/10.1007/1-4020-7911-7_10)
- Starcke, K., Wiesen, C., Trotzke, P. y Brand, M. (2016). Effects of acute laboratory stress on executive functions. *Frontiers in Psychology* 7, 461.
- Tiselius, E. y Englund Dimitrova, B. (2019). Asymmetrical language proficiency in dialogue interpreters. *Translation, Cognition and Behavior* 2(2), 305-322.  
DOI: <https://doi.org/10.1075/tcb.00031.tis>
- Valenzuela Manzanares, J. y Rojo López, A. M. (2015). Lingüística cognitiva y traducción, en M. A. Penas Ibáñez (eds.), *La traducción: nuevos planteamientos teórico-traductológicos*, pp. 47-74. Madrid, Editorial Síntesis.

Wadlinger, H. e Isaacowitz, D. M. (2011). Fixing our focus: Training attention to regulate emotion. *Personality and Social Psychology Review* 15(1), 75-102.

DOI: <https://doi.org/10.1177/1088868310365565>

Williams L. E. y Bargh J. A. (2008). Experiencing physical warmth promotes interpersonal warmth. *Science* 322(5901), 606-607. DOI: <https://doi.org/10.1126/science.1162548>

Ana María Rojo López  
Departamento de Traducción e Interpretación  
Facultad de Letras  
Universidad de Murcia  
Campus de la Merced, C/ Santo Cristo, 1  
30001 Murcia

## PENSAR PARA TRADUCIR. ANÁLISIS ESPAÑOL>ALEMÁN/INGLÉS CON ESTUDIANTES, PROFESIONALES Y TRADUCCIÓN AUTOMÁTICA

Paula CIFUENTES-FÉREZ<sup>1</sup>  
*Universidad de Murcia*


Teresa MOLÉS-CASES<sup>2</sup>  
*Universitat Politècnica de València*


### *Resumen*

Este artículo analiza la traducción al alemán y al inglés de una serie de eventos de movimiento presentes en novelas originales en español. En concreto, se centra en tres agentes de traducción: estudiantes de traducción, traductores profesionales y el traductor automático DeepL. El estudio, contextualizado en la hipótesis del «Pensar para traducir» (Slobin, 1997, 2000, 2003), persigue el objetivo de explorar si en la traducción se transfiere toda la información codificada en los eventos de movimiento o, al contrario, se añade información sobre la Manera. Esta última solución de traducción sería previsible teniendo en cuenta las diferencias intertipológicas (las lenguas alemana e inglesa son lenguas de marco satélite y la lengua española, lengua de marco verbal (Talmy, 1985, 2000) y los datos obtenidos de estudios basados en traducción profesional (cf. Slobin, 1996; Cifuentes-Férez, 2013; Molés-Cases, 2019). En general, los resultados apuntan que la forma en que estudiantes y profesionales se enfrentan a la traducción de los eventos de movimiento está condicionada por su lengua materna. Sin embargo, parece que, en general, los estudiantes son más reacios a añadir información sobre la Manera en eventos de movimiento que los traductores profesionales. Asimismo, en el caso de DeepL la técnica de traducción más observada se corresponde con la traducción literal.

*Palabras clave:* eventos de movimiento; traducción; Manera; alemán; español; inglés

---

1. paulacf@um.es.  <https://orcid.org/0000-0002-5658-5613>

2. temoca1@upv.es.  <https://orcid.org/0000-0002-2829-8369>

THINKING-FOR-TRANSLATING. SPANISH>GERMAN/ENGLISH ANALYSIS  
WITH STUDENTS, PROFESSIONALS AND AUTOMATIC TRANSLATION

*Abstract*

The present paper analyses the translation of motion events from Spanish novels into German and English. More precisely, it focuses on three translation agents: translation students, professional translators and the neural machine translation tool DeepL. The study, contextualised in the Thinking-for-translating hypothesis (Slobin, 1997, 2000, 2003), aims at investigating whether all the information about the motion events in Spanish novels is transferred or otherwise Manner information is added, as might be expected due to intertypological differences (German and English languages are satellite-framed languages and Spanish is a verb-framed language, Talmy, 1985, 2000) and the data obtained from studies based on professional translation (cf. Slobin, 1996; Cifuentes-Férez, 2013; Molés-Cases, 2019). Overall, the results show that the way students and professionals deal with the translation of motion events is influenced by their mother tongues. However, it seems that, in general, students are more reluctant to add information about Manner in motion events than professional translators. Besides, the most observed translation technique in the case of DeepL corresponds to literal translation.

*Keywords:* motion events; translation; Manner; German; English; Spanish

RECIBIDO: 27/09/2022

APROBADO: 11/03/2023

## 1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día existe una amplia literatura que muestra cómo las lenguas expresan los eventos de movimiento de diferentes formas (Talmy, 1985; Berman y Slobin, 1994; Strömquist y Verhoeven, 2004) y los grandes retos que estas diferencias lingüísticas suponen para los traductores, especialmente, pero no de manera exclusiva, cuando se trata de lenguas tipológicamente diferentes (p. ej. Slobin, 1996; Ibarretxe-Antuñano y Filipović, 2013; Alonso, 2016, 2018; Rojo López y Cifuentes-Férez, 2017; Molés-Cases, 2018; Molés-Cases y Cifuentes-Férez, 2021). La conocida distinción de Talmy (1985, 1991, 2000) propone agrupar las lenguas en dos tipos partiendo del elemento morfosintáctico –el verbo o el satélite–, que normalmente codifica el Camino o la trayectoria en un evento de movimiento. En una lengua de marco verbal como el español, la trayectoria suele expresarse mediante el verbo principal (p. ej.: *salir, entrar, subir, bajar, cruzar*), mientras que la Manera y la Causa suelen quedar relegadas a un constituyente separado,

como un gerundio (p. ej.: *corriendo*) o una frase preposicional o adverbial (p. ej.: *con rapidez, muy rápido*). En las lenguas de marco satelital, como el inglés y el alemán, la trayectoria se expresa mediante satélites (p. ej.: *go down/up/into*) o frases preposicionales (p. ej.: *into/out of the room*), mientras que la Manera y/o la Causa se lexicalizan en el verbo principal (p. ej.: *tiptoe, wander* en inglés, o *klettern* ‘escalar,’ *kriechen* ‘arrastrarse, reptar’ en alemán).

Dentro de la gran cantidad de estudios sobre la traducción de eventos de movimiento, se pueden distinguir principalmente tres áreas de investigación: (1) el uso de la traducción como método para evaluar la adquisición del patrón de lexicalización de la L2 para describir eventos de movimiento (p. ej.: Cerda, 2010; Alonso, 2011; 2016; De Knop y Gallez 2011; Cifuentes-Férez, 2015); (2) los estudios descriptivos sobre las estrategias y técnicas utilizadas al traducir eventos de movimiento entre lenguas tipológicamente diferentes o similares (p. ej.: Ibarretxe-Antuñano, 2003; Cifuentes-Férez, 2013; Cifuentes-Férez y Rojo López, 2015; Lewandowski y Mateu, 2016, Molés-Cases, 2016), así como sobre el grado de trasvase de Manera y de cruce de límites en la traducción inter- e intratipológica (p. ej.: Cifuentes-Férez y Molés-Cases, 2020; Molés-Cases y Cifuentes-Férez, 2021); y (3) estudios de recepción sobre el impacto y las consecuencias que la pérdida de Manera puede tener en la audiencia y en el sector judicial (p. ej.: Rojo López y Cifuentes-Férez, 2017; Cifuentes-Férez, 2017; Filipović e Hijazo-Gascón, 2018).

La mayoría de los estudios en traducción se han centrado en la traducción del inglés a otras lenguas, bien de distinto grupo tipológico, bien pertenecientes al mismo, y se han basado tanto en traducciones existentes (versiones publicadas), como en traducciones realizadas *ad hoc* por estudiantes de traducción y/o profesionales del mundo de la traducción y la interpretación. El presente trabajo pretende dar un paso más y analiza la traducción al alemán y al inglés de una serie de eventos de movimiento presentes en novelas originales en español a través de tres agentes de traducción: estudiantes de traducción, traductores profesionales y el traductor automático DeepL, dada la actual gran importancia de la traducción automática en el sector. En general, los resultados apuntan que la forma en que estudiantes y profesionales de la traducción se enfrentan a la traducción de los eventos de movimiento está condicionada por el patrón característico de su lengua materna. Sin embargo, parece que en general los estudiantes son más reacios a añadir información sobre la Manera en eventos de movimiento que los traductores profesionales. Asimismo, en el caso de DeepL, la técnica de traducción más observada se corresponde

con la traducción literal, lo que indica que no se está empleando el patrón típico de las lenguas meta.

A continuación, el apartado 2 presenta los fundamentos teóricos de la investigación. En el apartado 3 se detallan las preguntas de investigación, el corpus y la metodología empleada. Seguidamente, en el apartado 4 se exponen los resultados y, para terminar, el apartado 5 resume las conclusiones más relevantes y propone nuevas líneas de investigación.

## 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

### 2.1. *La tipología binaria de Talmy*

Como se ha mencionado en la introducción, Talmy (1991, 2000) propuso la famosa tipología binaria de lenguas: lenguas de marco verbal (p. ej.: español, francés, italiano, turco, japonés) y lenguas de marco satélite (p. ej.: inglés, alemán, polaco, danés). Por un lado, las primeras expresan la trayectoria o el Camino en el verbo principal y, si es relevante, codifican la Manera de movimiento en gerundios o en sintagmas preposicionales o adverbiales. Por otro lado, las lenguas de marco satélite lexicalizan la Manera en el verbo y el Camino se expresa en el satélite (normalmente, una partícula o un prefijo). Esta distinción se ilustra a través de los siguientes ejemplos:

- (1) Español: La niña entró en el colegio (corriendo)
- (2) Inglés: *The girl ran into school*
- (3) Alemán: *Das Mädchen lief in die Schule*  
'La niña corrió dentro el colegio'

No obstante, cuando el evento de movimiento es atético o no lleva consigo un cruce de límites (Aske, 1989; Slobin y Hoiting, 1994), las lenguas de marco verbal –aparte de algunas peculiaridades (véase, por ejemplo, Iacobini y Fagard, 2011; Cappelle, 2012; y Martínez-Vázquez, 2013)– permiten el uso de verbos de manera de movimiento como verbo principal, como se puede observar en los ejemplos (4) y (5):

- (4) El pájaro voló por el comedor.
- (5) Los niños corrieron hasta el colegio.

En el ejemplo (4) el verbo de manera *volar* se puede emplear porque la oración describe una acción que tiene lugar en un lugar determinado y en el que no ha habido un cambio de posición. Por otro lado, en el ejemplo (5) el verbo de manera *correr* se

puede emplear porque la oración describe un evento en el que la Figura (los niños) llega hasta el colegio, pero no entra.

Estas diferencias en la expresión lingüística de los eventos de movimiento dan lugar a dos estilos narrativos distintos entre ambos grupos de lenguas (Slobin 1991, 1996, 2004, 2005). En inglés y alemán la narración es dinámica porque se centra en la acción, en el transcurso del evento del movimiento y en describir qué ocurre y cómo, gracias al empleo de verbos de movimiento que lexicalizan la Manera, así como al uso de descripciones de trayectorias detalladas (Slobin, 1991, 1996; Cifuentes-Férez, 2013; Molés-Cases, 2016). En español, por su parte, el estilo narrativo es más estático, puesto que se centra en los estados finales del movimiento, no se suele incluir mucha información sobre la Manera de movimiento y tampoco se suelen encontrar descripciones complejas de Camino (Slobin, 1996; Cifuentes-Férez, 2017). Todas estas diferencias interlingüísticas son caldo de cultivo de dificultades a la hora de traducir, tal y como veremos en el siguiente apartado.

## 2.2. La hipótesis de «Pensar para traducir» de Slobin

Una teoría que ha resultado fructífera para explorar cómo la atención prestada a la Manera de movimiento puede tener consecuencias para la traducción es la hipótesis de «Pensar para traducir» de Slobin (1996, 2003, 2006). Los resultados de su trabajo han demostrado que en la traducción del inglés al español, la información sobre Manera se omite normalmente y la información sobre la trayectoria o Camino se modula o se reduce; mientras que en la traducción del español al inglés, la información sobre el Camino y la Manera se suele mantener e incluso se añade información sobre esta en el texto meta. A modo de ilustración, consideremos estos ejemplos tomados de Slobin (1997: 443):

- (6) Texto origen en inglés: *He strolled across the room to the door.*
- (7) Texto meta en español: Se dirigió a la puerta.

En el ejemplo (6), se describen dos trayectorias o caminos (*a través de X hasta Y*), mientras que en (7) se omite la trayectoria *a través de X*, ya que se puede inferir fácilmente que si la Figura se encuentra en la habitación, para llegar a la puerta, necesita atravesar o cruzar la habitación. Además, la información sobre la Manera codificada en el verbo *stroll* también se ha omitido en la traducción al español al emplearse el verbo *dirigirse*.

Esta línea de investigación iniciada por Slobin<sup>3</sup> y seguida por muchos estudiosos (p. ej.: Ibarretxe-Antuñano, 2003; Filipović, 2007, 2008; Ibarretxe-Antuñano y Filipović, 2013; Cifuentes-Férez, 2013; Cifuentes-Férez y Rojo López, 2015; Lewandowski y Mateu, 2016; Molés-Cases, 2016; Alonso, 2018) se ha centrado en la traducción entre lenguas pertenecientes al mismo grupo tipológico, pero también entre lenguas del mismo grupo, y ha demostrado que los traductores adaptan el texto origen al estilo retórico o narrativo de la lengua meta, creando de esta manera un texto que suena natural para los lectores meta. A continuación se realizará una sucinta revisión de los primeros estudios de Slobin sobre el fenómeno, así como una selección representativa de las contribuciones centradas en la Manera<sup>4</sup> y en la restricción del cruce de límites.

En los primeros estudios dentro del campo de la traducción, Slobin (1996, 1997, 2005) analiza la traducción de los eventos de movimiento de una serie de novelas inglesas y españolas originales y sus respectivas traducciones, así como el capítulo 6 de *The Hobbit* (Tolkien, 1937) y sus traducciones a otras lenguas de marco verbal (francés, portugués, italiano, hebreo, turco) y de marco satélite (holandés, alemán, ruso y serbocroata). Con respecto a la traducción de Manera en la combinación inglés>español, Slobin observa que, aunque hay casos donde se ha logrado traducir completamente la Manera, en casi un 50 % del corpus se ha omitido totalmente este componente debido a las restricciones léxico-semánticas del español. Sin embargo, sus estudios muestran que los casos de adición de Manera se encuentran en la combinación tipológica inversa, es decir, cuando se traduce desde una lengua de marco verbal a lengua de marco satélite.

Tomando el testigo de Slobin (1996, 1997), Ibarretxe-Antuñano (2003) también estudia el capítulo 6 de *The Hobbit* y sus traducciones al euskera y al español, ambas lenguas de marco verbal. Esta autora se centra en el grado y en el tipo de Manera y Camino traducidos; para ello, propone una clasificación de las técnicas de traducción para ambos componentes semánticos, incluyendo las ya identificadas previamente en los trabajos de Slobin. Tal y como indican Ibarretxe-Antuñano y Filipović (2013: 264), Slobin (1996, 1997, 2005) no hace referencia directamente a estrategias o técnicas de traducción, sino que es Ibarretxe-Antuñano (2003) quien comienza a sistematizar y organizar los resultados de la traducción de eventos de movimiento

---

3. Nótese que antes de Slobin, Vázquez Ayora (1977) y García Yebra (1982) habían descrito los diferentes patrones de lexicalización en las lenguas germánicas y románicas, así como los problemas que presentan de cara a su traducción.

4. Para una revisión más exhaustiva, véase Ibarretxe-Antuñano y Filipović (2013) y Molés-Cases (2016).



en forma de estrategias o técnicas<sup>5</sup>. Para evitar repeticiones, esta clasificación y las posteriores reformulaciones y adiciones por otros autores que trabajan en la misma línea de investigación se resumirán al final de este subapartado.

Cifuentes-Férez (2006, 2013), por su parte, examina la traducción al español de eventos de movimiento de la novela juvenil *Harry Potter and the Order of Phoenix* (2003) de J. K. Rowling. En estos estudios se concluye que el léxico verbal inglés referido a las maneras de caminar, correr y saltar es mucho más rico que el del español, por lo que, en la traducción al español, esto conlleva grandes pérdidas de información de Manera. Lo más importante de este trabajo es que la autora presta atención a la información de Manera expresada en toda la oración que describe el evento de movimiento, no solo en el verbo principal, lo que ha permitido identificar que en español se emplean adjuntos con una función compensatoria, dado el vacío del léxico de Manera y, en inglés también se suele incluir más información sobre la Manera en la que se realiza la acción más allá del verbo principal con una función aumentativa.

Iacobini y Vergaro (2014) estudian un corpus literario compuesto por cuatro novelas escritas originalmente en inglés y sus traducciones al italiano. El interés de este estudio reside en el hecho de que, aunque el italiano es una lengua de marco verbal, los resultados muestran que presenta la misma disponibilidad a la hora de expresar Manera que las lenguas de marco satélite. Del mismo modo, en lo que respecta a las diferencias entre los eventos con y sin cruce de límites, los resultados contradicen lo esperado según la restricción de cruce de límites, es decir, se observan verbos de manera en las traducciones al italiano, tanto a la hora de expresar cruces de límites como en eventos sin cruce de límites.

Cifuentes-Férez y Rojo López (2015) se centran en el proceso de traducción de eventos de movimiento del inglés al español con especial atención al trasvase de Manera mediante el empleo de los protocolos de pensamiento en voz alta. En esta investigación las autoras exploran el papel del tipo de texto que se traduce y del nivel de experiencia del traductor. Los resultados corroboran estudios previos y muestran que los traductores respetan el estilo retórico o narrativo de la lengua meta. Sin embargo, hay ciertas restricciones que tienen que ver con el tipo de texto

---

5. Los términos «estrategia» y «técnica» de traducción son bastantes problemáticos en la teoría de la traducción (Ibarretxe-Antuñano y Filipović, 2013). Según Molina y Hurtado-Albir (2002), el término «estrategia» va ligado al proceso de traducir, mientras que el término «técnica» es el resultado tras aplicar este proceso. En el presente trabajo, adoptaremos el término «técnica» para referirnos tanto a «estrategias» como a «técnicas», puesto que en muchos casos es difícil establecer la distinción.

y la tarea de traducción que llevan a cabo. Cuando el tipo de texto requiere poner una mayor atención a otros factores como, por ejemplo, la rima en un libro infantil, los traductores tienen que sacrificar la Manera de movimiento. Por el contrario, si la tarea requiere que se preste atención a la acción, como en el caso de la traducción de textos de videojuegos, se suele mantener un porcentaje superior de información sobre la Manera de movimiento. En cuanto al papel de la experiencia del traductor, no se observan diferencias entre los traductores profesionales y los noveles con respecto a qué estrategias emplean a la hora de traducir los verbos de manera.

Molés-Cases (2016) examina la traducción de eventos de manera en un corpus de textos narrativos alemán>español. En este trabajo se clasifican las técnicas de traducción para Manera basándose tanto en las clasificaciones tradicionales de las técnicas de traducción (véase, por ejemplo, Molina y Hurtado, 2002) como en las propuestas inspiradas en la hipótesis «Pensar para traducir». Es decir, es una propuesta a caballo entre los listados de técnicas de teóricos de la traducción y de las clasificaciones basadas en la tipología semántica de Talmy. La propuesta de la autora presenta un continuo que va desde la omisión total de Manera hasta la inclusión total de la misma, pasando por distintos grados intermedios como puede ser, por ejemplo, la modulación, a saber, la inclusión de una manera distinta a la del texto origen.

Alonso (2018) estudia la traducción de *The Hobbit* al gallego. Su corpus procede de seis traducciones profesionales (incluida la versión publicada) y de ocho traducciones realizadas por estudiantes de traducción cuya lengua materna era el gallego. Los resultados del estudio indican que la traducción de Manera está condicionada por las diferencias tipológicas entre el inglés y el gallego, y que la pericia del traductor no tiene un efecto en los tipos de verbos, estrategias y construcciones empleadas (Alonso, 2018: 372), excepto en los siguientes aspectos: los traductores profesionales utilizan en un mayor grado verbos que no son de movimiento; los estudiantes de traducción omiten la información de Manera con más frecuencia y emplean más variedad de construcciones con verbos de movimiento.

La bibliografía existente también incluye estudios sobre escenarios intratipológicos. Filipović (1999) realiza un estudio bidireccional sobre la traducción de eventos de movimiento en la dirección inglés>serbocroata. El corpus está formado por 70 eventos de movimiento de la novela inglesa *Animal Farm* (1945) de George Orwell y su traducción al serbocroata, y cuarenta eventos de movimiento en serbocroata de dos cuentos de Ivo Andrić, *Prokleta avlija* (1954) y *Priča o vezirovom slonu* (1948), con sus traducciones al inglés. Los resultados confirman que existe variación intratipológica entre ambas lenguas, más concretamente, la complejidad morfológica

del serbocroata limita el uso de los verbos que codifican Manera y la combinación de los mismos con preposiciones, al igual que más tarde se documenta para el polaco en el estudio de Lewandowski y Mateu (2016). Estos autores analizan la traducción de eventos de movimiento en *The Hobbit* del inglés al polaco y al alemán. En general, los datos muestran que, pese a que ambas lenguas pertenecen a las lenguas de marco satélite, el alemán proporciona descripciones más elaboradas sobre Manera que el polaco; el alemán usa un número similar de ocurrencias y de tipos de verbos de manera que el texto original en inglés, mientras que en polaco es bastante inferior. Los autores argumentan que esto no se debe a que el léxico verbal de Manera en polaco sea limitado, sino a que los prefijos y los sintagmas preposicionales que expresan el Camino en esta lengua no se pueden combinar con los verbos de manera con la misma flexibilidad que las partículas en alemán.

Más recientemente, se han llevado a cabo algunos estudios empíricos cuyo foco de atención ha sido la traducción de eventos con Manera y cruce de límites del inglés a otras lenguas del mismo y de distinto grupo tipológico. Cifuentes-Férez y Molés-Cases (2020) analizan la traducción de eventos con Manera y cruce de límites (concretamente: verbo de manera + *into* + espacio delimitado) del inglés al alemán y al español por parte de estudiantes de traducción. El estudio busca responder a la pregunta sobre si los estudiantes de traducción se guían por la lengua de destino (normalmente su lengua materna) cuando traducen este tipo de eventos de movimiento. Los resultados del estudio sugieren que el modo en que los estudiantes de traducción tratan estos fenómenos está influenciado principalmente por los patrones de lexicalización de sus respectivas lenguas maternas, aunque la naturaleza del propio evento y el contexto también parecen ser importantes en algunos casos. Más concretamente, los resultados de la traducción de los eventos de cruce de límites verticales sugieren que estos eran los eventos con menor índice de traducción de cruce de límites y mayor pérdida de información de Manera en español. Por el contrario, también se observó que los estudiantes de traducción españoles eran más propensos a incluir información de Manera cuando traducían eventos de movimiento rápido. Molés-Cases y Cifuentes-Férez (2021) continúan con el estudio de la traducción de cruce de límites del inglés por parte de estudiantes de traducción. En este estudio se incluyen mayor variedad de cruces de límites (*into/out off/over* + Base), otra lengua de marco verbal (catalán) y se comparan las traducciones de los estudiantes con las de los profesionales. Los resultados corroboran los de investigaciones anteriores, a saber, los estudiantes de traducción tienen en cuenta el estilo narrativo de su lengua materna a la hora de traducir los verbos que codifican Manera, pero la naturaleza de los eventos (eje

horizontal o vertical, tipo de Figura, de Camino y de Manera) desempeña también un papel fundamental a la hora de decidir qué información se traslada a la lengua meta. Asimismo, se observa que las traducciones de los estudiantes alemanes son mucho más parecidas a las versiones alemanas publicadas que las catalanas y españolas.

A continuación, la Tabla 1 resume las técnicas de traducción que se han propuesto en la literatura para analizar la traducción de Manera de movimiento:

TÉCNICA DE TRADUCCIÓN	EJEMPLO
Traducción	(EN>ES) <i>They ran downstairs</i> > Corrieron escaleras abajo (Slobin, 1996)
Traducción parcial/ reducción	(EN>EU) <i>flee</i> > <i>ziztu bizian ibili</i> 'andar muy rápido' (Ibarretxe-Antuñano, 2003)
Omisión	(EN>ES) <i>I ran out the kitchen door</i> > Salí por la puerta de la cocina (Slobin, 1996)
Especificación	(EN>IT) <i>But Ettinger will die one of these days, and the Ettinger son has fled</i> > <i>Ma prima o poi Ettinger morirà, e suo figlio ha tagliato la corda</i> 'Pero tarde o temprano Ettinger morirá, y su hijo ha desaparecido' (Iacobini y Vergaro, 2012)
Adición	(FR>EN) <i>Lorsque le comte de Buondelmonte entra dans sa chambre</i> 'cuando el conde de Buondelmonte entró en su habitación' > <i>when the Count of Buondelmonte stepped into his room</i> (Slobin, 1996)
Modulación	(EN>EU) <i>swing</i> > <i>jauzi</i> 'saltar' (Ibarretxe-Antuñano, 2003)
Omisión del evento de movimiento	(EN>ES) <i>Travel from X to Y</i> > [sin traducción] (Cifuentes-Férez, 2006)
Adición del evento de movimiento	(DE>ES) <i>Denn ich habe sie gestern vom Dach meines Hauses aus in Eurem Garten gesehen</i> 'La vi ayer desde el tejado de mi casa fuera en tu jardín' > La he visto ayer desde mi tejado paseando por su jardín (Molés-Cases, 2016)

Tabla 1. Técnicas de traducción para Manera propuestas en la literatura (adaptadas de Molés-Cases y Cifuentes-Férez, 2021)

De este modo, podemos extraer de la literatura de «Pensar para traducir» un total de ocho técnicas de traducción; las seis primeras se centran en el grado de información que se trasvasa al texto meta, mientras que las dos últimas hacen referencia a la omisión o inclusión del evento de movimiento al completo.

Pese a los numerosos estudios sobre la traducción de Manera en textos narrativos, hasta donde sabemos, con la excepción de Slobin (1996, 1997), Edwards (2001)<sup>6</sup> y Lübke y Vázquez Rozas (2011)<sup>7</sup>, no se ha estudiado la traducción de eventos de movimiento en textos narrativos del español al inglés y al alemán, es decir, desde una lengua de marco verbal, que normalmente no codifica la Manera en el verbo principal, a dos lenguas de marco satélite, que suelen lexicalizar la Manera de movimiento en el verbo principal. En el siguiente apartado se presenta un estudio empírico que busca completar esta laguna de investigación.

### 3. ESTUDIO

#### 3.1. Preguntas de investigación e hipótesis

Esta investigación busca arrojar luz sobre la traducción de eventos de movimiento del español hacia el inglés y el alemán, prestando atención al producto de tres agentes de traducción distintos: estudiantes de traducción, traductores profesionales y el traductor automático en línea DeepL. Para ello, partimos de las siguientes cuatro preguntas de investigación:

1. ¿Están los estudiantes de traducción cuya lengua materna es el inglés o el alemán condicionados por la lengua meta (es decir, su lengua materna) al traducir eventos de movimiento en español?
2. ¿Están los traductores profesionales cuya lengua materna es el inglés o el alemán condicionados por la lengua meta (es decir, su lengua materna) al traducir eventos de movimiento en español?
3. ¿Existen diferencias significativas entre las traducciones de los estudiantes y las realizadas por los traductores profesionales?

---

6. Edwards (2001) estudia los verbos de manera de movimiento de la novela *El maestro de esgrima* (Arturo Pérez-Reverte, 1988) y su traducción al inglés. El estudio es interesante porque la autora justifica los resultados en la traducción con cuestiones pragmáticas.

7. Lübke y Vázquez Rozas (2011) se fijan en la traducción del español al alemán de eventos de movimiento que incluyen los verbos *entrar* y *salir* en español en un corpus literario.

4. ¿Hay diferencias significativas entre las traducciones de los estudiantes, las producidas por los traductores profesionales y las del traductor automático DeepL?

Basándonos en la amplia literatura existente, nuestro estudio propone estas cuatro hipótesis:

- Hipótesis 1: para la traducción ES>EN, se espera que tanto los estudiantes de traducción como los traductores profesionales incluyan Manera de movimiento en el texto meta en inglés, ya que el inglés, como lengua de marco satélite, suele expresar la Manera de movimiento en el verbo principal.
- Hipótesis 2: para la traducción ES>DE, se espera que tanto los estudiantes de traducción como los traductores profesionales incluyan Manera de movimiento en el texto meta en alemán, puesto que el alemán es una lengua de marco satélite y en esta lengua se suelen emplear verbos de manera en los eventos de movimiento.
- Hipótesis 3: para las traducciones ES>EN mediante DeepL se espera un mayor empleo de la traducción literal, es decir, no se añadirá información sobre la Manera de movimiento, puesto que dicha información no suele estar lexicalizada en el verbo principal en español.
- Hipótesis 4: para las traducciones ES>DE mediante DeepL se espera un mayor empleo de la traducción literal por la razón mencionada anteriormente.

### 3.2. *Participantes*

Para este estudio, contamos con un total de 20 estudiantes de traducción cuya lengua materna es el alemán y con 25 estudiantes de traducción cuya lengua materna es el inglés. Todos los participantes tienen el español como segunda lengua extranjera. El primer grupo son estudiantes de Universität Wien, Universität Innsbruck y Universität Bern; 17 son mujeres y 3 son hombres; y la edad media es de 22,65 años. El segundo grupo son estudiantes que, bien estaban de estancia Erasmus+ en la Universidad de Murcia, bien estaban estudiando en University of East Anglia. La muestra de nativos angloparlantes está conformada por 15 mujeres y 10 hombres y la edad media es de 23,68 años. Todos los estudiantes firmaron una hoja de consentimiento<sup>8</sup> antes de comenzar y fueron informados sobre el objetivo general de la investigación una vez concluida la misma.

---

8. Para la elaboración y formulación del consentimiento informado se siguió el protocolo estandarizado de la declaración de Helsinki.

### 3.3. Materiales y metodología

Los materiales empleados en la investigación son 6 fragmentos de unas 50 palabras de textos narrativos originales en español extraídos del corpus PaGeS<sup>9</sup>. Todos ellos incluyen eventos de movimiento horizontal con Camino y en la mitad de ellos hay un cruce de límites. A continuación, en la Tabla 2, se presentan los fragmentos con su respectiva fuente y los traductores al inglés y al alemán. Además, en cursiva se marca el evento de movimiento sobre el cual realizaremos el análisis:

FRAGMENTO (F)	FUENTE	TRADUCTORES AL INGLÉS	TRADUCTORES AL ALEMÁN
F1: Ariosto ordenó al antropólogo que regresara a su tienda, dio una vuelta por el campamento para cerciorarse de que sus hombres montaban guardia como era debido, <i>y luego se dirigió al árbol</i> donde habían atado al muchacho americano, dispuesto a divertirse un rato a costa de él.	Isabel Allende (2002/2006): <i>La ciudad de las bestias</i> . Barcelona: Plaza Janés.	Margaret Sayers Penden	Svenja Becker
F2: <i>Víctor Kray</i> atravesó sin aliento las hierbas salvajes que separaban la bahía del camino del faro. La lluvia y el viento caían con fuerza y frenaban su avance como manos invisibles empeñadas en alejarle de aquel lugar. Cuando consiguió llegar hasta la playa, el Orpheus se alzaba en el centro de la bahía, navegando en línea recta hacia el acantilado y envuelto en un aura de luz sobrenatural.	Carlos Ruiz Zafón (1993/2009): <i>El príncipe de la niebla</i> . Barcelona: Edebé.	Lucia Graves	Ulrike Schuldes

9. PaGeS es un corpus paralelo bidireccional (alemán↔español) compilado en la Universidad de Santiago de Compostela que actualmente incluye textos narrativos, de Europarl y de charlas TED (cf. Doval y otros, 2019). Está disponible en: <https://www.corpuspages.eu/corpus/search/search>.

<p>F3: Acompañado por la música que Onda Vigo emitía en esos instantes, [<i>Leo Caldas</i>] se dirigió por el largo pasillo de la emisora hasta el control de sonido. –Hola, inspector– le saludó el técnico sentado ante la mesa de edición al verlo entrar. – Buenas tardes.</p>	<p>Domingo Villar (2006/2010): <i>Ojos de agua</i>. Madrid: Siruela.</p>	<p>Martin Shifino</p>	<p>Peter Kultzen</p>
<p>F4: Cuando Úrsula irrumpió en el patio del cuartel, <i>después de haber atravesado el pueblo clamando de vergüenza y blandiendo de rabia un rebenque alquitranado</i>, el propio Arcadio se disponía a dar la orden de fuego al pelotón de fusilamiento. –Atrévete, bastardo– gritó Úrsula.</p>	<p>Gabriel García Márquez (1967/2006): <i>Cien años de soledad</i>. Madrid/Pamplona: Mondadori.</p>	<p>Gregory Rabassa</p>	<p>Curt Meyer-Clason</p>
<p>F5: Vi de reojo que Custardoy pedía al camarero, <i>y retrocedí por la callejuela hasta la esquina con Mayor</i>, pensando qué hacer, de momento quitarme de en medio. Desde allí no tenía visión de él, y desde casi cualquier otro punto, él la tendría de mí, probablemente.</p>	<p>Javier Marías (2007/2021): <i>Tu rostro mañana</i> 3. Madrid: Alfaguara.</p>	<p>Margaret Jull Costa</p>	<p>Elke Wehr y Luis Ruby</p>
<p>F6: –¡Donaha!– gritó Mar cuando Arnau abrió la puerta. <i>La joven entró en su casa</i>, contenta por la fiesta, y siguió llamando a Donaha a gritos, pero al llegar al umbral de la cocina se detuvo en seco. Arnau y Guillem se miraron. ¿Qué ocurría? ¿Le habría pasado algo a la esclava?</p>	<p>Ildefonso Falcones (2006/2010): <i>La catedral del mar</i>. Barcelona: Grijalbo.</p>	<p>Nick Caistor</p>	<p>Lisa Grüneisen</p>

Tabla 2. Fragmentos empleados, fuente y traductores al inglés y al alemán



Tal y como se puede observar en la Tabla 2, todos los eventos de movimiento seleccionados incluyen un verbo de camino y el desplazamiento se realiza horizontalmente. Los fragmentos pares, es decir, F2, F4 y F6, además, presentan un cruce de límite de un espacio delimitado, ya que también se quiere explorar el posible papel de este factor en la adición de Manera de movimiento en las traducciones al inglés y el alemán.

En cuanto al procedimiento, una vez que los estudiantes mostraron su conformidad para participar en el estudio y firmaron la hoja de consentimiento informado, se les informó que contaban con un máximo de 90 minutos para realizar la tarea de traducción y se les permitió emplear todos los recursos necesarios, incluidos diccionarios en línea. No se les informó de la fuente de los distintos fragmentos ni de las preguntas de investigación hasta que no acabaron el experimento. Una vez compilados los datos, se introdujeron en la base de datos para su posterior análisis. Para la obtención de las traducciones profesionales de los seis fragmentos se buscaron las versiones oficiales publicadas al inglés y al alemán respectivamente. Una vez encontradas, se pasaron a la base de datos para el análisis. En la Tabla 1 se pueden observar los traductores profesionales que llevaron a cabo los distintos encargos. Solamente para el fragmento 5 y en el caso de la traducción al alemán, esta se realizó a cuatro manos. Seguidamente, se tradujeron los seis fragmentos por separado para cada lengua mediante el traductor automático en línea DeepL, y se introdujeron las respectivas traducciones en la base de datos. Por último, se llevó a cabo el análisis de las traducciones de todos los agentes de traducción. Para ello, se tuvo en cuenta si en los textos meta para cada uno de los fragmentos se había traducido el Camino, el cruce de límites (solo para los fragmentos F2, F4 y F6), si se había añadido Manera de movimiento o si había habido algún tipo de omisión.

#### 4. RESULTADOS

En este apartado presentaremos los resultados del estudio. En primer lugar, nos referiremos a los datos que se desprenden de las traducciones profesionales. Seguidamente detallaremos los datos resultantes del experimento con estudiantes de traducción. En último lugar haremos referencia a las traducciones producidas por DeepL.

#### 4.1. Traducciones realizadas por profesionales

Tal y como se indicaba en el apartado de metodología, las traducciones profesionales consideradas para este estudio fueron realizadas por seis traductores en la combinación español>inglés y siete traductores en la combinación español>alemán (como se ha señalado anteriormente, una de las novelas fue traducida en tándem por dos traductores).

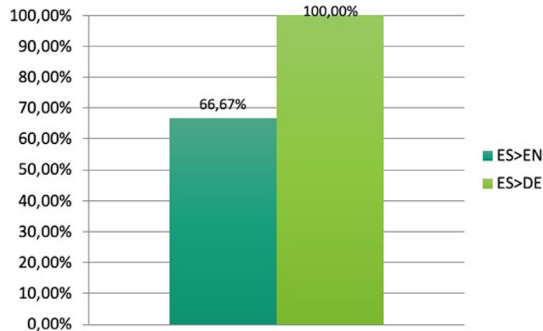


Figura 1. Porcentaje de adición de la Manera en las traducciones al inglés (ES>EN) y alemán (ES>DE) realizadas por traductores profesionales

Tal y como indica la Figura 1, en general se observa adición de la Manera tanto en las traducciones al inglés como al alemán, aunque el grado de adición es menor en inglés (66,67 %) que en alemán (100 %). Concretamente, en el caso del inglés, la Manera se añade en la traducción de los fragmentos (F) 2, 3, 5 y 6. De la Tabla 3, que incluye dichas traducciones, se desprende que el verbo *walk* aparece en tres ocasiones y el verbo *run* en una.

F2: [...] Víctor Kray atravesó sin aliento las hierbas salvajes que separaban [...] [...] <i>Victor Kray was gasping for breath as he walked along the path that led [...]</i>
F3: [...] se dirigió por el largo pasillo de la emisora hasta el control de sonido [...] [...] <i>he walked down the long corridor to the sound booth [...]</i>
F5: [...] y retrocedí por la callejuela hasta la esquina con Mayor [...] [...] <i>and I walked back down the street as far as Calle Mayor [...]</i>
F6: [...] La joven entró en su casa, contenta por la fiesta [...] [...] <i>the girl ran into the house [...]</i>

Tabla 3. Traducciones al inglés en las que se observa adición de la Manera

Como se desprende de la Tabla 4, en el caso del alemán, donde la Manera se añade en todas las ocasiones, encontramos mayor diversidad léxica (*schlendern, hasten, hetzen, rasen, stürmen*).

F4: [...] después de haber atravesado el pueblo clamando de vergüenza y blandiendo de rabia un rebenque alquitranado [...] [...] <i>nachdem sie [...] durchs Dorf gerast war [...]</i> 'después de ir a toda velocidad por el pueblo' ( <i>rasen</i> 'ir a toda velocidad')
F5: [...] y retrocedí por la callejuela hasta la esquina con Mayor [...] [...] <i>und schlenderte zurück durch die Gasse bis zur Ecke [...]</i> 'y caminé de regreso por el callejón hasta la esquina' ( <i>schlendern</i> 'andar despacio, deambular')
F6: [...] La joven entró en su casa, contenta por la fiesta [...] [...] <i>Das Mädchen stürmte ins Haus [...]</i> 'La joven entró a toda velocidad en la casa' ( <i>stürmen</i> 'precipitarse')

Tabla 4. Traducciones al alemán en las que se observa adición de la Manera

#### 4.2. Traducciones realizadas por estudiantes

Seguidamente detallaremos los resultados del experimento de traducción con estudiantes. En términos generales, los estudiantes nativos de alemán añaden la Manera en la traducción con mucha más frecuencia que los estudiantes nativos de inglés. Esto se puede observar en la Figura 2, donde se indica que el porcentaje de adición de la Manera en las traducciones al inglés se corresponde con 8,78 %, mientras que en las traducciones al alemán asciende a 43,97 %.

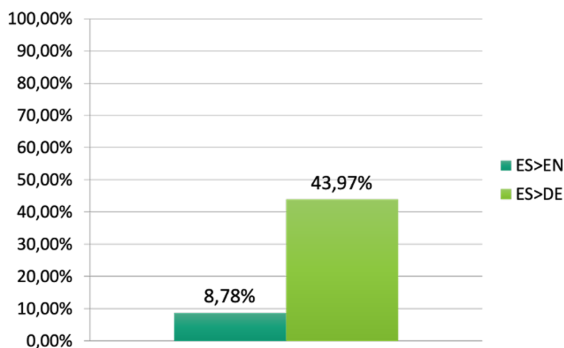


Figura 2. Porcentaje de adición de la Manera en las traducciones al inglés (ES>EN) y alemán (ES>DE) realizadas por estudiantes de traducción

En este punto, conviene analizar la traducción a cada lengua para cada uno de los fragmentos del experimento, tal y como se indica en la Figura 3.

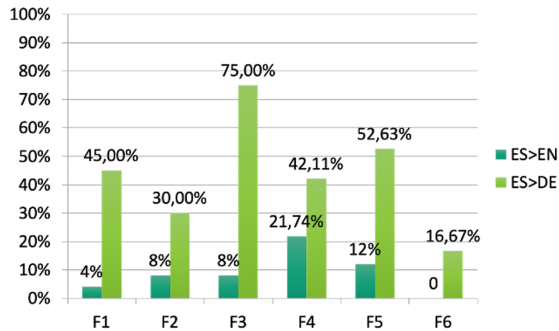


Figura 3. Porcentaje de adición de la Manera en las traducciones al inglés (ES>EN) y alemán (ES>DE) realizadas por estudiantes de traducción. Desglose por fragmento

Por ejemplo, en la traducción al inglés del fragmento 6 no se observa adición de la Manera. Y precisamente este es el fragmento para cuya traducción al alemán observamos menos casos de adición de la Manera (16,67 %). Además, conviene apuntar que en dichos casos encontramos el verbo *gehen* en las traducciones (véanse algunos ejemplos en Tabla 5), un verbo que presenta un comportamiento especial, en tanto que en general significa 'ir andando a algún lado' (verbo de manera), aunque también podría aparecer desemantizado y equivaler a *ir* (verbo de movimiento). Para el presente análisis hemos considerado este verbo como verbo de manera.

F6: [...] La joven entró en su casa, contenta por la fiesta [...] ( <i>gehen</i> 'andar / ir')
[...] <i>Die junge Frau ging in ihr Haus</i> [...] 'La joven andó / se fue hacia su casa'
[...] <i>Die junge Dame ging, gut gelaunt von der Party, in ihr Haus</i> [...] 'La joven andó / se fue a su casa de la fiesta de buen humor'
[...] <i>Glücklich wegen der Feier ging die junge Frau ins Haus</i> [...] 'Feliz por la celebración, la joven andó / se fue a casa'

Tabla 5. Ejemplos de traducciones (de estudiantes) al alemán del fragmento 6

Por otra parte, según indica la Figura 3, la mayoría de las adiciones de Manera (21,74 %) en inglés se observan en las traducciones del fragmento 4, donde se han utilizado los verbos *run* y *journey*, tal y como se indica en los ejemplos en la Tabla 6.

F4: [...] después de haber atravesado el pueblo clamando de vergüenza y blandiendo de rabia un rebenque alquitranado [...]
[...] <i>after having run through the town crying out in shame</i> [...]
[...] <i>having journeyed through the town crying out in shame</i> [...]

Tabla 6. Ejemplos de traducciones (de estudiantes) al inglés del fragmento 4

En lo que al alemán se refiere, encontramos un porcentaje importante de adición de la Manera (75 %) en las traducciones del fragmento 3 (véase Figura 3). Aquí la mayoría de las traducciones incluyen los verbos generales *schreiten* ('andar, caminar'), *laufen* ('andar, correr') y *gehen* ('andar, ir'), tal y como se indica en los ejemplos en la Tabla 7.

F3: [...] se dirigió por el largo pasillo de la emisora hasta el control de sonido [...]
[...] <i>schreitete er durch den langen Gang des Radiosenders, bis hin zum Tonstudio</i> [...] 'caminó por el largo pasillo de la emisora de radio hasta el estudio de grabación' ( <i>schreiten</i> 'andar / caminar')
[...] <i>lief er den breiten Gang des Senders entlang, bis sich ihr Klang verlor</i> [...] 'corrió por el amplio pasillo del transmisor hasta que se perdió el sonido' ( <i>laufen</i> 'andar / correr')
[...] <i>ging er durch den langen Korridor des Senders zur Soundsteuerung</i> [...] 'caminó por el largo pasillo de la emisora hasta el control de sonido' ( <i>gehen</i> 'andar / ir')

Tabla 7. Ejemplos de traducciones (de estudiantes) al alemán del fragmento 3.

De forma similar, en las traducciones al alemán del fragmento 5 también se da un número considerable de adiciones de la Manera (52,63 %) (véase Figura 3). En ellas encontramos sobre todo los verbos *gehen* y *schleichen* ('ir despacio, ir a hurtadillas'), tal y como se indica en los ejemplos en la Tabla 8.

F5: [...] y retrocedí por la callejuela hasta la esquina con Mayor [...]
[...] <i>und ging durch das Gässchen zurück zur Ecke</i> [...] 'y andó / caminó de regreso por el callejón hasta la esquina' ( <i>gehen</i> 'andar / ir')

<p>[...] <i>schlich das Gässchen entlang zurück bis zur Ecke</i> [...]          ‘se deslizó por el callejón hasta la esquina’          (<i>schleichen</i> ‘ir despacio, ir a hurtadillas, deslizarse’)</p>
--

Tabla 8. Ejemplos de traducciones (de estudiantes) al alemán del fragmento 5

El porcentaje de adición de la Manera en las traducciones al alemán de los fragmentos 1 y 4 es similar (45 y 42,11 % respectivamente) (véase Figura 3). En el primer caso, la mayoría de las traducciones incluyen *gehen*, mientras que en el segundo caso encontramos mayor variedad léxica: *schreiten*, *laufen*, *gehen*. La Tabla 9 recoge algunos ejemplos.

<p>F1: [...] y luego se dirigió al árbol donde habían atado al muchacho americano [...]</p>
<p>[...] <i>Danach ging er zu dem Baum</i> [...]          ‘Luego fue al árbol’          (<i>gehen</i> ‘andar / ir’)</p>
<p>F4: [...] después de haber atravesado el pueblo clamando de vergüenza y blandiendo de rabia un rebenque alquitranado [...]</p>
<p>[...] <i>nachdem sie durch das [...] Dorf geschritten war</i>, [...]          ‘después de caminar por el pueblo’          (<i>schreiten</i> ‘andar / caminar’)</p>
<p>[...] <i>nachdem sie am wütenden, beschämten Volk vorbeigelaufen war</i> [...]          ‘después de pasar junto a la multitud enfadada y avergonzada’          (<i>laufen</i> ‘andar / correr’)</p>
<p><i>Nachdem sie durch das Dorf gegangen war</i> [...]          ‘Después de caminar por el pueblo’          (<i>gehen</i> ‘andar / ir’)</p>

Tabla 9. Ejemplos de traducciones (de estudiantes) al alemán de los fragmentos 1 y 4.

Finalmente, en alemán en las traducciones del fragmento 2 encontramos 30 % de adición de la Manera (véase Figura 3). En las traducciones se observan de nuevo los verbos de manera generales *laufen* (‘andar, correr’), *schreiten* (‘andar, caminar’) y *rennen* (‘correr’). La Tabla 10 muestra algunos ejemplos.

F2: [...] Víctor Kray atravesó sin aliento las hierbas salvajes que separaban la bahía del camino del faro [...]
[...] <i>Außer Atem lief er durch die Wildkräuter, die die Bucht vom Weg zum Leuchtturm trennten</i> [...] ‘Sin aliento, caminó entre la maleza que separaba la bahía del camino al faro.’ ( <i>laufen</i> ‘andar / correr’)
[...] <i>Er schritt kraftlos durch die wilden Gräser</i> [...] ‘Caminó débilmente a través de la hierba salvaje’ ( <i>schreiten</i> ‘andar / caminar’)
[...] <i>Außer Atem rannte er durch die Wildkräuter, die die Bucht von der beleuchteten Straße abtrennten</i> [...] ‘Sin aliento, corrió entre la maleza que separaba la bahía del camino iluminado’ ( <i>rennen</i> ‘correr’)

Tabla 10. Ejemplos de traducciones (de estudiantes) al alemán del fragmento 2.

#### 4.3. Traducciones producidas por DeepL

En última instancia, indicamos cómo el traductor automático DeepL ha procesado las traducciones objeto de análisis. En inglés, se ha añadido la Manera en una ocasión (fragmento 3), y en alemán, en dos ocasiones (fragmentos 1 y 3) (de un total de 6). Tal y como se puede observar en la Tabla 11, en las traducciones al alemán de los fragmentos 1 y 3 se incluye el verbo *gehen*; en la traducción al inglés del fragmento 3, el verbo *walk*.

F1: [...] y luego se dirigió al árbol donde habían atado al muchacho americano [...]
[...] <i>und ging dann zu dem Baum</i> [...] ‘y luego andó / fue al árbol’
F3: [...] <i>se dirigió por el largo pasillo de la emisora hasta el control de sonido</i> [...]
[...] <i>[Leo Caldas] walked down the long corridor of the station to the sound control</i> [...]
[...] <i>ging [Leo Caldas] den langen Korridor des Senders entlang zur Tonregie</i> [...] ‘[Leo Caldas] caminó por el largo pasillo de la emisora hasta la sala de control de sonido’

Tabla 11. Ejemplos de traducciones al inglés y alemán por DeepL

#### 4.4. Contraste de datos y discusión de resultados

Tal y como se desprende de los datos anteriores, la adición de Manera se da con más frecuencia en las traducciones al alemán que en las traducciones al inglés, en todos los casos (profesionales, estudiantes y DeepL). A simple vista, y dado que la lengua alemana y la lengua inglesa son ambas lenguas de marco satélite, estos resultados podrían resultar llamativos. No obstante, son coherentes con el hecho de que la lengua alemana presenta un grado de *saliencia*<sup>10</sup> de la Manera mayor que la lengua inglesa (Ross, 1997; Slobin, 2004), lo que también podría estar relacionado con la especificidad del verbo *gehen* en comparación con su equivalente inglés *go*.

La Tabla 12 ofrece una comparativa de los resultados de las traducciones al inglés (por parte de profesionales, estudiantes y DeepL). También se indican aquellos fragmentos originales en los que se da cruce de límites (CL).

ADICIÓN DE LA MANERA EN INGLÉS			
	PROFESIONALES	ESTUDIANTES	DEEPL
F1	0	4%	0
F2 (CL)	100%	8%	0
F3	100%	8%	100%
F4 (CL)	0	21,74%	0
F5	100%	12%	0
F6 (CL)	100%	0	0

Tabla 12. Comparativa de los resultados de las traducciones al inglés

La comparación no nos permite llegar a resultados concluyentes. Por ejemplo, el fragmento en el que se observan más casos de adición de la Manera en el experimento con estudiantes (fragmento 4) no cuenta con casos de adición en el caso de los profesionales y DeepL. Y los casos de adición de la Manera en el caso de los profesionales no se corresponden en general con adiciones en las traducciones de estudiantes y DeepL, con la salvedad del fragmento 3 en el caso del traductor automático. En general encontramos bastantes diferencias entre las traducciones

10. Siguiendo a Slobin (2004), por grado de saliencia nos referimos a la cantidad de información sobre Manera, a la frecuencia de estos detalles y a la especificidad semántica de los verbos de manera. *Grosso modo*, las lenguas que disponen de muchos recursos lingüísticos para la expresión de Manera tendrán una mayor saliencia de Manera con respecto a otras, independientemente del grupo tipológico al que pertenezcan.



realizadas por profesionales y estudiantes, por una parte, y el traductor automático, por otra parte.

La Tabla 13 ofrece la correspondiente comparativa en alemán.

ADICIÓN DE LA MANERA EN ALEMÁN			
	PROFESIONALES	ESTUDIANTES	DEEPL
F1	100%	45%	100%
F2 (CL)	100%	30%	0
F3	100%	75%	100%
F4 (CL)	100%	42,11%	0
F5	100%	52,63%	0
F6 (CL)	100%	16,67%	0

Tabla 13. Comparativa de los resultados de las traducciones al alemán

Los resultados en alemán ofrecen una comparativa más clara. El fragmento 3 es el fragmento en el que se observan más casos de adición de la Manera, en los tres grupos de agentes. Y en general, los resultados de profesionales y estudiantes no difieren tanto como en inglés. Asimismo, se observan grandes divergencias entre los agentes humanos y el traductor automático, en mayor grado que en inglés.

Tras la comparación de los resultados, pasaremos a la refutación y/o confirmación de las hipótesis planteadas arriba y que volvemos a incluir aquí a modo de recordatorio:

- Hipótesis 1: para la traducción ES>EN, se predijo que tanto los estudiantes de traducción como los traductores profesionales incluirían Manera de movimiento en el texto meta en inglés, ya que el inglés, como lengua de marco satélite, suele expresar la Manera de movimiento en el verbo principal.
- Hipótesis 2: para la traducción ES>DE, se postuló que tanto los estudiantes de traducción como los traductores profesionales incluirían Manera de movimiento en el texto meta en alemán, puesto que el alemán es una lengua de marco satélite y en esta lengua se suelen emplear verbos de manera en los eventos de movimiento.
- Hipótesis 3: para las traducciones ES>EN mediante DeepL se esperaba un mayor empleo de la traducción literal, a saber, que no se añadiría información sobre la Manera de movimiento, puesto que dicha información no suele estar lexicalizada en el verbo principal en español.

- Hipótesis 4: para las traducciones ES>DE mediante DeepL se predijo un mayor empleo de la traducción literal por la misma razón que para la hipótesis 3.

Si comparamos las traducciones de estudiantes y profesionales, por una parte, y las traducciones producidas por DeepL, por otra parte, tal y como esperábamos, los agentes humanos se muestran más propensos a añadir información sobre la Manera en los textos narrativos traducidos. No obstante, nuestros resultados indican que esto ocurre con más frecuencia en alemán que en inglés, tanto en el caso de estudiantes como profesionales. Estos datos confirmarían la hipótesis 2 del estudio, mientras que la hipótesis 1 quedaría solo parcialmente confirmada. Asimismo, también quedan confirmadas las hipótesis 3 y 4, en tanto que la mayoría de las traducciones producidas por DeepL son traducciones literales en ambas lenguas, en comparación con aquellas realizadas por profesionales y estudiantes.

## 5. CONCLUSIONES

En este artículo hemos presentado un estudio de traducción narrativa sobre los eventos de movimiento a partir de un experimento español>inglés y español>alemán basado en traducciones realizadas por traductores profesionales, estudiantes de traducción y el traductor automático DeepL. Las principales conclusiones del estudio se pueden resumir en las siguientes afirmaciones. En primer lugar, los estudiantes y traductores nativos de alemán incluyen en mayor medida información sobre la Manera cuando traducen eventos de movimiento en fragmentos narrativos que los estudiantes y traductores nativos de inglés, puesto que el alemán es una lengua con mayor *saliencia* de Manera que el inglés. En segundo lugar, en comparación con los traductores profesionales, los estudiantes se muestran en general más reacios a añadir información sobre la Manera en las traducciones, por lo que parece que los traductores en ciernes siguen ciñéndose bastante a la lengua del texto origen. Los datos observados no permiten alcanzar resultados concluyentes sobre si la naturaleza del evento (y más específicamente la inclusión o no de cruce de límites) tendría un impacto en la traducción al inglés y al alemán de eventos de movimiento en español. En este sentido observamos dos patrones que requerirían replicación en futuras investigaciones: a) en la traducción del fragmento 6 (horizontal, cruce de límites, *entrar*) se observan pocos casos de adición de la Manera en las traducciones de estudiantes en las dos lenguas; b) en la traducción del fragmento 3 (horizontal, sin cruce de límites, *dirigirse*) se observa un porcentaje alto de adición de la Manera en todas las versiones en alemán (profesionales, estudiantes y DeepL). Otro de los

objetivos del estudio era comprobar cómo procesaba DeepL el fenómeno estudiado y en general los resultados obtenidos han sido los esperados, ya que la traducción literal es la técnica más frecuente.

Finalmente, es importante indicar que esta investigación presenta una serie de limitaciones. Nuestro estudio emplea 6 fragmentos de distintas novelas que describen eventos de movimiento horizontales, por lo que la variedad de estímulos y muestra de traductores profesionales (6 traductores al inglés, 7 traductores al alemán) es bastante reducida. Pese a que la muestra de estudiantes de traducción fue bastante superior (20 estudiantes nativos alemanes y 25 estudiantes nativos ingleses), siempre es deseable contar con una muestra más grande y homogénea; los participantes nativos alemanes pertenecen a tres universidades distintas y los datos se recolectaron en Alemania, Austria y Suiza, mientras que los participantes nativos ingleses provienen de distintas universidades del Reino Unido y los datos se recolectaron en Norwich (Reino Unido) y en Murcia, donde estaban disfrutando de una estancia Erasmus+. Como futuras líneas de investigación, apuntamos la necesidad de investigar este fenómeno a partir de más datos empíricos, con variedad de estímulos, informantes y otras lenguas y combinaciones tipológicas. Asimismo, sería conveniente explorar si existen diferencias significativas entre informantes que están en el país de su lengua materna frente a los que se encuentran en el país de los textos de la lengua origen, puesto que el estar inmerso en el país de la lengua origen podría ejercer alguna influencia en «pensar para traducir» hacia su lengua materna.

Pese a estas limitaciones, la investigación llevada a cabo ha permitido arrojar luz sobre el comportamiento de los distintos agentes de traducción analizados en la traducción desde una lengua de marco verbal a dos lenguas de marco satélite y sugiere, entre otras consideraciones, que los estudiantes de traducción (en comparación con los traductores profesionales) no son en general conocedores de las mencionadas diferencias intertipológicas respecto a la lexicalización y traducción de la Manera y que tienden a ceñirse más al texto origen, lo que podría explotarse en el aula de traducción; por otra parte, parece que traductores automáticos como DeepL todavía no han sido entrenados en estas diferencias de matices semánticos, lo que no hace sino resaltar la valiosa labor de la traducción humana en el campo de la traducción narrativa.

## REFERENCIAS

- Alonso Alonso, R. (2011). The translation of motion events from Spanish into English: a cross-linguistic perspective. *Perspectives* 19(4), 353-366.
- Alonso Alonso, R. (2016). Cross-linguistic influence in the interpretation of boundary-crossing events in L2 acquisition. *Review of Cognitive Linguistics* 14(1), 161-182.
- Alonso Alonso, R. (2018). Translating motion events into typologically distinct languages. *Perspectives* 26(3), 357-376.
- Aske, J. (1989). Path predicates in English and Spanish: A closer look, en K. Hall, M-Meacham y R. Shapiro (eds.), *Proceedings of the fifteenth annual meeting of the Berkeley Linguistics Society*, pp. 1-14. Berkeley: Berkeley Linguistics Society.
- Berman, R- A. y Slobin, D. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cappelle, B. (2012). English is less rich in Manner-of-motion verbs when translated, from French. *Across Languages and Cultures* 13(2), 173-195.
- Cerda, J. P. (2010). *Estrategias utilizadas en la traducción inversa español-inglés de verbos de movimiento: un estudio en lingüística cognitiva*. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Concepción, Chile.
- Cifuentes-Férez, P. (2006). La expresión de los dominios de movimiento y visión en inglés y en español desde la perspectiva de la lingüística cognitiva. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Murcia.
- Cifuentes-Férez, P. (2013). El tratamiento de los verbos de manera de movimiento y de los caminos en la traducción inglés-español de textos narrativos. *Miscelánea: A Journal of English and American Studies* 47, 53-80.
- Cifuentes-Férez, P. (2015). Thinking-for-translating: Acquisition of English physical motion constructions by Spanish translators in training. *Cognitive Linguistic Studies* 2(2), 302-329.
- Cifuentes-Férez, P. (2017). The impact of typological differences on the perceived degree of dynamicity in motion events. *Trans*, 21, 169-185.
- Cifuentes-Férez, P. y Rojo López, A. (2015). Thinking for translating: A think-aloud protocol on the translation of manner-of-motion verbs. *Target* 27(2), 273-300.
- Cifuentes-Férez, P. y Molés-Cases, T. (2020). On the translation of boundary-crossing events. Evidence from an experiment with German and Spanish translation students. *VIAL- Vigo International Journal of Applied Linguistics* 17, 87-111.
- De Knop, S. y Gallez, F. (2011). Manner of motion: A privileged dimension of German expressions. *International Journal of Cognitive Linguistics* 2(1), 25-40.
- Doval, I., Fernández Lanza, S., Jiménez Juliá, T., Liste Lamas, E. y Lübke, B. (2019). Corpus PaGeS: a multifunctional resource for language learning, translation and cross-linguistic research, en I. Doval y M. Sánchez Nieto (eds.), *Parallel corpora for contrastive and translation studies: new resources and applications*, pp. 103-121. Amsterdam: John Benjamins.
- Edwards, M. (2001). Making the implicit explicit for successful communication: pragmatic differences between English and Spanish observable in the translation of verbs of movement». *Revista Alicantina de Estudios Ingleses* 14, 21-35.

- Filipović, L. (1999). *Language-specific expression of motion and its use in narrative texts*. Tesis doctoral. University of Cambridge.
- Filipović, L. (2007). *Talking about motion*. Amsterdam: John Benjamins.
- Filipović, L. (2008). Typology in action: applying typological insights in the study of translation». *International Journal of Applied Linguistics* 18(1), 23-40.
- Filipović, L. e Hijazo-Gascón, A. (2018). Interpreting meaning in police interviews: applied language typology in a forensic linguistics context. *Vigo International Journal of Applied Linguistics* 15, 67-104.
- García Yebra, V. (1982). *Teoría y práctica de la traducción*. Madrid: Gredos.
- Iacobini, C. y Fagard, B. (2011). A diachronic approach to variation and change in the typology of motion event expression. A case study: From Latin to Romance. *Faits de langue-Les Cahiers* 3, 152-171.
- Iacobini, C. y Vergaro, C. (2012). Manner of motion verbs in Italian: semantic distinctions and interlingual comparisons, en *Atti del XLIII Congresso della Società di Linguistica Italiana*, pp. 71-87. Roma: Bulzoni.
- Iacobini, C. y Vergaro, C. (2014). The role of inference in motion event encoding/decoding: A cross-linguistic inquiry into English and Italian. *Lingue e linguaggio*, 13(2), 211-240.
- Ibarretxe-Antuñano, I. (2003). What translation tells us about motion: A contrastive study of typologically different languages. *International Journal of English Studies* 3(2), 151-166.
- Ibarretxe-Antuñano, I. y Filipović, L. (2013). Lexicalisation patterns and translation, en A. Rojo López e I. Ibarretxe-Antuñano (eds.), *Cognitive linguistics and translation*, pp. 251-282. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Lewandowski, W. y Mateu, J. (2016). Thinking for translating and intratypological variation in satellite-framed languages. *Review of Cognitive Linguistics*, 14(1), 185-208.
- Lübke, B. y Vázquez Rozas, V. (2011). Construcciones de “entrar” y “salir” y sus equivalentes en alemán, en C. Sinner, E. Hernández Socas y Ch. Bahr (eds.), *Tiempo, espacio y relaciones espacio-temporales*, pp. 115-129. Fráncfort del Meno: Peter Lang.
- Martínez-Vázquez, M. (2013). Intralinguistic variation in the expression of motion events in English and Spanish. *Lingue e Linguaggi* 9, 143-156.
- Molés-Cases, T. (2016). *La traducción de los eventos de movimiento en un corpus paralelo alemán-español de literatura infantil y juvenil*. Fráncfort del Meno: Peter Lang.
- Molés-Cases, T. (2018). Some advances in the study of the translation of manner of motion events. *Review of Cognitive Linguistics* 16(1), 152-190
- Molés-Cases, T. (2019). Der Ausdruck von Bewegungsereignissen in Übersetzungen vom Spanischen ins Deutsche, en B. Lübke y E. Liste Lamas (eds.), *Raumrelationen im Deutschen: Kontrast, Erwerb und Übersetzung*, pp. 143-162. Tübinga: Stauffenburg-Verlag.
- Molés-Cases, T. y Cifuentes-Férez, P. (2021). Translating narrative style. How do translation students and professional translators deal with Manner and boundary-crossing?. *Review of Cognitive Linguistics* 19(2), 517-547.
- Molina, L. y Hurtado Albir, A. (2002). Translation techniques revisited: A dynamic and functionalist approach. *Meta* 47(4), 498-512.

- Rojo López, A. y Cifuentes-Férez, P. (2017). On the reception of translations. Exploring the impact of typological differences on legal contexts, en I. Ibarretxe-Antuñano (ed.), *Motion and space across languages: Theory and applications*, pp. 367-398. Amsterdam y Nueva York: John Benjamins.
- Ross, D. (1997). Il ruolo della tipologia linguistic nello studio della traduzione, en Margherita Ulrich (ed.), *Tradurre. Un approccio multidisciplinare*, pp. 119-147. Turin: UTET Università.
- Slobin, D. (1991). Learning to think for speaking: Native language, cognition, and rhetorical style. *Pragmatics 1*, 7-26.
- Slobin, D. (1996). From "thought and language" to "thinking for speaking", en J. J. Gumperz y S. C. Levinson (eds.), *Rethinking linguistic relativity: Studies in the social and cultural foundations of language*, Vol. 1, pp. 70-96. Cambridge: Cambridge University Press.
- Slobin, D. (1997). Mind, code and text, en J. L. Bybee, J. Haiman y S. A. Thompson (eds.), *Essays on language function and language type: Dedicated to T. Givón*, pp. 437-467. Amsterdam: John Benjamins.
- Slobin, D. (2000). Verbalized events: A dynamic approach to linguistic relativity and determinism, en S. Niemeier y R. Dirven (eds.), *Evidence for linguistic relativity*, pp. 107-138. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Slobin, D. (2003). Language and Thought Online: Cognitive Consequences of Linguistic Relativity, en D. Gentner y S. Goldin-Meadow (eds.), *Language in mind: Advances in the study of language and thought*, pp 157-192. Cambridge, MA: MIT Press.
- Slobin, D. (2004). The many ways to search for a frog: Linguistic typology and the expression of motion events, en S. Strömquist y L. Verhoeven (eds.), *Relating events in narrative. Typological and contextual perspectives*, pp. 219-257. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Slobin, D- (2005). Relating narrative events in translation, en D.t Diskin Ravid y H. Bat-Zeev Shyldkrot (eds.), *Perspectives on language and language development: Essays in honor of Ruth A. Berman*, pp. 115-130. Dordrecht: Kluwer.
- Slobin, D. y Hoiting, N. (1994). Reference to movement in spoken and signed languages: Typological considerations. *Proceedings of the Berkeley Linguistics Society 20*, pp. 487-505.
- Strömquist, S. y Verhoeven, L. (eds.) (2004). *Relating events in narrative: typological and contextual perspectives*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Talmy, L. (1985). Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms, en T. Shopen (ed.), *Language typology and lexical descriptions: Vol. 3. Grammatical categories and the lexicon*, pp. 36-149. Cambridge: Cambridge University Press.
- Talmy, L. (1991). Path to realization: A typology of event conflation». *Proceedings of the 17th Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, pp. 480-519. Berkeley: Berkeley Linguistics Society.
- Talmy, L. (2000). *Toward a cognitive semantics: Vol. II: Typology and process in concept structuring*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vázquez Ayora, G. (1977). *Introducción a la traductología*. Washington D.C.: Georgetown University Press.

## AGRADECIMIENTOS

Nos gustaría expresar nuestro más sincero agradecimiento a los estudiantes que participaron desinteresadamente en el estudio (de Universität Wien, Universität Innsbruck, Universität Bern, Universidad de Murcia y University of East Anglia), así como a nuestros colegas Lorena Muñoz Izarra, Astrid Schmidhofer, Marcello Giugliano y Alberto Hijazo-Gascón, por habernos prestado su ayuda para la realización del experimento en las distintas universidades.

Paula Cifuentes-Férez y Teresa Molés-Cases  
Departamento de Traducción e Interpretación,  
Facultad de Letras, Universidad de Murcia,  
Campus de La Merced, Santo Cristo s/n, 30001, Murcia.





## CUANDO (RE)TRADUCIR SIGNIFICA CONVERTIR: PROTOTIPOS Y SOTERIOLOGÍA PROTESTANTE EN LA (RE) TRADUCCIÓN DE TEXTOS DEL INGLÉS AL JUDEOESPAÑOL

Daniel MARTÍN-GONZÁLEZ<sup>1, 2</sup>  
*Universidad Complutense de Madrid*

### *Resumen*

El presente trabajo estudia las traducciones y retraducciones del misionero escocés Alexander Thomson (1820-1899) realizadas del inglés al judeoespañol aljamiado durante el siglo XIX en el marco de las acciones proselitistas de la Iglesia Libre de Escocia en Constantinopla. Analizaremos así, desde la óptica de la lingüística de prototipos (Rosch, 1978), cómo el lenguaje imperialista empleado por el traductor sigue las tendencias decimonónicas de la labor traductológica realizada por los protestantes en esta época. En este sentido, estos misioneros trataban de introducir un sistema semántico cognitivo en la lengua meta a través de sus traducciones, importando no solo nuevos vocablos sino conceptos e ideas de la lengua fuente con un matiz proselitista. De este modo, la hipótesis de partida es que dichas traducciones y retraducciones incluirán numerosos neologismos religiosos no conocidos en judeoespañol o ya presentes con un significado no interpretable desde la teología protestante. Se presentará así el ciclo soteriológico protestante (Pharo, 2018), marcado por voces con una alta carga semántica religiosa centradas en la idea de pecado y salvación protestantes.

*Palabras clave:* retraducción; prototipicalidad; judíos sefardíes; soteriología; Constantinopla

---

1. danielma@ucm.es.  <https://orcid.org/0000-0002-7587-2108>

2. El presente trabajo se enmarca dentro de las labores del Proyecto de Investigación «Sefarad 2.0: Edición, estudio y aprovechamiento digital de textos sefardíes» [ref. núm. PID2021-123221NB-I00], financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

WHEN (RE)TRANSLATING MEANS CONVERTING:  
 PROTOTYPES AND PROTESTANT SOTERIOLOGY IN THE (RE)  
 TRANSLATION OF TEXTS FROM ENGLISH INTO JUDEO-SPANISH

*Abstract*

The present study analyzes the translations and retranslation from English into Judeo-Spanish written with Hebrew script carried out by the Scottish missionary Alexander Thomson (1820-1899) in Constantinople in the 19<sup>th</sup> century. We will shed light on, from the approach of prototype theory (Rosch, 1978), how imperialist language is used by Protestant translators in the 19<sup>th</sup> century. In this sense, these missionaries attempted to introduce a novel semantic cognitive system in the target language through translations, importing not only new words but also concepts and ideas from the source language in a proselytist manner. Therefore, our hypothesis is that these translations and retranslations will include numerous neologisms which were not known in Judeo-Spanish, or which existed in the target language but originally conveyed a different non-Protestant meaning. We will thus present the Protestant soteriological cycle (Pharo, 2018), marked by words with a high semantic load pinpointing ideas such as sin and salvation from a Protestant perspective.

*Keywords:* retranslation; prototypicality; Sephardic Jews; soteriology; Constantinople

RECIBIDO: 08/12/2022

APROBADO: 02/03/2023

## 1. INTRODUCCIÓN

El reverendo escocés Alexander Thomson (1820-1899) fue un misionero de la Iglesia Libre de Escocia, una escisión evangélica de la Iglesia Nacional de Escocia, enviado a Constantinopla para la conversión de judíos (principalmente) sefardíes al protestantismo a mediados del siglo XIX. La principal estrategia del religioso fue traducir y retraducir conocidos textos del canon literario infantil protestante del momento para ser usados como manuales escolares en las escuelas fundadas por los misioneros. La labor traductológica del misionero no se ciñe al ámbito puramente lingüístico, sino que en su labor incorpora elementos claramente ideológicos manifestados en la creación de léxico o la incorporación de diferentes acepciones específicamente protestantes para vocablos ya existentes conocidos con un significado más neutro o diferente. De este modo, esta investigación analizará la reinterpretación del léxico judeoespañol en las obras del misionero en un evidente contexto proselitista.

Este estudio se enmarca dentro de los estudios de retraducción, concretamente en el análisis de los factores ideológicos que motivan la traducción y retraducción de

los textos (Berman, 1990; Van Poucke y Sanz Gallego, 2019, p. 10). La innovación de este estudio es la adición del componente de lingüística cognitiva, hasta ahora tratada principalmente en estudios de traducción (Rojo-López e Ibarretxe-Antuñano, 2013), pero no tanto en retraducción (Martín-González, 2021). En este sentido, analizaremos los conceptos de marcado componente ideológico desde la perspectiva de la teoría de prototipos (Rosch, 1978), analizando las características que componen a algunas voces introducidas por el misionero en su producción. Además, estas obras pedagógicas proselitistas tienen un claro componente de aculturación. Como indica Pharo, los protestantes intentan introducir «a novel semantic linguistic (cognitive) system through translation» (Pharo, 2018, p. 8).

En relación con los cambios en las estrategias de evangelización de los misioneros escoceses a diferencia de sus coetáneos americanos en el s. XIX, la hipótesis de partida es que los textos pedagógicos del reverendo incluirán más neologismos o adiciones de contenido proselitista en las obras retraducidas que en las primeras traducciones. De esta manera, se espera encontrar numerosas acepciones no conocidas en judeoespañol hasta el momento para vocablos sí ampliamente extendidos en la lengua vernácula. Por otra parte, esperamos encontrar el patrón semántico soteriológico que presenta Pharo en su obra sobre las traducciones protestantes del s. XIX, que da pie al énfasis a vocablos relacionados con la salvación cristiana protestante, dando lugar a nuevas interpretaciones de palabras en la lengua sefardí.

En cuanto a la organización del trabajo, en primer lugar, se expondrá un breve contexto histórico de la misión evangelista en la Constantinopla del siglo XIX. Posteriormente, daremos detalle del marco teórico que sustenta este trabajo, a saber, la teoría de la retraducción, la teoría de prototipos (Rosch, 1978) y cómo ambos campos se funden en la semántica de la soteriología protestante decimonónica evocada por las políticas de (re)traducción seguida por los misioneros en esta época. Después procederemos a explicar la metodología del estudio, esto es, qué textos se han seleccionado como corpus de trabajo y por qué, así como una síntesis de la filosofía de la transcripción por la que se rigen los textos que se mostrarán en los resultados. El siguiente paso será analizar los textos y mostrar evidencias de un lenguaje proselitista en los textos traducidos y retraducidos por la misión protestante en las obras *El catecismo menor* (1854) y *Ele toledot bené Yisrael* (tanto en su primera traducción de 1854 como en su retraducción de 1886), explicando así el valor de la soteriología protestante y su consecuente ciclo de pecado-salvación prototípico de los textos misioneros traducidos y retraducidos. Por último, terminaremos realizando unas consideraciones finales.

## 2. BREVE CONTEXTO HISTÓRICO: LA MISIÓN ESCOCESA PARA LA CONVERSIÓN DE LOS JUDÍOS DE CONSTANTINOPLA EN EL S. XIX

La Iglesia Nacional de Escocia, establecida en el siglo XVI con el presbiterianismo de John Knox, era fiel al principio de evangelización de todas las denominaciones cristianas. Su organización, configurada en torno a miembros de ancianos con voz y voto, permitía la democratización del poder. Sin embargo, los movimientos evangélicos del siglo XIX llevaron a tensiones internas dentro del seno de la iglesia. Este siglo había sido además precedido por un creciente interés milenarista, esto es, una creencia entre los cristianos de la importancia del reinado milenarista de Cristo, vinculado al final de los tiempos y que venía precedido por la conversión de los judíos al protestantismo.

This Church, in all her various branches, has had her attention turned more earnestly to the predicted events of the latter times, and the circumstances connected with that second coming of her great Head and Lord [...]. But, brethren, the time is short; the Lord is at hand [...]. Should any one of our own readers be at a loss to understand, how this subject of the second coming of the Son of Man is connected with Jewish interests, we beg to remind, that nearly all who believe, as the Free Church of Scotland believes, in the premillennial advent of Christ, believe in it as the means appointed by God for the deliverance of Israel out of all his troubles, and as the immediate precursor of Zion's glory. "When the Lord shall build up Zion, He shall appear in his glory". Ps. cii.16 (Lillie, 1846, p. 148).

La Iglesia Nacional de Escocia, motivada por el gran número de judíos localizados en Constantinopla a los que predicar el evangelio, realizó sus primeras incursiones en estas tierras a inicios de la década de 1840. Sin embargo, la iglesia se resquebrajó y se dividió por las tensiones internas políticas y surgió un nuevo movimiento, a saber, la Iglesia Libre de Escocia (con similares convicciones religiosas, pero con tintes más evangelistas). Esta escisión continuó la labor misionera iniciada por sus predecesores, adoptando incluso sus mismas estaciones, localizadas principalmente en los barrios de Gálata y Hasköy de Estambul (Martín-González, 2022a).

Entre los misioneros enviados por la iglesia desde Escocia, destaca la figura de Alexander Thomson (1820-1899) (Martín-González, 2020a), quien inauguró escuelas y realizó múltiples traducciones y retraducciones del inglés al judeoespañol con fines pedagógicos (Martín-González, 2022b). En este sentido, la labor de los misioneros se centró en estas dos facetas, y sobre todo en la labor de instrucción de estudios básicos para niñas y niños judíos, aunque también se realizaron otras

diversas acciones con el fin de promover la labor entre el pueblo judío residente en Constantinopla (Martín-González, 2021). Cabe mencionar que esta labor proselitista realizada por los misioneros fue posible por la apertura del Imperio otomano a la influencia de ideologías foráneas para así ganar apoyo militar y político en las guerras del país contra enemigos colindantes con su territorio, lo que se denomina el periodo Tanzimat (1839-1976). En este mismo sentido, el trabajo de los misioneros siempre iba enfocado a un público concreto, los judíos, pues el proselitismo hacia la comunidad de musulmanes estaba prohibido y podría incluso condenarse con la muerte.

Por último, la razón por la que los textos eran traducidos del inglés al judeoespañol aljamiado, y no a otras lenguas habladas por los judíos como el yidis, es que la comunidad de judíos sefardíes y su lengua, otrora gozando de un gran prestigio social, venía sufriendo un continuo descrédito en lo político y lo social desde hacía más de un siglo. Los judíos sefardíes cada vez eran más pobres, con una educación meramente religiosa y centrada en los niños, por lo que la llegada de los misioneros protestantes escoceses fue bien recibida en el plano educativo, proveyendo a las niñas de su primera experiencia educativa, y tanto a niños como a niñas de la educación moderna secular europea que les ofrecía nuevas oportunidades para salir de la pobreza.

### 3. MARCO TEÓRICO

Los textos utilizados por los misioneros en las escuelas para niñas y niños sefardíes tenían como fuente principal textos homónimos usados en la educación moderna británica, de clara índole protestante. Por ello, será importante describir brevemente en qué consiste la retraducción de textos. En segundo lugar, explicaremos el concepto de prototypicalidad basada en principios de la lingüística cognitiva. Por último, ambos campos convergerán en su aplicación al terreno de la soteriología y retraducción de textos en el siglo XIX.

#### 3.1. Retraducción

La retraducción, entendida como la acción de traducir un texto que ya había sido previamente traducido a la misma lengua (Berman, 1990, p. 1), es tan antigua como la traducción misma (Mattos, 2015, p. 42). Sin embargo, el estudio teórico en aras de la investigación de esta práctica no vio la luz hasta finales del segundo milenio después de Cristo. La publicación de un volumen especial denominado *Retraduire* por la revista francesa *Palimpsestes*, editada por Bensimon y Coupaye

en 1990, dio lugar a un gran número de estudios de caso sobre este asunto. De hecho, la retraducción es uno de los temas más tratados en la literatura actual sobre traducción, llegándose a llamar al siglo actual como la era de la retraducción (Collombat, 2004, p. 8).

Sin embargo, el número de estudios teóricos sigue siendo escaso, lo que se puede explicar por la falta de acuerdo entre los expertos en la materia sobre una definición precisa del concepto de retraducción o la metodología para aproximarse a los estudios de caso (Martín-González, 2021, pp. 534-535). En la misma línea, no se conoce ninguna hipótesis relacionada con el terreno de la retraducción salvo la infame hipótesis de retraducción, a saber, que las posteriores traducciones tienden a ser más cercanas al texto fuente que las primeras (Chesterman, 2004: 8). Sin embargo, son más numerosos los estudios que niegan esta evidencia que los que la apoyan (Van Poucke, 2017).

No obstante, existe un acuerdo sobre las razones por las que un texto se retraduce a una misma lengua meta (Venuti, 2004), a saber, principalmente por motivos lingüísticos (ciertas expresiones quedan obsoletas) o ideológicos (las ideas traducidas previamente ya no forman parte de las creencias populares o estas quieren cambiarse por unas ideas diferentes y normalmente opuestas). Una tercera razón de suma importancia en la sociedad actual es de índole económica, pues nuevas casas editoriales buscan monetizar las retraducciones de textos ya traducidos previamente.

En cualquier caso, la retraducción no puede entenderse como una simple correspondencia entre un elemento A traducible, otro B como producto y un C como nuevo producto. Desde la óptica de la lingüística cognitiva, se concibe la retraducción como un fenómeno complejo que va más allá de la relación bilingüe entre un texto en lengua fuente y lengua meta (Amaral, 2019, p. 246). Tanto la traducción como la retraducción son un tipo complejo de comunicación interlingüística e intercultural (Rojo López y Campos Plaza, 2016, p. 13).

Por último, la retraducción puede entenderse como un fenómeno vinculado a la complejidad lingüística. En palabras de Martín-González

The (re)translation process must be therefore understood as a complex process. Translators' linguistic competence and usage emerges from the interaction of different systems (both source and target languages, translators' linguistic and translation competence, both source and target cultures within a historical time period, and motivations among many other factors). In this line, language does not just consist of semantic and syntactic rules, but it has a vast array of different meaningful units or subsystems intertwined that interact among each

other in a given social context. As cultures and societies evolve in a dynamic manner, the language we read in a (re)translation must also be understood as a living system made out of form-meaning symbolic mappings that vary throughout time in a non-linear form. Consequently, retranslations belong to a chaotic world, where initial conditions are sensitive to change, and when subsystems (either linguistic or cultural) interact, they produce changes as a sort of domino effect. For instance, if a historical or cultural change is produced (i.e., the introduction of new religious ideas into a community with different belief), then, linguistic innovations of some sort must be expected (Martín-González 2021, pp. 539-540).

Por lo tanto, el contexto histórico social provisto antes nos ayuda a entender los cambios lingüísticos que analizaremos posteriormente.

### 3.2. *Prototipicalidad*

La lingüística cognitiva es capaz de dar respuesta a preguntas sin contestar sobre el mundo de la (re)traducción desde la década de 1990 (Martín-González, 2021: 537). Asimismo, esta rama de la lingüística propone que el lenguaje es una parte integral de la cognición; y además nos permite unir el terreno del pensamiento, el lenguaje y la cultura en el contexto cognitivo del hablante (Rojo López e Ibarretxe-Antuñano, 2013: 7). La teoría de prototipos, que explicaremos ahora, es resultado de la investigación cognitiva sobre el lenguaje que se ha realizado en las últimas décadas.

A finales de la década de 1970, Rosch propuso una teoría que cambiaría nuestra forma de concebir la categorización de los conceptos. De este modo, la teoría de prototipos desafiaba al positivismo de la década de 1930 y la forma binaria de concebir el mundo que se instauró desde tiempos de Aristóteles. Como indica Halverson (2000: 4), todos los conceptos de las lenguas naturales muestran signos de gradación de membresía (es decir, que no todos los miembros son iguales) y límites difusos (es difícil determinar dónde un concepto empieza y otro acaba).

Las traducciones y retraducciones muestran un lenguaje cuyos lectores entienden como prototípico. Según afirma Martín de León (2013, p. 108), los traductores pueden necesitar apoyarse en algunas estructuras cognitivas para que les ayuden a anticipar los procesos de construcción de significado de sus destinatarios. Los misioneros protestantes ya tenían dicha idea cuando traducían sus textos, y concebían que sería posible mostrar a los estudiantes de sus escuelas que la lengua a la que accedían en los manuales (re)traducidos por los religiosos era la lengua vernácula del día a día, así como los conceptos y definiciones que allí se podían leer.

### 3.3. *Soteriología protestante y retraducción decimonónica*

Los misioneros protestantes estaban interesados en publicar manuales de escuela que mezclasen contenidos religiosos y seculares, pero también textos meramente religiosos (Romero Castelló, 1992. p. 134). Buscaban así imponer o legitimar un régimen religioso, lingüístico, político, y sociocultural definitivo (Pharo, 2018, p. 1), lo que hace una referencia al colonialismo lingüístico. Además, no todos los cristianos seguían las mismas políticas de traducción: los católicos preferían usar lenguas de prestigio para el proselitismo, mientras que los protestantes entendían que las verdades bíblicas solo podían ser percibidas por los individuos a través del conocimiento personal del texto en cuestión. Esto les obligaba a realizar traducciones que dieran pie a conversiones internas de la mente, la imaginación y del alma (Errington, 2008, p. 96). Por ello, Pharo interpreta que los misioneros concebían la traducción de un texto de una lengua fuente a una meta como una metáfora de la conversión religiosa (Pharo, 2018, pp. 1-2). En este sentido, existía una noción deliberada de la traducción como un elemento clave para contribuir a la cultura, es decir, la traducción como elemento que acultura (Berk Albachten, 1999, p. 3). Como indica Pharo (2018, p. 8), los protestantes querían introducir «a novel semantic linguistic (cognitive) system through translation [...]. This imperialistic linguistic acculturation introduces foreign ideas into the language of the culture to be dominated, which, if the process is successful, appropriates the concepts as its own».

La política de traducción decimonónica de los misioneros protestantes asumía que existen dos sistemas cognitivos que definían la realidad, a saber, uno ordenado y protestante (la lengua fuente) y otro en desorden (la lengua meta) e incapaz de representar conceptos cristianos. Por ejemplo, a pesar de traducir los textos del inglés al judeoespañol aljamiado, el reverendo Alexander Thomson no consideraba esta lengua como científica, y en sus últimas retraducciones incorporaba la grafía latina para la instrucción de sus manuales escolares (García Moreno, 2018). En definitiva, para los misioneros protestantes del siglo XIX, la traducción estaba ligada al poder y al proselitismo con el fin de obtener la *conversión absoluta*, solo conseguible a través del lenguaje mediante la traducción de literatura, gramáticas, diccionarios (Pharo, 2018, p. 46) o textos bíblicos, los cuales eran la última fuente de conocimiento y verdad.

La conversión del individuo se define por la propia semántica, esto es, la conversión implica que el significado de los conceptos en una lengua se transforma para adaptarse a la ideología o teología de la lingüística misionera cristiana (Pharo, 2018, p. 46). En la segunda mitad del siglo XIX, las hegemonías occidentales introdujeron paulatinamente nuevos conceptos e ideas que buscaban enriquecer los sistemas



literarios meta, aportando nuevos modelos y temas literarios (Berk Albachten, 1999, p. 2), lo que bien puede definirse como aculturación. Según lo describe Pharo, «it is transformation of language practice –its associate concepts, categories, and codes– which gives substance to whether a culture and/or individual have converted into, appropriated elements from or rejected an unfamiliar ideology, philosophy or knowledge system» (Pharo, 2018, p. 46). Los misioneros de la Iglesia Libre de Escocia, como los demás protestantes de la época, tenían un especial interés en fuentes que pusieran énfasis en conceptos como el pecado, el arrepentimiento, la salvación y la conversión, a saber, conceptos prototípicos definitorios de la soteriología moral protestante (Pharo, 2018, p. 31). De esta forma, la política de traducción de los misioneros protestantes en el siglo XIX equiparaba la (re)traducción con la conversión, pero a la vez imponía una forma unívoca de concebir el mundo que denostaba una semántica de globalización donde un sistema cultural y de valores europeo-americano ganase la supremacía geopolítica (Pharo, 2018, p. 35).

#### 4. METODOLOGÍA

El análisis de las obras del misionero (re)traducidas al judeoespañol conlleva, en primer lugar, la decisión de qué obras se incluirán como corpus de trabajo, pues la producción de la misión escocesa en el siglo XIX fue muy prolífica (Martín-González, 2022b). En segundo lugar, una vez seleccionados los textos, deben transcribirse del judeoespañol aljamiado al mismo lenguaje, pero en alfabeto latino para facilitar su análisis. Por ello, en esta sección describiremos primeramente las obras seleccionadas para nuestro estudio y, en segundo lugar, explicaremos brevemente cómo se han transcrito los textos.

##### 4.1. *Corpus de trabajo*

Para nuestro estudio nos centraremos en dos obras fundamentales de Alexander Thomson: la traducción del *Ele toledot bené Yisrael* (su primera traducción de 1854 y su segunda retraducción de 1886) del inglés al judeoespañol y la traducción en las mismas lenguas fuente y meta de *El catecismo menor* (1854). Se eligen estos textos por su marcado propósito pedagógico para las escuelas, siendo objeto de estudio semanal por el estudiantado judío matriculado en los colegios misioneros.

Martín-González (2022b, p. 86) distingue entre dos épocas de producción literaria de los misioneros: la década de 1850, caracterizada por las primeras traducciones y ediciones de textos; y las décadas de 1870 y 1880, donde se publicaron las

últimas retraducciones de textos previamente traducidos. La primera traducción de *Ele toledot bené Yisrael* vio la luz en 1854 y era un manual de lectura sobre 52 historias bíblicas del Antiguo Testamento en 174 páginas (su retraducción aumenta el número de historias a 117 escritas en 276 páginas). El texto original fue escrito en alemán por Christian Gottlob Barth en 1832, y el mismo autor lo tradujo al inglés en 1851; texto que utilizó el misionero Thomson para traducir al judeoespañol aljamiado. En las propias cartas dirigidas por el autor escocés a su iglesia con relación a esta publicación, Thomson ya entendía la necesidad de corregir la ideología hermenéutica empleada por el judaísmo en cuanto al Tanaj.

be read by any Jew without giving offence, as it is confined for the most part to the text of Scripture without note or comment [...]. This little work does not, indeed, to the Jewish mind, as now perverted by tradition, convey the truths of the gospel with degree of prominence; yet we cannot but hope much good from its circulation, as it at least presents the connected narrative of Old Testament History unperverted by the mass of silly traditions with which the Rabbis have encumbered it (THFRFCS, 1857. p. 206).

Otra de las obras fundamentales que aquí analizaremos es la traducción al judeoespañol de *El catecismo menor*, estudiado con anterioridad en cuanto a sus aspectos lingüísticos más relevantes (García Moreno, 2013). Se trata de una traducción en 84 páginas del conocido *Westminster Shorter Catechism* de 1647 seguido de los 10 mandamientos y un breve compendio de oraciones. El libro era empleado en la escuela de modo que los estudiantes memorizaban sus preguntas y respuestas y se examinaban cada trimestre sobre su contenido. Es un texto fundamentalmente proselitista, pero algunos de los conceptos religiosos allí leídos ya existían en el judaísmo, por lo que será interesante ver sus neologismos o los nuevos significados de algunas voces en judeoespañol.

#### 4.2. Transcripción de textos

Los textos descritos han sido transcritos del judeoespañol aljamiado al escrito con letras latinas siguiendo los principios de transcripción presentes en trabajos publicados en revistas como *Sefarad* o la serie de *Estudios Sefardíes* del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Se trata de «un sistema, que sin dejar de reflejar ninguno de los rasgos distintivos de la fonética sefardí, presenta los textos de un modo tal que resultan familiares al lector habituado a la imagen óptica de la tradición gráfica española» (Hassán, 1978. p. 148). Buscamos así con nuestras

transcripciones el «resultado de leer aljamía según sus propias reglas de lectura» (Hassán, 1978, p. 148), «sobre una ortografía basada hasta donde sea posible en la del español normativo» (Hassán, 1978 p. 148).

## 5. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Procederemos ahora al análisis de los textos indicados en el corpus de trabajo, esto es, *El catecismo menor* (1854) y la primera traducción y segunda retraducción del *Ele toledot bené Yisrael* (1854 y 1886 respectivamente). Esta sección se subdivide en dos partes. En la primera nos centraremos en el léxico introducido por el misionero en la obra catequista y cómo busca convertir el lenguaje de la lengua judía a una cristiana. En la línea de lo anterior, en la siguiente subsección buscaremos contraponer dos sistemas de pensamiento, el judío frente al protestante, y cómo se manifiestan así las políticas de traducción religiosas decimonónicas de los misioneros de Constantinopla, poniendo énfasis en el denominado ciclo de salvación.

### 5.1. *La conversión del lenguaje*

La obra de Thomson fue mencionada en la literatura casi por primera vez por Romero Castelló (1992) cuando mencionaba la importancia de las obras de los misioneros protestantes del siglo XIX en Constantinopla en su clásico sobre la historia de la literatura en lengua sefardí. Sin embargo, fue García Moreno (2013) quien, a través de su análisis de *El catecismo menor* traducido por Alexander Thomson en 1854, inició una corriente de publicaciones sobre estas obras. Como este afirma,

La novedad del Catecismo –y el hecho que nos lleva a estudiarlo aquí– consiste en que, en 64 ocasiones [de 131 entradas registradas en estos minidiccionarios], tras la respuesta y antes de la reseña de citas con las pruebas, se introduce en cuerpo menor una especie de vocabulario que busca aclarar determinados términos o expresiones usados en las respuestas. Estas breves listas de palabras pueden contener desde sólo una entrada (lo que sucede 26 veces), hasta seis (como en el caso de la pregunta 92) (García Moreno, 2013, p. 375).

Además, muchas de las 131 entradas de estos diccionarios que acompañaban a las preguntas y respuestas «podrían estar tomadas del español contemporáneo» (García Moreno, 2013, p. 400), por lo que no en pocos casos las definiciones que se dan de los conceptos bien pudieran corresponderse «a la definición de cualquier diccionario al uso de la época» (García Moreno, 2013, p. 402), a veces incluyendo el «contexto catequético en que aparece la forma en cuestión» (García Moreno, 2013. p. 404).

Sin embargo, estas entradas no se corresponden a la perfección con las del original inglés, y solo algo más de la mitad de las que vemos en el texto de Thomson aparecen en el *Westminster Shorter Catechism*. Concretamente, el texto traducido incorpora 47 conceptos que no se pueden leer en el original y que ahora enumeramos junto con el par de pregunta-respuesta donde se encuentran: *agradecido*<sup>[98]</sup>, *corazón, con cumplido* - <sup>[87]</sup>, *criaturas, las* - <sup>[10]</sup>, *derecho* <sup>[34]</sup>, *descubierta* <sup>[39]</sup>, *descuidado*<sup>[61]</sup>, *deudas* <sup>[105]</sup>, *deudores, nuestros* - <sup>[105]</sup>, *diligencia* <sup>[90]</sup>, *diligente* <sup>[85]</sup>, *Dio* <sup>[44]</sup>, *disminuye* <sup>[75]</sup>, *enderezar* <sup>[99]</sup>, *esforzados* <sup>[105]</sup>, *esfuerzos* <sup>[68]</sup>, *esteriores* <sup>[85]</sup>, *firmamiento* <sup>[12]</sup>, *folor* <sup>[84]</sup>, *grados* <sup>[64]</sup>, *guardemos* <sup>[50]</sup>, *hacienda* <sup>[74]</sup>, *hecho* <sup>[33]</sup>, *inmudable* <sup>[4]</sup>, *intentando* <sup>[87]</sup>, *justos* <sup>[33]</sup>, *libremente* <sup>[31]</sup>, *licenciado* <sup>[68]</sup>, *llamada* <sup>[30]</sup>, *manifiesta, se* - <sup>[96]</sup>, *mantengamos* <sup>[50]</sup>, *medios* <sup>[85]</sup>, *mundanos* <sup>[60]</sup>, *nota* <sup>[48]</sup>, *obra* <sup>[35]</sup>, *participación* <sup>[94]</sup>, *privilegios* <sup>[34]</sup>, *providencia* <sup>[8]</sup>, *razones* <sup>[52]</sup>, *recibamos* <sup>[50]</sup>, *recibimos* <sup>[86]</sup>, *reconocimiento* <sup>[98]</sup>, *relaciones* <sup>[64]</sup>, *reposamos, nos* - <sup>[86]</sup>, *sacramento* <sup>[92]</sup>, *semanal* <sup>[59]</sup>, *sentimiento, verdadero* - <sup>[87]</sup> y *Señor* <sup>[44]</sup>.

En cuanto a los dos siguientes conceptos, vemos cómo el misionero pasa de un sentido neutral de las palabras a lemas puramente ideológicos:

- (1) «descubierta = denunciada, declarada; sea por la conciencia, la Criación, la providencia o las Escrituras Santas» (Thomson, 1854a, p. 35).
- (2) «esteriores = los de afuera; llamados así para apartarlos de la interior o secreta obra del Espíritu Santo sobre el corazón» (Thomson, 1854a, p. 58).

La Biblia, entendida en el sentido prototípico protestante (con un Antiguo y Nuevo Testamento), es la fuente del conocimiento epistemológico, inspirada por el Espíritu Santo. Las acciones de este también se ven en el perfeccionamiento u obra (3), que puede únicamente notarse por aquellos que tienen fe o son esforzados (4). Dicho proceso solo puede venir de Dios, que ha diseñado un plan para la historia de la humanidad, su providencia (5). De hecho, Thomson crea acepciones más específicas de conceptos eminentemente neutrales (6), donde *recibir* se entiende en un sentido religioso.

- (3) «obra = lo que demanda tiempo para hacerse y se adelanta poco a poco» (Thomson, 1854a, p. 31).
- (4) «esforzados = llamados de feugia» (Thomson, 1854a, p. 75).
- (5) «providencia = la potencia de ver de avante lo que acontecerá; gobierno, regimiento» (Thomson, 1854a, p. 10)
- (6) «recibamos = atorguemos que es de con Dio y honremos» (Thomson, 1854a, p. 40).

El texto (7) se centra en un mandamiento bíblico; mientras que los textos (8) y (9) discurren sobre el concepto de deuda, no en términos económicos, sino como referidos a Dios:

- (7) «con corazón cumplido = sin engaño, sin escusar el más chico pecado» (Thomson, 1854a, p. 61).
- (8) «devdas = toda manera de pecado» (Thomson, 1854a, p. 75).
- (9) «nuestros devdores = los que pecaron contra nosotros» (Thomson, 1854a, p. 75).

Otros textos hacen referencia al castigo de Dios y la obsesión humana con la ley. En el texto (10) se define a Dios en tales términos, y no como un Dios de amor. El segundo texto (11) define la justicia en términos divinos. El último texto (12) aborda el concepto de la ira de Dios, esto es, el origen del ciclo semántico del pecado-salvación protestante.

- (10) «Dio = el que merece y tiene derecho de demandar el cumplido entregamiento de nuestros corazones» (Thomson, 1854a, p. 37).
- (11) «justos = tales que nunca quebraron de ningún modo la Ley de Dio» (Thomson, 1854a, p. 29).
- (12) «folor = la santa, infinita, inmutable saña de Dio, y el castigo por el cual ella se muestra» (Thomson, 1854a, p. 58).

Los siguientes textos (13 y 14) también abordan la semántica de la justicia desde la óptica protestante del *sola fide* y *sola gratia*.

- (13) «licenciado = justo, según la ley; lo que Dio nos deba hacer» (Thomson, 1854a, p. 50).
- (14) «enderezar = anvezar; amostrar cómo y cuáles cosas debemos demandar» (Thomson, 1854a, p. 71).

Los textos (15) y (16) muestran una vez más cómo el traductor concibe términos neutrales como ideológicos, a saber, como relacionado con Jesucristo y la salvación cristiana. El texto (17), siguiendo la misma línea, define un verdadero sentimiento con función cristiana.

- (15) «recibimos = tomamos como una dádiva a los pecadores; atorgamos que estamos contentos con justamente un tal Salvador» (Thomson, 1854a, p. 59).
- (16) «nos reposamos = nos enfeguciamos con certeza y paz, sin alguna duda o espanto, en las promesas del Mañiah» (Thomson, 1854a, p. 59).

- (17) «verdadero sentimiento, vegó.= justo juicio de la muchedumbre, grandeza y aborrecible natura de sus pecados» (Thomson, 1854a, p. 61).

En la misma línea de los textos (1) a (17), la siguiente tabla ilustra otros términos que parecen reinterpretados por el traductor y que buscan crear nuevos significados para voces normalmente ya conocidas en judeoespañol:

VOZ EN THOMSON	CONCEPTO PROTOTÍPICO EN JUDEOESPAÑOL CASTIZO	NUEVA ACEPCIÓN EN EL JUDEOESPAÑOL DE THOMSON
Mašiah	Ungido, señalado	ungido por el Espíritu Santo
merecidos	merecidos	verdaderos discípulos
gracia	misericordia	misericordia del Dio para el pecador
salvación	huida	escapar de la muerte
santificar	bendecir	hacer santo
Señor	el Dio, Señor	Jesucristo
Yešú'a	un nombre propio	Jesucristo el Mesías, el Salvador
besorá	buenas noticias	evangelio
convertir	convertir	convertir al cristianismo
devdas	deuda (económica)	pecado
folor	ira del Dio	ira y castigo del Dio
gracia		amor no merecido
iglesia	iglesia de cristianos	quehilá (comunidad cristiana)
maldición	maldición	castigo para los pecadores

«Tabla 1. Conceptos reinterpretados por Thomson».

Sabemos que el judeoespañol del siglo XIX no tenía una norma seguida por todos sus hablantes por el mundo, ni siquiera en el Imperio otomano, pero sí podemos hablar de un judeoespañol castizo prototípico. Lo que Thomson hace con su traducción es jugar con una combinación de ladinamientos bíblicos y castellano contemporáneo, añadiendo terminología ideológica propia del protestantismo a manera de neologismos o nuevos significados para palabras sin tal carga semántica.

Finalmente, por muy proselitista que se pueda definir el libro, el autor ha decidido omitir la definición de conceptos en el original inglés de claro carácter ideológico: *Christian Sabbath, guilt of Adam's first sin, original sin, New Covenant, redemption, Old and New Testament, y Thee Persons in the Godhead*. Esto bien puede deberse a una estrategia de evangelización del primer periodo de publicaciones misioneras por las cuales se intentaba omitir un considerable número de referencias que definían a Jesucristo como el Mesías esperado por los judíos u otros conceptos especialmente sensibles para los judíos (Martín-González, 2020b, p. 70).

## 5.2. *Dos sistemas cognitivos: el orden frente al caos*

El misionero Thomson demuestra una clara disposición hacia incorporar conceptos relacionados con la cristología protestante en los minidiccionarios de *El catecismo menor*, a veces incluso con referencias ideológicas no encontradas en la obra original catequista inglesa. De este modo, se muestra cómo la iglesia quiere imponer un sistema semántico nuevo basado en la aculturación religiosa o conversión. Como indicamos anteriormente, la política de traducción decimonónica de los misioneros protestantes asumía que existen dos sistemas cognitivos que definían la realidad, a saber, uno ordenado y protestante (la lengua fuente) y otro en desorden (la lengua meta) e incapaz de representar conceptos cristianos, y por eso reinterpretan vocablos ya existentes en la lengua judía. Los misioneros de la Iglesia Libre de Escocia, como los demás protestantes de la época, tenían un especial interés en fuentes que pusieran énfasis en conceptos como el pecado, el arrepentimiento, la salvación y la conversión, a saber, conceptos prototípicos definitorios de la soteriología moral protestante (Pharo, 2018, p. 31). Además, seguían la estrategia de evangelización que hemos comentado anteriormente, por la cual, en el primer periodo de publicaciones de la década de 1850, los misioneros omitían cierta información conflictiva (Martín-González, 2020b). Por ejemplo, se omite información sobre Jesucristo como un salvador prometido al patriarca Abraham que aparece en el texto original inglés de Barth (18) o la omisión de una profecía sobre la figura de Cristo en una historia sobre el diluvio universal contado en la historia de Noé (19):

(18) «This was a more particular revelation of the Saviour who was to come than had been given before. *It was now revealed, not only that Christ should come, but that he should be Abraham's seed, and that all the nations of the earth should be blessed in him*» (Barth, 1851, p. 22).

«[...] y heredará tu semen la puerta de sus enemigos, y se bendecirán con tu semen todas gentes de la tierra [omisión]» (Thomson, 1854b, p. 22).

(19) «Thus did God destroy the whole human race [...] and in this awful event we see a most striking display of the *mercy as well of the justice of God* [...] and doubtless, that violence was chiefly directed against the people of God, *in fulfillment of what had been foretold*, that there should be enmity between the seed of the serpent and *the Seed of the woman* (Barth, 1851, p.10).

«[...] Esta es la señal del firmamiento que yo afirmé entre mí y toda carne sobre la tierra herirás el carcañal [omisión]» (Thomson, 1854b, p. 12).

Ahora, en el segundo periodo de publicaciones de la misión (décadas de 1870 y 1880), el discurso se centra en el verdadero objetivo de los religiosos, esto es, centrar su mensaje en cuanto al ciclo de pecado-salvación soteriológico protestante, poniendo énfasis siempre en conceptos prototípicos de este como son el pecado, la justicia, la muerte, el arrepentimiento, el juicio, la gracia de Dios y la salvación:

- (20) «Y agora *debieron morir*. El apartamiento del amor del Dio, y la pérdida de su santa semejanza era la *muerte* de sus almas» (Thomson, 1886, p. 11).
- (21) «[...] entendieron que H<sup>o</sup> aborrece todo *pecado*, y se *arrepintieron* con vergüenza y con dolor de corazón» (Thomson, 1886, p. 10).
- (22) «sabían bien que su única esperanza de *salvación era en arrepintiéndose de su pecado*, y en enfeguciándose en la *merced* y el amor de H<sup>o</sup>, su Dio y padre» (Thomson, 1886, p. 11).
- (23) «Ma tenían también esperanza, porque H<sup>o</sup> [...] les había prometido que alguno, nacido de la mujer, en sufriendo él mismo en su carcañal iba a herir la cabeza del culebro, quiere decir, vencer y *destruir a Satán*, y escapar a los hombres de su podestanía» (Thomson, 1886, p. 11).
- (24) «que murieron por el *pecado* de otros, les dieran a entender de cuál manera el *prometido Salvador* iba a sufrir para regmir a sus hermanos *del pecado y de su castigo*, él mismo no siendo *pecador*» (Thomson, 1886, p. 11-12).
- (25) «Aquellos que creían en el *Salvador prometido* y vivían en feguía sobre él eran entonces la *quehilá* y se llamaban hijos del Dio, mientras que el resto del mundo era lleno de *malicia*» (Thomson, 1886 p. 15).
- (26) «Ma la más preciosa bendición fue dada a Šem [...] diciendo que el Dio iba a morar en sus tiendas, Nóah daba a entender que de la familia de Šem iba a nacer *el prometido Salvador*» (Thomson, 1886, p. 21).
- (27) «De este modo quiso mostrar que el hombre, con toda su soberbia y su ciencia, no puede alcanzar a conocer al Dio, y que, sin la *gracia del Dio*, remanece siempre él esclavo del *pecado* y de Satán, sin paz y sin esperanza» (Thomson, 1886, p. 25).
- (28) «Mošé, por cierto, fue anvezado de su madre, que le alechó a mirar por *el perdón de su pecado* y la *salvación* de su alma al grande *Regmidor* que tenía que venir; y creyó la promesa del Dio, que este *Regmidor* debía nacer de la familia de Abraham, Yiřhac, Ya`acob y Yeħudá» (Thomson, 1886, p. 86)
- (29) «Por su sacrificio del cordero Habel no solamente reconoció al Dio como el Criador que le daba toda buena coša, sino que atorgó también a sí mismo como pecador, del cual los pecados me/recieron la muerte, y dio a entender su fey, que el pecador podía *ser perdonado* solamente *por muerte de otro en su lugar*» (Thomson, 1886, p. 13).



- (30) «De esta manera quiso H<sup>h</sup> anežár a Yisrael que la *salvación*, tanto del cuerpo como del alma, nos viene de afuera, y *no de nuestro propio merecimiento*; y también que se recibe por la fey como libre dádiva de su amor. La justificación y la vida de siempre deben ser recibidas solamente por la fey en el Dio» (Thomson, 1886, p. 123).
- (31) «Daniel habla también claramente del arreyivimiento de los muertos, del juicio de todos los hombres por H<sup>h</sup>, de la honra eterna de los justos y del *castigo eterno de los malos*» (Thomson, 1886, p. 265).

De esta manera, los misioneros utilizan un manual escolar de lectura sobre historias bíblicas para intentar aportar su visión protestante, introduciendo un nuevo sistema cognitivo de creencias basadas en el castigo, pecado y juicio, únicamente salvables por medio de Jesucristo como el salvador si las niñas y niños podían creer en él (*sola fide* y *sola gratia*).

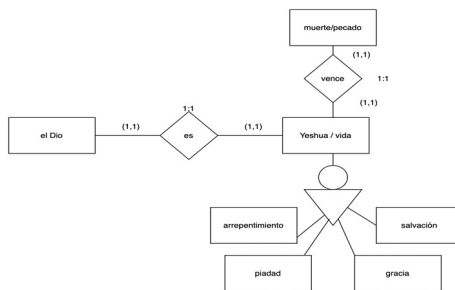


Figura 1. Resumen de la soteriología protestante introducida en las obras de Thomson

La Figura 1 muestra un diagrama de cómo se entiende el sistema de creencias introducido en las obras pedagógicas de los protestantes en la Constantinopla del s. XIX. De este modo, el misionero, a veces partiendo de conceptos puramente neutrales, y otras desde un sistema de creencias establecido, reasigna y reconfigura acepciones y roles desconocidos en la lengua y religión de los judíos. Por ejemplo, el *Dio* judío (denotado así por la ausencia de la consonante final por respeto al mismo) se identifica con un hombre, el que los cristianos creen que es Dios y es además antagonista de la muerte. Además, como refleja este diagrama, el participante Yeshua engloba conceptos como el arrepentimiento, la salvación, la piadad y la gracia, conceptos muy endebles en el sistema de creencias judío al que quiere convertir Thomson.

### 5.3. Consideraciones finales

Este trabajo ha abordado la cuestión de la traducción y retraducción de textos y su carga ideológica por parte de los religiosos escoceses protestantes de la Iglesia Libre de Escocia. Los misioneros protestantes tenían una clara estrategia de evangelización para la comunidad sefardí de Constantinopla en el siglo XIX. Por un lado, se contraponen una estrategia de evangelización por la cual se intenta omitir referencias a Jesucristo como salvador del pueblo judío en la primera etapa de las traducciones (década de 1850) con un texto con un carácter catequizante y proselitista como *El catecismo menor*.

Sin embargo, es interesante que muchos textos básicos en las escuelas se verán retraducidos hasta en dos ocasiones, como el *Ele toledot bené Yisrael*, mientras que el catecismo no se vuelve a editar más desde su primera edición (considerándose así que el contenido ideológico era idóneo en la última etapa de publicaciones de los misioneros donde estas se volvieron más y más proselitistas, haciendo referencias a la figura de Cristo como el Mesías).

Del corpus de trabajo para este estudio, hemos encontrado que el misionero entiende la tarea de traducción como una de conversión (como si el sistema lingüístico pudiera equipararse con el cognitivo). Ello justifica la continua y ardua tarea del traductor, quien innova en el uso de acepciones de los diccionarios de obras como *El catecismo menor* o la incorporación de nuevos vocablos en la traducción al judeoespañol que no aparecían en el original inglés. Existe asimismo una contraposición entre el orden y el caos (el inglés, lengua de los protestantes, y el sefardí, lengua de los judíos). Como Thomson se ve obligado a la traducción de un sistema ordenado a uno caótico, no encuentra suficiente vocabulario en dicha lengua y por ella crea los significados que antes hemos indicado. Las primeras traducciones de los misioneros son, por tanto, ineficaces, y requieren una reedición o retraducción. Una obra que no se ha retraducido es *El catecismo menor*, pero como hemos visto, este documento no requería más trabajo pues el autor ya ha introducido toda su ideología por medio de neologismos y nuevas acepciones para vocablos ya conocidos. En esta misma línea, las obras retraducidas ganan un gran peso ideológico para los misioneros, y es en ellas donde puede centrar su mensaje en cuanto al ciclo de pecado-salvación soteriológico protestante, que hace hincapié en un mensaje de miedo (al infierno o a la muerte provocada por el pecado) y que puede resultar aterrador para un niño (público principal al que iban dirigidas estas obras proselitistas y pedagógicas).

Las obras traducidas y retraducidas en el segundo periodo (décadas de 1870 y 1880) concentraron el mensaje ideológico clave de los misioneros, esto es, un nuevo sistema cognitivo de creencias basadas en la soteriología protestante, que se puede resumir en el diagrama de Entidad-Relación que recoge los conceptos prototípicos de la teología protestante de la Figura 1. De esta forma, los protestantes muestran un sistema de creencias que muestra la concepción alegórica de la religión que tenían los protestantes, donde Jesucristo es presentado como Dios, antagonista de la muerte y prototipo de los conceptos que los misioneros quieren introducir a los niños de la comunidad sefardí decimonónica, esto es, la salvación cristiana, la gracia de Dios y la piedad protestante. Todo ello denota, no solo un intento de hacer proselitismo por parte del misionero, sino que atestigua su percepción de dos sistemas de creencias diferentes, con un marcado interés por la aculturación de los europeos a otras culturas como la sefardí.

## REFERENCIAS

- Barth, Ch. G. (1851). *Bible stories for the young, by C. G. Barth, D.D. Old and New Testaments. Translated from the 13th German edition*. Londres: The Religious Tract society.
- Berk Albachten, Ö. (1999). *Translation and westernisation in Turkey (from the 1840s to the 1980s)* (tesis doctoral sin publicar). University of Warwick, Inglaterra.
- Berman, A. (1990). La retraducción como espacio de la traducción. *Palimpsestes* 4, ix-xii.
- Chesterman, A. (2004). Hypotheses about translation universals, en G. Hansen, K. Malmkjaer y D. Gile (eds.), *Claims, changes and challenges in translation studies*, pp. 1-13. Amsterdam: John Benjamins.
- Collombat, I. (2004). Le XXI<sup>e</sup> siècle: L'âge de la retraducción. *Translation Studies in the New Millennium. An International Journal of Translation and Interpreting* 2, 1-15.
- Errington, J. (2008). *Linguistics in a colonial world: A story of language, meaning, and power*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- García Moreno, A. (2013). ¿Ante el primer diccionario monolingüe judeoespañol?, *Sefarad*, 73(2), 371-408.
- García Moreno, A. (2018). Poemas castellanos en textos sefardíes: ejemplos en *La escalera a la anyezadura* (Constantinopla 1853 y 1888). *Sefarad* 78(1), 149-200.
- Halverson, S. (2000). Prototype effects in the "translation" category, en A. Chesterman, N. Gallardo e Y. Gambier (eds.), *Translation in context*, pp. 3-16. Amsterdam: John Benjamins.
- Hassán, I. (1978). Transcripción normalizada de textos judeoespañoles. *Estudios Sefardíes* 1, 147-150.
- Lillie, J. (1846). *The Jewish chronicle, published under the direction of the American Society, for meliorating the condition of the Jews; and edited by John Lillie*. Nueva York, NY: Society's Office.

- Martín de León, C. (2013). Who cares if the cat is on the mat? Contributions of cognitive models of meaning to translation, en A. M. Rojo López e I. Ibarretxe-Antuñano (eds.), *Cognitive linguistics and translation*, pp. 99-122. Berlín/Boston, MA: Walter de Gruyter.
- Martín-González, D. (2020a). Convergencias y divergencias lingüísticas con el judeoespañol castizo de un traductor nativo de inglés. El caso del *Ele Toledot Bené Yisrael* (Constantinopla, 1854 y 1886) del Rev. Alexander Thomson. *Sefarad* 80(1), 173-202.
- Martín-González, D. (2020b). Retranslation and power: Attempts of conversión of Sephardic Jews in the Ottoman Empire in the 19<sup>th</sup> century by the Scottish Protestant missionaries through retranlations from English texts, en L. Harmon y D. Osuchowska (eds.), *Translation and power*, pp. 69-77. Berlín / New York: Peter Lang.
- Martín-González, D. (2021). Revisiting the Retranslation Hypothesis supported by insights in cognitive linguistics and language complexity, en G. Kristiansen, K. Franco, S. De Pascale, L. Rosseel y W. Zhang (eds.), *Cognitive sociolinguistics revisited*, pp. 534-543. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Martín-González, D. (2022a). The establishment of the Free Church of Scotland's Mission to the conversion of the Constantinople Jews in the 19<sup>th</sup> century. *Sefarad* 82(1), 97-128.
- Martín-González, D. (2022b). Translations (from English into Judeo-Spanish), retranlations and original works by the Scottish missionary Alexander Thomson (1820-1899). *Meldar: Revista internacional de estudios sefardíes* 3, 69-91.
- Mattos, T. (2015). Définir et redéfinir la retraduction: d'Antoine Berman jusqu'à présent. *Atelier de traduction* 23, 41-51.
- Pharo, L. K. (2018). *Concepts of conversion: The politics of missionary scriptural translation*. Berlín/Boston, MA: Walter de Gruyter.
- Rojo López, A. M. y Campos Plaza, N. (2016). An introduction to interdisciplinarity in translation studies. en A. M. Rojo López y N. Campos Plaza (eds.), *Interdisciplinarity in translation studies*, pp. 11-19. Berna/Berlín/Bruselas/Frâncfort/Nueva York/Oxford/Vienna: Peter Lang.
- Rojo López, A. M. e Ibarretxe-Antuñano, I. (2013). Cognitive linguistics and Translation Studies: Past, present and future, en A. M. Rojo López e I. Ibarretxe-Antuñano (eds.), *Cognitive linguistics and translation*, pp. 3-30. Berlín/Boston, MA: Walter de Gruyter.
- Romero Castelló, E. (1992). *La creación literaria en lengua sefardí*. Madrid: Mapfre.
- Rosch, E. (1978). Principles of categorization, en E. Rosch y B. Lloyd (eds.), *Cognition and Categorization*, pp. 27-48. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- THFRFCS* (1857) = *The Home and Foreign Record of the Free Church of Scotland, August 1856-July 1857* (Vol. I. New Series). Edimburgo: James Nichol/Londres: James Nisbet.
- Thomson, A. (1854a). *El catecismo menor, o una corta declaración de lo que creen los protestantes cristianos*. Constantinopla: A. B. Churchill Printing Press.

- Thomson, A. (1854b). *Ele toledot bené Yisrael o Cincuenta y dos cuentos tirados del Arba'á ve'esrim para el uso de escuelas y familias, con grabados*. Constantinopla: A. B. Churchill Printing Press.
- Thomson, A. (1886). *Ele toledot bené Yisrael; quiere decir ciento y diez y siete cuentos tirados del Arba'á ve'esrim y de las historias antiguas, para el uso de los yisraelitas protestantes*. Constantinopla: A. H. Boyaciyán.
- Van Poucke, P. (2017). Aging as a motive for retranslation. *Translating and Interpreting Studies* 12(1), 91-115.
- Van Poucke, P. y Sanz Gallego, G. (2019). Retranslation in Context. *Cadernos de Tradução* 39, 10-22.
- Venuti, L. (2004). Retranslations: The creation of values, en Katherine Faulkner (ed.), *Translation and Culture*, pp. 25-38. Lewisburg, PA: Bucknell University Press.

Daniel Martín González

Departamento de Estudios Ingleses, Lingüística y Literatura

Facultad de Filología - Edificio A

Universidad Complutense de Madrid

Plaza Menéndez Pelayo s/n

28040 - Madrid



# RESEÑAS





## RESEÑAS

RUIZ GURILLO, Leonor (Ed.). *Interactividad en modo humorístico. Géneros orales, escritos y tecnológicos*. Madrid/Fránkfort: Iberoamericana-Vervuert, 2022, 276 pp., ISBN 978-84-9192-291-9.

El presente volumen reúne un conjunto de trabajos realizados en el seno del grupo GRIALE (Grupo de Investigación sobre la ironía y el humor en español) que se acercan al humor verbal desde la perspectiva del *humor interactivo* (Chovanec y Tsakona, 2018) conjugada con el modelo teórico de Ruiz Gurillo (2012). El objetivo principal de la obra es mostrar cómo los rasgos propios de determinados géneros discursivos interactivos –distintos de la conversación oral, donde tradicionalmente se ha analizado el humor–, así como distintas variables contextuales de carácter social, condicionan el proceso de coconstrucción de la secuencia humorística y, en última instancia, contribuyen a enriquecer la escasa bibliografía dedicada a la etapa de actuación del humor (Attardo, 2001) –relacionada con la disposición del oyente para evaluarlo y, consecuentemente con ello, negociar con el hablante si la interacción avanza o no en modo humorístico–. Para cumplir con tales pretensiones, se pone cuidado en que el material lingüístico proceda de tipos discursivos variados (incluyendo géneros tanto orales como escritos y digitales). Cabe destacar, además, que la mayoría de los datos están registrados en distintos corpus en línea –elaborados por GRIALE– que pueden consultarse en la plataforma OBServa.HUMOR (<http://www.observahumor.com/>).

Ese interés por caracterizar las formas del humor verbal en virtud del tipo interactivo en que se inscriben determina que la obra se vertebré en tres bloques, establecidos –según señala la editora, Leonor Ruiz Gurillo, en la introducción que los precede– a partir de la clasificación de Tsakona (2017) de los géneros discursivos en función del grado de aparición del humor en ellos. Así, la primera sección está dedicada a géneros interactivos propiamente humorísticos. La inicia el trabajo de Esther Linares Bernabéu («El monólogo humorístico. Negociación del *kairós* e

interacción directa con el público en la comedia en vivo femenina», pp. 19-36), que confirma que el monólogo cómico posee una naturaleza dialógica, a pesar de caracterizarse –en principio– como un género en el que no hay sucesión de intercambios, pues se producen interacciones directas con el público, que sirven de mecanismo estratégico para favorecer la solidaridad y la complicidad con él (al convertirlo en un participante activo del evento comunicativo). El siguiente estudio («Los memes. (Re)contextualizaciones y reacciones en el discurso corporativo en Twitter», pp. 37-82) corre a cargo de Elvira Manero Richard y se centra en describir la interacción humorística que se genera a raíz de la publicación de memes en tuits de cuentas de empresas españolas. Los resultados evidencian cómo el carácter corporativo del contexto influye en la construcción del humor. Por ejemplo, las reacciones de los usuarios pueden reflejar una evaluación, no solo del humor del meme, sino también de un producto o de la empresa; asimismo, el *community manager* suele recurrir a elementos de la marca o la compañía para crear el significado humorístico del meme.

La segunda sección del volumen la integra una serie de contribuciones sobre géneros interactivos orales y escritos donde la aparición del humor es opcional, aunque esperable. Leonor Ruiz Gurillo («La conversación. La interacción coloquial y la negociación humorística», pp. 85-112) demuestra que la presencia de alguno de los rasgos coloquializadores propios de la conversación cara a cara (igualdad social, proximidad vivencial, familiaridad del marco situacional y cotidianeidad temática) favorece que el humor funcione como un mecanismo de refuerzo de la cohesión grupal no solo cuando adopta un estilo afiliativo, sino también cuando el estilo es agresivo (donde el blanco del humor es alguno de los presentes), ya que se considera un signo identitario del grupo. Asimismo, dichos rasgos contribuyen a minimizar las posibles consecuencias negativas que conllevaría el uso del humor confrontativo, que siempre se realiza en un estilo agresivo. Por su parte, María Belén Alvarado Ortega («La conversación. Reacciones y efectos en el humor conversacional», pp. 113-136) continúa abordando el humor en la conversación oral, pero desde la perspectiva del oyente. Observa que este puede reaccionar al enunciado humorístico, bien con risas de afiliación, de manera que muestra aprecio y complicidad al hablante (con la consecuente continuación del humor), bien con risas de castigo (cuando hay un blanco del humor presente en la interacción), lo que prolonga la agresión a la víctima (de ahí que normalmente conlleven una respuesta en modo serio).

La última investigación del segundo bloque, de Larissa Timofeeva Timofeev («La ficción interactiva en las narraciones humorísticas de niñas y niños de 8 a 12 años», pp. 137-158), nos genera un interés particular por las posibilidades de desarrollo

futuras que abre (constituye un primer acercamiento al desarrollo del humor verbal infantil desde un enfoque lingüístico) y por la dificultad que entraña su realización (debida, principalmente, a las características madurativas de los informantes). Los resultados demuestran que los niños, por un lado, poseen un nivel de competencia humorística bastante alto y, además, varían su estilo humorístico de uno agresivo a otro más afiliativo a partir de los 10 años; por otro, mejoran gradualmente su competencia metatextual, concretamente, su manejo de los signos de puntuación.

La tercera y última sección de la obra, si bien continúa centrándose en géneros donde el humor no es un rasgo obligatorio, pone el foco específico en aquellos mediados digitalmente. Francisco Yus («WhatsApp. Interacciones y humor en la mensajería instantánea», pp. 161-192) analiza la estructura de la interacción humorística que tiene lugar en WhatsApp, determinando que, aunque presenta similitudes con la que se produce en un contexto oral cara a cara, está condicionada por la interfaz de la aplicación. Así, el humor se marca en el texto escrito con recursos tales como emojis, *stickers*, GIFs y risa transcrita. Resulta particularmente interesante observar, además, cómo la posición de los mismos dentro del mensaje (antes o después del texto humorístico) determina la función que cumplen, a saber, reaccionar a un enunciado humorístico inicial (señalando que se acepta), indicar al oyente un cambio a un marco humorístico o asegurarse de que este no malinterpreta la intención humorística de un mensaje.

El trabajo de G. Angela Mura («Los foros virtuales. Interacción multimodal comunitaria en clave humorística», pp. 193-217) sigue la misma línea del humor en los cibergéneros, esta vez, en el foro virtual (que no es humorístico por naturaleza, pero sí lo son algunos de los hilos de debate que incluye). La autora refleja magníficamente cómo su carácter digital incide en la construcción del humor –se emplean recursos multimodales, así como los mecanismos citados más arriba para oralizar el texto escrito–. Asimismo, la finalidad del foro de crear una comunidad en torno a un tema propicia el uso del humor sobre un hecho con el que se vinculan todos los foreros con la intención de afianzar el sentimiento de identidad y pertenencia grupal (y, en última instancia, mantener activo su interés en el hilo de la discusión para que no descienda su posicionamiento en internet). A continuación, Ana Mancera Rueda («Los mensajes publicados en Twitter. Cuando la enfermedad se convierte en objeto de parodia», pp. 219-250) describe en su trabajo la secuencia humorística que se desarrolla en mensajes de cuentas de Twitter con un perfil paródico, partiendo de las unidades discursivas propias de la conversación oral –a fin de demostrar las similitudes entre los intercambios que se producen en ambos géneros–. Finalmente,

cierra el volumen la contribución de José Joaquín Martínez Egido («El blog económico y financiero en español. Humor verbal e interactividad» (pp. 251-274), la única del libro dedicada al análisis del humor en un género donde su aparición resulta atípica: el blog de especialidad. Tanto los escritores de las entradas como los lectores canalizan sus estrategias argumentativas a través del humor, de manera que desempeña una función ideológica –más que de entretenimiento– (por ejemplo, clarifica ideas o expresa críticas).

Nos encontramos ante una obra que, sin lugar a dudas, supone un avance en los estudios sobre el humor verbal en español no solo por lo innovador del enfoque adoptado –que atiende a todos los participantes de la interacción humorística, al concebir esta como un proceso que se desarrolla colaborativamente entre hablante y oyente–, sino también por la representatividad de los contextos situacionales que contempla en el análisis. Ello permite realizar una descripción profunda y abarcadora de la estructura secuencial humorística, que incorpora, además de comentarios acerca de los distintos procedimientos lingüísticos que se emplean para generar humor (por ejemplo, juegos semánticos, creación de neologismos, figuras retóricas o construcción de escenarios ficticios), explicaciones sobre las funciones y efectos del humor en la comunicación. Esto convierte este volumen del grupo GRIALE en un buen punto de partida para la realización de futuras investigaciones sobre las estrategias de modalización y (des)cortesía que pueden ejecutarse mediante ciertos mecanismos que, en contextos concretos, adquieren una dimensión humorística.

## REFERENCIAS

- Attardo, S. (2001). *Humorous texts: A semantic and pragmatic analysis*. Berlín/ Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Chovanec, J. y Tsakona, V. (2018). Investigating the dynamics of humor: Towards a theory of interactional humor, en J. Chovanec y V. Tsakona (Eds.), *The dynamics of interactional humor. Creating and negotiating humor in everyday encounters* (pp. 1-26), Ámsterdam: John Benjamins.
- Ruiz Gurillo, L. (2012). *La lingüística del humor en español*. Madrid: Arco/Libros.
- Tsakona, V. (2017). Genres of humor, en S. Attardo (Ed.), *The Routledge handbook of language and humour* (pp. 489-503), Abingdon/Nueva York: Routledge.

LAURA DE LA CASA GÓMEZ  
*Universidad de Jaén*

RODRÍGUEZ ROSIQUE, Susana y CIFUENTES HONRUBIA, José Luis (Eds.). *Configuración informativa y estructuración lingüística. Evidencialidad, intersubjetividad y miratividad*. Madrid: Iberoamericana Vervuert, 2022, 251 pp., ISBN: 978-84-9192-271-1.

La obra de Susana Rodríguez Rosique y José Luis Cifuentes Honrubia se circunscribe al ámbito de los estudios hispánicos, de la lengua española y de la lingüística en general. En este volumen se traza un recorrido transversal por diversos planteamientos de carácter teórico cuya propuesta va desde la utilización de modelos concretos de un mismo idioma hasta la confrontación entre distintas lenguas. La distribución en siete capítulos nos muestra información que, por un lado, ya conocemos acerca de la configuración informativa y la estructuración lingüística, y, por otro, ofrece luz sobre asuntos de interés y nueva información. De este modo, los cuatro primeros capítulos inciden en conceptos que son conocidos, mientras que los tres siguientes indagan por nuevos caminos en torno a la información y la miratividad.

En el primer capítulo, Gerda Haßler plantea, bajo el título «El conocimiento compartido y el origen del saber: un análisis de marcadores de la estructura informacional y de la evidencialidad en lenguas romances», los puntos de unión entre la estructura informacional y el concepto de evidencialidad, partiendo del modelo comunicativo del conocimiento compartido (*common ground*). En este primer capítulo encontramos el análisis de un grupo de adverbios capaces de expresar evidencialidad y estructura informativa. Dicho estudio consiste en el análisis de corpus y la posición sintáctica en la que aparecen los referidos adverbios. El interés de este trabajo se apoya en la confrontación con otras lenguas como el francés, el portugués y el italiano, cuyo resultado se traduce en un número mayor de estructuras sintácticas que funcionan de este modo.

A este capítulo le sigue el de Anja Hennemann, «Tiene aspecto de carne masticada». Las construcciones esp. *tener aspecto (de)* y portug. *ter aspecto (de)*: entre evidencialidad, modalidad e (inter)subjetividad». Esta propuesta aborda, desde la Gramática de las Construcciones, las estructuras *tener aspecto (de)*, en español, y *ter aspecto (de)*, en portugués. Para ello, parte de la noción de evidencialidad y describe tales expresiones como evidenciales modales e (inter)subjetivas, de modo que se trata de un nuevo esquema en el planteamiento y la expresión de esta idea. Hennemann recurre a la distinción entre base y modo de acceso (privativo vs. compartido) a la información haciendo hincapié en la urgencia de incorporar un nuevo punto de vista al modelo descriptivo de la evidencialidad.

En el capítulo tercero, «Rutinas construccionales con *cierto*: selección dialógica e información presupuesta», Nicole Delbecque estudia el empleo de la forma modal epistémica *cierto* en algunas construcciones, para resolver si su función esencial coincide con la aseveración dialógica de una información presupuesta. Parte de una advertencia acerca de lo que aporta *cierto* a la estructura informativa del discurso, analizando la forma en que su significado dota de competencia para objetivar un compromiso subjetivo cuyo resultado se observa en un conocimiento compartido intersubjetivo. En cuanto al concepto de dialogicidad, Delbecque lo define y lo compara con el de polifonía, para después estudiar el comportamiento de *cierto*. La autora señala la construcción copulativa con *ser* y cláusula de sujeto, la construcción focal y sus variantes y, por último, la construcción transitiva compleja. En lo que se refiere a los patrones argumentativos transpredicativos, Nicole Delbecque resalta el esquema adversativo, el pseudoconcesivo, el (pseudo)acomodadizo, el pseudocondicional simple o acomodadizo y el ampliador sin verbo rector. En última instancia, pone de relieve el comportamiento de los refuerzos confirmativos incidentales (semi)fijados *¿no es cierto?, si bien es cierto, es cierto y cierto*.

En el capítulo cuarto, «¿Evidencialidad, intersubjetividad o argumentación? El futuro persuasivo en español», Susana Rodríguez Rosique se plantea los nexos que existen entre conceptos como la configuración informativa, la evidencialidad, la intersubjetividad y otras categorías discursivas, como la argumentación. La autora profundiza en un uso concreto del futuro morfológico en español que en el pasado se ha incluido bajo el rótulo de *futuro de necesidad*. A pesar de que dicho futuro corresponde a un registro formal, lo que designa como futuro persuasivo es también productivo en la interacción. Rodríguez Rosique establece en este capítulo cuáles son las características de dicho futuro. En líneas generales, este valor del futuro guarda relación con otros valores discursivos (concesivo y mirativo). El interés de este estudio consiste, precisamente, en la constatación de un proceso de gramaticalización del futuro morfológico que no ha concluido todavía en la lengua española.

Hella Olbertz inicia la segunda parte de este volumen, dedicada a la miratividad, con la siguiente propuesta de estudio: «Reportativos, citativos y mirativos en el español andino ecuatoriano: un análisis discursivo-funcional». El contexto de este trabajo coincide con la sierra ecuatoriana y Olbertz trata de acercarse al análisis del uso reportativo, citativo y mirativo de *dizque*. El objetivo de su estudio pretende describir estos tres conceptos desde el planteamiento de la Gramática Discursivo-Funcional, para lo cual trata de aislar las características de dichas nociones y su posterior análisis.

En el capítulo sexto, Carolina Figueras se centra en los marcadores *anda*, *vaya* y *mira* en un estudio titulado «Los marcadores conversacionales en español: el caso de *anda*, *vaya* y *mira*». Pretende superar la polisemia que suele acompañar a estas unidades en español y, para ello, busca la unión del contenido de los tres marcadores en un significado esencial del que se infieren efectos específicos o individuales.

Por último, José Luis Cifuentes Honrubia examina la correspondencia entre informatividad, miratividad y la configuración exclamativa en el séptimo capítulo: «*Qué va* y *qué ir a + infinitivo*: negación y exclamación». En este capítulo el autor analiza la estructura exclamativa de valor negativo *qué ir a + infinitivo* y *qué va* tomando como punto de partida los datos extraídos del CORPES XXI, así como del corpus del actual *Diccionario Histórico* (CDH).

En definitiva, este volumen constituye en sí mismo una valiosa contribución a los estudios de la información y ofrece una visión actualizada acerca de las aportaciones de la lingüística al estudio de nuevas categorías, como la evidencialidad y la miratividad, desde un enfoque aplicado al español peninsular y al español de América, sin olvidar su contacto con las lenguas amerindias.

JORGE JUAN SÁNCHEZ GONZÁLEZ  
*Universidad de Murcia*

PASTOR CESTEROS, Susana. *Español académico como LE/L2: destrezas, competencias y movilidad universitaria*. Oxford: Routledge, 2023, 232 pp., ISBN: 978-113-831-751-2.

Susana Pastor Cesteros, autora de la obra que se reseña, es profesora titular de la Universidad de Alicante, así como fundadora y directora del grupo de investigación ACQUA (Adquisición y enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras de la UA). Entre sus publicaciones más recientes, cabe mencionar el volumen colectivo que ha dirigido junto a Isabel Santos Gargallo *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (Arco, 2022). El presente libro, *Español académico como LE/L2: destrezas, competencias y movilidad universitaria*, ha sido publicado en la colección *Routledge Advances in Spanish Language Teaching*, que incluye las últimas investigaciones que se han llevado a cabo en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje del español. El enfoque adoptado por la serie es variado, ya que se ofrecen múltiples perspectivas que combinan aspectos teóricos y prácticos, para que

los conocimientos adquiridos puedan ser después aplicados y llevados a las aulas. Así pues, la obra aquí reseñada explora el marco teórico del español académico como LE/L2, temática abordada también en algunas de las publicaciones previas de la autora, como «El discurso académico en español como L2: necesidades del alumnado universitario de movilidad no nativo» (Pastor Cesteros y Soriano Moreno, 2022); el monográfico «El discurso académico en español como L2: nuevos contextos, nuevas metodologías» del *Journal of Spanish Language Teaching* (Pastor Cesteros y Ferreira Cabrera, 2018); «Pragmática intercultural en el español académico como L2» (Pastor Cesteros, 2018); o «El choque cultural académico del alumnado estadounidense en la universidad española» (Pastor Cesteros y Pandor, 2017).

A diferencia del resto de publicaciones mencionadas, en este nuevo libro la autora examina el español académico como LE/L2 (ya no denominado español para fines específicos, EFE, porque este término englobaba tanto fines profesionales como académicos) en la formación universitaria de una manera global e internacional. Así, después de ofrecer a los lectores una visión acerca del concepto de español académico como introducción para contextualizar el resto del contenido, describe las diferentes destrezas y competencias, así como aspectos del diseño curricular y planificación de cursos. Por lo tanto, la finalidad que la autora persigue es, como ella misma expone al comienzo del libro, «mostrar en qué consiste el español académico como segunda lengua en un contexto global de internacionalización universitaria» y «proporcionar las claves que permitan al alumnado aprender a comunicarse a través del discurso académico en español», además de diferentes propuestas y recursos que pueden ser de gran utilidad.

El contenido se divide en dos extensas secciones que suceden a la introducción y anteceden a la conclusión: la primera parte lidia con las destrezas y competencias en español académico como segunda lengua y la segunda está enfocada al diseño curricular y planificación de cursos de español académico. Esta división permite orientar al lector para que acceda a una parte u otra dependiendo del contenido sobre el cual quiera informarse. Cada una de ellas incluye cinco capítulos relacionados con el tema tratado que, a su vez, están organizados en diversos apartados. Los títulos de algunos de ellos están creados a partir de preguntas, como el primer capítulo «¿Qué es el español académico?», mientras que la mayoría alude directamente a la cuestión que se aborda, como «La gramática y el léxico de especialidad en el discurso académico» (el segundo) o «Géneros académicos orales» (el tercero).

Todos los capítulos siguen una misma estructura. Al comienzo, la autora presenta brevemente el tema correspondiente y plantea una reflexión previa a la lectura por



medio de preguntas con respuesta, preguntas retóricas, tareas o citas. Seguidamente, se encuentra con el contenido seccionado en puntos (1.1, 1.2, 1.3, y así sucesivamente) y complementado por múltiples figuras, esquemas visuales y tablas que sirven para organizar, aclarar y reforzar la comprensión del texto.

Utilizando el noveno capítulo –«El uso de corpus como herramienta en el ámbito académico»– a modo de ejemplo, se puede observar que, en la página 174, hay una «definición para comenzar» que es de gran utilidad, porque sitúa al lector en un contexto específico para la posterior lectura, y que en la 176 aparece un esquema que refleja y sintetiza perfectamente la tipología de corpus. Además, a lo largo de los capítulos se sugieren diferentes actividades (hasta un total de 31), conforme los lectores van adquiriendo los conocimientos, para que pongan en práctica lo aprendido. En este caso concreto, se ha incluido una tarea en la que se les pide que entren en el corpus *CEDEL2: Corpus Escrito del Español L2* (versión 2) y que sigan los pasos que están ilustrados mediante imágenes capturadas desde la web de este corpus con el que están trabajando. Este mismo procedimiento se repite en varias ocasiones con otros recursos y, al estar indicado de una manera tan clara y ordenada, puede seguirse fácilmente y realizarse la tarea, en principio, sin problema. Para concluir, se resume brevemente el contenido con preguntas de cada capítulo y se ofrecen las secciones denominadas «Bibliografía recomendada» y «Recursos y sitios web», por si se desea o necesita ampliar la información.

Como ya se ha mencionado anteriormente, uno de los objetivos perseguidos por la autora es el hecho de abordar el concepto de español académico como segunda lengua en un contexto global. En este sentido, el primer capítulo –«¿Qué es el español académico?»– es imprescindible, ya que comprende el concepto de lo que comúnmente se entiende por *español académico como L2*, además de describir el significado de otros, como «discurso académico y comunidad de práctica académica», que son también de suma importancia. Cabe destacar que la autora define el término *español académico* como «la modalidad del español utilizada por docentes y discentes para interactuar en contextos de enseñanza», mientras que el «español académico como segunda lengua» (*L2*) engloba «el discurso académico oral y escrito en todas sus dimensiones, pero contemplado desde la perspectiva del modo en que aquellos» (los estudiantes no nativos de español del ámbito universitario) «aprenden a usarlo» (p. 10).

Además, se examinan investigaciones pertenecientes a este ámbito como marco teórico, se ejemplifica la variación que el discurso académico puede presentar, se plantean actividades y se relaciona todo ello con la movilidad internacional de

estudiantes, donde actualmente el aprendizaje del español se ha incrementado exponencialmente.

Seguidamente, en el segundo capítulo, «La gramática y el léxico de especialidad en el discurso académico», se hace referencia a diferentes estrategias relacionadas con la gramática, el léxico y el discurso, así como también aspectos de la argumentación, los conectores, el registro, la intención del autor y el estilo del mismo, los tiempos verbales, la terminología y la nominalización, todo ello enfocado al ámbito del español académico como L2.

Los capítulos posteriores, el 3 y el 4, abarcan los géneros académicos orales y escritos, respectivamente. En cuanto a los primeros, la autora los clasifica en tres grandes grupos, dependiendo del hecho de que destaque una destreza u otra: la interacción oral, la comprensión auditiva o la expresión oral, en cada caso. También se enfatiza el carácter multimodal de estos géneros académicos, puesto que se emplean elementos verbales en combinación con otros no verbales y audiovisuales. Respecto a los segundos, los géneros académicos escritos, estos son los que tradicionalmente predominan y se ofrece una clasificación dividiéndolos, del mismo modo, por destrezas que deben afrontar los estudiantes no nativos: la interacción escrita, la comprensión lectora y la expresión escrita.

En el quinto se tratan conceptos como la competencia intercultural académica, la cultura académica con sus cuatro dimensiones, la comunicación intercultural, sobreentendidos y presupuestos culturales, o el choque intercultural académico, entre otros fenómenos relevantes que pueden resultar de interés para el lector.

El sexto capítulo marca el final de la primera parte del libro y el comienzo de la segunda, y establece un análisis de necesidades y pautas para la planificación de cursos de español académico como L2. Es un capítulo esencial para el profesorado que esté interesado o especializado en esta disciplina, ya que se pone en evidencia que, pese a que la programación didáctica es indudablemente relevante, «antes de decidir la metodología (sobre lo que versa el capítulo 7) y de establecer los materiales didácticos (el 8), se impone conocer el punto de partida de nuestros estudiantes y lo que requieren respecto a contenidos, temas o estrategias de aprendizaje» (p.120). Dichas necesidades se ilustran por medio de figuras (6.1. Tipos de necesidades del alumnado, p.122) y se introducen distintos modelos de análisis de necesidades (apartado 6.2.1) como el cuestionario KPSI que se utiliza para «conocer la percepción del propio estudiante sobre sus conocimientos previos de los contenidos que el docente propone» (p. 123).

En el séptimo, como se ha anunciado en el párrafo anterior, se aborda el enfoque basado en géneros académicos, a los que se ha hecho especial referencia en los capítulos

3 y 4. Esta metodología tiene el objetivo didáctico de ser implementada en el proceso de aprendizaje del discurso académico en español, ofreciendo asimismo claves sobre cómo lidiar con los textos académicos siguiendo este método y pautas para ponerlo en práctica o para planificar un curso de español académico como L2. El octavo, a su vez, se basa en los materiales didácticos, recursos, herramientas o actividades que los estudiantes no nativos pueden emplear, dependiendo siempre de sus intereses y necesidades.

Cabe destacar el noveno capítulo, «El uso de corpus como herramienta en el ámbito académico» y su utilización tanto para la enseñanza como el aprendizaje de ELE, por lo que resulta práctico para los docentes y también para los aprendices de idiomas, ya que habitualmente estos últimos no suelen usar corpus con fines didácticos. Esta propuesta tiene relación con otra de las finalidades del libro, que es facilitar aspectos fundamentales para comunicarse en términos académicos en español y proporcionar medios que puedan resultar de utilidad en el proceso.

Por último, el capítulo 10 conlleva el paso final del proceso de enseñanza-aprendizaje, que no es otro que el de la evaluación y el *feedback*, una vez revisada la metodología, las necesidades y los materiales didácticos, entre otros, en las secciones anteriores. La evaluación del alumnado internacional que se encuentra en una universidad hispana se divide en cuatro momentos diferentes, pero igualmente cruciales: antes de la estancia, durante ese periodo, al final del proceso y después de este, una vez ya se ha finalizado la movilidad. Esta clasificación se remarca junto con la revisión de la tarea y el *feedback* correctivo, que es un aspecto indispensable para cualquier estudiante.

De manera general, conviene enfatizar los recursos utilizados por la autora para complementar el texto a lo largo de todo el libro, pues incluye infinidad de gráficos y figuras para reflejar lo dicho de una manera más visual, aportando también multimodalidad; de ahí el uso de diagramas y tablas que estructuran la información, como en las páginas 204-205, donde aparecen parrillas de autoevaluación y descriptores de una rúbrica para evaluar trabajos académicos escritos. No solo se comenta y se recomienda una gran variedad de bibliografía, sino que también se aportan ejercicios complementarios con preguntas que pretenden fomentar el debate acerca de la evaluación, las calificaciones y el *feedback* (p.207), o bien la reflexión de los profesores sobre aspectos generales de su docencia a través de cuestiones planteadas con la finalidad de ser respondidas en talleres de formación.

Para concluir, cabe afirmar que esta publicación constituye una gran aportación a su ámbito de estudio. No solo ofrece contenido teórico respecto al español académico

como segunda lengua con bibliografía y argumentos que lo sustentan, sino también un enfoque didáctico y práctico con claves para llevar a cabo una comunicación efectiva en estos términos. Por lo tanto, se cumplen los objetivos establecidos en la introducción y, además, se presenta la información de manera extremadamente clara y organizada, con el apoyo de material visual, para que todo pueda ser fácilmente localizado y el lector disponga de los materiales necesarios para la comprensión del texto. Actualmente, se pueden encontrar numerosos artículos o manuales acerca del español como segunda lengua/lengua extranjera, pero no es tan común hallar libros respecto a la enseñanza o aprendizaje del español académico en concreto. Por todo ello, considero que *Español académico como LE/L2: destrezas, competencias y movilidad universitaria* es un libro novedoso, interesante, instructivo y realmente útil, por lo que recomiendo su lectura a cualquier persona atraída por la enseñanza o el aprendizaje del español académico como LE/L2.

## REFERENCIAS

- Pastor Cesteros, S. (2018). Pragmática intercultural en el español académico como L2, en M. Bargalló Escrivá, E. Forgas Berdet y A. Nomdedeu Rull (Eds.), *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios* (pp. 589-599). Tarragona: Universitat Rovira i Virgili/ASELE.
- Pastor Cesteros, S. y Ferreira Cabrera, A. (Eds.) (2018). El discurso académico en español como L2: nuevos contextos, nuevas metodologías. *Journal of Spanish Language Teaching*, 5(2), 91-101.  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23247797.2018.1538306>
- Pastor Cesteros, S. y Pandor, J. M. (2017). El choque cultural académico del alumnado estadounidense en la universidad española. *Revista de Lingüística teórica y aplicada*, volumen 55(2), 13-38.
- Pastor Cesteros, S. y Soriano Moreno, C. (2022). El discurso académico en español como L2: necesidades del alumnado universitario de movilidad no nativo. En R. Satorre Cuerda (Ed.), *El profesorado, eje fundamental de la transformación de la docencia universitaria* (pp. 451-461). Barcelona: Octaedro.
- Santos Gargallo, I. y Pastor Cesteros, S. (Dirs.) (2022). *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: Arco/Libros.

LAURA DE LA CALLE SANCHO  
*Universidad de Alicante*

