

María Luisa Carrió Pastor
Clara Ureña Tormo (eds.)

Avances en los estudios de Lingüística Aplicada en el siglo XXI

Avances en los estudios
de Lingüística Aplicada
en el siglo XXI

María Luisa Carrió Pastor
y Clara Ureña Tormo (eds.)

Avances en los estudios de Lingüística Aplicada en el siglo XXI

Octaedro 

Colección Horizontes-Universidad

Título: *Avances en los estudios de Lingüística Aplicada en el siglo XXI*

Primera edición: julio de 2025

© María Luisa Carrió Pastor y Clara Ureña Tormo (eds.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com

www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/
Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las
condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-1079-141-1

Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

Sumario

Introducción	9
MARÍA LUISA CARRIÓ PASTOR; CLARA UREÑA TORMO	
1. Estrategias de mitigación con <i>If you...</i> en textos instructivos en lengua inglesa de los siglos XVIII y XIX escritos por mujeres	13
FRANCISCO ALONSO-ALMEIDA	
2. La referencia endofórica como elemento de cohesión en la producción escrita de aprendientes griegos de ELE	37
ANGÉLICA ALEXOPOULOU; GEORGÍA PAPADOPOULOU	
3. El uso del lenguaje llano en los textos jurídicos en catalán	61
JULIA BOQUÉ; ELGA CREMADES	
4. ¿Aprobado o reprobado? El fenómeno de la geosinonimia en estudiantes francófonos de español L2	75
CARMEN CHACÓN GARCÍA; IGNACIO ARROYO HERNÁNDEZ	
5. La migración irregular en la ruta atlántica: la metáfora conceptual en el discurso discriminatorio . .	99
MARINA DÍAZ-PERALTA; GRACIA PIÑERO PIÑERO	

6. La adquisición de -logía, -logo e -itis en EFE por parte de los aprendientes chinos residentes en España	123
YIRUO GAO	
7. Extracción de términos basados en falsos amigos	151
AMAL HADDAD HADDAD	
8. La infografía en la traducción de textos científico-técnicos: adquisición de la competencia traductora y del conocimiento lingüístico y temático mediante la traducción DE-ES de infografías sobre el etiquetado del vino.	171
FABIOLA JURADO MUÑOZ; ISIDORO RAMÍREZ ALMANSA	
9. Variación terminológica en la interpretación de ruedas de prensa oficiales: el caso de la COVID-19 en la combinación chino-inglés	203
CHUNYU LI; ROSA ESTOPÀ	
10. Las dos caras de las emociones: el disfrute y la ansiedad en el aula de lenguas extranjeras	235
MERCEDES RABADÁN ZURITA	
11. La adquisición de la marcación diferencial de objeto (DOM) en alumno/as germanoparlantes de ELE en el contexto escolar de Austria.	255
HELENE THIERRICHTER	
12. Estudio sobre el interés de la metodología tándem para el aprendizaje del chino y el español en contextos empresariales	287
QINDAN XIAO; DANIELA GIL SALOM	

Introducción

MARÍA LUISA CARRIÓ PASTOR
CLARA UREÑA TORMO
Universitat Politècnica de València

Este volumen muestra los avances que han realizado investigadores que focalizan su atención en análisis relacionados con la lingüística aplicada. Cada una de las aportaciones ha sido evaluada por revisores siguiendo el método de pares ciegos, así como por las editoras del volumen, lo que garantiza su calidad y valor en lo que respecta a los avances en los campos específicos del conocimiento.

Las investigaciones que se incluyen se centran en aspectos variados sobre diversas lenguas, desde la traducción al análisis de la mitigación, las emociones o la variación terminológica. Con este volumen, pretendemos mostrar las tendencias que existen en la investigación sobre lingüística aplicada desde una perspectiva holística, para que nos aporten una visión total del conjunto de los avances y, sin duda, evitar que lo perdamos de vista al concentrarnos en sus elementos.

Esta publicación muestra los avances en lingüística aplicada no por temáticas, puesto que son diversas, sino que hemos dispuesto los capítulos siguiendo un orden alfabético de los apellidos de los autores, ya que se pretende ofrecer una visión a vista de pájaro de los distintos temas en los que se centra la investigación en lingüística en la actualidad.

El primer capítulo se denomina «Estrategias de mitigación con *If you...* en textos instructivos en lengua inglesa de los siglos XVIII y XIX escritos por mujeres», cuyo autor es Francisco Alonso-Almeida. En este estudio se muestran los distintos matices que

podemos observar en la mitigación usada en lengua inglesa y cuyos patrones aportan información sobre las manifestaciones variadas de persuasión utilizados por mujeres.

A continuación, Angélica Alexopoulou y Georgía Papadopoulou nos muestran, en el segundo capítulo, cuestiones relativas a la referencia endofórica, en concreto, la cohesión que proporciona en la producción escrita de estudiantes de español griegos. Este capítulo se centra en un aspecto específico de la enseñanza del español como lengua extranjera, considerando la lengua materna de los aprendices.

En el tercer capítulo, «El uso del lenguaje llano en los textos jurídicos en catalán», las autoras, Julia Boqué y Elga Cremades, estudian si el lenguaje jurídico en catalán utilizado en Cataluña, el País Valenciano y las Islas Baleares cumple con las recomendaciones de los manuales de lenguaje llano, destacando la importancia de su uso para lograr una equidad entre el lenguaje jurídico y la realidad.

En lo que respecta al capítulo cuarto, Carmen Chacón García e Ignacio Arroyo Hernández nos detallan en «¿Aprobado o Reprobado? El fenómeno de la geosinonimia en estudiantes francófonos de español L2» las características de la geosinonimia en relación con otras relaciones semánticas que influyen en la adquisición de lenguas adicionales.

En el capítulo quinto, «La migración irregular en la ruta atlántica: la metáfora conceptual en el discurso discriminatorio», sus autoras, Marina Díaz-Peralta y Gracia Piñero Piñero, analizan el discurso político de los medios generado por el movimiento migratorio que afecta a Europa. Mediante las metáforas identificadas en el análisis, nos suministran una categorización del fenómeno que incluye tanto el componente racional como el afectivo y valorativo, evidenciando la discriminación que sufren los emigrantes.

A continuación, en el capítulo sexto, «La adquisición de -logía, -logo e -itis en EFE por parte de los aprendientes chinos residentes en España», Yiruo Gao nos detalla las diferencias en el nivel de conocimientos del español, el lugar de realización del grado y la edad y la interpretación de sufijos. Todo ello lo aborda desde el análisis del español para fines específicos, ya que considera que podría favorecer un aumento en el conocimiento del vocabulario en los alumnos.

En el capítulo séptimo, «Extracción de términos basados en falsos amigos», Amal Haddad Haddad, desde una perspectiva de análisis de corpus, obtiene una lista de términos basados en falsos amigos del corpus de las Naciones Unidas. El propósito de este estudio es advertir sobre la frecuencia de este tipo de términos y de su mal uso en los dominios de especialidad, proponiendo alternativas.

Respecto al capítulo octavo, Fabiola Jurado Muñoz e Isidoro Ramírez Almansa abordan la infografía en la traducción de textos científico-técnicos. Específicamente se centran en la adquisición de la competencia traductora y del conocimiento lingüístico y temático mediante la traducción de infografías sobre el etiquetado del vino desde el alemán al español. Con ello, a través de la traducción, ayudan a los alumnos a mejorar su traducción mediante la comprensión de la legislación y contexto específico.

En el capítulo noveno, «Variación terminológica en la interpretación de ruedas de prensa oficiales: el caso de la COVID-19 en la combinación chino-inglés», Chunyu Li y Rosa Estopà nos detallan e identifican la variación terminológica que existe en las traducciones al inglés de varias ruedas de prensa del gobierno chino durante la COVID-19. La presencia de variación terminológica en la interpretación de ruedas de prensa oficiales muestra que la información se transmite de forma distinta en diferentes ámbitos, lo cual puede dificultar la transmisión correcta de la información.

El capítulo décimo, «Las dos caras de las emociones: el disfrute y la ansiedad en el aula de lenguas extranjeras», cuya autora es Mercedes Rabadán Zurita, nos detalla la ansiedad de alumnos que estudian lenguas extranjeras en Portugal (inglés, español y francés). Uno de los hallazgos de este estudio es que se correlacionan mayores puntuaciones en una emoción positiva con menores puntuaciones en ansiedad, aunque no se identificó una mayor ansiedad relacionada con una lengua en especial.

En el penúltimo capítulo del volumen, denominado «La adquisición de la marcación diferencial de objeto (DOM) en alumno/as germanoparlantes de ELE en el contexto escolar de Austria», Helene Thierrichter y Barbara Hinger nos detallan y describen la adquisición de la marcación diferencial de objeto (DOM) en estudiantes germanohablantes de español como lengua extranjera en Austria.

Por último, el capítulo decimosegundo, cuyas autoras son Qindan Xiao y Daniela Gil Salom y se titula «Estudio sobre el interés de la metodología tándem para el aprendizaje del chino y el español en contextos empresariales», tiene como objetivos identificar y examinar los principales beneficios y desafíos del tándem lingüístico en el aprendizaje y adquisición del chino y el español como lenguas extranjeras.

En resumen, estos doce capítulos muestran una perspectiva variada de los estudios de lingüística aplicada. El fin de este volumen es mostrar los hallazgos de investigadores y grupos de investigación de diversos centros, mostrando las tendencias que se siguen en el siglo XXI. Queremos destacar que la publicación del libro ha sido posible gracias a la financiación recibida de la Conselleria de Cultura, Educació, Universitats i Ocupació de la Generalitat Valenciana, sin la cual estas valiosas aportaciones no hubieran visto la luz.

Estrategias de mitigación con *If you...* en textos instructivos en lengua inglesa de los siglos XVIII y XIX escritos por mujeres

FRANCISCO ALONSO-ALMEIDA

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen

Este estudio analiza las estrategias de mitigación en textos instructivos en lengua inglesa de los siglos XVIII y XIX escritos por mujeres, centrándose en construcciones condicionales como *If you...* Estas estrategias, cruciales para mitigar órdenes y sugerencias, reflejan las normas sociales de cortesía y deferencia de cada época. La investigación utiliza como base los subcorpus CoWITE18 (Alonso-Almeida et al., 2025a) y CoWITE19 (Alonso-Almeida et al., 2025b), compilados para explorar los aspectos discursivos en los textos de estas compilaciones. Pese a la relevancia de estas construcciones en los textos instructivos, existen pocos estudios que analicen su evolución diacrónica desde una perspectiva discursiva y sociolingüística. En particular, se desconoce cómo las transformaciones sociales e históricas, como la industrialización y los cambios en la alfabetización, influyeron en la frecuencia y función de estas expresiones mitigadoras. Este trabajo evalúa cuantitativa y cualitativamente las construcciones *If you...* en textos instructivos redactados por mujeres, considerando su frecuencia, distribución y función. Los resultados destacan un uso predominante de mecanismos de cortesía explícita en el siglo XVIII, como *If you please*, y un giro hacia construcciones más funcionales y directas en el siglo XIX, como *If you want*. Estas diferencias reflejan adaptaciones lingüísticas a contextos socioculturales cambiantes, evidenciando cómo el lenguaje instructivo evolucionó para satisfacer las expectativas de públicos más diversos y alfabetizados. El análisis revela que las construcciones *If you...* no solo desempeñan un papel clave en la atenuación de instrucciones y sugerencias, sino que también reflejan cambios significativos en las normas discursivas y socioculturales de cada periodo. En el siglo XVIII, predominan formas como *If you please*, orientadas a mantener un tono relacional y cortesía explícita. En contraste, el siglo XIX

muestra una transición hacia un lenguaje más funcional y directo, con expresiones como *If you want* que responden a las necesidades de un público más diverso y alfabetizado, en un contexto marcado por la industrialización y la transformación social que las mujeres reflejan a la perfección en sus textos.

Palabras clave: mitigación, cortesía lingüística, textos instructivos, pragmática histórica, prosa escrita por mujeres, construcción condicional, significado interpersonal.

1. Introducción

El uso de estrategias de mitigación en textos instructivos ha sido un elemento clave para establecer relaciones interpersonales entre el autor y los lectores. Una de estas estrategias es la construcción *If you...*, la cual parece funcionar como un marcador de cortesía que suaviza órdenes y sugerencias en el marco de las normas sociales de cada época. Este estudio se centra en analizar su frecuencia y distribución en textos instructivos escritos por mujeres durante los siglos XVIII y XIX en los subcorpus CoWITE18 y CoWITE19 (Alonso-Almeida et al., 2025a, 2025b)¹. En el siglo XVIII, la escritura instructiva parece caracterizarse por un estilo altamente interpersonal, donde las estrategias atenuadoras como *If you please* o *If you think* buscaban implicar al lector y minimizar posibles imposiciones. Sin embargo, en el siglo XIX, el contexto histórico de industrialización y los cambios en las relaciones sociales pudieron haber promovido un lenguaje más directo y funcional. Estas transformaciones motivan la necesidad de explorar cómo evolucionaron las estrategias discursivas en este tipo de textos.

El objetivo principal de este trabajo es analizar el uso de *If you...* como estrategia mitigadora en textos instructivos escritos por mujeres, evaluando su evolución diacrónica desde una perspectiva discursiva y sociolingüística. Para ello, se aplican métodos cuantitativos y cualitativos, empleando herramientas de análisis de corpus y estadísticas para comparar las diferencias entre los dos periodos. Además, este estudio busca contribuir a la comprensión

1. La investigación llevada a cabo en este artículo ha sido apoyada por el Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2021-2023 de los Ministerios de Ciencia e Innovación con el número de referencia PID2021-125928NB-I00, por lo cual expreso mi gratitud.

de las dinámicas interpersonales en textos históricos, destacando cómo las prácticas discursivas reflejan las normas sociales y culturales de su tiempo. El análisis permitirá identificar patrones lingüísticos y contextualizar su función dentro de las transformaciones históricas que influyeron en la escritura instructiva.

Tras lo dicho, este estudio aborda las siguientes preguntas de investigación: (a) ¿cómo varía la frecuencia de uso de *If you...* entre los siglos XVIII y XIX?, (b) ¿qué formas específicas de *If you...* predominan en cada periodo y cómo se distribuyen?, (c) ¿qué cambios en las estrategias discursivas pueden inferirse a partir de la evolución de estas construcciones? y, finalmente, (d) ¿cómo se relacionan los cambios observados con el contexto sociocultural de cada siglo?

La estructura del capítulo se organiza en seis secciones principales. La sección «Mitigación interpersonal en el discurso instructivo» explora el concepto de mitigación como recurso pragmático clave para suavizar instrucciones y sugerencias, situándolo en el marco de teorías de cortesía y pragmática histórica. Se describen las dinámicas sociales de los siglos XVIII y XIX que influyeron en el uso de construcciones como *If you...* y su papel en la organización discursiva de los textos instructivos. En la tercera sección, se analizan estas construcciones desde el marco teórico de la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF). Se examina su contribución a las metafunciones ideacional, interpersonal y textual, destacando su relevancia en la creación de relaciones hipotéticas y en la gestión de la interacción entre autor y lector. También se presenta una clasificación de los procesos materiales y mentales en los que estas construcciones suelen participar. La cuarta sección describe los recursos utilizados, específicamente los subcorpus CoWITE18 y CoWITE19, y los criterios de selección de los textos analizados, así como la metodología de estudio. En la sección de resultados, se presentan los hallazgos principales que incluyen frecuencias absolutas y relativas, análisis estadísticos y patrones discursivos de las construcciones *If you....* Se destacan las diferencias entre los siglos XVIII y XIX en términos de frecuencia, variedad y tono discursivo, evidenciando tanto elementos de continuidad como de cambio en el uso de estas estrategias mitigadoras. Finalmente, la conclusión resume los hallazgos más destacados y subraya cómo el uso de las construcciones *If you...* refleja las transformaciones socioculturales e históricas de los periodos analizados.

2. Mitigación interpersonal en el discurso instructivo

La mitigación interpersonal se refiere a las estrategias lingüísticas empleadas para suavizar actos de habla que podrían percibirse como imposiciones, órdenes o críticas. Estas estrategias son esenciales en contextos comunicativos donde el equilibrio entre cortesía y funcionalidad es importante, como se aprecia en los textos instructivos. Según Brown y Levinson (1987), la cortesía lingüística busca preservar la imagen social del receptor, minimizando amenazas a su autonomía o dignidad. En este sentido, construcciones como *If you...* permiten introducir opciones y sugerencias de manera menos directa, reduciendo el impacto de una posible orden. Este fenómeno ha sido estudiado ampliamente en el ámbito de la pragmática histórica (cf. Jucker y Taavitsainen, 2013) y su relevancia en la construcción de relaciones interpersonales es indiscutible, como se refleja en Culpeper (2011).

En los textos instructivos de los siglos XVIII y XIX, como probablemente ocurre en otras épocas, la mitigación cumplía un doble propósito. Por un lado, facilitaba la aceptación de las instrucciones por parte del lector o usuario y reforzaba la relación entre el autor y su público receptor (Puentes-Castelo, 2023), especialmente en un contexto donde la escritura podría estar dirigida a mujeres, quienes frecuentemente ocupaban roles específicos en el ámbito doméstico (Davidoff y Hall, 2002). Construcciones como *If you please* o *If you think* podrían ofrecer alternativas al lector, además de reflejar normas de cortesía y deferencia características de la época, en línea con las observaciones de Watts (2003) sobre las normas sociales en los discursos del periodo. Además, estas estrategias lingüísticas (Leech, 2014) también funcionaban como herramientas pedagógicas para guiar al lector sin imponer una autoridad excesiva.

La importancia de la mitigación en textos históricos radica en que estas estrategias no son universales ni inmutables (Hyland, 2005; Mills, 2003); su uso está profundamente influido por factores culturales, sociales e históricos. En el siglo XVIII, por ejemplo, los textos dirigidos a mujeres tendían a emplear un lenguaje más relacional (Fairclough, 2001) y orientado a la cortesía en consonancia con las expectativas sociales de la época. Este enfoque discursivo encaja con la idea de que el lenguaje refleja y re-

fuerza las estructuras sociales dominantes, como argumenta Goffman (1967) en sus análisis sobre la interacción social. En el siglo XIX, en cambio, el discurso instructivo comenzó a orientarse hacia la eficiencia y la funcionalidad, reduciendo en algunos casos el uso de estrategias explícitas de cortesía. Este cambio puede explicarse, en parte, por la influencia de la Revolución Industrial, que transformó las relaciones sociales y las prácticas comunicativas (Altick, 1957).

Desde una perspectiva funcionalista (Carrió-Pastor, 2012, 2014, 2016), las estrategias mitigadoras como *If you...* desempeñan un papel crucial en la organización del texto instructivo. Estas construcciones (Thompson, 2014), además de suavizar el acto comunicativo, reflejan una intención pedagógica que busca involucrar al lector en el proceso de toma de decisiones. Además, sirven como marcadores de interacción que ayudan a estructurar la relación autor-lector, creando un ambiente de cooperación y respeto. Por tanto, la mitigación en el discurso instructivo no debe entenderse únicamente como una característica lingüística, sino como un reflejo de las propias estructuras sociales y culturales de cada época. Este estudio considera estas cuestiones al analizar la evolución de *If you...* en los textos instructivos de los siglos XVIII y XIX escritos por mujeres, explorando cómo estas construcciones lingüísticas se adaptaron a las normas y expectativas de sus respectivos contextos históricos, en especial para la expresión de la cortesía.

En este sentido, la cortesía no solo tenía una función pragmática, sino que también reforzaba las jerarquías sociales, estableciendo al autor como una figura de autoridad (Alonso-Almeida y Álvarez-Gil, 2021; Jucker, 2020) que, sin embargo, respetaba la autonomía del lector. La flexibilidad de las estrategias mitigadoras también se conjuga con los principios de negociación de poder en el lenguaje, como sugiere Lakoff (1973) en sus estudios sobre el tacto lingüístico. En el caso específico del siglo XIX, este estuvo marcado por la Revolución Industrial (cf. Altick, 1957), la consolidación de las clases sociales modernas y un aumento en la alfabetización. Estos cambios influyeron en el estilo y propósito de los textos instructivos, que comenzaron a adaptarse a un público más amplio y diverso (Fairclough, 1995). La escritura se tornó más funcional y directa, dejando gradualmente de lado las estrategias explícitas de cortesía en favor de una mayor eficiencia

comunicativa. Además, el siglo XIX vio el auge de los manuales de autoayuda y los textos educativos dirigidos a la clase trabajadora, lo que amplió el uso de textos instructivos más económicos en su estilo lingüístico. Esta transformación responde a un contexto social donde el tiempo y la precisión eran valorados, especialmente en un periodo de intensa actividad industrial y urbana.

3. Las oraciones con *if* desde una perspectiva sistémico-funcional

El análisis de las construcciones condicionales introducidas por *if* en el marco de la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) se centra en cómo estas contribuyen a la organización ideacional e interpersonal del discurso (Halliday y Matthiessen, 2014). Desde esta perspectiva, las oraciones condicionales son herramientas discursivas que permiten establecer relaciones hipotéticas o de contingencia entre eventos o acciones. Estas relaciones no solo estructuran el significado del texto, sino que también facilitan la interacción entre los participantes, adaptando el contenido a las necesidades y expectativas del destinatario. En los textos instructivos, las oraciones con *if* cumplirían funciones duales:

- a) Función ideacional: proporcionan explicaciones alternativas o posibles resultados de acciones específicas, configurando el contenido en términos de lógica y contingencia. Por ejemplo, *If you add sugar, the mixture will thicken* implica una secuencia causal que guía al lector en la realización de una tarea.
- b) Función interpersonal: estas construcciones también sirven como estrategias mitigadoras para suavizar las instrucciones, disminuyendo la imposición y reforzando la cooperación entre el autor y el lector (Halliday, 1994; Thompson, 2014). En este caso, *if* actúa como un mediador que transforma una orden directa en una sugerencia o posibilidad.

Desde el punto de vista sistémico-funcional, las oraciones con *if* en textos instructivos suelen involucrar procesos materiales (Thompson, 2014), que describen acciones concretas realizadas por el lector, y procesos mentales, que apelan al juicio o la

percepción del destinatario. Los siguientes ejemplos ilustran este aspecto:

- 1. *If you stir the mixture, it will thicken* (proceso material).
- 2. *If you think it needs more salt, add a pinch* (proceso mental).

Además, estas construcciones frecuentemente integran modalidades de posibilidad o probabilidad, lo que les otorga flexibilidad y refuerza su carácter mitigador. En el ejemplo, *If you like, you may omit the salt* introduce una opción abierta que deja al lector la decisión final. Desde una perspectiva LSF, las oraciones condicionales no solo contribuyen a la coherencia textual, sino que también refuerzan las metafunciones del lenguaje: ideacional, interpersonal y textual. Esto las convierte en un recurso clave para el análisis histórico-discursivo, especialmente en géneros como los textos instructivos, donde la interacción entre autor y lector se construye cuidadosamente a través de la lengua.

4. Corpus y metodología de estudio

El *Corpus of Women’s Instructive Texts in English* (CoWITE) es un recurso lingüístico diseñado para analizar textos instructivos escritos exclusivamente por mujeres entre los siglos XVIII y XIX. Compilado en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria por el grupo Discourse, Communication & Society, este corpus tiene como objetivo proporcionar una herramienta exhaustiva para el estudio del discurso instructivo femenino y las prácticas lingüísticas históricas del inglés moderno temprano y tardío. CoWITE incluye géneros como libros de recetas, manuales domésticos y textos prácticos, representativos de las actividades cotidianas de las mujeres en sus respectivos periodos. CoWITE, en el momento de elaboración de este estudio, se divide en dos subcorpus, que son lo que se usan en este trabajo:

Tabla 1. Comparación de la composición de los corpus CoWITE18 y CoWITE19

Subcorpus	Periodo	Tókenes	Tipos	Lemas	Distribución temporal
CoWITE18	1700 - 1799	190.486	5.695	5.325	~50.000 palabras/década
CoWITE19	1800 - 1899	522.963	12.540	11.893	

Para garantizar la integridad temporal y lingüística del corpus, se incluyeron únicamente textos escritos por mujeres cuya lengua materna era el inglés, ya fuese británico o estadounidense, y se seleccionaron exclusivamente primeras ediciones para evitar reimpresiones de siglos anteriores o manuscritos hológrafos. Este recurso permite estudiar las estrategias lingüísticas y discursivas utilizadas por las mujeres en contextos instructivos, reflejando cómo equilibraban cortesía y autoridad en sus textos. Los subcorpus son especialmente valiosos para analizar estrategias comunicativas de género, al explorar cómo las mujeres articulaban su voz en un contexto social dominado por hombres; para la lingüística histórica, al documentar el desarrollo del inglés moderno temprano y tardío; para la pragmática, al ofrecer información sobre el uso de modales y estrategias de cortesía y para el estudio del discurso especializado, al proporcionar datos sobre la estructura de guías prácticas y didácticas en diversos contextos.

La metodología de este estudio se basa en un enfoque mixto, que combina análisis cuantitativo y cualitativo para examinar el uso de la construcción *If you...* en textos instructivos escritos por mujeres en los siglos XVIII y XIX. Este enfoque permite analizar tanto las frecuencias y distribuciones como las funciones discursivas y pragmáticas de estas expresiones mitigadoras. Como parte de los procedimientos analíticos, se realizó una búsqueda sistemática de la construcción *If you...* en ambos subcorpus utilizando herramientas de concordancia. Los ejemplos identificados se clasificaron en función de las formas específicas encontradas, lo que permitió observar patrones recurrentes en el empleo de estas formas y analizar su evolución diacrónica. Como parte del análisis cuantitativo, se calcularon las frecuencias absolutas y relativas de *If you...* por cada 1.000 tókenes en ambos subcorpus para controlar las diferencias entre ellos. Además, se aplicó una prueba estadística de chi-cuadrado para evaluar si las diferencias observadas entre los siglos XVIII y XIX eran estadísticamente significativas. En cuanto al análisis cuantitativo, cada ocurrencia se analizó en su contexto para identificar las funciones pragmáticas y discursivas de *If you...*, lo que incluyó: (a) su papel como estrategia mitigadora, (b) su relación con el tono y la estructura del texto y (c) su encaje dentro de las normas sociales y culturales de la época.

En este estudio se utilizaron diversas herramientas y enfoques metodológicos para garantizar un análisis riguroso. Entre las herramientas destaca el uso del *software* de análisis de corpus *CasualConc* de Yasu Imao, que permitió identificar patrones lingüísticos y generar concordancias a partir de los datos textuales. El análisis contextual se realizó a través de marcos teóricos de pragmática, cortesía lingüística y análisis del discurso histórico, apoyándose en referencias clave como Brown y Levinson (1987) y Alonso-Almeida (2015). Además, se aplicaron herramientas estadísticas, como la prueba de chi-cuadrado, para comparar distribuciones entre los siglos XVIII y XIX.

Sin embargo, el diseño y la implementación del corpus presentaron ciertas limitaciones. En primer lugar, existe un sesgo de género, ya que el estudio se centra exclusivamente en textos escritos por mujeres, lo que restringe comparaciones con textos producidos por hombres en el mismo periodo. En segundo lugar, la restricción temporal del análisis a los siglos XVIII y XIX deja fuera otros periodos históricos que podrían ofrecer perspectivas complementarias. Estas limitaciones, por lo tanto, subrayan la necesidad de un análisis cuidadoso y contextualizado en la interpretación de los resultados del estudio.

5. Resultados

En esta sección se presentan los hallazgos principales del análisis cuantitativo y cualitativo del uso de *If you...* en textos instructivos de los siglos XVIII y XIX. Los resultados se organizan en torno a las frecuencias, distribuciones, análisis estadísticos y observaciones cualitativas.

5.1. Frecuencias generales

El análisis de frecuencias absolutas y relativas muestra una evolución significativa en el uso de *If you...* entre los siglos XVIII y XIX se observa en la tabla 2:

Tabla 2. Comparación de patrones *If you...* en los corpus CoWITE18 y CoWITE19

Patrón	Frecuencia absoluta XVIII	Frecuencia relativa XVIII (%)	Frecuencia absoluta XIX	Frecuencia relativa XIX (%)
<i>if you allow</i>	0	0,0000	4	0,0008
<i>if you approve</i>	1	0,0005	3	0,0006
<i>if you are careful</i>	1	0,0005	2	0,0004
<i>if you be</i>	1	0,0005	0	0,0000
<i>if you can get</i>	2	0,0010	2	0,0004
<i>if you can have</i>	1	0,0005	1	0,0002
<i>if you cannot get</i>	1	0,0005	1	0,0002
<i>if you cannot spare</i>	1	0,0005	1	0,0002
<i>if you desire</i>	0	0,0000	1	0,0002
<i>if you do not dislike</i>	0	0,0000	1	0,0002
<i>if you do not find</i>	0	0,0000	2	0,0004
<i>if you do not like</i>	1	0,0005	2	0,0004
<i>if you do not think</i>	1	0,0005	1	0,0002
<i>if you do not want</i>	0	0,0000	1	0,0002
<i>if you do not wish</i>	0	0,0000	1	0,0002
<i>if you don't approve</i>	1	0,0005	0	0,0000
<i>if you don't like</i>	0	0,0000	1	0,0002
<i>if you fear</i>	1	0,0005	1	0,0002
<i>if you find</i>	3	0,0016	6	0,0011
<i>if you get</i>	0	0,0000	1	0,0002
<i>if you happen</i>	0	0,0000	2	0,0004
<i>if you intend</i>	0	0,0000	2	0,0004
<i>if you like</i>	6	0,0031	5	0,0010
<i>if you love</i>	2	0,0010	1	0,0002
<i>if you please</i>	19	0,0099	12	0,0023
<i>if you prefer</i>	0	0,0000	5	0,0010
<i>if you think</i>	8	0,0042	4	0,0008
<i>if you want</i>	2	0,0010	7	0,0013
<i>if you wish</i>	0	0,0000	4	0,0008

5.2. Distribución de formas

Las figuras 1 y 2 muestran visualmente la distribución relativa de las formas analizadas y la comparativa global por siglos:

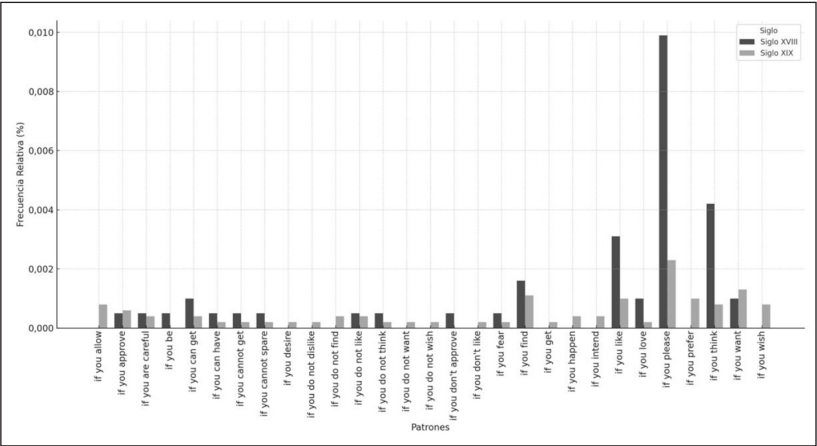


Figura 1. Distribución de patrones con *If you...* en los corpus CoWITE18 y CoWITE19

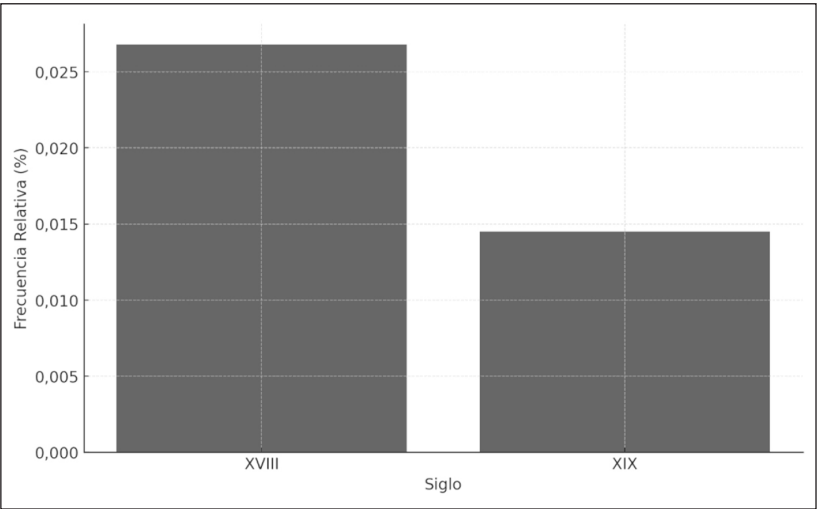


Figura 2. Frecuencias relativas de los patrones *If you...* por siglos

En el siglo XVIII, el patrón *If you please* destaca como el más frecuente, con una frecuencia relativa del 0,0099%, lo que sugiere que era común en el discurso, probablemente reflejando una

mayor formalidad o cortesía en el lenguaje de la época. Por su parte, *If you think* tiene una frecuencia significativa del 0,0042 %, lo que evidencia su relevancia en el discurso de ese periodo. Asimismo, *If you like*, con una frecuencia relativa del 0,0031 %, muestra una prominencia moderada, pero sistemática. En el siglo XIX, el patrón *If you want* sobresale con una frecuencia relativa del 0,0013 %, mayor que en el siglo XVIII, lo que podría indicar un cambio hacia un lenguaje más enfocado en deseos o necesidades personales. Por otro lado, *If you prefer* emerge como una forma más relevante, con una frecuencia relativa del 0,0010 %, posiblemente reflejando nuevas preferencias lingüísticas. Aunque el uso de *If you please* disminuye a un 0,0023 %, sigue siendo uno de los patrones más frecuentes en este siglo.

En términos generales, los patrones del siglo XVIII reflejan un lenguaje más formal y una cortesía explícita, como evidencia el predominio de expresiones como *If you please*. En contraste, el siglo XIX muestra un cambio hacia un lenguaje más directo y personal, con la aparición de patrones como *If you want* e *If you prefer*, posiblemente motivados por transformaciones sociales o culturales en las formas de comunicación.

5.3. Análisis de la variación

Se realizó una prueba de chi-cuadrado para evaluar el grado de significación de las diferencias en la distribución de *If you...* entre los siglos XVIII y XIX. Los resultados se muestran en la tabla 3:

Tabla 3. Cálculo de la variación de uso de patrones con *If you*

Métrica	Valor
Chi-cuadrado	32,95
Valor <i>p</i>	0,238
Grado de libertad	28
Nivel de significancia	0,05 (típico)

El análisis de chi-cuadrado realizado para evaluar la variación en los patrones de *If you...* entre los subcorpus del siglo XVIII y XIX muestra un valor de chi-cuadrado de 32,95, con un valor *p* asociado de 0,238 y grado de libertad de 28. Estos resultados indi-

can que no existe evidencia estadísticamente significativa para concluir que las diferencias observadas entre las frecuencias absolutas de los patrones en ambos periodos son algo más que producto del azar. En otras palabras, las distribuciones de los patrones en los dos subcorpus no presentan una variación significativa a un nivel estándar ($p < 0,05$). Esto sugiere una relativa estabilidad en el uso de los patrones analizados entre los siglos XVIII y XIX, si bien desde el punto de vista del proceso usado existen matices que se exploran en la sección 5.

5.4. Análisis de las funciones

El análisis contextual de los casos de *If you...* permitió identificar patrones discursivos y funciones pragmáticas:

- a) Estrategias de cortesía explícita: *If you please* aparece en textos del siglo XVIII como marcador de deferencia, reforzando la relación interpersonal autor-lector, como en el ejemplo siguiente:

3. *You may add sugar, if you please, to sweeten the dish.*

- b) Construcciones pragmáticas: en el siglo XIX, el uso de *If you want* o *If you find* refleja un enfoque más funcional, orientado a las necesidades del lector.

4. *If you find the sauce too thick, add some water.*

- c) Adaptación al público objetivo: los textos del siglo XVIII muestran un tono relacional, mientras que los del siglo XIX son más directos y prácticos en consonancia con las demandas de un público más amplio y diverso.

6. Discusión

En esta sección se ofrece una interpretación de los hallazgos presentados en los resultados, relacionándolos con el contexto histórico y teórico previamente descrito. Además, se discuten las implicaciones lingüísticas y socioculturales de los cambios observados en el uso de la construcción *If you...* en los textos ins-

tructivos de los siglos XVIII y XIX, según se evidencia en CoWITE18 y CoWITE19.

6.1. Estrategias de cortesía explícita en el siglo XVIII

Los textos del siglo XVIII se caracterizan por un uso predominante de estrategias mitigadoras explícitas, como *If you please*, lo que refleja un estilo discursivo orientado hacia la cortesía y la relación interpersonal. Estas construcciones eran herramientas fundamentales para suavizar las instrucciones, particularmente en un contexto donde las mujeres, como receptoras principales, eran vistas como responsables de la gestión del hogar y, al mismo tiempo, debían adherirse a normas sociales estrictas que enfatizaban el decoro y la deferencia (cf. Brown y Levinson, 1987; Davidoff y Hall, 2002), como se aprecia en el ejemplo siguiente:

5. *you may do Barberries or black Rizers the same Way, if you please: If you please to do them with the Stalks, you may take fewer of bruised Currans* (Johnston, 1740).

El ejemplo presentado destaca cómo los textos del siglo XVIII utilizaban construcciones mitigadoras explícitas como *If you please* para suavizar las instrucciones dirigidas a las lectoras. Este patrón discursivo refleja un enfoque en la cortesía y la relación interpersonal, fundamental en un contexto en el que las mujeres tenían un rol central en la gestión doméstica y debían adherirse a normas sociales que valoraban el decoro y la deferencia. La repetición de la construcción *If you please* en este ejemplo no solo refuerza la autoridad del autor al ofrecer opciones, sino que también muestra una estrategia para evitar imponer directamente las instrucciones al lector.

Esto permite mantener una relación de igualdad y respeto con las lectoras, promoviendo una interacción discursiva más colaborativa y acorde con las expectativas sociales de la época. El uso de términos como *you may* e *if you please* crea un marco de sugerencia más que de mandato u orden, enfatizando la flexibilidad y el respeto hacia la autonomía de la lectora. Este estilo discursivo está estrechamente relacionado con las normas de cortesía positiva identificadas por Brown y Levinson (1987) que buscan reforzar la conexión social y la consideración por los de-

seos del interlocutor. Además, el ejemplo subraya cómo el lenguaje de los textos instructivos está en consonancia con las expectativas culturales de las mujeres como administradoras del hogar, en un equilibrio entre autoridad y deferencia.

La predominancia de estas formas puede interpretarse como un reflejo de las estructuras jerárquicas entre autor y lector, donde el autor actúa como una figura de autoridad que guía al lector, pero con un tono respetuoso. Este fenómeno también está relacionado con la percepción de las mujeres como lectoras principales, quienes eran socializadas para responder favorablemente a un lenguaje respetuoso y no coercitivo (Mills, 2003; Watts, 2003), como se aprecia en el ejemplo siguiente donde se involucra al usuario:

6. *Garnish with lemon. You may lard it, if you think proper so to do* (Cole, 1788).

Este ejemplo refleja la interacción entre las funciones pragmáticas e ideacionales del lenguaje en textos instructivos del siglo XVIII. La construcción *if you think proper so to do* opera como una mitigación discursiva que suaviza la imposición inherente a las instrucciones. Este tipo de forma condicional posiciona al lector como participante activo en el proceso, otorgándole la opción de decidir y, al mismo tiempo, reduciendo el tono autoritario del mensaje. El uso de la forma modal *may* refuerza esta dinámica al introducir una posibilidad en lugar de una obligación, creando un marco de sugerencia respetuosa. En este contexto, el autor asume un rol de autoridad, pero lo ejerce con deferencia, en conjunto con las normas sociales de cortesía esperadas en la interacción escrita de la época. Este enfoque se sustenta en estrategias de cortesía positiva, como las descritas por Brown y Levinson (1987), al invitar al lector/usuario a colaborar en la interpretación y ejecución de las instrucciones. La referencia explícita al juicio del lector con *if you think proper* subraya la deferencia hacia su criterio, reforzando un modelo jerárquico en el que la autoridad del autor no es impuesta de manera coercitiva.

6.2. Diversificación y funcionalidad en el siglo XIX

El análisis de los textos del siglo XIX muestra un cambio significativo en las estrategias mitigadoras, con un aumento en el uso de

las construcciones pragmáticas y funcionales como *If you find*, *If you want* e *If you like*. Estas formas reflejan una adaptación del discurso instructivo a las transformaciones socioculturales de la época, en particular la expansión de la alfabetización, la urbanización y el creciente interés por la eficiencia y la funcionalidad en la comunicación escrita (Altick, 1957). El siguiente caso de *If you find* es representativo:

7. *It is well to stew the sweetening with them; at least a part of it. It is easy to add, if you find them too sour for your taste* (Mrs. Child, 1841).

Este ejemplo evidencia la evolución de las estrategias discursivas en los textos instructivos del siglo XIX, donde las construcciones como *if you find them too sour for your taste* representan un enfoque más pragmático y funcional. En este caso, *if you find* establece una conexión directa entre el juicio individual del lector y la acción sugerida, posicionando al autor como facilitador en lugar de una figura autoritaria. Esta estrategia otorga mayor agencia al lector, adaptándose a las necesidades y preferencias personales, lo que refleja un discurso más orientado hacia la autonomía. El uso de *if you find* introduce una dimensión condicional que invita al lector a evaluar activamente el estado de la preparación culinaria, adaptando las instrucciones según sus propios criterios. Este enfoque se explica en el contexto de las transformaciones sociales del siglo XIX que favorecieron una audiencia más diversa y con expectativas de un lenguaje más directo y funcional.

Además, esta construcción refuerza la cortesía mitigadora al evitar imposiciones directas. En lugar de dictar cómo proceder, el autor ofrece una guía basada en la experiencia del lector, lo que refleja un cambio hacia una interacción instructiva más colaborativa. Este cambio también puede estar vinculado a la creciente importancia de la eficiencia en la comunicación escrita de la época, donde las instrucciones buscaban ser claras y adaptables a diferentes contextos. En términos de análisis pragmático, este patrón discursivo evidencia un equilibrio entre la cortesía negativa, que respeta el espacio y la autonomía del lector, y la cortesía positiva, que busca involucrarlo activamente. Esto se aprecia en el ejemplo (7), y a continuación, con *if you want*:

8. *Mix all well together, then put it on a pie plate, and cut it into lozenges, or make it into any kind of shapes or figures your fancy may draw. If you want to use them as ornaments for a desert, you may gild or colour them to your taste* (Haslehurst, 1814).

En (8), se observa el uso de la construcción *if you want*, que ilustra una estrategia discursiva de cortesía mitigadora centrada en la independencia y la elección del lector. Desde una perspectiva lingüística, esta forma condicional permite al autor sugerir acciones sin imponerlas, dejando abierta la posibilidad de adaptaciones según las preferencias individuales del lector. Esto posiciona al autor como un facilitador de opciones, en lugar de una figura que impone directrices inflexibles, promoviendo una interacción más colaborativa y personalizada. El uso de *if you want to use them as ornaments for a desert* demuestra un enfoque pragmático que equilibra la cortesía negativa y positiva. Por un lado, se respeta el espacio del lector al no exigir una acción específica, característico de la cortesía negativa. Por otro, se establece una relación de apoyo y cooperación que fomenta la involucración activa del lector, propio de la cortesía positiva. Este equilibrio es particularmente relevante en contextos instructivos del siglo XIX, donde las expectativas sociales requerían que el autor se mostrara respetuoso y accesible, especialmente en textos dirigidos a audiencias femeninas.

Además, esta construcción es representativa del cambio sociocultural hacia una mayor individualización y funcionalidad en el discurso escrito. En un periodo marcado por la expansión de la alfabetización y una creciente diversificación del público lector, el lenguaje instructivo se adaptó para ser más flexible y adecuado a contextos específicos. En este caso, la mención de *any kind of shapes or figures your fancy may draw* refuerza la idea de creatividad y adaptabilidad, destacando la importancia de las preferencias personales en las instrucciones prácticas. Desde una perspectiva pragmática, *if you want* también refleja la creciente relevancia de la eficiencia comunicativa en el siglo XIX. Al permitir que el lector decida cómo proceder según su situación particular, el autor logra que el texto sea tanto claro como aplicable a una variedad de circunstancias, lo que mejora la efectividad del mensaje.

6.3. Comparación entre siglos: continuidad y cambio discursivo

La comparación entre los siglos XVIII y XIX revela tanto elementos de continuidad como transformaciones significativas en el uso de *If you...* como estrategia mitigadora en textos instructivos. Mientras que los textos del siglo XVIII priorizan un lenguaje marcado por la cortesía explícita y la deferencia hacia el lector, los del siglo XIX muestran una evolución hacia un estilo más funcional y pragmático adaptado a las transformaciones sociales y culturales de la época. En términos de continuidad, la construcción *If you...* mantiene su función principal como estrategia mitigadora en ambos periodos, suavizando el impacto de las instrucciones y asegurando una interacción respetuosa entre autor y lector. Según el modelo de cortesía propuesto por Brown y Levinson (1987), estas estrategias funcionan como mecanismos para minimizar amenazas a la imagen social del interlocutor, garantizando así una interacción que respete la autonomía del lector. Por su parte, Alonso-Almeida y Álvarez-Gil (2021) refuerzan esta idea al señalar que el discurso instructivo históricamente ha utilizado recursos lingüísticos específicos para equilibrar la autoridad del autor con un tono accesible y deferente.

Además, la persistencia de formas como *If you please* e *If you like* destaca la importancia de ciertas estrategias lingüísticas que continuaron siendo relevantes a lo largo del tiempo, especialmente en contextos donde la cortesía era una expectativa social central. Estas expresiones reflejan cómo los autores buscaban establecer un tono amable y cooperativo en el contexto de las normas sociales de decoro y deferencia de sus respectivas épocas. Este enfoque discursivo, presente en ambos siglos, subraya la continuidad en el uso de *If you...* como un recurso clave para mantener el equilibrio entre la dirección autoral y el respeto a la autonomía del lector.

En cuanto a los elementos de cambio, el análisis de las construcciones mitigadoras *If you...* entre los siglos XVIII y XIX revela transformaciones importantes en frecuencia, variedad y tono discursivo. Aunque estas formas persisten en ambos periodos, la frecuencia relativa de su uso disminuye en el siglo XIX, un cambio que podría atribuirse a un enfoque más directo en la escritura. Este ajuste refleja las demandas de la época, caracterizada por una ma-

yor atención a la eficiencia y la precisión en la comunicación escrita, como sugiere Hyland (2005) al analizar los cambios en los estilos discursivos de acuerdo con variaciones diafásicas, por ejemplo.

Además, mientras que el siglo XVIII estuvo dominado por expresiones como *If you please*, la diversificación de formas en el siglo XIX, con la incorporación de construcciones más pragmáticas como *If you find* e *If you want*, señala un cambio hacia un discurso más práctico y funcional. Esta diversificación está estrechamente vinculada a los cambios socioculturales de la época, como el aumento de la alfabetización y la expansión de la audiencia lectora, lo que llevó a los autores a adoptar un lenguaje más inclusivo y menos formal.

Finalmente, se aprecia un cambio en el tono discursivo. Mientras que en el siglo XVIII el discurso era predominantemente relacional, orientado hacia la cortesía y la interacción interpersonal, en el siglo XIX se percibe una transición hacia un estilo más funcional y autónomo. Este cambio refleja no solo la transformación de las dinámicas sociales, sino también las nuevas expectativas de los lectores, que buscaban un lenguaje más adaptado a las exigencias prácticas de la época. En este sentido, la evolución del uso de *If you...* destaca cómo los textos instructivos se adaptaron para mantener su relevancia en un contexto sociocultural en constante cambio.

Los siguientes ejemplos reflejan este contraste de uso y función por siglo:

9. *Take two or three anchovies, wash them well, take out the bones, cut them small, and put them in a stew-pan, with a good gravy seasoned with pepper and salt; you may add a little vinegar if you like it, let it be hot and relishing; you may use this sauce with roasted meat* (Frazer, 1791).
10. *Prepare some fine steaks as above; roll them with fat between, and if you approve shred onion, add a very little* (Rundell, 1806).

En el ejemplo (9) del siglo XVIII, la construcción *if you like it* demuestra cómo el autor utiliza una estrategia mitigadora que combina cortesía negativa y positiva. Por un lado, respeta la autonomía del lector (cortesía negativa) al ofrecerle la opción de modificar la receta según su preferencia. Por otro, establece un vínculo relacional (cortesía positiva) al posicionarse como un guía

flexible y colaborativo. Como contrapunto, el ejemplo (10), procedente de un texto del siglo XIX, refleja una transformación discursiva hacia un estilo más funcional y autónomo. La construcción *if you approve* no solo permite al lector evaluar la posibilidad de añadir un ingrediente, sino que también implica una mayor claridad y especificidad en las instrucciones. Este cambio puede interpretarse como una adaptación del discurso instructivo a las demandas de un público lector más amplio, diverso y con formación. Desde el punto de vista de la LSF, esta transición sugiere un cambio en la negociación de poder entre el autor y el lector, donde las estrategias interpersonales pasan de reforzar una autoridad suavizada a permitir una mayor participación del receptor.

Además, estas construcciones mitigadoras evidencian diferencias en la metafunción textual. En el siglo XVIII, el uso de *if you like it* integra la información de manera que prioriza la interacción relacional y el tono colaborativo, reforzando la continuidad temática del texto. Por otro lado, en el siglo XIX, *if you approve* organiza el discurso de forma más eficiente y funcional, adaptando la estructura textual a las necesidades de un lector que busca directrices claras y prácticas (Hyland, 2005).

7. Conclusión

La comparación de las construcciones mitigadoras *If you...* en textos instructivos de los siglos XVIII y XIX refleja una evolución profunda tanto en las dinámicas lingüísticas como en los cambios socioculturales subyacentes. Desde la perspectiva de la sistémico-funcional, que conceptualiza el lenguaje como un recurso semiótico multifuncional que organiza el significado a través de las metafunciones ideacional, interpersonal y textual (Halliday y Matthiessen, 2014), estas construcciones desempeñan un papel esencial en la metafunción interpersonal. Este papel se traduce en la gestión de la relación entre autor y lector/usuario mediante estrategias de cortesía y mitigación que reflejan las normas sociales de cada época. En el siglo XVIII, el predominio de expresiones como *if you like it* subraya un enfoque relacional y colaborativo, típico de una sociedad donde las normas sociales exigían cortesía y deferencia. Este uso discursivo refuerza la autoridad del autor mientras se atenúan el poder ilocutivo de las órdenes mediante

la cortesía negativa, que respeta la autonomía del receptor, y la cortesía positiva, que busca involucrarlo activamente en la interacción (Brown y Levinson, 1987; Alonso-Almeida, 2015). Estas estrategias permiten que el discurso instructivo mantenga una dinámica jerárquica, pero con un tono más humanizado y relacional, reflejando las expectativas culturales de la época.

Sin embargo, en el siglo XIX, el contexto discursivo e interpersonal experimenta una transformación significativa. La introducción de construcciones como *if you approve* o *if you want* indica un cambio hacia un estilo más funcional, práctico y adaptado a un público lector más diverso y alfabetizado, impulsado por la democratización del conocimiento imperante en esa época. Este cambio refleja una reconfiguración de la autoridad del autor, quien deja de centrarse exclusivamente en establecer una relación jerárquica y adopta un tono más participativo, permitiendo al lector un rol activo en la interpretación y aplicación de las instrucciones. Además, estas transformaciones discursivas se extienden a la metafunción textual, donde las estrategias de cohesión evolucionan hacia una estructura más clara y eficiente, diseñada para satisfacer las demandas de un público lector que valora la practicidad y la autonomía en la recepción de la información. En este sentido, las construcciones mitigadoras *If you...* cumplen una función pragmática al atenuar la fuerza de las directrices y también actúan como marcadores de las transformaciones culturales e históricas que definieron cada periodo. Mientras que en el siglo XVIII estas construcciones refuerzan normas sociales centradas en la deferencia y el decoro, en el siglo XIX reflejan un cambio hacia una mayor individualidad y funcionalidad en las interacciones escritas. Este análisis subraya cómo el lenguaje, lejos de ser estático, se adapta a las transformaciones sociales y culturales, ofreciendo evidencia para comprender la evolución de las relaciones interpersonales en contextos históricos y sociales específicos.

8. Referencias bibliográficas

Alonso-Almeida, F. (2015). On the mitigating function of modality and evidentiality. Evidence from English and Spanish medical research papers. *Intercultural Pragmatics*, 12(1), 33-57. <https://doi.org/10.1515/ip-2015-0002>

- Alonso-Almeida, F. y Álvarez-Gil, F. J. (2021) Impoliteness in women's specialised writing in seventeenth-century English. *Journal of Historical Pragmatics*, 22(1): 121-152. <https://doi.org/10.1075/jhp.20004.alo>
- Alonso-Almeida, F., Álvarez-Gil, F., Ortega-Barrera, I. (2025a). *Corpus of Women's Instructive Texts in English (1700–1799) (CoWITE18)*. Las Palmas de Gran Canaria: University of Las Palmas de Gran Canaria. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15151249>
- Alonso-Almeida, F., Álvarez-Gil, F., Ortega-Barrera, I., Quintana-Toledo, E., Bator, M., de la Cruz Cabanillas, I., Sánchez-Cuervo, M. E., & Gómez, M. J. (2025b). *Corpus of Women's Instructive Texts in English (1800-1899) (CoWITE19)*. Las Palmas de Gran Canaria: University of Las Palmas de Gran Canaria. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15097949>
- Altick, R. D. (1957). *The English common reader: A social history of the mass reading public, 1800-1900*. University of Chicago Press.
- Brown, P. y Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Carrió-Pastor, M. L. (2012). A contrastive analysis of epistemic modality in scientific English. *Revista de lenguas para fines específicos*, 18, 115-132.
- Carrió-Pastor, M. L. (2014). Cross-cultural variation in the use of modal verbs in academic English. *SKY Journal of Linguistics*, 27(1), 153-166
- Carrió-Pastor, M. L. (2016). Mitigation of claims in medical research papers: A comparative study of English- and Spanish-language writers. *Communication and Medicine*, 13(3), 249-261. <https://doi.org/10.1558/cam.28424>
- Culpeper, J. (2011). *Impoliteness: Using Language to Cause Offence*. Cambridge University Press.
- Davidoff, L. y Hall, C. (2002). *Family fortunes: Men and women of the English middle class, 1780-1850*. Routledge.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Longman.
- Fairclough, N. (2001). *Language and Power* (2nd ed.). Pearson Education.
- Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays in Face-to-Face Behavior*. Doubleday.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. y Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4th ed.). Routledge.

- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. Continuum.
- Jucker, A. H. (2020). *Pragmatics of Fiction: Literature and Pragmatics*. De Gruyter.
- Jucker, A. H. y Taavitsainen, I. (2013). *English Historical Pragmatics*. Edinburgh University Press.
- Lakoff, R. (1973). The Logic of Politeness; or, Minding Your P's and Q's. *Papers from the Ninth Regional Meeting, Chicago Linguistic Society*, 292-305.
- Leech, G. N. (2014). *The Pragmatics of Politeness*. Oxford University Press.
- Mills, S. (2003). *Gender and politeness*. Cambridge University Press.
- Puente-Castelo, L. (2023). Conditionals as interpersonal devices in Late Modern English women's scientific writing. *Language Value*, 16(1), 68-92. <https://doi.org/10.6035/languagev.7229>
- Thompson, G. (2014). *Introducing Functional Grammar* (3rd ed.). Routledge.
- Watts, R. J. (2003). *Politeness*. Cambridge University Press.

La referencia endofórica como elemento de cohesión en la producción escrita de aprendientes griegos de ELE

ANGÉLICA ALEXOPOULOU

GEORGÍA PAPADOPOULOU

Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas

Resumen

El presente artículo analiza el uso de los mecanismos de referencia endofórica en los textos escritos por aprendientes griegos de español como lengua extranjera (ELE). El estudio se centra en las proformas gramaticales y la elipsis, con el objetivo de identificar y clasificar estos mecanismos, detectar errores y explorar su relación con las calificaciones obtenidas por parte de los aprendientes. Se seleccionó un corpus de 50 pruebas pertenecientes a candidatos del nivel B1-B2 del MCER (Consejo de Europa, 2002) que han participado en los exámenes para la obtención del Certificado Estatal de Conocimiento de Lengua Española (KPG). Adoptamos un enfoque mixto, cuantitativo y cualitativo para delimitar, por un lado, los tipos de mecanismos de referencia endofórica y observar, por otro lado, patrones de uso y errores que eventualmente cometen los aprendientes grecófonos. Los resultados muestran que los aprendientes prefieren estructuras anafóricas y optan más por la pronominalización que por la elipsis. Aunque no se encontraron desviaciones significativas, en las calificaciones más bajas se observó una repetición excesiva de ciertos mecanismos, mientras que en las calificaciones más altas los candidatos demostraron mayor variabilidad en el uso, lo que indica un mejor control de la cohesión gramatical.

Palabras clave: referencia endofórica, cohesión textual, producción escrita, ELE.

1. Introducción

Poder expresarse de manera cohesionada revela una alta capacidad de organización del pensamiento y un dominio avanzado

de los mecanismos lingüísticos necesarios para establecer conexiones claras entre las ideas. Esta habilidad es fundamental durante el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero, ya que constituye un concepto clave a la hora de construir textos coherentes y comprensibles que facilitan la comunicación.

Entre los mecanismos cohesivos que dispone la lengua española, se encuentra la referencia endofórica, la cual conecta las partes de un discurso mediante elementos que remiten a un referente ya mencionado o que será mencionado posteriormente. Así pues, se cumple uno de los principios más básicos de la lengua: la economía. Por lo tanto, el uso de referencias endofóricas mejora la calidad del texto, haciéndolo más fluido y libre de repeticiones innecesarias.

En tal sentido, el presente trabajo tiene como objetivo estudiar desde una perspectiva pragmático-discursiva el uso de la referencia endofórica y el grado de influencia que esta ejerce en la cohesión, así como hasta qué punto facilita o dificulta la transmisión del mensaje deseado.

En el primer capítulo hacemos un recorrido por las nociones básicas del tema estudiado. Tras continuar con la descripción de la metodología elegida, nos adentramos en el análisis de los resultados obtenidos. Finalmente, en las conclusiones recopilamos los hallazgos de nuestra investigación, además de presentar las limitaciones encontradas y sugerir posibles líneas de investigación futuras.

2. Marco teórico

2.1. La cohesión

Todo texto bien estructurado debe caracterizarse por tres propiedades fundamentales: adecuación, coherencia y cohesión¹. Estos son los rasgos que contribuyen a la textualidad y que representan los tres niveles que interactúan entre sí para que el texto tenga sentido, a saber, el nivel pragmático, el nivel semántico y el nivel sintáctico. La cohesión, descrita por Cuenca (2010, p. 94)

1. De acuerdo con Beaugrande y Dressler (1997), un texto obedece a siete normas de textualidad, a saber, cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad.

como «cara formal» de la textualidad, constituye la manifestación explícita de los otros dos rasgos (adecuación y coherencia), por eso, aunque no se limita únicamente a aspectos sintácticos, está principalmente asociada con la sintaxis, es decir la parte superficial textual (Beaugrande y Dressler, 1997, p. 89). Por esta razón, los mecanismos de cohesión, al representar la parte visible de las propiedades textuales, están más vinculados con el sistema lingüístico (Bustos y Sánchez, 2020, p.49) y constituyen una de las manifestaciones más importantes de la coherencia (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 230).

Es imposible hablar de cohesión sin hacer referencia a Halliday y Hasan quienes, con su libro *Cohesion in English* (1976), fueron los primeros en abordar de forma detallada esta propiedad. Con su trabajo arrojaron luz y abrieron el camino para una serie de estudios que vincularon desde diferentes perspectivas la cohesión con la gramática del texto (van Dijk, 1980; Marcus, 1980; Bernádez, 1982; van Dijk y Kintsch, 1983; Martín, 1992; Givón, 1993; Shapiro y Hudson, 1997; Louwerse, 2004, entre otros).

De acuerdo con Halliday y Hasan, «la cohesión se produce cuando la interpretación de un elemento en el discurso depende de la interpretación de otro. Uno presupone al otro, en el sentido de que no puede ser decodificado de manera efectiva sin recurrir a él» (Halliday y Hasan 1976, p. 4)².

En otras palabras, se crea un «lazo cohesivo» (Ghio y Fernández, 2008, p. 154) entre dos o más elementos de un texto, estableciendo así una relación de dependencia en términos de su interpretación. A este lazo hacen referencia también autores como Beaugrande y de la superficie textual o texto.

Es importante destacar que no hay unanimidad en el uso de los conceptos de coherencia y cohesión, ya que hay autores que no hacen distinción entre los dos términos. Según ellos, la coherencia solamente se puede encontrar entre los eventos del mundo que están representados en el entramado textual. Sin la interpretación del lector, no hay conexiones inherentes en el texto (Louwerse, 2004, p. 42). Pese a que los conceptos de cohesión y coherencia son muy próximos y se pueden considerar como «las

2. La traducción es nuestra. En el original: «Cohesion occurs where the interpretation of some element in the discourse is dependent on that of another. The one presupposes the other, in the sense that cannot be effectively decoded except by recourse to it» (Halliday y Hasan, 1976, p. 4).

dos caras de la misma moneda» (Bustos y Sánchez 2020, p. 51), estimamos que la cohesión como propiedad necesaria, aunque no suficiente, para identificar y caracterizar la textualidad (Marimón Llorca, 2008, p. 108), es una herramienta que dinamiza el discurso escrito y posibilita tanto la fluidez de este como la mejor comprensión por parte del lector.

2.2. Los mecanismos de cohesión

La cohesión se manifiesta en un texto mediante el uso de diferentes mecanismos que permiten el mantenimiento del elemento anteriormente mencionado. La clasificación que fomentó la base para posteriores propuestas y modificaciones es la de Halliday y Hasan, quienes proponen los siguientes cinco mecanismos: referencia, sustitución, elipsis, conjunción y cohesión léxica.

En cuanto a la referencia, tema que ocupa nuestro estudio y uno de los mecanismos lingüísticos fundamentales de la cohesión textual, Halliday y Hasan (1976, p. 31) afirman que «existen elementos en cada idioma que tienen la propiedad de referencia ... es decir, en lugar de ser interpretados semánticamente por sí mismos, hacen referencia a otro elemento del texto para su interpretación»³.

Lo que se entiende de la definición anterior es que la referencia es un mecanismo cohesivo semántico-sintáctico que entra en juego cuando dos elementos del texto se interrelacionan: un elemento A que aporta significado y un elemento B que depende «total o parcialmente» (Cuenca, 2018, p. 17) del primero. En lo que se refiere al segundo elemento, carece de autonomía (Cuenca, 2018, p. 18), puesto que, para ser interpretado, es necesario recuperar la información que aporta de alguna otra parte del texto (Ghio y Fernández, 2008, p. 155). Adicionalmente, «la *referencia* se entiende como ... el mantenimiento de elementos textuales ... recurriendo tanto a claves situacionales (o exofóricas) como cotextuales (o endofóricas)» (Bustos y Sánchez, 2020, p. 51), dicho de otro modo, el elemento A puede remitir a una entidad del propio texto (referencia endofórica) o a una entidad extratextual (referencia exofórica).

3. La traducción es nuestra. En el original: «There are items in every language which have the property of reference ... that is to say, instead of being interpreted semantically in their own right; they make reference to something else for their interpretation» (Halliday y Hasan, 1976, p. 31).

En otro orden de las cosas, la referencia es un mecanismo de doble naturaleza, esto es, puede ser gramatical o léxica. Mientras que la gramatical incluye la referencia exofórica (deixis), la referencia endofórica y la elipsis, la léxica engloba la repetición, la reiteración y la asociación.

Para el propósito de nuestro estudio, proseguimos enmarcando la parte teórica con la referencia gramatical y, en concreto, los mecanismos de referencia endofórica que, a nuestro juicio, presentan cierto interés en el marco de ELE.

2.3. La referencia anafórica

Los mecanismos de referencia gramatical aportan información relacionada con la persona, el género, el número o la función sintáctica. Se trata, por lo tanto, de marcas conceptualmente vacías que dependen totalmente de otro elemento. El caso de la referencia anafórica, entendida como anáfora y catáfora, forma parte de los procesos endofóricos, dado que «se interpreta por un elemento léxico aparecido anteriormente en el discurso (su antecedente)» (Cuenca, 2018, p. 32), en el caso de la anáfora o anticipa un elemento que aparecerá más adelante, en el caso de la catáfora. Observemos los siguientes enunciados:⁴

1. Paul percibió una profunda ira en la lacónica respuesta de *su* padre.
2. Unas manchas oscuras sombrearon la arena *que* rodeaba el tractor.

En la oración (1), el posesivo *su* de *su padre* tiene una relación de dependencia con el sintagma nominal *Paul*, dado que su interpretación depende de ese último. Lo mismo ocurre en la oración (2) donde el pronombre relativo *que* remite al sintagma nominal *la arena*. Sin el uso del posesivo en el primer caso y del pronombre relativo en el segundo, la oración seguiría teniendo sentido, pero carecería de flujo, esto es, el mensaje sí que llegaría al receptor, pero sin que esté bien estructurado y canalizado.

4. Ejemplos extraídos de Herbert (2024). *Las crónicas de Dune* (1ª ed.). DEBOLSILLO. (D. Santos, Trad.).

Se deduce pues el papel clave de este mecanismo a la hora de mantener el hilo del discurso, garantizando la presencia de la referencia deseada (Fernández Soneira, 2011, p. 341). Como afirma Peña Martínez (2005, p. 21):

... la anáfora se revela como un instrumento valiosísimo, imprescindible, un mecanismo reconocido que asegura la cohesión y progresión temáticas y la interpretación y construcción del sentido de un texto. Así, constituye un instrumento esencial para poder ya no solo retomar contenidos esenciales dentro de un texto, sino ampliar los mismos sin que la interpretación se vea por ello dañada.

Sin embargo, se debe mencionar que la anáfora gramatical, en concreto, es un mecanismo que aporta al discurso preferentemente cuando «el antecedente es próximo y claramente identificable y se mantiene el mismo tema o tópico discursivo» (Cuenca, 2010, p. 41). En otros casos, mecanismos cohesivos como la cohesión léxica o los marcadores discursivos son los que se ponen en marcha para establecer los lazos necesarios dentro del texto.

En español, la anáfora se manifiesta a través de un abanico amplio de proformas con función endofórica que se definen como «elementos lingüísticos versátiles, capaces de retomar el significado que les otorga su antecedente» (Bustos y Sánchez, 2020, p. 56) Dichas proformas son:

- Los pronombres personales de 3.ª persona⁵.
- Los posesivos de 3.ª persona.
- Los pronombres relativos.
- Los pronombres reflexivos.
- Los demostrativos (cuando no son exofóricos).
- Los cuantificadores definidos e indefinidos.
- Los morfemas verbales de 3.ª persona.
- Los proadverbios.

Aparte de las proformas gramaticales, uno de los recursos más frecuentes para reducir la redundancia y las repeticiones es la elipsis, fenómeno que consiste en la «no realización fónica de alguno de los constituyentes necesarios para interpretar adecua-

5. La primera y la segunda persona cumplen una función exofórica (deíctica).

damente en enunciado» (Brucart, 1999, p. 2.789) y que se puede recuperar gracias al cotexto.

2.3.1. La referencia anafórica en el Plan Curricular del Instituto Cervantes

Puesto que nuestro estudio se enmarca en el ámbito de ELE, y más concretamente de la evaluación certificativa, nos interesa resaltar el espacio que el Marco Común de referencia para las lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2002, 2021) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) (Instituto Cervantes, 2006), otorgan a los mecanismos de cohesión.

El MCER asocia la coherencia y la cohesión con la competencia discursiva entendida como la capacidad que posee el usuario de la lengua de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes (5.2.3.1). Con respecto al PCIC, documento que especifica para la lengua española los contenidos que tratar en cada uno de los niveles de referencia, dedica a este fenómeno un apartado titulado «Mantenimiento del referente y del hilo» discursivo que se encuentra en el inventario de «Tácticas y estrategias pragmáticas» y propone como principales mecanismos de cohesión gramatical la utilización de proformas con función endofórica, la elipsis y la determinación de sintagmas (Instituto Cervantes, 2006).

En este tejido bien enmarcado basa sus criterios de evaluación el Certificado Estatal de Conocimiento de Lenguas (ΚΠΥ).

Por lo que respecta a la referencia endofórica en el nivel B2, en el que se basa nuestro estudio, hemos recogido los contenidos con sus respectivos descriptores de dicho apartado centrándonos en los niveles A1, A2, B1 y B2 y hemos elaborado la siguiente tabla (tabla 1) con la doble finalidad de:

- a) registrar todos los tipos de referencia endofórica que se exigen hasta el nivel B2 y
- b) averiguar si los candidatos griegos manejan otros tipos de referencia endofórica gramatical que no aparecen en el PCIC.

Como se puede observar en la tabla 1, se recogen todos los recursos gramaticales en función de anáfora y catáfora de acuerdo con el nivel de competencia de los alumnos, con la excepción de las marcas verbales de tercera persona y los pronombres relativos y reflexivos.

Tabla 1. Recursos gramaticales para el mantenimiento del referente y del hilo discursivo. Fuente: adaptado del Plan Curricular del Instituto Cervantes

RECURSO GRAMATICAL	NIVEL	DESCRIPCIÓN
SUSTITUCIÓN POR PROFORMAS		
Pronombres personales (de 3.ª persona)	A1, A2, B1, B2	Proformas con función anafórica.
Demostrativos	A1, A2, B1, B2	
Poseivosos	A1, A2, B1, B2	
	A2, B1, B2	Valor tematizador del posesivo.
Adverbios	A2, B1, B2	
Cuantificadores	B1, B2	
Proformas verbales	B1, B2	Proformas con función catafórica.
	B2	
ELIPSIS		
	A1	Elipsis del sujeto.
	A2	Elipsis del verbo.
Sustitución por Ø	B2	Elipsis del núcleo en sintagmas nominales con complemento sintagma preposicional.
	B2	Elipsis del núcleo nominal en estructuras partitivas.
DETERMINACIÓN DE SINTAGMAS		
Determinación de sintagmas nominales indeterminados	A2, B1	Uso anafórico del artículo definido.
Indeterminación de sintagmas nominales	B2	Uso anafórico del artículo indefinido cuando al SN le siguen modificadores restrictivos.

Fuente: elaboración propia.

3. Metodología

3.1. Objetivos

El objetivo de nuestro trabajo es estudiar los procedimientos que contribuyen a la construcción de la cohesión textual centrándonos específicamente en los mecanismos de referencia endofórica en textos escritos por aprendientes griegos de ELE y, en concreto, las proformas gramaticales y la elipsis. Asimismo, nos ha preocupado detectar el uso anafórico y catafórico de estos elementos. Esto nos ha llevado al planteamiento de los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar y clasificar los mecanismos de referencia endofórica (proformas gramaticales de referencia endofórica y elipsis) empleadas por los aprendientes griegos de ELE en el nivel B2.
2. Detectar y analizar posibles errores en el uso de estos elementos.
3. Analizar la relación entre los mecanismos de cohesión gramatical y la calificación obtenida.

3.2. Diseño

La presente investigación se enmarca en un estudio descriptivo exploratorio con un enfoque de análisis de datos mixto, cuantitativo y cualitativo. En primer lugar, recopilamos y transcribimos el corpus seleccionado. Posteriormente, procedimos a identificar manualmente todos los mecanismos endofóricos gramaticales, tanto los usos correctos como los incorrectos, y, a continuación, utilizamos el programa Excel para clasificarlos siguiendo la taxonomía presentada en el marco teórico (tabla 2). Tras realizar un análisis estadístico considerando primero el total de nuestra muestra y, a continuación, las calificaciones obtenidas por los candidatos, seguimos con un análisis de la frecuencia de dichos mecanismos con el fin de determinar las tendencias de uso de los mecanismos endofóricos gramaticales. Por último, abordamos dichos fenómenos desde una perspectiva cualitativa con el objetivo de explicar cada mecanismo de manera específica.

Tabla 2. Taxonomía de los mecanismos de referencia endofórica

PROFORMAS GRAMATICALES	ELIPSIS
Pronombres personales de 3.ª persona	de sujeto
Posesivos de 3.ª persona	de verbo
Pronombres relativos	
Pronombres reflexivos	
Demostrativos	
Cuantificadores definidos e indefinidos	
Adverbios	

3.3. Corpus y participantes

Nuestro estudio se basa en el análisis de un corpus compuesto por las transcripciones de 50 pruebas de expresión escrita de candidatos del nivel B2 según el Consejo de Europa (2002) que han participado en la convocatoria de mayo 2017 con el fin de obtener el Certificado Estatal de Conocimiento de Lengua Española (tabla 3). El único dato disponible en cuanto al perfil de los candidatos es que su lengua materna, o una de ellas, es el griego. No se tiene acceso al resto de los datos, como la edad o posible conocimiento de otras lenguas, debido a su carácter confidencial según la regulación del Ministerio de Educación, Asuntos Religiosos y Deporte de Grecia.

Tabla 3. Datos sobre el corpus elegido

Número de pruebas	Nivel de competencia	L1
50	B2	griego

El Certificado Estatal de Lenguas Extranjeras, conocido por sus siglas KPG (Kratikó Pistopiitikó Glossomatheias), es un sistema de certificación multilingüe que expide el Ministerio de Educación, Asuntos Religiosos y Deporte de Grecia dos veces al año. Dicho sistema certifica 6 niveles (A1, A2, B1, B2, C1 y C2) de forma graduada (A, B, C) en 6 lenguas (inglés, francés, alemán, español, italiano y turco) y cuenta con especificaciones comunes para todas las lenguas y niveles. Consta de 4 módulos que evalúan la comprensión, producción, interacción y mediación orales y escritas⁶. La muestra de nuestro corpus pertenece al módulo 2, que evalúa la producción y mediación escritas; más concretamente, los candidatos tienen que redactar 4 textos: 2 de nivel B1 y 2 de nivel B2.

El corpus seleccionado para realizar la investigación está compuesto por 50 pruebas de producción escrita que reúnen 6.723 palabras, pertenecientes a candidatos del nivel B2 del MCER (Consejo de Europa, 2002) que han participado en la convocatoria de mayo de 2017 de los exámenes para la obtención del Certificado Estatal de Conocimiento de Lengua Espa-

6. Para más información, véase: Lugo Mirón y Alexopoulou (2013).

ñola. Las pruebas de la muestra provienen de varios centros de examen de todo el país. Para el presente estudio, se ha elegido la tarea 2, en la que los candidatos, basándose en un cartel (anexo), tenían que producir un texto siguiendo las siguientes instrucciones:

La página web de la Fundación Dieta Mediterránea ha lanzado un concurso para promover la dieta mediterránea como estilo de vida. Redacta un artículo (unas 100 palabras) en el que deberás presentar las características y los beneficios de este tipo de alimentación.

Antes de seguir con el análisis de los datos, es importante destacar que la producción escrita se evalúa de acuerdo con criterios que se marcan en una escala Likert de 1 a 5, donde:

1. Nada satisfactorio.
2. Poco satisfactorio.
3. Moderadamente satisfactorio.
4. Satisfactorio.
5. Totalmente satisfactorio.

Hemos excluido del estudio el grado de valoración 1, dado que prácticamente declara que el candidato no es apto para el nivel que pretende conseguir. Por lo tanto, considerando que 2 es el grado mínimo de valoración en la escala Likert que refleja el nivel de competencia del candidato, hemos recopilado un total de 50 muestras de 2 a 5.

Sin embargo, como se observa en la tabla 4, las muestras no están distribuidas de manera uniforme en todo el corpus, lo que podría introducir un sesgo en los resultados. Esta distribución desigual dificulta una interpretación precisa de los datos, ya que algunas partes del corpus podrían estar sobrerrepresentadas mientras que otras quedarían infrarrepresentadas. Para superar esta limitación y garantizar la validez del estudio, hemos aplicado un procedimiento estadístico conocido como reducción a 100 de modo que el análisis de la frecuencia de los mecanismos cohesivos estudiados se realice de manera proporcional (figura 1).

Tabla 4. Total de muestras y reducción a 100

NIVEL DE COMPETENCIA	TOTAL DE MUESTRAS	TOTAL DE PALABRAS	REDUCCIÓN
5	8	1.061	638
4	17	2.233	653
3	15	2.121	747
2	10	1.308	610
TOTAL	50	6.723	2.648

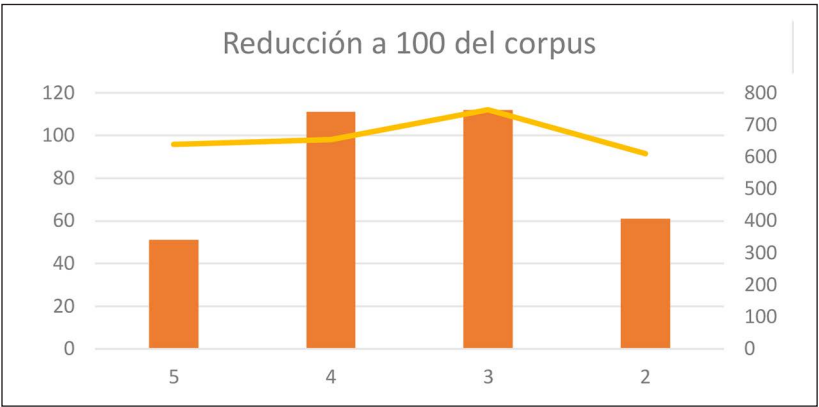


Figura 1. Reducción a 100

Así pues, observamos que no hay una diferencia considerable entre los niveles de rendimiento, excepto en el caso del nivel 3, en el que se ha empleado un número levemente más alto de mecanismos de referencia endofórica en comparación con el resto.

4. Análisis de los datos

En este apartado se lleva a cabo el análisis de los datos recopilados: primero, se realiza un análisis de corte cuantitativo, donde se presenta la frecuencia de uso, y, a continuación, un análisis cualitativo, en el que se examinan por separado los mecanismos, tomando ejemplos representativos de las muestras.

4.1. Análisis cuantitativo

El corpus está compuesto por una muestra de 50 pruebas de producción escrita de nivel B2, con un total de 6.723 palabras. Esto equivale a una extensión media de 134,4 palabras, con una desviación estándar de 26,83 (tabla 5).

Tabla 5. Número total de las pruebas

	MECANISMOS DE REFERENCIA ENDOFÓRICA	DESVIACIONES DE LA FORMA
TOTAL	335 (4,9 %)	8 (2,38 %)
EXTENSIÓN MEDIA	6,7 (2 %)	
MÍNIMO DE MC	1 (0,2 %)	
MÁXIMO DE MC	15 (4,4 %)	
DESVIACIÓN ESTÁNDAR	2,89	

Como se puede observar en la tabla 6, se encontraron 335 elementos de referencia endofórica (4,9 % sobre el total de las palabras de nuestro corpus), que equivalen a 6,7 mecanismos de referencia endofórica por texto, con una desviación estándar de 2,89.

Tabla 6. Frecuencia de aparición de mecanismos de referencia endofórica y desviaciones de la forma

PRUEBAS	50
TOTAL DE PALABRAS	6.723 <i>Types</i> 1.248
EXTENSIÓN MEDIA	134,4
MÍNIMO DE PALABRAS	98
MÁXIMO DE PALABRAS	210
DESVIACIÓN ESTÁNDAR	26,83

En cuanto a las frecuencias máximas y mínimas de dichos mecanismos por texto, estas oscilan entre 1 (0,2 %) y 15 (4,4 %). Las 8 desviaciones que hemos detectado equivalen al 2,38 % sobre el total y se deben mayormente a errores de ortografía (**ques-to*) o a errores de selección falsa (**este dieta, *sus dieta*).

En relación con el uso anafórico y catafórico, se observa que los candidatos muestran una marcada preferencia por el primero que alcanza el 97,91 % (328), frente a la catáfora que representa solamente el 2,08 % (7). Por lo tanto, los candidatos en su gran mayoría parecen estar más familiarizados con los elementos previamente mencionados en lugar de anticipar nuevos referentes (tabla 7).

Tabla 7. Distribución de mecanismos de referencia endofórica por tipo

TIPOS DE REFERENCIA ENDOFÓRICA	
ANÁFORA	328 (97,91 %)
CATÁFORA	7 (2,08 %)
TOTAL	335

En la tabla 8, así como en la figura 2, podemos observar la frecuencia absoluta y el porcentaje de los mecanismos de referencia endofórica por subgrupo detectados en nuestro corpus, donde se constata que el tipo más empleado es el de los demostrativos (36,4 %), seguido por la elipsis de sujeto (23,5 %) y los pronombres relativos (21,1 %). A continuación, se han recogido los pronombres de 3ª persona (8,09 %) y, luego, los posesivos (7,76 %). Por último, se nota una considerable disminución en la frecuencia de uso de los pronombres reflexivos (1,49 %) y los cuantificadores (1,49 %).

Tabla 8. Distribución de los mecanismos de referencia endofórica en el total del corpus

					TOTAL	%
Pronombres demostrativos	anáfora	anáfora	catáfora 3		122	36,4 %
	102 (30,4 %)	extendida 17 (5,07 %)	(0,89 %)			
Elipsis					79	23,5 %
Pronombres relativos	anáfora 70 (98,5 %)	anáfora extendida 1 (0,29 %)			71	21,1 %
Pronombres de 3.ª persona	Pronombre personal de sujeto (1,49 %)	OD (4,47 %) OI (0,29 %)	anáfora extendida (0,89 %)	catáfora (0,89 %)	27	8,09 %

Posesivos de 3.ª persona	26	7,76%
Pronombres reflexivos	5	1,49%
Cuantificadores	5	1,49%
	335	

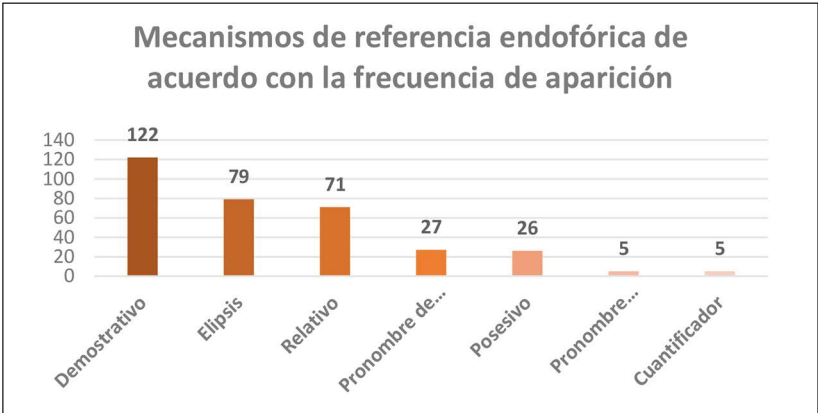


Figura 2. Mecanismos de cohesión gramatical de acuerdo con la frecuencia de aparición

4.2. Análisis cualitativo

4.2.1. Demostrativos

En cuanto a los demostrativos, nuestros hallazgos indican que son el tipo de marca cohesiva más prevalente entre los candidatos. Aunque resulta evidente su preferencia general, es importante señalar que no se ha observado un uso uniforme en todas las muestras. Observemos los siguientes ejemplos:

1. En primer lugar, hay que presentar las características de *este* tipo de alimentación. El principal es el uso del aceite de oliva en todos los platos, cocinados o no. (Calificación 5).
2. Generalmente *este* tipo de alimentación tiene por la base el aceite de oliva. Es muy importante para *esta* dieta usarriias alimentos frescos. También en *esta* dieta puedes consumir lechem yogurt y todos los quesos. (Calificación 2).

En ambos ejemplos se nota que los demostrativos juegan un papel introductorio, estableciendo un vínculo entre la introducción y la parte argumentativa. Sin embargo, en el ejemplo 2 el candidato demuestra un exceso en el empleo del demostrativo, optando solo por cambiar el género, lo cual provoca una repetición innecesaria y una limitación en la diversidad de estrategias cohesivas gramaticales. Esta tendencia revela una menor capacidad para explorar y aplicar otras formas de unir y estructurar el texto.

Asimismo, observamos 17 ocurrencias de anáfora extendida, que, de acuerdo con Calsamiglia y Tusón (1999, p. 228), se refiere al uso globalizador de las formas neutras (esto, eso, ello) con función tanto anafórica como catafórica.

3. Por *eso*, la dieta mediterránea constituye una solución con numerosas ventajas. (Calificación 5).
4. La vida vale la pena y por *eso* necesitamos cuidar nuestro bienestar. (Calificación 4).
5. Por *eso* la página web de la Fundación Dieta Mediterránea ha lanzado un concurso para promover la dieta mediterránea como estilo de vida. (Calificación 3).
6. *Eso* es a causa de sus características y sus beneficios. (Calificación 2).

Los candidatos, independientemente de la calificación obtenida, parecen manejar de manera correcta este mecanismo cohesivo.

4.2.2. Elipsis

Con respecto a la elipsis, que ocupa el segundo lugar en nuestro corpus, observamos que es un recurso natural y orgánico para los candidatos griegos, puesto que tanto el griego como el español son lenguas *pro-drop*. Sin embargo, se ha observado que, en la calificación 2, la elipsis es menos frecuente. Veamos el siguiente ejemplo:

7. Les escribo este artículo para decirle como la *dieta mediterránea* puede ser estilo la vida. Es una *dieta* que hay en muchas países en el mundo. La *dieta mediterránea* puede contener muchos alimentos que pueden usar para cocinar. (Calificación 2).
8. Por otra parte, cuando este tipo de alimentación se combina con la actividad física Ø puede mejorar la salud. Por último,

Ø disminuye los problemas cardiovasculares y las enfermedades serias, como el cancer, ofreciendo a la gente una vida más sana y equilibrada. (Calificación 5).

Comparando los dos extremos del rango de calificaciones, queda claro que los candidatos que han obtenido la calificación mínima tienden a recurrir más a la repetición. Eso se explica por el repertorio lingüístico limitado, donde la transferencia positiva aún no parece facilitar el uso de este mecanismo. Aunque es cierto que, en términos generales, no encuentran dificultad en emplear el mecanismo en cuestión, lo hacen con menor frecuencia en comparación con el resto del corpus.

No se ha detectado ningún caso de elipsis verbal.

4.2.3. Pronombres relativos

La tercera marca cohesiva más empleada es la de los pronombres relativos. Lo que llama la atención es el uso considerablemente menor por parte de los candidatos que han obtenido un 5, en comparación con las demás calificaciones.

9. La dieta mediterránea es muy beneficiosa para nuestra salud. Nos da todas las vitaminas y los minerales *que* necesitamos para sentirnos fuertes. Y por último, con *esa* dieta podemos evitar muchas enfermedades como el cáncer y los problemas cardiológicos. (Calificación 5).
10. En general la alimentación Griega *en que* es basandote la pagina web he escrito arriba. (Calificación 2).

Examinando los dos ejemplos, observamos que el candidato con alta calificación opta por recurrir a diferentes mecanismos cohesivos, entre ellos el pronombre relativo. Por el contrario, el candidato de bajo rendimiento, aunque trata de utilizar el pronombre relativo lo hace de manera incorrecta (*en que* en lugar de *en la que*) o no lo utiliza cuando debería hacerlo (*la pagina web [que] he escrito arriba*), lo cual obstaculiza la transmisión del mensaje.

4.2.4. Posesivos de 3.ª persona

En cuanto al resto de los mecanismos de referencia endofórica, hay dos aspectos que consideramos de especial atención. En primer lugar, en relación con los posesivos, hemos detectado un

uso incorrecto, especialmente en la calificación 3. Notemos el siguiente ejemplo:

11. [las personas] tienen muchas problemas con *sus* salud. (Calificación 3).

Suponemos que errores de este tipo ocurren a causa de la interferencia lingüística, dado que, en el idioma griego, el posesivo concuerda en género y número con el poseedor, sea este explícito o no.

Además, aunque no forma parte de nuestro estudio, es interesante notar que en el corpus hemos encontrado muchas ocurrencias donde el candidato usa el pronombre posesivo *su* en vez del *tu*. Por ejemplo:

12. todas las alimenticias, puedes buscarlos en *su* casa. (Calificación 3).

Estos dos pronombres posesivos en particular coinciden en la pronunciación con los del griego. Sin embargo, en griego /su/ corresponde a la segunda persona, mientras que /tu/ a la tercera. Por lo tanto, suponemos que es un error frecuente entre nuestro corpus, debido a la homofonía que presentan en este aspecto las dos lenguas.

4.2.5. Pronombres de 3.^a persona

En lo que respecta a los pronombres de 3.^a persona, el uso del pronombre de objeto directo es el más común. Esta tendencia se explica por el tema proporcionado en las instrucciones, ya que no son pocos los casos donde los candidatos han optado por sustituir la palabra *dieta* por el pronombre *la*.

13. Es una alimentación saludable y opino que todos debemos seguir *la*. (Calificación 3).
14. Si quieren seguirla también deben restringir la carne roja. (Calificación 5).

4.2.6. Pronombres reflexivos

Especial mención merece el uso del pronombre reflexivo; pese a que no es tan frecuente en nuestro corpus, en ciertas ocasiones se

ha notado un uso pleonástico de este. Observemos el siguiente ejemplo:

15. Dado que *se* consiste de todos los grupos de los alimentos, es fácil conseguirla y ojalá todos pudiéramos lograrlo.

En el ejemplo citado, el pronombre reflexivo *se* resulta inadecuado, pero su uso se explica por interferencia de la lengua griega, ya que este verbo en griego sí es reflexivo.

4.2.7. Resto de casos

En cuanto al resto de los mecanismos, se trata de casos de baja frecuencia que no nos permiten hacer comentarios adicionales. En concreto, los cuantificadores representan solo el 1,49 % de los datos recogidos, lo que resulta insuficiente para obtener una interpretación válida.

Es importante señalar que no se ha registrado ningún adverbio con uso anafórico, lo cual podría justificarse por el tema proporcionado, ya que no facilita el uso de esta marca cohesiva. Además, no hemos recogido los casos de morfemas verbales de 3ª persona dado que la elipsis de sujeto presupone este morfema.

4.3. Pronominalización y elipsis

En la figura 3 se confirma que los candidatos en todo el rango de calificaciones muestran una clara tendencia hacia la pronominalización (76 %) en comparación con la elipsis (24 %). Esto no es de extrañar, dado que la pronominalización ofrece una amplia gama de recursos que permiten enriquecer la expresión. La elipsis, por otro lado, es un mecanismo con el que están familiarizados los hablantes griegos, sin embargo, un uso excesivo podría crear confusión en algunos casos dado que es un mecanismo que no se puede emplear en abundancia sin que se pierda el hilo discursivo.

Por último, dado el tamaño relativamente pequeño de la muestra, no era de esperar encontrar todas las marcas cohesivas de referencia endofórica presentes en el PCIC. Sin embargo, las que hemos identificado concuerdan con las que se espera que un aprendiente de ELE en el nivel B2 posea de acuerdo con el inventario que hemos presentado. Además, hemos identificado el uso

de pronombres relativos y reflexivos, mecanismos que no aparecen en el PCIC, pero sí se encuentran entre los recursos que los candidatos emplean.

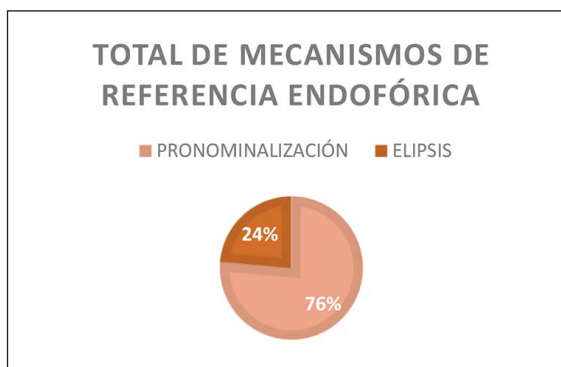


Figura 3. Total de mecanismos de referencia endofórica

5. Conclusiones

En el presente estudio hemos realizado un primer acercamiento al uso de los mecanismos de referencia endofórica de aprendientes griegos de ELE. Se ha utilizado un corpus de 50 textos de 6.723 palabras en total. En estos textos, se han identificado 335 mecanismos de referencia endofórica, entre ellos 8 errores, que se relacionan con la forma o el uso.

En cuanto a los hallazgos de nuestro estudio, a los candidatos les resulta más sencillo utilizar estructuras anafóricas, como «esta dieta» o «una persona que sigue esta dieta», que remiten a un referente previamente mencionado, en lugar de hacer referencia a elementos que siguen.

En líneas generales, no se han detectado desviaciones significativas, aunque en la calificación 2 se observa una tendencia a la repetición de un mecanismo, especialmente en el caso de los demostrativos. En cambio, en la calificación 5 los candidatos muestran mayor facilidad para alternar entre diferentes mecanismos de referencia endofórica.

Además, se ha observado una clara preferencia por la pronominalización (76%) frente a la elipsis (24%), lo cual se justifica por la variedad de recursos cohesivos que la pronominalización ofrece.

ce. Según parece, las marcas cohesivas de referencia endofórica encontradas en nuestro corpus se recogen en el PCIC. Sin embargo, los candidatos también han utilizado pronombres relativos y reflexivos, aunque estos no se mencionan en este documento.

En relación con la pronominalización, los pronombres demostrativos son la marca cohesiva más utilizada, con un 36,4%. Aunque en la calificación 2 se observa un uso excesivo de este mecanismo, los candidatos parecen emplearlo con cierta naturalidad. Se han registrado 17 casos de anáfora extendida (esto, eso, ello), los cuales se han utilizado correctamente en todas las calificaciones.

En lo que respecta a la elipsis, se destaca un elevado uso de la elipsis de sujeto (23,5 %), lo cual no resulta sorprendente, ya que el griego comparte una cierta afinidad con el español en este aspecto. A pesar de ello, en la calificación 2 se ha notado una preferencia por la repetición de palabras, lo que demuestra que, aunque este mecanismo es relativamente fácil de transferir de la L1, aún no se emplea de manera tan fluida como en las demás calificaciones. En cuanto a la elipsis verbal, no se han encontrado casos.

Los pronombres relativos, que ocupan el tercer lugar en el corpus con un 21,1 %, se utilizan en todas las calificaciones. No obstante, en la calificación 2 algunos candidatos no emplean los pronombres relativos correctamente o no los utilizan cuando deberían hacerlo.

En cuanto a los pronombres posesivos y reflexivos, el corpus muestra usos erróneos o pleonásticos debido a la interferencia de la L1. En el caso de los posesivos, también se ha observado que los candidatos, por razones de homofonía entre ambas lenguas, emplean incorrectamente el pronombre posesivo de segunda persona.

El objeto directo es el pronombre de tercera persona más utilizado, con un 4,47 %. Este fenómeno parece estar relacionado con las instrucciones de la actividad elegida, ya que no son pocos los casos en los que la palabra «dieta» se ha sustituido por el objeto directo «la».

Finalmente, en lo que respecta a los adverbios, no se ha registrado ninguna ocurrencia, lo cual parece estar relacionado nuevamente con las instrucciones de la actividad, que no facilitan su uso.


A modo de conclusión, consideramos importante destacar que nuestro estudio constituye una muestra limitada. Por lo tanto, no puede considerarse representativo y, en consecuencia, los resultados no se pueden generalizar. Sin embargo, creemos que este trabajo puede servir como punto de partida para investigaciones adicionales, como estudios en otros niveles de competencia lingüística. También sería beneficioso explorar otras perspectivas, como la referencia léxica y su relación con la correspondiente gramatical. Además, sería útil realizar estudios que empleen herramientas más sofisticadas para analizar correlaciones y desviaciones entre diferentes niveles de competencia lingüística. Otra línea de investigación que nos parece interesante sería investigar qué tratamiento se otorga a los mecanismos de cohesión en el aula de ELE. Estos estudios consideramos que pueden aportar a una comprensión más completa y detallada sobre los mecanismos de referencia endofórica y su relación con el aprendizaje ELE.

6. Referencias bibliográficas

- Beaugrande, R. y Dressler, W. U. (1997). *Introducción a la lingüística del texto* (Trad. S. Bonilla). Ariel. (Trabajo original publicado en 1981).
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Espasa-Calpe.
- Brucart, J. M. (1999). La elipsis. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 2.787-2.863). Espasa-Calpe.
- Bustos Gisbert, J. M. y Sánchez Iglesias, J. J. (2020). La competencia discursiva en español LE/L2: La cohesión. *Archiletras científica: Revista de investigación de lengua y letras*, (4), 49-65. ISSN 2659-8957.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las Cosas del Decir*. Manual de análisis del discurso. Ariel.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría General Técnica del MEDCD y Grupo Anaya. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

- Cuenca, M. J. (2010). *Gramática del texto*. Arco/Libros.
- Cuenca, M. J. (2018). *Comentario de textos: Los mecanismos referenciales*. Arco/Libros.
- Fernández Soneira, A. M. (2011). Los mecanismos de coherencia y cohesión en las lecturas creadas ad hoc para la enseñanza de ELE: Una perspectiva intratextual. En F. J. de Santiago-Guervós, H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña Gómez (Coords.), *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (pp. 335-348). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera - ASELE.
- Ghio, E. y Fernández, M. D. (2008). *Lingüística sistémico-funcional: aplicaciones a la lengua española*. Universidad de Litoral. Waldhuter Editores.
- Givón, T. (1993). *English grammar: A function-based approach*. Benjamins.
- Halliday, M. A. K. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva.
- Louwerse, M. M. (2004). Un modelo conciso de cohesión en el texto y coherencia en la comprensión [A concise model of cohesion in text and coherence in comprehension]. *Revista Signos*, 37(56), 41-58. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342004005600004>
- Lugo Mirón, S. y Alexopoulou, A. (2013). KPG: Certificado estatal de lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 13. <https://cutt.ly/gM0uVmT>
- Marcus, S. (1980). Textual cohesion and textual coherence. *Revue roumaine de linguistique XX V/2*, 101-112.
- Marimón Llorca, C. (2008). *Análisis de textos en español. Teoría y práctica*. Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Martin, J. R. (1992). *English Text: System and Structure*. Benjamins.
- Peña Martínez, G. (2005). *La anáfora y su funcionamiento discursivo: Una aproximación contrastiva*. Tesis doctoral, Universitat de València, Departamento de Filología Francesa e Italiana.
- Shapiro, L. R. y Hudson, J. A. (1997). Coherence and cohesion in children's stories. En J. Costermans y M. Fayol (Eds.), *Processing interclausal relationships: Studies in the production and comprehension of text* (pp. 95-119). Erlbaum.
- Van Dijk, T. A. (1980). *Texto y contexto*. Cátedra.
- Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press.

Anexo



Fundación
Dieta Mediterránea

DIETA MEDITERRÁNEA

1

Buscar alimentos poco
procesados, frescos
y de temporada.

2

Cocinar con
aceite de oliva.

3

Consumir pescado en abundancia
y huevos con moderación.

4

Comer pan integral,
pasta y arroz (una o dos
raciones por comida).

5

Beber agua por excelencia
y vino con moderación.

6

Actividad física
diariamente.

7

Comer carne roja
con moderación.

8


Consumir diariamente
yogurt y quesos.

9

Consumir alimentos de
origen vegetal.

10

Fruta fresca,
el postre ideal.



ACTIVIDAD 2

La página web de la *Fundación Dieta Mediterránea* ha lanzado un concurso para promover la dieta mediterránea como estilo de vida. Redacta **un artículo (unas 100 palabras)** en el que deberás presentar las características y los beneficios de este tipo de alimentación.
¡OJO! No uses tu nombre original. Puedes firmar como Jorge o María.

El uso del lenguaje llano en los textos jurídicos en catalán

JULIA BOQUÉ

ELGA CREMADES

Universitat de les Illes Balears

Resumen

En el presente artículo se presentan los resultados obtenidos tras comprobar si los textos legislativos producidos en los ámbitos administrativos de Cataluña, la Comunidad Valenciana y las Islas Baleares siguen las recomendaciones de los manuales de lenguaje llano, como las expuestas en la *Guia de comunicació clara* (Generalitat de Catalunya, 2023). Para ello se constituyó un corpus de 300 artículos legislativos en catalán pertenecientes a leyes de distintas áreas y distintos periodos, que luego se analizaron mediante una rúbrica configurada a propósito para este objetivo. Se tuvieron en cuenta tanto cuestiones gramaticales como léxicas, además de los índices de legibilidad. El análisis muestra que, a pesar de que hay una tendencia alta a aplicar el lenguaje llano en los textos del ámbito jurídico en lo que concierne a la estructura textual y oracional, la complejidad terminológica (y, en parte, sintáctica) que varios autores hacen notar como característica del lenguaje jurídico (Arnall, 2019; da Cunha y Escobar, 2021) sigue presente. Esta complejidad puede provocar un alejamiento entre el mundo de la justicia y la realidad cotidiana de la ciudadanía, ya que conduce a unas dificultades de comprensión de ciertos textos. Esto es precisamente lo que pretende combatir el llamado lenguaje llano, que intenta que el lenguaje de especialidad, y especialmente el lenguaje jurídico, se acerque lo máximo posible al lenguaje general.

Palabras clave: catalán, lenguaje jurídico, lenguaje llano, textos jurídicos.

1. Introducción

La interfaz entre el lenguaje y el derecho es muy amplia y consta de varios ámbitos, entre los que se encuentra el estudio del len-

guaje jurídico, que es el tema sobre el que versa este trabajo. En particular, se presenta un análisis del lenguaje jurídico catalán (LJC) en leyes estatales que pretende dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿el lenguaje llano se usa en los textos jurídicos escritos en catalán? El objetivo que se persigue es comprobar el grado de aplicación del lenguaje llano en las leyes estatales escritas en catalán.

La hipótesis que defendemos es que existe un intento real de usar el lenguaje llano y, por lo tanto, una voluntad de simplificación de los textos por parte de las autoridades para que sean legibles. No obstante, creemos que la complejidad léxica y sintáctica tan propia del lenguaje jurídico se mantiene, lo que explicaría la preservación de las dificultades para acceder y entender los textos jurídicos por parte de la ciudadanía no especializada.

A continuación, expondremos de manera más exhaustiva los objetivos y la pregunta de la investigación, el marco conceptual que la sustenta y la metodología de trabajo seguida para luego presentar los resultados del análisis y las principales conclusiones extraídas.

2. Objetivos y preguntas de investigación

Este trabajo tiene el objetivo de ofrecer una panorámica del uso del lenguaje llano en el marco del lenguaje jurídico catalán, por lo tanto, nos preguntamos si se usa el lenguaje llano en los textos jurídicos escritos en dicho idioma. Para ello, queremos comprobar, mediante un análisis cualitativo, el uso del lenguaje llano en diez leyes estatales escritas en catalán.

En primer lugar, establecemos los siguientes objetivos específicos: determinar las características del estilo de redacción llana y seleccionar aquellas que queremos analizar; establecer los criterios de análisis que nos permitan realizar un análisis cualitativo de los textos para determinar si el grado de aplicación del lenguaje llano es elevado o bajo; comparar el grado de aplicación del lenguaje llano en textos de diferentes áreas del derecho, de temáticas de interés general y de momentos cronológicamente distantes para obtener la visión paronímica esperada. Desde el punto de vista metodológico, los objetivos consisten en seleccionar el corpus que ha de servir como objeto de estudio, determi-

nar las características del lenguaje llano que debemos analizar y, finalmente, proceder con el análisis.

3. Marco conceptual

El marco teórico alrededor del lenguaje jurídico es muy amplio, ya que la preocupación por su complejidad y obscuridad se remonta a décadas atrás, especialmente en el ámbito catalán, cuando después del restablecimiento de la democracia y de las instituciones catalanas oficiales se hicieron esfuerzos para recuperar el uso del catalán en el ámbito de la Administración pública y la Justicia.

El lenguaje jurídico es un lenguaje de especialidad o tecnolecto y, como tal, se define como una variedad funcional de la lengua. En la clasificación de los lenguajes de especialidad propuesta por Hoffmann (1998), el lenguaje jurídico pertenece al grupo de lenguajes técnicos y se utiliza en el ámbito del derecho, como en la Administración o en la Justicia. El lenguaje jurídico se caracteriza por tener un doble destinatario y, a la vez, un doble objetivo. Por un lado, el lenguaje jurídico está dirigido a los especialistas del ámbito del derecho, los juristas, y, por lo tanto, debe garantizar la seguridad jurídica con conceptos claramente unívocos y la delimitación de significados y definiciones legales. Pero, por el otro lado, se dirige también a la población general, la ciudadanía, y, por lo tanto, debemos asegurarnos de que los textos son normativos, pero a la vez que sean transparentes y comprensibles para todo el mundo.

No obstante, hemos observado que no todos los autores coinciden a la hora de definir el lenguaje jurídico como una variedad de la lengua, como por ejemplo Arias, que cuestiona la existencia real de un lenguaje jurídico como tal y propone hablar de una jerga jurídica con revestimiento solemne: «un texto jurídico puede ser leído por cualquier persona, incluso las que no tienen estudios de derecho, y puede ser entendido sin problemas, aunque lagunas de las palabras le causen extrañeza» (Arias, 2008). En cambio, Lalinde Jürss opina que el lenguaje jurídico contiene expresiones que pueden coincidir con el lenguaje común desde un punto de vista formal, pero «los conceptos que coinciden con los del lenguaje común deben de ser delimitados en su significado por definiciones legales» (Lalinde Jürss, 2008, p. 63). Duarte

(1990), por su parte, considera que los lenguajes de especialidad son un componente esencial de la lengua estándar.

De acuerdo con Arnall (2019), el modelo lingüístico del lenguaje jurídico catalán se constituyó de forma intencionada a partir de cinco principios rectores, que son la identidad, el respeto, la claridad, la igualdad y la homogeneidad. De estas directrices derivan los criterios lingüísticos que se concretan y reflejan en los textos. En lo que se refiere al principio de identidad, el lenguaje jurídico catalán debe priorizar términos y formas sintácticas genuinas del catalán. En cuanto al principio de respeto, se deben rechazar las expresiones que denotan humillación o halago, como por ejemplo cambiar *suplicar* o *pregar* por *demanar* o *sol·licitar*. Para lograr claridad, es preferible usar el estilo verbal y eliminar nominalizaciones, así como sustituir latinismos y tecnicismos por un léxico más general. También es aconsejable distribuir la información de los documentos de una manera funcional para garantizar más claridad. El lenguaje jurídico también debe ser un reflejo de la igualdad y, por ello, no deben usarse expresiones que discriminen por razón de género, sino optar por expresiones igualitarias. Y finalmente, la homogeneidad se logra unificando criterios y convenciones, como, por ejemplo, el uso de mayúsculas y minúsculas o el uso de abreviaciones y siglas.

Existen múltiples recursos lingüísticos y jurídicos elaborados en las últimas décadas para tratar de explicar, clarificar y unificar criterios de uso y corrección del lenguaje jurídico catalán, lo que demuestra el interés y la preocupación que existe por hacer que el lenguaje jurídico sea más accesible. Cabe destacar la reciente publicación del Compendium.cat en el 2019, la mayor plataforma digital que reúne todos los materiales disponibles en la red sobre lenguaje jurídico catalán.

Por lo que se refiere al concepto de lenguaje llano, se trata de un mecanismo de redacción lingüística y estilística de textos que apareció como movimiento de renovación lingüística en Estados Unidos en los años 70 y, tras aplicarse en otros países y lenguas, llegó a Cataluña sobre los años 90. Gelpí (2006) constata que la política lingüística que se llevó a cabo desde 1978 y las campañas a favor del desarrollo y la promoción del lenguaje llano han puesto el reconocimiento del lenguaje llano en catalán por delante de las otras lenguas oficiales de España (gallego y eusquera) e incluso del castellano, que recientemente ha iniciado el

proceso de promoción de la simplificación del lenguaje jurídico. La propuesta de la campaña a favor del lenguaje llano consiste en simplificar los lenguajes de especialidad para que sean comprensibles, accesibles e inteligibles para todo el mundo. Así pues, el lenguaje llano contribuye a alcanzar los objetivos siguientes (Generalitat de Catalunya, 2023):

1. Permitir que el texto se lea más rápidamente.
2. Invitar la ciudadanía a leer el contenido.
3. Aumentar la eficiencia de la comunicación.
4. Disminuir el tiempo de lectura.
5. Reducir los malentendidos.
6. Mejorar la experiencia ciudadana.
7. Reducir las llamadas, los mensajes electrónicos y las quejas de la ciudadanía.
8. Incrementar la confianza de la ciudadanía.

El movimiento del lenguaje llano ha tenido una especial incidencia en el lenguaje jurídico, con el objetivo principal de garantizar que la ciudadanía tenga acceso a documentos y trámites administrativos y jurídicos desde una comprensión plena. En el ámbito catalán se aprecian otros propósitos en el uso del lenguaje llano, los cuales enumeramos a continuación:

1. Fijar, actualizar y modernizar el lenguaje jurídico.
2. Mejorar la calidad del lenguaje y la documentación judicial.
3. Permitir la comprensión de conceptos propios del ámbito del derecho.
4. Depurar el léxico de tecnicismos.
5. Acercar la ciudadanía al mundo de la justicia para poner la justicia al servicio de la ciudadanía.
6. Incrementar el uso del lenguaje jurídico catalán.

Para fijar los principios y criterios lingüísticos y estilísticos del lenguaje llano, la Generalitat de Catalunya publicó el 2023 la *Guia de comunicació clara*, en la cual encontramos recomendaciones de uso y redacción de textos para mejorar la comunicación en la administración, una lista de control (*checklist*), para comprobar que los textos incluyen todos los puntos para ser claros y transparentes, y una interesante sección dedicada a los mitos del

lenguaje llano. Esta reciente publicación podría suponer el inicio de la etapa de consolidación del lenguaje llano en el ámbito del lenguaje jurídico catalán.

4. Metodología

4.1. Configuración del corpus

El estudio se llevó a cabo a partir de un análisis cualitativo del lenguaje jurídico usado en leyes estatales. Para ello se configuró un corpus de leyes estatales traducidas al catalán que fuesen de diferentes ámbitos del derecho, así como de diferentes temas de interés general y cronológicamente distantes. A partir de estos criterios, seleccionamos las siguientes diez leyes:

- Ley de 28 de mayo de 1862, que regula el sistema notarial.
- Real Decreto de 22 de agosto de 1885, que aprueba Código de Comercio.
- Real Decreto de 24 de julio de 1889, que aprueba el Código Civil.
- Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal.
- Ley 58/2003, de 17 de diciembre, que regula el sistema general tributario.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.
- Ley 54/2007, de 28 de diciembre, que regula la adopción internacional.
- Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible.
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.
- Real Decreto ley 28/2020, de 22 de septiembre, de trabajo a distancia.

De cada una de las leyes se seleccionaron los 30 primeros artículos, de manera que contamos con un corpus de 300 textos. Cabe destacar que, en este caso, no es determinante especificar el número de palabras que se analizaron, ya que la redacción de los artículos legislativos varía en extensión según los datos que se deban aportar en cada explicación. Por este motivo, cuan-

do nos referimos a textos hablamos de párrafos que tienen, aproximadamente, un mínimo de 15 palabras.

4.2. Análisis cualitativo

Para determinar los criterios de análisis, tuvimos en cuenta las propuestas de Kimble (2002) y de la *Guia de comunicació clara* (2023) y seleccionamos un total de 15 elementos de análisis, 10 de ellos relacionados con la morfosintaxis (MS) y 5 relacionados con la terminología (T), tal como reflejamos en la tabla 1.

Tabla 1. Elementos de análisis del lenguaje llano.

Àmbit lingüístic	Elements de anàlisi del llenguatge llano
Elements morfosin- tàctics	Oraciones medianamente breves, de entre 20 y 30 palabras (MS1). Estructuras simples y usuales (MS2). Orden lógico de la oración (SVO) (MS3). Moderación en el uso de incisos y oraciones subordinadas (MS4). Enunciados afirmativos en vez de negativos (MS5). Verbos explicativos y descriptivos (MS6). Uso reducido de nominalizaciones (MS7). Voz activa en vez de pasiva (MS8). Signos de puntuación adecuados y coherentes (MS9). Conectores textuales para separar y enlazar ideas (MS10).
Elements terminolò- gics	Palabras sencillas, comunes y directas (T1). Palabras con el significado previsto, sin sinónimos innecesarios (T2). Poco uso de la jerga jurídica (tecnicismos, cultismos...) (T3). Poco uso de palabras ambiguas, vacías de contenido, abstractas, pala- bras comodín, expresiones coloquiales, frases hechas, neologismos no aceptados... (T4). Uso de tecnicismos, abreviaturas, etc. muy definidos (T5).

Fuente: elaboración propia

Los criterios para evaluar la aplicación de los elementos de análisis en cada uno de los 300 artículos fueron los siguientes: marcábamos con un *sí* el elemento de análisis que se cumplía; con un *medianamente* si el elemento de análisis se cumplía solo parcialmente; con un *no* si el elemento de análisis no se cumplía e indicábamos con *sin evidencias* cuando no se identificaban datos relativos al elemento de análisis.

Para medir la incidencia de estos resultados, establecimos la siguiente escalera de cumplimiento de los principios del lenguaje llano que estábamos analizando:

- grado de cumplimiento muy elevado (*sí* igual o superior a 50 %)
- grado de cumplimiento elevado (*sí* + *medianamente* igual o superior a 50 %)
- grado de cumplimiento medio (*medianamente* igual o superior a 50 %)
- grado de cumplimiento bajo (*no* + *medianamente* igual o superior a 50 %)
- grado de cumplimiento muy bajo (*no* igual o superior a 50 %)
- sin evidencias.

5. Resultados

Los resultados obtenidos tras aplicar los criterios de análisis de los elementos morfosintácticos y terminológicos en los textos jurídicos seleccionados permiten comprobar el grado de uso del lenguaje llano en el ámbito del derecho en catalán. En la tabla 2 se resumen en porcentajes el grado de cumplimiento de cada una de las características del lenguaje llano analizadas.

Tabla 2. Grado general de cumplimiento de los elementos del lenguaje llano

Características morfosintácticas del lenguaje llano	GC muy elevado	GC elevado	GC mediano	GC bajo	GC muy bajo	Sin evidencias
MS1. Oraciones medianamente breves, de entre 20 y 30 palabras.	40,0 %	30,0 %	30,0 %			
MS2. Estructuras simples y usuales.	70,0 %		30,0 %			
MS3. Orden lógico de la oración (SVO).	100,0 %					
MS4. Moderación en el uso de incisos y oraciones subordinadas.	30,0 %	20,0 %	50,0 %			
MS5. Enunciados afirmativos en vez de negativos.	100,0 %					
MS6. Verbos explicativos y descriptivos.	80,0 %	10,0 %	10,0 %			
MS7. Uso reducido de nominalizaciones.	10,0 %	20,0 %	60,0 %	10,0 %		

MS8. Voz activa en vez de pasiva.	100,0 %				
MS9. Signos de puntuación adecuados y coherentes.	90,0 %	10,0 %			
MS10. Conectores textuales para separar y enlazar ideas.		40,0 %		30,0 %	30,0 %
Características terminológicas del lenguaje llano					
T1. Palabras sencillas, comunes y directas.	30,0 %	30,0 %	40,0 %		
T2. Palabras con el significado previsto, sin sinónimos innecesarios.	100,0 %				
T3. Poco uso de la jerga jurídica (tecnicismos, cultismos, ...).	30,0 %	10,0 %	50,0 %	10,0 %	
T4. Poco uso de palabras ambiguas, vacías de contenido, abstractas, palabras comodín, expresiones coloquiales, frases hechas, neologismos no aceptados...	100,0 %				
T5. Uso de tecnicismos, abreviaturas, etc. muy definidos.					100,0 %

En términos generales, se observa que los elementos morfo-sintácticos recomendados para alcanzar el lenguaje llano tienden a aplicarse en un grado elevado o muy elevado. Observamos que se usan en un grado muy elevado estructuras simples y usuales (MS2), enunciados afirmativos en vez de negativos (MS5) y la voz activa en vez de la pasiva (MS8). Un ejemplo de ello es el artículo 1 de la Ley del sistema notarial:

El notari és el funcionari públic autoritzat per donar fe dels contractes i dels altres actes extrajudicials de conformitat amb les lleis.
En tot el Regne hi ha una sola classe d'aquests funcionaris.

En cambio, se usan en un grado entre elevado y muy elevado oraciones medianamente breves, de entre 20 y 30 palabras (MS1), verbos explicativos y descriptivos (MS4) o los signos de puntuación adecuados y coherentes (MS9). Presentemos el artículo 2.2 del Código Penal como ejemplo de ello:

No obstant això, tenen efecte retroactiu les lleis penals que afavoreixin el reu, encara que en entrar en vigor s'hagi dictat sentència ferma i el subjecte estigui complint condemna. En cas de dubte sobre la determinació de la llei més favorable, s'ha d'escollar el reu. Els fets comesos sota la vigència d'una llei temporal han de ser jutjats, tanmateix, de conformitat amb aquesta, llevat que es disposi de manera expressa el contrari.

También observamos que la moderación en el uso de incisos y oraciones subordinadas (MS4) es un elemento que se cumple en un grado mediano en los textos jurídicos, así como también el uso reducido de nominalizaciones (MS7). En este caso, contrasta la redacción sencilla de los artículos 16 y 17 de la Ley de protección de datos:

Article 16. Dret a la limitació del tractament.

1. El dret a la limitació del tractament s'ha d'exercir d'acord amb el que estableix l'article 18 del Reglament (UE) 2016/679.
2. El fet que el tractament de les dades personals estigui limitat ha de constar clarament en els sistemes d'informació del responsable.

Article 17. Dret a la portabilitat.

El dret a la portabilitat s'ha d'exercir d'acord amb el que estableix l'article 20 del Reglament (UE) 2016/679,

con la redacción más compleja del artículo 18 de dicha ley:

Article 18. Dret d'oposició.

El dret d'oposició, així com els drets relacionats amb les decisions individuals automatitzades, inclosa la realització de perfils, s'han d'exercir d'acord amb el que estableixen, respectivament, els articles 21 i 22 del Reglament (UE) 2016/679.

Otro dato que cabe destacar es que el uso de conectores textuales para separar y enlazar ideas es bajo, aunque en un 30,0% de los textos analizados no se han extraído evidencias significativas. En general, los datos obtenidos y analizados demuestran la simplificación de la complejidad morfosintáctica que se logra con el uso de las características del lenguaje llano.

Los resultados son similares en cuanto a los elementos terminológicos del lenguaje llano que hemos analizado, ya que tam-

bién se ha hecho un esfuerzo por simplificar la terminología jurídica, aunque la aplicabilidad del léxico llano se mantiene en un grado medio. En la mayoría de textos analizados se usan palabras con el significado previsto, sin sinónimos innecesarios (T2), así como prácticamente no aparecen palabras ambiguas, vacías de contenido, abstractas, palabras comodín, expresiones coloquiales, frases hechas o neologismos no aceptados (T4). Es el caso del artículo 2 del Código de Comercio:

Els actes de comerç, tant si els qui els executen són comerciants com si no ho són, i tant si s'especifiquen en aquest Codi com si no, es regeixen per les disposicions que aquest conté; si no n'hi ha, pels usos de comerç observats generalment a cada plaça, i, a falta d'ambdues regles, per les del dret comú.

Es consideren actes de comerç els que comprèn aquest Codi i qualsevol altre de naturalesa anàloga.

En cambio, el uso de palabras sencillas, comunes y directas (T1) es una característica del lenguaje llano que se cumple en un grado medio o elevado, y la moderación de la jerga jurídica (tecnicismos, cultismos o latinismos) (T3) se cumple en un grado medio e, incluso, bajo en los textos jurídicos analizados. Siguiendo con el ejemplo del Código de Comercio, observamos el uso de palabras técnicas en el artículo 6:

Si el comerç l'exerceix una persona casada, queden obligats a les resultes d'aquest els béns propis del cònjuge que l'exerceix i els que s'adquireixin amb aquestes resultes, i es poden alienar i hipotecar els uns i els altres. Perquè la resta de béns comuns quedin obligats és necessari el consentiment de tots dos cònjuges.

Esto indica, pues, que la terminología específica del lenguaje jurídico aparece a menudo en los textos jurídicos y, por lo tanto, las recomendaciones del lenguaje llano no se cumplen satisfactoriamente. La conclusión es que los tecnicismos y la jerga técnica del lenguaje jurídico sigue arraigada, seguramente por la condición misma de los lenguajes de especialidad.

Podemos afirmar, pues, que las características del lenguaje llano se aplican en las leyes publicadas o actualizadas en los últimos años y, por lo tanto, existe una voluntad real de acercar el

lenguaje jurídico catalán a la población mediante estrategias de uso del lenguaje llano.

6. Conclusiones

Las principales conclusiones extraídas tras el estudio coinciden con la hipótesis inicial. La primera resolución a la que llegamos mediante la interpretación de los resultados obtenidos en el análisis de los textos jurídicos es que existe una tendencia evidente hacia la simplificación y la modernización del lenguaje jurídico catalán. Por lo tanto, se hace un uso real del lenguaje llano en los textos jurídicos catalanes, pero se combina con las características propias del lenguaje jurídico, especialmente las referidas a la terminología. Mientras que la morfosintaxis presenta una evolución hacia la simplicidad estructural, la terminología propia del lenguaje jurídico está bastante arraigada y, por lo tanto, se mantiene la complejidad terminológica en un grado intermedio.

En definitiva, tras más de dos décadas de tradición en relación con la aplicación del lenguaje llano en el ámbito catalán –recordemos que el movimiento del lenguaje llano llegó a Cataluña en los años 90–, creemos que este estudio demuestra una etapa de consolidación del lenguaje llano como mecanismo de redacción lingüística y estilística de textos especializados.

7. Referencias bibliográficas

- Arias Cayetano, J. (1 de septiembre de 2008). *El lenguaje jurídico moderno en castellano: una introducción cualquiera*. Noticias Jurídicas. <https://noticias.juridicas.com/conocimiento/articulos-doctrinales/4396-el-lenguaje-juridico-moderno-en-castellano:-una-introduccion-cualquiera/>
- Arnall Duch, A. (2019a). *Llenguatge jurídic català: estat de la qüestió i propostes de futur*. Tesis doctoral. Universitat Pompeu Fabra.
- Arnall Duch, A. (2019b). El model lingüístic del llenguatge jurídic català: un model sòlid i generalitzat? *Llengua nacional*, 108, 15-17.
- da Cunha, I., & Escobar, M. Ángeles. (2021). Recomendaciones sobre lenguaje claro en español en el ámbito jurídico-administrativo: aná-

- lisis y clasificación. *Pragmalingüística*, (29), 129-148. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2021.i29.07>
- Duarte i Montserrat, C. (1990). Els llenguatges d'especialitat. *Revista de Llengua i Dret*, 14, 93-109.
- Duarte i Montserrat, C. (2009). El llenguatge administratiu i jurídic: una renovació persistent. *Revista de Llengua i Dret*, 51, 39-46.
- Gelpí, C. (2006). Llenguatge planer a Espanya, Biblio 3W. *Revista Bibliogràfica de Geografia y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, Vol. XI, 687. https://www.ub.edu/geocrit/b3w-687.htm#_ftn2
- Generalitat de Catalunya, Departament de Justícia i Interior (2003). *Manual de llenguatge judicial*. Equip de Normalització Lingüística de l'Àmbit Judicial.
- Generalitat de Catalunya (2023). *Guia del llenguatge planer*. <https://atenciociadana.gencat.cat/ca/llenguatge-planer/>
- Haensch, G. (1983). Les llengües d'especialitat o 'tecnolectes'. *Revista de Llengua i Dret*, 1, 9-16.
- Hoffmann, L. (1998). *Els llenguatges d'especialitat: selecció de textos*. Institut Universitari de Lingüística Aplicada (IULA), Universitat Pompeu Fabra.
- Kimble, J. (1992). Plain English: A Charter for Clear Writing (Part Three). *Michigan Bar Journal*, 1.302-1.307.
- Kimble, J. (2002). The Elements of Plain Language. *Michigan Bar Journal*, 44-45.
- Lalinde Jürss, J. (2008). Aproximacions al dret des del llenguatge: fases i diferents perspectives. *Revista de Dret Històric Català*, 8, 63-73.
- Martí i Mainar, P. (1996). Situació actual del llenguatge administratiu en llengua catalana. El llenguatge administratiu i jurídic, *Revista de Llengua i Dret*, 25, 7-30. <https://vlex.es/vid/situacio-llenguatge-catalanaa-76844401>

¿Aprobado o reprobado? El fenómeno de la geosinonimia en estudiantes francófonos de español L2

CARMEN CHACÓN GARCÍA
Universidad Complutense de Madrid

IGNACIO ARROYO HERNÁNDEZ
Universidad Roma Tre

Resumen

Este estudio analiza la adquisición de geosinónimos en el contexto de la enseñanza del español como segunda lengua. Se revisa el fenómeno de la geosinonimia en relación con otras relaciones semánticas que influyen en la adquisición de lenguas adicionales. El análisis persigue tres objetivos principales: (a) evaluar el grado de conocimiento de geosinónimos entre los participantes, (b) analizar las diferencias en el procesamiento de la sinonimia y la geosinonimia y (c) determinar la influencia de las actividades de entrenamiento en la adquisición de estos términos. Para ello, se realizó un experimento conductual con la participación de 70 estudiantes cuya lengua materna es el francés. El experimento consta de tres fases: primero, una tarea de decisión semántica (pretest); en segundo lugar, un entrenamiento explícito para el aprendizaje de doce geosinónimos y, por último, una tarea de decisión semántica final (postest). Los resultados muestran un conocimiento limitado de los geosinónimos entre los participantes y respaldan la idea de que la geosinonimia es un fenómeno gradual y holístico, en línea con las investigaciones previas sobre sinonimia en lengua materna.

Palabras clave: geosinonimia, adquisición, procesamiento, español como segunda lengua.

1. Introducción

Los estudios sobre la variación y la polifonía panhispánica han despertado un creciente interés en la didáctica de español como lengua extranjera (ELE). Investigaciones como las de Zimmermann (2006), Moreno-Fernández y Dumitrescu (2019), Battaner Arias y López-Ferrero (2019) o Muñoz-Basols y Hernández Muñoz (2019), entre otras, ofrecen un panorama complejo de los retos que implican la internacionalización del aprendizaje del español y la gestión de su diversidad lingüística en el contexto de enseñanza.

En particular, el fenómeno de la geosinonimia, definido como la coexistencia de términos con significado equivalente, pero con distribución geográfica diferenciada (Chacón García 2023), plantea desafíos importantes para los hablantes no nativos. Así, una equivalencia semántica entre unidades léxicas como ordenador (Es) ~ computadora (Mx) o vaqueros (Es) ~ jeans (Mx) se asocia a distintas áreas dialectales del español, pero no afecta a su significado descriptivo. Siendo así, cabría preguntarse cuáles son las consecuencias de este fenómeno tanto en el procesamiento semántico como en las estrategias de aprendizaje empleadas para aprender estas voces.

Dado que las distintas variedades del español están en contacto constante, tanto los hablantes nativos como los aprendices de español L2 se exponen inevitablemente a la variación y, por ende, a los geosinónimos. La geosinonimia es, por tanto, una característica panhispánica y, empleando voces de diversas regiones, el docente de español podría transcurrir transversalmente a otras variedades (Martín Peris, 2001, p. 134).

Sin embargo, todavía contamos con pocos trabajos que aborden el fenómeno de la geosinonimia de manera empírica en la enseñanza (Ainciburu y Regueiro, 2014; Regueiro Rodríguez, 2017; Ainciburu y Granata, 2019; Chacón García, 2023). Desde una perspectiva cognitiva, la incorporación de un geosinónimo no solo añade una nueva variante léxica, sino que también enriquece la unidad sinónima ya existente en el lexicon. En el campo de la enseñanza de lenguas se afirma que la adición de información novedosa a un elemento disponible en la memoria contribuye a reforzar el conocimiento de la palabra ya conocida (Craik y Tulving, 1975), pero también podría ocasionar cierta sobrecarga cognitiva (Laufer, 1990, entre otros).

Esta investigación forma parte de un conjunto de experimentos empíricos sobre la geosinonimia, diseñados para estudiantes de diversas lenguas maternas, y tiene como objetivo examinar la adquisición y el procesamiento de estas unidades léxicas. El capítulo expone los resultados obtenidos en un experimento con 70 hablantes francófonos de español L2. Se adopta un enfoque experimental para evaluar el grado de conocimiento de geosinónimos entre los participantes, así como la efectividad de distintas estrategias de entrenamiento en su adquisición. El trabajo contextualiza, primero, la geosinonimia como fenómeno panhispánico, destacando su relevancia en la variación léxica del español. Ante la falta de otros estudios empíricos, se analiza la relación entre la geosinonimia y la sinonimia para comprender cómo los hablantes perciben y procesan términos semánticamente equivalentes. Desde una perspectiva de adquisición de lenguas, se pone énfasis en los retos cognitivos y pedagógicos que la geosinonimia plantea para los aprendices de español como L2.

A continuación, se exponen los objetivos del estudio, así como la metodología utilizada. Se describen la muestra de participantes y los materiales empleados, así como las tareas de decisión semántica y las actividades de entrenamiento. Por último, se analizan e interpretan los resultados obtenidos, prestando especial atención a sus implicaciones para la enseñanza de ELE y al papel de la variación en la competencia comunicativa de los aprendices. Finalmente, el trabajo esboza posibles aplicaciones pedagógicas y propone líneas de investigación futuras que permitan profundizar sobre el impacto de la geosinonimia en el aprendizaje del español L2.

2. La geosinonimia en la enseñanza global del español

El español es una lengua policéntrica, polifónica y poliédrica (Muñoz-Basols y Hernández Muñoz, 2019, p. 81), lo que implica que su enseñanza en el aula de ELE debe reflejar esta diversidad. En este sentido, la integración de las variedades geolectales en la enseñanza del español ha sido promovida como un objetivo central por el Consejo de Europa en el MCER (2002, p. 131)

y, según las directrices curriculares, es un principio compartido la comunidad docente. La política panhispánica impulsada por la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) y el Instituto Cervantes también subraya la relevancia de la variación diatópica como una característica esencial de la lengua (Bueno Hudson, 2019; Moreno-Fernández y Dumitrescu, 2019).

Así, la variación diatópica del español se ha incluido en manuales didácticos, en aplicaciones digitales o en diplomas de certificación, sobre todo en la última década (Soler Montes, 2015; Amorós Negre y Moser, 2019; Bárkányi y Fuertes Gutiérrez, 2019; López Aramburu, 2019; Battaner Arias y López Ferrero, 2021; Andreu Vázquez y Chacón García, 2024). Sin embargo, a pesar de esta orientación panhispánica, las variedades americanas de español continúan hoy infrarrepresentadas (Flórez Márquez, 2000; García Fernández, 2010; Otero Doval, 2011; Prados Lacalle, 2014; Díaz García, 2016; González Sánchez, 2016; Cazorla Vivas, 2017a; Potvin, 2018; Carretero Bruña, 2021).

A pesar de los datos y las investigaciones recientes sobre la selección léxica en la didáctica del español (Hidalgo Gallardo, 2017; Paredes García y Gallego Gallego, 2019; Gómez-Devís, 2022; Andreu Vázquez y Chacón García, 2024), necesitamos materiales de referencia que faciliten la integración de la variación diatópica en los materiales y planes curriculares. Esta escasez es aún más evidente en el caso de los geosinónimos, cuya inclusión en la enseñanza del español como L2 sigue siendo muy limitada (Chacón García, 2023, p. 180).

3. La sinonimia como punto de partida

Dado que no disponemos de estudios empíricos sobre geosinónimos, se han analizado los trabajos que estudian la relación semántica de la sinonimia. En la literatura, el fenómeno de la sinonimia se ha abordado desde dos enfoques principales: (a) una aproximación que se centra en la estructura semántica de las unidades léxicas (Regueiro Rodríguez, 2017, p. 32) y (b) un enfoque contextual, basado en el uso (Arppe y Järvikivi, 2007; Glynn y Robinson, 2014; Gries y Otani, 2010). Independientemente del marco teórico adoptado, para indagar sobre la naturaleza de la sinonimia –y, por ende, de la geosinonimia– se requiere una

aproximación empírica que permita comprender su naturaleza cognitiva.

En el ámbito de la lengua materna, Recarte Goldaracena y Peiraita Adrados (1988) demostraron que los tiempos de reconocimiento de palabras nuevas eran significativamente menores cuando el hablante ya poseía un sinónimo en su lexicón. En la misma línea, Horno-Chéliz et al. (2017) replicaron estos hallazgos y sugieren que la sinonimia es una relación gradual y dinámica que opera de forma holística en el procesamiento del lenguaje.

Sobre el procesamiento de la sinonimia en L2 apenas tenemos trabajos. Solo Ainciburu y Regueiro (2014) analizaron los tiempos de reconocimiento de sinónimos en oraciones del español. Las autoras observan diferencias significativas entre hablantes nativos y aprendientes de español L2, lo que apuntaría a una capacidad diferencial en la identificación de semejanza semántica. No obstante, en el ámbito de la didáctica de español L2, hasta la fecha no contamos con trabajos que permitan examinar el carácter gradual o discreto de la sinonimia en L2, así como el impacto de la frecuencia léxica o la especificidad de la geosinonimia en este proceso.

Numerosos estudios han resaltado la importancia del uso de sinónimos tanto en hablantes nativos como en aprendientes de L2, destacando que las asociaciones paradigmáticas en el lexicón mental son fundamentales para la profundidad del conocimiento del vocabulario (Webb, 2007; Nation, 2013). Además, se ha demostrado que el lexicón se organiza de manera semántica, estableciendo redes de relaciones entre palabras basadas en la similitud de significado donde la sinonimia ocupa un lugar central (Fitzpatrick, 2006; Aitchison, 2012; Fitzpatrick y Thwaites, 2020; Agustín Llach, 2023).

Si bien puede parecer intuitivo que las palabras semánticamente relacionadas se aprendan de forma conjunta, también se ha demostrado que la adquisición de estas unidades podría ocasionar posibles dificultades derivadas de la sobrecarga cognitiva (Higa, 1963, 1965; Laufer, 1990, 1991a, 1991b). Así, algunos estudios han encontrado que la agrupación semántica inhibe la adquisición de nuevas palabras, especialmente en niveles iniciales y avanzados (Tinkam, 1993; Waring, 1997; Singleton, 1999; Finkbeiner y Nicol, 2003; Papathanasiou, 2009).

Sin embargo, otros trabajos no han hallado evidencia concluyente en este sentido (Nakata y Suzuki, 2018) e incluso algunos investigadores sostienen que el aprendizaje de sinónimos puede ser beneficioso al reducir la carga cognitiva y facilitar la comprensión léxica (Nation, 2001; Webb, 2007). En el ámbito de ELE, Ainciburu y Regueiro (2014) destacan que la sinonimia desempeña un papel clave en el acceso léxico, actuando como una red semántica fundamental para el desarrollo de la competencia léxica en aprendientes de lenguas extranjeras.

4. Objetivos del estudio

Este estudio analiza el aprendizaje y procesamiento de unidades sinónimas y geosinónimas en aprendientes francófonos de ELE. La investigación se basa en la premisa de que los geosinónimos, a diferencia de las palabras nuevas, se almacenan en el léxico en relación con términos previamente conocidos. Por ello, buscamos determinar si su adquisición sigue patrones similares a los de la sinonimia o si, en cambio, se asemeja más a la incorporación de palabras nuevas. Para abordar esta cuestión, formulamos tres preguntas clave: (1) ¿qué conocimiento de geosinónimos tienen los aprendices francófonos?, (2) ¿existen diferencias de procesamiento entre sinónimos y geosinónimos? y (3) ¿condiciona la adquisición de geosinónimos la categoría gramatical o la actividad de entrenamiento?

Para responder a estas cuestiones, el estudio se desarrolla en dos fases principales. En primer lugar, se evalúa el conocimiento inicial de geosinónimos de los participantes mediante una tarea de decisión semántica en la que deben identificar si dos palabras tienen el mismo significado. Los participantes se enfrentan a parejas de palabras que tienen diferentes tipos de relaciones léxicas: palabras no sinónimas (incluidos antónimos), sinónimos, geosinónimos de baja frecuencia y geosinónimos de alta frecuencia. Así, conoceremos el grado de conocimiento de geosinónimos (pregunta 1) y las diferencias de procesamiento de sinónimos y geosinónimos (pregunta 2).

La segunda fase examina la influencia de dos variables en la adquisición de estos términos: la categoría gramatical y el tipo de tarea de aprendizaje (pregunta 3). En este sentido, las investi-

gaciones previas en ELE han señalado que los sustantivos tienden a ser más fácilmente adquiridos que otras categorías léxicas como verbos, adjetivos o adverbios (Palapanidi y Agustín, 2014; San-Mateo y Chacón García, 2019), lo que concuerda con los resultados registrados en las investigaciones sobre L1. En relación al tipo de tarea, la literatura sobre adquisición de vocabulario resalta la eficacia de las actividades productivas sobre las receptivas (Hulstijn y Laufer, 2001; Browne, 2003; Laufer, 2003; Webb 2005; Kondo, 2007; Keating, 2008; Kim, 2008; Agustín, 2009; Pichette, de Seres y Lafontaine, 2012; San-Mateo, 2016; San-Mateo y Chacón García, 2019). Basándonos en el nivel de implicación o participación (*Involvement Load Hypothesis*, ILH en su sigla en inglés), propuesta por Hulstijn y Laufer (2001), incorporamos en el entrenamiento ejercicios que requieren la escritura activa de los ítems, evitando tareas meramente receptivas.

Aunque este trabajo presenta los resultados del experimento con estudiantes francófonos, se ha realizado también con hablantes otras lenguas maternas, como el italiano y el chino. Así, en otras investigaciones se analizarán las diferencias según la L1 de los participantes. La tarea de decisión semántica del experimento se inspira en los trabajos de Recarte Goldaracena y Peraíta Adrados (1988), de Horno-Chéliz, Timor y Sarasa (2017) y de Ainciburu y Regueiro (2014). La tarea de entrenamiento se basa en investigaciones sobre instrucción en L1 (Matanzo Vicens, 1991; Reyes Díaz, 1995) y L2 (San-Mateo y Chacón García, 2019). Comparar nuestros hallazgos con estos estudios permitirá evaluar hasta qué punto el procesamiento y la adquisición de geosinónimos presentan similitudes con el fenómeno de la sinonimia y con distintos enfoques pedagógicos en la enseñanza del vocabulario.

5. Método

Para responder a las preguntas formuladas en el apartado anterior, se preparó un experimento conductual utilizando el *software* Psychopy, adaptado y programado por los investigadores para este estudio. La prueba se estructuró en tres tareas consecutivas: un experimento de decisión semántica, un entrenamiento y una evaluación final (postest).

5.1. Participantes

La muestra estuvo compuesta por 70 estudiantes francófonos de español, con edades comprendidas entre los 19 y 24 años. Del total, 40 eran hombres, 29 mujeres y 1 participante no especificó su género. Todos ellos eran estudiantes de la Universidad Paris Cité o del Centre de Langues PSL de l'École des Mines de París y poseían un nivel de español B2 o superior, según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Este criterio garantizó que los participantes comprendieran las instrucciones y los materiales utilizados en el estudio, además de asegurar un repertorio léxico homogéneo. La uniformidad del grupo permitió neutralizar variables como la lengua materna, la edad y el nivel de competencia lingüística en español, evitando que estas influyeran en los resultados.

5.2. Materiales

5.2.1. Tarea 1 (pretest)

La tarea 1 consiste en mostrar un total de 72 pares de palabras, divididos equitativamente entre sinónimos y no sinónimos, con 36 pares en cada categoría. Dentro del grupo de sinónimos, se incluyeron 12 sinónimos generales del español, 12 geosinónimos de baja frecuencia y 12 geosinónimos de alta frecuencia, asegurando la representación de las cuatro principales categorías gramaticales: sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios. Para conformar los pares de palabras no sinónimas, se seleccionaron términos distractores que no presentaban superposición semántica con la palabra principal. Para ello, se identificaron tres palabras de la misma categoría gramatical y con una frecuencia de uso similar, garantizando un equilibrio en la comparación de los estímulos.

Una vez definido el conjunto de pares de palabras, se diseñó una plantilla en Psychopy, utilizada para la presentación de los estímulos y el registro automático de los tiempos de reacción de los participantes. La aleatorización de los pares dentro de cada grupo se programó para asegurar que la presentación de los estímulos fuera equitativa en todas las fases del experimento, minimizando posibles sesgos derivados de la fatiga de los participantes.

5.2.2. Entrenamiento y práctica

En esta fase, los participantes aprenden doce geosinónimos de baja frecuencia en español, presentados como variantes americanas de términos comunes en España. Para ello, realizan un entrenamiento asistido por ordenador y cuentan con un diccionario en papel con veinte palabras de muy baja frecuencia, entre las que se incluyen los geosinónimos que deberán incorporar al léxico. Puesto que el estudio no trabaja con pseudopalabras, los participantes amplían su vocabulario real, asegurando que los términos aprendidos sean previamente desconocidos. Se sigue así la recomendación de utilizar léxico auténtico para minimizar diferencias en el procesamiento entre palabras y pseudopalabras (Newman y Twieg, 2001; Joordens, Ozubko y Niewiadomski, 2008).

El aprendizaje de léxico en una sesión es limitado, con un rango estimado de 5 a 12 palabras (Milton y Donzelli, 2013), lo que justifica la selección de términos. Las palabras se equilibraron en categorías gramaticales (sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios) y sus definiciones fueron ajustadas para facilitar la comprensión en ELE.

La variable independiente de este experimento es la actividad de aprendizaje utilizada por los participantes para familiarizarse con las palabras propuestas: (1) definiciones, (2) identificación de sinónimos y (3) traducción. Los participantes fueron asignados aleatoriamente a uno de los tres grupos. En todos los casos, debían escribir las palabras en el ordenador, promoviendo una actividad productiva. Tras el entrenamiento, realizaron un posttest para evaluar la retención léxica.

Este diseño experimental permite analizar el impacto del tipo de instrucción en la memoria y comparar la facilidad de adquisición de cada categoría gramatical. Dado el tamaño reducido de la muestra, cada participante solo realizó un tipo de entrenamiento para evitar interferencias derivadas del aprendizaje simultáneo de múltiples estrategias.

5.2.3. Postest

Tras el entrenamiento, los participantes completan un cuestionario sociolingüístico anónimo que recopila datos sobre edad, género, idiomas y nivel autoevaluado de español. Luego, realizan dos pruebas: (1) una repetición de la tarea 1, la tarea inicial de

decisión léxica con las mismas 72 parejas de palabras y (2) una prueba escrita para evaluar la adquisición de los 12 geosinónimos enseñados. Estos resultados permiten medir el impacto del entrenamiento en la incorporación de nuevas palabras a partir de sinónimos previos.

5.3. Procedimiento

El experimento se llevó a cabo los días 13, 14 y 15 de diciembre de 2023 en la Universidad Paris Cité y el Centre de Langues PSL de l'École des Mines de París. Cada participante realizó la prueba de manera individual en una sesión de aproximadamente 40 minutos, siguiendo tres fases: (1) tarea de decisión léxica, (2) entrenamiento y (3) evaluación final.

Antes de comenzar, se dieron indicaciones claras sobre el procedimiento general a todos los participantes. A partir de ese momento, todas las instrucciones fueron presentadas en un ordenador de uso individual para cada participante. En la tarea 1 se mostraban pares de palabras, y debían indicar si eran sinónimos pulsando J o no sinónimos con F, priorizando la rapidez en sus respuestas. Para familiarizarse con la dinámica, realizaron ensayos previos antes de comenzar la prueba real.

En la fase de entrenamiento, cada participante trabajó en su ordenador con uno de los tres métodos de aprendizaje (definiciones, sinónimos o traducciones). Primero, leyeron las palabras con sus definiciones en pantalla y luego completaron la tarea escribiendo las palabras aprendidas, recibiendo retroalimentación a los 45 segundos. Este proceso se repitió dos veces: la primera con acceso al diccionario en papel y la segunda sin él.

Finalmente, completaron un cuestionario sociolingüístico para minimizar el efecto de recencia, y repitieron la tarea de decisión léxica (tarea 1) de nuevo con las 72 parejas de palabras aleatorizadas, donde debían indicar nuevamente si eran o no palabras sinónimas.

5.4. Análisis de los datos

Tras finalizar el experimento, se generaron dos conjuntos de datos. Primero, los archivos digitales de Psychopy que registraron los tiempos de reacción y la precisión en la tarea de decisión se-

mántica, realizada antes y después del entrenamiento. Segundo, los datos en papel, que incluyeron los cuestionarios sociolingüísticos y los resultados del postest sobre la adquisición de los doce geosinónimos.

El análisis de datos se realizó en tres etapas: (1) comparación de respuestas entre los diferentes tipos de sinonimia y no sinonimia, (2) evaluación del impacto del entrenamiento en la tarea de decisión semántica y (3) análisis de la retención de los geosinónimos según el método de entrenamiento y la categoría gramatical de las palabras aprendidas. Se aplicaron pruebas estadísticas, incluido el análisis de varianza (ANOVA), para identificar diferencias significativas. Todos los datos fueron procesados con SPSS (IBM SPSS Statistics 19) sin excluir ninguna palabra, garantizando la validez del análisis.

6. Resultados y discusión

El análisis de la tasa de aciertos en la tarea de decisión semántica inicial revela un conocimiento muy limitado de los geosinónimos por parte de los participantes, como se observa en la tabla 1:

Tabla 1. Tasa de aciertos en relación con el tipo de sinonimia. Tarea 1

Tipo de sinonimia	Errores	Aciertos	Total
No sinónimos	600	1.920	2.520
Sinónimos básicos	237	603	840
Geosinónimos baja frecuencia	583	257	840
Geosinónimos alta frecuencia	497	343	840
Total	1.917	3.123	5.040

La prueba revela una baja tasa de aciertos en el reconocimiento de geosinónimos americanos, tanto de alta como de baja frecuencia, por parte de los estudiantes francófonos. Los participantes no identifican la relación de geosinonimia en pares como (matrícula-placa, gafas-lentes, armario-clóset, chaqueta-saco) a pesar de que las variantes americanas tienen una mayor repre-

sentatividad en el ámbito hispánico (Chacón García, 2023). Estos resultados confirman el escaso conocimiento de la geosinonimia en este grupo y permiten considerar la prueba como un pretest o referencia inicial para comparar los efectos del entrenamiento en la fase posterior del estudio.

La figura 1 expone el análisis de tiempos de respuesta, que muestra cómo los participantes identifican con mayor rapidez los sinónimos y no sinónimos, pero requieren más tiempo para procesar los geosinónimos:

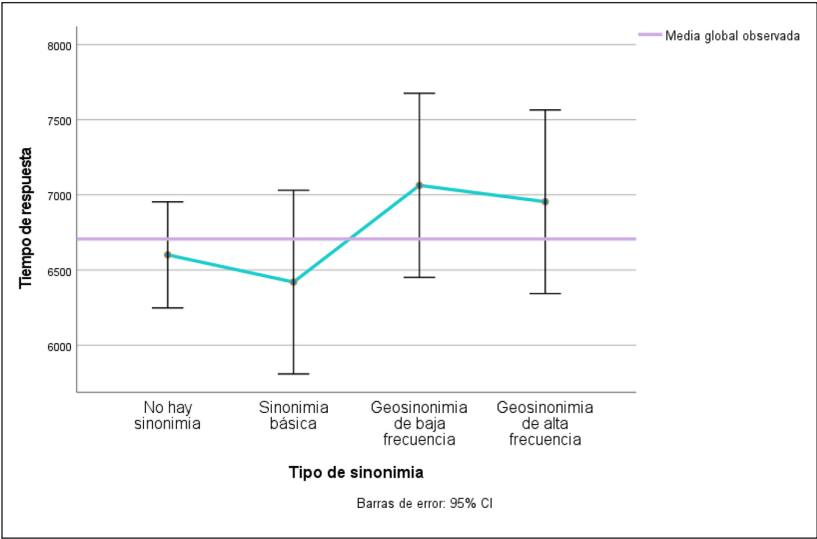


Figura 1. Tiempo de respuesta en relación con el tipo de sinonimia. Tarea 1

Estos datos coinciden con los hallazgos de Horno et al. (2017) en hablantes nativos, reforzando la idea de que la distancia semántica influye en la evaluación de las relaciones léxicas (Zapico y Vivas, 2014). La sinonimia de alta frecuencia resulta más accesible ya que los hablantes pueden recurrir a conocimiento lexicalizado, mientras que la sinonimia de baja frecuencia no cuenta con representaciones cognitivas establecidas. La dificultad en el reconocimiento de geosinónimos (tanto de alta como de baja frecuencia) podría atribuirse, en parte, a la falta de familiaridad con estos términos, más que a diferencias en su procesamiento metalingüístico. No obstante, se observa un menor tiempo de reacción en la identificación de geosinónimos de

alta frecuencia, lo que sugiere que la exposición y el uso a estas unidades podría facilitar su integración léxica.

La figura 2 muestra el análisis del tiempo de respuesta en relación con la categoría gramatical:

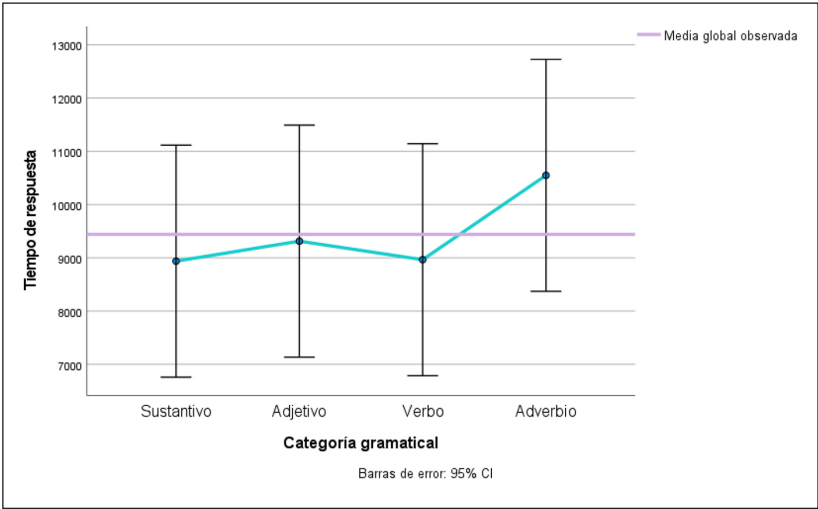


Figura 2. Tiempo de respuesta en relación con la clase de palabra. Tarea 1

Los resultados de la tarea 1 indican que los participantes que intervienen en la tarea de selección léxica procesan con mayor rapidez los sustantivos y adjetivos, mientras que presentan mayores dificultades en la recuperación de verbos y adverbios. Este patrón refleja, de manera indirecta, la jerarquía de adquisición léxica observada en estudios previos sobre ELE (Palapanidi y Agustín, 2014; San-Mateo y Chacón García, 2019), que señalan una mayor facilidad para aprender nombres y una particular resistencia en la adquisición de adverbios.

En la figura 3, si comparamos los resultados obtenidos en las dos tareas de decisión semántica (pretest y postest), se observa un aumento general en los tiempos de respuesta en la segunda prueba (color naranja), respecto a la primera prueba (color azul), acompañado de un incremento en el número de aciertos:

Estos datos apuntan a una mayor reflexión sobre la sinonimia, posiblemente debido a dos factores: por un lado, la reactivación de palabras y asociaciones sinonímicas preexistentes; por otro, la incorporación de nuevos geosinónimos a partir del en-

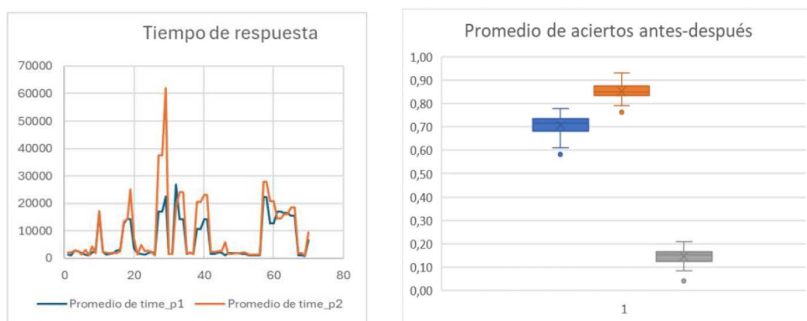


Figura 3. Tiempo de respuesta y tasa de aciertos. Pretest (azul) y postest (naranja)

trenamiento. En la primera prueba, la ausencia total de conocimiento hacía que las respuestas fueran más inmediatas, mientras que, en la segunda, el acceso a la información recién aprendida exige un procesamiento más profundo, lo que explica el incremento en los tiempos de respuesta.

La eficacia del entrenamiento realizado, independientemente de cuál haya sido el método, se evidencia en la figura 4, donde aparece mayor número de respuestas correctas en los geosinónimos de baja frecuencia, que se corresponden con las palabras aprendidas en el entrenamiento:

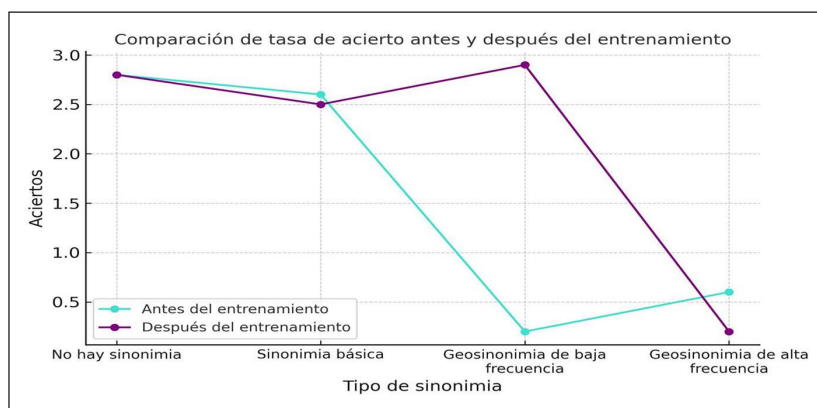


Figura 4. Tasa de acierto según el tipo de sinonimia. Pretest (azul) y postest (morado)

Podemos observar que cada método de entrenamiento ha incidido en un tipo de vínculo léxico-semántico diferente, pero todos han tenido un efecto positivo para la adquisición, sin que se

aprecien diferencias significativas. Por un lado, la traducción refuerza la conexión entre la palabra en L2 y su equivalente en L1, resultando especialmente efectiva para geosinónimos. Por otro, las definiciones favorecen la asociación entre concepto y palabra en L2, con mejores resultados a medida que aumenta la competencia lingüística. Por último, la sinonimia establece conexiones dentro de la L2 y ha demostrado ser efectiva en este contexto.

7. Conclusiones

Las conclusiones de este trabajo arrojan algunas respuestas ante las tres preguntas fundamentales planteadas en la investigación con estudiantes francófonos de español L2.

En relación con la primera pregunta, ¿qué conocimiento de geosinónimos tienen los aprendices francófonos?, los resultados confirman que los aprendientes francófonos de ELE, incluso en niveles avanzados, muestran un bajo conocimiento inicial de los geosinónimos en comparación con sinónimos y antónimos. Este bajo nivel de familiaridad puede explicarse por su menor frecuencia de uso, su naturaleza más específica y regional y la ausencia de materiales de referencia en los currículos. Además, los estudiantes pueden no percibir la necesidad de aprender geosinónimos si ya poseen un sinónimo equivalente en su lexicón, lo que refuerza las observaciones previas de Laufer (1990).

Respecto a la segunda pregunta, ¿existen diferencias de procesamiento entre sinónimos y geosinónimos?, el análisis de los tiempos de reacción refleja una gradualidad en la dificultad percibida: los participantes identifican más rápidamente los sinónimos, seguidos de los no sinónimos, mientras que la clasificación de los geosinónimos es significativamente más lenta. Estos resultados coinciden con estudios previos sobre sinonimia en hablantes nativos (Horno Chéliz et al., 2017) y refuerzan la idea de que la sinonimia no es discreta ni binaria, sino un fenómeno gradual y holístico. Por otro lado, los adverbios presentan el mayor tiempo de reacción, posiblemente debido a su naturaleza abstracta, lo que dificulta su procesamiento.

Finalmente, en respuesta a la tercera pregunta, ¿condiciona la adquisición de geosinónimos la actividad de entrenamiento?, se observa que las tres estrategias empleadas (definiciones, sinóni-

mos y traducción) favorecieron la adquisición de geosinónimos. Aunque las definiciones y sinónimos son métodos comunes en la enseñanza de vocabulario, la traducción –menos habitual en este tipo de estudios– también resultó eficaz. También se observó un aumento en el tiempo de reacción tras el entrenamiento, lo que sugiere un procesamiento más reflexivo, pero acompañado de una mayor tasa de aciertos, lo que indica un aprendizaje efectivo. Este hallazgo cuestiona la idea de que el *semantic clustering* puede dificultar el aprendizaje, ya que no impidió un desempeño positivo de los participantes.

En conjunto, estos resultados contribuyen a una mejor comprensión del proceso de adquisición y procesamiento de los geosinónimos en aprendices de español L2 y abren nuevas perspectivas sobre las estrategias pedagógicas más efectivas para su enseñanza. En todo caso, se deben considerar las limitaciones del estudio. Al haber sido realizado en condiciones experimentales controladas (Nation y Webb, 2017), los resultados deben interpretarse con cautela. Además, la ausencia de un postest diferido impide evaluar la estabilidad de las conexiones léxicas adquiridas a largo plazo.

En el caso de los geosinónimos, las tareas prevén la recuperación de relaciones con unidades que hemos suministrado previamente, sin que, por tanto, el informante deba efectuar una comparación holística o una estimación de la distancia en las redes. La recuperación de una relación preestablecida, y almacenada como tal, de manera explícita, por una suerte de «etiquetado de instrucción», permite evaluar, por tanto, una parte mínima de lo que realmente es conocer una palabra en las diferentes dimensiones (Nation, 2001; Yagnagisawa y Webb, 2021).

Además, el hecho de que los participantes supieran explícitamente que las palabras eran geosinónimos y no sinónimos generales podría haber influido en su motivación o en su predisposición a integrar estos términos en su léxico. Esto plantea interrogantes sobre si la clasificación explícita como geosinónimo favorece o reduce el interés del aprendiente en aprender nuevos términos, en comparación con otras distinciones léxicas como los sinónimos cognitivos o las diferencias de registro.

Este estudio pone de manifiesto la necesidad de realizar nuevos experimentos, o réplicas de este mismo, con estudiantes de español de diversas lenguas maternas, que combinen el aprendi-

zaje de geosinónimos con diversas actividades de entrenamiento. Se necesitan nuevas investigaciones con más participantes para obtener datos representativos y enriquecer la comprensión del proceso de adquisición de geosinónimos en el aprendizaje del español como segunda lengua.

8. Referencias bibliográficas

- Agustín Llach, M. P. (2009). The Effect of Reading Only, Reading and Comprehension, and Sentence Writing in Lexical Learning in a Foreign Language: Some Preliminary Results. *RESLA*, 22, 9-33.
- Agustín Llach, M. P. (2023). Mapping the mental lexicon of EFL learners: a network approach. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 18, 1-17. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2023.18769>
- Ainciburu, M. C. y Granata, M. E. (2019). ¿Cómo procesan los estudiantes EFE el léxico especializado? La geosinonimia en las lenguas afines. *JEFEVI II: Contribuciones a las segundas jornadas de español para fines específicos de Viena*, 20-39.
- Ainciburu, M. C. y Regueiro-Rodríguez, M. L. (2014). Sinonimia y carga de procesamiento. Una tarea de decisión léxica de nativos y no nativos de lenguas afines. *Calidoscópico* 12(3), 356-366.
- Aitchison, J. (2012). *Words in the mind: an introduction to the mental lexicon* (4th ed.). Wiley-Blackwell.
- Amorós Negre, C. y Moser, K. (2019). Panhispanismo y modelos lingüísticos en la certificación del español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching* 6(2). <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1677358>
- Andreu Vázquez, A. y Chacón García, C. (2024). Variación dialectal y aplicaciones móviles: El vocabulario sobre viajes en Duolingo. *Journal of Spanish Language Teaching* 11(1), 45-60. <https://doi.org/10.1080/23247797.2024.2362473>
- Arppe, A. y Järvikivi, J. (2007). Every method counts: combining corpus-based and experimental evidence in the study of synonymy. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, 3(2), 131-159.
- Bárkányi, Z. y Fuertes Gutiérrez, M. (2019). Dialectal Variation and Spanish Language Teaching (SLT): Perspectives from the United Kingdom. *Journal of Spanish Language Teaching* 6(2). <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1676980>
- Battaner Arias, P. y López-Ferrero, C. (2019). La flexibilidad como propuesta normativa a la diversidad lingüística y dialectal. Perspectivas

- desde la Real Academia Española (RAE). *Journal of Spanish Language Teaching* 6(2). <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1668180>
- Browne, Ch. (2003). Vocabulary Acquisition through Reading, Writing and Tasks: A Comparison. Tesis doctoral, Temple University Japan.
- Bueno Hudson, R. (2019). La promoción del español desde un enfoque iberoamericano e intercultural. Perspectivas desde el Instituto Cervantes. *Journal of Spanish Language Teaching* 6(2), 119-130. <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1668178>
- Carretero Bruña, J. A. (2021). La enseñanza del léxico en ELE: variación dialectal hispanoamericana frente a infortunio comunicativo. Trabajo de Fin de Máster, Universidad Complutense de Madrid.
- Cazorla Vivas, C. (2017). Presencia y didáctica del léxico en manuales ELE A2 y B1: ¿Dimensión panhispánica? Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios. *ASELE*, pp. 145-155.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*. Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.
- Craik, F. I. M. y Tulving, E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory research. *Journal of Experimental Psychology. General* 104, 268-294.
- Chacón García, C. (2023). El Grado de Representatividad léxica para la enseñanza de español. Propuesta de americanismos, españolismos y panhispanismos en 182 mapas de geosinónimos. *CIRCULO de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 93, 179-199,
- Díaz García, A. (2016). *Las variedades del español en ELE. Análisis de los exámenes de certificación del español como lengua extranjera*. Trabajo de Fin de Máster, Universidad Autónoma de Madrid.
- Finkbeiner, M. y Nicol, J. (2003). Semantic category effects in second language word learning. *Applied Psycholinguistics*, 24(3), 369-383. <https://doi.org/10.1017/S0142716403000195>
- Fitzpatrick, T. (2006). Habits and Rabbits: Word Associations and the L2 Lexicon. *EUROSLA Yearbook 2006* (pp. 121-145). John Benjamins.
- Fitzpatrick, T. y Thwaites, P. (2020). Word association research and the L2 lexicon. *Language Teaching*, 53, 237-274. <https://doi.org/10.1017/S0261444820000105>
- Flórez Márquez, Ó. A. (2000). ¿Qué español enseñar? o ¿Cómo y cuándo 'enseñar' los diversos registros o hablas del castellano? En M. A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín, *Actas del XI Congreso Internacional ASELE: Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros* (pp. 311-316). Universidad de Zaragoza.

- García Fernández, E. (2010). *El tratamiento de las variedades de español en los manuales de EL2/LE*. Biblioteca virtual redELE. <https://bit.ly/3NKQSLE>
- Glynn, D. y Robinson, J. (2014). Corpus Methods for Semantics. *Quantitative studies in polysemy and synonymy*, 43(7), 205-238.
- Gómez-Devís, M. B. (2022). La investigación en disponibilidad léxica infantil: aplicaciones para la enseñanza de ELE. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 28. <http://dx.doi.org/10.6035/clr.6116>
- González Sánchez, M. (2016). Análisis metodológico de manuales de español para extranjeros: últimas aportaciones y perspectivas de futuro. Trabajo de Fin de Máster, UNED.
- Gries, S. T. y Otani, N. (2010). Behavioral profiles: A corpus-based perspective on synonymy and antonymy. *ICAME Journal*, 34, 121-150.
- Hidalgo Gallardo, M. (2017). Sobre la disponibilidad léxica en ELE: revisión de literatura. *Boletín ASELE*, 56, 83-94.
- Higa, M. (1963). Interference effects of intralist word relationships in verbal learning, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 2, 170-175.
- Higa, M. (1965). The psycholinguistic concept of "difficulty" and the teaching of foreign language vocabulary. *Language Learning*, 15, 167-179.
- Horno-Chéliz, M. C., Timor, R. y Sarasa, A. (2017). ¿Qué ocurre cuando comparamos dos unidades léxicas sinónimas? Un estudio psicolingüístico sobre la naturaleza de la sinonimia. *RLA: revista de lingüística teórica y aplicada*, 55(1), 149-168.
- Hulstijn, J. H. y Laufer, B. (2001). Some Empirical Evidence for the Involvement Load Hypothesis in Vocabulary Acquisition. *Language Learning* 51(3), 539-558.
- Joordens, S., Ozubko, J. D., & Niewiadomski, M. W. (2008). Featuring old/new recognition: The two faces of the pseudoword effect. *Journal of Memory and Language*, 58(2), 380-392. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2007.07.007>
- Keating, G. D. (2008). Task Effectiveness and Word Learning in a Second Language: The Involvement Load Hypothesis on Trial. *Language Teaching Research* 12(3), 365-386.
- Kim, Y. J. (2008). The Role of Task-Induced Involvement and Learner Proficiency in SL Vocabulary Acquisition. *Language Learning* 58(2), 285-325.
- Kondo, H. (2007). The Effects of Semantic Elaboration on SL Vocabulary Learning. *Research Journal of Jin-Ai University* 6, 71-78.

- Laufer, B. (1990). Words you know how they affect the words you learn. In Fisiak, J. (ed.), *Further insights into contrastive linguistics*. John Benjamins, pp. 573-93.
- Laufer, B. (1991a). The development of L2 lexis in the expression of the advanced learner. *Modern Language Journal*, 75, 440-448
- Laufer, B. (1991b). Why are some words more difficult than others? Some intralexical factors which affect the learning of words. *IRAL*, 28, 293-307.
- Laufer, B. (2003). Vocabulary Acquisition in a Second Language: Do Learners Really Acquire Most Vocabulary by Reading? Some Empirical Evidence. *The Canadian Modern Language Review* 59(4), 567-587.
- López Aramburu, A. (2019). La política lingüística panhispánica. ¿Cómo se evalúan las variedades hispanoamericanas en las pruebas de expresión escrita y oral de los DELE? Trabajo Fin de Máster, Universitat Rovira i Virgili. https://repositori.urv.cat/estatic/TFM0011/es_TFM418.html
- Martín Peris, E. (2001). Textos, variedades lingüísticas y modelos de lengua en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Carabela*, 50, 103-136.
- Matanzo Vicens, G. (1991). Vocabulario y enseñanza: estudio de la relación existente entre los métodos empleados y la incorporación del léxico nuevo a la competencia lingüística de estudiantes universitarios puertorriqueños. Tesis doctoral, Universidad de Puerto Rico.
- Milton J, y Donzelli G. (2013). The lexicon. En Herschensohn J, Young-Scholten M, eds. *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*. *Cambridge Handbooks in Language and Linguistics*. Cambridge University Press, pp. 441-460.
- MorenoFernández, F. y Dumitrescu, D. (2019). Dialect Variation as Reflected in the Diccionario de la lengua española: Ideological and Pedagogical Implications. *Journal of Spanish Language Teaching* 6(2), 232-248. <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1668181>
- Muñoz-Basols, J. y Hernández Muñoz, N. (2019). El español en la era global: agentes y voces de la polifonía panhispánica. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(2), 79-95. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1752019>
- Nakata, T. y Suzuki, Y. (2019). Effects of massing and spacing on the learning of semantically related and unrelated words. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 287-311. <https://doi.org/10.1017/S0272263118000219>

- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Newman, S. D., y Twieg, D. (2001). Differences in auditory processing of words and pseudowords: An fMRI study. *Human Brain Mapping*, 14(1), 39-47. <https://doi.org/10.1002/hbm.1040>
- Otero Doval, H. (2011). La variación lingüística en los textos de los exámenes DELE. En J. de Santiago-Guervós, H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña Gómez (Coord.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, 1 (pp. 665-674). Asociación para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera.
- Palapanidi, K. y Agustín Llach, M. P. (2014). Can lexical errors inform about word class acquisition in FL? Evidence from Greek learners of Spanish as a foreign language. *Revista de Lingüística y Linguas Aplicadas*, 9, 67-78. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2014.1670>
- Papathanasiou, E. (2009). An investigation of two ways of presenting vocabulary. *ELT Journal*, 63, 313-322. <https://doi.org/10.1093/elt/ccp014>
- Paredes García, F. y Gallego Gallego, D. J. (2019). Procedimientos neológicos en el léxico disponible de español como lengua materna y como lengua extranjera. *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 25, 109-138. <https://doi.org/10.24197/ogigia.25.2019.109-138>
- Pichette, F., de Serres, L. y Lafontaine, M. (2012). Sentence Reading and Writing for Second Language Vocabulary Acquisition. *Applied Linguistics* 33(1), 66-82.
- Pons Bordería, S. (2021). *Semántica española: de la palabra a la proposición*. Universitat de València.
- Potvin, C. (2018). Representatividad de las variantes hispanoamericanas en los manuales ELE: enfoque léxico, gramatical y cultural. En M. Bargalló, E. Forgas y A. Nomdedeu (eds.), *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios* (pp. 641-651). Universitat Rovira i Virgili.
- Prados Lacalle, M. (2014). El tratamiento de las variedades del español en los materiales para la enseñanza del español como lengua extranjera. Tesis de grado. Universidad de Jaén.
- Recarte Goldaracena, M. Á. y Peraíta Agradós, H. (1988). Tipos de verificación de la sinonimia: implicaciones para las teorías de la memoria semántica. *Cognitiva*, 1(3), 229-243.

- Regueiro Rodríguez, M. L. (2017). El profesor de ELE y la didáctica del léxico hispanoamericano comprensión frente a infortunio comunicativo. En E. Balmaseda Maestu, F. García Andrevia y M.^a I. Martínez López (eds.) *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE* (pp. 79-97). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera - ASELE.
- Reyes Díaz, M. J. (1995). *Enriquecimiento de la competencia léxica: análisis estadístico*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- San-Mateo, A. (2016). Aprendizaje en L2 de palabras de diferente categoría gramatical: ¿Qué se aprende más rápidamente: el nombre, el adjetivo, el verbo o el adverbio? *Verba. Anuario Galego de Filoloxia* 43, 47-75.
- San-Mateo, A. y Chacón García, C. (2019) Learning word class in a second language through vocabulary learning activities: definition-choosing, gap-filling, and sentence-writing. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6, 49-63. <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1590001>
- Singleton, D. (1999). *Exploring the second language mental lexicon*. Cambridge University Press.
- Soler Montes, C. (2015). El modelo de lengua en el aula de ELE: adecuación de la variedad lingüística desde un punto de vista pluricéntrico. En Y. Morimoto, M. V. Pavón y R. Santamaría Martínez (eds.) *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 1.237-1.244). Universidad Carlos III/ASELE.
- Tinkham, T. (1993). The effect of semantic clustering on the learning of second language vocabulary. *System*, 21(3), 371-380
- Waring, R. (1997). The negative effects of learning words in semantic sets: A replication. *System*, 25(2), 261-274.
- Webb, S. (2005). Receptive and Productive Vocabulary Learning: The Effects of Reading and Writing on Word Knowledge. *Studies in Second Language Acquisition* 27(1), 33-52.
- Webb, S. (2007). The effects of synonymy on second-language vocabulary. *Learning Reading in a Foreign Language online journal*, 19(2), 120-136
- Webb, S. y Nation, P. (2017). *How Vocabulary is Learned*. Oxford University Press.
- Yanagisawa, A. y Webb, S. (2021). To what extent does the involvement load hypothesis predict incidental L2 vocabulary learning? A meta-analysis. *Language Learning*, 71(2), 487-536. <https://doi.org/10.1111/lang.12444>

- Zapico, M. y Vivas, J. (2014). La sinonimia como caso particular de distancia semántica. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 19(40), 253-266.
- Zimmermann, K. (2006). El fin de los diccionarios de mexicanismos, colombianismos, argentinismos, cubanismos etc. La situación de la lexicografía del español de América después de la publicación de los Diccionarios contrastivos del español de América: Español de América - Español de España, dirigidos por Günther Haensch y Reinhold Werner. *Estudios de Lingüística del Español (ELiEs)*, 23, 1-15.

La migración irregular en la ruta atlántica: la metáfora conceptual en el discurso discriminatorio

MARINA DÍAZ-PERALTA

GRACIA PIÑERO PIÑERO

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen

Esta investigación examina, tanto en su dimensión social e ideológica como en su dimensión cognitiva (van Dijk, 1997, 1998; Chilton, 1996; Wodak, 2006), el discurso político de los medios generado por el movimiento migratorio que afecta a toda Europa y que, desde Marruecos, Sáhara occidental, Mauritania, Senegal e incluso Gambia, arriba a las costas canarias a través de la denominada ruta atlántica. Sobre un andamiaje constituido por el análisis crítico del discurso y por la lingüística cognitiva, se analizan cualitativamente las metáforas conceptuales empleadas por la prensa regional canaria cuando se producen repuntes migratorios para hacer referencia a las personas indocumentadas. Las metáforas identificadas en el análisis nos suministran una categorización del fenómeno que incluye tanto el componente racional como el afectivo y valorativo, y ponen al descubierto un discurso discriminatorio, una narrativa definida por un proceso de depreciación, de deshumanización, del migrante irregular, que se desarrolla paulatinamente en cuatro fases. En la primera, se identifica la persona indocumentada con el mundo del crimen y de la delincuencia. En la segunda, continúa el proceso con su animalización a través de dominios que activan en el receptor emociones negativas relacionadas con el miedo, el asco y la violencia. En una tercera fase, la devaluación viene de la mano de estructuras sintácticas como la transitivación y los nominales que cosifican al migrante. Finalmente, culmina este proceso en una cuarta fase con la reducción del migrante a la invisibilidad, a la inmaterialidad. Esta narrativa de la deshumanización pretende, como se podrá comprobar, legitimar tanto la superioridad moral de la sociedad receptora sobre la persona migrante, como las decisiones políticas que se adoptan para combatir la amenaza que el fenómeno migratorio supone en opinión de los autores de los textos.

Palabras clave: metáfora conceptual, migración irregular, discurso discriminatorio, transitivación, discurso político, medios de comunicación.

1. Introducción

El estudio que presentamos forma parte de una amplia investigación sobre el discurso discriminatorio generado por el desplazamiento de migrantes irregulares que, partiendo de las costas de África occidental, pretenden llegar al continente europeo a través de su paso por la frontera sur de Europa, el archipiélago canario. Esta migración de tránsito (Collyer et al., 2014, p. 1) considera las islas Canarias como una estación de paso desde donde dar el salto a la Europa continental. Sin embargo, la política migratoria europea ha convertido las islas en un espacio de retención que impide a las personas migrantes continuar su viaje.

Este movimiento migratorio constituye un hecho de múltiples aristas, que ocasiona reacciones encontradas en el debate público recogido y alimentado por la prensa regional. En ella, defensores y detractores de esta realidad ofrecen retratos que, mediante el empleo de ciertos procedimientos cognitivos, iluminan aquellos aspectos que se pliegan a su sesgo ideológico.

En este trabajo, focalizaremos nuestra atención en uno de los aspectos del universo de la migración irregular: la categorización cognitiva, social e ideológica que lleva a cabo la prensa de las personas indocumentadas que arriban a las costas canarias por la mortífera ruta del océano Atlántico a bordo de embarcaciones precarias, denominadas cayucos y pateras, facilitadas por las mafias.

2. Marco teórico

Nuestra investigación se ocupa de una herramienta particularmente eficaz para anclar ideológicamente (Hawkins, 2000, p. 296) la interpretación que hace el productor textual del fenómeno de la migración irregular, de acuerdo con sus creencias, sus actitudes y sus valoraciones: nos referimos a la metáfora conceptual, mecanismo discursivo que emana de la cognición y de la experiencia del grupo humano al que pertenece el hablante y que nace en un contexto espacial y temporal concreto (Botha,

2001, p. 51). La metáfora conceptual constituye, consecuentemente, una de las piedras angulares del discurso ideológico, en tanto que representa la expresión de toda la información física, social y cultural compartida por quienes intervienen en el evento comunicativo (Bernárdez, 2008; Kövecses, 2023).

Naturalmente, cuando se trata de analizar el discurso discriminatorio producido por la migración, resulta ineludible acudir a los postulados del análisis crítico del discurso, definido por Fairclough (2023, p. 64) como una ciencia social cuyo propósito es examinar y comprender tanto la naturaleza como la etiología de los «males sociales». Por otra parte, además, cualquier investigación focalizada en la construcción del pensamiento mediante el empleo del lenguaje figurado necesita completar estos planteamientos con los derivados de la lingüística cognitiva, de cuya fusión con el análisis crítico del discurso se ha beneficiado, particularmente, el estudio de la metáfora conceptual (Lakoff y Johnson, 1980; Johnson, 1987; Lakoff, 2008; Turner, 1991; Kövecses, 2005; Charteris-Black, 2005). Consecuentemente, sustentan nuestra investigación las propuestas teóricas y metodológicas que estudian el texto integrando, de una parte, su dimensión social e ideológica y, de otra, su dimensión individual y cognitiva (Hart, 2011; García, Piñero y Díaz, 2017; Díaz y Piñero, 2018).

Desde esta perspectiva, la metáfora conceptual se entiende no como un recurso lingüístico literario, sino como un proceso conceptual de proyección de dominios que, motivado por expresiones metafóricas contenidas en el discurso, supone la activación de un dominio origen del que se sirve el productor textual a modo de plantilla para construir el sentido con el que interpreta un dominio meta, por lo general abstracto y complejo (Hart, 2020, p. 227).

Precisamente por ello, el discurso público hace un uso tan frecuente de la metáfora conceptual, mecanismo que proporciona importantes beneficios cognitivos (Lippmann, 1922; Edelman, 1971), pues no solo reduce la abstracción de la política a modelos más simples y manejables, sino que, además, permite comunicar gran cantidad de información de modo conciso (Ortony, 1975). La metáfora se manifiesta así como un recurso de gran capacidad argumentativa, pues, más allá de la asociación de ámbitos cognitivos distintos, permite inferir la tesis defendida por el usuario y los argumentos que la sostienen.

El diálogo entre ideologías confrontadas que se identifica mediante el análisis de los textos de los medios de comunicación pone también al descubierto el valor persuasivo de la metáfora, derivado de su capacidad para combinar lógica y razón con emoción e irracionalidad (Burgoon y Miller, 1971; Reardon, 1981; Petty y Cacioppo, 1986). Es en esta dimensión emocional y valorativa en la que reside fundamentalmente el poder de la metáfora, que coopera en el establecimiento de la deixis ideológica del usuario mediante la expresión de sus afectos, sus juicios éticos y sus apreciaciones a propósito de los acontecimientos y de quienes participan en ellos (Martin y White, 2005, p. 93); porque con las metáforas no solo exportamos realidades de los dominios seleccionados, sino también, y lo que es más importante, nuestras creencias, emociones y valoraciones sobre esos mismos dominios. Con ellas, expresamos lo que pensamos al tiempo que invitamos a la audiencia a compartir nuestros sentimientos, gustos y valoraciones (Martin y White, 2005, p. 95). Pero esto no es todo, pues, empleada no solo para razonar, sino también para sentir sobre el marco de destino a partir de las propiedades y relaciones contenidas en el marco origen (Hart, 2020, p. 228), la metáfora conceptual coopera en la construcción de las realidades sociales.

En este sentido, y de acuerdo con Del Fante y Taylor (2023, p. i-iii), en los últimos treinta años la cultura occidental ha conceptualizado la migración como un agente generador de cambios sociales y económicos. Cuando el movimiento migratorio circula fuera de los cauces regulados y controlados, se conceptualiza y representa esencialmente como un suceso anómalo que perturba el curso normal de la actividad social y económica de la comunidad de acogida. Esta correlación ha provocado la aparición de un discurso global que vincula en las distintas regiones del mundo los conceptos crisis y movimiento migratorio. Muestra de este fenómeno son los numerosos estudios centrados en el discurso público sobre la migración que ofrecen el retrato negativo de quienes la valoran como una amenaza y la identifican con dominios tales como los desastres naturales, la guerra o la enfermedad (Santa Ana, 1999, 2002, 2003; Musolff, 2004).

Nuestra investigación corrobora, como se verá, que, efectivamente, este discurso discriminatorio en torno a la migración irregular constituye un fenómeno que trasciende fronteras y que, por ello, genera una nómina de metáforas conceptuales compartidas

por el discurso público de las comunidades receptoras. Tales metáforas se comportan entonces como un mecanismo de coherencia intratextual e intertextual (Kövecses 2023, p. 407), que conecta textos producidos en distintas geografías y de diferente cronología.

En esta línea, a través del análisis de las metáforas conceptuales y lingüísticas, examinamos aquí el relato xenófobo construido por la prensa canaria durante un periodo de gran afluencia de migración irregular; y, además, descubrimos los dominios conceptuales de los que se valen quienes producen los textos para representar, interpretar y evaluar al migrante irregular. Este análisis nos permitirá comprobar cómo la prensa del archipiélago contribuye a dar cuerpo a lo que Van Dijk (2023, pp. 560-561) denomina cognición racista; esto es, la elaboración de prejuicios e ideologías negativas contra los migrantes.

Naturalmente, el examen de los textos permite descubrir también un relato elaborado por quienes se solidarizan con la migración y que será presentado en otros foros. Esta investigación, centrada, según hemos señalado, en el discurso de las voces contrarias a la migración irregular, extrae, a partir de un corpus de textos que describiremos más adelante, las metáforas lingüísticas a las que recurren los medios de comunicación canarios y de las que inferimos las metáforas conceptuales que analizamos cualitativamente. Se trata, como veremos, de metáforas mixtas (Kövecses, 2023, pp. 412), con las que un mismo dominio meta, el migrante irregular, se conceptualiza en términos de una variedad de dominios origen muy diversos. Por ello, además de contribuir a la coherencia inter e intratextual del corpus analizado, las metáforas identificadas conforman una narrativa (Lakoff, 2008, p. 250) reveladora de la ideología de sus usuarios, quienes las emplean para interpretar y valorar la migración irregular como una amenaza (Ekman y Kryżanowski, 2021, p. 70) para el bienestar de la sociedad canaria receptora.

3. Corpus

Para descubrir esta visión, analizamos un corpus constituido por 150 artículos de opinión publicados en la prensa canaria entre enero de 2018 y marzo de 2021, un lapso especialmente prolífico en la publicación de textos vinculados con esta temática. He-

mos acudido a las publicaciones diarias de mayor tirada del archipiélago: *La Provincia y Canarias*⁷, de la circunscripción de Las Palmas, y *El Día y Diario de Avisos*, de la de Tenerife.

En estos textos, el autor desarrolla una argumentación para obtener la adhesión del receptor empleando mecanismos diversos, entre los cuales desempeña un papel esencial la metáfora. El usuario recurre a ella, como ya hemos señalado, tanto por su efecto emocional como por su capacidad explicativa, con el fin de que el receptor incorpore a su marco conceptual la interpretación de los acontecimientos que se le ofrece. De esta manera, la prensa canaria, como sucede en distintas partes del globo, desempeña un papel fundamental en la propagación y en la aceptación pública de la xenofobia (Ekman y Krzyżanowski, 2021, p. 69).

Para la constitución de este corpus, nos hemos servido de una aplicación desarrollada por el Instituto Universitario de Análisis y Aplicaciones Textuales de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (<https://appstip.iatext.ulpgc.es/periodicos/>), que navega por las páginas de internet de la versión digital del periódico seleccionado recopilando todos los artículos de opinión. El buscador permite, utilizando una serie de términos clave vinculados a la temática objeto de análisis, seleccionar los textos sobre los que trabajamos para descubrir la existencia de metáforas.

4. Metodología

Una vez que la aplicación nos ha proporcionado los textos que responden a los criterios de la búsqueda, hemos llevado a cabo una lectura exhaustiva que nos ha permitido identificar e inventariar las metáforas lingüísticas en las que se materializan las proyecciones conceptuales que contienen el dominio meta MIGRANTE IRREGULAR. Para ello, nos hemos guiado por propuestas metodológicas (Stefanowitsch, 2006; Steen et al., 2010; Steen, 2011, 2017; Reijnierse et al., 2018; Nacey et al., 2019) que postulan que los repertorios lexicográficos constituyen la principal fuente de información para determinar, desde una perspectiva sincrónica, si un vocablo provoca en su contexto el tipo de disonancia cognitiva que señala la materialización del dominio fuente sobre el que se proyecta nuestra noción compleja objeto de estudio: el migrante irregular.

Así, de acuerdo con las propuestas metodológicas MIP y MIPVU (Nacey et al., 2019), hemos especificado las proyecciones conceptuales a partir de las metáforas lingüísticas halladas en el corpus con una actuación de abajo hacia arriba. Para determinar la existencia de una metáfora lingüística hemos aplicado el siguiente protocolo:

1. Identificamos las unidades léxicas que permiten inferir la instanciación de una correspondencia metafórica.
2. Determinamos, con ayuda del *Diccionario de la lengua española* (2024), el significado contextual de cada una de estas unidades léxicas.
3. Establecemos, para cada unidad léxica, la existencia de un significado básico más concreto, o más antiguo, o relacionado con la experiencia corpórea.
4. Consideramos metafóricas todas aquellas unidades cuyo significado contextual se puede entender tomando en consideración el significado más básico.

5. Análisis de las metáforas del discurso público discriminatorio sobre la migración irregular

Tal y como se ha señalado, la llegada a Canarias de un importante movimiento de migración irregular ha determinado que esta realidad se convierta en tópico habitual del debate político, social y económico que tiene lugar en los medios de comunicación. En nuestro caso, nos centramos en la voz xenófoba de un sector de la comunidad receptora, difundida en los textos que conforman el corpus y que influye sobre la manera en que la sociedad canaria concibe y valora el fenómeno migratorio. Para ello, quienes escriben estos textos acuden con frecuencia a la metáfora como mecanismo de conceptualización adecuado para transmitir su ideario, porque «metaphores can become a 'blue-print' for political reality» (Musolff, 2004, p. 32).

Seguidamente, abordaremos este mecanismo atendiendo a los diversos dominios conceptuales a los que recurre nuestro corpus para categorizar a la persona indocumentada. Todas las proyecciones contribuyen, como veremos, a la construcción de

un discurso discriminatorio cuyo propósito es devaluar la figura del migrante sometiéndolo a un proceso de degradación paulatino que comienza con su criminalización, prosigue con su deshumanización a través de la selección de dominios que lo animalizan y lo cosifican y culmina con la negación de su existencia, mediante su reducción a la invisibilidad. Todas estas proyecciones componen un relato que repercute en la consideración moral de uno de los protagonistas de los acontecimientos narrados y que reconocemos mediante el análisis de los procesos cognitivos que determinan la orientación ideológica de la metáfora: la elección del dominio fuente, la selección de proyecciones entre dominios y la consecuente distribución de roles.

En los próximos epígrafes presentaremos el examen de estas analogías, organizadas según el marco origen sobre el que se proyecta la realidad de la migración irregular en Canarias para interpretarla y evaluarla.

5.1. Dominio fuente «criminal»

La primera fase del proceso de devaluación al que se somete la figura del migrante irregular se manifiesta en el corpus, según se observa en las muestras (1) y (2), mediante el empleo de la metáfora EL MIGRANTE IRREGULAR ES UN CRIMINAL, instanciada en sustantivos como *criminal* o *cárcel*. Esta categorización del migrante irregular como un delincuente, como un individuo que ha cometido un acto reprobado por la ley, forma parte del discurso xenófobo que vincula la migración con la inseguridad, con la actividad delictiva y, con ello, favorece medidas antimigratorias como la contención y la detención:

1. No son lugares adecuados para que centenares o miles de personas puedan vivir en condiciones adecuadas, más bien *parecen campos de reclusión forzada para criminales* (*Diario de Avisos*, 11-04-2021).
2. [...] son los de los interminables ataques de Oramas, Clavijo y otros representantes de Coalición Canaria al Gobierno de España *acusándole de querer convertir a Canarias en una nueva Lesbos o Lampedusa, en la "Cárcel del Sur"* (*Clavijo*, 18/11/2020) o en una *"cárcel para inmigrantes"* (Oramas, 25/02/21). La última, que yo sepa, durante el debate de los Presupuestos Generales

del Estado en el Senado (9/12/21), *exigiéndole al Gobierno “que no actúe como un policía que utiliza a Canarias como una cárcel flotante”* (Diario de Avisos, 25-01-2022).

Se trata de metáforas que tienen consecuencias cognitivas específicas sobre la comprensión de los lectores, pues construyen modelos mentales subjetivos de los acontecimientos descritos asociados con la emoción del miedo (van Dijk, 2023). Así, el empleo de vocablos y expresiones como *policía*, *cárcel* o *campo de reclusión* elabora un discurso indirecto que vincula la migración con la criminalidad y que utiliza la preocupación social en torno a esta última para construir el miedo a la migración y un entorno hostil contra las personas indocumentadas (Ekström, Krzyżanowski, y Johnson, 2023, p. 21).

5.2. Domino fuente ANIMAL

La degradación de la persona indocumentada continúa sometiendo a un proceso de deshumanización que la proyecta sobre el dominio cognitivo ANIMAL a través de lexemas como *estabulación*, nombre derivado del verbo *estabular*, «meter y guardar ganado en establos» (DLE 2024);¹ *aplacar*, «amansar, suavizar, mitigar»; *ratonera*, «trampa en que se cazan o cogen ratones» o *jaula* «armazón, cerrada o no según los casos, hecha con barras o listones y destinada a encerrar generalmente animales». Todos estos vocablos comparten la representación del migrante como un animal (EL MIGRANTE IRREGULAR ES UN ANIMAL) y «have a disturbing intertextual history in so far as they carry echoes of Nazi language» (Hart, 2020, p. 227).

Con estas proyecciones animalizantes, la prensa canaria contraria al fenómeno de la migración irregular subvierte y transgrede lo que se ha denominado la Gran Cadena del Ser (Lovejoy, 1936), que se comporta aquí como una herramienta ideológica con la que quienes tienen el poder exhiben su capacidad de dominio despojando a los migrantes indocumentados de las cualidades que les corresponden por su condición de humanos para transformarlos en seres vivos que se sitúan en niveles inferiores

1. Las acepciones que recogemos de todos los vocablos proceden del *Diccionario de la lengua española* (Real Academia Española, 2024).

de la jerarquía tales como fieras, roedores o bóvidos. De este modo, el poder pretende mantener los privilegios de la sociedad receptora y su acceso exclusivo a los recursos económicos y sociales (Yu et al., 2022, p. 582). Como afirman Lakoff y Turner (1989, p. 213), «The Great Chain itself is a political issue. As a chain of dominance, it can become a chain of subjugation».

Conceptualizar a los migrantes como animales no solo los deshumaniza, sino que, al hacerlo, dice Hart (2020, p. 229), se logra que el receptor encuentre justificable que se les trate del mismo modo que a los animales. Por otra parte, la selección de dominios cognitivos como el de los roedores incentiva en la audiencia emociones negativas asociadas con el miedo y el asco. Con todo ello, la prensa contribuye a reforzar el apoyo social a medidas punitivas tales como la detención o la retención en presidios o en jaulas:

3. Éramos un lugar de veraneo, de luna de miel. Ya ni eso. El Estado nos quiere como un gigantesco presidio atlántico, *ideal para aplacar pateras y cayucos*. Puro colonialismo (Canarias7, 22-11-2020).
4. Se han hecho trueques y negocios de frontera sacando provecho de la desesperación de miles, millones de personas. En cambio, el Archipiélago ya posee, de modo natural, la condición de trampa y ratonera para las pateras y cayucos que no cesan de arribar y naufragar desde 2019 (Diario de Avisos, 23-03-2021).
5. Es posible que con Cubillo se nos respetara más en Madrid en esta encrucijada de miles de *rehenes de África atrapados en la ratonera de Arguineguín*, en un año antológico de percances (Diario de Avisos, 22-11-2020).
6. Unos y otros, canarios y migrantes, son víctimas de una España y de una UE que se atrincheran en muros de cristal y que *usan las islas como jaulas*. Somos víctimas de sus políticas y nos abocan a graves problemas de convivencia. Ahí está el problema (Canarias7, 03-02-2021).
7. Lo que está ocurriendo con la gestión de la migración irregular en Canarias es ... en su propia esencia, la política antimigración que quiere imponer Pedro Sánchez ... y que tiene en Canarias *una estabulación de los migrantes*, una reserva de desesperados y víctima del infortunio, que evitará dolores de cabeza a otras comunidades españolas (La Provincia, 09-09-2020).

5.3. Domino fuente OBJETO

Una tercera fase en la devaluación del migrante irregular consiste en negarle su condición de ser vivo, degradándolo al último esrato de la pirámide de la Gran Cadena del Ser, la de los objetos inanimados (Lovejoy, 1936; Lakoff y Turner, 1989). Esta cosificación (EL MIGRANTE IRREGULAR ES UN OBJETO) se hace evidente en la selección del dominio fuente ENVASE RETORNABLE con el propósito de explicar la situación en la que se encuentran las personas llegadas de manera irregular al archipiélago. Este dominio se sustancia en los textos mediante lexemas como *envase*, «recipiente o vaso en que se conservan y transportan ciertos géneros», y *retornable*, «que se puede retornar o devolver. Envase retornable».

Así, en el extracto (8) que ofrecemos a continuación, la política europea aplicada por el Gobierno español, y que consiste en retener en el archipiélago a las personas indocumentadas mientras se completan los trámites para su devolución al continente africano, convierte a estas, en palabras de distintos ministros españoles reproducidas por la publicación, en «envases retornables» (EL MIGRANTE IRREGULAR ES UN ENVASE RETORNABLE):

8. La inmigración como polémica ejerce una función social de entretenimiento El fenómeno actual viene para quedarse. Ahora sabemos, gracias al calculado desdén de los Marlaskas, que es una apuesta estructural. El modelo de Estado que promueve esta generación incauta asigna a Canarias una función nueva. Contenedor *de retornables*, dijo el viernes el ministro de Migraciones mientras sonreía, creyéndose gracioso. No fue una ocurrencia; *la misma canción de los envases* entonaron con muy poca diferencia horaria el propio Marlaska en Rabat, Ábalos en Tenerife, Robles en sus cuarteles, mientras sonaba al fondo la orquesta desde Bruselas (*Canarias7*, 23-11-2020).

Asimismo, este propósito de despojar al migrante irregular de su condición de ser vivo (EL MIGRANTE IRREGULAR ES UN OBJETO) se advierte en la selección que llevan a cabo quienes escriben los textos que presentaremos a continuación de determinados vocablos como *hacinar*, *amontonar*, *mover*, *repartir*, *perpetuar*, *tirar*, *acumular*, *acaparar*, *engullir*, o de estructuras como el *reparto de estos migrantes* o *acaparamiento del fenómeno migratorio*.

Tales lexemas y estructuras elaboran unas construcciones gramaticales que, según se ha demostrado (Hart, 2013; Díaz-Peralta, 2018, 2021), están motivadas por operaciones subyacentes de conceptualización de índole metafórica (Boogaart y Reuneke, 2017, p. 334): la transitividad y los nominales. En la prensa canaria ambas estructuras sintácticas dan cuerpo a una estrategia discursiva generadora de representaciones ideológicas (van Dijk, 2002, pp. 209-210) que despojan a los migrantes de su condición de agentes (Taylor, 2021, p. 477) y que reflejan tanto el malestar que provoca en la sociedad receptora una migración irregular que considera un problema, como su deseo de que este problema sea trasladado fuera de los límites geográficos del archipiélago.

Para la gramática cognitiva, toda construcción gramatical válida tiene importancia conceptual (Langacker, 2010, p. 32), pues no existe una única forma objetiva de describir lingüísticamente una situación. Esta descripción depende de las operaciones que haga el hablante, de acuerdo con la especial relación que establece con lo que conceptualiza y describe (Langacker, 1987, p. 128), para, entre otras cosas, mostrar a los actores sociales inmersos en determinadas actividades o bien como agentes de la acción o bien como destinatarios o beneficiarios de la actividad de otros. Este es el caso de la transitividad, evidencia discursiva de cómo el hablante codifica mediante la lengua su imagen mental de la realidad y la postura que adopta ante ella (van Dijk, 1998, pp. 69-70; Talmy, 2000, pp. 257-258).

La transitividad prototípica (Langacker, 1991, p. 302) se puede caracterizar a grandes rasgos como la representación conceptual de una relación de fuerzas asimétrica en la que interviene un agente que lleva a cabo una transferencia de energía sobre un paciente involuntario, individualizado y que resulta afectado de manera significativa por la actuación de este agente (Rice, 1987, p. 71). Por ello, el análisis de la transitividad en los textos resulta tan útil para poner de manifiesto la manipulación ideológica de acciones, sucesos y situaciones que se producen en un contexto social determinado (Li, 2011, pp. 204-205).

Veamos a continuación varios fragmentos en los que quienes firman los artículos optan por el empleo de una cláusula transitiva prototípica, cuyo sujeto y objeto son entidades distintas, envueltas en esa relación de fuerzas asimétrica de la que hablaba-

mos y cuya interacción tiene un final bien definido: la eliminación por parte de las autoridades políticas de la amenaza que supone la migración irregular para la economía canaria, que, como es sabido, se basa fundamentalmente en la imagen del archipiélago como destino vacacional.

En la muestra (9) los verbos transitivos de acabamiento gradual (de Miguel, 1999, p. 3.042) *amontonar*, «poner unas cosas sobre otras sin orden ni concierto», y *hacinar*, «poner los haces unos sobre otros formando hacina», confieren a su único argumento, el objeto nocional inmigrantes, el rol semántico de tema o paciente; al mismo tiempo, permanece implícita la causa externa, el agente con intencionalidad, que no se menciona porque interesa únicamente destacar la acción verbal (Mendikoetxea, 1999, pp. 1.586-1.587). Todo ello hace que el contenido conceptual de esta estructura metafórica tenga un enorme peso ideológico:

9. la Policía Nacional le tocó igualmente la faena de poner orden en el muelle de Arguineguín, en Gran Canaria, en aquellos tristes meses en que la falta de coordinación ministerial convirtió aquel espacio en un campamento improvisado. Pero no un campamento de acogida, sino un gueto donde se *amontonaron y hacinaron inmigrantes* hasta que la vergüenza ajena removió conciencias y, sobre todo, el Ministerio de Defensa dio su brazo a torcer, cediendo instalaciones, mientras que la presión institucional, política y social consiguió que los despachos estatales con competencias en la materia dejaran los celos y se pusieran a trabajar bajo un criterio único (*Canarias*7, 30-09-2021).

En este fragmento (9), el migrante irregular se convierte en el objeto afectado por una acción llevada a cabo voluntariamente por una fuerza externa poderosa, los responsables de gestionar la llegada de migrantes a las islas, que lo deshumaniza, lo cosifica y, con ello, provoca la aparición de una imagen de la isla de acogida ampliamente difundida en esos momentos por los medios de comunicación y totalmente inconveniente para sus intereses: la de un gueto.

En el siguiente fragmento (10), el Gobierno español, representado por el nominal «un Estado», puede, según argumenta

quien escribe el artículo, desempeñar un determinado rol derivado de la semántica del evento conceptualizado con el verbo *mover*, «hacer que un cuerpo deje el lugar o espacio que ocupa y pase a ocupar otro»; esto es, el de agente, el de realizador directo y causa voluntaria de la acción mencionada por el verbo:

10. Vale que [Grande-Marlaska] llame desde Rabat a las agencias de prensa para que maten su negativa con el latiguillo de que Europa se opone a derivaciones “masivas”. El desmentido del portavoz europeo de Migración, Adalbert Jahnz (“No hay regulación europea alguna que impida a un Estado miembro *mover inmigrantes* o refugiados dentro de su territorio nacional”), es una enmienda a la totalidad del argumento de Marlaska. Un esquinazo en toda regla (*Diario de Avisos*, 24-11-2020).

Por su parte, el segundo argumento del verbo transitivo, *inmigrantes*, designa el objeto afectado, puesto que el verbo que lo selecciona señala un proceso que da como resultado un cambio de su ubicación en el espacio (Demonte, 1990, pp. 121-122). Por tanto, en este texto, *mover* se comporta, de acuerdo con el patrón «dinámica de fuerzas» descrito por Talmy (2000, p. 415), como un verbo causal cuyo significado, además, implica la causalidad del movimiento. Del mismo modo, el nominal «un Estado» presenta en el cotexto algunos de los contenidos semánticos propios de la causatividad: fuerza e intención o propósito. En definitiva, quien firma el artículo selecciona la estructura transitiva para rechazar el argumento dado por el Gobierno español, responsable último de la gestión del problema sufrido por Canarias, que se niega a enviar a las personas indocumentadas a la España continental esgrimiendo impedimentos legales.

El mismo papel semántico de objeto afectado lo desempeña, en los extractos (11) y (12), *inmigración*, argumento de los verbos transitivos *acumular*, «juntar sin orden gran número de cosas», *perpetuar*, «dar a las cosas una larga duración», y *contener*, «dicho de una cosa: llevar o encerrar dentro de sí a otra»:

11. Revirarse a lo presidente Torres acerca de la *inmigración* que algunos pretenden *acumular y perpetuar en nuestros muelles de piche*, campamentos de barro y complejos de todo incluido,

debiera ser sinónimo fónico y gestual de contundente, inmediata y colectiva respuesta social, empresarial e institucional canaria ante el desastre económico y laboral que ya nos acaricia con garras de uñas largas (*Canarias7*, 27-11-2020).

12. [...] –porque eso es lo que se pretende– con cuotas de acogida que deban cumplir todos los países de la Unión, y que eviten que Canarias o cualquier otro territorio fronterizo se convierta en una suerte de ‘tapón’ para *contener la inmigración* lejos del continente (*El Día*, 02-03-2021).

En la muestra (13), detectamos una vez más el patrón «dinámica de fuerzas» (Talmy, 2000, p. 48), generalización de la noción tradicional de causalidad, instanciado en una estructura sintáctica con un verbo transitivo acompañado de dos argumentos con roles semánticos bien diferenciados: un agonista, la persona indocumentada, que se convierte, en la cláusula transitiva, en el objeto afectado por una acción llevada a cabo voluntariamente por el antagonista, una fuerza externa poderosa, responsable en las islas de gestionar el movimiento migratorio. El productor textual conceptualiza, por tanto, con esta estructura con el verbo transitivo *tirar*, «dejar caer intencionadamente algo», la causalidad en términos de movimiento forzado (Lakoff y Johnson, 1999, pp. 170-234):

13. Y encima ocurría lo impensable. *La guagua que les tiraba a las puertas de la Delegación de Gobierno* en un juego político del que nunca quisieron ser partícipes. Salvados solo por el altruismo de vecinos, Cruz Roja e, incluso, periodistas que dejaban de lado sus tareas para prestarles la ayuda que las instituciones les negaban (*Canarias7*, 01-12-2020).

Un último verbo (fragmento 14), *engullir*, «tragar la comida atropelladamente y sin mascarla», demuestra una vez más el formidable valor ideológico del contenido conceptual de la estructura transitiva, de la que se infiere la conceptualización metafórica que hace quien escribe de la persona indocumentada como un objeto, como una cosa:

14. Estremecidos en febrero por la espantosa tragedia en las costas de Calabria, sacudidos hace apenas unos días por otra

estremecedora mortandad en las aguas del Mar Jónico cerca de la costa griega, entristecidos por el incesante incremento del cómputo de muertes en las aguas canarias que *engullen a tantos desdichados* en su ruta hacia la UE, leemos a diario en la prensa los intercambios de críticas entre testigos y analistas de las operaciones de Salvamento [...] (*Diario de Avisos*, 30-06-2023).

Como ya explicamos con anterioridad, esta estrategia cosificadora de la persona indocumentada (EL MIGRANTE IRREGULAR ES UN OBJETO), quien representa una fuente de problemas para la sociedad canaria, se materializa también en el corpus en diversos nominales como los que mostramos a continuación en los extractos (15) y (16). La combinación de los elementos gramaticales que conforman los nominales junto con el significado que adquieren en el texto las unidades léxicas que en ellos se engastan estructuran la representación ideológica de una migración irregular cuya presencia en las islas constituye un error, una injusticia:

15. Yo creo que es un total error, pero sobre todo una injusticia del Estado, *no propiciar el reparto de estos migrantes* entre las comunidades españolas que se han ofrecido a contribuir en alguna medida (*Canarias7*, 03-02-2021).
16. Nos han dejado tirados. Para esto se hubieran ahorrado la gira los ministros. Para decir que nos vamos a convertir, aunque ya lo seamos, en una ínsula de reclusión, *en un lugar de acaparamiento del fenómeno migratorio*, podían haberse ahorrado el viaje. Con una conferencia telemática era suficiente. Lo que, en resumidas cuentas, vinieron a decir José Luis Ábalos y José Luis Escrivá es que nos aportan material y refuerzo, y muchas carpas y casetas de campaña, para que nos las apañemos solitos. (*Canarias7*, 23-11-2020).

Aseguran Dancygier y Sweetser (2014, p. 127) que algunas construcciones gramaticales suelen actuar a modo de señal que permite al hablante inferir un determinado significado metafórico. Añaden (pp. 152-153) que el significado de las estructuras formadas por un sustantivo más un modificador de función adjetiva puede entenderse en términos de una interacción entre dominios cognitivos, pues uno de los componentes del nominal, el

nombre núcleo, aporta el dominio fuente sobre el que se proyecta el elemento conceptualmente dependiente: la unidad con función adjetiva, dominio meta de la relación metafórica. Esto es lo que sucede en nuestro corpus con «el reparto de estos migrantes» (fragmento 15) y «acaparamiento del fenómeno migratorio» (muestra 16). En ambos, del significado conceptual de los nombres *reparto*, «acción y efecto de repartir [de algo en partes], [de encargos]», y *acaparamiento*, «adquirir y retener cosas propias del comercio en cantidad superior a la normal, previniendo su escasez o encarecimiento», se infiere la proyección metafórica EL MIGRANTE IRREGULAR ES UN OBJETO.

En definitiva, estas proyecciones instanciadas en las estructuras transitivas y nominales configuran una narrativa causal que sustenta las decisiones políticas sobre la contención y el control de la persona migrante, quien, a través de la cosificación, queda desvinculada física y emocionalmente de la comunidad de llegada (Arcimaviciene y Baglama, 2018, p. 7).

5.4. Dominio fuente INMATERIALIDAD

El proceso de devaluación del migrante irregular culmina proyectándolo sobre el dominio conceptual de la «inmaterialidad». De este modo, el discurso, de gran impacto retórico y emocional, retrata la situación en que vive el migrante con una metáfora, EL MIGRANTE IRREGULAR ES INMATERIAL, instanciada en términos como *espectro*, *fantasmas* e *invisibilizar*. Tales vocablos llevan al extremo el proceso de depreciación del migrante, quien, más allá de la deshumanización, de la animalización y de la cosificación, queda reducido a la nada, a la incorporeidad, a la invisibilidad:

17. Fuman. Beben. Bajan a La Laguna. Se acercan a Santa Cruz. Vuelven. O no. *Pasean cual espectros* por los alrededores del campamento, en Las Raíces. Te los tropiezas cuando entras en los comercios, pidiendo, envolviéndote con una nube de manos, suplicando que les des algo, lo que sea. ... A ellos, y a nosotros, a quienes vivimos cerca del campamento, quienes han permitido este dislate nos tienen despertando diariamente a una pesadilla, que es la nuestra, pero también la de ellos. Somos protagonistas involuntarios de una situación

que acabará mal, lo verás. La tensión crece, y de qué manera. Insisto en que los vecinos no los culpamos, te lo juro, pero *dos mil chicos* sin oficio, beneficio o expectativa, merodeando las casas, *fantasmales* y perdidos generan inquietud (*Diario de Avisos*, 31-03-2021).

18. Así que por muchos estados de emergencia que presionen a la UE para endurecer las políticas contra los migrantes, no olvidemos quiénes son las víctimas de todo esto: lo son tanto los que fallecen en el cayuco que llega a Tobago como también lo son, una vez están aquí, todas aquellas personas que decidimos *invisibilizar* al negarles la posibilidad de tener papeles, de ganarse la vida y, de paso, de contribuir con su esfuerzo y sus impuestos al país que lo ha acogido (*Canarias7*, 15-04-2023).

Son estas unas metáforas de deshumanización extrema, habituales en la narrativa racista investigada por otros autores como Santa Ana (1999), Piñero Piñero, Díaz Peralta y García Domínguez (2014) o Musolff (2015), quienes han identificado la conceptualización del migrante irregular como un ser *infrahumano*, como un *zombi*.

6. Conclusiones

Los resultados obtenidos mediante el análisis que acabamos de presentar contribuyen a demostrar que, tal y como se ha dicho (Jimenez, Arndt y Landau, 2021, p. 171), las actitudes políticas están en buena medida motivadas por comparaciones metafóricas que son aparentemente irrelevantes en un sentido literal, pero que tienen enormes consecuencias cognitivas e ideológicas. Así, en nuestros textos, las metáforas lingüísticas y conceptuales se identifican como *deícticos* clave de la ideología del productor textual y como dispositivos esenciales para la legitimación discursiva de las acciones discriminatorias (Musolff, 2004; Hart, 2020).

El examen de los textos de los medios de comunicación del archipiélago que dan cuenta de la llegada de migrantes procedentes del África occidental a las costas canarias pone de manifiesto un discurso discriminatorio que se vale de metáforas extre-

mas (Hart, 2020, p. 229); esto es, de proyecciones ofensivas, incendiarias y despectivas que tienen la capacidad de incentivar la xenofobia y, con ella, el apoyo a medidas antimigratorias como la retención y la posterior derivación a la España continental.

Tales metáforas construyen una narrativa definida por un proceso de depreciación, de deshumanización, del migrante irregular, que se desarrolla paulatinamente en cuatro fases. En la primera, se identifica la persona indocumentada con el mundo del crimen y de la delincuencia. En la segunda, continúa el proceso con su animalización a través de dominios que activan en el receptor emociones negativas relacionadas con el miedo, el asco y la violencia, sentimientos que, por otra parte, sirven para orientar a la audiencia hacia los objetivos del productor textual (Martin, 2014, p. 120). En una tercera fase, la devaluación viene de la mano de estructuras sintácticas como la transitivación y los nominales que cosifican al migrante convirtiéndolo en el destinatario pasivo de las acciones voluntariamente ejecutadas por los responsables de gestionar estos movimientos migratorios. Finalmente, culmina este proceso en una cuarta fase con la reducción del migrante a la invisibilidad, a la inmaterialidad, mediante el empleo de vocablos como *espectro*, *fantasma* o *invisibilizar*.

Esta narrativa de la deshumanización pretende legitimar la superioridad moral de la sociedad canaria sobre la persona migrante y las decisiones políticas que se adoptan para combatir la amenaza que el fenómeno migratorio supone en opinión de los autores de los textos (Arcimaviciene y Baglama, 2018, p. 11). Todas las proyecciones analizadas, por tanto, encuadran el discurso de los medios de comunicación canarios en un relato discriminatorio y ponen de manifiesto la afirmación de Gibbs y Siman (2021, p. 670) de que la metáfora representa un esquema fundamental y constitutivo a través del cual damos sentido a nosotros mismos y al mundo en el que nos desenvolvemos.

7. Referencias bibliográficas

- Arcimaviciene, L. y Baglama, S. (2018). Migration, metaphor and myth in media representations: The ideological dichotomy of “them” and “us.” *SAGE Open*, 8(2), 1-13. <https://doi.org/10.1177/215824401876865>

- Bernárdez, E. (2008). Collective Cognition and Individual Activity: Variation, Language and Culture. En R. M. Frank, R. Dirven, T. Ziemke y E. Bernárdez (eds.) *Language, Body and Mind. Vol 2., Sociocultural situatedness* (pp. 137-166). Mouton de Gruyter.
- Boogaart, R. y Reuneke, A. (2017). Intersubjectivity and Grammar. En B. Dancygier (ed.): *The Cambridge Book of Cognitive Linguistics* (pp. 325-359). Cambridge University Press.
- Botha, W. J. (2001). The Deictic Foundation of Ideology, with Reference to African Renaissance, En R. Dirven, R. M. Frank y C. Illie (eds.) *Language and Ideology, vol. 2, Descriptive Cognitive Approaches* (pp. 51-76). John Benjamins.
- Burgoon, M. y Miller, G. (1971). Prior attitude and language intensity as predictions of message style and attitude change following counterattitudinal advocacy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 20, 246-253.
- Charteris-Black, J. (2005). Persuasion, legitimacy and leadership. En J. Charteris-Black (ed.) *Politicians and rhetoric: The persuasive power of metaphor* (pp. 1-31). Palgrave Macmillan.
- Chilton, P. A (1996). *Security Metaphors. Cold War Discourse from Containment to Common House*. Peter Lang.
- Collyer, M., Düvell, F., de Hass, H. y Molodikova, I. (2014). Introduction Transit Migrations and European Spaces. En I. Molodikova, Collyer, M. y F. Düvell (eds.) *Transit Migrations in Europa* (pp. 13-34). Amsterdam University Press.
- Dancygier, B. y Sweetser, E. (2014). *Figurative Language*. Cambridge University Press.
- Del Fante, D. y Taylor, Ch. (2023). Introduction. Critical Approaches to Discourse Analysis across Disciplines. Special Issue. Migration Discourses in Times of Crisis, 14(2), i-viii.
- De Miguel, E. (1999). El aspecto léxico. En I. Bosque y V. Demonte (dirs.) *Gramática descriptiva de la lengua española Vol. 2* (pp. 2.977-3.061). Espasa Calpe.
- Demonte, V. (1990). Transitividad, intransitividad y papeles temáticos. En V. Demonte y B. Garza Cuarón (eds.) *Estudios de lingüística de España y de México* (pp. 115-150). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz-Peralta, M. (2018). Metaphor and ideology: Conceptual structure and conceptual content in Spanish political discourse. *Discourse & Communication*, 12(2), 128-148, <https://doi.org/10.1177/1750481317745752>

- Díaz-Peralta, M. (2021). Cognitive grammar and representation of the feminine world in the Spanish political discourse of the late 19th century. *Bulletin of Hispanic Studies*, 98(6), 531-547.
- Díaz Peralta, M. y Piñero Piñero, G. (2018). El dominio conceptual del deporte para la construcción de metáforas deslegitimadoras en el discurso de la extrema derecha española. *Estudios Filológicos*, 63(1), 229-246.
- Ekman, M. y Krzyżanowski, M. (2021). A populist turn? News editorials and the recent discursive shift on immigration in Sweden. *Nordicom Review*, 42(1), 67-87, <https://doi.org/10.2478/nor-2021-0007>
- Ekström, H., Krzyżanowski, M. y Johnson, D. (2023). Saying 'Criminality', meaning 'immigration'? Proxy discourses and public implications in the normalisation of the politics of exclusion. *Critical Discourse Studies*. <https://doi.org/10.1080/17405904.2023.2282506>
- Edelman, M. (1971). Politics as symbolic action: Mass arousal and quiescence. Markham.
- Fairclough, N. (2023). Critical discourse analysis. En M. Handford y P. Gee (eds.) *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (pp. 54-80). Taylor & Francis.
- García Domínguez, M. J., Piñero Piñero, G. y Díaz Peralta, M. (2017). La metáfora al servicio del melodrama en el relato periodístico de la Transición española. *Onomázein* 36, 78-97.
- Gibbs R.W. y Siman J. (2021). How We Resist Metaphors. *Language and Cognition*, 13(4), 670-692. <https://doi.org/10.1017/langcog.2021.18>
- Hawkins, B. W. (2000). Linguistic Relativity as a Function of Ideological Deixis. En M. Pütz y M. Verspoor (eds.) *Explorations in Linguistic Relativity* (pp. 295-318). John Benjamins.
- Hart, C. (2011). Legitimizing assertions and the logico-rhetorical module: Evidence and epistemic vigilance in media discourse on immigration. *Discourse Studies*, 13(6), 751-769.
- Hart, C. (2013). Event-construal in press reports of violence in two recent political protests: A cognitive linguistic approach to CDA. *Journal of Language and Politics*, 12(3), 400-424.
- Hart, C. (2020). Animals vs. armies: Resistance to extreme metaphors in antiimmigration discourse. *Journal of Language and Politics*, 20(2), 226-253.
- Jimenez, T., Arndt, J. y Landau, M.J. (2021). Walls Block Waves: Using an Inundation Metaphor of Immigration Predicts Support for a Border Wall. *Journal of Social and Political Psychology*, 9(1), 159-171. <https://doi.org/10.5964/jpspp.6383>

- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago University Press.
- Kövecses, Z. (2005). *Metaphor in Culture. Universality and Variation*. Cambridge University Press.
- Kövecses, Z. (2023). Metaphor and discourse A view from extended conceptual metaphor theory. En M. Handford y P. Gee (eds.) *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (pp. 403-429). Taylor & Francis.
- Lakoff, G. (2008). *The Political Mind. Why You Can't Understand 21st-Century Politics with an 18th-Century Brain*. Penguin.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago University Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. Basic Books.
- Lakoff, G. y Turner, M. (1989). *More than Cool Reason. Field Guide to Poetic Metaphor*. University of Chicago Press.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of cognitive grammar*. Stanford University Press.
- Langacker, R. (1991). Concept, image and symbol: The cognitive basis of grammar. Mouton de Gruyter.
- Langacker, R. (2010). Conceptualization, Symbolization, and Grammar. *International Journal of Cognitive Linguistics* 1(1), 31-64.
- Lippmann, W. (1922). *Public Opinion*. Palgrave Macmillan.
- Li, J. (2011). Collision of language in news discourse: a functional-cognitive perspective on transitivity. *Critical Discourse Studies*, 8 (3), 203-219.
- Lovejoy, A. O. (1936). *The Great Chain of Being: A Study of the History of an Idea*. Harvard University Press.
- Martin, J. (2014). *Politics and Rhetoric: A Critical Introduction*. Routledge.
- Martin, J. R. y White, P. R. (2005). *The language of evaluation. Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.
- Mendikoetxea, A. (1999). Construcciones inacusativas y pasivas. En I. Bosque y V. Demonte (dirs.) *Gramática descriptiva de la lengua española Vol. 2* (pp. 1575-1630). Espasa Calpe.
- Musolff, A. (2004). *Metaphor and Political Discourse. Analogical Reasoning in Debates about Europe*. Palgrave Macmillan.
- Musolff, A. (2015). Dehumanizing metaphors in UK immigrant debates in press and online media. *Journal of Language Aggression and Conflict*, 3(1), 41-56.

- Nacey, S., Dorst, A. G., Krennmayr, T., Reijnierse, W. G. y Steen, G. J. (2019). MIPVU in multiple languages. En S. Nacey, A. G. Dorst, T. Krennmayr y W.G. Reijnierse (eds.), *Metaphor identification in multiple languages: MIPVU around the world* (pp. 1-21). John Benjamins.
- Ortony, A. (1975). Why Metaphors Are Necessary and Not Just Nice, *Educational Theory*, 25(1), 45-53. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1975.tb00666.x>
- Petty, R.E. y Cacioppo, J.T. (1986). *Communication and persuasion: Central and peripheral routes to attitude change*. Springer-Verlag.
- Piñero Piñero, G., Díaz Peralta, M. y García Domínguez, M. J. (2014). Metaphors of Irregular Immigration in the Spanish Language Press in the United States. *Studia Neophilologica* 86(1), 51-65.
- Real Academia Española. (2024). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/>
- Reardon, K. K. (1981). *Persuasion: Theory and context*. Sage.
- Reijnierse, W. G., Burgers, C., Krennmayr, T. y Steen, G. J. (2018). MIP: A Method for Identifying Potentially Deliberate. *Corpus Pragmatics*, 2, 129-147. <https://doi.org/10.1007/s41701-017-0026-7>
- Rice, S. (1987). *Towards a cognitive model of transitivity*. Tesis Doctoral. Universidad de Alberta. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3994.6402>
- Santa Ana, O. (1999). Like an animal I was treated: Anti-immigrant metaphor in US public discourse. *Discourse & Society*, 10(2), 191-224.
- Santa Ana, O. (2002). *Brown Tide Rising. Metaphors of Latinos in Contemporary American Public Discourse*. University of Texas Press.
- Santa Ana, O. (2003). Three mandates for anti-minority policy expressed in U.S. public discourse metaphors. En R. Dirven, Frank, R. Y Pütz, M (eds.) *Cognitive Models in Language and Thought. Ideology, Metaphors and Meanings* (pp. 199-227), Mouton de Gruyter.
- Steen, G. (2011). Metaphor, Language, and Discourse Processes. *Discourse Processes*, 48(8), 585-591. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2011.606424>
- Steen, G. (2017). Deliberate Metaphor Theory: Basic assumptions, main tenets, urgent issues. *Intercultural Pragmatics*, 14(1), 1-24. <https://doi.org/10.1515/ip-2017-0001>
- Steen, G., Dorst, A. G., Herrmann, J. B., Kaal, A. A., Krennmayr, T. y Pasma, T. (2010). *A Method for Linguistic Metaphor Identification*. John Benjamins.
- Stefanowitsch, A. (2006). Corpus-based approaches to metaphor and metonymy. En Stefanowitsch, A. y S. T. Gries (eds.), *Corpus-Based Approaches to Metaphor and Metonymy* (pp. 1-16). Mouton de Gruyter.

- Talmy, L. (2000). *Toward a Cognitive Semantics* (2 vols.). MIT Press.
- Taylor, Ch. (2021). Metaphors of migration over time. *Discourse & Society*, 32(4), 463-481
- Turner, M. (1991). *Reading minds: The study of English in the age of cognitive science*. Princeton University Press.
- Van Dijk, T. A. (1998). El discurso como interacción en la sociedad. En *El discurso como interacción social*, T. A. Van Dijk (ed). Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (1998). *Ideology: A Multidisciplinary Approach*. Sage.
- Van Dijk, T. A. (2002). *Political discourse and political cognition*. En P. Chilton y Ch. Schäffner (eds.) *Politics as text and talk. Analytical approaches to political discourse* (pp. 204-236), John Benjamins.
- Van Dijk, T. A. (2023). (Anti)Racist discourse. En M. Handford y P. Gee (eds.) *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (pp. 560-595), Taylor & Francis.
- Wodak, R. (2006). Critical Linguistics and Critical Discourse Analysis. En J. O. Ostman, & J. Verschueren (Eds), *Handbook of Pragmatics* (pp. 1-24). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hop.10.cri1>
- Yu, B., Horton, R., Munson, B., Newkirk-Turner, B. L., Johnson, V. E., Khamis-Dakwar, R., Muñoz, M. L. y Hyter, Y. D. (2022). Making Race Visible in the Speech, Language, and Hearing Sciences: A Critical Discourse Analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 31, 578-660.

La adquisición de -logía, -logo e -itis en EFE por parte de los aprendientes chinos residentes en España

YIRUO GAO

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

En el presente trabajo se dan a conocer los resultados de la investigación con la que procuramos averiguar, por un lado, la situación del dominio de los sufijos -logía, -logo e -itis en el ámbito sanitario por parte de los alumnos sinohablantes residentes en España; por otro lado, investigar la posibilidad de que la comprensión de dichos sufijos sea un apoyo para los estudiantes a la hora de incrementar su caudal léxico. Se ha optado por un estudio desde el paradigma cuantitativo. Para medir estadísticamente las posibles relaciones entre las variables, se han aplicado el χ^2 cuadrado (X^2) y el coeficiente de correlación de Pearson (r). Los resultados muestran, por una parte, diferencias significativas en las variables objeto de estudio: nivel de español, lugar de realización del grado y edad; por otra parte, la interpretación de sufijos podría favorecer en los alumnos un aumento en el conocimiento del vocabulario.

Palabras clave: español como lengua extranjera (ELE), español con fines específicos (EFE), morfología derivativa, estudiantes sinohablantes.

1. Introducción

Como muestra el título del presente trabajo, dos son los temas desarrollados a lo largo de estas páginas. El primero de ellos se interesa por la adquisición de la morfología derivativa cuya enseñanza, que representa un desafío en las aulas de español como extranjera (más adelante, ELE) donde se encuentra integrado, ha provocado diversos estudios relativos (Martín García, 2020; Cruz Escudero, 2024). Respecto a los aprendientes chinos de

este tipo de enseñanza, dada la notable ausencia de conocimientos morfológicos fiables en el manual utilizado (suele ser la serie de manuales *Español Moderno*¹), no tienen la capacidad de desarrollar sus habilidades léxicas aprovechando los recursos de esta rama de la lingüística (He, 2020; Fu, 2023; Li, 2024).

En lo que se refiere al segundo tema, hemos elegido el lenguaje sanitario dado que una de sus características más notables es la presencia de numerosos sufijos en su vocabulario específico; es esta la principal razón para que hayamos seleccionado -logía, -logo e -itis como tres de los sufijos más frecuentes del léxico médico, por lo que deben incluirse en aula de ELE. Sin embargo, a pesar de su relevancia, todavía carece de un estudio empírico serio en cuanto a su adquisición tanto en ELE como en español con fines específicos (más adelante, EFE).

A partir de lo explicado anteriormente, estimamos que los aprendices chinos de ELE necesitan profundizar más en sus conocimientos relativos a la morfología derivativa. Por lo tanto, los objetivos principales de este trabajo consisten en:

1. investigar el estado de conocimiento lingüístico de los sufijos -logía, -logo e -itis por parte de los estudiantes sinohablantes residentes² en España,
2. encontrar los factores sociolingüísticos más influyentes en el dominio de dichos sufijos,
3. conocer si la comprensión del significado de sufijos influye positivamente a la hora de adquirir el léxico médico o al revés, si el dominio de un importante caudal léxico ayuda a los aprendientes chinos a interpretar el significado de sufijos.

Con el propósito de alcanzar los tres objetivos mencionados, hemos realizado una investigación basada en un cuestionario que se ha pasado a 71 alumnos que actualmente residen en España.

La estructura de este trabajo es como sigue: el primer apartado está dedicado a las aportaciones de la enseñanza-aprendizaje

1. De la editorial china Foreign Language Teaching and Research Press.

2. Hemos decidido hacer investigación entre los estudiantes de ELE que actualmente viven en España y no los de ELE en China porque para poder llevar a cabo una consulta médica eficaz en España es imprescindible la adquisición del vocabulario sanitario. Es decir, comparado con los que están en China, el primer grupo de aprendientes son los que realmente más necesitan saber el léxico médico.

de morfología derivativa en ELE. El segundo apartado se ocupa de la metodología aplicada. A continuación, se muestran los resultados más destacados en el tercer apartado. Dedicamos el cuarto apartado a debatir la consecución de objetivos y su importancia para la enseñanza de ELE. Por último, cerramos este trabajo exponiendo las conclusiones a las que hemos llegado.

2. Marco teórico

La necesidad de incorporación de los conocimientos de la morfología derivativa en la enseñanza de un idioma se ha puesto de relieve en una variedad de trabajos escritos por eminentes lingüistas (Richards, 1985; Carlisle, 1995; Laufer, 1998; Nation, 2001; Jeon, 2011). Se explica esta profusión de estudios por diversas razones: porque los contenidos morfológicos, que forman parte de los conocimientos que una palabra ofrece a través de sus interpretaciones morfológicas, es una ayuda a los aprendientes para desarrollar habilidades léxicas con amplitud y profundidad; porque permiten a los estudiantes establecer relaciones entre palabras que pertenezcan a la misma familia en el lexicón mental y porque contribuyen a mejorar la fluidez y la comprensión lectora ampliando el caudal léxico.

En el caso de ELE, en la recopilación de trabajos como, por ejemplo, Baralo (1997, 2001), Varela (2003), Serrano-Dolader (2005, 2006), Morin (2003, 2006), Martín García (2014, 2020), Robles García y Sánchez-Gutiérrez (2017), Sánchez-Gutiérrez (2020), He (2020), Fu (2023), Cruz Escudero (2024) y Li (2024), entre otros, se pone en relieve la importancia de integrar los contenidos morfológicos derivativos. Se aduce en ellos que, en español, las características de las palabras derivativas son más fáciles de aprender que las simples, y, además, debido a la alta productividad de procesos para acceder a este tipo de vocablos, los alumnos, a través de los morfemas y las reglas de combinación, serán capaces de reconocer nuevos derivados y crear formas nuevas, por lo que podrán mejorar con poco esfuerzo su lexicón mental y su competencia comunicativa.

Varios estudios empíricos ya nos han confirmado las ventajas de proporcionar interpretaciones morfológicas en la enseñanza de las segundas lenguas. En un experimento en el aula, Paribakht

y Wesche (1999) examinan el proceso incidental de aprendizaje de vocabulario de aprendientes universitarios de inglés. Los resultados demostraron que el conocimiento de la morfología de los estudiantes (es decir, la derivación de palabras) era una fuente importante de conocimiento para su inferencia léxica en L2. El resultado fue corroborado por Nassaji (2003), quien encontró que el contenido morfológico servía como la segunda mayor fuente de conocimiento para deducir el significado de palabras inglesas en contextos. En el ámbito de ELE, la conciencia morfológica derivacional produce beneficios para la construcción de palabras (Morin, 2003); asimismo, la autora Marcos Miguel (2020) afirma que el conocimiento de los sufijos resulta de gran utilidad en la inferencia de vocablos españoles.

En cuanto al estudio de la enseñanza de la morfología derivativa a los estudiantes sinohablantes, es relativamente escaso. Zhang y Zou (2020) indican que la morfología ayuda a los estudiantes chinos a desarrollar su capacidad de aprendizaje de palabras, mejorando sus habilidades de inferencia en su significado. Yuan y Tang (2023) confirman que el conocimiento morfológico ayuda a los aprendientes de inglés a la hora de ampliar el léxico académico.

A partir de un punto de vista general, siguiendo los trabajos de Martín García (2020), Sánchez-Gutiérrez (2020), Marcos Miguel y Sánchez Gutiérrez (2020) y Cruz Escudero (2024), hemos llegado a la conclusión de que la enseñanza de los contenidos morfológicos no posee un papel prioritario en las aulas de ELE. Las causas principales de esta poca atención radican, principalmente, en que falta la distribución explícita de la enseñanza-aprendizaje de los afijos y las reglas de formación de palabras en los documentos referentes de ELE (el MCER y el PCIC). La consideración de la formación de palabras como procesos que no siguen una regularidad sistemática, al contrario de las reglas sintácticas, ha resultado en la clasificación de la morfología léxica como una parte del léxico que requiere un tratamiento estratégico. Gracias a la deficiencia de los conocimientos morfológicos en los documentos de referencia, tanto los profesores nativos como los no nativos (que han sido alumnos de ELE) no prestan la debida atención a la morfología derivativa en las aulas de ELE porque, por lo general, ellos mismos no están familiarizados con estos temas.

En segundo término, Sánchez-Gutiérrez (2020) expresa la opinión de que no hace falta desarrollar el contenido morfológi-

co de forma explícita. Esta frecuente consideración es una de las causas que provoca la usual ausencia de tratamiento adecuado en los conocimientos de morfología derivativa; sin embargo, varios estudios han mostrado que la inclusión de esta información manifiesta permite a los aprendientes desarrollar con mayor eficacia las capacidades de comprensión lectora y auditiva (Morin, 2003, 2006).

Por último, según Cruz Escudero (2024), los métodos que se han aplicado a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras (desde la metodología gramática-traducción hasta las metodologías más comunicativas, excluyendo el enfoque léxico, que se considera el más cercano a la morfología léxica) no ponen de relieve los conocimientos morfológicos derivativos. Más concretamente, los métodos utilizados abogan por prestar una mayor atención a los conocimientos gramaticales y a los vocablos frequentadores. De esta manera, ignoran la estructura gramatical de las palabras, la cual podría contribuir a que el alumnado retuviese el léxico con mayor eficiencia.

En el ámbito de ELE orientado a los aprendientes chinos, se han realizado algunas tesis centradas en la enseñanza-aprendizaje de los sufijos agentes (He, 2020), la enseñanza de conocimientos morfológicos desde un punto de vista general (Fu, 2023) y el aprendizaje de neologismos a través de los contenidos morfológicos (Li, 2024). Por otro lado, el estudio empírico de Lu y Zuo (2023) ha comprobado que la interpretación de la estructura en las palabras es un apoyo considerable en el proceso de adquisición de vocabulario.

Mediante la revisión bibliográfica de dichos trabajos, se deduce que la enseñanza-aprendizaje de los conocimientos de la morfología derivativa está prácticamente fuera de las aulas de ELE en este país. Las razones de este vacío se deben, principalmente, a que no se incluyen ni explicaciones ni actividades correctas, adecuadas y completas sobre los temas de formación de palabras en el manual más utilizado por los aprendientes chinos, el *Español Moderno*. Por lo tanto, como los profesores siguen sus indicaciones para la clase de ELE con escasas variaciones sobre su programación, los alumnos sinohablantes no tienen acceso a recibir conocimientos morfológicos derivativos oportunos.

Por otro lado, tiene que ver con el método preferido de los discentes chinos a la hora de aprender las palabras derivativas.

Ya que los docentes suelen explicar los temas morfológicos desde los puntos de vista gramatical y semántico, desdeñando la perspectiva de la propia morfología, los vocablos derivativos se tratan como palabras simples. En este sentido, los alumnos están acostumbrados a aprender las palabras derivativas a través de sus traducciones al idioma chino.

3. Objetivos e hipótesis

Sobre la base de lo que hemos expuesto en el apartado anterior, podemos afirmar con probada certeza que los aprendientes chinos poseen un escaso conocimiento respecto a los recursos morfológicos. En atención a este hecho, empezamos nuestra investigación con la intención de profundizar en un objetivo muy poco abordado: indagar en el dominio de los contenidos morfológicos derivativos en el lenguaje médico por parte de los aprendientes sinohablantes residentes en España. La elección de esta lengua específica se debe a que una de sus propiedades principales es la gran cantidad de sufijos que posee, los cuales son útiles potencialmente durante el aprendizaje de las palabras médicas. Por otro lado, para poder llevar a cabo una consulta médica eficaz en España, es imprescindible la adquisición del vocabulario sanitario. En este sentido, conocer el estado de conocimiento lingüístico del aprendiente respecto a la medicina y buscar maneras de mejorar su aprendizaje resultan de gran utilidad.

Para ello, nos centramos en los sufijos -logía, -logo e -itis, posiblemente los más productivos en este ámbito. Asimismo, en la lengua china, dado que afectan a la terminología médica, existen equivalentes de dichos sufijos. De esta manera, los profesores tienen la oportunidad de realizar exposiciones contrastivas y de análisis de errores que favorezcan una mayor comprensión del aprendiz.

Por lo tanto, nuestros objetivos de la investigación son, por un lado, evaluar el grado de dominio de dichos sufijos en los aprendientes sinohablantes; por otro lado, buscar los factores sociolingüísticos más influyentes en la adquisición de la morfología derivativa; por último, comprobar si es posible que la interpretación de sufijos apoye positivamente a los estudiantes a la hora de desarrollar el conocimiento léxico (sobre todo, en el ámbito sanitario) o es al contrario. Esperamos que, basándose en los

resultados, los docentes puedan reflexionar sobre la necesidad de aplicar una metodología apropiada que apoye la integración de contenidos morfológicos derivativos en las aulas de ELE/EFE.

A continuación, considerando los estudios de autores como He (2020), Lu y Zuo (2023), Fu (2023) y Li (2024), exponemos las hipótesis de nuestra investigación. Primero, los estudiantes chinos poseen escaso dominio de los conocimientos morfológicos. Segundo, los factores sociolingüísticos más influyentes son el nivel de español (lógicamente, los de C1 tendrían mejor dominio que los de B2), el país donde se realice el grado y los años de residencia en un país hispanohablante; gracias al uso intensivo de español entre nativos, los estudiantes que estudian el grado en uno de estos países –prioritariamente España– podrían tener más conocimientos morfológicos que los que aprenden en China y, por otra parte, a medida que aumente el periodo de estancia en el exterior, más conciencia morfológica tendrán. Por último, la interpretación del sufijo podría ayudar a los aprendientes a aumentar vocablos comprendiendo su estructura; sin embargo, el simple incremento de léxico no garantiza en absoluto la adquisición de conocimientos morfológicos.

Para concluir, merece la pena mencionar varios obstáculos para la integración de contenidos morfológicos derivativos en ELE. Siguiendo los trabajos de Martín García (2020, p. 7) y Li (2024, pp. 510-512), los docentes han que prestar atención a la falta de sistematización y regularidad en los procesos morfológicos; por otra parte, la polisemia y la sinonimia de los sufijos podría hacer que la enseñanza-aprendizaje de la morfología derivativa no resulte sencilla; por último, es posible que surja sobregeneración debido al dominio insuficiente de las reglas de formación de palabras. Aunque la enseñanza de la morfología es beneficiosa para el alumno, no debemos ignorar sus desventajas. Solo con una perspectiva integral se podrá impartir una enseñanza de mayor calidad.

4. Metodología

Con la intención de alcanzar los objetivos explicados en el apartado anterior, hemos decidido aplicar una investigación de tipo cuantitativo. Para ello, se ha diseñado un cuestionario en el que se incluyen los siguientes ejercicios:

- 1. a). Indica el significado del sufijo *-logía* en los vocablos *lexicología, psicología*. b). Recuerda tres palabras MÉDICAS que acaban con el mismo sufijo y con el mismo significado.
- 2. a). Indica el significado del sufijo *-logo* en los vocablos *morfólogo, biólogo*. b). Recuerda tres palabras MÉDICAS que acaban con el mismo sufijo y con el mismo significado.
- 3. a). Indica el significado del sufijo *-itis* en los vocablos *bronquitis, artritis*. b). Recuerda tres palabras MÉDICAS que acaban con el mismo sufijo y con el mismo significado.

Mediante las preguntas de tipo a, pretendemos saber qué grado de dominio poseen los alumnos sinohablantes sobre el significado de los sufijos; mientras las preguntas de tipo b persiguen una búsqueda y aprendizaje de vocabulario médico por parte del alumnado (tres palabras como máximo, aunque también sería válido una o dos).

El número de participantes en el cuestionario es de 71 alumnos sinohablantes que actualmente estén realizando sus estudios en España³. La muestra está estratificada por nivel de español, sexo, nivel académico, tiempo de residencia en España y el país donde se realizó el grado. La siguiente tabla (tabla 1) nos permite consultar características detalladas sobre los informantes.

Tabla 1. Informantes que conforman la muestra

		CANTIDAD	PORCENTAJE
Nivel de español	B2	44	62,0
	C1	27	38,0
Sexo	Mujer	37	52,1
	Hombre	34	47,9
Estudio	Grado	24	33,8
	Máster	23	32,4
	Doctorando	20	28,2
	Trabajando	4	5,6

3. Con los alumnos residentes en Madrid hicimos la investigación en modo presencial; con los demás, a través de una llamada de WeChat (la aplicación de mensajería más utilizada entre la población china).

País donde se realiza el grado	España	32	45,1
	China	39	54,9
Años de residencia	<= 3 años	36	50,7
	> 3 años	35	49,3
Edad	<= 24 años	35	49,3
	> 24 años	36	50,7

Es necesario explicar tres puntos importantes de la tabla. En primer lugar, se observa que hay 4 informantes que han completado sus estudios previos en España y actualmente desempeñan trabajos estrechamente relacionados con el español como, por ejemplo, ser profesor/a de ELE en una academia privada. En segundo lugar, los estudiantes que están actualmente cursando o han completado su grado en España provienen de diversas disciplinas, pero en todos los casos el idioma de instrucción es el español. Por otro lado, aquellos que realizaron el grado en China estudiaron Filología Hispánica en ese país. Por último, en cuanto a la edad, todos los informantes son jóvenes que se encuentran en un rango de edad comprendido entre los 19 y los 33 años.

5. Descripción de resultados

5.1. Resultados del domino del sufijo -logía

Empezamos con la primera pregunta dedicada a examinar el significado del sufijo -logía que es «estudio». Solo hemos encontrado 25 informantes (35,21 %) que han dado respuesta correcta a esta pregunta, lo que se considera una tasa de acierto baja. Varios de los errores que podemos encontrar son síntoma, enfermedad mental, lógicos sujetos, un tipo de enfermedad, etc. o han dejado esta pregunta sin responder⁴.

También se ha analizado cuál(es) es (son) el(los) factor(es) que influye(n) de forma importante en el dominio del significado de -logía, según la prueba chi cuadrado (X^2) (tabla 2) y nin-

4. Como el objetivo del presente trabajo no es analizar los errores, tan solo incluiremos algunos de los producidos si fuera necesario.

guno es concluyente. Pero podemos observar que hay una gran diferencia entre los estudiantes que aprenden grado en España y los que lo realizan en China. A partir de los datos, los primeros respondieron con mayor acierto que los segundos. Gracias al uso intensivo del idioma en España, los alumnos podrían tener más oportunidades para adquirir el significado de -logía en la vida cotidiana. Por lo tanto, no nos sorprende que, comparado con los alumnos de máster y doctorado⁵, los que cursan el grado en España son el grupo de estudiantes donde más personas han realizado este ejercicio con éxito (11 casos, 45,8 %).

Tabla 2. Factores significativos sobre el dominio del significado de -logía (X²)

VARIABLES		CORRECTO		INCORRECTO		Total	Chi cuadrado	P
		N	%	N	%			
Sexo	Mujer	12	32,4	25	67,6	37	0,262	0,609
	Hombre	13	38,2	21	61,8	34		
Edad	<=24	25	42,9	20	57,1	35	1,769	0,184
	> 24	10	27,8	26	72,7	36		
País donde se realiza el grado	España	<u>15</u>	<u>46,9</u>	<u>17</u>	<u>53,1</u>	<u>32</u>	<u>3,474</u>	<u>0,062</u>
	China	<u>10</u>	<u>25,6</u>	<u>29</u>	<u>74,4</u>	<u>39</u>		
Años de residencia	<=3 años	12	33,3	24	66,7	36	0,113	0,737
	>3 años	13	37,1	22	62,9	35		
Nivel de español	B2	14	31,8	30	68,2	44	0,584	0,445
	C1	11	40,7	16	59,3	27		
Nivel académico	Grado	11	45,8	13	54,2	24	/	/
	Máster	9	39,1	14	60,9	23		
	Doctorando	5	25,0	15	75,0	20		
	Trabajando	0	0	4	100,0	4		
Total		25		46		71		

5. Aquí no mencionamos el grupo de trabajadores, porque solo incluye 4 personas, mientras el resto de los grupos superan los veinte informantes. En este sentido, respecto al nivel académico de los participantes, no existe un nivel equilibrado dentro de nuestra muestra.

Por su parte, el coeficiente de correlación de Pearson (r) (tabla 3) nos muestra que el dominio de -logía tiene coincidencia destacable con el nivel académico. Sin embargo, no creemos que sea un resultado fiable. Como se ha visto en la tabla 1, tenemos tan solo 4 muestras de trabajadores. En otras palabras, no hay un nivel relativamente equilibrado dentro de los participantes desde el punto de vista del nivel académico.

Tabla 3. Factores significativos sobre el dominio del significado de -logía (r)

	VARIABLES	CORRELACIÓN DE PEARSON	P
PREGUNTA 1a	Nivel de español	-0,091	0,452
	Sexo	-0,061	0,615
	Edad	0,158	0,189
	País donde se realiza el grado	0,221	0,064
	Años de residencia	-0,040	0,741
	Nivel académico	0,238	0,046

En cuanto al propósito de la pregunta de tipo b, intentamos saber el grado de capacidad en la escritura de palabras médicas de los alumnos sinohablantes. 52 participantes (73,24 %) han dado respuestas correctas a este ejercicio. Si comparamos con el ejercicio anterior, los alumnos han realizado con mucho más éxito escribir palabras médicas acabadas en -logía.

Si nos fijamos en los factores sociolingüísticos, igual que en la pregunta anterior, el lugar donde se realiza el grado es el factor más influyente, aunque no hay significación estadística. Los participantes que han realizado o están realizando el grado en España (6 casos erróneos, 18,7 %) respondieron mejor que los que han cursado el grado en China (13 casos erróneos, 33,3 %) como podemos observar en los datos detallados de la tabla 4 (chi cuadrado).

Tabla 4. Factores significativos sobre el dominio de palabras médicas que terminan en -logía (X2)

VARIABLES		CORRECTO		INCORRECTO		Total	Chi cuadrado	P
		N	%	N	%			
Sexo	Mujer	27	73,0	10	27,0	37	0,003	0,958
	Hombre	25	73,5	9	26,5	34		
Edad	<=24	26	74,3	9	25,7	35	0,039	0,844
	> 24	26	72,2	10	27,8	36		
País donde se realiza el grado	España	26	81,3	6	18,7	32	1,907	0,167
	China	26	66,7	13	33,3	39		
Años de residencia	<=3 años	25	81,3	11	30,6	36	0,537	0,464
	>3 años	27	77,1	8	22,9	35		
Nivel de español	B2	31	70,5	13	29,5	44	,458	499
	C1	21	77,8	6	22,2	27		
Nivel académico	Grado	19	79,2	5	20,8	24	/	/
	Máster	15	65,2	8	34,8	23		
	Doctorando	15	75,0	5	25,0	20		
	Trabajando	3	75,0	1	25,0	4		
Total		52		19		71		

Por otro lado, la correlación de Pearson (tabla 5) también nos confirma que el país de realización de grado tiene una correlación más estrecha que otros factores. Dado que el valor p es 0,172, el valor más cercano a 0,05.

Tabla 5. Factores significativos sobre el dominio de palabras médicas que terminan en -logía (r)

VARIABLES		CORRELACIÓN DE PEARSON	P
PREGUNTA 1b	Nivel de español	-0,080	0,506
	Sexo	-0,006	0,959
	Edad	0,023	0,847
	País donde se realiza el grado	0,164	0,172
	Años de residencia	-0,087	0,471
	Nivel académico	0,032	0,790

A través de los resultados de 1a y 1b, observamos que los participantes han realizado con mucho más éxito el ejercicio dedicado a escribir palabras. Eso puede explicarse porque, por un lado, los alumnos sinohablantes están acostumbrados a aprender español mediante traducciones; por otro lado, se estudian las palabras derivativas como palabras simples (He, 2020; Fu, 2023; Li, 2024). De esta manera, los aprendientes podrían desconocer los significados de cada parte estructural de las palabras y, asimismo, cabe señalarse que este sufijo tiene equivalente en chino. Sin embargo, debido a la falta de explicación en español, los alumnos no serían capaces de escribir el significado de -logía en dicha lengua, aunque podrían comprenderlo en su lengua materna.

Con la intención de saber si el conocimiento del significado del sufijo podría influir positivamente a la hora de ampliar el lexicón mental, primero hemos aplicado la correlación de Pearson, donde en la tabla 6 podemos ver que la correlación es significativa estadísticamente, con un valor p de 0,039 (<0,05).

Tabla 6. Correlación de las preguntas 1a y 1b

VARIABLES		CORRELACIÓN DE PAERSON	P
Pregunta 1a	Pregunta 1b	0,246	0,039

Por lo tanto, la segunda fase ha sido aplicar la prueba chi cuadrado con el motivo de conocer cómo es la correlación: si el conocimiento del significado del sufijo favorece el aprendizaje de palabras o si la (gran) cantidad de vocablos ayuda a la adquisición del significado del sufijo.

Tabla 7. Chi cuadrado de las preguntas 1a y 1b

VARIABLES		Pregunta 1b correcta		Pregunta 1b incorrecta		Total	Chi cuadrado	P
		N	%	N	%			
Pregunta 1a	Correcta	22	88,0	3	12,0	25	4,289	0,038
	Incorrecta	30	65,2	16	34,8	46		

Según los resultados de la tabla 7, podemos ver que existe diferencias estadísticamente significativas entre «dominar palabras acabadas en -logía» con «no saber el significado del sufijo». La inmensa mayoría de los participantes que conocen el significado de -logía (22 casos, 88,0 %) han sido capaces de escribir correctamente 1-3 palabras correctas que terminan en dicho sufijo y que están relacionadas con el tema sanitario. Al contrario, una buena parte de los informantes que ha podido realizar con éxito el ejercicio de escribir palabras no tiene conocimiento respecto al significado de -logía (30 casos, 65,2 %). De esto se deduce que, por lo menos en el caso de este sufijo, su comprensión podría apoyar positivamente a los discentes a la hora de desarrollar el conocimiento léxico relacionado con -logía. Por el contrario, tener un vocabulario amplio no ayuda a los estudiantes a conocer el significado de los sufijos.

A partir de estos datos, es significativo que una buena parte de los estudiantes haya sido capaz de escribir palabras sin saber el significado del sufijo. En este sentido, parece que no hace falta proporcionar contenidos morfológicos en las aulas de ELE orientadas a los alumnos sinohablantes. Sin embargo, debemos tener en cuenta que la manera prioritaria de los estudiantes chinos para aprender palabras es la traducción. Es decir, la metodología gramática-traducción y la memorización como estrategias de aprendizaje podrían propiciar una mayor amplitud de léxico.

5.2. Resultados del dominio del sufijo -logo

Pasamos a continuación a centrarnos en los ejercicios que están dedicados a examinar el sufijo -logo (preguntas 2a y 2b). Comprobamos que tan solo 24 aprendientes (33,8 %) sabían perfectamente que el significado de -logo es «especialista». Se dan numerosas respuestas falsas como, por ejemplo, campo de enfermedad, médico, una asignatura del médico, etc. La prueba estadística chi cuadrado nos muestra que sobre el dominio del significado de -logo tiene incidencia el lugar donde el informante realiza el grado, con una significación de 0,002 (valor p), como se aprecia en la tabla siguiente.

Tabla 8. Factores significativos sobre el dominio del significado de -logo (X^2)

VARIABLES		CORRECTO		INCORRECTO		Total	Chi cuadrado	P
		N	%	N	%			
Sexo	Mujer	12	32,4	25	67,6	37	0,065	0,799
	Hombre	12	35,3	22	64,7	34		
Edad	<=24	13	37,1	22	62,9	35	0,344	0,577
	> 24	11	30,6	25	69,4	36		
País donde se realiza el grado	España	<u>17</u>	<u>53,1</u>	<u>15</u>	<u>46,9</u>	<u>32</u>	<u>9,720</u>	<u>0,002</u>
	China	<u>7</u>	<u>17,9</u>	<u>32</u>	<u>82,1</u>	<u>39</u>		
Años de residencia	<=3 años	11	30,6	25	69,4	36	0,344	0,557
	>3 años	13	37,1	22	62,9	35		
Nivel de español	B2	13	29,5	31	70,5	44	0,937	0,333
	C1	11	40,7	16	59,3	27		
Nivel académico	Grado	11	45,8	13	54,2	24	/	/
	Máster	5	20,8	18	78,3	23		
	Doctorando	5	25,0	15	75,0	20		
	Trabajando	3	75,0	1	25,0	4		
Total		24		47		71		

Partiendo de los datos de la tabla 8, observamos que los aprendientes que están haciendo o han hecho el grado en España (17 casos, 53,1 %) tienen mejor dominio respecto al significado de -logo que los que aprendieron en China (7 casos, 17,9 %). Como hemos explicado antes, gracias al uso intensivo de español en España, el primer grupo de aprendientes tienen más posibilidades de conocerlo.

Por su parte, la correlación de Pearson (tabla 9) nos corrobora igualmente que el dominio del sufijo -logo tiene que ver con el país donde se realice el grado (con una significación 0,001).

Tabla 9. Factores significativos sobre el dominio del significado de -logo (r)

PREGUNTA 2a	VARIABLES	CORRELACIÓN DE PEARSON	P
	Nivel de español	-0,115	0,340
	Sexo	-0,030	0,802
	Edad	0,070	0,564
	País donde se realiza el grado	<u>0,370</u>	<u>0,001</u>
	Años de residencia	-0,070	0,564
	Nivel académico	0,044	0,716

En cuanto a la pregunta 2b, intentamos saber qué nivel, respecto al vocabulario médico acabado en -logo, ostentan los encuestados en su lexicón mental. En nuestra muestra, 43 alumnos (60,56 %) han sido capaces de realizar este ejercicio con éxito.

En este caso, el nivel de español es el factor que más influye, como se aprecia en la tabla 10, aunque no tiene significado estadístico. Dicho de otra manera, los participantes que tienen C1 de español (20 casos, 74,1 %) tienen mejor dominio de las palabras médicas que terminan en -logo que los de B2 (23 casos, 52,3 %). La razón es que, lógicamente, a medida que se avanza en el nivel de idioma, un mayor conocimiento léxico tienen los estudiantes.

Tabla 10. Factores significativos sobre el dominio de palabras médicas que terminan en -logo (X²)

VARIABLES		CORRECTO		INCORRECTO		Total	Chi cuadrado	P
		N	%	N	%			
Sexo	Mujer	25	67,6	12	32,4	37	1,587	0,208
	Hombre	18	52,9	16	47,1	34		
Edad	<=24	22	62,9	13	37,1	35	0,152	0,697
	> 24	21	58,3	15	41,7	36		
País donde se realiza el grado	España	22	66,8	10	31,3	32	1,635	0,201
	China	21	53,8	18	46,2	39		
Años de residencia	<=3 años	22	61,1	14	38,9	36	0,009	0,924
	>3 años	21	60,0	14	40,0	35		

Nivel de español	B2	<u>23</u>	<u>52,3</u>	<u>21</u>	<u>47,7</u>	<u>44</u>	<u>3,330</u>	<u>0,068</u>
	C1	<u>20</u>	<u>74,1</u>	<u>7</u>	<u>25,9</u>	<u>27</u>		
Nivel académico	Grado	17	70,8	7	29,2	24	/	/
	Máster	10	43,5	13	56,5	23		
	Doctorando	13	65,0	7	35,0	20		
	Trabajando	3	75,0	1	25,0	4		
Total		43		28		71		

Desde la perspectiva de la correlación de Pearson, se advierte que el nivel de español y el dominio de palabras médicas acabadas en -logo tienen una estrecha relación, con un valor p 0,070 que es el más cercano a 0,050 en comparación con el resto valores, tal y como se muestra en la tabla 11.

Tabla 11. Factores significativos sobre el dominio de palabras médicas que terminan en -logo (r)

VARIABLES		CORRELACIÓN DE PEARSON	P
PREGUNTA 2b	Nivel de español	<u>-0,027</u>	<u>0,070</u>
	Sexo	0,150	0,213
	Edad	0,046	0,702
	País donde se realiza el grado	0,152	0,207
	Años de residencia	0,011	0,925
	Nivel académico	0,013	0,913

Mediante los resultados que tenemos en las preguntas 2a y 2b, se aprecia que hay un mayor número de alumnos que han sido capaces de escribir correctamente palabras frente a los que han podido interpretar el significado del sufijo. Como ya hemos explicado, los métodos de aprendizaje (la traducción y la enseñanza-aprendizaje de palabras derivativas como simples) podrían causar que los alumnos sinohablantes presenten ciertas deficiencias en la adquisición del significado del sufijo. Por otro lado, la falta de explicación adecuada en español agrava el desconocimiento de -logo.

Ahora bien, con el fin de conocer cómo influye el conocimiento del significado de los sufijos para ayudar a los aprendientes a aumentar o fortalecer el caudal léxico, primero hemos aplicado la correlación de Pearson. Los resultados de la tabla 12 nos confirman que la correlación es significativa estadísticamente, con un valor $p\ 0,001\ (< 0,05)$.

Tabla 12. Correlación de las preguntas 2a y 2b

VARIABLES		CORRELACIÓN DE PEARSON	P
Pregunta 2a	Pregunta 2b	0,394	0,001

A continuación, hemos empleado la prueba chi cuadrado con la intención de comprobar si el entendimiento del significado de los sufijos facilita la adquisición de vocabulario.

Tabla 13. Chi cuadrado de las preguntas 2a y 2b

VARIABLES		Pregunta 2b correcta		Pregunta 2b incorrecta		Total	Chi cuadrado	P
		N	%	N	%			
Pregunta 2a	Correcta	21	87,5	3	12,5	24	11,014	0,001
	Incorrecta	22	46,8	25	53,2	47		

Mediante los datos de la tabla 13, observamos que una mayoría absoluta (21 casos, 87,5 %) de los informantes que dominan el significado de -logo han sido capaces de realizar la pregunta 2b con éxito. Mientras que tan solo han respondido correctamente a este ejercicio una mitad aproximadamente de los alumnos que lo desconocen.

Al igual que en el caso del sufijo -logía, a primera vista, el resultado que logramos parece ser contrario al contenido presentado en el primer apartado, donde hemos afirmado que la interpretación de la morfología derivativa beneficia a los aprendientes a la hora ampliar su caudal léxico. Sin embargo, tenemos que ser conscientes de que las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes chinos es aprender las palabras derivativas como vocablos simples y memorizarlas repetidamente. Es decir, no se estudia español basándose de la metodología comunicativa.

5.3. Resultados del dominio del sufijo -itis

A continuación, analizamos las preguntas 3a y 3b con el fin de averiguar el grado de dominio del sufijo -itis por parte de los alumnos sinohablantes. Respecto al significado de -itis, solo 17 encuestados (23,94 %) lo han podido interpretar, la más baja cuota de error dentro de la investigación. Desde nuestro punto de vista, el desconocimiento de dicho sufijo se debe al poco uso que de él se hace en la vida cotidiana.

Si analizamos el papel que emplean los factores sociolingüísticos, la prueba chi cuadrado muestra que sobre esta interpretación del significado del sufijo -itis tiene incidencia el nivel de español que tenga el participante, con una significación de 0,043, como se ve en la pabla 14. Por otra parte, este dominio del significado de -itis se aprecia en los que posean el C1 en mayor medida (10 casos, 37,0 %) que en los de B2 (7 casos, 15,9 %).

Tabla 14. Factores significativos sobre el dominio del significado de -itis (X²)

VARIABLES		CORRECTO		INCORRECTO		Total	Chi- Cuadrado	P
		N	%	N	%			
Sexo	Mujer	12	32,4	25	67,6	37	3,057	0,080
	Hombre	5	14,7	29	85,3	34		
Edad	<=24	6	17,1	29	82,9	35	1,753	0,185
	> 24	11	30,6	25	69,4	36		
País donde se realiza el grado	España	8	25,0	24	75,0	32	0,036	0,850
	China	9	23,1	30	76,9	39		
Años de residencia	<=3 años	8	22,2	28	77,8	36	0,119	0,730
	>3 años	9	23,1	26	74,3	35		
Nivel de español	B2	<u>7</u>	<u>15,9</u>	<u>37</u>	<u>84,1</u>	<u>44</u>	<u>4,102</u>	<u>0,043</u>
	C1	<u>10</u>	<u>37,0</u>	<u>17</u>	<u>63,0</u>	<u>27</u>		
Nivel académico	Grado	4	16,7	20	83,3	24	/	/
	Máster	5	21,7	18	78,3	23		
	Doctorando	6	30,0	14	70,0	20		
	Trabajando	2	50,0	2	50,0	4		
Total		17		54		71		

Por su parte, la correlación de Pearson nos confirma que existen diferencias estadísticamente significativas entre los distintos niveles de español, en nuestra investigación son B2 y C1, con un valor p 0,043, como se aprecia en la tabla 15.

Tabla 15. Factores significativos sobre el dominio del significado de -itis (r)

	VARIABLES	CORRELACIÓN DE PEARSON	P
PREGUNTA 3a	Nivel de español	-0,240	<u>0,043</u>
	Sexo	0,208	0,082
	Edad	-0,157	0,191
	País donde se realiza el grado	0,022	0,853
	Años de residencia	-0,041	0,735
	Nivel académico	-0,181	0,130

En lo que concierne a la pregunta 3b, se propone averiguar si los participantes son capaces de redactar correctamente varios vocablos del tema sanitario que acaben en -itis. A este ejercicio, 23 alumnos (32,39 %) han dado respuestas correctas. Frente a las tasas de acierto de las preguntas 1b (52 casos, 73,24 %) y 2b (43 casos, 60,56 %), podemos apreciar que el conocimiento de -itis es mucho menos común que los otros en los alumnos sino-hablantes, sin duda, como ya hemos apuntado, por la poca frecuencia del uso de dicho sufijo.

También se ha analizado el papel que juegan los factores sociolingüísticos. Aplicando chi cuadrado, se observan diferencias estadísticamente destacadas entre los mayores y los más jóvenes, con una significación 0,028, como se muestra en la tabla 16. Podemos apreciar que los mayores han escrito palabras correctas en más ocasiones (16 casos, 44,4 %) que los más jóvenes (7 casos, 20,0 %). La causa podría radicar en que, a medida que aumenta la edad, se incrementa la experiencia en el uso del idioma, lo cual implica la adquisición de un mayor conocimiento léxico.

Tabla 16. Factores significativos sobre el dominio de palabras médicas que terminan en -itis (X²)

VARIABLES		CORRECTO		INCORRECTO		Total	Chi- Cuadrado	P
		N	%	N	%			
Sexo	Mujer	12	32,4	25	67,6	37	0,000	0,994
	Hombre	11	32,4	23	67,6	34		
Edad	<=24	<u>7</u>	<u>20,0</u>	<u>28</u>	<u>80,0</u>	<u>35</u>	<u>4,842</u>	<u>0,028</u>
	> 24	<u>16</u>	<u>44,4</u>	<u>20</u>	<u>55,6</u>	<u>36</u>		
País donde se realiza el grado	España	11	34,4	21	65,6	32	0,104	0,747
	China	12	30,8	27	69,2	39		
Años de residencia	<=3 años	11	30,6	25	69,4	36	0,113	0,737
	>3 años	12	34,3	23	65,7	35		
Nivel de español	B2	13	29,5	31	70,4	44	0,429	0,513
	C1	10	37,0	17	63,0	27		
Nivel académico	Grado	6	25,0	18	75,0	24	/	/
	Máster	8	34,8	15	65,2	23		
	Doctorando	8	40,0	12	60,0	20		
	Trabajando	1	25,0	3	75,0			
Total		43		28		71		

Por otra parte, también a través de la correlación de Pearson podemos encontrar diferencias estadísticamente significativas entre personas jóvenes y mayores, con una significación 0,028 (valor p), como observamos en la tabla 17.

Tabla 17. Factores significativos sobre el dominio de palabras médicas que terminan en -itis (r)

VARIABLES		CORRELACIÓN DE PEARSON	P
PREGUNTA 3b	Nivel de español	-0,078	0,519
	Sexo	0,001	0,994
	Edad	-0,261	0,028
	País donde se realiza el grado	0,038	0,751
	Años de residencia	-0,040	0,741
	Nivel académico	-0,089	0,462

De igual manera que en los casos de -logía y -logo, según los datos de las preguntas 3a y 3b, se advierte que los alumnos tienen un escaso conocimiento respecto al significado de -itis, sin embargo, tienen capacidad para escribir palabras acabadas en dicho sufijo. Como se ha mencionado antes, podría ser consecuencia de la aplicación de las estrategias del aprendizaje que son la traducción y la enseñanza-aprendizaje de palabras derivativas como simples.

Por último, procuramos saber si es posible que el entendimiento del significado de -itis favorezca a los aprendientes a la hora de memorizar palabras que acaben en dicho sufijo. Primero nos centramos en la correlación de Pearson, en la tabla 18 puede verse que la correlación es estadísticamente significativa, con una significación 0,007 (<0,05).

Tabla 18. Correlación de las preguntas 3a y 3b

VARIABLES		CORRELACIÓN DE PEARSON	P
Pregunta 3a	Pregunta 3b	0,317	0,007

Si pasamos a fijarnos en la chi cuadrado, podemos notar que un buen porcentaje de los participantes que comprendían el significado *de -itis* también han sido capaces de realizar la pregunta 3b con éxito (10 casos, 58,8 %). Y tan solo un 24,1 % (13 casos) que no sabían el significado de -itis han sido capaces de escribir palabras correctamente; por otra parte, analizando todas las muestras, vemos que la mayoría de los participantes no tenían ningún conocimiento relacionado con el sufijo -itis. Es decir, 41 informantes (57,75 % de 71 informantes) ni entendían el significado de -itis ni han sido capaces de escribir palabras acabadas con este sufijo.

Tabla 19. Chi cuadrado de las preguntas 3a y 3b

VARIABLES		Pregunta 3b correcta		Pregunta 3b incorrecta		Total	Chi- Cuadrado	P
		N	%	N	%			
Pregunta 3a	Correcta	10	58,8	7	41,2	17	<u>7,129</u>	<u>0,008</u>
	Incorrecta	13	24,1	41	75,9	54		

6. Discusión

Partiendo de los análisis que hemos explicado a lo largo del apartado anterior, deducimos lo siguiente: primero, el presente trabajo comprueba la primera hipótesis, la cual dice que los alumnos sinohablantes tienen escasos conocimientos morfológicos derivativos tal y como se confirma en los trabajos de He (2020), Fu (2023) y Li (20214). Podemos afirmar asimismo que el sufijo más conocido por los informantes es -logía, ya que al ser utilizado en diversos ámbitos permite un mayor acceso al mismo.

En segundo lugar, los participantes han tenido un éxito mucho mayor en los ejercicios dedicados a escribir palabras. Sin duda es la consecuencia de que el aprendizaje y la memorización de palabras derivadas se realizan como si fueran palabras simples, hecho confirmado también por los autores He (2020), Lu y Zuo (2023), Fu (2023) y Li (2024). En este sentido, los alumnos pueden recordar palabras derivativas mediante sus traducciones en chino, pero no son capaces de conocer los significados de cada una de las partes que conforman los vocablos derivativos.

En tercer lugar, en lo que concierne al factor sociolingüístico más influyente, como hemos mencionado en la hipótesis, el nivel de español es el factor fundamental. El autor Fu (2023) también confirma que la enseñanza de la morfología a los alumnos sinohablantes se encuentra principalmente en niveles medios-avanzados. Por otra parte, el entorno de español es el factor más destacado, puesto que el uso inmersivo en el idioma favorece a los alumnos adquirir conocimientos lingüísticos en su relaciones y actividades cotidianas.

Por último, resulta complicado confirmar la tercera hipótesis, dado que nuestra investigación ha mostrado que los aprendientes chinos pueden tener un amplio caudal léxico sin saber el significado del sufijo. Desde nuestro punto de vista, eso es debido al uso del método traducción-gramática en las aulas de ELE orientada a los estudiantes sinohablantes. Sin embargo, ello no implica que no se deba integrar la enseñanza de la morfología derivativa a este grupo de alumnos. De acuerdo con Lu y Zuo (2023), el chino es un idioma que carece de variación morfológica, por lo que los estudiantes chinos están acostumbrados a

aprender cualquier vocablo como una palabra simple. Para que esa forma de aprendizaje no se convierta en un hábito que dificulte la comprensión del español, las mismas autoras mencionan que es muy necesario proporcionar la conciencia morfológica en el aula. De esta manera, los discentes pueden recordar el significado de ciertas palabras sin recurrir al método exclusivo de la memorización.

7. Conclusiones

Para finalizar, lo primero que nos gustaría mencionar es que la desequilibrada composición de la muestra, con una presencia de trabajadores considerablemente inferior (4 casos) a la cantidad de otros grupos de alumnos (los que siguen sus estudios en grado, 24 casos; máster, 23 casos, o doctorado, 20 casos), podría resultar una característica diferencial de otros trabajos realizados de temática similar.

Otro punto que queremos destacar es que los sufijos -logía, -logo e -itis pueden ser enseñados de una manera contrastiva a los alumnos sinohablantes dado que todos ellos tienen equivalencia en chino y las características morfológicas y semánticas son parecidas en ambas lenguas. Es decir, en la fase inicial de la enseñanza-aprendizaje de dichos sufijos podemos recurrir a la lengua materna de los alumnos. Sin embargo, como se destaca a lo largo del presente trabajo, no basta con interpretarlos realizando una simple traducción al chino. Es necesario ofrecer explicaciones españolas suficientes y adecuadas, tanto de los significados de sufijos como de sus reglas para la formación de palabras.

Respecto a las futuras líneas de investigación, como ya hemos mencionado en el apartado de «Discusión», la interpretación de la morfología ayudaría a los alumnos a facilitar el aprendizaje del léxico, por lo tanto, en un nivel más avanzado los docentes deberían introducir conocimientos morfológicos en lugar de ofrecer nuevas listas de palabras bilingües. De esta manera, el alumnado chino podría captar la verdadera utilidad de la esencia morfológica en la adquisición del léxico. Posteriormente, incluso se podría profundizar en las aulas en la oportunidad y el reto de aplicar la metodología comunicativa en el ámbito de los aprendientes de nacionalidad china.

Por último, obviamente, como la mayoría de las investigaciones, este trabajo presenta varias limitaciones. Una de ellas es no haber introducido en nuestro cuestionario un examen del grado de dominio en las reglas de formación de palabras. Asimismo, se necesitaría un análisis de errores y experimentación educativa con la finalidad de encontrar la metodología más adecuada para incorporar los contenidos morfológicos derivativos en ELE y EFE. Estas importantes limitaciones han de ser estudiadas en futuras investigaciones con el fin de cubrir el vacío que existe actualmente en el ámbito de la enseñanza de español respecto a la integración de la morfología derivativa.

La publicación es parte del proyecto «Corpus de composicionalidad e informatividad léxica: anotación, análisis y aplicaciones (INFOLEXIS)» (IP Olga Batiukova, referencia 1003040075), financiada por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por el FSE+.

8. Referencias bibliográficas

- Baralo, M. (1997). La organización del lexicón en lengua extranjera. *Revista Románica*, 14(1), 57-71. <https://revistas.ucm.es/index.php/RFRM/article/view/RFRM9797120059A>
- Baralo, M. (2001). El lexicón no nativo y las reglas de la gramática. En S. Pastor Cesteros y V. Salazar García (eds.). *Estudios de Lingüística*. Universidad de Alicante. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/6689>
- Carlisle, J. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. En L. B. Feldman (Ed.), *Morphological Aspects of Language Processing* (pp. 189-209). Erlbaum.
- Cruz Escudero, J. R. (2024). El sufijo -ísimo/-ísima: un sufijo utilísimo y productivísimo en el aula de ELE. En L. M. Pérez Fernández y R. J. Fernández (Coords.) *Entrelazando lenguas y culturas: perspectivas actuales en torno a la adquisición y didáctica de lenguas, estudios lingüísticos y traducción, y estudios culturales y literatura* (pp. 130-150). Dyckinson. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=968119>
- Fu, X. (2023). *Morfología contrastiva y aplicada a la enseñanza del español en China*. Tesis doctoral, Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/62588>
- He, Y. (2020). *La adquisición de la formación de palabras por estudiantes chinos: los sustantivos de agente*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/696084>

- Jeon, E. H. (2011). Contribution of morphological awareness to second language reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 95(2), 217-235. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01179.x>
- Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabulary in a second language: same or different? *Applied Linguistics*, 19(2), 255-271. <https://doi.org/10.1093/applin/19.2.255>
- Li, R. (2024). *La neología en español y en chino: de la teoría a la práctica didáctica*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. <https://docta.ucm.es/entities/publication/5f6a54d5-420c-4d27-ab8f-3011355d9a12>
- Lu, Y. y Zuo, Y. (2023). El efecto de la transparencia semántica en el procesamiento de los derivados por estudiantes chinos del español. *Revista Nebrija Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 17(34), 150-174. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/526>
- Marcos Miguel, N. (2020). Analyzing morphology-related strategies in Spanish L2 lexical inferencing: How do suffixes matter? *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 58(3), 351-377. <https://doi.org/10.1515/iral-2016-0091>
- Marcos Miguel, N. y Sánchez Gutiérrez, C. (2020). ¿Solamente o solamente?: Desafíos en el aprendizaje de forma y significado de *-mente* y *-miento/-mento* por hablantes de ELE. *Revista de Filología*, 40, 147-165. <https://doi.org/10.25145/j.refiull.2020.40.08>
- Martín García, J. (2014). La morfología derivativa en la adquisición del español como lengua extranjera. En J. González, A. Serradilla, M. A. Alonso, J. Pazó y J. García (eds.), *¿Qué necesitamos en el aula de ELE?: reflexiones en torno a la teoría y la práctica* (pp. 57-72). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/108385/martingarcia.pdf?sequence=1>
- Martín García, J. (2020). La integración de contenidos morfológicos en la enseñanza de español como lengua extranjera: las nominalizaciones deverbales. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 13, 1-20. <https://raco.cat/index.php/RILE/article/view/375591>
- Morin, R. (2003). Derivational morphological analysis as a strategy for vocabulary acquisition in Spanish. *The Modern Language Journal*, 87(2), 200-221. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00186>
- Morin, R. (2006). Building depth of Spanish L2 vocabulary by building and using word families. *Hispania*, 89(1), 170-182. <https://doi.org/10.2307/20063269>

- Nassaji, H. (2003). L2 vocabulary learning from context: Strategies, knowledge sources, and their relationship with success in L2 lexical inferencing. *TESOL Quarterly*, 37(4), 645-670. <https://doi.org/10.2307/3588216>
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.
- Paribakht, T. S. y Wesche, M. (1999). Reading and “incidental” L2 vocabulary acquisition: An introspective study of lexical inferencing. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 195-224. <https://doi.org/10.1017/S027226319900203X>
- Richards, J. C. (1985). *The Context of Language Teaching*. Cambridge Language Teaching Library.
- Robles García, P. y Sánchez-Gutiérrez, C. (2017). La morfología derivativa en los manuales de español elemental estadounidenses: un estudio exploratorio. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 15(1), 70-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6597762>
- Sánchez Gutiérrez, C. (2020). Morphological awareness in L2 Spanish: What is learned incidentally and what requires explicit teaching? *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 13, 1-19. <https://www.raco.cat/index.php/RILE/article/view/375592>
- Serrano-Dolader, D. (2005). La formación de palabras y el español como lengua extranjera: reflexión y aplicación. *Frecuencia L (Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera)*, 28, 11-15.
- Serrano-Dolader, D. (2006). La morfología léxica en el ámbito del español como lengua extranjera. En E. Feliu Arquiola (ed.). *La morfología a debate* (pp. 145-160). Universidad de Jaén.
- Varela Ortega, S. (2003). Léxico, morfología y gramática en la enseñanza de español como lengua extranjera. En D. Serrano-Dolader (recop.), *La formación de palabras en la clase de ELE*. Centro Virtual Cervantes. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/6194>
- Yuan, X. y Tang, X. (2023). Effects of morphological intervention on multiple aspects of academic vocabulary knowledge. *Actas Psychologica*, 234. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2023.103869>
- Zhang, H. y Zou, W. (2020). Morphological intervention in promoting higher-order reading abilities among college-level second language learners. *Sustainability*, 12(4). <https://doi.org/10.3390/su12041465>

Extracción de términos basados en falsos amigos

AMAL HADDAD HADDAD
Universidad de Granada

Resumen

Los falsos amigos son considerados fuente de errores de acuñación lexicográfica y terminológica (Lewis, 2020). Su inserción en el lenguaje científico en los dominios de especialidad conlleva en algunos casos un desequilibrio a nivel conceptual (Makayev et al., 2020). A pesar de la frecuencia de este tipo de errores, la detección de su uso en el lenguaje especializado es una tarea difícil. En este estudio, se usa por un lado ChatGPT (OpenAI, 2022) como herramienta para conseguir una lista de términos basados en falsos amigos para validar su relevancia; por otro lado, se usa la herramienta de análisis de corpus Sketch Engine (Kilgarriff et al., 2014) para obtener manualmente una lista de términos basados en falsos amigos obtenidos del corpus de las Naciones Unidas. El propósito de este estudio es advertir sobre la frecuencia de este tipo de términos y de su mal uso en los dominios de especialidad. Como resultado de este estudio, ofrecemos una lista de términos extraídos automáticamente por ChatGPT basados en falsos amigos y destacamos sus limitaciones. También demostramos la utilidad del método de análisis de corpus para aportar soluciones relacionadas con el análisis terminológico. Finalmente, se evalúan los métodos de traducción de términos desde el inglés hacia el español para la acuñación de términos secundarios.

Palabras claves: ChatGPT, términos basados en falsos amigos, traducción, análisis de corpus.

1. Introducción

Las aplicaciones de la inteligencia artificial (IA), los modelos de la inteligencia artificial generativos (IAG) y los grandes modelos

del lenguaje (LLM, por sus siglas en inglés) están ganando mayor protagonismo en los estudios de la lingüística aplicada. Sobre todo, han destacado en los ámbitos de educación (García Peñalvo, Llorens-Largo y Vidal, 2024; Morales-Chan, 2023; Sánchez Mendiola y Carbajal Degante, 2023), traducción y análisis de corpus (Arntz, 2024; Lee, 2023), interpretación (Ünlü, 2023; Venkatesan, 2023), enseñanza y aprendizaje de lenguas (Muñoz-Basols y Fuertes Gutierrez, 2024). En el ámbito de la terminología, diversos estudios se aproximaron a estas aplicaciones de la IA en relación con la elaboración del material científico con fines docentes (Paz Enrique y Estrada Jiménez, 2023), sus aplicaciones para fines específicos, como en el ámbito de la salud (Melnyk et al., 2023), en la redacción de artículos científicos (Babl y Babl, 2023) y para la elaboración de definiciones terminográficas (San Martín Pizarro, 2024). Sin embargo, el potencial y limitaciones de estas tecnologías para avanzar más en todos los ámbitos están aún por descubrir y requieren más investigación.

Uno de los problemas más recurrentes en el ámbito de la lexicología, terminología y traducción es el problema de los falsos amigos (Lewis, 2020; Szpila, 2006). Los falsos amigos se refieren a dos palabras, en dos idiomas diferentes, que se asemejan por su forma o pronunciación de manera total o parcial, pero que tienen significados totalmente o parcialmente diferentes (Expósito Castro, 2023, p. 106), como por ejemplo la palabra *sensible* en inglés que significa razonable, y su falso amigo total *sensible* en español que se traduce como *sensitive* en inglés; o las palabras *eventually* en inglés que significa finalmente, y su falso amigo eventualmente en español que se podrá traducirse como *possibly* en inglés, dependiendo del contexto. Cometer este tipo de errores se debe a la falta de competencia lingüística y conduce a problemas de comunicación (Akram Awla y Abdulqader Azeez, 2021, p. 173). Incluso los más expertos hablantes con más destrezas lingüísticas o traductores e intérpretes profesionales pueden cometer este tipo de error en alguna ocasión (Yetkin, 2011, p. 208).

Dada la ubiquidad de este problema en el discurso, varios investigadores intentaron desarrollar aplicaciones basadas en modelos de procesamiento del lenguaje natural (PLN) para conseguir extraer los falsos amigos tanto de corpus comparables como paralelos en las combinaciones lingüísticas inglés-francés, inglés-

alemán e inglés español (Mitkov et al., 2007). Otros estudios aplicaron modelos de representación vectoriales para extraer los falsos amigos entre español y portugués (Castro, Bonanata y Rosá., 2018). Autores como Kanojia (2021) utilizan modelos basados en anotación de información semántica multilingüe para la extracción de falsos amigos en todos los idiomas posibles.

En este trabajo, nos centramos en los términos basados en falsos amigos y en intentar aportar un método para la extracción de estos. Por un lado, usamos ChatGPT y discutimos sus ventajas y limitaciones. Por otro lado, usamos los resultados parciales para la extracción semimanual de estos términos a través de análisis de corpus para aportar una lista de términos basados en falsos amigos desde un corpus paralelo.

2. Falsos amigos en el lenguaje especializado

Varios estudios mostraron la presencia de los falsos amigos no solo en el lenguaje general, sino en el lenguaje especializado también (Lewis, 2020). Algunos autores estudiaron la presencia de estos términos entre el ruso y el inglés (Makayev et al., 2020), el croata y el inglés (Lewis, 2020), el turco y el inglés (Yetkin, 2011), etc. Otros han demostrado la presencia de términos basados en falsos amigos en el ámbito de la interpretación de las lenguas indígenas en los cortes australianos (Moore, 2021) y en el lenguaje médico en español (Aleixandre-Benavent, Valderrama-Zurián y Bueno-Cañigral, 2015; Fuentes Valdés y Fuentes Bosquet, 2017). En este contexto, un término se define como la designación lingüística de un concepto especializado (Faber Benítez y Montero-Martínez, 2019, p. 247) y un término basado en falso amigo es un término secundario que contiene como parte de sus unidades léxicas una palabra, cuyo significado es el resultado del error de la traducción del falso amigo trasladado desde el término original primario hacia el idioma meta. Este error puede estar basado en un falso amigo parcial, que conduce a la transferencia parcial del significado sin todas sus connotaciones semánticas o total, que tiene un significado léxico totalmente diferente al significado en el idioma original. Este error da lugar a un desequilibrio a nivel conceptual, ya que los términos son

considerados como puntos de acceso hacia una estructura de conocimiento más amplia y a todo el sistema conceptual que subyace detrás de ellos (Faber Benítez, 2015, p. 14).

La mayoría de los términos primarios se acuñan en inglés, la *lingua franca* en la ciencia y tecnología (Fernández Vítóres, 2009), mientras que los términos secundarios se trasladan desde el inglés hacia otros idiomas, lo cual implica la transferencia de todo el sistema conceptual desde el inglés hacia otros idiomas (León-Araúz, 2022). Uno de los métodos más comunes de transferencia de términos es la traducción a través del calco o la traducción literal (Haddad Haddad, 2022a; Voronina-Pryhodii, 2020, p. 42), por este motivo, en algunas ocasiones se comete el error del falso amigo al acuñar estos nuevos términos en los idiomas meta. Esto no solo se deriva en errores a nivel comunicativo semántico, sino también a nivel conceptual, dando lugar a la construcción errónea de los dominios de especialidad. Estos desequilibrios conceptuales pueden producir una pérdida de dominio parcial a nivel conceptual, ya que los idiomas construyen los dominios en base a un sentido equivocado y relaciones conceptuales incorrectas, y no se toma en cuenta la articulación de dichos términos a nivel cognitivo multidimensional, e incluso manipulan la esencia de los conceptos a nivel cognitivo. En este contexto, la pérdida de dominio consiste en la deficiencia en la habilidad para comunicar en una lengua en un dominio de especialidad debido a la falta del desarrollo de los medios necesarios para la comunicación profesional (Laurén, Myking y Pitch, 2006). En el caso de los términos basados en falsos amigos, el nivel de pérdida conceptual es parcial y obstaculiza la percepción conceptual de los conceptos y términos.

Para averiguar a nivel práctico y cognitivo la dimensión de las consecuencias de este tipo de errores, es necesario realizar estudios terminológicos exhaustivos para analizar la envergadura del vacío o el error conceptual que produce cada fallo de sentido o la información errónea activada en cada caso. Uno de los métodos usados para este fin es la terminología basada en marcos (TBM) (Faber Benítez, 2012, 2015). Se trata de un enfoque cognitivo y descriptivo de la terminología. Se centra en la representación del conocimiento especializado, la organización de categorías conceptuales y el análisis del comportamiento semántico y sintáctico de las unidades terminológicas en uno o más idio-

mas (Faber Benítez, 2022). Según esta autora, la TBM demuestra que todos los conceptos son parte de una estructura mayor, relacionados de modo que la activación de una unidad léxica evoca toda la estructura de un marco entero. Gracias a esta estructura y esta relación que une las unidades léxicas con el mapa conceptual del discurso, el análisis fundamentado en esta teoría puede reflejar la dimensión de pérdida conceptual a través de análisis de corpus de los marcos evocados en cada caso.

A pesar de la frecuencia de los términos basados en falsos amigos en los lenguajes de especialidad, la detección de su uso no es una tarea fácil. En primer lugar, para detectar los términos que se acuñaron a raíz del error del falso amigo es necesario comparar los términos originales con su traducción y tener unas habilidades lingüísticas suficientes para poder detectar este error. Esta tarea no suele ser la tarea principal al analizar los textos especializados. Además, estos errores producidos al transferir los términos secundarios desde el idioma original al idioma meta, se cometen por lingüistas o traductores y, en términos comunes, no se recurre a la opinión de especialistas para averiguar la adecuación de los términos acuñados en los idiomas meta, sus culturas y sistemas conceptuales. Además, estos términos tienen cada vez más velocidad en expandirse y asentarse en los idiomas meta debido a su uso en los medios de comunicación e internet, y su expansión no se puede controlar (Jiang et al., 2021), por lo cual empiezan a formar parte de los idiomas meta e integrarse en sus sistemas conceptuales. Asimismo, no existen herramientas para la extracción de este tipo de términos, por lo tanto, se requiere de un estudio comparativo exhaustivo profundo para poder detectar los posibles términos basados en falsos amigos y comprobar si esta relación de falsos amigos es parcial o total, para determinar a continuación su influencia a nivel cognitivo. Para cubrir este vacío, y estudiar la existencia de términos basados en falsos amigos en la direccionalidad inglés-español, este trabajo pretende experimentar con ChatGPT (OpenAI, 2022) en combinación con el análisis de corpus paralelo a través de la herramienta Sketch Engine para la extracción de posibles términos basados en falsos amigos con el fin de estudiar su relevancia para un estudio terminológico cognitivo.

3. Materiales y métodos

Para llevar a cabo este estudio, en primer lugar, se ha apoyado en el análisis previo de un estudio de corpus basado en la TBM (Faber Benítez, 2012) en el dominio del cambio climático, donde se demuestra que el término «captura y secuestro del carbono» es un término basado en falso amigo, ya que la unidad léxica *secuestro* es un falso amigo total de la unidad léxica *sequestration* que forma parte del término equivalente en inglés *carbon capture and sequestration* (Haddad Haddad, 2022b; Haddad Haddad y Montero-Martínez, 2024). Por otro lado, se ha utilizado la herramienta de ChatGPT (OpenAI, 2022) para la extracción de una lista de términos que son posiblemente el resultado del error del falso amigo. Por último, se ha utilizado también el corpus paralelo inglés-español de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, n.d.) disponible en Sketch Engine (Kilgarriff et al., 2014).

En cuanto al método usado, por un lado, hemos usado ChatGPT como herramienta de extracción de términos basados en falsos amigos. Por otro lado, hemos usado la herramienta Sketch Engine para extraer manualmente dichos términos a través de búsqueda de concordancias paralelas.

3.1. Extracción de términos con ChatGPT

Respecto al experimento llevado a cabo con la ayuda de ChatGPT, este consistía en los siguientes pasos:

1. Pedirle a ChatGPT una definición del concepto de falsos amigos y pedir una lista de falsos amigos entre el inglés y el español. Como resultado, hemos obtenido una lista de 89 palabras y la explicación.¹
2. A continuación, y tras equivocarse en dar un ejemplo de un término basado en falso amigo, hemos dado la información del estudio previo sobre el término «captura y secuestro del carbono» (Haddad Haddad, 2022b), de modo que hemos aclarado que este término está basado en falso amigo debido a la traducción errónea de la unidad léxica *sequestration* en la palabra *secuestro*.

1. La lista obtenida por ChatGPT se encuentra en Anexo 1.

3. Tras este paso, hemos pedido dos ejemplos de términos basados en falsos amigos y hemos tenido los siguientes términos y la explicación:
 - a. Contaminación actual: *actual in Spanish means current or present, not actual as in real. So, actual pollution in English might be mistakenly translated to contaminación actual in Spanish, which means current pollution rather than real pollution.*
 - b. Librería de tecnología verde: *The English word library might be mistranslated as librería in Spanish, which is commonly associated with a bookstore, not a place for information storage. So, library of green technology might be inaccurately translated as librería de tecnología verde, when a more suitable translation would be biblioteca de tecnología verde or centro de tecnología verde. Hemos averiguado si existen estos dos términos en el discurso, y el primero se encontraba en artículos científicos como Humberto Herrera (2014); sin embargo, el segundo no se encontraba en uso.*
4. En el paso siguiente, hemos pedido que ChatGPT genere una lista de 20 términos basados en falsos amigos y hemos analizado la validez de cada término, averiguando si existe o no en contextos especializados, si se trata de un término basado en falso amigo o si no es un término irrelevante.²

3.2. Extracción de términos a través de análisis de corpus

A continuación, hemos recurrido al análisis semimanual del corpus paralelo inglés-español de las Naciones Unidas disponible en Sketch Engine. Para ello, se realizaron búsquedas de concordancias paralelas usando las combinaciones de algunas unidades léxicas ofrecidas por ChatGPT (Anexo 1) que son algunos de los falsos amigos más comunes entre el inglés y el español. Estas unidades son: *comprehensive*-comprensivo; *actual*-actual; *sensible*-sensible; *parade*-parada; *preservative*-preservativo; *contest*-contestar.

En Sketch Engine se realizaron búsquedas paralelas usando la opción *parallel concordances* y se buscaron las concordancias donde se ha traducido cada unidad léxica en inglés por su falso ami-

2. La lista de todos los términos en inglés y en español y la explicación ofrecida por ChatGPT se encuentra en Anexo 2.

go, para a continuación, analizar el contexto manualmente y averiguar si la coincidencia de este uso de falso amigo da lugar a términos basados en falsos amigos. Los resultados obtenidos a través de esta búsqueda dieron lugar a un número relativamente elevado de uso de falsos amigos en contexto. La frecuencia de uso se expone en la tabla 1, donde se puede ver también el término en inglés extraído manualmente y su equivalente en español, basado en el error de falso amigo.

Tabla 1. Ejemplos de unidades léxicas en inglés y su falso amigo en español obtenidos del corpus de la ONU en Sketch Engine a través de las concordancias paralelas y los términos en inglés de los cuales forman parte y los términos basados en falsos amigos paralelos en español

Unidad léxica en inglés	Unidad léxica en español	Frecuencia	Ejemplos de términos que contienen la unidad léxica, base del falso amigo en inglés	Traducción de los términos en español dando lugar a términos basados en falsos amigos
<i>comprehensive</i>	comprensivo	689	<i>comprehensive approach</i> <i>comprehensive report</i> <i>comprehensive análisis</i> <i>Comprehensive Programme of Disarmament</i>	enfoque comprensivo informe comprensivo análisis comprensivo Programa Comprensivo de Desarme
<i>actual</i>	actual	458	<i>actual situation</i> <i>actual experience</i> <i>actual pressure</i>	situación actual experiencia actual presión actual
<i>preservative</i>	preservativo	20	<i>mercury preservatives</i> <i>a vaccine preservative</i> <i>medical preservative</i>	preservativos de mercurios preservativos para vacunas preservativos con fines médicos
<i>sensible</i>	sensible	102	<i>sesible programme</i> <i>sensible solution</i>	programa sensible solución sensible
<i>parade</i>	parada	2	<i>military parade</i>	parada militar
<i>contest</i>	contestar	91	<i>contesting the legality</i> <i>contest the legitimacy</i>	contestar la legalidad contestar la legitimidad

4. Análisis de resultados

Tras realizar el experimento con ChatGPT para obtener una lista de 20 términos basados en falsos amigos, hemos clasificado los resultados obtenidos y los hemos evaluado para distinguir si se ajustan a lo requerido para el propósito de este estudio. Los resultados relevantes han sido los términos «bosque actual», como equivalente a *actual forest*; «ratificación de tratados» como equivalente a *treaty ratification* y «huella de carbono», como equivalente de *carbon footprint*. El resto de los términos aportados por ChatGPT no son términos basados en falsos amigos o son términos que no aparecen en uso real, por lo cual han sido descartados.

En cuanto a la búsqueda semimanual de términos a través de las concordancias paralelas en el corpus de la ONU en Sketch Engine, este tipo análisis dio como resultado la consecución de una lista de términos basados en falsos amigos obtenidos de contexto de uso real. La tabla 1 muestra un listado de 15 términos basados en falsos amigos en contexto. Sin embargo, la Tabla 1 muestra también la frecuencia de uso de estos falsos amigos en el corpus objeto de estudio. Esta frecuencia no refleja con exactitud el número de los términos basados en falsos amigos, sino que el número de veces que se utilizó una unidad léxica y su falso amigo en el mismo segmento en el corpus. Por esta razón, el análisis de cada una de las concordancias fue muy necesario, ya que, en algunas ocasiones, el uso de las unidades en contexto no fue paralelo y no dio lugar a un uso real del falso amigo en contexto. Asimismo, este tipo de búsqueda no aporta los términos basados en falsos amigos automáticamente y hace falta analizar y estudiar los contextos uno por uno para extraer los términos.

A pesar de los escasos resultados válidos obtenidos a través del uso de ChatGPT como herramienta, el resultado aportado se considera válido y valioso para un estudio terminológico. Esto se debe a la dificultad de extraer los términos basados en falsos amigos en contexto. Por lo cual, esta herramienta, a pesar de sus limitaciones, puede ser una herramienta útil para extraer ejemplos de este tipo de términos; sin embargo, sería necesario la validación manual de todos los resultados obtenidos.

Respecto a los resultados obtenidos a través del análisis de corpus paralelo, esto refleja la frecuencia de uso de los falsos

amigos en general en el discurso; no obstante, la extracción de términos basados en falsos amigos requería de un análisis manual de las concordancias.

5. Conclusiones

El tema principal de este estudio se centra en los términos basados en falsos amigos, un problema de acuñación terminológica basada en el error del falso amigo. Este problema surge tras cometer el error de falso amigo al trasladar alguna unidad léxica que forma parte de un término desde un idioma origen al idioma meta, formando términos secundarios erróneos. El idioma origen suele ser el inglés la *lingua franca* en la ciencia y tecnología, y de allí surge la comparación entre el inglés y español en este estudio de caso.

A pesar de la gravedad de las consecuencias de este error en los dominios de especialidad a nivel cognitivo y conceptual, su uso resulta frecuente en el discurso. Además, la detección de este tipo de términos mal acuñados es una tarea difícil. Por este motivo, en este estudio se han llevado a cabo dos métodos con el fin de extraer términos basados en falsos amigos para analizar su utilidad y subrayar también sus limitaciones, y a la vez, hacer propuestas relevantes para futuros trabajos.

En cuanto al primer método, se ha utilizado ChatGPT para la extracción automática de términos basados en falsos amigos a través de una serie de pasos. Los resultados válidos obtenidos, a pesar de ser pocos, resultan ser útiles para un futuro trabajo terminológico. La limitación de este método es la necesidad de validar manualmente toda la lista de términos, porque a pesar de concretar la necesidad de extraer términos reales que se usan en el discurso, ChatGPT no logra ofrecer una lista de términos válidos en su totalidad.

Respecto al segundo método, utilizando la herramienta de análisis de corpus Sketch Engine para la extracción de términos, los resultados obtenidos a través de una selección de unidades léxicas ha dado lugar a revelar la frecuencia de este tipo de errores en el corpus de la ONU; no obstante, la extracción de términos basados en falsos amigos tuvo que ser realizada de forma manual analizando las concordancias en inglés una por una, en

comparación con sus equivalentes en español para averiguar el uso del falso amigo y extraer el término correspondiente en cada caso.

Los resultados anteriores demuestran la frecuencia de este tipo de error en el discurso especializado. Por esta razón, estamos de acuerdo con Makayev et al. (2020) sobre la necesidad de estudiar la influencia de los falsos amigos en la construcción de dominios de especialidad y advertir de este tipo de error, que surge al trasladar los términos desde el idioma original hacia el idioma meta a través de la traducción literal o el calco, sin un estudio conceptual que revele la dimensión cognitiva asociada a cada unidad léxica. Por este motivo, creemos que es necesario advertir de las consecuencias de este tipo de error para los idiomas y su influencia en la pérdida de dominio parcial a nivel conceptual. Quisiéramos también destacar que normalmente no se comete el error de los falsos amigos al usar la traducción automática, por lo cual, tal vez sea una herramienta útil que consultar antes de acuñar nuevos términos en los diferentes idiomas, al menos como herramienta complementaria al trabajo realizado por el traductor humano.

Finalmente, creemos también que hace falta realizar más estudios para emplear las aplicaciones de procesamiento del lenguaje natural con el fin de detectar este tipo de términos desde corpus comparable y paralelo de manera automática.

6. Agradecimientos

Este trabajo se ha llevado a cabo dentro del marco del proyecto Integración transversal de la cultura en una base de conocimiento terminológico medioambiental (TRANSCULTURE), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad PID2020-118369GB-I00.

7. Referencias bibliográficas

Akram Awla, H. y Abdulqader Azeez, R. (2021). False Cognates and Friends between English and Kurdish. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 8(3), 170-182.

- Aleixandre-Benavent, R., Valderrama Zurián, J. C. y Bueno-Cañigral, F. J. (2015). Utilización adecuada del lenguaje médico: Principales problemas y soluciones. *Revista Clínica Espanola*, 215(7), 396-400. <https://doi.org/10.1016/j.rce.2015.04.001>
- Arntz, G. (2024). Translation technobabble: An exploration of online discourse about machine translation and artificial intelligence using corpus driven discourse analysis and appraisal theory. Master Thesis. Utrecht University. <https://studenttheses.uu.nl/handle/20.500.12932/46042>
- Babl, F. E. y Babl, M. P. (2023). Generative artificial intelligence: Can ChatGPT write a quality abstract? *Emergency Medicine Australasia*, 35(5), 809-811. <https://doi.org/10.1111/1742-6723.14233>
- Castro, S., Bonanata, J. y Rosá, A. (2018). A High Coverage Method for Automatic False Friends Detection for Spanish and Portuguese. *Proceedings of the Fifth Workshop on NLP for Similar Languages, Varieties and Dialects (VarDial 2018)*, 29-36. <https://aclanthology.org/W18-3903>
- Expósito Castro, C. (2023). De la paronimia a los falsos amigos: Dificultades y trampas en traducción e interpretación francés-español. *Didáctica (lengua y literatura)*. <https://doi.org/10.5209/dill.81808>
- Faber Benítez, P. (2012). *A Cognitive Linguistics View of Terminology and Specialized Language*. De Gruyter Mouton. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110277203/html>
- Faber Benítez, P. (2015). Frames as a framework for terminology. En H. J. Kockaert y F. Steurs (eds.), *Handbook of Terminology: Volume 1* (pp. 14-33). John Benjamins Publishing Company. <https://benjamins.com/catalog/hot.1.fra1>
- Faber Benítez, P. (2022). Frame-based Terminology. En P. Faber Benítez y M.-C. L'Homme (eds.), *Theoretical Perspectives on Terminology: Explaining terms, concepts and specialized knowledge* (pp. 353-376). John Benjamins Publishing Company.
- Faber Benítez, P. y Montero-Martínez, S. (2019). Terminology. En R. Valdeón y M. C. Á. Vidal Claramonte (eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Translation Studies* (pp. 247-266). Routledge.
- Fernández Vitores, D. (2009). EL inglés en Europa: Origen y consolidación de una lengua franca. *Odisea: Revista de Estudios Ingleses*. Número 10, Enero-Diciembre 2009. <https://doi.org/10.25115/odisea.v0i10.194>
- Fuentes Valdés, E. y Fuentes Bosquet, R. N. (2017). Los falsos amigos en el lenguaje de la medicina. *Revista Cubana de Cirugía*, 56(3), 1-14.

- García Peñalvo, F. J., Llorens-Largo, F. y Vidal, J. (2024). La nueva realidad de la educación ante los avances de la inteligencia artificial generativa. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), Article 1. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37716>
- Haddad Haddad, A. (2022a). COVID-19 neologisms between metaphor and culture: A multilingual corpus-based study. En P. Hohaus, *Science Communication in Times of Crisis* (pp. 91-118). John Benjamins Publishing Company. <https://benjamins.com/catalog/dapsac.96.05had>
- Haddad Haddad, A. (2022b). False friend in Scientific and Technical language: A corpus-based study in climate change discourse. En R. Curto, E. López y R. M. Torres (coords.), *Investigaciones de nuevo cuño en la academia* (pp. 297-312). Thomson Reuters Aranzadi. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8774176>
- Haddad Haddad, A. y Montero-Martínez, S. (2024). La terminología sobre el cambio climático: ¿Falsos amigos o nuevas metáforas en español? En M.^a C. Balbuena (ed.), *La Traducción e interpretación en tiempos de pandemia*. Peter Lang.
- Humberto Herrera, A. (2014). Maestría Regional Centroamericana en Ciencias del Agua Con énfasis en Calidad del Agua. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua.
- Jiang, M., Shen, X. Y., Ahrens, K. Huang, C.-R. (2021). Neologisms are epidemic: Modeling the life cycle of neologisms in China 2008-2016. *PLOS ONE*, 16(2), e0245984. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0245984>
- Kanojia, D. (2021). *Investigations into Distributional Semantics for Cognate Detection and Phylogenetics* Thesis, Monash University. <https://doi.org/10.26180/14870082.v1>
- Kilgarriff, A., Baisa, V., Bušta, J., Jakubíček, M., Kovář, V., Michelfeit, J., Rychlý, P. y Suchomel, V. (2014). The Sketch Engine: Ten years on. *Lexicography*, 1(1), 7-36. <https://doi.org/10.1007/s40607-014-0009-9>
- Laurén, C., Myking, J. y Picht, H. (2006). *Domain Dynamics - Reflections on Language and Terminology Planning*. http://www.infoterm.info/pdf/activities/Picht_DomainDynamics.pdf
- Lee, T. K. (2023). Artificial intelligence and posthumanist translation: ChatGPT versus the translator. *Applied Linguistics Review*, 15(6). <https://doi.org/10.1515/applirev-2023-0122>
- León-Araúz, P. (2022). Terminology and equivalence. En P. Faber y M.-C. L'Homme (eds.), *Theoretical Perspectives on Terminology: Explai-*

- ning terms, concepts and specialized knowledge (pp. 477-502). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tlrp.23.22leo>
- Lewis, K. (2020). False Friends in Terminology: Croatian Lost in Translation. *Rasprave: Časopis Instituta Za Hrvatski Jezik i Jezikoslovlje*, 46(1), 141-164. <https://doi.org/10.31724/rihjj.46.1.8>
- Makayev, K., Takhtarova, S., Gulkanyan, M., Kuznetsova, I. y Kazymova, T. (2020). The urgency of considering “false friends of a translator” for construction specialists. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 890(1), 1-8. <https://doi.org/10.1088/1757-899X/890/1/012205>
- Melnyk, O., Ismail, A., Ghorashi, N. S., Heekin, M. y Javan, R. (2023). Generative Artificial Intelligence Terminology: A Primer for Clinicians and Medical Researchers. *Cureus*, 15(12), e49890. <https://doi.org/10.7759/cureus.49890>
- Mitkov, R., Pekar, V., Blagoev, D. y Mulloni, A. (2007). Methods for extracting and classifying pairs of cognates and false friends. *Machine Translation*, 21(1), 29-53. <https://doi.org/10.1007/s10590-008-9034-5>
- Moore, D. (2021). Closing the Gap in Legal Communication The Challenges of Interpreting Indigenous Languages in Central Australian Courts. En J. Wakabayashi y M. O'Hagan, *Translating and Interpreting in Australia and New Zealand*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003150770-3/closing-gap-legal-communication-david-moore>
- Morales-Chan, M. A. (2023). *Explorando el potencial de ChatGPT: Una clasificación de Prompts efectivos para la enseñanza*. Universidad de Guatemala. https://www.researchgate.net/publication/368787323_Explorando_el_potencial_de_Chat_GPT_Una_clasificacion_de_Prompts_efectivos_para_la_ensenanza
- Muñoz-Basols, J. y Fuertes Gutierrez, M. (2024). Oportunidades de la Inteligencia Artificial (IA) en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas. Opportunities for Artificial Intelligence (AI) in Language Teaching and Learning. En J. Muñoz-Basols, M. Fuertes Gutierrez y L. Cerezo (eds.), *La enseñanza del español mediada por tecnología: de la justicia social a la Inteligencia Artificial* (pp. 343-365). Routledge. <https://oro.open.ac.uk/96372/>
- Naciones Unidas (n.d.). *United Nations Parallel Corpus (UNPC)* [dataset]. Parliamentary documents of the United Nations. <https://www.sketchengine.eu/united-nations-parallel-corpus-unpc/>

- OpenAI. (2022). 2022. *ChatGPT (generative pre-trained transformer)* [Computer software]. OpenAI. <https://openai.com>. Version used: ChatGPT-4.
- Paz Enrique, L. E. y Estrada Jiménez, L. E. (2023). Inteligencia artificial en la elaboración de material científico: Nuevos retos para los docentes. *Praxis Pedagógica*, 23(35), 223-231.
- San Martín Pizarro, A. (2024). *What Generative Artificial Intelligence Means for Terminological Definitions* (arXiv:2402.16139). arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2402.16139>
- Sánchez Mendiola, M. y Carbajal Degante, E. (2023). La inteligencia artificial generativa y la educación universitaria. *Perfiles Educativos*, 45(Especial). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.Especial.61692>
- Szpila, G. (2006). False Friends in Dictionaries. Bilingual False Cognates Lexicography in Poland. *International Journal of Lexicography*, 19(1), 7-97. <https://doi.org/10.1093/ijl/eci041>
- Ünlü, C. (2023). *Automatic Speech Recognition in Consecutive Interpreter Workstation: Computer-Aided Interpreting Tool 'Sight-Terp'*. Tesis. Istanbul Yeni Yüzyıl University. https://www.researchgate.net/publication/373013564_Automatic_Speech_Recognition_in_Consecutive_Interpreter_Workstation_Computer-aided_Interpreting_Tool_'Sight-Terp'
- Venkatesan, H. (2023). Technology preparedness and translator training: Implications for curricula. *Babel*, 69(5), 666-703. <https://doi.org/10.1075/babel.00335.ven>
- Voronina-Pryhodii, D. A. (2020). Cognitive mechanisms of the term's semantic derivation. *Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University*, 9(20). <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series9.2020.20.03>
- Yetkin, N. (2011). Partial False Friends in English-Turkish Translations: Diplomatic Texts. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi - EFD*, 28(1), 207-222.

Anexo 1. Lista de falsos amigos ofrecida por ChatGPT

1. Actual (Spanish) - Current, not "actual"
2. Asistir (Spanish) - Attend, not "Assist"
3. Carpeta (Spanish) - Folder, not "Carpet"
4. Embarazada (Spanish) - Pregnant, not "Embarrassed"
5. Ropa (Spanish) - Clothing, not "Rope"
6. Sopa (Spanish) - Soup, not "Soap"
7. Largo (Spanish) - Long, not "Large"
8. Realizar (Spanish) - Accomplish, not "Realize"
9. Éxito (Spanish) - Success, not "Exit"
10. Librería (Spanish) - Bookstore, not "Library"
11. Aparentemente (Spanish) - Apparently, not "Apparently"
12. Constipado (Spanish) - Cold, not "Constipated"
13. Sensible (Spanish) - Sensitive, not "Sensible"
14. Pretender (Spanish) - Intend, not "Pretend"
15. Fábrica (Spanish) - Factory, not "Fabric"
16. Actualmente (Spanish) - Currently, not "Actually"
17. Tuna (Spanish) - Cactus fruit, not "Tuna fish"
18. Atender (Spanish) - Assist, not "Attend"
19. Constipación (Spanish) - Cold, not "Constipation"
20. Molestar (Spanish) - Bother, not "Molest"
21. Colegio (Spanish) - School, not "College"
22. Pretensión (Spanish) - Intention, not "Pretension"
23. Mayor (Spanish) - Older, not "Mayor"
24. Sano (Spanish) - Healthy, not "Sane"
25. Ropa (Spanish) - Clothing, not "Roof"
26. Abogado (Spanish) - Lawyer, not "Advocate"
27. Molestar (Spanish) - Bother, not "Molest"
28. Tren (Spanish) - Train, not "Trend"
29. Asegurar (Spanish) - Ensure, not "Assure"
30. Largo (Spanish) - Long, not "Largo"
31. Mismo (Spanish) - Same, not "Mismo"
32. Parentes (Spanish) - Relatives, not "Parents"
33. Mayoría (Spanish) - Majority, not "Mayor"
34. Suceder (Spanish) - Happen, not "Succeed"
35. Actuar (Spanish) - Perform, not "Act"
36. Apellido (Spanish) - Last name, not "Appellation"
37. Ropa (Spanish) - Clothes, not "Rope"
38. Ropa (Spanish) - Wardrobe, not "Rope"
39. Pie (Spanish) - Foot, not "Pie"
40. Falta (Spanish) - Lack, not "Fault"
41. Gato (Spanish) - Cat, not "Gate"
42. Mente (Spanish) - Mind, not "Mint"
43. Cuento (Spanish) - Story, not "Count"
44. Sensible (Spanish) - Sensitive, not "Sensible"
45. Resumir (Spanish) - Summarize, not "Resume"
46. Tarjeta (Spanish) - Card, not "Tarot"
47. Exquisito (Spanish) - Delicious, not "Exquisite"
48. Recordar (Spanish) - Remember, not "Record"
49. Resto (Spanish) - Rest, not "Restaurant"
50. Suceso (Spanish) - Event, not "Success"
51. El embarazo (Spanish) - Pregnancy, not "Embarrassment"
52. La carpeta (Spanish) - Folder, not "Carpet"
53. La fábrica (Spanish) - Factory, not "Fabric"
54. El éxito (Spanish) - Success, not "Exit"
55. El colegio (Spanish) - School, not "College"
56. El abogado (Spanish) - Lawyer, not "Advocate"
57. El tren (Spanish) - Train, not "Trend"
58. La mayoría (Spanish) - Majority, not "Mayor"
59. El gato (Spanish) - Cat, not "Gate"
60. El acento (Spanish) - Accent, not "Asset"
61. La actualidad (Spanish) - Current events, not "Actuality"
62. El apodo (Spanish) - Nickname, not "Apology"
63. El edificio (Spanish) - Building, not "Editing"
64. El alquiler (Spanish) - Rent, not "Alkali"
65. La arena (Spanish) - Sand, not "Arena (sports venue)"
66. El barrio (Spanish) - Neighborhood, not "Bar (place to drink)"
67. El desayuno (Spanish) - Breakfast, not "Desert"
68. La lengua (Spanish) - Tongue, not "Language"
69. El libro (Spanish) - Book, not "Library"
70. El ruido (Spanish) - Noise, not "Rude"
71. El cuadro (Spanish) - Painting or picture, not "Quad"
72. El codo (Spanish) - Elbow, not "Code"
73. La carta (Spanish) - Letter (correspondence), not "Card"
74. La fecha (Spanish) - Date, not "Feta (cheese)"
75. La red (Spanish) - Network, not "Red (color)"
76. El rincón (Spanish) - Corner or nook, not "Rinse"
77. El suceso (Spanish) - Event, not "Success"
78. El traje (Spanish) - Suit, not "Trace"
79. El vaso (Spanish) - Glass, not "Vase"
80. El alquiler (Spanish) - Rent, not "Alkali"
81. La arena (Spanish) - Sand, not "Arena (sports venue)"
82. El barrio (Spanish) - Neighborhood, not "Bar (place to drink)"
83. El desayuno (Spanish) - Breakfast, not "Desert"
84. La lengua (Spanish) - Tongue, not "Language"
85. El libro (Spanish) - Book, not "Library"
86. El ruido (Spanish) - Noise, not "Rude"
87. El cuadro (Spanish) - Painting or picture, not "Quad"
88. El codo (Spanish) - Elbow, not "Code"
89. La carta (Spanish) - Letter (correspondence), not "Card"

Anexo 2. Lista de términos basados en falsos amigos y su explicación ofrecida por ChatGPT

English Term	Spanish Term	ChatGPT-4 Explanation
actual forest	bosque actual	"Actual" in Spanish means "current" or "present," not "actual" as in "real." So, "actual forest" in English might be mistakenly translated to "bosque actual" in Spanish, which means "current forest" rather than "real forest."
library of ecological studies	librería de estudios ecológicos	As mentioned before, "library" in English might be mistranslated as "librería" in Spanish, which is commonly associated with a bookstore. So, "library of ecological studies" might be inaccurately translated as "librería de estudios ecológicos," while a more appropriate translation would be "biblioteca de estudios ecológicos."
emergency exit sign	señal de éxito de emergencia	"Exit" in English might be mistakenly translated to "éxito" in Spanish, which means "success." So, "emergency exit sign" could be mistranslated as "señal de éxito de emergencia," while it should be "señal de salida de emergencia."
natural reserve	reserva natural	"Reserve" in English might be translated as "reserva" in Spanish, but it's essential to be aware that "reserva" in Spanish is often associated with booking or reserving something in advance. So, "natural reserve" might be inaccurately translated as "reserva natural," while "reserva natural" can also refer to a protected natural area.
harmful pesticides	pesticidas de arma	"Harmful" in English might be translated as "dañino" in Spanish. However, "harm" can be mistranslated as "arma" in Spanish, which means "weapon." So, "harmful pesticides" could be mistakenly translated as "pesticidas de arma," while it should be "pesticidas dañinos."
solar panel farm	granja de paneles solares	"Farm" in English might be translated as "granja" in Spanish, which usually refers to a place for agriculture or livestock. So, "solar panel farm" could be inaccurately translated as "granja de paneles solares," while "planta de paneles solares" would be a more appropriate translation.
water resource management	gestión de recursos hídricos	"Resource" in English might be mistakenly translated as "recurso" in Spanish. However, "recurso" in Spanish can also mean a recourse or a means to solve a problem. So, "water resource management" might be mistranslated as "gestión de recursos hídricos," while it should be "gestión de la fuente hídrica."
Carbon footprint	huella de carbono	"Carbon footprint" in English refers to the environmental impact of carbon emissions. In Spanish, "huella de carbono" could be seen as a footprint made from carbon or a coal footprint, rather than its intended environmental meaning.

English Term	Spanish Term	ChatGPT-4 Explanation
clean energy transition	transición de energía limpia	"Transition" in English might be translated as "transición" in Spanish. However, "transición" can also be used in the sense of transitioning from one gender to another. So, "clean energy transition" might be mistakenly translated as "transición de energía limpia," while "transición hacia la energía limpia" would be a more suitable translation.
sustainable fisheries management	gestión de pescas sostenibles	"Fisheries" in English might be translated as "pescas" in Spanish. However, "pescas" can refer to fishing activities. So, "sustainable fisheries management" could be inaccurately translated as "gestión de pescas sostenibles," while "gestión sostenible de pesquerías" would be a more accurate translation.
global pollution control	control global de la contaminación	"Control" in English might be translated as "control" in Spanish. However, "control" in Spanish can sometimes refer to a remote control, such as for a television. So, "global pollution control" could be mistakenly translated as "control global de la contaminación," while "control y regulación de la contaminación a nivel mundial" would provide a more accurate translation.
protected wildlife area	área de vida salvaje protegida	"Protected" in English might be translated as "protegido" in Spanish. However, "protegido" can also be used to describe something that is locked or secured. So, "protected wildlife area" could be inaccurately translated as "área de vida salvaje protegida," while "área de vida silvestre protegida" would be a more appropriate translation.
endangered species conservation	conservación de especies en peligro de extinción	"Conservation" in English might be translated as "conservación" in Spanish. However, "conservación" can sometimes be associated with preserving something in its current state, such as preserving food. So, "endangered species conservation" could be mistakenly translated as "conservación de especies en peligro de extinción," while "protección de especies en peligro de extinción" would be a more accurate translation.
clean energy infrastructure	infraestructura de energía limpia	"Infrastructure" in English might be translated as "infraestructura" in Spanish. However, "infraestructura" can sometimes be more broadly associated with physical structures and facilities. So, "clean energy infrastructure" could be inaccurately translated as "infraestructura de energía limpia," while "desarrollo de energías limpias" or "red de energía limpia" would provide a more accurate translation.
environmental impact assessment	evaluación de impacto ambiental	"Impact" in English might be translated as "impacto" in Spanish. However, "impacto" can also refer to a collision or crash. So, "environmental impact assessment" could be mistakenly translated as "evaluación de impacto ambiental," while "evaluación de los efectos ambientales" might be a more suitable translation.

English Term	Spanish Term	ChatGPT-4 Explanation
sustainable agriculture practices	prácticas de agricultura sostenible	"Sustainable" in English might be translated as "sostenible" in Spanish. However, "sostenible" can sometimes be associated with maintaining or propping something up. So, "sustainable agriculture practices" could be inaccurately translated as "prácticas de agricultura sostenible," while "prácticas agrícolas sustentables" might be a more appropriate translation.
environmental conservation goals	metas de conservación ambiental	"Conservation" in English might be translated as "conservación" in Spanish. However, as mentioned before, "conservación" can sometimes imply preservation rather than broader conservation efforts. So, "environmental conservation goals" could be mistakenly translated as "metas de conservación ambiental," while "objetivos de conservación del medio ambiente" would be a more accurate translation.
renewable energy development	desarrollo de energía renovable	"Development" in English might be translated as "desarrollo" in Spanish. However, "desarrollo" can also refer to the growth or expansion of something. So, "renewable energy development" could be inaccurately translated as "desarrollo de energía renovable," while "fomento de energías renovables" might provide a more appropriate translation.
marine biodiversity conservation	conservación de la biodiversidad marina	"Biodiversity" in English might be translated as "biodiversidad" in Spanish. However, "biodiversidad" can sometimes be more narrowly associated with a wide variety of species without considering their variation. So, "marine biodiversity conservation" could be mistakenly translated as "conservación de la biodiversidad marina," while "preservación de la variabilidad marina" might be a more accurate translation.
environmental sustainability assessment	evaluación de la sostenibilidad ambiental	"Sustainability" in English might be translated as "sostenibilidad" in Spanish. However, "sostenibilidad" can sometimes be more closely linked to maintaining or propping something up. So, "environmental sustainability assessment" could be inaccurately translated as "evaluación de la sostenibilidad ambiental," while "evaluación de la viabilidad ambiental" might be a more suitable translation.

La infografía en la traducción de textos científico-técnicos: adquisición de la competencia traductora y del conocimiento lingüístico y temático mediante la traducción DE-ES de infografías sobre el etiquetado del vino

FABIOLA JURADO MUÑOZ
Universidad de Valladolid

ISIDORO RAMÍREZ ALMANSA
Universidad de Córdoba

Resumen

Cada vez son más los docentes que incorporan nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje en el aula para que los estudiantes se familiaricen con la terminología especializada. Partiendo de esta hipótesis, el principal objetivo de este estudio es analizar la posible utilidad de incluir la traducción de infografías sobre el etiquetado de vino como herramienta para la adquisición de conocimiento temático, lingüístico y terminológico. Este trabajo se enmarca en la asignatura de Traducción General de la Lengua C (alemán) impartida en la Universidad de Córdoba (España). En ella, el alumnado cuenta con nociones más limitadas al no ser ni su lengua materna ni su segunda lengua. Con esta investigación, se pretende evaluar la importancia de integrar la traducción de infografías sobre el etiquetado de vino como paso previo a la traducción de este género textual. La infografía será elaborada por nosotros mismos en lengua alemana y abordará qué elementos son obligatorios y cuáles no (marco normativo), además de cómo leer y entender el etiquetado de vino destinado al público general. De esta manera, el estudiantado deberá documentarse sobre la temática y el marco jurídico para la traducción del texto mientras entra en contacto por primera vez con terminología especializada del ámbito vitivinícola. Tras examinar y corregir la infografía en clase, se procederá a traducir tex-

tos reales sobre etiquetado de vino al español. La actividad se valorará según 3 evaluaciones: una evaluación previa y 2 posteriores a la traducción de la infografía y el etiquetado de vino, respectivamente. Asimismo, se analizarán los conocimientos previos y adquiridos tras la actividad, así como las aplicaciones didácticas y divulgativas de la infografía para adquirir conocimiento experto sobre vitivinicultura.

Palabras clave: traducción, terminología, infografía, vitivinicultura, etiquetado de vino.

1. Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo llevar a cabo un estudio donde se analice la utilidad de traducir una infografía en el aula de traducción de cara a adquirir tanto conocimientos lingüísticos y terminológicos de las lenguas implicadas en el par de lenguas –en este caso DE-ES–, como conocimientos sobre el campo temático que aborda la infografía: el etiquetado de vino, las indicaciones facultativas y obligatorias y su significado. Más concretamente, el estudio se ha realizado en la asignatura Traducción General de la Lengua C (alemán)¹ que se imparte en el segundo cuatrimestre del segundo curso del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Córdoba. Se trata de la segunda asignatura destinada a desarrollar competencias para la práctica traductora. Previamente, en el primer cuatrimestre del mismo curso, el alumnado cursa la misma asignatura, pero de la lengua B, que en el caso de la Universidad de Córdoba puede ser inglés o francés. Por ello, se trata de la primera asignatura de traducción en la combinación DE-ES a la que el alumnado se enfrenta. Este panorama ya supone cierta complejidad para el docente a la hora de impartir la asignatura, pero a esto hay que sumar el hecho de que se trata de la lengua C, de la cual tienen un conocimiento lingüístico menor que de la lengua B. De hecho, según nuestra experiencia docente, gran parte del alumnado ha tenido su primer contacto con la lengua alemana en el primer cuatrimestre del primer curso, por lo que hasta el momento de cursar la asignatura en la que se enmarca nuestro estudio el plan do-

1. Se puede consultar el plan de estudios en <https://www.uco.es/filosofiayletras/es/grado-traducion-e-interpretacion#planificacion>

cente del grado tan solo contempla 18 ECTS dedicados al alemán como lengua instrumental.

Por otro lado, el adjetivo «general» en la denominación de la asignatura implica que en la misma se deben trabajar distintos campos temáticos de la traducción, aspecto que aporta una mayor complejidad junto con los limitados conocimientos lingüísticos de la lengua alemana por parte del alumnado y su experiencia previa con la práctica traductora más allá de la misma asignatura, pero con la combinación EN-ES en el cuatrimestre inmediatamente anterior. En la asignatura, como docentes debemos hacer un repaso por los diferentes campos temáticos de la traducción en un periodo de alrededor 15 semanas; huelga decir que en el caso de la combinación lingüística DE-ES es imprescindible que esté presente el ámbito técnico. Es cuando, ante este contexto docente, nace el estudio que presentamos en este trabajo.

En nuestro caso, dividimos la asignatura en diferentes bloques, cada uno de ellos dedicado a un ámbito de la traducción. Dentro de cada campo temático incluimos ejercicios y actividades que tengan como fin adquirir conocimiento tanto de los rasgos lingüísticos y terminológicos en lengua alemana y española propios de ese campo, además de trabajar con los géneros textuales más representativos del mismo, también desde un punto de vista contrastivo. Específicamente, nuestro estudio se enmarca en el bloque dedicado a la traducción de textos científico-técnicos, más concretamente, a la traducción del etiquetado de vino. Para ello, partimos de la hipótesis de partida de que como paso previo a la traducción de etiquetado de vino real del alemán al español sería útil para el alumnado, con el fin de suplir las carencias de conocimientos tanto de nivel de lengua alemana como del etiquetado de vino como género textual y sus elementos en DE y ES, aprovechar el potencial didáctico de la infografía. Por dicho motivo, hemos creado nosotros mismos una infografía en lengua alemana en la que se analiza el etiquetado de vino como género textual, las indicaciones que su marco normativo contempla (tanto facultativas como obligatorias) y su significado. El alumnado deberá traducir dicha infografía al español, lo que conlleva que este deba documentarse no solo sobre el campo temático, sino también sobre el género textual en cuestión (etiquetado de vino). Entendemos este ejercicio como una acti-

vidad para ser implementada previa traducción de etiquetado de vino real. Para valorar la utilidad del estudio se le pedirá al alumnado que a lo largo del mismo complete diferentes encuestas.

A continuación, abordaremos el etiquetado de vino como género textual, así como la infografía y su explotación didáctica en el aula. Por último, presentaremos los resultados del estudio y las conclusiones que podemos arrojar tras analizar dichos resultados. Como síntesis de este apartado introductorio y con la única finalidad de llevar a cabo todo lo expuesto anteriormente, nos planteamos los siguientes objetivos:

1. Evaluar la eficacia de la actividad diseñada dentro del modelo de enseñanza-aprendizaje tanto para la adquisición de conocimiento (lingüístico, terminológico y temático) como de competencias en la traducción de textos especializados.
2. Analizar el impacto que presenta la infografía como recurso para comprender mejor el etiquetado de vino como género textual.
3. Determinar las ventajas que tiene la infografía como herramienta para mejorar la didáctica en el proceso de traducción de etiquetado de vino.
4. Comprobar las aplicaciones de la infografía para facilitar la traducción de textos reales sobre etiquetado de vino.
5. Identificar las dificultades encontradas tras la traducción de textos sobre etiquetado de vino.

2. El etiquetado de vino

Para entender qué es el etiquetado de vino nos dirigimos al reglamento europeo correspondiente que lo define como sigue: «toda palabra, indicación, marca registrada, marca comercial, motivo ilustrado o símbolo colocados en cualquier envase, documento, aviso, etiqueta, anillo o collar que acompañe o haga referencia a un producto dado» (Artículo 118 del Reglamento [CE] N.º 1234/2007). Asimismo, también consideramos oportuno recurrir a definiciones emitidas por otras instituciones de relevancia en el sector vitivinícola como puede ser la Organización Internacional de la Viña y el Vino (OIV). Dicha institución define el etiquetado de vino como «toda ficha, marca, imagen u

otra materia descriptiva, escrita, impresa, estampada, adherida, grabada o aplicada sobre el embalaje (recipiente) de un vino o adjunta a este último» (OIV, 2022). Si analizamos las anteriores definiciones podemos deducir que etiquetado de vino y etiqueta de vino no son sinónimos, dado que la etiqueta de vino sería uno de los componentes de los que se podría componer el etiquetado, pero tal y como podemos observar este puede estar conformado por otros muchos componentes.

Por otro lado, si analizamos el marco normativo europeo en el que se contextualiza el etiquetado de vino, podemos encontrar que en este se distingue una normativa horizontal y una normativa vertical. La normativa horizontal es aquella que afecta a todos y cada uno de los productos que tengan el estatus de agroalimentarios y la normativa vertical es aquella que afecta a productos específicos, en este caso, el vino. Dentro de cada tipo de normativa, ya sea horizontal o vertical, se recoge que el etiquetado de vino debe presentar una serie de indicaciones obligatorias y otra serie de indicaciones facultativas (voluntarias). Dentro de este galimatías normativo es necesario añadir que, además, cada país, puede también aplicar normas propias en la regulación de su etiquetado de vino (Lerat, 2020). Por ejemplo, en Canadá el etiquetado del vino debe presentarse en francés e inglés; en EE. UU., la normativa nacional obliga a que el etiquetado se acompañe de un aviso sobre la nocividad del alcohol o en Italia el etiquetado del vino debe seguir las normas del etiquetado ambiental de envases del país (Ramírez Almansa, 2024).

Si nos centramos en el caso de la normativa europea, esta obliga a que cualquier etiquetado de vino debe presentar las siguientes indicaciones: categoría del producto, grado alcohólico o volumétrico, procedencia (si se trata de una Denominación de Origen o Indicación Geográfica Protegida), embotellador, importador (si procede) y el contenido de azúcar (solo para vinos espumosos). Además de estas indicaciones, el etiquetado de vino también ofrece otra información, como datos sobre la bodega, marca, contenido de alcohol, año de cosecha, variedad de uva, lugar de origen, tipo de vino (roble, crianza, reserva, gran reserva y *premium*) y elementos de diseño como forma de la botella y color en la etiqueta (Palma et al., 2013).

2.1. El etiquetado de vino: ¿texto científico-técnico?

Tal y como hemos adelantado, el presente estudio se enmarca en la asignatura Traducción General de la Lengua C (alemán), dentro del bloque dedicado a la traducción de textos científico-técnicos. Pero: ¿es el etiquetado de vino un texto científico-técnico? Pese a que el etiquetado de vino se encuentra regulado por un marco normativo complejo con diferentes niveles de normativa y –a su vez– normas facultativas y obligatorias, si analizamos su contenido, este no es de cariz jurídico, sino que su marco jurídico lo condiciona. Pero, la vertiente jurídica está ausente en términos de contenido. Si analizamos las indicaciones que la normativa recoge como obligatorias, se trata de información sobre el producto en sí, es decir, de contenido enológico.

Asimismo, si prestamos atención a la demás información que puede contener el etiquetado según Palma et al. (2013), esta complementa a las indicaciones obligatorias y amplía la información sobre el producto, según nuestra opinión, con fines de márketing, buscando así diferenciar el producto de otros del mismo tipo. En este sentido, coincidimos con la reflexión de Sánchez (2010) que defiende que el etiquetado de vino se nutre de un componente enológico, pero que se enmarca en un contexto comercial-publicitario. Si profundizamos en los datos que ofrece el etiquetado, básicamente, estos se tratan de aspectos técnicos. De hecho, numerosos trabajos identifican que el etiquetado de vino bebe de la ficha técnica del producto debido a la información que ofrece (Sánchez 2003, 2010; Ramírez Almansa, 2024).

En este sentido, cobran importancia las palabras de Pascual Cabrerizo y Martínez Lanzán (2022a) que consideran el etiquetado como «la carta de presentación del producto» o Clarke (2014) que manifiesta que el etiquetado sirve a modo de «guía del producto y su contenido». Por todo ello, y de acuerdo con su temática, es evidente que el etiquetado de vino se trata de un texto técnico concretamente. De hecho, ya existen trabajos previos en los que al analizar los textos dentro del sector vitivinícola categorizan el etiquetado dentro del bloque de los géneros textuales técnicos (Ramírez Almansa, 2020, 2021).

2.2. El etiquetado de vino como género textual

En cuanto al análisis del etiquetado de vino como género textual, podemos distinguir diversos estudios. En primer lugar, Miranda y Coutinho (2010) sostienen que la etiqueta de vino es un género textual por derecho propio, posición con la que también concuerdan Pascual Cabrerizo y Martínez Lanzán (2022a). Por otro lado, Ibáñez (2017) sostiene que la etiqueta es uno de los géneros textuales más representativos dentro del campo de los textos vitivinícolas. En este contexto, Ramírez Almansa (2021), al analizar los géneros textuales en el sector vitivinícola, clasifica la etiqueta dentro del grupo de textos científico-técnicos, reconociendo su marcada vertiente técnica, de manera similar a lo señalado por Sánchez (2003, 2010).

Respecto a su función, Pascual Cabrerizo y Martínez Lanzán (2022a) argumentan que cumple una función informativa y promocional. En otro estudio, Pascual Cabrerizo y Martínez Lanzán (2022b) añaden una tercera función, señalando que la etiqueta tiene roles identificativos, informativos y persuasivos. En este sentido, coincidimos con ambas autoras.

Si analizamos los trabajos dedicados al etiquetado de vino como género textual y los elementos que lo componen, existe cierta divergencia en cuanto a si el etiquetado de vino incluye únicamente la etiqueta principal o también otros elementos. Por un lado, Parra (2006) y Sánchez (2010) consideran que el género textual de la etiqueta de vino comprende tanto la etiqueta principal como la contraetiqueta. Sin embargo, investigaciones como las de Pascual Cabrerizo y Martínez Lanzán (2022a) o Miranda y Coutinho (2010) refutan esta idea, argumentando que la contraetiqueta no debe considerarse parte del etiquetado de vino.

Por otro lado, Ramírez Almansa (2021) dedica una parte de su obra al etiquetado de vino y distingue entre la etiqueta principal, la contraetiqueta y otros elementos menores como el collarín o el marbete. En un estudio anterior, Ramírez Almansa (2020) también destaca todos estos componentes del etiquetado. De igual forma, Wiesenthal y Navarro (2011) reconocen la etiqueta principal, la contraetiqueta y el collarín, señalando que son «elementos de garantía adheridos al cuerpo de la botella, en los que se debe especificar con fidelidad todos

los datos de identidad del vino». Serdio (2015) también diferencia entre etiqueta y contraetiqueta. Otros estudios (Thomas, 2000; Charters, Lockshin y Unwin, 2003; Ling y Lockshin, 2003) identifican, de nuevo, solamente la etiqueta y contraetiqueta.

Dentro de este escenario cobra para nosotros gran importancia el trabajo de Ramírez Almansa (2024) que ofrece una categorización de todos los elementos que pueden componer el etiquetado de vino basándose en las definiciones de la UE y de la OIV. El autor identifica que el etiquetado de vino puede incluir los siguientes elementos: etiqueta principal, contraetiqueta (o etiqueta trasera), marbete (o etiqueta inferior), collarín y etiqueta de hierro. En su trabajo, Ramírez Almansa (2024) reconoce todos estos componentes como posibles elementos del etiquetado de vino como género textual, aunque recuerda que no siempre han de estar todos presentes. En este punto, cabe aclarar que un vino cumple con la ley si presenta las indicaciones obligatorias únicamente en la etiqueta principal. Como conclusión, conviene aclarar que tomamos como categorización de referencia para nuestro estudio la propuesta del etiquetado de vino como género textual y sus componentes de Ramírez Almansa (2024). Por ello, en nuestro trabajo, el etiquetado de vino consta de los siguientes componentes: etiqueta principal, contraetiqueta (o etiqueta trasera), marbete (o etiqueta inferior), collarín y etiqueta de hierro.

2.3. La traducción del etiquetado de vino

Una vez delimitados los elementos que integran el etiquetado de vino como género textual, resulta innegable que esa hibridez discursiva de la que se caracteriza (lenguaje técnico y enológico) supone un gran escollo para el traductor (Policastro Ponce, 2023). Del mismo modo, cuenta con recursos poéticos como parte de su función estética y publicitaria. Trasladar todo este entramado léxico, terminológico y cultural conlleva la toma de decisiones que garanticen la calidad de la traducción. Para lograrlo, no solo basta con tener un buen dominio de las lenguas de trabajo, sino también de las particularidades que entraña un texto como el etiquetado de vino o las fuentes a las que recurrir para complementar la información.

Es en este punto donde el traductor debe ir adquiriendo una buena competencia documental, noción definida por Gonzalo García y García Yebra (2005, pp. 151-152) como el «conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes en el uso, gestión y procesamiento de la información, necesarios para la resolución de problemas documentales inherentes a cualquier encargo de traducción ...». Saber qué fuentes son fiables y útiles para traducir el etiquetado de vino posibilitará la adquisición de otras destrezas y competencias tanto específicas como generales. Tanto es así que la formación del traductor se verá fortalecida y conllevará que adquiera una buena competencia traductora a nivel temático, lingüístico, discursivo y terminológico. Esto facilitará su labor de mediador entre dos lenguas y de puente entre dos culturas.

Nuestro texto objeto de estudio está condicionado por una serie de elementos que lo hacen singular dentro del amplio repertorio de textos del mundo vitivinícola. Su brevedad, la presencia de normativa tanto horizontal como vertical y su lenguaje poético provocan que la manera de abordar su contenido sea distinta de la de otras clases de texto. Dicho de otro modo, se han creado propuestas metodológicas que plantean cómo debe traducirse el etiquetado de vino en un contexto y encargo reales. Estimamos que la diseñada por Policastro Ponce (2023) engloba las fases fundamentales para abordar dicho cometido. Para esta autora, la tarea se debe realizar en 5 fases: fase 1, análisis e identificación previos; fase 2, documentación y localización normativo-cultural; fase 3, traducción y adaptación (subfase 1, traducción del contenido obligatorio y subfase 2, traducción del contenido facultativo); fase 4, autorrevisión y fase 5, revisión.

En nuestro caso, hemos utilizado como referencia este modelo en nuestra actividad, sobre todo, en la última fase, cuando el estudiantado se ha enfrentado a un texto real sobre etiquetado de vino en alemán y debía traducirlo al español. Hemos argumentado su uso también en la traducción de la infografía sobre la temática protagonista en estas líneas, tal como veremos en los siguientes epígrafes.

3. La infografía digital como género textual: algo más que imágenes y palabras

En esta sección del trabajo abordaremos la infografía, género que se enmarca en un mundo cada vez más globalizado e interconectado en el que la búsqueda de la inmediatez y de la concisión resultan *conditio sine qua non* en nuestra actividad profesional y personal. Tanto es así que, poco a poco, se están empezando a implementar nuevos materiales multimodales en distintas ramas del saber no solo para incentivar al receptor, sino también para reforzar parte de la información enunciada mediante elementos gráficos y visuales (Valero Sancho, 2001; Ru y Ming, 2014; Jurado Muñoz, 2023).

En el caso de la infografía, podemos aseverar que su uso en el sector periodístico, donde aparece como material independiente, y su reciente aplicación en el ámbito biosanitario le han otorgado la categoría de nueva forma de comunicación al combinar lenguaje verbal y visual. Esta subordinación de códigos lingüísticos distintos la convierte en un recurso con innumerables ventajas para presentar la información más técnica en pequeñas dosis y contribuir así a la democratización del conocimiento (Marín Ochoa, 2009).

En cuanto a su categorización como género textual *per se*, la mayoría de los autores coinciden en que la infografía se trata de un material versátil y multifuncional capaz de adaptarse no solo al soporte elegido para su publicación (medios impresos, digitales o audiovisuales), sino también al tipo de público al que va destinado (franja de edad, zona geográfica, necesidades culturales e informativas, capacidades lectoescritoras...). Asimismo, concuerdan en que el componente visual representado por medio de gráficos, ilustraciones, tablas, vídeos o imágenes favorece la síntesis del contenido, lo que se traduce en una mayor comprensión y accesibilidad (Cordoví Díaz y Keeling Álvarez, 2018; Alcívar y Longás, 2023).

Desde su eclosión en el mundo de la prensa², algunos diarios internacionales y varios profesionales de la comunicación han

2. Se estima que la primera representación infográfica apareció en el periódico londinense *The Times* el 7 de mayo de 1806. En ella, se mostraban dos planos del lugar en el que había ocurrido un asesinato: uno con la vista frontal de la casa y el otro con las dis-

tratado de delimitar, desde sus estudios y experiencias, qué es la infografía. Comenzamos nuestro recorrido histórico-conceptual con el periódico argentino *Clarín* (1997, p. 125), el cual sugiere que este fenómeno multimodal es una «combinación de elementos visuales que aporta un despliegue gráfico de la información. Se utiliza fundamentalmente para brindar una información compleja mediante una representación gráfica que puede sintetizar, esclarecer o hacer más atractiva su lectura». Para Díaz y Salaverría (2003, p. 144), en cambio, la infografía es un hiperdocumento, un «documento digital complejo, formado por un conjunto de elementos no necesariamente homogéneos, dotado de una determinada composición interna y que se puede leer o visualizar de una manera no necesariamente secuencial».

Años más tarde e influenciado por el pensamiento de Díaz y Salaverría (2003), Barnés (2006, p. 80) asevera que se trata de «imágenes noticiosas novedosas porque aportan algún tipo de conocimiento a quienes las observan», reflexión que ya compartió De Pablos (1999, p. 44) cuando afirmaba que eran «una nueva forma de presentación de los hechos para que un lector que cada vez más es un veedor de páginas, titulares y demás elementos no puramente literarios de los acontecimientos narrados». En contraste, Marín Ochoa (2009, p. 272) propone que es un nuevo sistema que «permite presentar de manera fácil al receptor por medio de descripciones o narraciones, la forma como se desarrollan los acontecimientos, acciones ... que ocurren cada día en el mundo, de una forma más visual o audiovisual que otras».

Gracias a todas estas acepciones, desde diversas perspectivas y enfoques, autores como Valero Sancho (2009, p. 51) se nutren de todo este conocimiento para elaborar, desde nuestro punto de vista, una de las definiciones más acertadas sobre la infografía. Es en su obra *La transmisión de conocimiento a través de la infografía digital* donde aborda dicho concepto como:

Una forma de comunicación visual, informativa y formativa que se reproduce en los medios audiovisuales, normalmente muestras te-

tintas estancias del recinto. Todo esto se vio motivado por el nacimiento en el siglo XVIII de disciplinas científicas como la estadística o la demografía donde era vital usar representaciones gráficas para recopilar datos numéricos de forma esquemática (Valero Sancho, 2001 y Marín Ochoa, 2009).

mas significativos de la naturaleza, sucesos acaecidos, fenómenos, conceptos, etc. representados por medios multimediáticos figurativos (dibujos, fotografías o vídeos), signos convencionales abstractos y sonidos más o menos conocidos por los lectores (Valero Sancho, 2009, p. 51).

A partir de esta definición, un gran número de profesionales de otras parcelas del saber como la medicina se comprometen a analizar la infografía desde la práctica clínica y brindar así nuevas teorías en torno a este género textual emergente y tan polifacético. A modo de resumen, podemos concluir que la infografía no es un mero elemento decorativo donde se combinan imágenes con palabras. Se trata, más bien, de una unidad discursiva con entidad propia y una poderosa herramienta de comunicación donde la información se sintetiza, se divulga y se presenta de tal manera que cualquier usuario pueda entenderla e interpretarla sin ningún tipo de dificultad.

3.1. Estructura prototípica de la infografía

A tenor de lo expuesto en el apartado anterior y teniendo en cuenta que el uso de la infografía en el aula es un tema relativamente reciente, nos hemos basado en las propuestas de Leturia (1998) y Ramírez Almansa (2023) para determinar cuál es la estructura que se suele repetir en la mayoría de los materiales infográficos. De acuerdo con estos dos autores, la infografía se compone de las siguientes marcas formales:

- **Título:** frase que sintetice el contenido de la infografía de forma breve y directa. Se recomienda que no supere los 90 caracteres y que, en cierto modo, sea atractiva y despierte el interés del lector. Puede ir acompañada de un subtítulo para complementar algún dato importante que, por cuestiones de espacio, no se ha podido incluir en el titular.
- **Texto:** contenido reducido entre el título y el cuerpo de la infografía que sirve para explicar cierta información que aparece a lo largo de todo el recurso digital. Suele tener una extensión mayor que el subtítulo, pero menor que el cuerpo.
- **Cuerpo:** parte principal que suele ocupar el centro de la infografía donde se subordina el texto con elementos icono-

gráficos, tales como imágenes, tablas, gráficos, diagramas o mapas.

- **Fuente:** referencias de los documentos a partir de los cuáles se ha obtenido la información que aparece en la infografía. Normalmente son fuentes primarias cuyo contenido es demasiado técnico y especializado. Aparece en la parte inferior de la infografía con un tamaño de letra más pequeño.
- **Crédito:** nombre del autor o autores que han llevado a cabo la investigación y las fases de documentación y elaboración de la infografía. Al igual que la fuente, figura en la parte inferior de la infografía y en un tamaño de letra más pequeño.
- **QR:** este elemento interactivo te permite ampliar la información usando un escáner. Se suele emplear para redirigir al usuario a la fuente principal, al sitio web donde se encuentra la infografía o, incluso, a otros documentos que puedan ser de interés para el receptor.

Como le sucede a cualquier género textual, su composición y su estructura ya prefijada puede verse afectada, según Leturia (1998), por diversos motivos. Algunas de esas cuestiones tienen que ver con el formato y el espacio, así como por las intenciones que persiga el emisor (por ejemplo, no es lo mismo que la infografía la diseñe una institución a que la elabore un profesor para una asignatura en específico) y las necesidades que tengan los usuarios para acudir a ellas (necesidades informativas en el caso de una infografía de salud sobre una enfermedad en cuestión o necesidades educativas en el caso que nos compete en este trabajo).

3.2. Tipos de infografías

Tras llevar a cabo una revisión bibliográfica por un compendio de obras donde se ha intentado realizar una taxonomía sobre las distintas tipologías de infografías, especificamos que las clasificaciones empleadas para la presente investigación pertenecen a Valero Sancho (2001), Colle (2004) y Ramírez Almansa (2023). Todas ellas se configuran según determinados parámetros, como veremos a continuación en un análisis más detallado, y nos serán de gran utilidad para categorizar el material elaborado por nosotros mismos destinado a los estudiantes de traducción.

En la primera clasificación, Valero Sancho (2001) las agrupa según el contenido que presenten en infografías individuales y colectivas o megainfográficas. En lo relativo a las infografías individuales, confirma que hay cuatro subtipos: infografías documentales (aportan información basada en otros documentos), comparativas (cotejan datos o rasgos a través de tablas, gráficos o diagramas de barras), ubicativas (sitúan al lector en un espacio físico o geográfico concreto con la ayuda de planos o mapas) y escénicas (describen acontecimientos, entornos o lugares que enmarcan al receptor en el momento exacto en el que ocurre la acción). Por último, destacan las infografías colectivas o megainfográficas en las que se combina más de un tipo de infografía, lo que supone que confluyan varios niveles de lectura e interpretaciones del mensaje descrito.

La segunda clasificación es la que establece Colle (2004) atendiendo al contenido, campo de aplicación y estilo. Según el primer criterio, el contenido, este autor chileno engloba las infografías en científico-técnicas (propias de los manuales técnicos o los textos puramente científicos), divulgativas (transfieren el conocimiento para que se pueda entender por medio de la imagen o elementos tipográficos) y periodísticas o noticiosas (aparecen en la prensa para teletransportar al lector al momento y lugar del suceso). En cuanto al campo de aplicación, Colle (2004) distingue entre las que se dirigen al sector pedagógico, científico, publicitario, educativo o médico, entre otros. Por último, las divide según el estilo en: diagrama infográfico, infográfico iluminista, info-mapa, infográfico de primer nivel, infográfico de segundo nivel, secuencias espacio-temporales, infográficos mixtos y los megainfográficos.

En último lugar, y basándose en la aportación de Colle (2004), destaca la taxonomía confeccionada por Ramírez Almansa (2023) donde aglutina las infografías según el ámbito de aplicación o sector al que vaya destinado. En su clasificación, hace una triple distinción entre infografías didácticas (aquellas elaboradas en el sector educativo), periodísticas (las que se usan dentro del mundo de la prensa y la comunicación) y, por último, médicas o de salud (aquellas dirigidas al personal sanitario, pacientes y su entorno).

3.3. La infografía y su potencial didáctico en el aula

La adquisición de determinadas competencias y destrezas transversales en el aula se ha convertido en una de las cuestiones que mayor interés ha suscitado y sigue suscitando dentro del ámbito de la docencia. Si esta premisa la trasladamos al nivel educativo superior, es decir, a la docencia universitaria, la relevancia y preocupación es aún mayor. Ante este panorama, numerosos autores han dedicado parte de sus investigaciones a analizar cómo se podría captar la atención del alumnado mediante nuevas estrategias y recursos didácticos como la inclusión de la infografía (Minervini, 2005; Reinhardt, 2010; Medina Domínguez, Robles Carrascosa y Chavarrías Bustos, 2011; Matrix y Hodson, 2014; Muñoz García, 2014; Mendenhall y Summers, 2015 o Aguirre, Menjíbar y Morales, 2015, entre otros).

Esta herramienta digital presenta una serie de ventajas a la hora de aprender nociones sobre temas complejos de forma fácil, sencilla y comprensible. Por ello, resulta un material idóneo para que los estudiantes adquieran paulatinamente conocimiento experto, noción que, para Cabré y Gómez de Enterría (2006) o Barceló Martínez y Jiménez Gutiérrez (2011), hace referencia a la interpretación de la realidad en un contexto profesional y situación específica que depende de factores ideológicos, culturales, sociales, pragmáticos o funcionales. Si esa realidad la contextualizamos en el campo de la ciencia y, por ende, dentro del sector agroalimentario y vitivinícola, escenarios en los que se inserta el presente trabajo, su conceptualización se organiza y se representa por medio de un lenguaje de especialidad³. Ese lenguaje específico, objetivo y unívoco se caracteriza a su vez por tener una temática concreta donde los textos se estructuran según la disciplina en la que se insertan, por interlocutores especialistas de la materia en cuestión y por configurarse en una situación comunicativa donde el registro y el tono es formal.

En el caso de la lengua de la vid y el vino entendida esta como «aquella que es expresión y portadora del saber vitivinícola e ins-

3. Concepto que puede denominarse de otras formas (tecnolecto, lenguaje o vocabulario especializado, lengua para fines específicos, etcétera) y que, en palabras de López García (2011, p. 4), alude al «conjunto de conocimientos textuales, morfológicos, sintácticos y léxicos que conforman el conjunto de recursos expresivos y comunicativos necesarios para desenvolverse adecuadamente en el contexto profesional ...».

trumento básico de comunicación entre los especialistas del sector (viticultores, enólogos, ingenieros agrónomos, catadores, sumilleres, etc.) y entre estos y el público no especializado» (Ibáñez Rodríguez, 2017, p. 21), la complejidad es todavía mayor si tenemos en cuenta que confluyen distintos sublenguajes y distintas áreas de conocimiento en un mismo texto vitivinícola. A este respecto, Ramírez Almansa (2021) reitera la importancia que, para los traductores, sean ya profesionales o no, tiene tanto el dominio de las lenguas de trabajo como los conocimientos previos y adquiridos que se deben tener del género textual en cuestión y de la temática que este aborde.

Dada la complejidad que entraña un texto vitivinícola, estimamos oportuno que la mejor manera que tienen los alumnos de familiarizarse con todo este caudal terminológico y con la infinidad de géneros textuales que conforman esta especialidad es a través de la traducción de infografías. De esta forma, el alumnado entra en contacto, por primera vez, con este tecnolecto de manera simplificada e interactiva, lo que conlleva a una mejora de sus competencias transversales al usar las TIC para generar un producto en la lengua de llegada. Por supuesto, se presupone una fase previa de documentación, tarea imprescindible para cualquier traductor, en la que encontrará la misma información alojada en otros soportes y documentos con distinto grado de especialización. Sin duda, la inclusión de este tipo de materiales en el aula permite no solo la participación activa y colaborativa de todos los estudiantes, sino que también sienta las bases de una nueva metodología en los modelos de enseñanza-aprendizaje que enseñe de manera gradual el conocimiento especializado.

Asimismo, dentro del amplio repertorio de género textuales vitivinícolas, para nuestro estudio, hemos escogido –como ya hemos destacado anteriormente– el etiquetado de vino. Tal y como hemos examinado, este género se enmarca en el grupo de textos técnicos y está sujeto a un complejo marco normativo que lo condiciona. Además, su temática es técnica, concretamente, de carácter enológico. Por todo ello, lo consideramos un género textual adecuado para trabajar en el bloque de textos científico-técnicos.

4. Metodología

Para cumplir con los objetivos de este trabajo, hemos elaborado y seguido una metodología tanto cuantitativa como cualitativa basada, *grosso modo*, en el diseño de una actividad con la que pretendemos mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y que este sea progresivo. A continuación, se detallan los pormenores que han permitido llevar a cabo dicha tarea en el aula universitaria.

4.1. Perfil del alumnado participante y tipo de actividad

Con la única pretensión de comprobar la eficacia de otros formatos para mejorar la didáctica en el proceso de traducción, decidimos esbozar la tarea con los alumnos del 2.º curso del Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Córdoba. En concreto, hemos elegido la asignatura Traducción General de la Lengua C (alemán), la cual, como ya adelantamos, se imparte en el segundo cuatrimestre como escenario de nuestra propuesta. En ella, el alumnado (un total de 33) tiene nociones limitadas sobre cualquier aspecto de la lengua alemana al no ser su lengua materna o su segunda lengua (en este caso, el inglés o el francés). Concretamente, se trata de su tercera lengua (lengua C).

El tipo de actividad es colaborativa para incitar la participación del estudiantado y se enmarca en el bloque 3 de la asignatura orientado a la traducción de textos de contenido científico-técnico. En esta sección se estudian documentos de diversa índole como fichas técnicas, artículos científicos, manuales de instrucciones o informes técnicos. En esta ocasión, hemos considerado que la temática de la actividad girase en torno al ámbito vitivinícola y, en particular, al etiquetado de vino. Los motivos de nuestra decisión se basan, sobremanera, en que se trata de un documento que recopila información sobre aspectos técnicos del vino.

4.2. Fases de la actividad y procedimientos empleados

Nuestra propuesta se divide principalmente en dos fases. En la primera, el alumnado debe documentarse con fuentes fiables y

oficiales sobre la temática y el marco jurídico en el que se ampara este tipo de documentos. A continuación, debe analizar las características discursivas del etiquetado de vino en cualquiera de los planos del lenguaje (morfosintáctico, léxico-semántico y pragmático). Tras ello, traducirán la infografía que hemos elaborado del alemán al español. Después, se corregirá en clase y se procederá a un debate para poner en común las dificultades localizadas durante las distintas fases de dicha tarea. Por último, se traducirán textos reales sobre el etiquetado de vino del alemán al español.

Con el objetivo de valorar y analizar si la traducción de la infografía les ha ayudado para adquirir el conocimiento temático y lingüístico-terminológico sobre el etiquetado de vino, hemos creado una serie de cuestionarios con el programa gratuito Formularios de Google o *Google Forms*. En total, hemos elaborado 3 cuestionarios: el primero, previo a la actividad, para saber si tenían algún tipo de noción sobre la temática; el segundo, para evaluar si la traducción de la infografía les ha sido de gran utilidad para familiarizarse con los entresijos que esconde el etiquetado de vino, y el tercero, para evaluar si la traducción de la infografía ha servido para facilitar la labor de traducción de textos reales o qué aspectos del etiquetado de vino han sido los más difíciles de traducir al español.

5. Resultados

Tras detallar la metodología llevada a cabo, mostramos a continuación los resultados que hemos obtenido durante el desarrollo de la actividad propuesta. En primer lugar, les pedimos a los alumnos que contestasen al primer cuestionario compuesto por 7 preguntas, pero que, por motivos de espacio, solo compartiremos algunas de las respuestas más significativas (véase figura 1). Este formulario era previo a la actividad y la única intención que perseguíamos con él era saber los conocimientos que tenían los estudiantes sobre el etiquetado de vino como género textual.

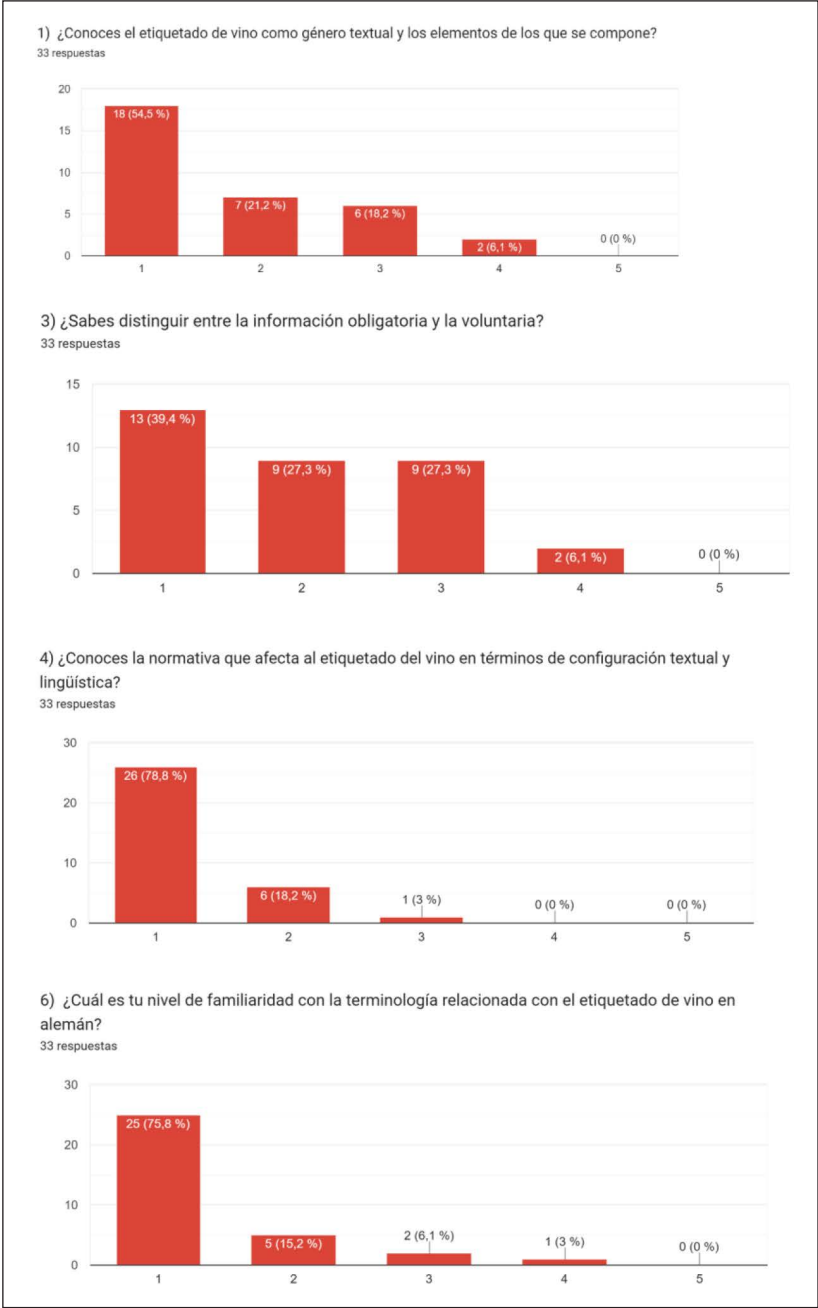


Figura 1. Algunas respuestas del cuestionario previo a la actividad. Fuente: elaboración propia

Con este primer cuestionario, descubrimos que el 75 % del estudiantado no estaba familiarizado con la terminología que entraña un texto como el etiquetado de vino en lengua alemana y que la gran mayoría desconocía qué elementos componen este género textual y la normativa que define su configuración lingüístico-textual.

Con estos resultados, decidimos llevar a cabo el diseño de la actividad en sí. Para ello, elaboramos con la herramienta de diseño gráfico *Canva* una infografía en lengua alemana sobre el etiquetado de vino que fuese lo más intuitiva y clara posible. Basándonos en las clasificaciones comentadas en el apartado 3.2 de este trabajo, podemos categorizar este material como una infografía documental (su información se ha extraído de otras fuentes), divulgativa (el contenido se ha adaptado según el tipo de receptor y las necesidades que tiene) y didáctica (el contenido se ha utilizado en el sector educativo y, más concretamente, en la docencia universitaria). Como dato complementario, conviene enfatizar que hemos incluido un código QR que redirige a los alumnos al documento oficial del Reglamento de la Unión Europea (UE) 2021/2117 en alemán donde se establecen las nuevas medidas que afectan al etiquetado de productos agrícolas y agroalimentarios. Con este extracto, los alumnos podrán conocer la normativa vigente y utilizar ese texto como fuente documental para futuras traducciones.



Figura 2. Infografía sobre el etiquetado de vino en alemán.
Fuente: elaboración propia

Una vez presentada la infografía en clase, los alumnos la tradujeron al español con la ayuda de recursos lexicográficos y documentales. Después de esta fase, les pedimos que respondiesen al segundo cuestionario posterior a la traducción de la infografía para evaluar la utilidad de la misma a la hora de ampliar sus conocimientos sobre la temática. A continuación, mostramos algunas de las respuestas en la figura 3:

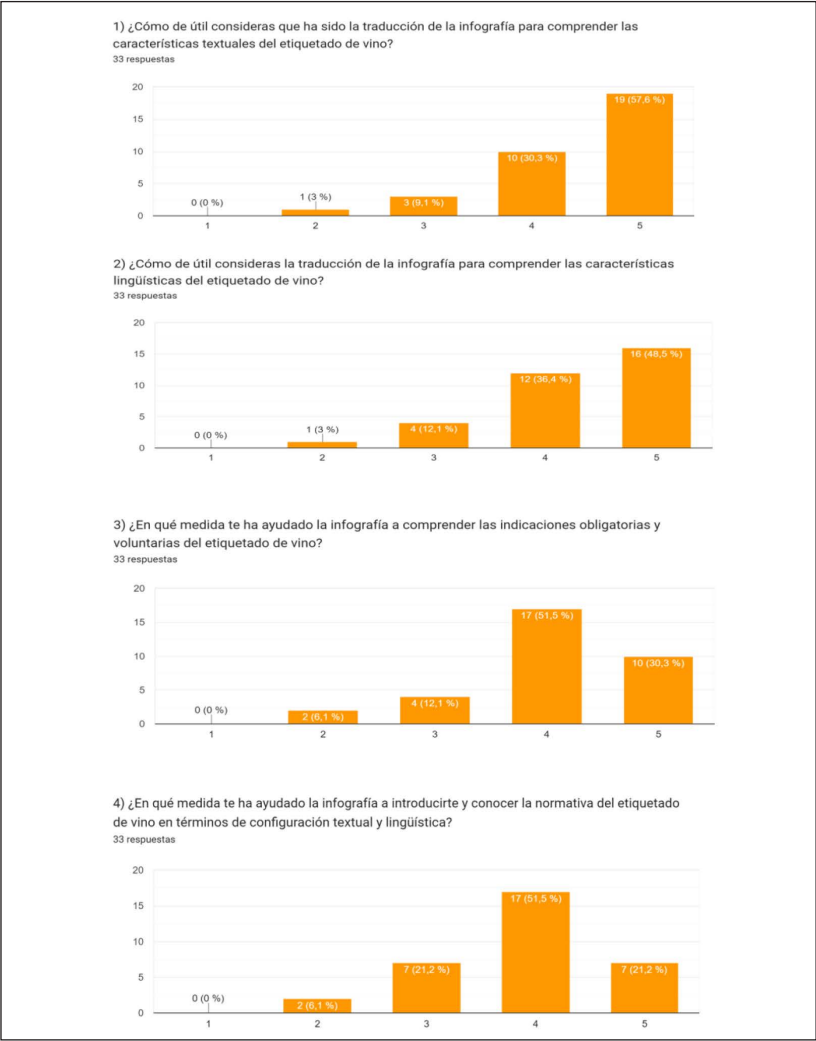


Figura 3. Algunas respuestas del cuestionario 2: evaluación posterior a la traducción de la infografía. Fuente: elaboración propia

Con esta segunda encuesta, hemos comprobado, a tenor de los resultados obtenidos, la importancia que ha tenido la infografía para que los estudiantes aprendan a conocer y distinguir todas las partes de las que se compone el etiquetado de vino como género textual propio del sector vitivinícola. El hecho de traducir la infografía antes que un texto real ha supuesto que se familiaricen de manera más rápida con toda la terminología al intercalar la imagen con el texto.

Tras esta fase, los alumnos se enfrentaron por primera vez a un texto real sobre etiquetado de vino y, después de ello, les pedimos que completasen el último cuestionario para evaluar si todas las fases de la actividad les habían ayudado a traducir documentos sobre etiquetado de vino real. Asimismo, incluimos una pregunta en la que tenían que elegir qué aspectos les habían resultado más difíciles durante la fase traslativa, tal y como mostramos en la siguiente figura (véase figura 4):

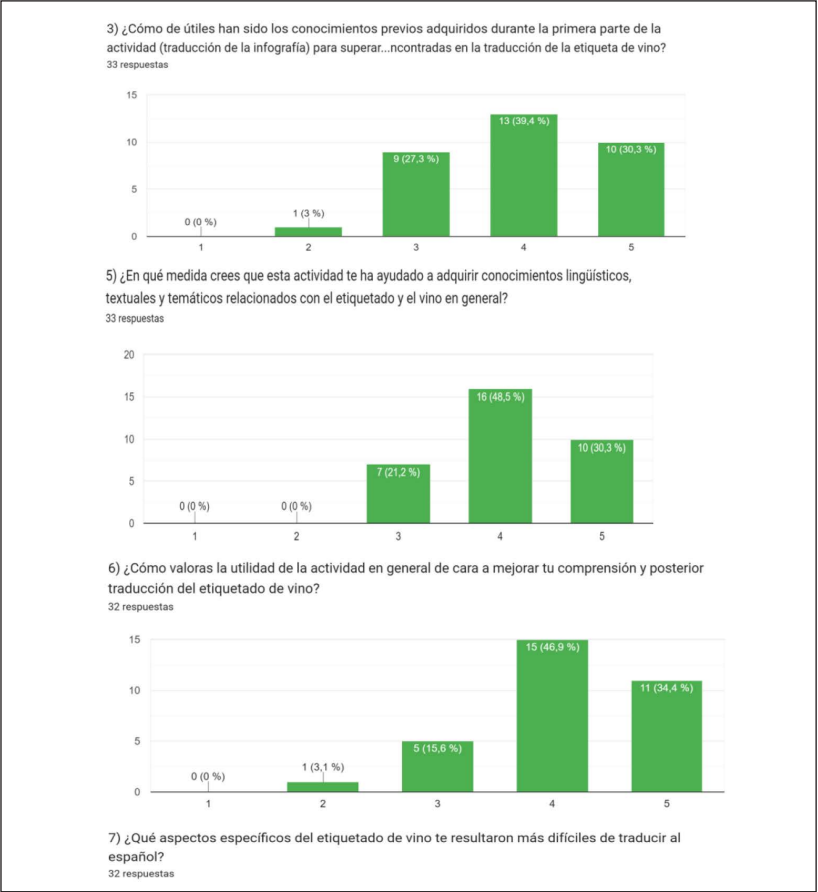


Figura 4. Algunas respuestas del cuestionario 3: evaluación posterior a la traducción del etiquetado de vino. Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en las tres primeras figuras, la gran mayoría del alumnado considera que la actividad ha mejorado sus conocimientos sobre el etiquetado de vino y les ha permitido solventar ciertos problemas encontrados durante la fase de traducción final con textos reales. Por otro lado, los aspectos que más dificultades han entrañado para los estudiantes han sido los datos relativos a la bodega y el origen con un 62,5 %, seguido de la categoría del producto con un 56,3 % o la variedad de vid con un 46,9 %, respectivamente. Por último, mostramos la traducción en español de la infografía original en alemán tras su corrección y puesta en común en clase.



Figura 5. Traducción de la infografía al español. Fuente: elaboración propia

6. Conclusiones

Tras analizar los resultados de nuestro estudio, podemos arrojar las siguientes conclusiones. En primer lugar, podemos determinar que el alumnado apenas tenía conocimientos del etiquetado de vino como género textual, pese a que este texto es susceptible de estar presente en nuestro día a día (supermercados, tiendas, restaurantes, etc.). Los datos evidencian que este documento es un gran desconocido para los encuestados, dado que alrededor del 75 % no lo conocía en absoluto o tenía conocimientos muy escasos. Lo mismo ocurre cuando nos referimos a las indicaciones presentes en el etiquetado, las cuales eran desconocidas o poco conocidas por el estudiantado en un 81 %, así como si su carácter es obligatorio o facultativo (65 %). El porcentaje es aún mayor cuando examinamos el conocimiento del alumnado sobre el marco normativo en el que se contextualiza el etiquetado de vino y cómo este condiciona su configuración. En este sentido, casi la mayoría del alumnado, el 97 %, no lo conocía o apenas lo hacía. Tras estos datos, no sorprende tampoco que podamos manifestar que el alumnado, en su gran mayoría, tenía una experiencia nula en traducir este tipo de texto (97 %) previamente y, por ende, no identificaba los rasgos lingüísticos del mismo en alemán (90 %).

Asimismo, también podemos expresar que el alumnado percibe el etiquetado de vino como un texto cuya traducción entraña una dificultad media (50 %) o alta (40 %), por lo que este género se observa como complejo a la hora de traducir. A diferencia de la infografía, la cual la mayoría del alumnado la considera un género cuya traducción supone una dificultad media (63 %) o baja (35 %), por lo que podemos afirmar que, *a priori*, la infografía se concibe como un texto más fácil de entender y traducir.

Si seguimos analizando los resultados de la utilidad de la infografía a la hora de familiarizarse con las características textuales del etiquetado de vino, esta queda más que demostrada. El 87 % del estudiantado la reconoce como una herramienta muy útil en este sentido, seguido de que el 85 % la considera también un recurso valioso a la hora de conocer la configuración lingüística del etiquetado. Igualmente, el alumnado corrobora la eficacia de la actividad de traducción de la infografía –y el proceso

documental que supone este proceso–, dado que el 81 % confirma que le ha sido útil o muy útil para conocer el marco normativo del etiquetado, las indicaciones y su carácter facultativo u obligatorio. Además, el 73 % confiesa que le ha resultado también útil o muy útil a la hora de conocer las características lingüísticas del etiquetado. Esto nos permite confirmar la utilidad de la infografía como herramienta para la adquisición de conocimiento temático y lingüístico del etiquetado de vino.

Por otro lado, la actividad de traducción de la infografía como paso previo a la traducción de etiquetado de vino real del alemán al español ha sido un éxito, dado que la complejidad de la traducción de etiquetas reales ha supuesto –según el estudiantado– una dificultad baja (30 %) o media (34 %), por lo que el grado de complejidad del proceso de traducción ha disminuido considerablemente respecto a cuando el alumnado no había traducido la infografía. De hecho, el 70 % del alumnado reconoce que la infografía y su traducción ha sido un ejercicio de gran utilidad para enfrentarse a la traducción de etiquetado real. Tras haber traducido etiquetado de vino real, el 75 % de los encuestados admite que los conocimientos adquiridos durante la traducción de la infografía les han sido muy útiles, lo que a su vez provoca que se sientan preparados (44 %) o medianamente preparados (30 %) para enfrentarse a la traducción de textos reales. De forma global, podemos concluir corroborando el éxito del estudio, dado que el 82 % del estudiantado lo considera muy útil.

Igualmente, cabe destacar que las indicaciones del etiquetado cuya traducción supusieron una mayor dificultad para el alumnado fueron la categoría del producto y los datos sobre la bodega. Por el contrario, aquellas que encontraron más fáciles de traducir fueron la marca o nombre comercial del vino, el grado alcohólico, el envejecimiento del vino y la información nutricional.

Por último, y a modo de resumen, el presente trabajo refrenda la utilidad de la infografía como herramienta para familiarizarse con la terminología, el discurso y la configuración de un género textual desconocido para el alumnado, por lo que ponemos de relieve la infografía como facilitadora de aprendizaje. A su vez, esto nos permite ratificar que el alumnado identifica como atractivos y menos complejos los recursos gráficos o visuales combinados con el componente textual (infografía), a diferencia de los puramente textuales. También, la actividad corro-

bora su utilidad a la hora de desarrollar competencias traductoras en el alumnado que les permitan traducir etiquetas de vino reales. Además, la gran aceptación y valoración del estudio abre la puerta a que la propuesta y la metodología empleadas puedan tener futuras aplicaciones en otras asignaturas o contextos educativos.

7. Referencias bibliográficas

- Aguirre, C. R., Menjívar Valencia, E. y Morales, H. L. (2015). Elaboración de infografías: hacia el desarrollo de competencias el siglo XXI. *Diá-Logos: Revista de Educación del Instituto de Investigación y Formación Pedagógica*, 9(15), 23-37. <https://www.revistas.udb.edu.sv/ojs/index.php/dl/article/view/158/129>
- Alcíbar, M. y Longás, H. (2023). Hacer visible lo invisible: la infografía en el periodismo científico. En B. León, C. Moreno, C. Refojo, G. Revuelta y E. Sanz (coords.), *Informando de ciencia con ciencia*, (pp. 203-218). Penguin Random House Grupo Editorial.
- Barceló Martínez, T. y Jiménez Gutiérrez, I. (2011). Adquisición de conocimiento experto y terminología en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción especializada (ámbitos jurídico y técnico). *Anales de Filología Francesa*, 19, 25-39. <https://revistas.um.es/analesff/article/view/155521/136601>
- Barnés Santiago, J. (2006). *¿Qué son las imágenes? Interpretaciones y aplicaciones*. Universidad Pontificia de Salamanca.
- Cabré Castellví, M. T. y Gómez de Enterría, J. (2006). La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global. Gredos.
- Charters, S., Lockshin, L. y Unwin, T. (1999). Consumer Responses to Wine Bottle Back Labels. *Journal of Wine Research*, 10(3), 183-196.
- Clarín. (1997). *Manual de Estilo de Clarín*. Buenos Aires.
- Clarke, O. (2014). Permítame que le hable sobre vino. Blume.
- Colle, R. (2004). Infografía: Tipologías. *Revista Latina de Comunicación Social*, 7(59), 230-248. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2004/30>
- Cordoví Díaz, F. y Keeling Álvarez, M. (2018). La utilización de la imagen digital en el proceso pedagógico universitario. *Atenas: Revista Científico-Pedagógica*, 2(42), 92-107. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9005251>
- De Pablos, J. M. (1999). Infoperiodismo. El periodista como creador de infografías. Síntesis.

- Díaz Noci, J. y Salaverría Aliaga, R. (2003). *Manual de redacción ciberperiodística*. Ariel Comunicación.
- Gonzalo García, C. y García Yebra, V. (eds.) (2005). *Manual de documentación para la traducción literaria*. Arco/Libros.
- Ibáñez Rodríguez, M. (2017). La traducción vitivinícola. Un caso de traducción especializada. Comares.
- Jurado Muñoz, F. (2023). Medicina Gráfica y Traducción: el papel de la infografía como recurso didáctico, divulgativo y social para mejorar la comunicación médico-paciente. En I. Cobos López (coord.), *Traducción (biosanitaria), Medicina Gráfica y Comunicación médico-paciente*, (pp. 201-226). Tirant Humanidades.
- Lerat, P. (2020). La variabilité dans l'étiquetage des vins rouges. En M. Ibáñez (coord.). *Enotradulengua. Vino, lengua y traducción* (pp. 249-261). Peter Lang.
- Leturia, E. (1998). ¿Qué es infografía? *Revista Latina de Comunicación Social*, 4. https://www.academia.edu/110330885/_Qu%C3%A9_es_infograf%C3%ADa
- Ling, B. H., y Lockshin, L. (2003). Components of wine prices for Australian wine: how winery reputation, wine quality, region, vintage, and winery size contribute to the price of varietal wines. *Australasian Marketing Journal (AMJ)*, 11(3), 19-32.
- López García, M. P. (2011). *Introducción a las lenguas de especialidad* [Curso]. La Enseñanza del Español de los Negocios: cuestiones metodológicas e interdisciplinares-Programa de Formación de Profesorado del Instituto Cervantes. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/38771/Introducci%C3%B3n%20a%20las%20lenguas%20de%20especialidad.pdf?sequence=1>
- Marín Ochoa, B. E. (2009). *La infografía digital, una nueva forma de comunicación*. Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/48653/bemo1de1.pdf>
- Matrix, S. y Hodson, J. (2014). Teaching with infographics: practicing new digital competencies and visual literacies. *Journal of Pedagogic Development*, 4(2), 17-27. <https://uobrep.openrepository.com/bitstream/handle/10547/335892/Teaching-with-Infographics-Practicing-New-Digital-Competencies-and-Visual-Literacies.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Medina Domínguez, J., Robles Carrascosa, A. y Chavarrías Bustos, B. (2011). Uso didáctico de los pósteres e infografías. *Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, 15, 1-9. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i15.498>

- Mendenhall, S. y Summers, S. (2015). Designing Research: Using Infographics to Teach Design Thinking in Composition. *Journal of Global Literacies, Technologies and Emerging Pedagogies*, 3(1), 359-371. https://www.academia.edu/14903981/Designing_Research_Using_Infographics_to_Teach_Design_Thinking_in_Composition
- Minervini, M. A. (2005). La infografía como recurso didáctico. *Revista Latina de Comunicación Social*, 8(59), 62-72. <https://doi.org/10.4185/RLCS-200506>
- Miranda, F. y Coutinho, M.A. (2010). Las etiquetas como género de texto: un abordaje comparativo. En M. Ibáñez, M. T. Sánchez Nieto y S. Gómez Martínez (coords.). *Vino, lengua y traducción* (pp. 315-334). Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- Muñoz García, E. (2014). Uso didáctico de las infografías. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 7(14), 37-43. <https://doi.org/10.25115/ecp.v7i14.969>
- Organización Internacional de la Viña y el Vino, OIV. (2022). *Norma internacional para el mercado de los vinos*. <https://www.oiv.int/public/medias/8176/es-norma-internacional-para-el-etiquetado-de-los-vinos-oiv-2.pdf>
- Parra, P. B. (2006). Estructura genérica potencial de contraetiquetas de vino. En B. Leila y T. Berber Sardinha (coords.). *Proceedings of the 33rd International Systemic Functional Congress (PUCSP, São Paulo, Brazil)* (pp. 1151-1164). PUCSP. <https://www.pucsp.br/isfc/proceedings/index.htm>
- Pascual Cabrerizo, M. y Martínez Lanzán, G. (2022a). La etiqueta de vino: la evolución de un género. En M. Ibáñez (coord.), *Enotradu-lengua. Vino, lengua y traducción* (pp. 35-53). Peter Lang.
- Pascual Cabrerizo, M. y Martínez Lanzán, G. (2022b). ¿Qué nos dice el etiquetado de vino? En A. Martínez Sala, M.C. Paradinas Márquez y D. Muñoz Sastre (coords.), *Comunicación y soluciones digitales para nuevos contenidos* (pp. 365-378). Gedisa.
- PolICASTRO Ponce, G. (2023). La traducción del etiquetado de vino: De la teoría a la práctica. Comares.
- Ramírez Almansa, I. (2020). Traducción agroalimentaria alemán-español / español-alemán: el etiquetado del vino y su marco jurídico. *Estudios franco-alemanes: revista internacional de traducción y filología*, 12, 137-160.
- Ramírez Almansa, I. (2021). El mundo del vino: Textos, terminología y traducción (Alemán-Español). Comares.

- Ramírez Almansa, I. (2023). Análisis aplicado a la traducción de infografías de salud dirigidas al paciente oncológico: conceptualización y configuración lingüístico-textual en lengua española. En I. Cobos López (coord.), *Traducción (biosanitaria), Medicina Gráfica y Comunicación médico-paciente*, (pp. 227-256). Tirant Humanidades.
- Ramírez Almansa, I. (2024). Traducción y etiquetado en la industria vinícola para internacionalizar el producto. *ELUA: Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, 42, 151-176.
- Reglamento (CE) n° 1234/2007 del Consejo, de 22 de octubre de 2007, por el que se crea una organización común de mercados agrícolas y se establecen disposiciones específicas para determinados productos agrícolas (Reglamento único para las OCM). <https://www.boe.es/doue/2007/299/L00001-00149.pdf>
- Reinhardt, N. (2010). Infografía didáctica: producción interdisciplinaria de infografías didácticas para la diversidad cultural. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, 31, 119-191. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5331057>
- Ru, G. y Ming, Z. (2014). Infographics applied in design education. *Advanced Research and Technology in Industry Applications (WARTIA)*, 984-986.
- Sánchez, S. (2003). Metáforas conceptuales en las contraetiquetas de vinos tintos. En *Actas del V Congreso Internacional de la Federación Latinoamericana de Semiótica "Semióticas de la Vida Cotidiana"* (pp. 1234-1237). Asociación Argentina de Semiótica.
- Sánchez, S. (2010). Packaging y consumo: los temas de las contraetiquetas de vinos tintos. *Letra. Imagen. Sonido. Ciudad Mediatizada*, 5, 24-40
- Serdio, E. (2015). *Diccionario profesional del vino*. Global Marketing.
- Thomas, A. (2000). Elements Influencing Wine Purchasing: A New Zealand View. *International Journal of Wine Marketing*, 12(2), 47-62. <https://doi.org/10.1108/eb008709>
- Valero Sancho, J. L. (2001). *La infografía: Técnicas, análisis y usos periodísticos*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Valero Sancho, J. L. (2009). La transmisión del conocimiento a través de la infografía digital. *Ámbitos*, 18, 51-63. https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2009/116142/ambitos_a2009n18p51.pdf
- Wiesenthal, M. y Navarro, F. (2011). Todo lo que debes saber sobre el vino para impresionar en la mesa a tus amigos. Aguilar.

Variación terminológica en la interpretación de ruedas de prensa oficiales: el caso de la COVID-19 en la combinación chino-inglés

CHUNYU LI

ROSA ESTOPÀ

Universitat Pompeu Fabra

Resumen

Este estudio aborda la variación terminológica en la interpretación de ruedas de prensa oficiales. Particularmente, tiene como objetivos evidenciar la presencia de variación terminológica y ofrecer una aproximación a las causas de dicha variación en este contexto específico. Para ello, configuramos un corpus de interpretación *ad hoc* con ocho ruedas de prensa oficiales sobre la COVID-19 convocadas por el gobierno chino durante 2020-2022. Extrajimos tres unidades terminológicas del corpus –新冠病毒 (*xīngguān bìngdú*, nuevo coronavirus), 核酸检测 (*hésuān jiǎncè*, prueba de ácido nucleico) y 无症状感染者 (*wúzhèngzhuàng gǎnrǎnzhě*, paciente asintomático)– y analizamos sus equivalentes terminológicos en inglés. Los resultados preliminares revelaron la presencia de variación terminológica en la interpretación de ruedas de prensa oficiales sobre la COVID-19 entre 2020 y 2022, ya que cada unidad de análisis presenta al menos tres equivalentes terminológicos. Además, las causas de variación terminológica en este contexto están relacionadas con factores funcionales, discursivos, cognitivos y cronológicos.

Palabras clave: variación terminológica, interpretación, corpus de interpretación, ruedas de prensa oficiales, COVID-19.

1. Introducción

En los enfoques descriptivos de la terminología, la variación terminológica ha tenido siempre un papel crucial y ha captado la

atención de muchos investigadores. Si bien los estudios sobre este tema se han enfocado frecuentemente en los textos escritos, la variación terminológica en los textos especializados orales ha sido menos explorada (Seghezzi, 2013). Ante este vacío en la investigación, el presente artículo aborda la variación terminológica –concretamente, la variación denominativa (Freixa, 2002)– en la interpretación de ruedas de prensa oficiales.

Las ruedas de prensa oficiales, un género específico de las ruedas de prensa¹ entendidas en sentido general, son eventos informativos convocados por las autoridades gubernamentales y dirigidos a los periodistas y al gran público (Bhatia, 2006; Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez, 2013). Suelen organizarse para tratar temas de importancia y novedad (Yanes Mesa, 2006), los cuales se vinculan estrechamente con las situaciones políticas, económicas y sanitarias complejas de nuestra sociedad. Aunque sean de interés social, estos temas implican áreas de conocimiento que requieren un cierto nivel de comprensión –al menos intermedio– de sus conceptos y la terminología pertinente.

Además, debido a su valor informativo, las ruedas de prensa oficiales suelen atraer a muchos periodistas, tanto nacionales como internacionales. Sin embargo, en los países cuyo idioma oficial no es el inglés, la presencia de periodistas extranjeros que hablan distintas lenguas puede incitar a problemas de comunicación, ya que los portavoces no siempre son capaces de transmitir sus ideas en la *lingua franca*. Por lo tanto, en muchas ocasiones se necesita la interpretación para facilitar el entendimiento bilateral y multilateral. Por este motivo, las ruedas de prensa oficiales se han convertido en uno de los entornos de trabajo más comunes para los intérpretes (Castillo, 2015).

Como la interpretación institucional², la interpretación de ruedas de prensa oficiales plantea varias restricciones a los intérpretes (Liao y Pan, 2018), las cuales pueden provocar retos en su

1. En algunos artículos se denominan conferencias de prensa. No obstante, según Yanes Mesa (2006), la palabra conferencia incide en una comunicación unidireccional e implica una disertación. En cambio, la rueda conlleva una posterior sesión interactiva y asume un diálogo.

2. Garrido-Nombela (2022) define la traducción institucional como aquella que se realiza en los organismos administrativos, tanto nacionales como internacionales. Además, según el autor, la traducción institucional no es un género en sí mismo, sino un contexto profesional.

trabajo. Entre ellas, solemos encontrar muy a menudo los aspectos lingüísticos y, en particular, los terminológicos. Según Han (2024), los traductores e intérpretes deben manejar con precisión los términos usados en los textos institucionales y estandarizar su uso en la traducción para conseguir una mayor univocidad, tomando como referencia los recursos normalizados y validados por las autoridades. No obstante, Freixa (2005) afirma que «los usos reales de los términos contradicen lo que con frecuencia se ha afirmado sobre la ausencia de variación en terminología» (p. 1). Frente a esta paradoja, nos interesa saber si existe variación terminológica en la interpretación de ruedas de prensa oficiales, aunque esté regida por las normas. Si existe, ¿cuáles son las posibles causas de esta variación?

Para esclarecer las dudas, este estudio se propone los siguientes dos objetivos: primero, evidenciar la presencia de la variación terminológica en la interpretación de ruedas de prensa oficiales a través de los equivalentes terminológicos (ET) empleados y, segundo, explorar y ofrecer una aproximación a las causas de dicha variación. Específicamente, se utiliza el caso de las ruedas de prensa convocadas por el gobierno chino sobre la COVID-19 y su interpretación del chino (mandarín) al inglés (internacional). Con el fin de alcanzar estos objetivos, se compiló un corpus de interpretación *ad hoc* constituido por ocho ruedas de prensa celebradas por diversas autoridades gubernamentales.

En este artículo se exponen, en primer lugar, los fundamentos teóricos sobre la variación terminológica, con un énfasis especial en las causas de la variación denominativa. En segundo lugar, se presentan la metodología de este estudio y el proceso de su compilación. En tercer lugar, se extraen las unidades de análisis del corpus y se detallan los criterios de su extracción. Finalmente, se procede al análisis con los datos extraídos.

2. Variación terminológica

Antes de adentrarnos en el concepto de «variación terminológica», creemos que es necesario explicar las nociones de variación y variación lingüística. Cabré (1996) define la «variación» desde el uso intransitivo de su verbo variar –cambiar una cosa de forma, propiedad o estado– e interpreta la variación lingüística como el he-

cho de que «el lenguaje puede cambiar». Asimismo, considera que la variación lingüística se manifiesta en las siguientes vertientes:

1. la variación entre lenguas, que incluye el análisis de la tipología lingüística;
2. la variación en una misma lengua, básicamente los cambios históricos, que se traducen en el tema de la evolución de las lenguas, incluidas la aparición y desaparición de lenguas vivas;
3. la variación grupal o individual dentro de una misma comunidad lingüística, fundamentalmente ligada o bien a las características de los hablantes o a las situaciones de comunicación.

En lo que se refiere a la variación dentro de una misma comunidad lingüística, Cabré (1996) ha explorado una serie de variables relacionadas con las características de los hablantes:

1. su procedencia o espacio geográfico;
2. su nivel cultural;
3. el grupo social (o grupos sociales) a los que pertenece;
4. su generación;
5. el grupo profesional, etc.

Y otros parámetros relacionados con las situaciones comunicativas:

1. tema;
2. canal;
3. grado de formalidad;
4. propósito;
5. deseo de intercomunicación (el estándar).

Como señala la autora, desde distintos parámetros de variación, podemos encontrar las variedades más comunes de la lengua. Desde las variables geográficas, existen variantes como localismos, comarcalismos, regionalismos e internacionalismos. Desde las variables sociales, se pueden observar cultismos, popularismos, vulgarismos, léxico infantil y argot. Asimismo, desde las variables temporales, emergen arcaísmos, neologismos, etc.

En virtud de la interpretación de la noción de variación lingüística mencionada anteriormente, la variación terminológica

se puede comprender como «los términos pueden cambiar». Aunque es cierto que autores como Han (2024) y los defensores de la teoría general de terminología (TGT)³ proponen evitar variedades y mantener una relación unívoca entre un concepto y su denominación, la teoría comunicativa de terminología (TCT)⁴, propuesta por Cabré (1999; 2023), justifica la poliedricidad denominativa y percibe la variación como un fenómeno natural en la terminología. Particularmente, describe una relación dinámica entre el contenido y la forma:

En teoría, los términos, a diferencia de las palabras del léxico común, son unidades unívocas (la relación entre forma y concepto es única) y monorreferenciales (un término solo designa un objeto). Teoría y realidad, sin embargo, no siempre corren parejas, y la terminología no es una excepción a este principio. En efecto, si analizamos la relación entre la forma y el contenido de un lexema (especializado o no), observamos que la correspondencia entre ambas partes no suele ser unívoca sino múltiple. Así, una forma puede ser portadora de varios significados (polisemia), y un concepto puede ser denominado por varias formas (sinonimia) (Cabré, 1993, p.213).

En consonancia con las posiciones de la TCT, Freixa (2002) defiende también que las unidades terminológicas (UT) son unidades lingüísticas que están sujetas a la variación. Considera que la variación terminológica se puede interpretar en un sentido amplio como la variación que afecta a los términos. Por otro lado, en un sentido restringido, se puede definir como «la variación que afecta les denominacions (*variació denominativa*) i els conceptes (*variació conceptual*)» (Freixa, 2002, p. 54).

En concreto, la «variación denominativa» es un fenómeno por el cual a una misma noción le corresponden varias denomi-

3. La TGT fue elaborada por Eugen Wüster en los años cincuenta. Es una teoría prescriptiva que da respuesta a la comunicación estandarizada y se caracteriza por el reduccionismo. Como una de las propuestas terminológicas más ampliamente conocidas, ha imperado durante décadas e inspirado la mayoría de los trabajos realizados hasta la actualidad (Wüster, 1998; Cabré, 1999; Freixa, 2005).

4. La TCT es una teoría descriptiva que tiene como objeto de estudio las unidades terminológicas o los términos. Estas unidades se conciben como «unidades que forman parte del lenguaje natural y de la gramática que describe cada lengua». Se describen como «unidades denominativo-conceptuales, dotadas de capacidad de referencia, que pueden ejercer funciones distintas» (Cabré, 1999, p. 123).

naciones (Freixa, 2002). Puede ocurrir dentro de la misma lengua (sinonimia) o entre lenguas diferentes (equivalentes de traducción) (Fernández-Silva y Kerremans, 2021). Un ejemplo claro es dolor de cabeza y cefalea: ambas unidades hacen referencia a la misma condición médica y son intercambiables semántica y conceptualmente, aunque en algunos casos específicos se debe priorizar el uso de una de ellas de acuerdo con el nivel de especialización del contexto y el público al que va dirigido.

En cambio, la «variación conceptual» hace referencia a la variación en un mismo concepto (Freixa, 2002). Específicamente, se entiende como «el proceso cognitivo que conduce a cambios graduales en un concepto y se manifiesta formal y semánticamente en grados diferentes de equivalencia entre los sentidos de una unidad léxica o entre los sentidos de sus variantes léxico-semánticas» (Kostina, 2011, p. 36). Un ejemplo de esta variación es cefalea y migraña: esta última se entiende como un tipo recurrente de cefalea⁵ y, por ende, es una variante conceptual proyectada en procesos taxonómicos.

2.1. Variación denominativa: aspectos teóricos

Según lo tratado en el apartado anterior, la variación terminológica está intrínsecamente vinculada con las variables interlingüísticas e intralingüísticas, al igual que ocurre con la variación lingüística en general. En particular, la TCT sostiene que la variación denominativa se justifica por las necesidades funcionales:

La variación denominativa aceptada en la TCT como resultado de la observación de los datos en la realidad, se explica por la necesidad de adecuar la expresión a las características discursivas de cada situación comunicativa: “ámbito, tema, perspectiva de abordaje del tema, tipo de texto, emisor, destinatario y situación” (Cabré, 1999, p. 138).

Estas necesidades implican que una de las causas de la variación terminológica radica en la adecuación al contexto y a todos sus elementos interrelacionados. Teniendo en cuenta este aspec-

5. Según el *Diccionario de Términos Médicos* de la Real Academia Nacional de Medicina de España (2012), el término migraña significa una enfermedad «caracterizada por accesos de cefalea pulsátil, unilateral o bilateral, de varias horas de duración y que se acompañan de hipersensibilidad a los estímulos».

to y otras variables, Freixa (2002; 2005; 2013) ha articulado una propuesta estructurada en seis categorías de causas de variación en terminología, las cuales explican los porqués y los para qué de su existencia. Esta propuesta se detalla en la tabla 1:

Tabla 1. Causas de la variación terminológica (Freixa, 2005, p. 2)

Tipos	Subtipos
Causas previas	La redundancia lingüística La arbitrariedad del signo lingüístico Las posibilidades de variación de la lengua
Causas dialectales	Variación geográfica Variación cronológica Variación social
Causas funcionales	Adecuación al nivel de lengua Adecuación al nivel de especialización
Causas discursivas	Evitar la repetición Economía lingüística Creatividad, énfasis y expresividad
Causas interlingüísticas	Convivencia del término «local» con el préstamo Diversidad de propuestas alternativas
Causas cognitivas	Imprecisión conceptual Distanciación ideológica Diferencias en la conceptualización

Según Freixa (2002), las causas previas no deben considerarse al mismo nivel que las otras causas específicas listadas, sino más bien como un contexto para comprender la naturaleza de la variación terminológica. En otras palabras, son estos factores –«las lenguas son redundantes, el signo lingüístico es arbitrario y no hay un vínculo fijado entre denominación y referente» (Freixa, 2013, p. 39)– los que posibilitan la existencia de variación en terminología.

Aunque se ubican al final de la tabla de clasificación⁶, las causas cognitivas son casos particulares que deben tratarse antes de las demás. Según Freixa (2013), existen dos enfoques para analizar esta categoría. Primero, la imprecisión de los conceptos, la

6. Esta tabla es un resumen de las causas analizadas en la tesis doctoral de Freixa (2002). La misma autora propuso «romper la linealidad» (2013, pp. 42-43) debido a sus nuevas reflexiones sobre las causas cognitivas.

influencia de ideologías divergentes y las diferencias en la conceptualización son motivos innegables que provocan variación en los conceptos y, posteriormente, en el proceso y resultado de la denominación. Segundo, dado que «el concepto es susceptible de ser abordado de maneras diferentes» (p. 42), hay que reconocer que los factores relacionados con la cognición no son realmente causas de variación, sino una premisa de partida, al igual que las causas previas.

Las causas dialectales explican las variaciones en terminología que pertenecen a diferentes campos geográficos, ángulos temporales y ámbitos profesionales. Estas variaciones reflejan la diversidad y la evolución constante de la terminología en respuesta a diferentes factores externos. Un ejemplo de este tipo de variación es migraña y jaqueca: son sinónimos, pero sus usos pueden ser distintos, dependiendo del contexto, la época y los gustos personales. Según el *Diccionario de Términos Médicos* (2012), hasta los años setenta del siglo pasado, el término jaqueca era el predominante en español en el lenguaje especializado. Sin embargo, a partir de esa fecha, migraña ha ido adquiriendo mayor uso y es actualmente el término más utilizado, probablemente debido a la influencia del inglés. En cambio, en el lenguaje coloquial, jaqueca sigue siendo la forma más conocida y usada por la mayoría del público en general.

Las causas funcionales, por otro lado, dan respuestas a las variaciones terminológicas producidas según el contexto. En este marco se reconoce la influencia de todos los elementos incorporados en las situaciones comunicativas. Esto supone que los hablantes toman elecciones para adecuarse al grado de especialización de la comunicación: el tema de que se habla (general o especializado), el canal de producción, transmisión y recepción del mensaje (oral, escrito o mixto) y el propósito comunicativo (informar, argumentar, etc.). Asimismo, se adecúa también al nivel de lengua: el nivel de relación que mantienen los interlocutores (expertos-expertos, expertos-legos, etc.) y el tipo de texto (especializado, expositivo o divulgativo).

Asimismo, las causas discursivas, o causas estilísticas, responden a la necesidad de mantener una calidad retórica satisfactoria en el texto. Según muchos estudios empíricos, la causa principal de esta categoría es la elusión de repetición (Freixa, 2013). Los hablantes buscan alternativas terminológicas, acortan los térmi-

nos e incluso crean unidades y expresiones para expresarse sin repetirse.

Por último, las causas interlingüísticas demuestran dos fenómenos vinculados con las influencias que surgen entre diferentes lenguas y que provocan variación terminológica de manera muy evidente (Freixa, 2013): la convivencia de términos «locales» y préstamos, y la pluralidad de propuestas alternativas «locales» para eludir el uso de préstamos. Un ejemplo es *super spreader*⁷: según Fundéu RAE (2021), es frecuente encontrar el uso de este término inglés en los medios de comunicación en España, pero este puede ser sustituido por muchas alternativas en español como, por ejemplo, supercontagador, supervector y superpropagador.

Cabe mencionar que podrían existir otros criterios para distinguir las diferentes variaciones terminológicas, así como otras causas que no estén incluidas en la lista. Según Freixa (2013), esta propuesta teórica se basa en trabajos empíricos sobre terminología y siempre está abierta a la incorporación de nuevos elementos. En nuestro trabajo, seguimos esta propuesta para realizar un análisis de las causas de la variación terminológica en la interpretación de ruedas de prensa oficiales. Del mismo modo, aportamos más datos empíricos para consolidarla.

2.2. Variación denominativa: aplicación en los estudios empíricos

Según Freixa (2013, p. 43), para estudiar la alternancia denominativa para un concepto existen al menos tres puntos de vista diferentes:

1. el tipo de cambio formal que mantienen las denominaciones entre sí;
2. las diferencias conceptuales que presentan las denominaciones entre sí;
3. la causa que ha provocado la alternancia.

Los aspectos formal, conceptual y causal son esenciales para un análisis holístico de la variación terminológica. Entre ellos, el

7. Según Fundéu RAE (2021), el término *super spreader* se refiere a «la persona cuya capacidad para transmitir una enfermedad es superior a la de los demás».

cambio lingüístico formal es el más evidente y fácil de identificar. Por otro lado, para abordar el aspecto conceptual, se necesitan conocimientos específicos sobre el ámbito de especialización que representa la UT. Un ejemplo es ataque cardíaco cuyos sinónimos incluyen ataque al corazón e infarto de miocardio. Desde el punto de vista formal, todas las denominaciones son sintagmáticas. Específicamente, el término original es N + A, mientras que sus variantes son N + SP. En particular, la variación entre el término y la primera variante no se produce en la base del sintagma (ataque), sino en la extensión (de cardíaco a al corazón). Por otro lado, la segunda variante es muy diferente en forma y muestra diferencias en la clase conceptual. Se denomina según la patogénesis (necrosis miocárdica por falta de riego sanguíneo), mientras que las otras se denominan según su característica repentina.

El aspecto causal es imprescindible, pero también muy complejo. Se pueden explicar las causas por las que se originan las denominaciones distintas, pero siempre considerando los factores dialectales, las situaciones comunicativas, los interlocutores y otros elementos relevantes. A menudo, es necesario entrevistar a los hablantes –autores de la variación– para entender sus motivaciones al adoptar determinadas variantes. Sin embargo, no siempre pueden explicar por qué varió en aquel momento (Freixa, 2013). Muchas veces, el análisis de las causas se basa en deducciones de los investigadores. Por eso mismo, las conclusiones suelen tener un carácter subjetivo y tienden a ser imprecisas en comparación con las causas «reales». Asimismo, es muy difícil establecer una frontera nítida entre los tipos de variación terminológica y delimitar una causa específica para una determinada variante, ya que esta puede resultar de múltiples causas simultáneamente como, por ejemplo, discursivas, interlingüísticas y cognitivas.

3. Constitución del corpus de interpretación *ad hoc*

Para lograr los objetivos principales del presente trabajo, realizamos un estudio empírico mediante un corpus de interpretación.

Este corpus se caracteriza por dos aspectos fundamentales. Primero, es un corpus oral que contiene transcripciones de textos producidos de manera verbal y natural en las ruedas de prensa oficiales. Segundo, es un corpus paralelo que incluye los textos originales y sus interpretaciones. Se puede dividir entre dos subcorpus monolingües: uno en chino y el otro en inglés.

Además, este corpus tiene un carácter *ad hoc*. Se compiló puntualmente para observar, extraer y analizar las UT en chino y, sobre todo, sus ET en inglés. En consecuencia, el tamaño del corpus es más pequeño en contraste con los corpus de interpretación en general. Como se muestra en la tabla 2, el corpus tiene un total de 108.907 ocurrencias. Adicionalmente, en el proceso de la compilación del corpus, se omitieron los elementos para-lingüísticos naturales de los textos orales –como, por ejemplo, las pausas, las repeticiones y las muletillas– para centrarnos exclusivamente en los aspectos terminológicos.

Tabla 2. Resumen del corpus de interpretación *ad hoc*

	Número total de ocurrencias
Subcorpus chino	51.154
Subcorpus inglés	57.753
Corpus de interpretación <i>ad hoc</i>	108.907

Este corpus se denomina COPCIC, acrónimo de *COVID-19 Official Press Conference Interpreting Corpus*. Para su compilación, utilizamos Sketch Engine, una plataforma de configuración y análisis que admite varios idiomas, incluidos el chino y el inglés. Esta herramienta nos permitió crear y gestionar el corpus de manera eficiente, puesto que es capaz de segmentar, anotar y etiquetar el texto⁸. Además, ofrece una amplia gama de funcionalidades que resultaron útiles para nuestro análisis, como «Keywords» –para la extracción automática de candidatos a términos– y «Parallel Concordance» –para buscar equivalentes en los textos alineados–. Asimismo, cuenta con una interfaz de usuario intuitiva, como se muestra en la figura 1:

8. Hasta la actualidad, Sketch Engine puede manejar con precisión la segmentación y el etiquetado de lenguas alfabéticas como el inglés y el español, pero el chino todavía presenta ciertos problemas.

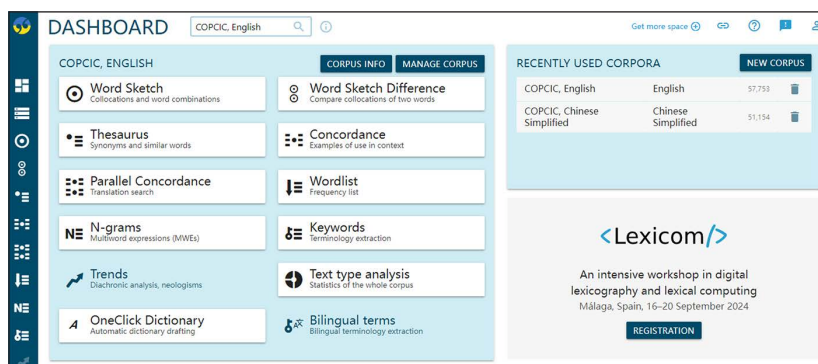


Figura 1. Interfaz de usuario del COPCIC en Sketch Engine

El procedimiento de la configuración de este corpus consistió en tres etapas: selección y recopilación de audios de las ruedas de prensa oficiales, transcripción de los audios a textos y alineación de textos.

3.1. Selección y recopilación de ruedas de prensa oficiales

Desde que se detectó por primera vez el SARS-CoV-2 (coronavirus de tipo 2 causante del síndrome respiratorio agudo severo) a finales de diciembre de 2019 en la ciudad de Wuhan de China, el gobierno chino convocó numerosas ruedas de prensa oficiales para proporcionar información estadística, así como detalles sobre el tratamiento, la prevención y el control de la COVID-19. En general, estos eventos informativos se grababan y se retransmitían a través de diversos medios de comunicación. Hasta la actualidad, muchos de ellos están todavía disponibles en internet.

Para nuestro estudio, seleccionamos un total de ocho ruedas de prensa oficiales celebradas durante los años 2020-2022. Se convocaron presencialmente por tres organismos oficiales: la Oficina de Información del Consejo de Estado de China (SCIO), el Grupo de Trabajo Interinstitucional del Consejo de Estado de China y el Equipo Conjunto de Expertos de China y la OMS para la Investigación del Origen del SARS-CoV-2. Recopilamos estas ruedas de prensa oficiales debido a que ofrecían interpretaciones chino-inglés cuyos vídeos y audios están disponibles en la página web de China Global Television Network (CGTN). En la tabla 3 detallamos la información sobre las ruedas de prensa recopiladas:

Tabla 3. Las ruedas de prensa oficiales recopiladas

	Fecha	Duración	Temas	Interlocutores	Fuentes
(1) ¹	26/01/2020	01:13:41	Políticas sobre la COVID-19	Expertos/funcionarios del gobierno chino y periodistas	SCIO
(2)	07/06/2020	01:41:38	Políticas sobre la COVID-19	Expertos/funcionarios del gobierno chino y periodistas	SCIO
(3)	31/12/2020	01:00:24	Vacunas contra la COVID-19	Expertos/funcionarios del gobierno chino y periodistas	Grupo de Trabajo Interinstitucional del Consejo de Estado de China
(4)	09/02/2021	02:50:29	Origen del SARS-CoV-2	Expertos de la OMS, funcionarios del gobierno chino y periodistas	Equipo Conjunto de Expertos de China y la OMS para la Investigación del Origen del SARS-CoV-2
(5)	22/07/2021	01:41:38	Origen del SARS-CoV-2	Expertos/funcionarios del gobierno chino y periodistas	SCIO
(6)	23/12/2021	00:58:20	Políticas sobre la COVID-19 durante los Juegos Olímpicos de Invierno	Expertos/funcionarios del gobierno chino y periodistas	SCIO
(7)	18/03/2022	01:07:50	Políticas sobre la COVID-19	Expertos/funcionarios del gobierno chino y periodistas	SCIO
(8)	29/04/2022	01:17:57	Políticas sobre la COVID-19	Expertos/funcionarios del gobierno chino y periodistas	SCIO

1. En adelante, se utilizan los números entre paréntesis (1), (2), (3) ... para hacer referencia a las ruedas de prensa oficiales.

Entre todas las ruedas de prensa oficiales, las organizadas por la SCIO y el Grupo de Trabajo Interinstitucional del Consejo de Estado proporcionaron interpretación simultánea. En estos actos, los intérpretes trabajaron en una cabina cercana a la sala de conferencias equipada con auriculares, micrófonos, una consola de control y otras herramientas técnicas. En cambio, la rueda de prensa del Equipo Conjunto de Expertos de China y la OMS

ofreció interpretación consecutiva, con las intérpretes sentadas en la misma mesa que los portavoces.

Dada la confidencialidad del trabajo gubernamental, no tenemos información detallada ni contacto directo con los intérpretes que trabajaron en estas ruedas de prensa oficiales. Sin embargo, según Hu, Pan y Li (2015), en general los intérpretes de ruedas de prensa oficiales son profesionales con mucha experiencia laboral. Desde su punto de vista, podemos inferir que los intérpretes de ruedas de prensa oficiales comparten perfiles similares en cuanto a formación, competencia lingüística y experiencia laboral. Además, según las diferencias de las voces en los audios, se puede deducir que trabajaron diferentes intérpretes en las ruedas de prensa oficiales recopiladas, tal como se refleja en la tabla 4:

Tabla 4. La interpretación de ruedas de prensa oficiales

Rueda de prensa oficial	Tipo de interpretación	Información de intérpretes
(1)	Simultánea	2 intérpretes, una mujer y un hombre
(2)	Simultánea	2 intérpretes, mujeres
(3)	Simultánea	2 intérpretes, una mujer y un hombre
(4)	Consecutiva	2 intérpretes, mujeres
(5)	Simultánea	2 intérpretes, una mujer y un hombre
(6)	Simultánea	2 intérpretes, una mujer y un hombre
(7)	Simultánea	2 intérpretes, mujeres
(8)	Simultánea	2 intérpretes, una mujer y un hombre

Por añadido, en los medios de comunicación se pueden encontrar transcripciones de estas ruedas de prensa oficiales, tanto de los discursos originales como de sus interpretaciones. A pesar de que en las transcripciones se modificó en cierta medida el contenido original por razones estilísticas y para corregir los errores cometidos por los intérpretes, nos sirvieron como referencia en el proceso de transcripción de los audios.

3.2. Transcripción de audios

En este estudio nos enfocamos en los textos producidos en chino y sus interpretaciones al inglés realizadas por los intérpretes.

Por lo tanto, transcribimos únicamente los audios de los discursos principales y las conversaciones en chino. En otras palabras, excluimos los textos producidos en inglés por los portavoces y los periodistas internacionales, así como sus interpretaciones al chino, para mantener un enfoque claro y consistente en el análisis de las variantes terminológicas en la interpretación al inglés.

Para transcribir los audios, empleamos Whisper AI, una herramienta avanzada de transcripción automatizada. Se caracteriza por su capacidad de reconocer y transcribir los audios con una precisión relativamente alta en comparación con otras herramientas de transcripción. Además, es capaz de trabajar con grandes volúmenes de audio rápidamente⁹. Cabe mencionar que esta herramienta admite varios idiomas, pero pueden ocurrir errores si aparecen varias lenguas en un mismo audio. Por eso mismo, siempre es necesario intervenir con una revisión manual.



Figura 2. Transcripción del discurso chino realizada por Whisper AI

Como se demuestra en la figura 2, Whisper AI puede instalarse y utilizarse en Google Colaboratory. Permite ejecutar código de Python desde un navegador web sin necesidad de descargar programas adicionales en el ordenador. Además, la interfaz es intuitiva y fácil de usar.

9. Según nuestra experiencia, tardó cuarenta minutos en transcribir un audio de una hora. Sin embargo, el tiempo exacto que Whisper AI necesita para una transcripción depende de varios factores, incluidos, pero no exclusivamente, el modelo utilizado y la capacidad del equipo.

Como hemos mencionado anteriormente, las ruedas de prensa oficiales recopiladas cuentan con transcripciones ya realizadas y modificadas con correcciones lingüísticas. Las usamos como referencia para revisar las transcripciones hechas por Whisper AI, así como para añadir signos de puntuación y separar párrafos.

3.3. Alineación de textos

Una vez completadas las transcripciones, usamos ABBYY Aligner 2.0 para alinear los textos en chino con sus interpretaciones al inglés. Este es un programa especializado en la alineación automática de textos bilingües. Particularmente, admite varios idiomas y su precisión es satisfactoria en comparación con las herramientas semejantes¹⁰.

Con todo, esta herramienta automatizada aún no puede alcanzar una precisión absoluta. Además del empleo de la herramienta, revisamos de forma manual los resultados para conseguir una correspondencia exacta.

文件(F) 编辑(E) 操作(O) 工具(T) 帮助(H)	新译 打开项目 向导 翻译 下一个错误 上一个错误 重新分单元格 匹配 逐句上下 删除
语言 中文 文档 C:\Users\ME\Desktop\Congreso y seminarios AESLA 2024\Corpus\2022-03-10\2022-03-10 Chinese.docx	语言 英语 文档 C:\Users\ME\Desktop\Congreso y seminarios AESLA 2024\Corpus\2022-03-10\2022-03-10 English.docx
34 一是尽快控制在局部的聚集性疫情。 指导疫情重点地区加快核酸筛查和风险人员的排查、流调和管控，尽快实现社会面“动态清零”。¶	First, we will bring local cluster infections under control as soon as possible. We will guide key regions to accelerate nucleic acid testing and speed up identification, epidemiological investigation, and management of at-risk groups so as to achieve dynamic zero-COVID in communities as soon as possible.¶
36 二是坚决守住“外防输入”的防线。 做好入境前远端防控，突出人员闭环管理，扩大重点人员监测覆盖面。¶	Second, we will reinforce the line of defense against imported cases. We will adopt remote prevention and control measures on inbound arrivals, prioritize close-loop management, and expand monitoring coverage of key groups.¶
38 压实口岸专班的责任，加强河、海岸线巡逻和防疫力量的布控。¶	We will also see that special working teams at port-of-entry areas fulfill their responsibilities for COVID-19 control by stepping up patrols along river banks and coastlines and strengthening the deployment of anti-epidemic personnel.¶
39 三是加强重点场所和重点地区常态化疫情防控管理。¶	Third, we will strengthen routine epidemic control and management in key places and key regions.¶
40 指导学校、养老院、监所等重点场所、交通场站、商超等人员密集场所，冷链、商超、物流等从业人员严格落实防疫措施。¶	Guidance will be given to schools, nursing homes, detention centers, passenger terminals, shopping malls, supermarkets, and other key venues and densely populated places, as well as cold-chain workers, shopping mall and supermarket staff, logistics workers, and people from other key sectors, for them to strictly implement anti-epidemic measures.¶
42 四是进一步提高科学精准防控水平。 43 严格落实预检分诊和首诊负责制，完善多点触发预警机制，推广“抗原筛查、核酸诊断”的监测模式。¶	Fourth, we will make the epidemic response more science-based and targeted. We will strictly implement pre-examination triage, and the first consultation responsibility system.¶
44 指导地方科学精准防控，最大限度减少对经济社会发展的影响。¶	We will also improve the mechanism for issuing early warnings through multiple channels and promote a monitoring model that uses antigen testing for earlier detection and the nucleic acid test for diagnosis.¶
45 我先介绍这些，谢谢大家。¶	Guidance will be given to local authorities to ensure that their epidemic control work will be more science-based and targeted, minimizing the epidemic's impact on economic and social development.¶
	That's all for my introduction.

Figura 3. Alineación de textos realizada por ABBYY Aligner 2.0

Como se muestra en la figura 3, al cargar los textos en chino y sus interpretaciones al inglés, ABBYY Aligner 2.0 los procesó y generó una versión preliminar con frases o párrafos marcados

10. También utilizamos SDL Trados para realizar la alineación de textos, pero los resultados fueron menos precisos que ABBYY Aligner 2.0. Según un estudio comparativo realizado por Cai (2019), ABBYY Aligner 2.0 presenta el mejor rendimiento y precisión en la alineación de textos literarios, científicos y del ámbito económico, en comparación con otras herramientas como Transmate, memoQ, SDL Trados, Déjà Vu y Tmxmall.

con colores para subrayar los posibles errores de correspondencia. Revisamos los segmentos marcados manualmente y corregimos los errores mediante la división o la fusión de frases y párrafos según fuera necesario. Finalmente, los textos alineados se exportaron en los formatos TMX (*Translation Memory eXchange*), para ser compilados posteriormente en el corpus.

En resumen, alineamos dieciséis textos, ocho en chino y ocho en inglés, transcritos de las ruedas de prensa oficiales recopiladas. Posteriormente, los compilamos en el COPCIC utilizando Sketch Engine.

4. Extracción de unidades de análisis

A fin de verificar la presencia de variación terminológica en la interpretación de ruedas de prensa oficiales, primero era indispensable extraer desde el subcorpus chino una lista de términos empleados en los discursos originales. Para ello, utilizamos «Keywords», una funcionalidad de Sketch Engine que permite la extracción automática de candidatos a términos.

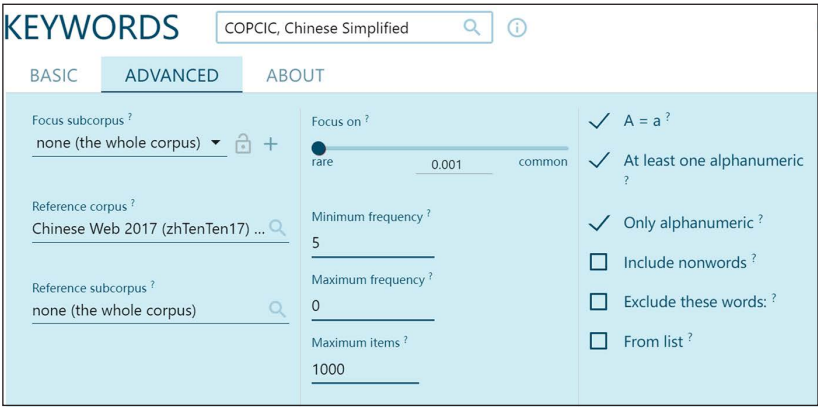


Figura 4. Interfaz de Keywords en el corpus COPCIC chino

El criterio de extracción terminológica de Sketch Engine se basa en la comparación de las frecuencias de palabras entre el corpus de análisis (*focus corpus*) y un corpus de referencia (*reference corpus*). Normalmente, el corpus de referencia es un corpus general de gran volumen. Como se muestra en la figura 4, selec-

cionamos el corpus chino más actualizado de Sketch Engine, Chinese Web 2017, como el corpus de referencia para nuestro estudio. Este corpus contiene textos recopilados de internet en agosto, noviembre y diciembre de 2017 y es considerablemente grande, con un total de trece mil millones de palabras.

Además, establecimos una frecuencia absoluta mínima de cinco. Esto significa que todos los candidatos a términos en chino extraídos se utilizaron al menos cinco veces en las ruedas de prensa oficiales recopiladas. Por un lado, esto garantizó la posibilidad de la presencia de la variación terminológica en la interpretación. Por otro lado, permitió acortar la lista de términos extraídos y reunir las unidades más representativas.

Para extraer candidatos a términos del corpus, Sketch Engine utiliza *Keyness score*. Es un índice que calcula cuántas veces una unidad léxica aparece más frecuentemente en el corpus de análisis en comparación con el corpus de referencia. Cuanto más alto sea el índice, más común será esta unidad en el corpus de análisis¹¹. La fórmula de *Keyness score* es la siguiente:

$$\text{Keyness score} = \frac{fpm_{\text{rfocus}} + N}{fpm_{\text{rref}} + N}$$

Especialmente, fpm_{r} se refiere a la frecuencia relativa de una unidad léxica por millón de palabras. Se calcula mediante la siguiente fórmula:

$$fpm_{\text{r}} = \frac{\text{número de ocurrencias de la unidad léxica (frecuencia absoluta, FA)} * 1\,000\,000}{\text{número total de palabras}}$$

Por otro lado, N es un parámetro que determina si la lista de candidatos se enfoca en unidades que aparecen habitual o raramente en el corpus de referencia. Este valor varía entre 0,001 y 1.000.000. En otras palabras, cuanto mayor sea el valor de N , los primeros resultados en la lista serán unidades léxicas generales. Por el contrario, cuanto menor sea el valor de N , mayor será la probabilidad de que los primeros resultados sean unidades léxicas especializadas. Para nuestro estudio, fijamos el valor de N en 0,001 para obtener los candidatos a términos más precisos.

11. Para más información sobre la fórmula y sus ejemplos, véase la página de *simple maths* en Sketch Engine: <https://www.sketchengine.eu/documentation/simple-maths/>

Después de la extracción automática, obtuvimos 1.445 unidades simples y 243 unidades complejas. No obstante, debido al fallo de segmentación de textos¹², algunas unidades complejas presentaban errores. Por lo tanto, antes de concretar y validar los candidatos a términos, descartamos las unidades erróneas y establecimos una lista preliminar de candidatos con 1.445 unidades simples y 239 unidades complejas.

Sin embargo, según nuestra observación, muchas unidades de la lista preliminar eran palabras del léxico común en vez de términos relacionados con la COVID-19. Para validar y seleccionar las unidades de análisis, empleamos estos dos criterios (Porras-Garzón, 2022): verificar la pertinencia temática de los candidatos y consultar recursos enciclopédicos, terminográficos y bibliográficos.

Específicamente, en primer lugar, examinamos si las unidades eran términos relacionados con la COVID-19 *sensu stricto*, es decir, si el valor terminológico de ellas se activaba dentro del ámbito biosanitario. Siguiendo este criterio, excluimos las unidades que eran palabras del léxico común –como, por ejemplo, 提问 (*tíwèn*, preguntar)– y nombres propios –como, por ejemplo, 武汉市 (*wǔhàn shì*, ciudad de Wuhan)–, así como aquellos cuyo valor terminológico se activaba en un ámbito especializado no vinculado con la COVID-19 –como, por ejemplo, 赛事 (*sàishì*, torneo)–.

Tras eliminar las palabras del léxico común, los nombres propios y los términos cuyo valor terminológico se activaba en otro ámbito de especialización, validamos el resto de la lista utilizando recursos bibliográficos como 抗击新冠肺炎疫情汉英对照词汇 (*COVID-19: A Chinese-English Glossary*) y 中国关键词：抗击新冠肺炎疫情篇 (*Key-words to Understand China: the Fight against COVID-19*) de la Chinese Academy of Translation. Este proceso de validación nos permitió precisar los candidatos a términos. Finalmente, extrajimos un total de 292 UT, incluidas 172 unidades simples y 120 unidades sintagmáticas.

No obstante, como tardaría mucho tiempo analizar todas las UT extraídas, elegimos de manera aleatoria tres unidades para realizar una aproximación a la variación terminológica en la interpretación de ruedas de prensa oficiales. En concreto, se incluyen

12. En la octava nota al pie hemos mencionado el defecto de Sketch Engine en cuanto a la segmentación de textos en chino.

una unidad con una frecuencia alta, una con una frecuencia intermedia y una con una frecuencia baja, como se señala en la tabla 5:

Tabla 5. Las unidades de análisis

UT	Pronunciación	Traducción literal	Frecuencia
新冠病毒	xīnguān bìngdú	Nuevo coronavirus	135
核酸检测	hésuān jiǎncè	Prueba de ácido nucleico	52
无症状感染者	wúzhèngzhuàng gǎnrǎnzhě	Paciente asintomático	7

5. Análisis y discusión de los datos

Para estudiar los ET de las unidades de análisis, usamos la funcionalidad de «Parallel Concordance» de Sketch Engine. Esta funcionalidad nos permitió comparar textos alineados en dos idiomas simultáneamente.

Una vez finalizada la búsqueda, esta funcionalidad resaltó con colores los equivalentes de las unidades de análisis para facilitar su identificación, tal como se muestra en la figura 5. Sin embargo, no siempre pudo detectar correctamente los ET y tuvimos que identificarlos de manera manual.



Figura 5. Resultados de 新冠病毒 (xīnguān bìngdú) en «Parallel Concordance»

5.1. Presencia de variación terminológica

Después de la búsqueda automática y la identificación manual, elaboramos la siguiente tabla que detalla los ET de las tres unidades de análisis¹³:

13. Registramos solamente la forma en singular.

Tabla 6. Las unidades de análisis y sus ET

Rueda de prensa oficial	新冠病毒 (xīnguān bìngdú)	核酸检测 (hésuān jiǎncè)	无症状感染者 (wúzhèngzhuàng gǎnrǎnzhě)
(1)			
(2)	Coronavirus Virus Novel coronavirus COVID-19 New coronavirus	Detecting	
(3)	Coronavirus Virus COVID-19 COVID-19 virus		
(4)	SARS-Cov-2	Testing PCR testing	
(5)	Coronavirus Virus COVID-19 COVID-19 virus SARS-Cov-2	Nucleic acid testing Detection of the nucleic acid	
(6)	Novel coronavirus	Nucleic acid testing Nucleic acid test Testing Test	The asymptomatic Those who are asymptomatic
(7)	Coronavirus Novel coronavirus	Nucleic acid testing Nucleic acid test Testing	Asymptomatic case Asymptomatic patient
(8)	Virus	Nucleic acid test Testing Test	Asymptomatic case Asymptomatic patient

Según la tabla 6, descubrimos que a una UT le corresponden varias alternativas en inglés. Por un lado, existen ET para una misma UT dentro de una rueda de prensa oficial. Por ejemplo, se emplearon cinco ET para la UT 新冠病毒 en la rueda de prensa (2). Por otro lado, hay variantes entre distintas ruedas de prensa oficiales. Por ejemplo, se usaron siete formas diferentes para la UT 新冠病毒 en las ruedas de prensa recopiladas. En virtud del número de ET y sus formas distintas, podemos confirmar la presencia de variación terminológica en la interpretación de ruedas de prensa oficiales.

5.2. Aproximación a las causas de variación terminológica

El aspecto causal de la variación terminológica es muy complejo y, para tratarlo, es necesario tener en cuenta muchos elementos. No obstante, entre todos, hay dos factores que no son relevantes para nuestro estudio.

Primero, como hemos mencionado, los intérpretes de ruedas de prensa oficiales comparten perfiles semejantes en el ámbito profesional. Desde esta perspectiva, podemos excluir las causas sociales, ya que constituyen un factor poco importante en este contexto.

Segundo, excluimos las causas geográficas. Por un lado, los intérpretes vendrían de diferentes partes de China, pero la formación en inglés como lengua extranjera que han recibido dentro del país es similar. Según Liu y Li (2011), en China se ha enseñado y se sigue enseñando el inglés internacional, una variedad basada en el inglés británico y estadounidense. Por otro lado, dada la falta de información específica de los intérpretes, no se sabe si ellos han estudiado en otros países y han sido influenciados por el inglés hablado en ellos.

Salvo estos dos factores, el resto de parámetros (cronológicos, funcionales, discursivos, interlingüísticos y cognitivos) podrían estar relacionados con la variación terminológica en la interpretación de ruedas de prensa oficiales. Para averiguar las posibles causas, analizamos el uso de cada variante.

5.2.1. 新冠病毒 (xīnguān bìngdú)

Esta UT es el acrónimo de la denominación 新型冠状病毒 (*xīnxíng guānzhuàng bìngdú*, nuevo coronavirus). Es un nombre genérico –puede referirse a cualquier nueva variante del coronavirus– que ha adquirido un valor terminológico específico en el contexto de la COVID-19. En este contexto, se refiere al nuevo coronavirus de 2019, cuyo nombre científico es 严重急性呼吸综合征冠状病毒2 (*yánzhòng jíxìng hūxī zōnghézhēng guānzhuàng bìngdú 2*, coronavirus de tipo 2 causante del síndrome respiratorio agudo severo [SARS-CoV-2]) (Organización Mundial de la Salud, 2020).

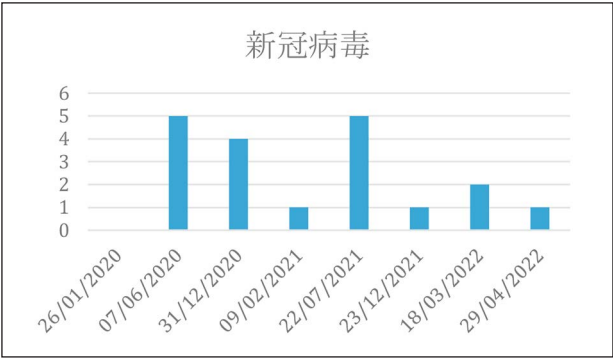


Figura 6. El número de ET de 新冠病毒 (xīnguān bìngdú)

Según la figura 6, se emplearon varios ET para la UT en las ruedas de prensa (2), (3), (5) y (7). Especialmente, las (2) y (5)–celebradas el 7 de junio de 2020 y el 22 de julio de 2021– fueron las que presentaban más variantes, con un total de cinco formas diferentes. En cambio, en las ruedas de prensa (4), (6) y (8) se utilizó solamente un ET. Particularmente, la UT se empleó una vez en la (6) y, por tanto, no existió ninguna variante en este caso específico.

Tabla 7. Los ET de 新冠病毒 (xīnguān bìngdú)

新冠病毒 (xīnguān bìngdú, 'nuevo coronavirus')		
ET	Relación conceptual	Ruedas de prensa en que se usó
Virus	Hiperónimo	(2) (3) (5) (8)
Coronavirus	Hiperónimo	(2) (3) (5) (7)
Novel coronavirus	ET de un mismo nivel conceptual	(2) (6) (7)
New coronavirus	ET de un mismo nivel conceptual (falso amigo)	(2)
COVID-19	Hipónimo (metonimia)	(2) (3) (5)
COVID-19 virus	Hipónimo	(3) (5)
SARS-CoV-2	Hipónimo	(4) (5)

Según la tabla 7, se emplearon siete ET en las ruedas de prensa oficiales. Entre estos ET diferentes existe una relación jerárquica con respecto a sus conceptos, es decir, no son sinónimos en sentido estricto, pero se usaron como variantes en este contexto

específico. En particular, virus y coronavirus son hiperónimos en relación con otras variantes. Son nombres genéricos que engloban el concepto de la UT y abarcan una amplia categoría de virus, pero han adquirido un valor terminológico específico en el contexto de la COVID-19. Generalmente, el uso de nombres genéricos está relacionado con la adecuación al nivel de especialización del público en general, ya que son más accesibles para un público amplio. Además, se relaciona con el principio de economía lingüística. Los hiperónimos, dada su forma corta, suelen ser más fáciles de recordar y usar en la comunicación.

Novel coronavirus y *new coronavirus* son variantes que tienen un mismo nivel conceptual que la UT. Particularmente, se utilizó *new coronavirus* para evitar el empleo repetido de *novel coronavirus*, pero es un uso de falso amigo. Según el diccionario Merriam-Webster, la definición de *novel* es «not previously identified», como se encuentra en los términos como *novel genetic mutation*, *novel bacterial strains* y *novel coronavirus*. En cambio, *new* no tiene este uso específico y no se suele aplicar en el ámbito de la biomedicina.

Por otro lado, COVID-19, COVID-19 *virus* y SARS-CoV-2 son hipónimos cuyos conceptos están incluidos en el de la UT. En concreto, la variante SARS-CoV-2 es el nombre científico y se utilizó en las ruedas de prensa (4) y (5), donde el tema principal tratado fue el origen del SARS-CoV-2. En especial en la (4), donde participaron expertos internacionales de la OMS, se empleó exclusivamente este término como un ET unívoco. Esto implica la adecuación al alto nivel de especializado de esta situación comunicativa específica.

Según la OMS (2020), la denominación COVID-19 es una sigla derivada de *Coronavirus Disease 2019*, que hace referencia a la enfermedad causada por el coronavirus de tipo 2 causante del síndrome respiratorio agudo severo. En las ruedas de prensa (2), (3) y (5), los intérpretes usaron este término como equivalente de la UT por el mecanismo de metonimia. Este uso puede ser una decisión consciente o inconsciente, a saber:

1. Los intérpretes no conocían las diferencias entre la enfermedad y el virus causante, y usaron COVID-19 como un ET debido a la imprecisión conceptual.
2. Los intérpretes conocían las diferencias entre la enfermedad y el virus causante en su lengua, pero pensaban que la sigla

COVID-19 en inglés se refería al virus. Por eso, inconscientemente, lo utilizaron como equivalente del virus.

3. Los intérpretes conocían las diferencias entre la enfermedad y el virus causante, pero, dado que una gran parte del público suele utilizar COVID-19 para referirse al virus causante, decidieron adoptar este uso para que el público entendiera y aceptara.
4. Los intérpretes conocían las diferencias entre la enfermedad y el virus causante, y usaron COVID-19 como una forma acortada del término sintagmático COVID-19 *virus* por economía lingüística en las ruedas de prensa (3) y (5).

5.2.2. 核酸检测 (hésuān jiǎncè)

Según Wang (2020), esta UT es un nombre genérico que se refiere a la técnica de detección de secuencias de ácidos nucleicos, incluidos el ácido desoxirribonucleico y el ácido ribonucleico. En el contexto de la COVID-19, esta técnica se utiliza para detectar el SARS-CoV-2 y la mayoría de los métodos de detección emplean la PCR (reacción en cadena de la polimerasa) cuantitativa fluorescente.

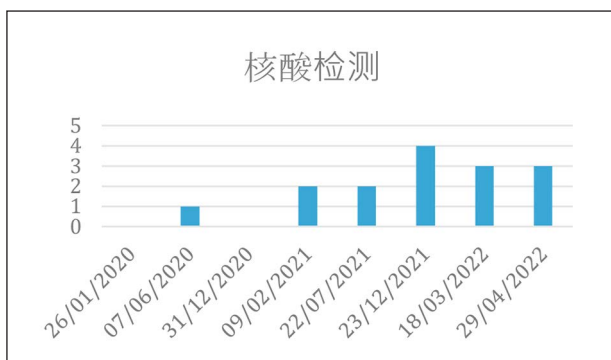


Figura 7. El número de ET de 核酸检测 (hésuān jiǎncè)

Según la figura 7, se emplearon varios ET para la UT en las ruedas de prensa (4), (5), (6), (7) y (8). Especialmente, la (6) –celebrada el 23 de diciembre de 2021– fue la que presentaba más variantes, con un total de cuatro formas diferentes. En cambio, en la (2) se utilizó solamente un ET, puesto que la UT se empleó también una vez.

Tabla 8. Los ET de 核酸检测 (*hésuān jiǎncè*)

核酸检测 (<i>hésuān jiǎncè</i> , 'prueba de ácido nucleico')		
ET	Relación conceptual	Ruedas de prensa en que se utilizó
<i>Testing</i>	Hiperónimo	(6) (7) (8)
Test	Hiperónimo	(6) (8)
<i>Detecting</i>	Hiperónimo	(2)
<i>Nucleic acid testing</i>	ET de un mismo nivel conceptual	(5) (6) (7)
<i>Nucleic acid test</i>	ET de un mismo nivel conceptual	(6) (7) (8)
<i>Detection of the nucleic acid</i>	Hipónimo (expresión descriptiva)	(5)
PCR <i>testing</i>	Hipónimo	(4)

Según la tabla 8, se emplearon siete ET en las ruedas de prensa oficiales. Entre ellos, también existe una relación taxonómica como el caso de 新冠病毒 (*xīnguān bìngdú*). En concreto, *testing*, *test* y *detecting* son hiperónimos y nombres genéricos que han adquirido el valor terminológico específico en el contexto de la COVID-19. Como hemos analizado anteriormente, este uso podría estar relacionado con la adecuación al nivel de especialización del público en general y la economía lingüística.

Por otro lado, *nucleic acid testing*, *nucleic acid test* y *detection of the nucleic acid* son ET que tienen el mismo nivel conceptual que la UT. Los primeros son los únicos estandarizados por la Chinese Academy of Translation. En especial, *nucleic acid testing* se refiere al conjunto de técnicas y pruebas para detectar el ácido nucleico, mientras que *nucleic acid test* hace referencia a una prueba concreta y suele aparecer en forma plural en las ruedas de prensa oficiales.

El uso de *detection of the nucleic acid* es una creación de expresión alternativa por parte de los intérpretes. Podría estar relacionado con el intento de eludir la repetición de *nucleic acid testing*. Además, la expresión es muy descriptiva, lo cual podría tener que ver con la adecuación al nivel de especialización del público dirigido.

Por último, *PCR testing* es un hipónimo cuyo concepto está incluido en el de la UT, puesto que constituye uno de los métodos concretos de la técnica para detectar el SARS-CoV-2. Se empleó como un ET unívoco en la rueda de prensa (4) donde participaron los profesionales de la OMS. Este uso podría estar vincu-

lado con la adecuación al alto nivel de especialización de esta situación comunicativa específica, en la cual la especialización es sumamente relevante.

5.2.3. 无症状感染者 (wúzhèngzhuàng gǎnrǎnzhě)

Esta UT hace referencia a una persona que padece una enfermedad, pero no presenta síntomas relevantes. Según el Centro Chino de Control y Prevención de Enfermedades (2020), en el contexto de la COVID-19, este término se aplica a las personas que, a pesar de no manifestar síntomas clínicos como fiebre, tos, dolor de garganta u otros signos reconocibles, tienen una prueba positiva de ácido nucleico del SARS-CoV-2.

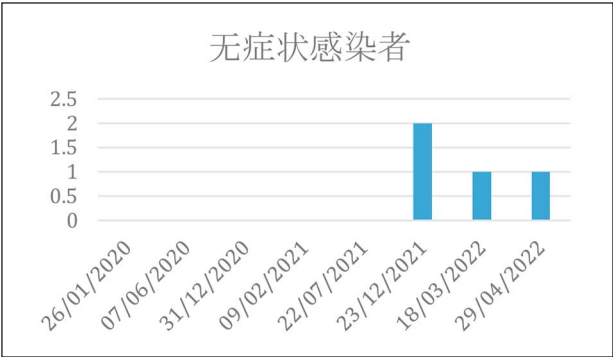


Figura 8. El número de ET de 无症状感染者 (wúzhèngzhuàng gǎnrǎnzhě)

Según la figura 3, se emplearon dos ET diferentes en la rueda de prensa (6), mientras que en las (7) y (8) se utilizó solamente un ET. En concreto, la UT apareció solo una vez en la (8).

Tabla 9. Los ET de 无症状感染者 (wúzhèngzhuàng gǎnrǎnzhě)

无症状感染者 (wúzhèngzhuàng gǎnrǎnzhě, 'paciente asintomático')		
ET	Relación conceptual	Ruedas de prensa en que se utilizó
Asymptomatic case	ET de un mismo nivel conceptual	(7) (8)
(The) Asymptomatic	ET de un mismo nivel conceptual	(6)
Those who are asymptomatic	ET de un mismo nivel conceptual (expresión descriptiva)	(6)

Según la tabla 9, se emplearon tres ET diferentes en las ruedas de prensa oficiales, todos con el mismo nivel conceptual que la UT. En particular, *asymptomatic case* es uno de los ET estandarizados por la Chinese Academy of Translation, junto con *asymptomatic carrier*, aunque este último no se utilizó en ninguna de las ruedas de prensa oficiales. Particularmente, *asymptomatic case* se refiere al caso clínico, mientras que *asymptomatic carrier* se refiere a la persona portadora del virus.

The asymptomatic y *those who are asymptomatic* son alternativas creadas por los intérpretes. Por un lado, *the asymptomatic* es una nominalización de adjetivo. Se puede considerar como un uso acortado de *asymptomatic case* o *asymptomatic patients/carriers*.

Por otro lado, *those who are asymptomatic* es una expresión descriptiva y expandida. Dado el pronombre *who*, se entiende que esta unidad se refiere a las personas portadoras del virus y se expande desde *those patients/carriers who are asymptomatic*. Los intérpretes usaron esta expresión en lugar de *asymptomatic case* porque percibieron la UT como una referencia a personas y no a casos clínicos.

5.3. Resultados preliminares

De acuerdo con el análisis en los apartados anteriores, el uso de las variantes terminológicas puede estar vinculado con:

1. La adecuación al nivel de especialización de la situación comunicativa, como se observa en el uso específico de ET según los participantes y el tema de las ruedas de prensa oficiales.
2. El principio de economía lingüística, como se muestra en el uso habitual de formas cortas en muchos casos;
3. El proceso cognitivo y el conocimiento del ámbito especializado de los intérpretes, reflejado en la interpretación diferente o errónea hacia la noción concreta.

Además, en los casos de 新冠病毒 (*xīnguān bìngdú*) y 核酸检测 (*hésuān jiǎncè*), hemos observado un uso abundante de variantes terminológicas, lo cual podría indicar un esfuerzo por parte de los intérpretes para evitar la repetición, motivado por su gusto estilístico.

También hemos encontrado que algunos ET –como *coronavirus*, *virus*, *novel coronavirus*, *nucleic acid testing* y *nucleic acid test*–

tienen un uso relativamente estable. Estos ET se repitieron desde las primeras ruedas de prensa hasta las últimas. En cambio, los ET como COVID-19, COVID-19 *virus* y *new coronavirus* se usaron en las primeras ruedas de prensa, pero ya no aparecieron en las últimas. Esto podría indicar una variación cronológica o temporal condicionada por el progreso del conocimiento. Durante los tres años, la materia sobre la COVID-19 se fue consolidando, es decir, la sociedad exploraba y comprendía cada vez más el tema. Los intérpretes también desarrollaban sus conocimientos sobre la pandemia a lo largo del tiempo, adaptando y refinando la terminología utilizada en sus interpretaciones.

Por último, no hemos detectado variación interlingüística en los ET. Los intérpretes no utilizaron préstamos del chino en sus interpretaciones. Esto podría deberse al carácter globalizador de la pandemia y a la primacía del inglés en la comunicación especializada, sobre todo en las ciencias, lo cual bloqueó la opción de usar préstamos en las interpretaciones al inglés.

6. Conclusiones

A modo de síntesis, este artículo ha tratado la variación terminológica en un contexto muy específico –la interpretación chino-inglés de ruedas de prensa oficiales durante la pandemia de la COVID-19–, con un enfoque particular en las causas de dicha variación.

Por una parte, la revisión bibliográfica sobre la variación terminológica ha revelado los diferentes parámetros para explorar las causas de la variación terminológica. Por otra parte, la configuración del corpus de interpretación *ad hoc* y su uso han aportado datos esenciales para el análisis de nuestro trabajo.

Los resultados obtenidos del corpus han evidenciado la presencia de variación terminológica en la interpretación de ruedas de prensa oficiales. Además, a través del análisis del uso de cada variante, hemos explorado las posibles causas de variación terminológica en este contexto específico. Entre ellas, destacan las causas cronológicas, funcionales, discursivas y cognitivas. En cambio, los factores geográficos, sociales e interlingüísticos mencionados en los recursos bibliográficos tienen poca importancia en la interpretación de ruedas de prensa oficiales.

Este trabajo es una primera aproximación a la variación terminológica en la interpretación de ruedas de prensa oficiales. Se requieren más datos de un corpus más grande para consolidar y verificar los resultados. Sin embargo, puede servir como estudio piloto para futuras investigaciones. Asimismo, la elaboración del corpus de interpretación *ad hoc* y las herramientas automáticas adoptadas pueden ser relevantes para otros estudios en este campo.

7. Referencias bibliográficas

- Bhatia, A. (2006). Critical discourse analysis of political press conferences. *Discourse and Society*, 17(2), 173-203. <https://doi.org/10.1177/0957926506058057>
- Cabré, M. T. (1993). *La terminología: teoría, metodología, aplicaciones* (1.ª ed.). Editorial Antártida/Empúries.
- Cabré, M. T. (1996). *Lexicología y variación: hacia un modelo integrado*. V Simposio Ibero-Americano de Terminología. Ciudad de México. <https://sites.google.com/view/riterm/pt/simposiopt/simpostioantერიორესპტ>
- Cabré, M. T. (1999). La Terminología: representación y comunicación: elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos. Universitat Pompeu Fabra. Institut Universitari de Lingüística Aplicada.
- Cabré, M. T. (2023). *Terminology: cognition, language and communication*. John Benjamins Publishing Company.
- Cai, H. (2019). 语料对齐工具的性能比较与选择 [Comparación y selección de herramientas de alineación de corpus]. *Chinese Translators Journal*, 3, 150-155. https://translation.education/knowledge/attachment/%E8%AF%AD%E6%96%99%E5%AF%B9%E9%BD%90%E5%B7%A5%E5%85%B7%E7%9A%84%E6%80%A7%E8%83%BD%E6%AF%94%E8%BE%83%E4%B8%8E%E9%80%89%E6%8B%A9_%E8%94%A1%E8%BE%89.pdf
- Castillo, P. (2015). Interpreting for the mass media. *The Routledge Handbook of Interpreting* (pp. 280-301). Routledge.
- Centro Chino para el Control y la Prevención de Enfermedades. (2020). 新型冠状病毒无症状感染者是否有传染性？系列问答在这里！ [¿Pueden contagiar los pacientes asintomáticos? ¿Está aquí las preguntas y respuestas!].
- Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez. (2013). *Rueda de prensa*.

- Chinese Academy of Translation. (2020). 抗击新冠肺炎疫情汉英对照词汇 [COVID-19: A Chinese-English Glossary]. Fudan Press.
- Chinese Academy of Translation. (2020). 中国关键词：抗击新冠肺炎疫情篇 [Keywords to Understand China: the Fight against COVID-19]. New World Press.
- Fernández-Silva, S. y Kerremans, K. (2021). La variación terminológica en textos fuente y sus traducciones: un estudio piloto. *Lingüística y Literatura*, 42(79), 520-544. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n79a29>
- Fundéu RAE. (2021). Super spreader, alternativas en español. *Recomendaciones*. <https://www.fundeu.es/recomendacion/super-spreader-alternativas-en-castellano/>
- Freixa, J. (2002). La variació terminològica. Anàlisi de la variació denominativa en textos de diferent grau d'especialització de l'àrea de medi ambient. Universitat de Barcelona.
- Freixa, J. (2005). Variación terminológica: ¿Por qué y para qué? *Meta*, 50(4). <https://doi.org/10.7202/019917ar>
- Freixa, J. (2013). Otra vez sobre las causas de la variación denominativa. *Debate Terminológico*, 9, 38-46. <https://seer.ufrgs.br/riterm/article/view/37170>
- Garrido-Nombela, R. (2022). Institutional translation. *Encyclopedia of Translation & Interpreting*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6367013>
- Han, Z. (24 de abril de 2024). 术语外译的国家翻译与学者翻译 [La traducción de terminología por parte del Gobierno versus por parte de los investigadores]. Conferencia de SISU Institute of Translation Studies.
- Hu, K., Pan, F., y Li, X. (2015). 基于语料库的记者招待会汉英口译研究 [A Corpus-Based Study of Chinese-English Conference Interpreting]. Foreign Language Teaching and Research Press.
- Kostina, I. (2011). Clasificación de la variación conceptual de los términos basada en la modulación semántica discursiva. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 16(27), 35-73. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34322011000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Liao, S. y Pan, L. (2018). Interpreter mediation at political press conferences. Interpreting. *International Journal of Research and Practice in Interpreting*, 20(2), 188-203. <https://doi.org/10.1075/intp.00009.lia>
- Liu, J. y Li, Z. (2011). 全球本土化语境下的英语教育探究 [The Exploration of English Education within the Context of Globalization]. *Journal of Jishou University (Social Sciences Edition)*, 32(5), 153-157. <https://skxb.jsu.edu.cn/CN/Y2011/V32/I5/153>

- Merriam-Webster (n.d.). Novel. *Merriam-Webster.com dictionary*. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/novel>
- Organización Mundial de la Salud (2020). *Naming the coronavirus disease (COVID-19) and the virus that causes it*. [https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-\(covid-2019\)-and-the-virus-that-causes-it](https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-(covid-2019)-and-the-virus-that-causes-it)
- Porras-Garzón, J. M. (2022). *El anglicismo terminológico: consecuencias léxicas del uso de textos escritos en inglés en las clases de medicina en español*. Tesis doctoral. Universitat Pompeu Fabra. <http://www.tesisenred.net/handle/10803/674447>
- Real Academia Nacional de Medicina de España. (2012). Migraña. *Diccionario de Términos Médicos*. Consultado el 1 de junio desde https://dtme.ranm.es/buscador.aspx?NIVEL_BUS=3&LEMA_BUS=migra%C3%B1a
- Seghezzi, N. (2013). Variación terminológica: de la escritura a la oralidad. *Debate Terminológico*, 9, 62-80. <https://seer.ufrgs.br/index.php/riterm/article/view/37172>
- Wang, Y. (2020). 新型冠状病毒检测的重要手段——核酸检测 [Las pruebas de ácidos nucleicos como herramienta importante en la detección de nuevo coronavirus]. Suzhou Institute of Biomedical Engineering and Technology of Chinese Academy of Sciences. http://www.sibet.cas.cn/kxcb2020/kpzp/202009/t20200929_5709326.html
- Wüster, E. (2010). *Introducción a la teoría general de la terminología y a la lexicografía terminológica*. Documenta Universitaria. <https://www.digitaliapublishing.com/a/45410>
- Yanes Mesa, R. (2006). La rueda de prensa como género de la comunicación política. *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, 33. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2034885>

Las dos caras de las emociones: el disfrute y la ansiedad en el aula de lenguas extranjeras

MERCEDES RABADÁN ZURITA
Universidade do Algarve

Resumen

Desde la psicología positiva se enfatiza el papel de las emociones en el aprendizaje de idiomas, destacándose la necesidad de realizar nuevos estudios con aprendientes de diferentes nacionalidades y culturas sobre las relaciones entre ansiedad y disfrute. En este sentido, el objetivo de este trabajo fue analizar la relación entre el disfrute y la ansiedad en estudiantes portugueses universitarios. Se recogieron datos de 73 estudiantes (Medad = 22,02; 93,01 %) que estudiaban inglés, español y francés en las licenciaturas de Lenguas y Comunicación Intercultural, y Lenguas, Literaturas y Culturas. Se utilizó la escala de ansiedad (i.e. «Me siento nervioso y confundido cuando hablo en la clase de lengua extranjera») y de disfrute (i.e. «Disfruto la clase de lengua extranjera») de Dewaele y MacIntyre (2014). Los participantes expresaron elevados niveles de disfrute ($M = 3,70$, $DT = 0,65$) y moderados niveles de ansiedad ($M = 3,28$, $DT = 1,01$). Mayores puntuaciones en disfrute se asociaron con menores puntuaciones en ansiedad ($r = -0,32$, $p < 0,01$). No se observaron diferencias estadísticamente significativas en la relación disfrute-ansiedad en función de la lengua extranjera y el curso o año. Estos resultados son consistentes con investigaciones previas, siendo indicativos de la naturaleza consistente de esta relación en diversos contextos de aprendizaje. Aspectos relacionados con el docente y los compañeros (i.e. clima de seguridad) y las características individuales del alumnado (i.e. estrategias de afrontamiento) se asocian con el disfrute y la ansiedad, respectivamente, y deberían ser considerados en las metodologías y propuestas didácticas en el aula de lenguas extranjeras.

Palabras clave: disfrute, ansiedad, lenguas extranjeras, Portugal.

1. Introducción

La ansiedad en el estudio de lenguas extranjeras (LE) es uno de los aspectos que más interés ha generado tanto en los investigadores y académicos como en los docentes, debido a las consecuencias negativas que conlleva sobre el aprendizaje de la LE y sobre el bienestar y la motivación del aprendiziente (Dewaele, Albakistani y Amhed, 2024; Dewaele y Dewaele, 2020; Horwitz, 2010).

Definida como «una preocupación y reacción emocional negativa que surgen asociadas al aprendizaje de una lengua extranjera» (MacIntyre, 1999, p. 27), la ansiedad se ha relacionado con un pobre rendimiento en el aprendizaje (p. ej. dificultades para expresarse en la LE, peor comprensión oral en situaciones de conversación, etc.), malas relaciones interpersonales en el aula (p. ej. inhibición en las actividades grupales) o desmotivación para el estudio del idioma (Botes et al., 2020; Dewaele y MacIntyre, 2016; Kim y Choi, 2023; Smyth, García Manzanares y Fernández Muñoz, 2021). La preocupación por la influencia negativa de la ansiedad ha generado un gran número de estudios sobre los procesos y antecedentes (p. ej. individuales, interpersonales, grupales, de aula, de institución, etc.) de las situaciones ansiógenas en el aula de lenguas extranjeras (Botes et al., 2022; Dewaele, Albakistani y Amhed, 2024).

Frente a la tradicional perspectiva centrada en la reducción de los niveles de ansiedad en el aula de LE, la aparición y desarrollo de la psicología positiva ha proporcionado una visión alternativa para el estudio de las emociones negativas, especialmente de la ansiedad (Wang, Derakhshan y Zhang, 2021). En esta línea, el concepto de disfrute (*enjoyment*) (Dewaele y MacIntyre, 2014) puede ser una de las claves para la comprensión de las emociones negativas en el aula, sobre todo en el caso de la ansiedad experimentada por los estudiantes. El disfrute puede ser definido como un estado psicológico positivo resultado del equilibrio entre competencias, necesidades y valores del estudiante, y las exigencias y demandas de la situación de aprendizaje (Dewaele y MacIntyre, 2014). Diversos autores han expresado que el estudio de las emociones positivas en LE, como el disfrute, permitiría arrojar luz sobre los procesos relacionados con la ansiedad experimentada por los estudiantes (Botes et al., 2020; Dewaele, Albakistani y Amhed, 2024).

Si bien puede plantearse que disfrute y ansiedad puedan ser los dos polos de una misma dimensión afectiva, se trata de constructos psicológicos bien diferenciados. Se trataría de dos emociones distintas pero relacionadas, con procesos y consecuencias que deben ser explorados para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (Rabadán y Orgambídez, 2018). En este sentido, es importante comprender las relaciones entre disfrute y ansiedad, considerando el contexto donde se realiza el aprendizaje (p. ej. el nivel o curso) o el tipo de LE (p. ej. español frente a inglés y/o francés). Si existe una relación constante entre disfrute y ansiedad en diversos contextos de aprendizaje, puede plantearse que estas emociones están presentes en el aprendizaje y deben tener un papel nuclear en el diseño y puesta en marcha de las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE. En consecuencia, el objetivo de este estudio fue analizar la relación entre disfrute y ansiedad en diferentes LE y cursos (1.º, 2.º y 3.º) en una muestra de estudiantes portugueses universitarios. Se plantearon las siguientes preguntas de investigación: 1) ¿los alumnos más ansiosos muestran un menor disfrute de las actividades en el aula de LE? y 2) ¿los niveles de disfrute y ansiedad cambian en función de la lengua (español, francés, inglés) y del año de estudio (1.º, 2.º, 3.º)?

2. Marco teórico

2.1. El disfrute en LE

El desarrollo de la psicología positiva ha permitido en los últimos años el surgimiento de una nueva perspectiva de estudio de las lenguas extranjeras (LE) (Wang, Derakhshan y Zhang, 2021). Durante años, la investigación estaba demasiado centrada en los aspectos emocionales negativos de la enseñanza-aprendizaje del idioma, apareciendo frecuentemente estudios sobre la ansiedad y el *burnout* experimentado por los estudiantes. Frente a este «tradicional» foco en lo negativo, la nueva visión de la psicología positiva se centra en el estudio y la potenciación de los elementos que «funcionan bien en el aula» (Botes et al., 2020; Dewaele y MacIntyre, 2016). Los investigadores inspirados por la perspectiva positiva del aprendizaje de LE destacan la necesidad de potenciar el

bienestar en el aprendizaje frente a la mera corrección de los elementos que provocan malestar en los aprendientes (Wang, Derakhshan y Zhang, 2021). Como consecuencia, los estudios inspirados en potenciar el bienestar y el aprendizaje han analizado diferentes elementos tanto personales como del contexto de aula, destacándose entre ellos el disfrute (*enjoyment*) en clase (Dewaele y MacIntyre, 2014). Diversas investigaciones (Botes et al., 2020; Li, Jiang y Dewaele, 2018) han destacado el disfrute como un aspecto emocional fuertemente relacionado con el bienestar y el rendimiento de los estudiantes de lenguas extranjeras.

El concepto de disfrute surge a partir del trabajo de Dewaele y MacIntyre (2014), quienes plantean que el estudio de las emociones positivas es una aproximación útil y necesaria para la comprensión de los procesos afectivos subyacentes al aprendizaje de lenguas extranjeras. A partir del concepto de concentración (*flow*) de Csikszentmihalyi (1990), Dewaele y MacIntyre (2014) definen el disfrute como un estado mental psicológico y positivo derivado del equilibrio entre las características y demandas de las actividades y tareas en clase, y las competencias y necesidades de los estudiantes. Posteriormente, Botes et al. (2020) definen el disfrute como «a broad positive emotion experienced by FL learners when they psychological needs are met in the FL classroom» (p. 279).

En síntesis, el concepto de disfrute hace referencia a un estado emocional positivo vivido por los aprendientes de LE durante el proceso de adquisición de la lengua. El disfrute puede estar influido por una variedad de elementos o factores, tales como las actitudes hacia la LE, el clima afectivo en el aula o las interacciones entre alumnos y docente (Botes et al., 2020, 2022). Es importante destacar que el disfrute en el aula no es meramente que el estudiante «se lo pase bien». Implica, además, la presencia de elevados niveles de motivación, *engagement* y satisfacción con las experiencias de aprendizajes vividas.

El efecto positivo del disfrute sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras puede ser explicado a partir de la *broadening-and-building capacity of positive emotions theory* (Fredrickson, 2013). De acuerdo con esta autora, determinadas emociones positivas, tales como el disfrute, tienen la capacidad de ampliar los repertorios de pensamiento-acción de los estudiantes a la hora de afrontar tareas y actividades relacionadas con el aprendizaje, facilitando la toma de decisiones y asumiendo una actitud positiva y

constructiva hacia el aprendizaje. Como consecuencia, los estudiantes se implican con mayor facilidad en el proceso de aprendizaje y logran un mejor desempeño en la lengua, gracias a la vivencia de un mayor número de experiencias positivas en el aula (Dewaele y Dewaele, 2020; Fredickson, 2013). Además, mayores niveles de disfrute se relacionan con menores niveles de ansiedad. El disfrute puede contribuir a la reducción de la ansiedad experimentada, creando un entorno de aprendizaje más positivo y propicio (Botes et al., 2022; Chen, Chen y Liu, 2023; Dewaele, Albakistani y Amhed, 2024).

2.2. La ansiedad en LE

En la actualidad, hay un gran consenso entre investigadores, académicos y profesionales en considerar la ansiedad idiomática o en LE como uno de los elementos con mayor influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE (Dewaele, Albakistani y Amhed, 2024; Rabadán y Orgambidez, 2018). La adquisición de una lengua extranjera puede convertirse en una pesadilla para el aprendiente que experimenta elevados niveles de ansiedad y tensión, transformándose en un elemento que obstaculiza y perjudica todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Horwitz, 2010; Horwitz, Horwitz y Cope, 1986; Kim y Choi, 2023). Diversos investigadores concuerdan en resaltar la ansiedad idiomática como el elemento afectivo que más obstaculiza el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (Chen, Chen y Liu, 2023; Horwitz, 2010; Smyth, García Manzanares y Fernández Muñoz, 2021).

La ansiedad hace referencia al temor o la aprensión que aparece cuando un alumno tiene que realizar una actuación en lengua extranjera (Botes et al., 2020, 2022). Rubio (2004) define la ansiedad en LE como un «estado emocional subjetivo que surge ante el estímulo incierto preconcebido como una amenaza y que genera en el individuo una alteración, que puede ser de índole fisiológica, cognitiva y asertiva» (p. 34). Horwitz, Horwitz y Cope (1986), por su parte, la definen como «a subjective feeling of tension, apprehension, nervousness, and worry associated with an arousal on the autonomous nervous system» (p. 125). Entre las características de la ansiedad, pueden citarse los sentimientos de inadecuación, miedo al fracaso y reacciones emocionales negativas durante las actividades en grupo (Botes et al.,

2020, 2022). Por ejemplo, un estudiante puede sentirse ansioso cuando se le pide que hable en clase en un idioma extranjero por miedo a cometer errores o a ser juzgado por los demás.

En la ansiedad pueden influir diversas variables tanto internas (relativas al estudiante) como relacionadas con el docente y/o el contexto de clase. Por ejemplo, aptitudes por debajo de la media para el aprendizaje de idiomas, menor dominio de la lengua materna y bajos niveles de autonomía son algunas variables personales asociadas con una mayor experiencia de ansiedad (Dewaele y MacIntyre, 2016; Horwitz, 2010; Smyth, García Manzanares y Fernández Muñoz, 2021). En relación con el docente y el ambiente de aula, entornos de clase competitivos y estilos docentes tradicionales y centrados en la corrección del error podrían igualmente generar elevadas experiencias de ansiedad en LE. A su vez, la influencia negativa de la ansiedad sobre el desempeño académico y el bienestar ha quedado manifiesta en una gran mayoría de estudios (Dewaele, Albakistani y Amhed, 2024; Kim y Choi, 2023; Rabadán y Orgambidez, 2018; Smyth, García Manzanares y Fernández Muñoz, 2021): los estudiantes con peores notas y rendimiento se mostraron más ansiosos por el miedo a cometer errores, apenas participaban en las actividades grupales y comunicativas y estaban especialmente nerviosos y preocupados ante las pruebas de evaluación.

2.3. La relación entre disfrute y ansiedad

La relación entre disfrute y ansiedad en el aula de LE es un tema complejo, si bien necesario de analizar para entender el papel de ambas emociones en el aprendizaje y adquisición de la LE (Botes et al., 2020, 2022; Dewaele, Albakistani y Amhed, 2024). Estas dos emociones, *a priori* las dos caras de una misma moneda (Dewaele y MacIntyre, 2014), son dos fenómenos totalmente diferentes y con consecuencias particulares sobre el rendimiento académico y el bienestar del estudiante. En consecuencia, es vital analizar la relación entre estas dos variables. Diversos autores han observado una relación negativa entre el disfrute en el aula y la ansiedad experimentada (Botes et al., 2022; Dewaele, Albakistani y Amhed, 2024).

Cuando los estudiantes encuentran placer y satisfacción en el aprendizaje, es menos probable que se sientan ansiosos. La participación activa y la implicación en las tareas son elementos ge-

neradores de ambientes positivos para el aprendizaje. Por otro lado, elevados niveles de ansiedad pueden disminuir el disfrute al inhibir la participación en las actividades. Estar constantemente preocupado por cometer errores o por la posibilidad de ser evaluado negativamente por otros (compañeros, docente) limita la participación y la disposición a comunicarse en la LE (*i.e.* aversión al riesgo lingüístico de expresarse en otro idioma). Como resultado, las oportunidades de tener experiencias positivas en el aula disminuyen drásticamente.

3. Hipótesis y preguntas de investigación

Aunque existe evidencia empírica sobre la relación entre disfrute y ansiedad, es necesario explorar si dicha relación depende de otras variables (*i.e.* curso, nivel) o si, por el contrario, es una relación relativamente estable. En caso de una relación constante entre disfrute y ansiedad en diversos contextos de aprendizaje, las metodologías y propuestas didácticas en el aula de LE deberían considerar e incluir el papel e influencia de estas emociones con el fin de mejorar y facilitar el proceso de adquisición. En este sentido, la pregunta de investigación de este estudio es analizar la relación entre disfrute y ansiedad en diferentes LE y cursos (1.º, 2.º y 3.º) en una muestra de estudiantes portugueses universitarios, planteándose las siguientes hipótesis:

- H1: elevados niveles de disfrute se relacionan con bajos niveles de ansiedad.
- H2: existen diferencias en la relación entre disfrute y ansiedad en función de la LE (español, francés, inglés).
- H3: existen diferencias en la relación entre disfrute y ansiedad en función del curso o año de estudio (1.º, 2.º, 3.º).

4. Método

4.1. Muestra y procedimiento

Para la realización de este estudio se utilizó un diseño de investigación de tipo descriptivo, correlacional y transversal. Como

método de recogida de datos se usaron cuestionarios con medidas de autoinforme de las variables incluidas. El diseño descriptivo y correlacional es el diseño más adecuado cuando se pretende determinar si existe una relación entre dos o más relaciones (*i.e.* disfrute y ansiedad). Además, permite recoger grandes cantidades de información en periodos relativamente cortos de tiempo y recoger las experiencias y percepciones de los estudiantes de lenguas extranjeras sobre su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se llevó a cabo un muestreo por conveniencia, siendo los criterios utilizados para la selección de los participantes estar matriculado en asignaturas de lenguas extranjeras de la institución de los investigadores (*i.e.* inglés, español, francés) en el momento de realización del estudio.

Previamente a la recogida de datos, se realizó un cálculo para determinar el número mínimo y adecuado de participantes necesarios para poder detectar el efecto esperado entre el disfrute y la ansiedad mediante el método estadístico de *power analysis*. Este cálculo mediante un *power analysis* facilita minimizar la probabilidad de obtener resultados falsos negativos (*i.e.* no detectar un efecto cuando existe en realidad). Para ello, se utilizó el paquete «pwr» del programa estadístico R (R Core Team, 2024), estableciendo los siguientes parámetros: el nivel de significancia (*alpha*), o probabilidad de cometer un error tipo I, el poder estadístico ($1 - \textit{Beta}$), o probabilidad de detectar un efecto real si es que existe, y el tamaño del efecto que se pretende detectar en el estudio. En general, para un *power analysis* se plantea un *alpha* de 0,05 y un poder de 0,80. El tamaño del efecto esperado (coeficiente de correlación) se estableció en 0,35, a partir de los datos informados en las revisiones de Botes et al. (2020, 2022). El *power analysis* a partir de los parámetros indicados mostró un mínimo de 61 participantes para detectar una correlación de 0,35 con un poder de 80 % y un nivel de significancia de 0,05.

Tras conocer el número necesario de participantes para el estudio y antes de comenzar la aplicación de los cuestionarios, el estudio (diseño, instrumentos, plan de recogida de datos, anonimato y privacidad, etc.) fue presentado al comité de ética de la institución del principal investigador, el cual aprobó la realización de la investigación. Posteriormente, se solicitó al rectorado de la institución y se obtuvo el permiso para proceder con la re-

cogida de datos del alumnado durante el horario de impartición de las clases de lenguas extranjeras.

Los investigadores se desplazaron por las aulas durante el horario de clase y, tras pedirle permiso al docente, presentaron los objetivos principales del trabajo, solicitando la participación de aquellos estudiantes que estuvieran interesados en colaborar en el estudio. Tras dar el consentimiento por escrito para participar, los estudiantes cumplimentaron los cuestionarios en presencia de los investigadores, los cuales estuvieron disponibles en todo momento para resolver las dudas y preguntas. El anonimato y la confidencialidad de las informaciones fueron garantizadas. Los cuestionarios fueron introducidos en sobres sin identificación y, a su vez, introducidos en una urna preparada para tal propósito. Finalmente, se agradeció la colaboración de todos los estudiantes participantes y se les ofreció la oportunidad de recibir información sobre los resultados de la investigación a través del correo electrónico.

La muestra final estuvo compuesta por un total de 73 estudiantes portugueses de una universidad pública del sur de Portugal. La edad media de los participantes se situó sobre los 22 años ($M = 22,02$, $DT = 2,93$), con un rango de edad comprendido entre 18 y 36 años. La gran mayoría de la muestra estuvo compuesta por mujeres (93,01 %). En relación con el idioma extranjero estudiado, el 31,3 % de los participantes estaba matriculado en Español como lengua extranjera, el 20 % en Francés como lengua extranjera y el 48,7 % en Inglés como lengua extranjera. El 57,68 % eran estudiantes de la licenciatura Lenguas y Comunicación Intercultural mientras que el 42,32 % lo eran de Lenguas, Literatura y Cultura. Por último, 23 estudiantes estaban inscritos en primero, 27 en el segundo y 23 estudiantes en tercero. La lengua materna de todos los participantes era el portugués.

4.2. Instrumentos

Todas las variables de la investigación fueron evaluadas mediante un cuestionario de autoinforme individual, basado en escalas cuyas propiedades psicométricas (fiabilidad y validez) han mostrado ser adecuadas en posteriores trabajos. A continuación, se presentan los instrumentos junto con las variables evaluadas.

- Cuestionario de variables sociodemográficas y académicas. Este cuestionario fue desarrollado expresamente por los investigadores para el estudio. Las variables sociodemográficas y académicas pedidas fueron: edad, sexo, lengua extranjera estudiada, licenciatura y año cursado.
- Disfrute. Para evaluar esta variable se utilizó la escala *Foreign Language Enjoyment Scale* de Dewaele y MacIntyre (2014), en su versión portuguesa. La escala desarrollada por estos autores consta de 21 ítems (p. ej. «I've learned interesting things») que se responden mediante una escala tipo Likert de 5 puntos, que va desde 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). La puntuación total se obtiene promediando las puntuaciones de los 21 ítems. Mayores puntuaciones en la escala indican mayores percepciones de disfrute en el aula de lengua extranjera. Esta escala ha mostrado una adecuada consistencia interna, con valores *alpha* de Cronbach de 0,86 (Botes et al., 2020). En el presente estudio, el valor de fiabilidad, calculado a partir del coeficiente omega (Peters, 2014) fue 0,92 (*boot se* = 0,016).
- Ansiedad. Para medir esta variable se usó la escala *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* de Dewaele y MacIntyre (2014), basada en la *Foreign Language Anxiety Scale* de Horwitz, Horwitz y Cope (1986), en su versión en portugués. Esta escala consta de 8 ítems (p. ej. «Even if I am well prepared for FL class, I feel anxious») que se responden mediante una escala tipo Likert de 5 puntos, que va desde 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). La puntuación total de la escala se calcula promediando las puntuaciones de los 8 ítems. Mayores puntuaciones en la escala muestran mayores niveles de ansiedad experimentados en los participantes durante la clase de lengua extranjera. Esta escala ha mostrado una adecuada fiabilidad, con coeficientes *alpha* de Cronbach de 0,86 (Botes et al., 2020). En el presente estudio, el coeficiente de fiabilidad omega obtenido fue 0,86 (*boot se* = 0,012).

4.3. Análisis de datos

Para el análisis de los datos se empleó el paquete estadístico R (R Core Team, 2024), utilizando los siguientes paquetes: «pwr», para el cálculo del tamaño muestral necesario para el estudio

(*power analysis*), «MBESS», para el cálculo del coeficiente de fiabilidad *omega*, y «psych», para el cálculo de los coeficientes descriptivos de las variables (media, desviación típica, asimetría y curtosis), los coeficientes de correlación de Pearson (*r*) y el análisis factorial exploratorio. En el caso de determinar las relaciones entre las variables, se calcularon los intervalos de confianza de los coeficientes de Pearson. Si el valor cero no se encuentra incluido en el intervalo calculado, puede considerarse que el coeficiente es estadísticamente significativo. Para la comparación de medias entre las lenguas extranjeras y el año de licenciatura, se realizó la prueba ANOVA de un factor. Este método permite comprobar si las diferencias entre varios grupos independientes de participantes son significativas o no. Para este estudio se ha asumido un nivel de significancia (*p*) de 0,05.

5. Resultados

5.1. Análisis preliminares

En primer lugar, dado que todos los datos provienen de medidas de autoinforme, es decir, una autoobservación que realiza el participante de su propia conducta, es conveniente realizar un análisis de posibles sesgos que puedan afectar al análisis de los datos. En este sentido, se llevó a cabo el test *one-factor* de Harman (Podsakoff, MacKenzie y Podsakoff, 2012) para verificar el posible efecto del método de la varianza común (*common method variance*). Esta varianza puede estar causada por un sesgo que altera (hacia puntuaciones altas o bajas) las respuestas a las preguntas que se incluyen en un cuestionario. Es decir, este sesgo puede distorsionar las relaciones observadas entre las variables del estudio, bien sobrestimándolas, bien infravalorándolas (Podsakoff, MacKenzie y Podsakoff, 2012).

Para realizar el test *one-factor* es necesario un análisis factorial con todos los ítems de las escalas utilizando el método de componentes principales y rotación *varimax* y forzando la extracción de un único factor. De acuerdo por Podsakoff, MacKenzie y Podsakoff (2012), si la varianza del factor extraído fuera superior al 40%, es muy probable que este sesgo esté presente en los datos obtenidos. Los resultados del análisis factorial mostraron un factor que dio

cuenta del 34,23 % de la varianza, por lo que en principio parece que este sesgo no afectaría a las relaciones entre las variables.

5.2. Estadísticos descriptivos y correlaciones

La tabla 1 recoge los estadísticos de las variables del estudio (media, desviación típica y asimetría), así como la correlación (coeficiente r de Pearson) y los coeficientes de fiabilidad de las escalas. Los participantes expresaron niveles moderados de disfrute ($M = 3,70$, $DT = 0,65$) y de ansiedad ($M = 3,28$, $DT = 1,01$), siendo la percepción de ansiedad menor que la percepción de disfrute en el aula de LE. Tal y como se esperaba, los análisis de correlación mostraron que el disfrute en el aula de LE se relacionó de manera significativa ($p < 0,01$) y negativa con la ansiedad ($r = -0,32$). Mayores experiencias de disfrute en el aula se asociaron con menores percepciones de ansiedad por parte de los participantes de este estudio. En este sentido, se confirma la hipótesis H1.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y correlación entre variables ($N = 73$) **
 $p < 0,01$

Variable	Disfrute	Ansiedad	Media	Desv. Típica	Asimetría
Disfrute	(0,92)		3,70	0,65	-0,75
Ansiedad	-0,32**	(0,86)	3,28	1,01	-0,46

Las pruebas ANOVA de un factor para comparar las medias en disfrute y ansiedad en función de la lengua extranjera no mostraron diferencias estadísticamente significativas. En el caso del disfrute, las diferencias no fueron significativas, $F(2,71) = 0,6$, $p = 0,34$ entre las medias de español ($M = 3,69$), francés ($M = 3,53$) e inglés ($M = 3,58$). Tampoco lo fueron en el caso de la ansiedad ($F[2,69] = 0,87$, $p = 0,45$), con valores de 33,55 para español, 3,46 para francés y 3,37 para inglés. En las tres lenguas extranjeras se observó una relación significativa ($p < 0,01$) y negativa entre la ansiedad y el disfrute, si bien no se obtuvieron diferencias entre los coeficientes observados ($z = 0,45$, $p = 0,52$). Consecuentemente, no se confirma la hipótesis H2.

Tampoco se obtuvieron diferentes estadísticamente significativas en función del año o curso de la licenciatura. En relación

con el disfrute, la prueba ANOVA no indicó diferencias ($F [2, 70] = 0,54, p = 45$) entre las medias de los participantes de primero ($M = 3,70$), de segundo ($M = 3,54$) y de tercero ($M = 3,61$). En el caso de la ansiedad, las diferencias fueron no significativas ($F [2,69] = 1,78, p = 0,23$) entre primero ($M = 3,37$), segundo ($M = 3,41$) y tercero ($M = 3,29$). La relación negativa y significativa ($p < 0,01$) entre ansiedad y disfrute se observó en los tres cursos, si bien no hubo diferencias entre los coeficientes obtenidos ($z = 0,89, p = 0,47$). En consecuencia, no se confirma la hipótesis H3.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de disfrute y ansiedad por LE y año.
Nota: todos los coeficientes son estadísticamente significativos ($p < 0,01$)

LE	Disfrute	Ansiedad	r
Español	3,69	3,55	-0,31
Francés	3,53	3,46	-0,27
Inglés	3,58	3,37	-0,28
Año			
1.º	3,70	3,37	-0,33
2.º	3,54	3,41	-0,31
3.º	3,61	3,29	-0,26

6. Discusión

En los últimos años el foco de interés y de investigación en el enseñanza-aprendizaje de las LE se ha colocado en la relevancia de los aspectos emocionales como determinantes tanto del rendimiento académico como del bienestar de los estudiantes. Los elementos emocionales positivos (*i.e.* disfrute) y negativos (*i.e.* ansiedad) tienen efectos diferenciales y significativos sobre el proceso de adquisición (Botes et al., 2020; Dewaele y MacIntyre, 2016; Kim y Choi, 2023; Smyth, García Manzanares y Fernández Muñoz, 2021) por lo que es importante avanzar en la comprensión sobre las relaciones entre estas variables. Como consecuencia, el objetivo de este estudio fue analizar la relación entre el disfrute y la ansiedad en estudiantes universitarios portugueses en diferentes lenguas extranjeras y cursos.

La primera hipótesis del estudio (H1) planteó la relación negativa entre el disfrute y la ansiedad, siendo confirmada por los datos obtenidos y añadiendo, de este modo, una mayor evidencia

a los estudios ya realizados sobre estos dos elementos afectivos en LE (Botes et al., 2022; Dewaele, Albakistani y Amhed, 2024). Por un lado, desde la *broadening-and-building theory* (Fredrickson, 2013), el disfrute favorece una mayor movilización de recursos personales que son dirigidos y mantenidos hacia la realización de las actividades, facilitando una mayor implicación y participación en experiencias positivas en el aula. Un mayor disfrute se asocia a un clima de confianza y seguridad, donde los aprendientes se sienten menos «amenazados» y experimentan menos tensión y ansiedad. Por otro lado, cuando la situación de aprendizaje es ansiógena o amenazante (*i.e.* miedo a la evaluación de los demás, miedo a participar por cometer errores), el estudiante tiene menos oportunidades de experimentar disfrute en el aula.

En relación con la hipótesis H2, nuestros resultados no mostraron que la LE sea un determinante significativo en la relación entre disfrute y ansiedad. Es decir, la relación entre ambos elementos emocionales es relativamente independiente de la lengua extranjera estudiada, lo que podría sugerir que los aspectos afectivos asociados a la enseñanza-aprendizaje están presentes de manera transversal (Botes, Dewaele y Greiff, 2020, 2022). Además, nuestros resultados son coherentes con los obtenidos en el meta-análisis de Botes, Dewaele y Greiff (2022) con 28.166 aprendientes de diferentes LE, observándose una relación negativa entre disfrute y ansiedad. Finalmente, la hipótesis H3 no fue confirmada al no encontrarse diferencias significativas en la relación entre disfrute y ansiedad en función del curso o año de estudio (primero, segundo o tercero). De manera similar a la LE, no parece que el hecho de encontrarse en un nivel inicial o final afecte a la asociación entre las experiencias de disfrute en el aula y las percepciones de ansiedad de los estudiantes. Se podría considerar que la relación entre disfrute y ansiedad es relativamente consistente en diversos contextos de aprendizaje, de modo que las metodologías y propuestas didácticas en el aula de LE deberían considerar e incluir el papel e influencia de estas emociones con el fin de mejorar y facilitar el proceso de adquisición

6.1. Limitaciones y futuros estudios

Los resultados obtenidos en esta investigación deben ser interpretados teniendo en cuenta una serie de aspectos relativos al

diseño y a la recogida de datos. En primer lugar, el diseño de este estudio es de tipo transversal y correlacional, lo que impide el establecimiento de relaciones de causalidad. Es decir, nos impide plantear si el disfrute reduce la ansiedad por un mayor número de experiencias positivas en el aula, o bien la ansiedad inhibe la participación en las actividades obstaculizando las vivencias de disfrute. En este sentido, nuestro estudio solo permite la comprobación de hipótesis de covarianza, es decir, relaciones entre las puntuaciones de los participantes en dos o más variables. Futuros estudios deberían ser planteados utilizando diseños longitudinales que permitan establecer relaciones de efecto entre el disfrute y la ansiedad mediante estudios de diarios o diseños de medidas repetidas. En segundo lugar, si bien el test de Harman parece indicar que la varianza del método común no parece afectar a los datos (Podsakoff, MacKenzie y Podsakoff, 2012), no es posible descartar su influencia, así como la influencia de otros sesgos, como el de deseabilidad social.

En el futuro, los estudios sobre ansiedad y disfrute deberían estar basados en la triangulación de datos, es decir, en la obtención de datos por diversos medios: cuestionarios, grupos de discusión, estudio de caso único, etc. que permitan obtener mayores garantías de validez, credibilidad y rigor en los datos obtenidos. Y en tercer y último lugar, terceras variables, tales como las estrategias didácticas (*i.e.* metodologías activas) del docente o ciertas características personales del aprendiente (*i.e.* introversión, estrategias de afrontamiento ante situaciones de evaluación, etc.), no evaluadas en esta investigación, podrían afectar a las relaciones entre el disfrute y la ansiedad, siendo recomendable incluirlas en el diseño de futuras investigaciones sobre esta temática.

6.2. Implicaciones para la docencia en LE

Nuestros resultados resaltan la importancia de la atención a los elementos afectivos en el aula de LE, siendo una de las bases sobre las que plantear propuestas y diseños didácticas que potencien el disfrute a la par que reduzcan la ansiedad de los aprendientes. Por un lado, varias estrategias e intervenciones pueden plantearse en la creación y desarrollo de un clima de aula positivo y de apoyo. El docente posee un rol clave en el desarrollo de

interacciones positivas que faciliten la participación activa del alumnado. Cuando los aprendientes se sienten motivados y apoyados por el docente, tienden a experimentar un mayor disfrute en las actividades planteadas experimentando mayores vivencias positivas durante el aprendizaje.

De manera similar, el docente debe gestionar, promover y facilitar las interacciones positivas entre los alumnos (*i.e.* gestionando la creación de grupos) para mejorar las experiencias y desarrollar un clima de seguridad para los estudiantes que permita la comunicación en la LE sin miedo a ser evaluado negativamente. Finalmente, y relacionado con lo anterior, un aspecto fundamental del docente es el tratamiento del error, que tiene que ser gestionado de manera cuidada para evitar situaciones de comparación social que obstaculicen la adquisición de la LE (*i.e.* comentarios en clase sobre la gravedad del error cometido, comparar el número de fallos entre aprendientes, etc.).

Por otro lado, la adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje de LE a las necesidades psicológicas del estudiante es otro pilar sobre el que planificar y llevar a cabo intervenciones pedagógicas. Fomentar la autonomía del estudiante a la par que desarrollar su autoeficacia pueden contribuir significativamente al disfrute en clase (Wang, Derakhshan y Zhang, 2021), diseñando itinerarios de aprendizaje individualizado donde los estudiantes tomen sus decisiones y les permitan reconocer sus logros, así como aprender de sus errores. En este sentido, el uso de las nuevas tecnologías (*i.e.* chatbots conversacionales, videollamadas grupales, etc.) puede facilitar la interacción y el aprendizaje colaborativo en entornos de seguridad psicológica, permitiendo que los estudiantes se sientan más cómodos y disfruten más del proceso de aprendizaje.

7. Conclusiones

La importancia de los aspectos afectivos asociados al aprendizaje de una LE (*i.e.* disfrute, ansiedad) debe ser objeto de atención y reflexión por parte de docentes, académicos e investigadores. Las emociones positivas y negativas deben ser consideradas bases nucleares y transversales a cualquier LE y curso desde las que plantear propuestas didácticas que mejoren el desempeño aca-

démico y favorezcan el bienestar de los estudiantes, desde un enfoque integral que incluya tanto el ambiente de aprendizaje como las características individuales.

8. Referencias bibliográficas

- Botes, E., Dewaele, J.-M. y Greiff, S. (2020). The Power to Improve: Effects of Multilingualism and Perceived Proficiency on Enjoyment and Anxiety in Foreign Language Learning. *European Journal of Applied Linguistics*, 8(2), 279-306. <https://doi.org/10.1515/eujal-2020-0003>
- Botes, E., Dewaele, J.-M. y Greiff, S. (2022). Taking stock: A meta-analysis of the effects of foreign language enjoyment. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 12(2), 205-232. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2022.12.2.3>
- Chen, Y., Chen, C. y Liu, S. (2023). Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety among Chinese learners of German. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras*, VIII, 115-131. <https://doi.org/10.30827/portal.in.viVIII.29242>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper Collins.
- Dewaele, J.-M., Albakistani, A. y Ahmed, I. K. (2024). Levels of foreign language enjoyment, anxiety and boredom in emergency remote teaching and in in-person classes. *The Language Learning Journal*, 52(1), 117-130. <https://doi.org/10.1080/09571736.2022.2110607>
- Dewaele, J.-M. y Dewaele, L. (2020). Are foreign language learners' enjoyment and anxiety specific to the teacher? An investigation into the dynamics of learners' classroom emotions. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(1), 45-65. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2020.10.1.3>
- Dewaele, J.-M. y MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237-274. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5>
- Dewaele, J.-M. y MacIntyre, P. D. (2016). Foreign Language Enjoyment and Anxiety: The right and left of the language learner. En T. Gregersen, P. D. MacIntyre y S. Mercer (eds.), *Positive Psychology in SLA. Multilingual Matters*.

- Fredrickson, B. (2013). Positive emotions broaden and build. En *Advances in experimental social psychology* (pp. 1-53). Academic Press.
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154-167. <https://doi.org/10.1017/S026144480999036X>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. y Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Kim, T.-Y. y Choi, E.-Y. (2023). English learning anxiety and English learning demotivation in South Korean third-year high school students. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras*, 39, 75-91. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi39.22305>
- Li, C., Jiang, G. y Dewaele, J.-M. (2018). Understanding Chinese high school students' Foreign Language Enjoyment: Validation of the Chinese version of the Foreign Language Enjoyment scale. *System*, 76, 183-196. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.06.004>
- MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. En D. J. Young (ed.), *Affect in foreign language and second language teaching: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. McGraw-Hill.
- Peters, G.-J. (2014). The alpha and the omega of scale reliability and validity: Why and how to abandon Cronbach's alpha and the route towards more comprehensive assessment of scale quality. *European Health Psychologist*, 16(2), 56-69. <https://doi.org/10.31234/osf.io/h47fv>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B. y Podsakoff, N. P. (2012). Sources of method bias in social science research and recommendations on how to control it. *Annual Review of Psychology*, 63(1), 539-569. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100452>
- R Core Team (2024). *R: A language and environment for statistical computing* [Software]. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- Rabadán, M. y Orgambidez, A. (2018). Ansiedad idiomática y motivación hacia el español como lengua extranjera en estudiantes universitarios portugueses: Un estudio exploratorio. *Estudios sobre Educación*, 35, 517-533. <https://doi.org/10.15581/004.35.517-533>
- Rubio, F. (2004). *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Smyth, A. M., García Manzanares, N. y Fernández Muñoz, J. J. (2021). Anxiety and personality as indicators of academic performance in

- university foreign language classrooms. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras*, 36, 27-42. <https://doi.org/10.30827/portalin.v0i36.15376>
- Wang, Y., Derakhshan, A. y Zhang, L. J. (2021). Researching and Practicing Positive Psychology in Second/Foreign Language Learning and Teaching: The Past, Current Status and Future Directions. *Frontiers in Psychology*, 12, 731721. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.731721>

La adquisición de la marcación diferencial de objeto (DOM) en alumno/as germanoparlantes de ELE en el contexto escolar de Austria

HELENE THIERRICHTER
Universidad de Graz, Austria

Resumen

El estudio investiga la adquisición de la marcación diferencial de objeto (*Differential Object Marking*, DOM) en alumnos/as germanoparlantes de una escuela secundaria en Austria que estudian español como lengua extranjera (ELE) en un contexto formal. Participaron 38 alumno/as de 3.º y 4.º año de aprendizaje. En español, DOM se refiere a la marcación del objeto directo con la preposición «a» según ciertas características gramaticales y semánticas (animacidad, definitividad, especificidad, agentividad). Se usa prototípicamente con objetos directos animados (Vi a Susana). Los hablantes nativos/as adquieren DOM alrededor de los tres años, o sea a una edad temprana (Rodríguez-Mondonedo, 2008). Para aprendices de ELE, DOM supone dificultades (Di Biase y Hinger, 2015; Bowles y Montrul, 2008, 2009a, 2009b; Arechabaleta Regulez y Montrul, 2023) y no se suele adquirir hasta niveles lingüísticos muy avanzados (Guijarro-Fuentes y Marinis, 2007). Como la mayoría de los estudios se centra en estudiantes con inglés como L1, el presente enfoca estudiantes germanohablantes para comprobar si la adquisición de DOM se da de igual manera. Para ello, se usó un *Grammaticality Judgment Test* en línea cuyos resultados muestran diferencias en cuanto a los dos años de aprendizaje. Mientras los/as alumno/as del 4.º año de aprendizaje superan a los/as del 3.º año de aprendizaje en cuanto a la evaluación de DOM con objetos animados marcados, obtienen peores resultados en cuanto a la evaluación de objetos inanimados no marcados. Tal hecho sugiere que la percepción del factor de la animacidad solo empieza a reflejarse en aprendices más avanzados/as.

Palabras clave: adquisición ELE, germanohablantes, contexto escolar, *Differential Object Marking*/DOM.

1. Introducción

La adquisición de una lengua extranjera representa un desafío, que puede ser mayor si la lengua meta difiere de la L1 de los estudiantes. Este artículo se enfoca en una lengua románica, el español, como lengua meta y en una lengua germánica, el alemán, como lengua educativa de estudiantes. El español presenta ciertos fenómenos que se expresan de manera diferente o que no existen en el alemán, y viceversa. Uno de estos fenómenos es la marcación diferencial de objeto en español (DOM) expresada a través de la preposición «a», la cual no se encuentra en alemán de la misma manera. Por esta razón, la DOM constituye un aspecto de investigación interesante en la adquisición del español como L2 por aprendientes germanohablantes en el contexto escolar austriaco.

Uno de los objetivos de la adquisición de una segunda lengua es entender cómo los aprendientes desarrollan la percepción y producción gramatical en una lengua extranjera y qué rol puede desempeñar el *input* recibido en clase en tal desarrollo. En este contexto, también se plantea la cuestión de qué estructuras pueden ser adquiridas por los/as aprendientes y cuáles no. La DOM representa una estructura difícil para los aprendientes de L2 y, por lo tanto, es adecuada para investigar la adquisición de L2 en el contexto educativo. La DOM en español se utiliza fundamentalmente para distinguir el objeto directo del sujeto de la oración, sin embargo, la marcación «a» no se realiza en todas las oraciones. El uso más prototípico es la marcación de objetos directos animados, como en «Vi a Susana», y la ausencia de marcación en objetos directos inanimados, como en «Vi el coche». A pesar de las pruebas claras de que al menos el uso prototípico de la DOM se adquiere en la lengua materna a la edad de tres años (Rodríguez-Mondonedo, 2008), la adquisición de la DOM en el contexto de la segunda lengua resulta ser una gran dificultad aun en niveles avanzados de competencia lingüística (Bowles y Montrul, 2008, 2009a; Farley y McCollam, 2004; Guijarro-Fuentes y Marinis, 2007).

Dado que hasta la fecha existen pocos estudios sobre la adquisición de la DOM en aprendientes de español como L2 con lengua educativa alemán, el presente artículo se ocupa de la adquisición de la DOM en una secundaria austriaca seleccionada y

se enfoca en las preguntas de si se adquiere la DOM en este contexto y cómo se adquiere, y si ciertos criterios, especialmente la animacidad como factor primario, favorecen la DOM (Guijarro-Fuentes, 2011, 2012; Tippetts, 2011; Di Biase y Hinger, 2015).

Para investigar la adquisición de la DOM, se creará un *Grammaticality Judgment Test* (GJT) mediante la cual los estímulos sobre la DOM serán evaluados por los/as participantes en una escala Likert de cuatro niveles. Los resultados deberán proporcionar indicios sobre si se reconoce o no la DOM en su forma y uso.

El artículo se estructura de la siguiente manera: primero, se presenta el marco teórico, donde se define la DOM, se explican los criterios que rigen su uso y se revisa su adquisición en hablantes nativos (L1) y aprendientes de español como segunda lengua (L2). Luego, se describe la metodología del estudio, incluyendo las preguntas de investigación y las hipótesis. A continuación, se exponen los resultados obtenidos y se ofrece una interpretación de los mismos. Finalmente, en la conclusión, se discuten las implicaciones didácticas del estudio y se sugieren posibles enfoques para optimizar la enseñanza de la DOM en el aprendizaje del español como lengua extranjera.

2. Marco teórico

En los siguientes apartados se expondrán los fundamentos teóricos del presente trabajo. Primero se explicará el término de la marcación diferencial de objeto (2.1.). A continuación, se presentarán los criterios de la DOM (2.2. y 2.3.) y, posteriormente, se relacionarán con la adquisición del español como L1 (2.4.) y la adquisición del español como L2 (2.5.).

2.1. Definición de marcación diferencial de objeto

El término marcación diferencial de objeto (DOM) fue utilizado por primera vez por Georg Bossong (1982, 1985, 1991) y es uno de los fenómenos más discutidos en relación con la gramática del acusativo y dativo en español. Según Bossong (1991), la marcación del acusativo en objetos humanos se ha realizado con la preposición «a» desde las primeras inscripciones en la románica semítica hasta la lengua estándar actual. Para identificar

la DOM, Bossong (1991) propone los siguientes criterios: (a) la DOM debe establecer un contraste entre elementos con la misma función sintáctica, generalmente el objeto directo; (b) la DOM debe realizarse mediante una marca morfológica, denominada por él como marcación de caso gramemática; (c) el contraste existente debe estar asociado a una diferencia de significado, ya que la marcación no es automática ni fija, sino que muestra cierta variación.

Fábregas (2013) argumenta que algunas definiciones de Bossong son demasiado estrictas y que actualmente existen otros aspectos de la DOM en la literatura. Para ilustrar su punto, Fábregas (2013) presenta los siguientes ejemplos:

1. a. Encontré un problema.
- b. Encontré a un superviviente.

En estos ejemplos, se observa que en (1b) la preposición «a» precede al único argumento, mientras que en (1a) está ausente. La pregunta es si la relación sintáctica entre el argumento y el verbo se diferencia por la presencia de «a». Hay indicios de que ambos argumentos tienen la misma función, la de objeto directo (Fábregas, 2013). Según García García (2011), en (1a) se trata de un objeto directo inanimado, cuya marcación con «a» sería incorrecta, mientras que en (1b), debido a la animacidad del objeto directo, la marcación con «a» es obligatoria. Sin embargo, la DOM no solo depende de la animacidad del objeto directo, sino también de otros factores como la definitud y la especificidad (Leonetti, 2004).

2.2. Criterios para DOM

Dalrymple y Nikolaeva (2011) destacan que DOM en diferentes idiomas debe considerarse no solo estructuralmente, sino también desde perspectivas sintácticas, semánticas y de estructura informativa. Thomson en 1912 identifica la animacidad y la definitud como criterios centrales para DOM, señalando que la marcación acusativa con la preposición «a» se da principalmente con personas y seres vivos. Estos factores ayudan a diferenciar los sujetos de los objetos directos (García García, 2014). Bossong (1982) describe la animacidad como una característica inherente

de la frase determinante (DP) y la definitud como dependiente del contexto. Heusinger y Kaiser (2005) consideran ambos factores como categorías referenciales que determinan el tipo de relación con el objeto.

La escala de animacidad es: humano > animado > inanimado; la escala de definitud es: pronombre > nombre propio > definido > indefinido, específico > no específico (Bossong, 1991; Aissen, 2003). La marcación se aplica a partir de una categoría específica: Juan [inherentemente (+humano), (+animado)] se marca, casa (casa) (-inanimado) no. El uso específico de DOM en español se observa especialmente en objetos directos animados y específicos (Zagona, 2002). DOM también depende de los roles semánticos de los sujetos y objetos (Torrego, 1998; Weissenrieder, 1990). Torrego (1998) explica las diferencias semánticas entre objetos marcados y no marcados por sus características de sujeto. Weissenrieder (1990) introduce el aspecto de la individuación, que influye en cómo se marcan los objetos. Rodríguez-Mondoñedo (2007) y Torrego (1999) ven en el movimiento sintáctico de los objetos marcados a proyecciones funcionales superiores una diferencia con los objetos no marcados. Este movimiento explica la complejidad y las diferencias semánticas de los objetos marcados. Torrego (1998) y Rodríguez-Mondoñedo (2007) discuten la telicidad como un factor para la marcación con «a», indicando que la telicidad señala un evento con un punto final natural.

En resumen, estas teorías muestran que los objetos marcados se diferencian semántica y sintácticamente de los no marcados y que DOM depende de la animacidad, la definitud, la especificidad y la naturaleza del verbo. La marcación con «a» ayuda a distinguir los objetos directos de los sujetos (García García, 2014).

2.3. Animacidad

En relación con la DOM en español, como se mencionó anteriormente, se trata de una DOM bidimensional, ya que la animacidad y la definitud juegan un papel importante y se combinan entre sí. Para explicar esta combinación con más precisión, las dos escalas, la escala de animacidad y la escala de definitud, se representan en interacción en la tabla 1 (basado en Heusinger y Kaiser, 2005).

Tabla 1. Criterios para DOM según Heusinger y Kaiser 2005

Definitividad Animacidad	Pronombre >	Nombre propio >	Frase nominal definida >	Frase nominal específica >	Frase nominal inespecífica
+ humano	+	+	+	+	±
+ animado	+	+	±	±	-
- animado	Ø	±	-	-	-

En la primera columna, de manera vertical, se presenta la escala de animacidad mientras que, en la primera fila, de manera horizontal, se muestra la escala de definitud. Un signo de más (+) en las filas indica que la combinación de un aspecto de animacidad y otro de definitud debe ser marcada obligatoriamente. Donde se encuentra un signo de más y un signo de menos (+/-), la marcación es opcional, y donde solo hay un signo de menos (-), no se permite la marcación. El símbolo Ø indica que no hay representantes en esa categoría. A partir de la tabla 1, se observa nuevamente que, en general, no se marca un objeto directo inanimado, y la marcación de objetos directos inanimados solo puede ser opcional en combinación con nombres propios.

2. No había visto a Madrid tan agitado.

En este caso (2), se trata del nombre propio de una ciudad con significado metonímico. En relación con la metonimia, los nombres de lugares implican el lugar en relación con las personas, vinculando el objeto referenciado, es decir, los habitantes de una ciudad, con el concepto correspondiente, que es el nombre de la ciudad. Dado que los habitantes son objetos animados y humanos, en este contexto la DOM puede aparecer, aunque raramente.

En el ejemplo mencionado (2), Madrid se refiere tanto al lugar o la ciudad como a los madrileños, ya que el adjetivo «agitado» se asocia más con seres humanos y describe el estado emocional de los residentes de Madrid. Debido a casos como este, donde el significado de los objetos directos en contexto es crucial para la DOM, es importante no separar la animacidad y la definitud y combinar las escalas.

La DOM en español parece estar determinada principalmente por el factor de animacidad, como muestra claramente la tabla 1.

Según García García (2014), los objetos directos humanos siempre se marcan con «a», mientras que los objetos directos animados son marcados menos frecuentemente y los objetos directos inanimados rara vez son opcionales o no se marcan en absoluto.

2.4. Marcación diferencial de objetos en la adquisición del español L1

Después de explicar el fenómeno de la marcación diferencial de objetos en español, se aborda el estado actual de la investigación sobre la adquisición de la DOM en hablantes de español como primera lengua (L1). L1 se refiere al primer idioma que se aprende y también se conoce como lengua materna.

En la adquisición del español como L1, hasta ahora ha habido pocas investigaciones relacionadas con la DOM. Rodríguez-Mondoñedo (2008) es mencionado como uno de los primeros en analizar el uso temprano del marcador de objeto «a» en la adquisición del español L1 por parte de seis niños monolingües, utilizando corpus longitudinales de la base de datos CHILDES (MacWhinney, 2000). Por otro lado, el estudio longitudinal de Ticio y Avram (2015) examina la DOM en hablantes nativos de español y rumano, ya que este fenómeno se comporta de manera similar en estas lenguas. En el estudio, se emplean datos de tres corpus longitudinales respectivamente. En términos generales, estos dos estudios longitudinales muestran que la DOM aparece de manera dirigida desde las primeras etapas de la adquisición del español L1 (hasta los tres años) y que su aplicación presenta pocas equivocaciones.

La adquisición depende del factor que determine la DOM. En español, la animacidad es un factor dominante y un criterio semántico importante, que según los estudios mencionados se adquiere antes y más fácilmente en la adquisición L1 que la definitud y la especificidad. Ambos estudios longitudinales muestran que la DOM se manifiesta de manera dirigida en las primeras etapas de la adquisición del español L1 (< 3 años) y que presenta pocas equivocaciones, ni de omisión ni de extensión. Los criterios semánticos, como la animacidad, se adquieren antes y con mayor facilidad que los criterios dependientes del discurso, como la definitud y la especificidad. Estos resultados contrastan significativamente con los estudios discutidos en el próximo

subcapítulo (2.5.) sobre la adquisición de la DOM en español L2, en la que los aprendices, incluso con niveles avanzados de competencia lingüística, muestran tanto la omisión como la extensión de la DOM.

2.5. Marcación diferencial de objetos en la adquisición del español L2

Después de presentar el estado actual de la investigación sobre la DOM en la adquisición del español L1, se aborda la adquisición de la DOM en hablantes de español L2. L2 se refiere a la adquisición de una segunda lengua, que puede ocurrir en un entorno formal, como en el contexto escolar, como lengua extranjera, o en un entorno informal como segunda lengua. En relación con la literatura sobre la DOM en la adquisición del español L2, no se hace diferenciación entre L2, L3, etc., sino que L2 se considera como cualquier idioma adicional adquirido después del L1.

Es crucial en la adquisición de la DOM que los aprendientes sean capaces de distinguir entre el sujeto y el objeto, y de reconocer las diferentes clases de objeto (animado vs. inanimado), su especificidad y su estatus discursivo. Además, es fundamental que los aprendientes puedan diferenciar el acusativo marcado con «a» del dativo también marcado con «a», que es típicamente humano, para poder utilizar adecuadamente la anáfora clítica correspondiente (Di Biase y Hinger, 2015). La DOM se encuentra en la interfaz entre la sintaxis y la semántica, así como entre la sintaxis y el discurso, y por lo tanto se discute en el marco de la hipótesis de prominencia y la hipótesis de *Lexical Mapping* (Di Biase y Hinger, 2015). Estas hipótesis, al igual que las etapas de adquisición de Johnston (1995), son desarrollos en el marco de la teoría psicolingüística de procesabilidad (*Processability Theory*) de Pienemann (1998) y su respectiva extensión teórica (Bettoni y Di Biase, 2015).

A diferencia de los esquemas morfológicos cuyas estructuras son obligatorias, la hipótesis de prominencia y la hipótesis de *Lexical Mapping* representan esquemas sintácticos que dependen de factores discursivo-pragmáticos por parte del hablante. Por ejemplo, los esquemas morfológicos en español incluyen la marca de plural «-s» y la marcación regular de género masculino/fe-

menino, que se adquieren en etapas tempranas de la adquisición. Los aprendientes que pueden unificar estos aspectos dentro de una frase pueden aplicar estos aspectos a otros nodos frásicos en consecuencia. Esta también es la etapa en la que Johnston (1995) y posteriormente Farley y McCollam (2004) sitúan la DOM. Según Di Biase y Hinger (2015), es posible que los objetos marcados con «a», al igual que los *casus obliqui* expresados mediante una frase preposicional (por ejemplo, dativo o locativo), aparezcan en esta etapa, pero solo si se entiende la DOM como un marcador morfológico estructural dentro de la frase verbal. De lo contrario, la DOM se coloca en la etapa de la *S-Procedure*, ya que la distinción entre objeto y sujeto depende nuevamente de la presencia de la *S-Procedure* y, por tanto, en una etapa más avanzada de adquisición (ver figura 1) (Di Biase y Hinger, 2015).

S- PROCEDURE	INTERPHRASAL MORPHOLOGY	PP _{TOP} (SUBJ) Cl _{ACC} V [= DOM]	<i>a la maestra Juan la vió ayer</i> [(PREP) the teacher, Juan saw (her) yesterday]
		XP _{TOP} (SUBJ) Cl _{ACC/DAT} V	<i>Salzburg lo he visitado una vez</i> [Salzburg I have visited once]
		SUBJ _{PL} COP _{PL} PRED ADJ _{PL}	<i>los perros son buenos</i> [the dogs are good]
		SUBJ _{PL} V _{PL} agreement	<i>los niños corren</i> [the children run 3 PL]

Figura 1. DOM en la *S-Procedure* como la cuarta de las 6 etapas de adquisición

Como se mencionó anteriormente, DOM es una estructura situada en la interfaz sintaxis-discurso y sintaxis-semántica, por lo que primero se discute utilizando la hipótesis de prominencia y luego la hipótesis de mapeo léxico. La hipótesis de prominencia se refiere a secuencias canónicas y no canónicas de palabras que responden a constructos discursivo-pragmáticos. La prominencia puede lograrse mediante prosodia o morfología, así como mediante la colocación de palabras, por lo que el enfoque en esta hipótesis está en la posición de DOM dentro del esquema de prominencia. Se asume que los aprendientes han adquirido la estructura canónica SVO, pero al principio no son capaces de diferenciar dentro de este orden canónico.

En esta estructura, el sujeto y el objeto se diferencian únicamente por su posición. Por lo tanto, todos los objetos son igualmente no específicos, lo que significa que su animacidad o inanimacidad no haría ninguna diferencia para los aprendientes en las primeras etapas de adquisición. Es decir, si se produce un objeto animado potencialmente diferenciable, el aprendiente no sería capaz de distinguirlo dentro de la secuencia bloqueada. Es importante tener en cuenta que no todos los argumentos animados se marcan con «a», como en «Juan tiene amigos» (Di Biase y Hinger, 2015), por lo tanto, además del atributo (+animado), también debe considerarse el atributo (+específico). Entonces, parece más apropiado asignar DOM a la etapa del orden no canónico de palabras (ver figura 2) (Di Biase y Hinger, 2015).

STAGE	STRUCTURE	SPANISH EXAMPLE
NONCANONICAL WORD ORDER	(PP _{TOP}) (SUBJ) Cl _{ACC} V ADJ = [DOM]	<i>a la maestra Juan la vio ayer</i> [(PREP)the teacher Juan saw (her) yesterday]
	SUBJ V OBJ _{TOP2} = [DOM]	<i>Juan vio a la maestra</i> [Juan saw (PREP) the teacher]
	XP _{TOP} (SUBJ) Cl _{ACC/DAT} V	<i>Salzburg lo he visitado</i> [Salzburg I have visited]
XP _{ADJ} CANONICAL WORD ORDER	XP _{TOP} (SUBJ) V OBJ	<i>ahora Juan tiene dos hermanos</i> [now Juan has two brothers] <i>en Sydney tengo bicicleta</i> [in Sydney I have a bicycle]
CANONICAL WORD ORDER	(SUBJ) V OBJ	<i>Juan tiene amigos</i> [Juan has friends] <i>Juan tiene coche</i> [Juan has a car]
LEMMA ACCESS	<i>words, formulas</i>	<i>me llamo Pat</i> [my name is Pat]

Figura 2. Etapas de adquisición de DOM en L2 según la hipótesis de prominencia

En relación con la hipótesis de mapeo léxico, el desarrollo comienza después de la etapa de la palabra única y las fórmulas con el verbo, que representan acciones y estados, y con la asignación estándar del agente de rango superior y del tema/el paciente. Dado que la mayoría de los objetos no son marcados, es menos probable que se marque un objeto en el estándar VO predominante. Por lo tanto, se presume que los aprendientes tratan todos los objetos de la misma manera, ya sean animados o inanimados, específicos o no específicos, definidos o indefini-

dos. Esto significa que la conexión con características semánticas críticas y con el discurso aún no está presente en las primeras etapas.

Posteriormente, los aprendientes comienzan a expandir las complementaciones sintácticas y los argumentos para al menos poder distinguir entre sujeto y objeto, y para reconocer objetos animados e inanimados. Esto permite que el aprendiente se acerque a establecer una interfaz semántica con la sintaxis, que es una de las herramientas para poder marcar objetos de manera diferenciada (Di Biase y Hinger, 2015).

Los diferentes estudios sobre la DOM en aprendices de L2 se basan generalmente en datos experimentales recogidos en un entorno formal, como en la escuela, cursos de idiomas o en la universidad. La enseñanza de idiomas en un entorno formal proporciona un ambiente bilingüe o multilingüe en los que se producen contactos lingüísticos. Los estudios muestran que la DOM solo se utiliza en muy pequeña medida en las primeras etapas de la adquisición de L2, independientemente de la edad de los aprendices.

Una explicación de por qué muchos estudios (por ejemplo, Guijarro-Fuentes y Marinis, 2007; Guijarro-Fuentes, 2011, 2012) muestran que la DOM puede adquirirse solo muy tarde podría deberse al enfoque de estos en hablantes nativos de inglés, ya que el inglés no tiene una DOM abierta. En contraste, en turco, por ejemplo, se utiliza la DOM. En este sentido, un estudio de Montrul y Gürel (2015) en la Universidad de Estambul muestra que en la adquisición de la DOM se observan significativamente menos retrasos desde el principio en comparación con los hablantes nativos de inglés. Los/as participantes en el estudio eran aprendices de español turcos con una edad promedio de 21,7 años. En el momento del estudio, habían estado aprendiendo español durante un promedio de 2,43 años y tenían habilidades lingüísticas bajas o moderadas.

Por otra parte, la afirmación anterior de que una DOM abierta en L1 facilita su adquisición en L2 y no presenta problemas se contradice con el estudio de Nediger, Pires y Guijarro-Fuentes (2017). En este estudio, se compararon aprendices de español L2 con L1 inglés y L1 portugués brasileño. Aunque el portugués brasileño usa una DOM abierta, no hubo ninguna ventaja sobre los aprendices de habla inglesa, y todos obtuvieron puntuacio-

nes significativamente más bajas que el grupo de comparación de hablantes nativos de español L1. Nediger, Pires y Guijarro-Fuentes (2017) atribuyen esta diferencia a dificultades en la realización morfológica de la DOM, ya que, aunque el portugués brasileño tiene un marcador de objeto abierto, este es morfológicamente diferente al español y dificulta su adquisición en español también para ellos.

Los resultados de Bohnacker y Mohammadi (2012) también muestran que la DOM puede ser difícil de adquirir cuando tanto la L1 como la L2 tienen una DOM abierta. Por lo tanto, no se puede afirmar de manera generalizada que una L1 con DOM abierta facilite la adquisición de DOM en L2 (Parodi y Avram, 2018). Un estudio de Bowles y Montrul (2009b) examina el impacto de la entrada explícita y la retroalimentación correctiva sobre la capacidad de los aprendices de L2 en inglés de nivel intermedio para distinguir entre oraciones gramaticalmente correctas e incorrectas con DOM, así como para formar oraciones gramaticales con objetos directos animados.

Mientras que los estudios mencionados hasta ahora se centran en la adquisición de la DOM española en individuos con L1 inglés, turco y portugués brasileño, Di Biase y Hinger (2015) llevaron a cabo un estudio con aprendices austriacos que tienen el alemán como lengua educativa. Sin embargo, en este caso, los aprendices de L2 no fueron comparados con un grupo de hablantes nativos de español L1, sino que el enfoque se centró en el uso oral de la DOM. Parte de este estudio involucró a seis participantes de 19 años que habían estado aprendiendo español en un entorno formal durante tres años. La DOM se discutió brevemente y con pocos detalles durante su segundo año de aprendizaje de español. El alumnado realizó dos tareas orales, una de colaboración e interacción con un/a compañero/a y otra en forma de monólogo. Los resultados en cuanto a la DOM mostraron que solo dos de las estudiantes adquirieron la DOM. Las otras cuatro produjeron algunos contextos para la DOM, pero no marcaron el objeto que debería ser marcado. En el caso de las dos estudiantes que adquirieron la DOM, los criterios decisivos parecían ser la animacidad y la especificidad. Estos resultados concuerdan parcialmente con los de Guijarro-Fuentes (2011, 2012) y Tippetts (2011), ya que en sus estudios también la animacidad es el factor principal que favorece la adquisición de la DOM.

En la parte teórica se definieron inicialmente la marcación diferencial de objetos y se describieron los criterios centrales para la DOM que son la animacidad, la definitud y la especificidad. La DOM se utiliza típicamente con objetos animados y específicos, y se expresa con la marca «a». Con nombres propios inanimados, su uso puede ser opcional cuando se trata de un significado metonímico. Además, algunas clases de verbos parecen requerir una marcación especial de objetos directos inanimados. El estado actual de la investigación sobre la adquisición de la DOM muestra que en la adquisición de L1 y L2, el criterio semántico de la animacidad se adquiere más temprano que los criterios dependientes del discurso, como la definitud y la especificidad. Después de la explicación de los fundamentos teóricos y los respectivos estudios empíricos se presenta el estudio en el contexto del presente trabajo científico.

3. El estudio

El estudio que se realizó en el año 2021 exploró la adquisición de la marcación diferencial de objeto (DOM) en estudiantes de español como L2 con lengua materna alemana en dos clases diferentes de un instituto austriaco. En las clases seleccionadas, se intentó determinar a través de un *Grammaticality Judgment Test* (GJT) cómo los/as estudiantes adquieren la DOM y qué características de la DOM influyen en dicha adquisición. El cuestionario estuvo disponible en línea y debía ser completado de manera individual.

El motivo de este estudio fue, por un lado, el hecho de que aún no se han realizado muchas investigaciones sobre la DOM del español en la adquisición de L2 por parte de estudiantes que hablan alemán, y, por otro lado, el hecho de que la DOM es un fenómeno lingüístico presente en pocas lenguas, por lo que resulta interesante estudiar cómo se comporta la adquisición del lenguaje en estudiantes cuyas lenguas maternas carecen de DOM.

3.1. Preguntas de investigación e hipótesis

Basándose en la literatura existente y estudios previos, se formulan dos preguntas de investigación e hipótesis. Para poder obtener conclusiones significativas se formulan la hipótesis nula

(H0) y la hipótesis alternativa (H1). Mientras que la hipótesis nula establece lo que se pretende verificar y lo que se intenta refutar, la hipótesis alternativa describe lo que se pretende demostrar y alcanzar en el estudio.

Pregunta de investigación 1: ¿reconocen lo/as alumno/as con alemán como lengua educativa en el segundo ciclo de secundaria de un instituto austríaco la DOM en español como L2? En caso afirmativo, ¿en qué orden se produce, y cómo difiere la percepción de DOM entre el tercer y cuarto año de aprendizaje?

Hipótesis 0: los aprendientes de español como L2 no son capaces de reconocer DOM.

Hipótesis 1: los aprendientes de español como L2 reconocen DOM. Con respecto a la secuencia, se asume que los criterios semánticos, como la animacidad, se reconocen antes que los criterios dependientes del discurso, como la definitud y la especificidad (véase Guijarro-Fuentes, 2011, 2012; Tippetts, 2011).

Pregunta de investigación 2: ¿se pueden observar la hipótesis de la prominencia y la hipótesis de *Lexical Mapping* como hipótesis de desarrollo en la adquisición del lenguaje en la adquisición de la L2 de DOM en lo/as participantes del estudio?

DOM como estructura se encuentra en la intersección de la sintaxis-discurso y sintaxis-semántica. La hipótesis de prominencia sugiere que, en las etapas iniciales, los aprendientes conocen la estructura canónica SVO y solo distinguen la posición del sujeto y el objeto, pero aún no pueden percibir la animacidad o inanimacidad como una diferencia o propiedad de los objetos si DOM no existe en su lengua materna. Dado que la especificidad, además de la animacidad, es un criterio importante en la marcación o no marcación de objetos directos, DOM se asigna a las estructuras no canónicas de la oración. La hipótesis de mapeo léxico argumenta que, debido a que la mayoría de los objetos no están marcados, la probabilidad en el estándar VO predominante de que un objeto sea marcado es baja.

Por lo tanto, se supone que los aprendientes analizan todos los objetos de la misma manera, ya sean animados o inanimados, específicos o no específicos, definidos o indefinidos. Ambas hipótesis describen que en las etapas iniciales de la adquisición del lenguaje aún no se puede establecer una conexión con características semánticas críticas y del discurso, y que los objetos solo pueden ser marcados de manera diferenciada una vez que se

haya establecido una interfaz semántica con la sintaxis. Esto ocurre cuando los aprendientes comienzan a expandir complementos sintácticos y argumentos, y tratan activamente de distinguir el sujeto y el objeto entre sí (véase Di Biase y Hinger, 2015).

Hipótesis 0: a pesar de que lo/as participantes de este estudio son más avanzados, ya que se encuentran en el tercer y cuarto año de aprendizaje de español y han recibido instrucción sobre DOM, no son capaces de reconocer DOM en objetos animados. Como se indica en las hipótesis de prominencia y mapeo léxico, lo/as participantes de este estudio también tratan los objetos directos, ya sean animados o inanimados, específicos o no específicos, definidos o indefinidos, de la misma manera y no pueden diferenciarlos.

Hipótesis 1: dado que lo/as participantes de este estudio son más avanzados y han recibido instrucción sobre la estructura investigada, se supone que son capaces de reconocer DOM en objetos animados. La hipótesis de prominencia coloca DOM en el nivel del orden no canónico de palabras, por lo que se procesa el fenómeno en el proceso de adquisición más tarde. La hipótesis de mapeo léxico apoya esta suposición y considera que la marcación diferencial de objetos es posible para los aprendientes solo cuando comienzan a integrar la sintaxis y la semántica, distinguiendo así el sujeto y el objeto entre sí. Sin embargo, dado que este estudio no requiere la producción de DOM, sino solo su percepción mediante estímulos en un *Grammaticality Judgment Test* (GJT), y considerando que lo/as participantes ya avanzados recibieron instrucción sobre DOM antes de la encuesta, se supone que reconocen el factor de animacidad en los objetos directos. Entre todos los criterios para DOM, la animacidad se menciona como el factor principal que favorece DOM y, por lo tanto, se adquiere antes que los otros criterios (véase Guijarro-Fuentes, 2011, 2012; Tippetts, 2011; Di Biase y Hinger, 2015).

3.2. El alumnado participante

La selección de las clases escolares se realizó en función de los años de estudio completados y del nivel de lengua alcanzado. Se seleccionaron niveles escolares en los cuales la DOM formaba parte del contenido impartido. Por lo tanto, no se trata de una muestra aleatoria, sino de un procedimiento sistemático en el cual se

seleccionó un grupo específico que se ajustaba a los objetivos de la investigación (véase Lederer, 2010). En este estudio se incluyeron dos clases: una de 11.º grado y una de 12.º grado, correspondientes al 3.º y 4.º año de aprendizaje de español como segunda lengua extranjera en el tipo de escuela elegido. Los participantes de 11.º grado tienen entre 16 y 17 años, mientras que los de 12.º grado tienen entre 17 y 18 años. Todos los participantes tienen el alemán como lengua materna y el inglés como primera lengua extranjera. En total, se pudieron incluir y analizar 38 respuestas completas en el estudio. Se incluyeron 38 estudiantes, 23 del 3.º año de aprendizaje de ELE y 15 del 4.º año de aprendizaje de ELE.

3.3. El diseño y procedimiento del estudio

Se construyó un cuestionario en línea para investigar la percepción de DOM en el grupo de estudiantes elegidos (véase arriba). El cuestionario está dividido en tres secciones: al principio se incluyen un consentimiento informado y una opción de revocación; a continuación, se presentan los estímulos a investigar; finalmente, aparecen las preguntas sobre los datos demográficos generales y biográficos lingüísticos específicos. Dado que lo/as participantes del estudio tenían más de catorce años, no fue necesario obtener el consentimiento de los/as tutores/as legales. El consentimiento informado en la encuesta incluye una breve explicación del proyecto de investigación y una pregunta cerrada con las opciones «Acepto» o «No acepto», para otorgar o negar el consentimiento para participar en la investigación y utilizar los datos. Si se otorga el consentimiento, se solicita a lo/as participantes que ingresen un código para retirar el permiso para utilizar sus datos en caso de revocación. Luego se presentan los 75 ítems en los que se incluyen 15 distractores. Todos deben ser evaluados según su corrección gramatical utilizando una escala Likert de cuatro puntos con las siguientes opciones de respuesta: 1 = gramaticalmente correcto, 2 = gramaticalmente algo correcto, 3 = gramaticalmente bastante incorrecto, 4 = gramaticalmente incorrecto. Se trata de juicios estándar de aceptabilidad con elementos léxicos, ya que la aceptabilidad de los estímulos se evalúa utilizando una escala y solo se presentan estímulos, sin elementos prosódicos u otros.

La última sección del cuestionario abarca la biografía lingüística y datos demográficos (edad, género, usando preguntas cerradas

con una única opción de respuesta). Luego, se pide a lo/as participantes que indiquen cuáles son sus lenguas maternas y cuáles lenguas extranjeras hablan, permitiendo múltiples respuestas (véase Mayer, 2009). Para obtener más detalles sobre la biografía lingüística se pregunta por el año de estudio y la cantidad de tiempo dedicado al español por semana. También se debe indicar si se tienen experiencias previas en el extranjero y, en caso afirmativo, cuánto tiempo se ha pasado en un país de habla hispana. Dado que estas preguntas tienen una cantidad exhaustiva de alternativas de respuesta y no todas se pueden enumerar, se incluye una categoría de «Otros». Este tipo de pregunta se conoce como pregunta semicerrada o híbrida (véase Diekmann, 2000). Lo/as participantes deben tratar la categoría «Otros» como una pregunta abierta y verbalizar su respuesta.

La premisa para el diseño de los estímulos utilizados en la evaluación del fenómeno investigado en el estudio es la definición de variables y niveles de factores (véase Keating y Jegerski, 2015). Al igual que en la mayoría de los paradigmas experimentales, en este estudio se definieron dos variables independientes con dos niveles de factores cada una, incorporados en la encuesta a través de estímulos representativos. La primera variable independiente describe la escala de animacidad y presenta dos niveles de factores diferentes, con ejemplos destacados de objetos directos en la encuesta. El primer nivel representa el factor (animado), que incluye pronombres, nombres propios y otros objetos animados, mientras que el segundo nivel describe el factor (inanimado), que incluye objetos no humanos e inanimados. La segunda variable independiente se refiere a la DOM y examina la ocurrencia de la marcación del objeto «a» con los niveles de factores de la primera variable independiente mencionada anteriormente. Incluye dos niveles, es decir, +DOM y -DOM. +DOM significa que se realiza la marcación del objeto «a», mientras que -DOM indica que no se realiza la marcación del objeto.

La cantidad de condiciones experimentales se determina por el número de variables independientes y los niveles de factores. En este caso, el número se obtiene multiplicando los dos niveles de factores de la primera variable independiente por los dos niveles de factores de la segunda variable independiente. Así, resultan un total de cuatro condiciones, que se presentan en la tabla 2:

Tabla 2. GJT - variables independientes y condiciones

Variables independientes (VI)		
VI 1	VI 2	
Animacidad	DOM	Condición DOM
animado	+ DOM	1
	- DOM	2
inanimado	+ DOM	3
	- DOM	4

En la primera condición se requieren estímulos donde un objeto directo animado sea diferencialmente marcado con la preposición «a», mientras que en la segunda se presentan estímulos con objetos animados no marcados. En la tercera condición se marcan diferencialmente objetos claramente inanimados, mientras que en cuarta condición se omite la marcación. Es importante señalar que las condiciones dos y tres se consideran generalmente como no gramaticales y se incluyeron únicamente con el propósito de evaluar el conocimiento del fenómeno de la marcación diferencial del objeto y crear un marco sensibilizado relacionado con el fenómeno. Por último, cabe mencionar que generalmente se utilizaron los mismos estímulos de las categorías de la primera variable independiente para +DOM y -DOM con el fin de asegurar la comparabilidad. Para garantizar la validez, a lo/as participantes siempre se les mostró un único estímulo y solo después de que lo evaluaran utilizando la escala se procedió al siguiente. Además, los mismos estímulos se presentaron con intervalos entre ellos para minimizar la influencia en la evaluación y valoración de lo/as participantes.

Para poder evaluar el fenómeno de la DOM, es necesario incluir tanto oraciones gramaticales como no gramaticales que sean comparables de alguna manera, para obtener resultados significativos.

- 3. a. Veo mucho a María.
- b. *Veo mucho María.

Ambos estímulos representan la animacidad de la primera variable independiente, sin embargo, el estímulo (3a) representa

+DOM de la segunda variable independiente y el estímulo (3b) representa -DOM. En este caso, el estímulo (3a) es gramaticalmente correcto, ya que el aspecto de la animacidad requiere la marcación diferencial del objeto.

La formulación de las oraciones para el presente estudio se basó en el material presentado a lo/as estudiantes antes de la encuesta en forma de ejercicios de los libros de texto utilizados en clase, *Nuevas Perspectivas A1-A2 Austria* y *Nuevas Perspectivas A2+ Austria* (Dannerer, Glavas y Niedersüß, 2016a, 2016b), así como de hojas de trabajo. A diferencia de los estudios de Bowles y Montrul (2008, 2009a), no hubo *input* explícito ni instrucción explícita ni tareas productivas en cuanto al fenómeno de la DOM. Al elaborar el cuestionario, el material didáctico mencionado se utilizó únicamente para seleccionar vocabulario ya conocido por lo/as estudiantes y garantizar que lo/as estudiantes pudieran evaluar la aceptabilidad y gramaticalidad de los estímulos, sin que el vocabulario desconocido dificultara la comprensión.

Los 75 estímulos de las cuatro condiciones se organizaron de la siguiente manera: 1, 2, 3, 4 → 2, 3, 4, 1 → 3, 4, 1, 2 → 4, 1, 2, 3 → 1, 2, 3, 4 → etc. El número 1 se refiere a los estímulos de la condición 1 (animado, +DOM); el número 2, a la condición 2 (animado, -DOM); el número 3, a la condición 3 (inanimado, +DOM) y el número 4, a la condición 4 (inanimado, -DOM). Los 15 distractores se integraron de manera relativamente uniforme en los bloques de los cuatro estímulos, para que el patrón seleccionado y la estructura objetivo no fueran fácilmente reconocidos por lo/as estudiantes. La tabla 3 muestra el primer bloque de la encuesta:

Tabla 3. Ejemplos de estímulos para las condiciones 1-4

Condiciones	Ejemplos	Puntos escala Likert
Condición 1	Voy a invitar a los chicos.	gramaticalmente correcto (1)
Condición 2	Anna saluda su profesor.	gramaticalmente incorrecto (4)
Condición 3	El hotel tiene a una piscina.	gramaticalmente incorrecto (4)
Condición 4	Vamos a organizar la fiesta.	gramaticalmente correcto (1)
Distractor	María está cansada.	-

Para evitar dificultades de comprensión y otros aspectos poco claros de los estímulos individuales durante la recolección de datos, se realizó una prueba piloto del cuestionario con dos estudiantes de otra escuela antes de su implementación.

Antes de la realización del estudio, se contactó a la Dirección de Educación de Estiria por correo electrónico, y se aprobó la solicitud de la investigación con la condición de que se garantizaran los aspectos de voluntariedad, confidencialidad y anonimato. Posteriormente, se informó a la docente de las clases participantes del instituto para poder llevar a cabo la recolección de datos. La docente fue informada previamente sobre el proceso de implementación y compartió el enlace en Microsoft Teams, la plataforma de aprendizaje utilizada en la escuela.

4. Resultados del *Grammaticality Judgment Test* (GJT)

4.1. Resultados descriptivos del valor de aceptabilidad

En esta sección se presentan los resultados del estudio, los cuales serán analizados según las preguntas de investigación. Los resultados de la estadística descriptiva del *Grammaticality Judgment Test*, basada en la aceptabilidad media, se obtienen a partir del valor medio de las respuestas por cada condición en la escala Likert de cuatro puntos.

Tabla 4. Aceptabilidad por condición, resultados medios escala Likert, 3.o y 4.o año de aprendizaje

Condiciones	3.º año de aprendizaje de ELE (n = 23)	4.º año de aprendizaje de ELE (n = 15)
Condición 1	2,32	2,07
Condición 2	1,83	2,15
Condición 3	2,91	2,44
Condición 4	1,39	1,75

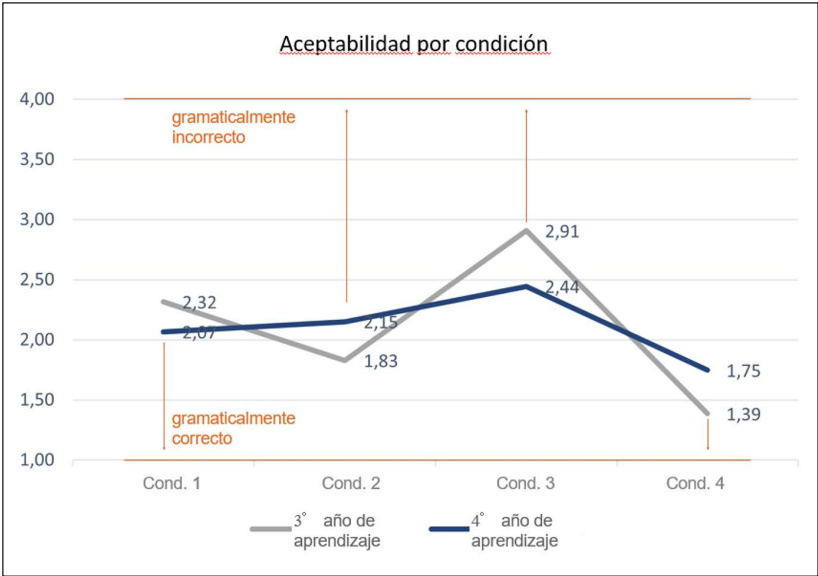


Figura 3. Aceptabilidad por condición, resultados medios escala Likert, 3.º y 4.º año de aprendizaje

Los resultados muestran que la evaluación general de lo/as participantes se encuentra principalmente en el rango medio y no muestra una fuerte tendencia ni hacia arriba ni hacia abajo. El valor correcto para la condición 1 de los objetos directos animados y marcados es 1, ya que se trata de estímulos gramaticalmente correctos. Sin embargo, el valor de aceptabilidad indica que en ambos grupos la evaluación de lo/as participantes se encuentra muy cerca del valor mediano de 2,5, mostrando así ni una fuerte inclinación hacia la corrección ni hacia la incorrección.

Los/as participantes del cuarto año de aprendizaje de español evalúan la condición 1 con una media de 2,07, lo que resulta en una diferencia media de 1,07 respecto al valor correcto de 1. Esto indica que los/as participantes en el cuarto año de aprendizaje obtienen el mejor resultado en esta condición, ya que los/as del tercer año de aprendizaje muestran una media de 2,32 con una diferencia media de 1,32 (tabla 4). En la condición 2, el valor correcto en la escala Likert es 4, ya que se trata de estímulos con objetos directos animados y no marcados que requieren DOM y, por lo tanto, son incorrectos. Sin embargo, la tendencia aquí es

más hacia la corrección gramatical en comparación con la condición 1. Los/as participantes del cuarto año evalúan los estímulos de la condición 2 con un valor de aceptabilidad de 2,15, lo que resulta en una diferencia media de 1,85, siendo esta la desviación del valor correcto 4. Los/as participantes del tercer año de aprendizaje alcanzan el promedio de 1,83, estando así más alejados de la respuesta correcta con una diferencia media de 2,17 (tabla 4). La evaluación correcta para la condición 3, que se refiere a objetos no animados marcados, es el valor 4, ya que los estímulos no son gramaticalmente correctos.

Al igual que en las condiciones mencionadas anteriormente, los valores están muy cerca del valor mediano. Sin embargo, aquí se percibe una ligera tendencia hacia la incorrección: los/as participantes del cuarto año de aprendizaje muestran un promedio de 2,44 con una diferencia media de 1,56, y los/as del tercer año E2 obtienen el 2,91 con una diferencia media de 1,09 (tabla 4). En la condición 4, se trata de objetos no animados y no marcados que son gramaticalmente correctos y, por lo tanto, requieren el valor 1 en la escala Likert. En esta categoría se observa más claramente una tendencia hacia la corrección gramatical en comparación con las otras condiciones. Los/as participantes del cuarto año de aprendizaje muestran una media de 1,75 con una diferencia media de 0,75. Los/as participantes del tercer año de aprendizaje obtienen el mejor resultado en toda la encuesta con una media de 1,39, lo que significa una diferencia mínima de 0,39 (tabla 4).

4.2. Resultados descriptivos de las respuestas en porcentaje

Después de haber presentado la media para cada una de las cuatro condiciones y para cada uno de los dos grupos, en este apartado se presentan los porcentajes de las cuatro opciones de respuesta por condición para ofrecer una visión más detallada.

Los resultados de los/as participantes del tercer año de aprendizaje muestran una distribución notable en la evaluación de los estímulos (véase figura 4 abajo). Para interpretar los resultados, es necesario relacionarlos con la respuesta correcta en la escala Likert de cuatro puntos por cada condición. Los estímulos bajo la condición 1 son gramaticalmente correctos, los de la condi-

ción 2 no son gramaticalmente correctos, los de la condición 3 tampoco son gramaticalmente correctos y los de la condición 4 son gramaticalmente correctos. En la condición 1, que incluye estímulos con objetos animados marcados, los resultados para los/as 23 participantes del 3 año de aprendizaje son diversos. Solo el 29 % elige la respuesta correcta, es decir, el estímulo gramaticalmente correcto; el 32 % está indeciso, pero tiende hacia algo gramaticalmente correcto, mientras que el 16 % indica que los estímulos son gramaticalmente incorrectos. El 23 % de lo/as participantes considera que los estímulos no son gramaticalmente correctos, lo cual es incorrecto en este caso. En la condición 2, las respuestas están menos uniformemente distribuidas, ya que más de la mitad, el 57 %, elige la opción gramaticalmente correcta.

Sin embargo, esta es la respuesta incorrecta, ya que todos los estímulos de la condición 2 incluyen objetos animados y no marcados, y por lo tanto requieren la preposición «a», como se indica en la condición. El 11 % cree que los estímulos son gramaticalmente correctos, el 17 % los considera gramaticalmente incorrectos y solo el 15 % ha seleccionado la respuesta correcta para esta condición, es decir, gramaticalmente incorrectos. En la condición 3, con estímulos que consisten en objetos no animados y marcados, los resultados son casi inversos. Aquí, el 41 % elige la respuesta correcta, es decir, gramaticalmente incorrectos, y solo el 13 % cree que los estímulos son gramaticalmente correctos. El 24 % tiende hacia la respuesta correcta con algo gramaticalmente correcto y el 22 % hacia la respuesta incorrecta con gramaticalmente incorrecto. En la condición 4, la tendencia hacia la respuesta correcta es más evidente. El 77 % de lo/as participantes del tercer año evalúan los estímulos con objetos no animados y no marcados como gramaticalmente correctos. Solo el 5 % considera que los estímulos no son gramaticalmente correctos y otro 5 % los percibe como gramaticalmente incorrectos. El 14 % restante los ve como algo gramaticalmente correctos.

Estos resultados de los/as participantes del tercer año de aprendizaje muestran que los objetos directos no animados y no marcados son generalmente percibidos como correctos, mientras que esto no es tan claro en el caso de los objetos animados y marcados.

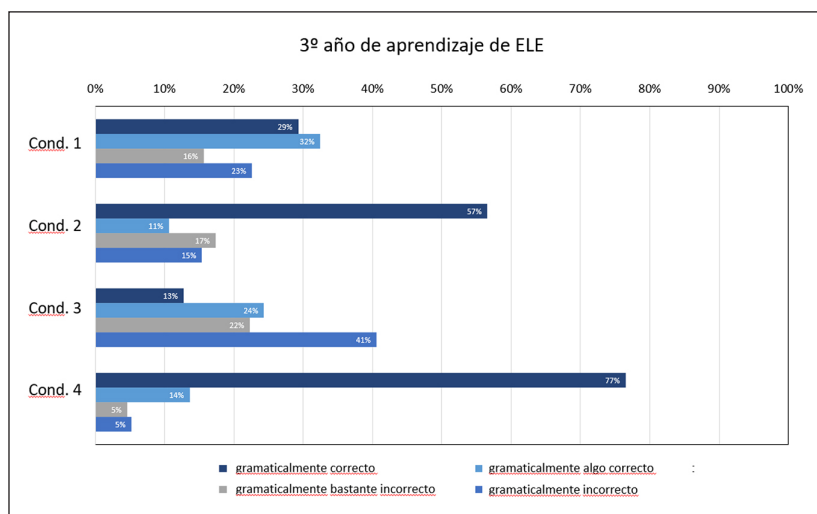


Figura 4. Descripción de las respuestas en porcentaje, participantes en el 3.º año de aprendizaje

Los resultados de los/as participantes del cuatro año de aprendizaje muestran una distribución similar de respuestas (véase figura 5 abajo). El 58% de lo/as participantes consideran los objetos directos no animados y no marcados como gramaticalmente correctos, lo cual es la respuesta correcta (condición 1). El 11% cree que estos estímulos no son gramaticalmente correctos, y otro 11% tiende hacia la respuesta incorrecta de que son gramaticalmente incorrectos. El restante 20% indica que los estímulos son gramaticalmente algo correctos. En la condición 1, también la mayoría, un 39%, ha seleccionado la respuesta correcta, mientras que un 25% tiende hacia algo gramaticalmente correcto. Un 25% tiende hacia algo gramaticalmente incorrecto y, por lo tanto, incorrecto, y un 10% ha elegido la respuesta incorrecta de que no son gramaticalmente correctos. En las condiciones 2 y 3, la mayoría de lo/as participantes han optado por la respuesta incorrecta respectivamente. El 40% elige gramaticalmente correcto en la condición 2 y el 28% en la condición 3, lo que corresponde a la respuesta incorrecta. Esto muestra que los objetos directos animados (cond. 2) sin la marca «a» se perciben más fácilmente como correctos que los objetos directos no animados marcados (cond. 3). Además, en las condiciones 2 y 3, el 23% de lo/as participantes elige algo gramaticalmente correcto. En

ambas condiciones, el 24 % selecciona la respuesta correcta, es decir, gramaticalmente incorrecto. En la condición 2 es el 13 % y en la condición 3 el 25 % considera los estímulos como gramaticalmente incorrectos.

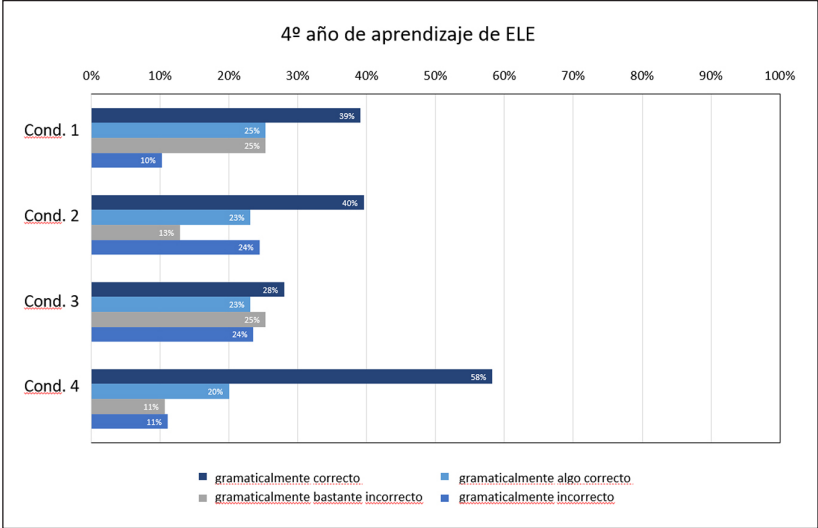


Figura 5. Descripción de las respuestas en porcentaje, participantes del 4.o año de aprendizaje

4.3. Descripción descriptiva del proceso del GJT

Los resultados presentados previamente muestran cómo se distribuyen las respuestas a las cuatro condiciones según los/as participantes en el tercer y el cuarto año de aprendizaje, pero aún no muestran cómo cambia la precisión de las respuestas en el proceso del GJT. Este cambio se representa utilizando tanto la desviación media como el porcentaje de respuestas correctas. En la curva de evolución (véase diagrama 4 abajo), primero se ilustra la desviación media del estímulo gramaticalmente correcto con la respuesta correcta de 1 - gramaticalmente correcto. La curva se forma de manera que el valor cero corresponde a la respuesta correcta, y los demás puntos de la curva representan la desviación media del valor correcto. Dado que la encuesta utiliza una escala Likert de cuatro puntos, lo/as participantes deben elegir una de las respuestas predefinidas entre 1 y 4, lo que signi-

fica que la desviación no puede ser mayor que 3. En la curva de tendencia mostrada a continuación (véase figura 6) se representan todos los 75 estímulos de las cuatro condiciones para obtener una impresión global.

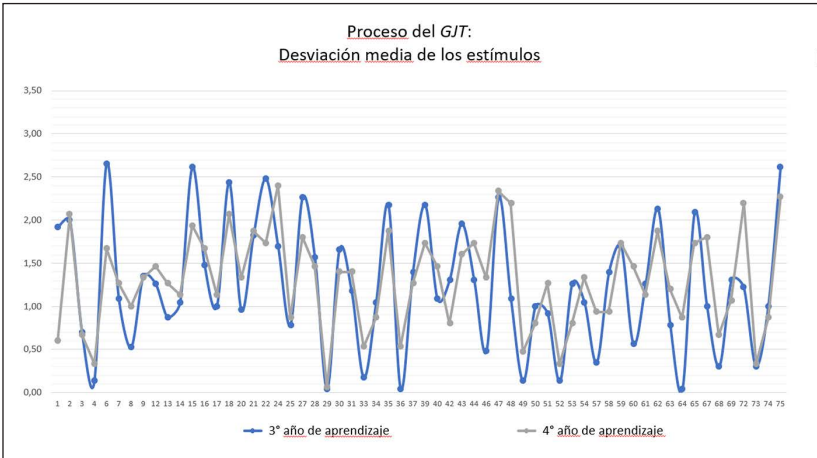


Figura 6. Desviación media de los estímulos, participantes del 3.º y 4.º año de aprendizaje

En la figura 6, que muestra la desviación de la respuesta correcta de los 75 estímulos, se hace evidente que la frecuencia de respuestas correctas aumenta hacia el final de la encuesta. También se observa que no hay grandes diferencias entre los diferentes años de aprendizaje, excepto que el tercer año tiende a tener el mejor desempeño.

4.4. Interpretación y discusión de los resultados

En la siguiente sección se interpretan y discuten los resultados, haciendo referencia a las hipótesis definidas previamente.

La pregunta de investigación 1 se refiere a la adquisición de la marcación diferencial de objetos (DOM) en español como L2 con el alemán como lengua educativa, y es la siguiente:

¿Reconocen lo/as alumno/as con alemán como lengua educativa en el segundo ciclo de secundaria de un instituto austríaco el DOM en español como L2? En caso afirmativo, ¿en qué orden se produce, y cómo difiere la percepción de DOM entre el tercer y cuarto año de aprendizaje?

Los resultados muestran que la diferenciación de la marcación de objetos en español no es clara. No obstante, se observan disparidades entre los dos años de aprendizaje, o sea entre el tercer y cuarto año. Lo/as alumno/as del 4.º año muestran mejores resultados en la evaluación de estímulos de la condición 1, es decir, frases correctas con DOM, mientras que lo/as del 3.º año obtienen mejores resultados con estímulos de la condición 4, es decir, frases correctas sin DOM. A pesar de estas diferencias y del indicio de que lo/as alumno/as más avanzado/as reconocen el factor de la animacidad, el reconocimiento de la DOM sigue siendo apenas perceptible para ellos/as.

En cuanto a la hipótesis, los resultados indican que la hipótesis 0 no puede ser claramente refutada. La hipótesis 0 supone que los/as estudiantes no son capaces de reconocer DOM. Por otro lado, la hipótesis 1 describe la capacidad de los/as estudiantes para reconocer DOM. La curva de tendencia en el subcapítulo «Descripción descriptiva del proceso del GJT» (4.3.) no muestra mejora a lo largo del cuestionario, lo que sugiere que DOM no fue reconocida al principio. El hecho de que la curva tenga un comportamiento relativamente similar indica que los participantes no reconocen el fenómeno de la DOM y su uso. Se asume que la adquisición de DOM representa una dificultad debido a su complejidad psicolingüística, y tal vez también dado que la DOM no existe en alemán al igual que en inglés (véase Parodi y Avram, 2018; Guijarro-Fuentes y Marinis, 2007). En cuanto a los criterios semánticos de la DOM, como la animacidad, estudios previos (por ejemplo, Guijarro-Fuentes, 2011, 2012) sugieren que son más accesibles que los criterios dependientes del discurso, como la definitud y la especificidad.

La pregunta de investigación 2 se refiere al análisis de los resultados en relación con la hipótesis de prominencia y la hipótesis de asignación léxica (véase Di Biase y Hinger, 2015). Se observará si las afirmaciones de las hipótesis se aplican a los resultados del estudio o si se pueden identificar desviaciones. La pregunta de investigación es la siguiente:

¿Se pueden observar la hipótesis de la prominencia y la hipótesis de *Lexical Mapping* como hipótesis de desarrollo en la adquisición del lenguaje en la adquisición de la L2 de DOM en lo/as participantes del estudio?

Ambas hipótesis de desarrollo del aprendizaje de la lengua asumen que la DOM no puede ser aplicada activamente en las

etapas iniciales, ya que primero se adquiere solo el orden canónico SVO como parte de la hipótesis de prominencia, y también la conexión entre la sintaxis y la semántica como parte de la hipótesis de asignación léxica ocurre más tarde. Dado que la DOM se asigna a la estructura no canónica debido a su complejidad y su uso solo puede ser adquirido una vez que la sintaxis y la semántica estén conectadas, no se espera que los/as participantes hayan adquirido la DOM. Los resultados muestran que la DOM no fue claramente reconocida incluso en los estímulos proporcionados basados en el *input* educativo previo. Se observa que la condición 4 con objetos directos inanimados y no marcados fue evaluada como la mejor, mientras que la marcación «a» en objetos directos marcados fue considerada incorrecta por muchos/as participantes. La curva de tendencia de la encuesta también muestra que la evaluación de los estímulos no mejora a lo largo del GJT, lo que sugiere que la DOM no se reconoce activamente y, si se reconoce, los/as aprendices aún no perciben cómo se usa este fenómeno.

Por lo tanto, la hipótesis 1, que afirma que los/as participantes pueden reconocer la DOM debe ser refutada, ya que los/as participantes parecen no reconocer la DOM. Las hipótesis de desarrollo de la adquisición de la lengua, la hipótesis de prominencia y la hipótesis de asignación léxica, enfatizan la dificultad de adquirir la DOM en las etapas iniciales del aprendizaje del español, lo cual parece prolongarse en el contexto educativo, ya que los/as participantes del tercer y cuarto año de aprendizaje en este estudio, a pesar del *input* educativo previamente presentado en clase, no pueden percibir la DOM.

5. Conclusión

El objetivo del presente estudio fue investigar la adquisición de la marcación diferencial de objeto en la enseñanza de español como L2 en un instituto de secundaria austriaco con lengua educativa en alemán. Para ello, se creó un *Grammaticality Judgment Test* (GJT) con 75 estímulos sobre DOM (de los cuales 15 son distractores), basados en el *input* educativo previamente introducido. Para la formulación de los estímulos se establecieron cuatro condiciones: condición 1 (animado) (+DOM), condición 2 (animado) (-DOM), condición 3 (inanimado) (+DOM) y condición 4

(inanimado) (-DOM). Las condiciones 1 y 4 son gramaticalmente correctas, mientras que las condiciones 2 y 3 no lo son. Se pidió a lo/as participantes que evaluaran la aceptabilidad gramatical de los estímulos presentados con o sin DOM. Esto se realizó mediante una escala de Likert de cuatro puntos que incluye las categorías gramaticalmente correcto, gramaticalmente algo correcto, gramaticalmente algo incorrecto o gramaticalmente incorrecto.

Con la recolección del GJT se intentó verificar por un lado si lo/as estudiantes son capaces de reconocer DOM y su uso en oraciones, y por otro lado si la animacidad como el criterio más determinante para DOM influye positivamente en la adquisición del lenguaje. Lo/as participantes del estudio tomaron parte en dos clases, una de un tercer año y otra de un cuarto año de aprendizaje de español como lengua extranjera. En total se incluyeron 38 respuestas completas en el estudio.

Los resultados muestran diferencias en cuanto a los dos años de aprendizaje. Mientras los/as alumno/as del 4.º año de aprendizaje superan a los/as del 3.º año de aprendizaje en cuanto a la evaluación de DOM con objetos animados marcados, obtienen peores resultados en cuanto a la evaluación de objetos inanimados no marcados. Tal hecho sugiere que la percepción del factor de la animacidad solo empieza a reflejarse en aprendices más avanzado/as (Guijarro-Fuentes 2011, 2012; Tippets 2011).

Ambas hipótesis sobre el desarrollo de la adquisición de ELE parten del supuesto de que DOM aún no puede aplicarse activamente en los primeros estadios, ya que inicialmente solo se adquiere el orden canónico de las palabras SVO, como parte de la hipótesis de la prominencia, y la conexión de la sintaxis y la semántica, según la hipótesis de *Lexical Mapping*, se desarrolla más tarde. Cabe señalar igualmente que DOM apenas se reconoce a pesar de las entradas anteriores en clase (Di Biase y Hinger 2015).

6. Referencias bibliográficas

- Aissen, J. (2003). Differential object marking: Iconicity vs. economy. *Natural Language and Linguistic Theory*, 21, 435-483. <https://doi.org/10.1023/A:1024109008573>
- Arechabaleta Regulez, B. y Montrul, S. (2023). Production, acceptability, and online comprehension of Spanish differential object mar-

- king by heritage speakers and L2 learners. *Frontiers in Psychology* 14, 1106613. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1106613>
- Bettoni, C. y Di Biase, B. (2015). Processability Theory: theoretical bases and universal schedules. En C. Bettoni y B. Di Biase (eds.), *Grammatical Development in Second Languages: Exploring the boundaries of Processability Theory* (pp. 19-80). University of Verona/ University of Western Sydney.
- Bohnacker, U. y Mohammadi, S. (2012). Acquiring Persian object marking: Balochi learners of L2 Persian. *Orientalia Suecana*, LXI, 59-89.
- Bosson, G. (1982). Historische Sprachwissenschaft und empirische Universalienforschung. *Romanisches Jahrbuch* 33, 17-51.
- Bosson, G. (1985). Empirische Universalienforschung: Differentielle Objektmarkierung in den neuiranischen Sprachen. Narr.
- Bosson, G. (1991). Differential object marking in romance and beyond. En D. Kibbee y D. Wanner (eds.), *New Analyses in Romance Linguistics* (pp. 143-170). Benjamins.
- Bowles, M. y Montrul, S. (2008). The role of explicit instruction in the L2 acquisition of the a-personal. En M. Almazan, J. Bruhn de Garavito y E. Valenzuela (eds.), *Selected papers from the 8th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 25-35). Cascadilla Press.
- Bowles, M. y Montrul, S. (2009a). Instructed L2 acquisition of differential object marking in Spanish. En R. Leow, H. Campos y D. Lardiere (eds.), *Little words: Their history, phonology, syntax, semantics, pragmatics and acquisition* (pp. 199-210). Georgetown University Press.
- Bowles, M. y Montrul, S. (2009b). Back to basics: Incomplete knowledge of Differential Object Marking in Spanish heritage speakers*. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(3), 363-383. <https://doi.org/10.1017/S1366728909990071>
- Dalrymple, M. y Nokolaeva, I. (2011). *Objects and Information Structure*. Cambridge University Press.
- Dannerer, K., Glavas, I. y Niedersüß, B. (2016a). *Nuevas Perspectivas A1-A2 Austria: Lehr- und Arbeitsbuch*. Veritas.
- Dannerer, K., Glavas, I. y Niedersüß, B. (2016b). *Nuevas Perspectivas A2+ Austria: Lehr-und Arbeitsbuch*. Veritas.
- Di Biase, B. y Hinger, B. (2015). Exploring the acquisition of differential object marking (DOM) in Spanish as a second language. En C. Bettoni y B. Di Biase (eds.), *Grammatical Development in Second Languages: Exploring the boundaries of Processability Theory* (pp. 213-242). Eurosia Monographs series 3. <https://www.eurosia.org/monographs/EM03/EM03tot.pdf>

- Diekmann, A. (2000). *Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Fábregas, A. (2013). Differential Object Marking in Spanish: State of the Art. *Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics* 2(2), 1-80.
- Farley, A., y McCollam, K. (2016). Learner Readiness and L2 Production in Spanish: Processability Theory on Trial. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 40, 47-69. <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2004.40.649>
- García García, M. (2011). Attributive subjects and case-marked objects: a concatenation of mismatches? En N. Pomino y E. Stark (eds.), *Proceedings of the V NEREUS International Workshop "Mismatches in Romance"* (pp. 13-32). Fachbereich Sprachwissenschaft, Universität Konstanz.
- García García, M. (2014). Diferencielle Objektmarkierung bei unbelebten Objekten im Spanischen. Walter de Gruyter.
- Guijarro-Fuentes, P. (2011). Feature composition in differential object marking. *EUROSLA Yearbook* 11(1), 138-164. <https://doi.org/10.1075/eurosla.11.09gui>
- Guijarro-Fuentes, P. (2012). The acquisition of interpretable features in L2 Spanish: Personal a*. *Bilingualism: Language and Cognition* 15 (4), pp. 701-720. <https://doi.org/10.1017/S1366728912000144>
- Guijarro-Fuentes, P. y Marinis, T. (2007). Acquiring interface phenomena in L2 Spanish: the personal preposition a. *EUROSLA Yearbook* 7, pp. 67-88. <https://doi.org/10.1075/eurosla.7.06gui>
- Johnston, M. (1995). Stages of Acquisition of Spanish as a Second Language. *ASLA Australian Studies in Language Acquisition* 4, 1-34.
- Keating, G. D. y Jegerski, J. (2015). Experimental designs in sentence processing research: A methodological review and user's guide. *Studies in Second Language Acquisition* 37, 1-32.
- Lederer, B. (2010). Quantitative Auswertungsmethoden. En T. Hug y G. Poscheschnik (eds.), *Empirisch forschen: Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium* (pp. 162-181). UTB.
- Leonetti, M. (2004). Specificity and Differential Object Marking in Spanish. *Catalan Journal of Linguistics*, 3(1), 75-114.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES project: Tools for analyzing talk*. Lawrence Erlbaum.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511811678>
- Montrul, S. A., y Gürel, A. (2015). The Acquisition of Differential Object Marking in Spanish by Turkish speakers. En T. Judy, & S. Perpi-

- ñán (Eds.), *The Acquisition of Spanish in Understudied Language Pairings* (pp. 281-308). (Issues in Hispanic and Lusophone Linguistics; Vol. 3). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/ihll.3.11mon>
- Nediger, W., Pires, A., y Guijarro-Fuentes, P. (2019). Integrating Linguistic Theory and Experimentation in L2 Acquisition: Learning of Spanish Differential Object Marking by Portuguese and English speakers. *Applied Linguistics Review*, 10(2), 219-239. <https://doi.org/10.1515/applirev-2017-0094>
- Parodi, T. y Avram, L. (2018). DOM in language acquisition: an overview. En T. Parodi (ed.), *Proceedings of the VIII Nereus International Workshop 'Referential Properties of the Romance DP in the Context of Multilingualism'* (pp. 63-86). Fachbereich Sprachwissenschaft, Universität Konstanz.
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: Processability theory*. John Benjamins.
- Rodríguez-Mondoñedo, M. (2007). *The syntax of objects: Agree and Differential Object Marking*. Ph.D. dissertation. University of Connecticut.
- Rodríguez-Mondoñedo, M. (2008). The acquisition of Differential Object Marking in Spanish. *Probus*, 20(1), 111-145. <https://doi.org/10.1515/PROBUS.2008.004>
- Ticio E. y Avram, L. (2015). The acquisition of differential object marking in Spanish and Romanian: Semantic scales or semantic features? *Revue Roumaine de Linguistique* 60(4), 383-402. <https://dspace.bcu-iasi.ro/handle/123456789/15869>
- Tippets, I. (2011). Differential object marking: Quantitative evidence for underlying hierarchical constraints across Spanish dialects. En L. A. Ortiz-López (ed.), *Selected proceedings of the 13th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 107-117). Cascadilla Proceedings Project. www.lingref.com, document #2479.
- Torrego, E. (1998). The dependencies of object. *Linguistic Inquiry Monograph* 34. MIT Press.
- von Heusinger, K. y Kaiser, G. (2005). The evolution of differential object marking in Spanish. En K. von Heusinger, G. Kaiser y E. Stark (eds.), *Proceedings of the Workshop Specificity and the Evolution / Emergence of Nominal Determination Systems in Romance* (pp. 33-69). Universität Konstanz. Fachbereich Sprachwissenschaft.
- Weissenrieder, M. (1990). Variable uses of the direct-object marker A. *Hispania*, 73, 223-231.
- Zagona, K. (2002). *The syntax of Spanish*. Cambridge University Press.

Estudio sobre el interés de la metodología tándem para el aprendizaje del chino y el español en contextos empresariales

QINDAN XIAO

DANIELA GIL SALOM

Universitat Politècnica de València

Resumen

La metodología del tándem lingüístico sigue presentándose como una estrategia eficaz para mejorar las habilidades lingüísticas, comunicativas e interculturales de las personas que quieren aprender una lengua extranjera. Ello es prueba de su presencia en distintos contextos educativos y de comunicación social. Sin embargo, su aplicación presenta ventajas e inconvenientes que requieren un análisis detallado. Este estudio tiene como objetivo identificar y examinar los principales beneficios y desafíos del tándem lingüístico en el aprendizaje y adquisición del chino y el español como lenguas extranjeras. Para ello, se emplea un enfoque metodológico basado en el *concept mapping*, que combina métodos cualitativos (proceso grupal, lluvia de ideas, clasificación no estructurada e interpretación) y cuantitativos (escalado multidimensional y análisis jerárquico de clúster). Esta metodología permite una representación visual de las percepciones de los participantes y facilita la identificación de patrones clave en el proceso de aprendizaje. Los hallazgos de este estudio, en el que participan expertos en la docencia de lenguas extranjeras y personas con experiencia en esta metodología, ofrecen una visión más profunda sobre la eficacia del tándem lingüístico y proporcionan recomendaciones para optimizar su implementación en diversos contextos educativos y profesionales, independientemente del nivel de la lengua meta de los participantes.

Palabras clave: tándem lingüístico, lenguas extranjeras, *concept mapping*, ventajas e inconvenientes.

1. Introducción

En pleno auge de nuevas herramientas de inteligencia artificial y, por tanto, de nuevos enfoques en el mundo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, surge la pregunta: ¿sigue siendo importante procurar intercambio lingüístico real, sea virtual o presencial, para el aprendizaje de una lengua extranjera? Con este trabajo se plantea dar una respuesta a esta cuestión consultando a las dos partes implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, la persona que aprende y la que la enseña. Concretamente, se pone el foco en el aprendizaje de chino y español, dos lenguas muy diferentes que han entrado en contacto en los últimos tiempos de forma muy contundente.

En el caso del español como lengua extranjera (ELE), los datos muestran un claro interés por su estudio en China. Desde la creación del primer departamento de español en China en 1952 hasta el año 2000, se fundaron 14 departamentos de español. En los 17 años siguientes a la entrada de China en la Organización Mundial del Comercio (OMC) en 2001, se establecieron 79 departamentos más (Zhang y He, 2019). En 2017, el español fue incluido como asignatura optativa en el plan de estudios de enseñanza secundaria de China. Según el informe anual del Instituto Cervantes de 2018 y 2019, el número aproximado de estudiantes de español en China se ha incrementado hasta 24.662 personas durante un solo año; y hasta el año 2022, hasta 54.326 estudiantes sinohablantes que aprenden español en China. Estos datos demuestran la creciente importancia del español en la enseñanza de lenguas extranjeras en China.

En cuanto a la enseñanza de chino como lengua extranjera en España y los países latinoamericanos, Huang y Sun (2011) indican que más de 10.000 personas estudiaban chino en 2011 en siete países de América Latina: México, Chile, Perú, Colombia, Argentina, Cuba y Costa Rica. Además, estos autores especifican que el Ministerio de Educación chileno incluyó el chino como asignatura optativa de lengua extranjera en la enseñanza secundaria en mayo de 2009. A pesar de su tardío comienzo, la enseñanza del chino en España se está desarrollando positivamente, con unos 50.000 estudiantes españoles que aprenden chino (Chen, Li y Yang, 2021, p. 17).

Entre todos los factores, la economía es lo que más promueve la popularidad del español en China. Tal y como indica Querol (2014), la implantación de rutas comerciales entre el sur de China y los países latinoamericanos fomentó el despertar del interés de hispanohablantes y sinohablantes por el chino y el español alrededor del siglo XVI. Hoy en día, las perspectivas laborales y económicas siguen siendo factores importantes que motivan a los estudiantes a empezar a estudiar español o chino. El creciente número de estudiantes del idioma chino está estrechamente relacionado con las relaciones económicas y comerciales entre China y España y América Latina. Chen (2021, p. 57) señala que, según las estadísticas comerciales de enero de 2021, China es uno de los cinco principales socios comerciales de España y uno de los cinco primeros países en términos de importaciones. Al mismo tiempo, como extensión de la Iniciativa de la Franja y la Ruta, América Latina se ha convertido en la segunda región, después de Asia, en cuanto a la escala de inversión en la cooperación regional de la Franja y la Ruta de China (Lin, 2021). Zhu (2017) señala que el 30 % de los españoles que aprenden chino lo hacen con el objetivo de conseguir un empleo.

La motivación interna más importante para que los latinoamericanos aprendan chino es el hecho de que la mayoría de ellos lo aprenden para encontrar trabajo y comerciar (Ma y Guo, 2014, p. 51). Por lo tanto, mejorar la competencia comunicativa de español y chino en entornos profesionales es un objetivo fundamental para los aprendices que quieran trabajar con una empresa china o española. Y este objetivo refleja la necesidad de que los estudiantes tengan más oportunidades de práctica en español o chino en entornos comerciales.

La metodología del tándem lingüístico en línea se ha revelado como una estrategia de aprendizaje efectiva para mejorar las habilidades lingüísticas y comunicativas de los estudiantes (Guanoluisa y Viera, 2021). Este método proporciona a los estudiantes la oportunidad de comunicarse con hablantes nativos de su lengua meta desde la comodidad de su hogar o lugar de estudio, sin necesidad de viajar fuera del país. Esta metodología es particularmente accesible y económica en comparación con el intercambio de idiomas en persona, ya que permite interactuar con personas de diferentes lugares geográficos y puede ser una opción más segura para aquellos con un menor nivel de habilidades sociales.

También se ha demostrado que el uso de herramientas de comunicación en línea, como Skype, Zoom o WeChat, representa una estrategia eficaz para mejorar las habilidades lingüísticas en español y chino para los hablantes nativos de ambos idiomas que viven en sus respectivos países. Además, esta metodología ofrece una oportunidad para conocer la cultura laboral del país de la lengua meta de la persona que es la pareja tándem. Este aspecto es lo que motivó la realización de este estudio.

La metodología del tándem lingüístico es una estrategia eficaz para mejorar las habilidades lingüísticas y comunicativas de los estudiantes. Sin embargo, su aplicación en el aprendizaje del chino y el español presenta tanto ventajas como desafíos que requieren un análisis detallado.

Este estudio tiene como objetivo identificar y examinar los principales beneficios e inconvenientes del tándem lingüístico en la adquisición de estos dos idiomas. Para ello, se empleó un enfoque de *concept mapping*, que combina métodos cualitativos (proceso grupal, lluvia de ideas, clasificación no estructurada e interpretación) y cuantitativos (escalado multidimensional y análisis jerárquico de clúster). Esta metodología permite una representación visual de las percepciones de los participantes y facilita la identificación de patrones clave en el proceso de aprendizaje. Los hallazgos de este estudio ofrecen una visión más profunda sobre la eficacia del tándem lingüístico y proporcionan recomendaciones para optimizar su implementación en contextos educativos y profesionales.

2. Marco teórico

En el ámbito lingüístico, la metodología tándem se encuentra definida por Helmut Brammerts (1996) como:

una forma de aprendizaje abierto, en el que dos personas con diferentes idiomas nativos trabajan juntas en parejas para aprender más sobre el carácter y la cultura de los demás, ayudarse unos a otros a mejorar sus habilidades lingüísticas y, a menudo, también para intercambiar conocimientos adicionales, por ejemplo, sobre su vida profesional (Brammerts, 1996, p. 13).

Según diferentes autores, el tándem lingüístico en línea es aceptado positivamente por los estudiantes para el aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras porque aporta las siguientes ventajas:

- mejora la competencia oral y se adquieren conocimientos gramaticales, léxicos y sintácticos (García, 2010);
- desarrolla las habilidades de negociación (García, 2010);
- contribuye a un mejor aprendizaje de los aspectos culturales y a aumentar la conciencia cultural en las prácticas comunicativas (Kabata y Edasawa, 2011);
- ayuda a reducir el miedo a hablar y conversar con hablantes nativos de su lengua meta (El-Hariri, 2017);
- desarrolla habilidades sociales como la paciencia, la empatía, la tolerancia, la toma de turnos y una mejor actitud hacia el aprendizaje de una nueva lengua y cultura (Canga Alonso, 2012);
- desarrolla un aprendizaje autónomo y colaborativo siempre que se trabaje con responsabilidad (Canga Alonso, 2012);
- ayuda a desarrollar la competencia digital en lenguas nativas y extranjeras (Canga Alonso, 2012);
- desarrolla mejores actitudes hacia el uso de ordenadores para el aprendizaje de idiomas (Liu et al., 2014).

Dada la evidente utilidad del tándem en línea como estrategia de aprendizaje, es indudable que este método puede representar una valiosa ayuda para los aprendices de lenguas extranjeras. Sin embargo, es importante considerar cuál de los tres modos del tándem en línea (no institucional, institucional no integrado e institucional integrado) es el más adecuado para cada contexto de aprendizaje. Según Aranha y Cavalari (2014), en el primer caso, los participantes del tándem en línea no están afiliados a ninguna institución, en el segundo, el tándem en línea se desarrolla como actividad extracurricular y en el último, forma parte de un programa académico. La diferencia en la aplicación de estos tres modos tiene un impacto significativo en la manera en que los estudiantes perciben y enfocan la práctica del tándem en línea (Telles, 2015). Telles sugiere que es preferible organizar un proyecto institucional integrado de tándem en línea, ya que requiere elementos esenciales como la formación de

los participantes, la integración de tareas y la evaluación continua del progreso de los estudiantes.

Cavalari y Aranha (2019) indican que la falta de orientación por parte de un profesor o tutor también podría afectar a la eficacia del aprendizaje. Guanoluisa y Viera (2021) también confirman que la orientación del profesor desempeñaba un papel crucial para llevar a cabo un proyecto de tándem en línea con éxito. Durante el proceso del tándem en línea, las dificultades a las que se enfrentan los alumnos son la selección de temas, el establecimiento de objetivos de aprendizaje y la gestión de su propio aprendizaje para alcanzar los objetivos. Por lo tanto, es necesario ayudar a los estudiantes a plantear objetivos de aprendizaje claros, ya que ello conduce a una selección adecuada de los temas, a la responsabilidad en la organización de las sesiones y a la reflexión (Guanoluisa y Viera, 2021).

Telles (2015) considera que la guía de los tutores a través de sesiones de orientación o conversaciones reflexivas debería centrarse en las estrategias de aprendizaje y en los aspectos lingüísticos y culturales. En cualquier caso, Brammerts (2003) y Telles y Vassallo (2006) destacaron que cualquier modalidad de tándem en línea debe desarrollarse teniendo en cuenta tres principios fundamentales: las lenguas no deben ser mezcladas, debe haber reciprocidad y debe haber autonomía. Aunque la autonomía es un principio muy importante de la metodología tándem, los alumnos que carecen de autonomía necesitan la ayuda y la orientación del tutor. Por lo tanto, es importante organizar las actividades de tándem en línea de manera que se proporcione orientación sobre temas y objetivos, al mismo tiempo que se da libertad a los estudiantes para elegir los temas y objetivos que les interesen y se les ofrece tanto apoyo como autonomía para tomar decisiones, fomentando de este modo el desarrollo de esa autonomía de la que puede carezcan al inicio. En el caso de los estudiantes chinos, a menudo se dice que ellos dependen mucho del profesor (Sánchez, 2009, p. 27) y que necesitan prácticas docentes que les enseñen a tomar el control de su propio aprendizaje. (Algué, 2015; Deng, 2019; Ramón y Cáceres, 2019; Atienza, 2021).

Además de la necesidad del apoyo del docente para promover la autonomía, hay estudios que observan que a los estudiantes les resulta difícil la comprensión oral y consideran que es un gran reto. En consecuencia, hay muchos investigadores que estu-

dian las estrategias para mejorar esa destreza (Lu, 2013; Yao, Rueda e Iriarte, 2019; Wei y Zhu, 2021, citados en Rodríguez, 2022). Con respecto a la expresión y comprensión oral, como una conversación constante e interactiva requiere que el interlocutor responda inmediatamente, es muy probable cometer errores, que es lo que siempre intentan evitar los estudiantes sinohablantes, puesto que en la cultura china equivocarse puede ser una pérdida de reputación delante del público. Por lo tanto, al hablar en español, ellos tienen miedo de cometer errores, lo que causa el nerviosismo y la ansiedad (Vázquez, 2018; Mendoza, 2021).

Con el fin de superar ese obstáculo y alcanzar el objetivo de practicar la interacción oral, los alumnos sinohablantes esperan y buscan la oportunidad de practicar lo aprendido de forma auténtica (Rodríguez, 2022). Sin duda, hablar con los hablantes nativos o competentes en español es una buena manera para conseguir el objetivo comunicativo y estimular a seguir aprendiendo. Sin embargo, a pesar de que encontrar hispanohablantes en Asia no es tan difícil como antes, su presencia sigue siendo escasa, más aún en el caso de la pandemia del COVID. Como se ha mencionado anteriormente, en 2022 había 54.326 estudiantes de ELE, mientras que solo había unos 5.000 hispanohablantes con dominio nativo de la lengua en China (Instituto Cervantes, 2022), es decir, aproximadamente 11 estudiantes de ELE por cada nativo. Por tanto, no habrá mucha oportunidad para quien quiera encontrar un hispanohablante nativo en China para practicar español cara a cara. Aparte del factor de cantidad, también hay que considerar las limitaciones geográficas, como el movimiento de la población y su distribución desigual. Asimismo, como una de las principales motivaciones de los estudiantes chinos para estudiar español es el incremento de intercambio entre el mundo hispano y China (Vázquez, 2018), en general, al alumnado chino le motiva mucho conocer a los hablantes nativos (Rodríguez, 2022). Rodríguez (2022) también observó que la invitación del hablante nativo al aula «les hizo participar oralmente mucho más de lo habitual» en sus clases.

Por otra parte, los estudiantes chinos están interesados en comunicarse con extranjeros, no solo para practicar lo aprendido en una situación auténtica y satisfacer su interés y curiosidad por la cultura de los países hispanohablantes, sino también porque quieren dar a conocer la cultura china a personas de otros países

a través de la lengua meta y ayudarles a comprenderla (Hail, 2015). Se ha observado que «la internacionalización es un aspecto que les motiva y les aporta objetivos reales para seguir aprendiendo la lengua y después usarla en sus viajes de estudios o en su carrera profesional» (Rodríguez, 2022, p.11). Teniendo en cuenta las ventajas del tándem en línea y las necesidades del alumnado de habla china, se considera que este método podría brindar una solución efectiva para abordar las dificultades lingüísticas y cubrir las necesidades identificadas. El tándem en línea se ha demostrado como una herramienta valiosa para mejorar las habilidades de comprensión y expresión oral, permitiendo una interacción en tiempo real entre hablantes nativos y no nativos. Asimismo, este método se adapta a las necesidades individuales de los aprendices, brindando un ambiente de aprendizaje personalizado y eficiente. Por lo tanto, se recomienda el uso del tándem en línea como una posible estrategia pedagógica para apoyar el aprendizaje del idioma español.

En cuanto a las necesidades del alumnado hispanohablante para el aprendizaje de chino, destacan el interés por la cultura china y el aumento de la competitividad en el trabajo, como sus motivaciones principales (Qian, 2013; Ma y Guo, 2014; She, 2014; Han, 2015; Gong, 2015; Zhu, 2017; Lu, Zheng y Ren, 2019). Es por ello por lo que surge esa necesidad de conocer las costumbres chinas, los valores generales del pueblo chino y la cultura laboral. Los aprendices que aprenden en las aulas suelen tener esta limitación, por lo que es importante aprovechar las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para ponerse en contacto con los hablantes nativos de chino.

La otra necesidad detectada entre las personas hispanohablantes es la mejora de la comprensión y expresión oral. Según Qian (2013), en su investigación, el 58,8 % de los estudiantes hispanohablantes esperaba que su dominio del chino fuera suficiente para la comunicación oral diaria. La comunicación oral es un proceso interactivo que requiere tanto la capacidad de «escuchar» como la de «hablar», y de las cuatro destrezas analizadas: escuchar, hablar, leer y escribir, escuchar y hablar son las dos que más les gustaría mejorar a los alumnos. Según una encuesta sobre la demanda de cursos de chino en el Instituto Confucio de la Universidad Autónoma de Nuevo León en México, al 42 % de los estudiantes les gustaría que el Instituto ofreciera cursos de

chino hablado, lo que demuestra que los alumnos están deseosos de practicar la expresión oral (Gong, 2015). Según la investigación de Lu (2019) sobre la enseñanza del idioma chino en el Instituto Confucio de la Universidad de Buenos Aires en Argentina, los estudiantes consideran que escuchar (68 %) es más importante que leer y escribir (32 %). Han (2015) destacó, durante su trabajo de enseñanza en el Instituto Confucio de la Universidad de Valencia, que muchos estudiantes señalaban la falta de práctica de la expresión oral en el aula y siempre se preguntaban por qué la universidad no ofrecía clases específicas para el chino hablado. Lu (2019) indicó que el 56 % de los estudiantes del Instituto Confucio de la Universidad de Salamanca consideraba que la pronunciación de chino era lo más difícil, y esperaba practicar más la pronunciación y la expresión oral.

Se ha constatado que muchos estudiantes de habla hispana requieren de la práctica y mejora de sus habilidades de comprensión y expresión oral, las cuales son fundamentales en un entorno laboral. Aunque estas habilidades pueden practicarse en el aula con compañeros y docentes, se ha observado que la duración limitada de las clases no es suficiente para lograr un adecuado desarrollo de estas. Por tanto, para aquellos que procuran fortalecer estas habilidades, es necesario buscar oportunidades para interactuar con hablantes nativos de chino. Gracias al avance de las TIC, han surgido bastantes herramientas y plataformas para hacer un intercambio virtual de manera sincrónica o asincrónica, como Tandem, Hellotalk, Busuu, Speaky, Lingvu, Hi uTandem, etc. Estas aplicaciones son excelentes herramientas para mejorar habilidades en una lengua extranjera y para conectarse con personas de diferentes culturas. Sin embargo, no se pueden ignorar sus inconvenientes evidentes como:

- Falta de orientación: un tutor o profesor puede proporcionar orientación y sugerencias sobre cómo mejorar en áreas específicas.
- Falta de motivación: sin el apoyo de un tutor o profesor, puede ser más difícil mantener la motivación y el interés en el aprendizaje de la lengua.
- Falta de estructura: pueden carecer de una estructura o plan de estudio sólido. Esto puede dificultar el progreso en el aprendizaje de una lengua.

- Calidad de las conversaciones: a veces puede ser difícil encontrar un compañero de conversación que sea un buen interlocutor y que tenga intereses similares.
- Ausencia de garantía de un interlocutor constante: el hecho de que estas aplicaciones se basen en conectar con hablantes nativos de manera aleatoria, no garantiza que siempre se tendrá un interlocutor constante disponible para practicar regularmente.

Es indudable que en el mundo no existe un método de aprendizaje perfecto e intrínsecamente libre de defectos. Se han empleado otras estrategias para compensar dichos defectos; por ejemplo, los programas de intercambio de lenguas institucionales integrados o no integrados en el plan de estudios. Esta forma de intercambio de idiomas puede evitar algunos de los problemas mencionados anteriormente, ya que la universidad organiza el programa con tutores que se encargan de guiar a los estudiantes. Como suele tratarse de un intercambio de idiomas entre distintas universidades, los estudiantes participantes tienen una edad similar y es más probable que tengan intereses parecidos. Además, el programa suele durar un semestre y los participantes tienen un compañero fijo durante ese periodo.

Sin embargo, tras recopilar bibliografía y estadísticas, hemos observado que, a pesar de que existe una cantidad numerosa de universidades o instituciones de enseñanza de idiomas que organizan programas de intercambio virtual, rara vez se realiza el intercambio de chino y español sobre temas profesionales. Por lo tanto, se deberían crear oportunidades de comunicación para los sinohablantes e hispanohablantes que procuren la mejora de español y chino en un entorno comercial.

3. Metodología

Con el objetivo de profundizar en la comprensión de las ventajas y desventajas de la metodología del *tándem lingüístico*, emplearemos el *Concept Mapping* para llevar a cabo un análisis cualitativo de las ideas generadas por un grupo que ha participado en la experiencia del *tándem*.

Concept Mapping es una herramienta de conceptualización estructurada que puede ser utilizada por grupos para desarrollar

un marco de trabajo que guíe la evaluación o la planificación. El propósito es dar forma conceptual a esas ideas, lo que implica organizar pensamientos, conceptos y premoniciones, representándolos de manera imparcial y objetiva, y mostrar cómo estas ideas están relacionadas entre sí y, opcionalmente, indicar cuáles son más relevantes y apropiadas (Trochim, 1989). La razón por la cual afirmamos que el *Concept Mapping* puede representar las ideas de manera objetiva radica en la integración única de los métodos cualitativos (proceso grupal, lluvia de ideas, clasificación no estructurada, interpretación) y métodos cuantitativos (escalado multidimensional, análisis jerárquico de clúster) tal y como viene explicado en Trochim y McLinden (2017). A continuación, se presentan las cinco fases del despliegue del *Concept Mapping* (figura 1).

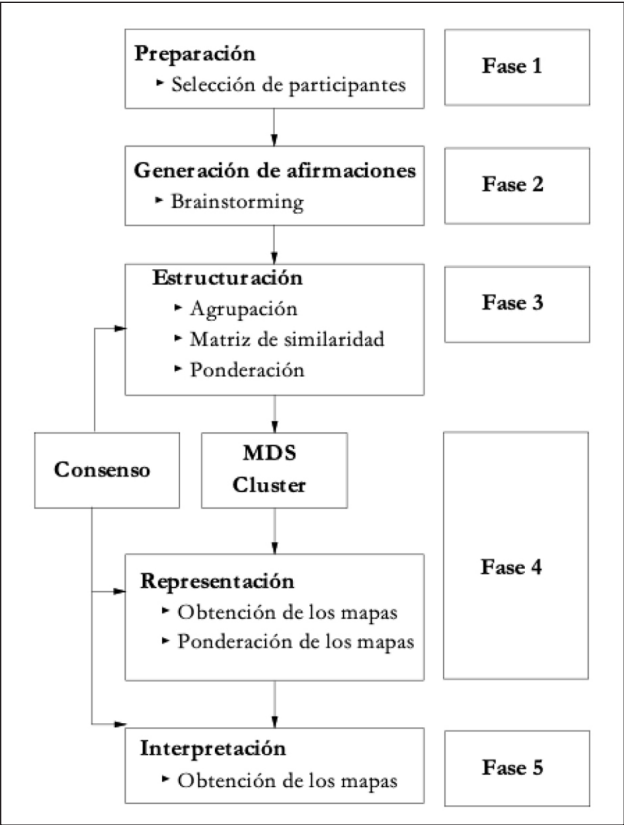


Figura 1. Fases de ejecución de un *Concept Mapping*. Fuente: Trochim y Linton (1986)

3.1. Fase 1: preparación

En primer lugar, antes de seleccionar los participantes, es necesario determinar cuál será el punto central de atención, es decir, hay que proponer una declaración de enfoque que representa el objetivo central de proyecto del *Concept Mapping*. Esta declaración de enfoque es una descripción en forma de comando que especifica qué contenido se intentará abordar en el mapa del proyecto y puede utilizarse para guiar a los participantes en la generación de declaraciones relacionadas.

En segundo lugar, la selección de los participantes es flexible y no necesariamente requiere de un muestreo aleatorio ni de representar grupos específicos de personas. En la mayoría de los proyectos se adoptará un enfoque ecléctico y oportunista para identificar a los participantes, lo que incluye el uso de miembros de comités u organizaciones, listas de correo electrónico, redes informales, enfoques de boca a boca, técnicas de bola de nieve, y así sucesivamente. A pesar de la flexibilidad, se requiere que los participantes sean heterogéneos para garantizar la generación de un amplio abanico de perspectivas. En lo que respecta al número de participantes, no existe un límite estricto, si bien es más apropiado contar con un rango de entre 10 y 20 participantes, pero lo que es relevante es que estos sean los mismos a lo largo de todo el proceso (Trochim, 1989).

En este trabajo, nuestro enfoque es el análisis de las ventajas e inconvenientes de la metodología tándem lingüística. Pretendemos conocer cuáles son los pros y contras más relevantes y cómo son las relaciones entre sí. En cuanto a la selección de participantes, se identifican dos tipos de participantes: seis docentes de lenguas (todas mujeres) y seis personas que tienen experiencia previa de intercambio lingüístico siguiendo la metodología tándem (cuatro mujeres y dos hombres de procedencia china y española) con distintos niveles de lengua meta.

3.2. Fase 2: generación

En esta fase, se requiere la generación de afirmaciones sobre el tema determinado entre los participantes. Trochim (2017) cita a Coxon (1999) y Osborn (1948), quienes indican que el método típico es la lluvia de ideas. Por otro lado, existen muchas alternati-

vas a la lluvia de ideas que también podrían generar conjuntos de declaraciones de mapeo de conceptos aceptables, incluyendo la abstracción de documentos de texto mediante análisis de contenido, la edición de transcripciones de grupos de enfoque, la abstracción de respuestas cualitativas abiertas de encuestas, la extracción de ideas clave de revisiones de literatura o incluso combinaciones de estas (Trochim, 2017). El objetivo es crear un conjunto variado de afirmaciones, menos de 100, que puedan ser procesadas en etapas posteriores. En teoría, no hay un límite máximo en la cantidad de declaraciones que se puede generar. No obstante, en la práctica, un gran número de declaraciones presenta limitaciones significativas. A partir de la experiencia previa, se establece un límite de cien declaraciones o menos (Trochim, 1989).

Antes de finalizar estas afirmaciones, es necesario editar y sintetizar las afirmaciones originales. Las lluvias de ideas en línea suelen generar afirmaciones mal redactadas y repetitivas que deben corregirse en gramática y ortografía. Además, se eliminan siglas y lenguaje técnico que no serían comprensibles para los participantes futuros. Es esencial hacer esta síntesis manteniendo la esencia y la voz original de los participantes. Por lo general, se utiliza un proceso de edición estructurada o análisis de contenido para lograrlo. Además, es importante llevar un registro que muestre la evolución desde las ideas originales hasta el conjunto final de declaraciones para que un observador externo pueda evaluar las decisiones tomadas en este proceso de síntesis (Trochim, 2017).

En nuestra aplicación, en primer lugar, recopilamos las opiniones de los participantes acerca de los aspectos positivos y negativos del tándem a través de un correo electrónico planteando esa cuestión. Una vez obtenidas sus opiniones, organizamos una reunión en la que se evalúa la importancia de cada afirmación, se discute la mejor manera de expresarlas y se eliminan las repeticiones. Lo más importante es que cada decisión se toma siempre siguiendo el principio del consenso.

3.3. Fase 3: estructuración

La estructuración de las afirmaciones consta de la revisión de los datos agrupados y ponderados por los participantes. En concreto, primero, los participantes agrupan las afirmaciones según la similitud entre ellas. Es necesario destacar que el moderador no

establece ningún criterio de agrupación, sino que se agrupan «en la manera que tenga sentido para cada individuo», puesto que necesitamos conocer sus perspectivas subjetivas. Las únicas restricciones en este paso de agrupación son las siguientes: (a) no puede haber N grupos, donde cada grupo tenga solo una afirmación; (b) no puede haber un grupo que consista en todas las afirmaciones o (c) cada afirmación solo puede estar en un grupo. En el paso de valoración o ponderación, cada participante tiene que valorar las afirmaciones en una escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos para indicar la importancia relativa de cada afirmación (Coxon, 1999; Trochim, 2017).

3.4. Fase 4: representación

En esta fase, se representan los datos en forma de mapas perceptuales, coincidencia de patrones y gráficos de partición, entre otras formas. El análisis comienza con la construcción a partir de la información de clasificación de una matriz binaria simétrica de similitudes $N \times N$, denotada como X_{ij} . En esta matriz, un valor de 1 se asigna a la intersección de dos afirmaciones si el individuo las colocó en el mismo grupo; de lo contrario, se asigna un valor de 0. La diagonal principal contiene todos 1, ya que una afirmación siempre está en el mismo grupo que sí misma (Weller y Romney, 1988). Luego, se combina esta matriz individual con las de otros participantes para obtener una matriz de similitud total, donde cada celda representa cuántas personas colocaron un par específico de afirmaciones en el mismo grupo. Este proceso de construcción de una matriz simétrica es esencial para el análisis posterior, como el escalamiento multidimensional (MDS por sus siglas en inglés) (Trochim, 2017).

Para obtener una representación gráfica objetiva de este dominio conceptual, primero se lleva a cabo una visualización de la matriz de similitud mediante un proceso de escalamiento multidimensional que conserva dos dimensiones. Esto implica la creación de un mapa en el que se representan las afirmaciones en forma de puntos utilizando herramientas como ALSCAL, SPSS o Matlab. A continuación, se realiza un «análisis jerárquico de agrupamiento» utilizando el método de Ward para agrupar las afirmaciones que los participantes consideran que comparten ideas similares, basándose en las representaciones individuales

obtenidas previamente. Es importante presentar a los participantes soluciones que involucren diferentes cantidades de grupos hasta que una de ellas parezca más lógica que las demás. Finalmente, se pondera el mapa de clústeres resultante según la importancia relativa asignada a cada afirmación dentro de cada grupo durante la fase anterior (Trochim, 2017).

3.5. Fase 5: interpretación

Se empieza esta fase mostrando los clústeres generados a los participantes y recordándoles que son resultados de la lluvia de ideas, la agrupación y ponderación que hicieron anteriormente, dado que el proceso de proyecto del *concept mapping* puede ser largo. Posteriormente, los participantes deben leer todas las afirmaciones de cada clúster y describirlo con una frase o una palabra. Cuando todo el mundo tenga sus descripciones, el moderador los dirige a hacer discusión para determinar un nombre para cada clúster consensuadamente. En caso de desacuerdo, se permite sugerir nombres híbridos combinando términos clave o frases de varios individuos (Trochim, 2017).

A continuación, el moderador guiará a los participantes a través de la revisión de todos los mapas generados, asegurándose de que las afirmaciones en los mapas y la distribución de categorías tengan sentido para ellos. Los participantes podrán examinar todos estos gráficos generados para inferir su relevancia para la pregunta central y discutir el grado de consenso entre diferentes subgrupos y puntuaciones (Trochim, 2017).

4. Resultados

En este apartado se presentan los resultados de todas las fases una vez finalizada la primera fase, en la que son seleccionadas las personas participantes en el grupo.

4.1 Resultados de la generación de afirmaciones

En la fase dos del *Concept Mapping*, se generan las afirmaciones de las ventajas y desventajas del tándem y se eliminan las repeticiones: hemos conseguido 21 ventajas y 18 inconvenientes. A conti-

nuación, en la fase tres, cada participante valora las afirmaciones en una escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos para indicar la importancia relativa de cada afirmación. Con las valoraciones de 14 participantes, hemos obtenido los pesos promedio de cada afirmación (tablas 1 y 2). Un peso más alto indica que la afirmación es de mayor importancia para los participantes.

Tabla 1. Afirmaciones generadas en la fase 2 (ventajas). *Importancia de 1=nada importante a 5=muy importante

Afirmación	Enunciado	Peso*
1	Oportunidad de conocer gente nueva.	3,3
2	Correcciones directas de un hablante nativo.	3,8
3	Exposición a distintas variantes y jergas del mismo idioma.	3,5
4	Práctica del idioma en un ambiente informal.	4,5
5	Aprendizaje de expresiones y vocabulario que no se enseñan en clases formales.	4,5
6	Superación del miedo a hablar un segundo idioma imperfectamente.	4,2
7	Formación de amistades que fomentan la confianza al hablar.	3,5
8	Intercambio cultural y mayor seguridad al viajar.	4,2
9	Facilita la integración y comprensión cultural.	3,7
10	Aprendizaje más fluido en un entorno relajado y de confianza.	3,9
11	Aprendizaje personalizado según las necesidades y estilos individuales.	3,5
12	Incentivo para practicar la expresión oral.	4,3
13	Práctica de interacción en situaciones reales con nativos.	4,0
14	Desarrollo de habilidades sociales y comunicativas.	3,6
15	Flexibilidad para las personas que se encuentren en diferentes lugares.	3,9
16	Motivación adicional de hablar con nativos de la lengua meta.	4,1
17	Aporte de novedad y variedad al curso de idiomas.	3,8
18	Mejora competencias comunicativas, incluyendo léxico, gramática, fonología y pragmática.	4,2
19	Práctica de habilidades orales y escritas a través de diversos medios.	3,8
20	Promoción del aprendizaje autónomo.	3,8
21	Flexibilidad en el lugar y horario del encuentro.	4,0

Tabla 2. Afirmaciones generadas en la fase 2 (desventajas). *Importancia de 1=nada importante a 5=muy importante

Afirmación	Enunciado	Peso*
1	Uso exclusivo de un idioma franco como inglés en la conversación.	3,1
2	Presencia de silencios incómodos.	3,8
3	Cancelaciones frecuentes y seguimiento deficiente debido al carácter informal.	3,9
4	Repetición de errores por falta de corrección.	3,5
5	Dificultad para adquirir nuevo vocabulario por limitación temática.	3,4
6	Necesidad de definir claramente contenidos y objetivos para un aprendizaje efectivo.	3,7
7	Riesgo de abordar temas ofensivos o incómodos.	3,2
8	Falta de la eficacia para presentar nuevos contenidos.	2,8
9	Desafíos en desarrollar conversaciones entre principiantes.	3,6
10	Incontrolabilidad de la eficiencia y calidad del aprendizaje.	4,1
11	Posibles problemas tecnológicos.	2,4
12	Desbalance en la iniciativa de la conversación.	4,3
13	Sensación de agobio por frecuencia excesiva de intercambios.	3,0
14	Dificultades cuando el compañero no sabe corregir o explicar dudas.	3,5
15	Tendencia a usar principalmente el idioma de quien domina más la lengua meta.	4,4
16	Falta de conexión emocional o empatía con el compañero asignado.	3,1
17	Desinterés del alumnado por ser una actividad extraescolar.	4,1
18	Limitaciones en el dominio sistemático del idioma al usar solo este método.	4,4

4.2. Resultados de la estructuración

A continuación, según las agrupaciones de todos los participantes, elaboramos dos matrices (figuras 2 y 3) de la similitud de las afirmaciones de los pros y contras del tándem, que se considera la estructura relacional del dominio conceptual porque proporciona información sobre cómo los participantes agruparon las afirmaciones.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1	14	2	4	1	0	4	13	10	6	2	0	1	1	3	0	3	2	1	1	1	0
2	2	14	5	3	7	3	2	3	4	3	4	7	7	2	1	1	1	4	5	6	1
3	4	5	14	4	5	5	4	5	3	1	2	1	6	3	3	2	3	3	2	5	2
4	1	3	4	14	7	5	1	0	2	6	6	2	6	3	0	2	0	4	4	5	0
5	0	7	5	7	14	4	0	1	1	2	3	5	9	4	0	3	2	5	6	6	1
6	4	3	5	5	4	14	5	4	3	5	3	1	0	4	2	7	2	2	1	2	3
7	13	2	4	1	0	5	14	9	5	3	1	2	1	3	0	4	3	1	1	1	0
8	10	3	5	0	1	4	9	14	4	3	0	1	1	4	0	4	2	3	2	0	0
9	6	4	3	2	1	3	5	4	14	3	3	1	3	4	4	1	4	1	3	2	4
10	2	3	1	6	2	5	3	3	3	14	9	3	3	1	0	5	5	1	0	1	0
11	0	4	2	6	3	3	1	0	3	9	14	6	6	2	1	3	4	4	3	2	0
12	1	7	1	2	5	1	2	1	1	3	6	14	8	4	1	2	3	8	8	4	1
13	1	7	6	9	0	1	1	3	3	6	8	14	3	0	1	4	6	6	7	0	
14	3	2	3	3	4	4	3	4	1	2	4	3	14	2	4	6	7	6	1	1	3
15	0	1	3	0	0	2	0	0	4	0	1	1	0	2	14	1	2	2	2	3	13
16	3	1	2	2	3	7	4	4	1	5	3	2	1	4	1	14	4	5	2	2	2
17	2	1	3	0	2	2	3	2	4	5	4	3	4	6	2	4	14	2	2	2	3
18	1	4	3	4	5	2	1	3	1	1	4	8	6	7	2	5	2	14	11	2	2
19	1	5	2	4	6	1	1	2	3	0	3	8	6	7	2	2	2	11	14	3	2
20	1	6	5	5	6	2	1	0	2	1	2	4	7	1	3	2	2	3	14	3	
21	0	1	2	0	1	3	0	0	4	0	0	1	0	3	13	2	3	2	2	3	14

Figura 2. Matriz de la similitud de las afirmaciones de las ventajas

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1	14	5	1	6	4	4	3	3	7	5	0	5	1	5	8	3	1	6
2	5	14	5	2	2	1	5	2	9	0	1	9	4	1	2	5	1	0
3	1	5	14	3	2	4	2	1	1	2	2	3	3	3	3	2	8	3
4	6	2	3	14	12	4	3	6	5	8	0	2	1	11	5	1	1	7
5	4	2	2	12	14	3	4	8	5	6	0	2	1	9	5	1	1	5
6	4	1	4	4	3	14	2	6	5	5	1	3	0	4	4	3	5	6
7	3	5	2	3	4	2	14	4	4	3	1	5	2	4	3	7	1	2
8	3	2	1	6	8	6	4	14	5	4	0	3	1	7	5	3	1	4
9	7	9	1	5	5	5	4	5	14	4	1	9	2	4	6	4	1	4
10	5	0	2	8	6	5	3	4	4	14	5	1	0	9	6	1	2	10
11	0	1	2	0	0	1	1	0	1	5	14	1	5	2	2	2	5	3
12	5	9	3	2	2	3	5	3	9	1	1	14	5	3	4	7	2	1
13	1	4	3	1	1	0	2	1	2	0	5	5	14	2	0	6	5	1
14	5	1	3	11	9	4	4	7	4	9	2	3	2	14	5	2	1	7
15	8	2	3	5	5	4	3	5	6	6	2	4	0	5	14	1	3	7
16	3	5	2	1	1	3	7	3	4	1	2	7	6	2	1	14	3	2
17	1	1	8	1	1	5	1	1	1	2	5	2	5	1	3	3	14	2
18	6	0	3	7	5	6	2	4	4	10	3	1	1	7	7	2	2	14

Figura 3. Matriz de la similitud de las afirmaciones de las desventajas

En la matriz, el número más alto entre dos afirmaciones que se cruzan indica que muchos participantes colocaron ese par de afirmaciones juntas en una pila, lo que implica que las afirmaciones son conceptualmente similares de alguna manera. Cuan-

to menor sea el número, se entiende que los participantes perciben una menor similitud conceptual entre esas dos afirmaciones, indicando que tienen diferencias más marcadas en su contenido o significado. Los números más grandes se encuentran en la diagonal porque cada posición en la diagonal representa la intersección de una afirmación con ella misma. En otras palabras, cada afirmación naturalmente coincide consigo misma, todos los participantes las colocan en el mismo grupo. Por tanto, los números en la diagonal representan el número de personas que participaron en la tarea de clasificación.

4.3. Resultado de MDS clúster y representación

Posteriormente, importamos la matriz de similitud a Matlab y realizamos un análisis de escalamiento multidimensional (MDS) para analizar e interpretar esta matriz. La matriz de similitud se basa en el grado de similitud entre una serie de afirmaciones, y el propósito del MDS es mostrar la distancia perceptual o cercanía entre estas afirmaciones en una o más dimensiones, de manera que los ítems con mayor similitud también estén más cercanos en la representación gráfica. Las figuras 4 y 5 muestran los resultados de este análisis, donde cada número representa

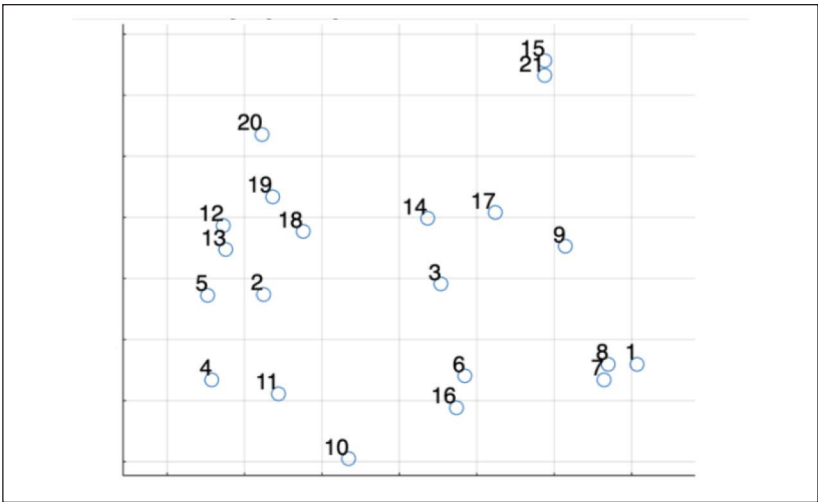


Figura 4. Mapa perceptual resultante del MDS (ventajas)

una afirmación específica de las tablas 1 y 2. De esta forma, podemos ver de manera intuitiva la posición relativa y las relaciones entre las diferentes afirmaciones.

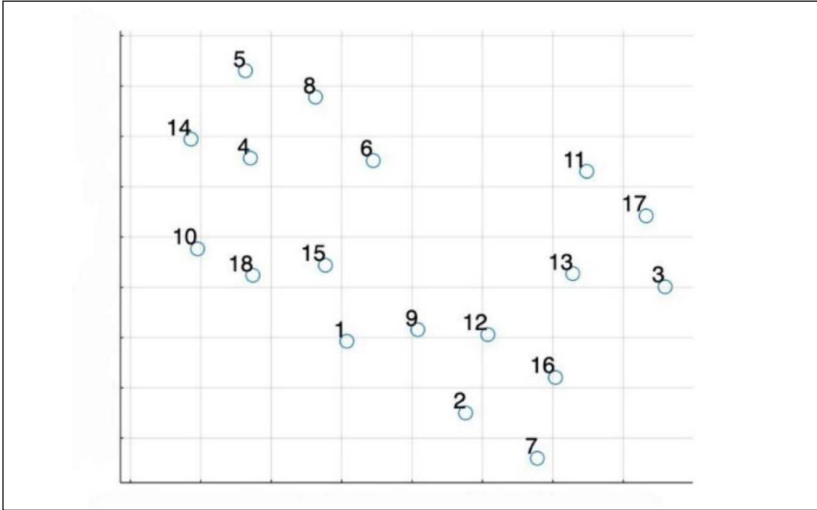


Figura 5. Mapa perceptual resultante del MDS (desventajas)

Dado que la evaluación visual de la proximidad entre las afirmaciones no resulta ser ni clara ni objetiva, se ha optado por aplicar el método de Ward para el análisis de clústeres. Este enfoque calcula la distancia entre los clústeres y genera un diagrama de árbol que facilita la identificación de los puntos de datos pertenecientes a distintos grupos.

El diagrama de árbol o dendrograma se utiliza comúnmente para mostrar cómo los puntos de datos son agrupados basándose en ciertas similitudes o características. En este gráfico, cada número representa una afirmación, y las ramificaciones del diagrama de árbol representan las relaciones y distancias entre los puntos de datos. Las ramas más cortas que conectan dos puntos indican una mayor similitud entre ellos. Por el contrario, ramas más largas sugieren una mayor divergencia en las características entre los puntos conectados.

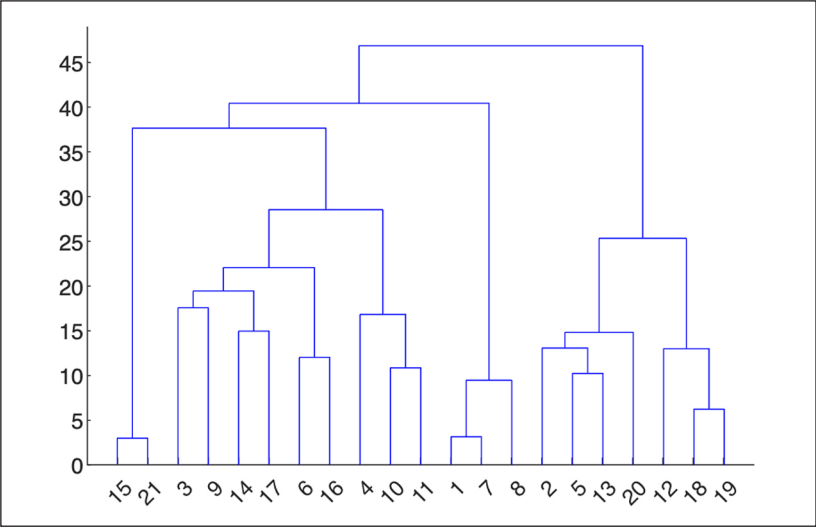


Figura 6. Diagrama de árbol de las afirmaciones de las ventajas

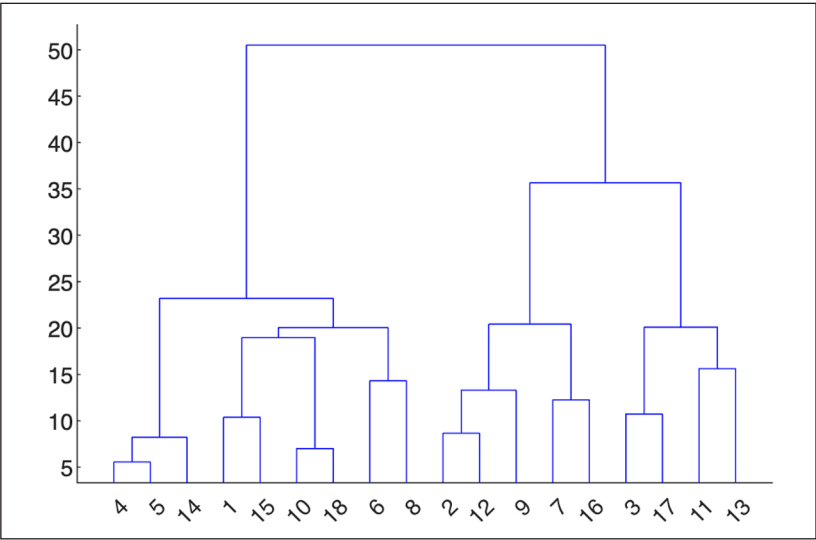


Figura 7. Diagrama de árbol de las afirmaciones de las desventajas

Después, con dos diagramas de árbol, clasificamos las ventajas y las desventajas en cinco grupos distintos. Luego, con base en los pesos promedio de valoración (tablas 1 y 2), elaboramos dos mapas perceptuales ponderados de grupos. En dichos mapas

(figuras 8 y 9), los colores más oscuros indican pesos más altos, lo cual significa que, para los participantes, estas afirmaciones son de mayor importancia.

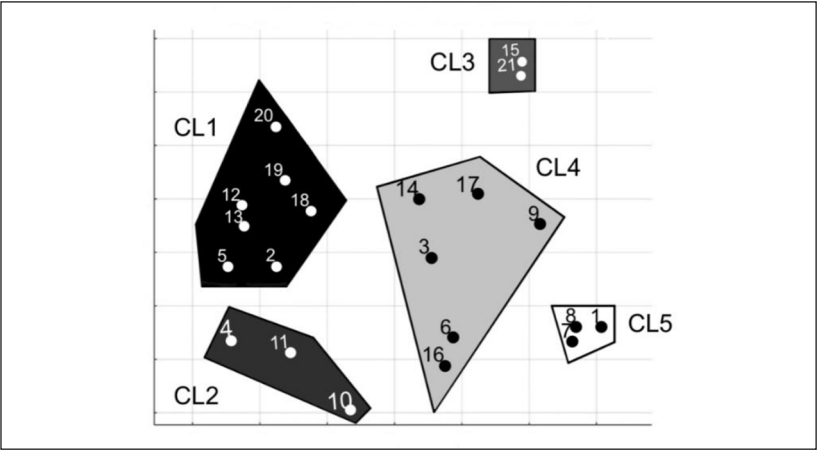


Figura 8. Mapa perceptual de grupos ponderado (ventajas)

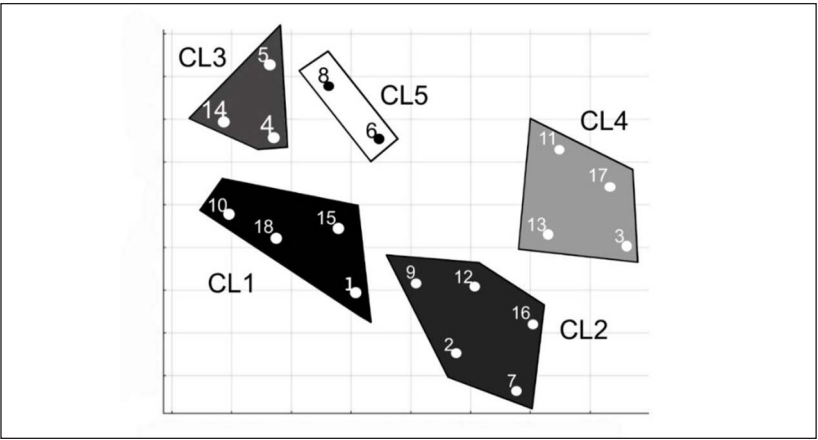


Figura 9. Mapa perceptual de grupos ponderado (desventajas)

4.4. Resultado de la interpretación

En la tabla 3 se presenta una valoración de los beneficios de los intercambios lingüísticos, distribuidos en cinco categorías claves (CL1 a CL5). Cada categoría agrupa varias afirmaciones relacio-

nadas con aspectos específicos de la experiencia del intercambio de idiomas. Los pesos indicados reflejan la importancia que los participantes asignan a cada afirmación. Analicemos cada categoría y su puntuación promedio para entender qué aspectos de los intercambios lingüísticos se valoran más.

El primer grupo subraya la importancia del intercambio lingüístico en el desarrollo de habilidades prácticas del idioma, especialmente aquellas habilidades que no se enseñan dentro del sistema educativo formal, así como en el fomento de la capacidad de aprendizaje autónomo. Mejora habilidades desde la gramática y el vocabulario hasta la pronunciación y el uso efectivo del idioma. La afirmación con la puntuación más alta es «aprendizaje de expresiones y vocabulario que no se enseñan en clases formales», lo que indica que los estudiantes valoran el aprendizaje de expresiones y vocabulario utilizados en la práctica real del idioma. La siguiente en importancia es «el incentivo para practicar la expresión oral», lo que demuestra la relevancia de la práctica oral en el aprendizaje de un idioma. La afirmación sobre «mejora de competencias comunicativas, incluyendo léxico, gramática, fonología y pragmática» también recibe una alta puntuación, lo que señala que los estudiantes consideran que la habilidad comunicativa es esencial en el aprendizaje de un idioma.

El aprendizaje personalizado y el ambiente confortable se consideran factores clave para un aprendizaje efectivo en este grupo, lo que indica que los estudiantes valoran la capacidad de adaptar sus planes de estudio a sus necesidades y preferencias personales, así como el valor de aprender un idioma en un entorno informal. Aunque la puntuación media de este grupo es ligeramente inferior a la del CL1, sigue subrayando la importancia de aprender idiomas en un entorno informal y relajado. Las puntuaciones también revelan que el aprendizaje personalizado, basado en las necesidades y estilos individuales, es significativo, aunque su importancia sea un poco menor en comparación con otros enunciados.

El grupo centrado en la flexibilidad y accesibilidad pone su atención en la adaptabilidad del intercambio lingüístico respecto al tiempo y lugar. Esto indica que los aprendices valoran una modalidad de aprendizaje de lenguas capaz de ajustarse a distintos contextos de estudio y horarios.

La puntuación de este grupo está cerca de la de CL2, lo que demuestra que la flexibilidad en distintos lugares y momentos es apreciada por los participantes. Esto podría reflejar la alta demanda de los estudiantes modernos por una flexibilidad en cuanto a tiempo y lugar.

El grupo de inmersión cultural y superación de barreras enfoca su atención en el superar obstáculos psicológicos y culturales mediante el aprendizaje de idiomas. Considera que la lengua no es solo una herramienta de comunicación, sino también un medio para entender y asimilar distintas culturas. Las afirmaciones relacionadas con la superación del miedo a hablar un segundo idioma de manera imperfecta reciben una alta valoración, lo que resalta la importancia de los obstáculos psicológicos en el aprendizaje de un idioma. Las afirmaciones sobre «integración y comprensión cultural» así como «el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas» obtienen puntuaciones más bajas, posiblemente porque estas habilidades se consideran como un desarrollo natural a través del aprendizaje de idiomas.

El último grupo, conexión social y cultural, destaca el rol del intercambio lingüístico en ayudar a las personas a establecer nuevas conexiones sociales y en fortalecer la confianza y la sensación de seguridad al viajar. Aunque la puntuación total de este grupo es la más baja, demuestra la importancia de los aspectos sociales y culturales en el aprendizaje de idiomas.

La media de puntuación de este grupo es la más baja, sin embargo, «mejorar la seguridad al viajar a través del intercambio cultural» recibe una valoración alta, señalando que el intercambio cultural es importante para construir confianza y un sentido de seguridad. La oportunidad de «conocer gente nueva» parece ser la menos importante, posiblemente porque los aprendices de idiomas valoran más los beneficios prácticos del uso del idioma.

Tabla 3. Clúster de las afirmaciones de las ventajas

Afirmación	Enunciado	Peso*
CL1	Desarrollo de competencias lingüísticas y autonomía	4,06
2	Correcciones directas de un hablante nativo.	3,8
5	Aprendizaje de expresiones y vocabulario que no se enseñan en clases formales.	4,5

12	Incentivo para practicar la expresión oral.	4,3
13	Práctica de interacción en situaciones reales con nativos.	4,0
18	Mejora competencias comunicativas, incluyendo léxico, gramática, fonología y pragmática.	4,2
19	Práctica de habilidades orales y escritas a través de diversos medios.	3,8
20	Promoción del aprendizaje autónomo.	3,8
CL2	Aprendizaje personalizado en un entorno relajado	3,97
4	Práctica del idioma en un ambiente informal.	4,5
10	Aprendizaje más fluido en un entorno relajado y de confianza.	3,9
11	Aprendizaje personalizado según las necesidades y estilos individuales.	3,5
CL3	Flexibilidad y accesibilidad	3,95
15	Flexibilidad para las personas que se encuentren en diferentes lugares.	3,9
21	Flexibilidad en el lugar y horario del encuentro.	4,0
CL4	Inmersión cultural y superación de barreras	3,82
3	Exposición a distintas variantes y jergas del mismo idioma.	3,5
6	Superación del miedo a hablar un segundo idioma imperfectamente.	4,2
9	Facilita la integración y comprensión cultural.	3,7
14	Desarrollo de habilidades sociales y comunicativas.	3,6
16	Motivación adicional de hablar con nativos de la lengua meta.	4,1
17	Aporte de novedad y variedad al curso de idiomas.	3,8
CL5	Conexión social y cultural	3,67
1	Oportunidad de conocer gente nueva.	3,3
7	Formación de amistades que fomentan la confianza al hablar.	3,5
8	Intercambio cultural y mayor seguridad al viajar.	4,2

La siguiente tabla 4 presenta las categorías de las afirmaciones sobre los inconvenientes del tándem, incluyendo cinco categorías. Nos proponemos analizar estos datos para identificar los factores negativos que afectan el desarrollo del intercambio lingüístico. Esto nos ayudaría a guiar el diseño de materiales y la organización de actividades, con el fin de hacer el tándem más efectivo para la mejora en el dominio de la lengua meta.

En general, existe una diferencia notable entre la categoría que tiene el peso más alto y la que tiene el peso más bajo. Se considera que las limitaciones y desbalances en la conversación son el factor más importante que afecta la práctica de lengua meta. Sobre todo, la tabla detalla diversas problemáticas asociadas con la práctica de tándem lingüístico, evidenciando que las limitaciones y desbalances en la práctica conversacional son los inconvenientes con mayor peso, especialmente el uso predominante del idioma del interlocutor más avanzado y la tendencia a no emplear sistemáticamente la lengua meta. Estos datos sugieren la necesidad de un enfoque más balanceado y estructurado en las sesiones de tándem para garantizar que ambos idiomas sean utilizados de manera equitativa y efectiva.

Además, se resaltan desafíos como los silencios incómodos y la falta de conexión emocional, que pueden crear barreras sociales y comunicativas. En cuanto a la corrección y ampliación del vocabulario, la repetición de errores y las dificultades para adquirir nuevo léxico surgen como obstáculos significativos. Los retos logísticos, como cancelaciones frecuentes y problemas tecnológicos, junto con la falta de definición clara de los contenidos y objetivos de aprendizaje, también son factores que requieren atención.

Para superar estos retos, sería beneficioso desarrollar un marco más estructurado para las sesiones de tándem, quizás con guías conversacionales preparadas y un mayor énfasis en la preparación de contenidos y objetivos claros antes de cada sesión. Esto podría ayudar a minimizar el desbalance en la práctica y a maximizar la eficiencia del intercambio lingüístico.

Tabla 4. Clúster de las afirmaciones de las desventajas

Afirmación	Enunciado	Peso*
CL1	Limitaciones y desbalances en la práctica conversacional	4
1	Uso exclusivo de un idioma franco como inglés en la conversación.	3,1
10	Incontrolabilidad de la eficiencia y calidad del aprendizaje.	4,1
15	Tendencia a usar principalmente el idioma de quien domina más la lengua meta.	4,4
18	Limitaciones en el dominio sistemático del idioma al usar solo este método.	4,4

CL2	Barreras sociales y desafíos comunicativos en la interacción	3,6
2	Presencia de silencios incómodos.	3,8
7	Riesgo de abordar temas ofensivos o incómodos.	3,2
9	Desafíos en desarrollar conversaciones entre principiantes.	3,6
12	Desbalance en la iniciativa de la conversación.	4,3
16	Falta de conexión emocional o empatía con el compañero asignado.	3,1
CL3	Obstáculos en la corrección y ampliación del vocabulario	3,47
4	Repetición de errores por falta de corrección.	3,5
5	Dificultad para adquirir nuevo vocabulario por limitación temática.	3,4
14	Dificultades cuando el compañero no sabe corregir o explicar dudas.	3,5
CL4	Inconsistencias y retos logísticos del aprendizaje informal	3,35
3	Cancelaciones frecuentes y seguimiento deficiente debido al carácter informal.	3,9
11	Posibles problemas tecnológicos.	2,4
13	Sensación de agobio por frecuencia excesiva de intercambios.	3,0
17	Desinterés del alumnado por ser una actividad extraescolar.	4,1
CL5	Deficiencias en la estructuración y presentación de contenidos	3,25
6	Necesidad de definir claramente contenidos y objetivos para un aprendizaje efectivo.	3,7
8	Falta de la eficacia para presentar nuevos contenidos.	2,8

5. Conclusiones

El aprendizaje de una lengua extranjera es siempre un reto, especialmente si entre la lengua de origen y la lengua meta existen marcadas diferencias lingüísticas y culturales. Este es el caso de las dos lenguas que protagonizan la investigación, el español y el chino. Junto al aprendizaje reglado es posible un complemento reforzador que cubre las posibles faltas de un aula, esto es, una situación real, una fuente auténtica, una planificación particular acorde a los intereses y necesidades particulares. Realizar todo esto, además, de forma colaborativa y recíproca es lo que permite la metodología tándem.

Sin embargo, se han presentado y analizado los inconvenientes que supone aprender siguiendo este método. Las limitaciones y desbalances en la práctica conversacional, las barreras sociales y desafíos comunicativos en la interacción, los obstáculos en la corrección y ampliación del vocabulario, junto con las inconsistencias y retos logísticos del aprendizaje informal o las deficiencias en la estructuración y presentación de contenidos son los inconvenientes generales resultantes de este estudio.

Aun así, las ventajas señaladas pueden inclinar la balanza hacia la conveniencia de seguir poniendo en práctica esta metodología. Sus aspectos positivos son los relacionados con el desarrollo de competencias lingüísticas y autonomía, el aprendizaje personalizado en un entorno relajado, la flexibilidad y accesibilidad, la inmersión cultural y superación de barreras o la conexión social y cultural. Estos pueden ser reforzados con la guía de una persona que coordine el intercambio académico, cuya falta es indicada como inconveniente por parte de las personas que siguen o han seguido esta metodología. La literatura y las opiniones de las personas expertas y protagonistas en el proceso nos indican, pues, que sí es favorable la metodología a pesar de sus posibles inconvenientes.

Esta investigación supone el punto de partida para la elaboración de materiales específicos y acompañamiento con ayuda de una herramienta digital virtual que pueda poner en contacto a las personas interesadas en el aprendizaje mutuo del chino y del español.

6. Referencias bibliográficas

- Algué Sala, L. (2015). Usos de Wechat en clase de ELE: Propuesta didáctica. *Biblioteca Virtual redELE*, 16, 90.
- Aranha, S. y Cavalari, S. (2014). A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada [The trajectory of the Teletandem Brasil project: From the non-integrated institutional to the integrated institutional modality.] *The Especialist*, 35(2). <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/21467/15694>
- Atienza Crespo, I. (2021). Propuesta didáctica basada en el enfoque léxico para alumnos sinohablantes. *Suplementos SinoELE*, 21.

- Berwick, R. (1989). Needs assessment in language programming: From theory to practice. En R. K. Johnson (ed.), *The Second Language Curriculum* (pp. 48-62). Cambridge University Press.
- Brammerts, H. (1996). Language learning in tandem using the Internet. En M. Warschauer (ed.), *Telecollaboration in Foreign Language Learning: Proceedings of the Hawai'i Symposium*. Universidad de Hawái, Second Language and Teaching Curriculum Center. 121-130.
- Brammerts, H. (2003). Autonomous language learning in tandem: The development of a concept. In T. Lewis y L. Walker (eds.), *Autonomous language learning in tandem* (pp. 27-36). Academy Electronic.
- Canga Alonso, A. (2012). Promoting basic competences in EFL instruction by means of e-mail tandem. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(2), 232-238. <https://doi.org/10.4304/jltr.3.2.232-238>
- Cavalari, S. M. S. y Aranha, S. (2019). The teacher's role in telecollaborative language learning: The case of institutional integrated teletandem. *Revista Brasileira De Linguística Aplicada*, 19(3), 555-578. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201913576>
- Chen, C., Li, Q. C. y Yang, Q. H. (2021). Situación actual y futuro de la enseñanza del chino en España. *Revista de la Universidad Normal de Tianjin (Edición de Ciencias Sociales)*, 17.
- Chen, Q. (2021). China y las nuevas oportunidades y sugerencias de cooperación en el comercio y la economía con España. *Vista Económica del Mar de Bohai*, 09, 57-59.
- Coxon, A. P. M. (1999). *Sorting data: Collection and analysis*. Manuscrito no publicado, Thousand Oaks, CA.
- Deng, Y. (2019). Propuesta de elaboración de un vocabulario bilingüe (español-chino) como recurso para el aprendizaje autónomo. Tesis de maestría, Universitat Politècnica de València.
- El-Hariri, Y. (2017). eTandem language learning and foreign language anxiety among Colombian learners of German. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 19(1), 22-36. <http://dx.doi.org/10.14483/calj.v19n1.10219>
- García, D. N. D. M. (2010). *Teletandem: acuerdos y negociaciones entre los pares*. Tesis de doctorado, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Programa de Posgrado en Estudios Lingüísticos, Instituto de Biociencias, Letras y Ciencias Exatas.
- Gong, X. (2015). Informe de investigación sobre la enseñanza del chino en el Instituto Confucio de la Universidad Autónoma de Nuevo León en México. Tesis de maestría, Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong.

- Guanoluisa, F. S. C. y Viera, V. R. T. (2021). Implementing a Pilot E-Tandem Project at Technical University of Cotopaxi. *MEXTESOL Journal*, 45(2), n2.
- Hail, H. (2015). Patriotism abroad: Overseas Chinese Students' Encounters with criticisms of China. *Journal of Studies in International Education*, 19(4), 311-326.
- Han, D. (2015). Informe de investigación sobre la enseñanza del chino en la Universidad de Valencia, España. Tesis de maestría, Universidad Normal del Noreste.
- Huang, F. F. y Sun, Q. Z. (2011). Situación actual, problemas y estrategias de la enseñanza del chino en los países hispanoamericanos. *Futuro y Desarrollo*, 11, 39-42
- Kabata, K. y Edasawa, Y. (2011) Tandem language learning through a cross-cultural keypal project. *Language Learning & Technology*, 15(1), 104-121. <http://dx.doi.org/10125/44239>
- Lin, S.S. (2021). Estudio de estrategias para profundizar la cooperación económica y comercial entre China y los países de América Latina. *Comercio Internacional*, 1, 32-38.
- Liu, M., Moore, Z., Graham, L. y Lee, S. (2014). A look at the research on computer-based technology use in second language learning: Review of literature from 1990-2000. *Journal of Research on Technology in Education*, 34(3), 250-273. <https://doi.org/10.1080/15391523.2002.10782348>
- Lu, K. (2013). Propuestas para reducir la ansiedad en alumnos chinos en la clase de comprensión auditiva. *Actas del VIII Congreso de la Asociación Asiática de Hispanistas*, 445-454.
- Lu, X., Zheng, Y. y Ren, W. (2019). Motivation for Learning Spanish as a Foreign Language: The Case of Chinese L1 Speakers at University Level. *CÍRCULO de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 79.
- Ma, H. C. y Guo, C. H. (2014). El poder blando de China en América Latina: Una perspectiva de comunicación china. *Estudios Latinoamericanos*, 6, 48-54.
- Mendoza Puertas, J.D. (2021). Renuncia a hablar en clase y estilos de aprendizaje entre los estudiantes de ELE en Taiwán, *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras / International Journal of Foreign Languages*, 16, 66-83.
- Osborn, A. F. (1948). *Your creative power*. Scribner.
- Qian, H. (2013). Investigación sobre el aprendizaje del chino por estudiantes latinoamericanos. *Comunicación Moderna: Segunda Quincena*, 10, 227-227.

- Querol, M. (2014). La especialidad de Español como carrera universitaria en China. *Revista Didáctica Español como Lengua Extranjera* 18, 1-12. Acceso: 3/03/2019. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152426012.pdf>
- Ramón Armas, A. y Cáceres Lorenzo, M.T. (2019). Estrategias de aprendizaje de universitarios sinohablantes que aprenden español: diagnóstico a través de un estudio de caso. *Tonos Digital*, 1, 1-33.
- Rodríguez Flores, S. (2022). Algunos fundamentos teóricos y metodológicos para el desarrollo de intercambios virtuales (e-tandem / tutorías en línea) y sus beneficios con estudiantes de ELE chinos. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 35.
- Sánchez Griñán, A. (2009). Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español, *marcoELE, revista de didáctica ELE*, 8, 1-38. https://marcoele.com/descargas/8/albertosanchez_comunicativaenchina.pdf
- She, W. (2014). Investigación sobre la motivación de los estudiantes del Instituto Confucio en Chile para aprender chino. Tesis doctoral, Universidad de Anhui.
- Telles, J. A. (2015). Learning foreign languages in teletandem: Resources and strategies. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 31(3), 603-632.
- Telles, J. A. y Vassallo, M. L. (2006). Foreign language learning in tandem: Theoretical principles and research perspectives. *The ESPecialist*, 27(2), 189-212. <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/1629/1048>
- Trochim, W. M. (2017). Hindsight is 20/20: Reflections on the evolution of concept mapping. *Evaluation and program planning*, 60, 176-185.
- Trochim, W. M., y McLinden, D. (2017). Introduction to a special issue on concept mapping. *Evaluation and program planning*, 60, 166-175.
- Trochim, W.M.K. (1989). An Introduction to concept mapping for planning and evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 12, 1-16.
- Trochim, W.M.K. y Linton, R. (1986): Conceptualization for evaluation and planning. *Evaluation and Program Planning*, 9, 289-308.
- Vázquez Torronteras, A. (2018). La identidad cultural en la RP China y su influencia en la enseñanza de ELE. *redELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, 30, 1-25.
- Wei, X. y Zhu, W. Y. (2021). Efectos de tipos de tareas de comprensión auditiva en la elección de estrategias para los estudiantes chinos de ELE. *SinoELE*, 21, 37-52.
- Weller, S. C., & Romney, A. K. (1988). *Systematic data collection*. Sage

- Yao, F., Rueda, M. y Iriarte, F. (2019). Estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico (gramática, lectura y audición) de los estudiantes chinos que aprenden español como lengua extranjera. *SinoELE*, 18, 56-70.
- Zhang, J. T. y He, Z. Y. (2019). Investigación social, emociones y era digital: experiencias de la enseñanza del español en China. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 18, 34-45.
- Zhu, M. D. (2017). Estudio sobre la eficacia de la comunicación de la cultura china a países extranjeros: el caso del Instituto Confucio de Barcelona. Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín. Trabajo Fin de Máster.

Índice

Introducción	9
1. Estrategias de mitigación con <i>If you...</i> en textos instructivos en lengua inglesa de los siglos XVIII y XIX escritos por mujeres	13
1. Introducción	14
2. Mitigación interpersonal en el discurso instructivo	16
3. Las oraciones con <i>if</i> desde una perspectiva sistémico- funcional	18
4. Corpus y metodología de estudio	19
5. Resultados	21
5.1. Frecuencias generales	21
5.2. Distribución de formas	23
5.3. Análisis de la variación	24
5.4. Análisis de las funciones	25
6. Discusión	25
6.1. Estrategias de cortesía explícita en el siglo XVIII	26
6.2. Diversificación y funcionalidad en el siglo XIX	27
6.3. Comparación entre siglos: continuidad y cambio discursivo	30
7. Conclusión	32
8. Referencias bibliográficas	33

2. La referencia endofórica como elemento de cohesión en la producción escrita de aprendientes griegos de ELE	37
1. Introducción	37
2. Marco teórico	38
2.1. La cohesión	38
2.2. Los mecanismos de cohesión.	40
2.3. La referencia anafórica	41
2.3.1. La referencia anafórica en el Plan Curricular del Instituto Cervantes.	43
3. Metodología	44
3.1. Objetivos	44
3.2. Diseño	45
3.3. Corpus y participantes	46
4. Análisis de los datos	48
4.1. Análisis cuantitativo.	49
4.2. Análisis cualitativo.	51
4.2.1. Demostrativos	51
4.2.2. Elipsis.	52
4.2.3. Pronombres relativos.	53
4.2.4. Posesivos de 3. ^a persona	53
4.2.5. Pronombres de 3. ^a persona	54
4.2.6. Pronombres reflexivos	54
4.2.7. Resto de casos	55
4.3. Pronominalización y elipsis.	55
5. Conclusiones	56
6. Referencias bibliográficas	58
Anexo	60
3. El uso del lenguaje llano en los textos jurídicos en catalán	61
1. Introducción	61
2. Objetivos y preguntas de investigación.	62
3. Marco conceptual	63
4. Metodología	66
4.1. Configuración del corpus.	66
4.2. Análisis cualitativo.	67
5. Resultados.	68
6. Conclusiones	72
7. Referencias bibliográficas	72

4. ¿Aprobado o reprobado? El fenómeno de la geosinonimia en estudiantes francófonos de español L2	75
1. Introducción	76
2. La geosinonimia en la enseñanza global del español	77
3. La sinonimia como punto de partida	78
4. Objetivos del estudio	80
5. Método	81
5.1. Participantes	82
5.2. Materiales	82
5.2.1. Tarea 1 (pretest)	82
5.2.2. Entrenamiento y práctica	83
5.2.3. Postest	83
5.3. Procedimiento	84
5.4. Análisis de los datos	84
6. Resultados y discusión	85
7. Conclusiones	89
8. Referencias bibliográficas	91
5. La migración irregular en la ruta atlántica: la metáfora conceptual en el discurso discriminatorio	99
1. Introducción	100
2. Marco teórico	100
3. Corpus	103
4. Metodología	104
5. Análisis de las metáforas del discurso público discriminatorio sobre la migración irregular	105
5.1. Dominio fuente «criminal»	106
5.2. Domino fuente ANIMAL	107
5.3. Domino fuente OBJETO	109
5.4. Dominio fuente INMATERIALIDAD	115
6. Conclusiones	116
7. Referencias bibliográficas	117
6. La adquisición de -logía, -logo e -itis en EFE por parte de los aprendientes chinos residentes en España	123
1. Introducción	123
2. Marco teórico	125
3. Objetivos e hipótesis	128
4. Metodología	129
5. Descripción de resultados	131

5.1. Resultados del dominio del sufijo -logía.	131
5.2. Resultados del dominio del sufijo -logo	136
5.3. Resultados del dominio del sufijo -itis	141
6. Discusión	145
7. Conclusiones	146
8. Referencias bibliográficas	147
7. Extracción de términos basados en falsos amigos.	151
1. Introducción	151
2. Falsos amigos en el lenguaje especializado.	153
3. Materiales y métodos	156
3.1. Extracción de términos con ChatGPT.	156
3.2. Extracción de términos a través de análisis de corpus	157
4. Análisis de resultados	159
5. Conclusiones	160
6. Agradecimientos	161
7. Referencias bibliográficas	161
Anexo 1. Lista de falsos amigos ofrecida por ChatGPT.	166
Anexo 2. Lista de términos basados en falsos amigos y su explicación ofrecida por ChatGPT.	167
8. La infografía en la traducción de textos científico- técnicos: adquisición de la competencia traductora y del conocimiento lingüístico y temático mediante la traducción DE-ES de infografías sobre el etiquetado del vino	171
1. Introducción	172
2. El etiquetado de vino	174
2.1. El etiquetado de vino: ¿texto científico-técnico?	176
2.2. El etiquetado de vino como género textual	177
2.3. La traducción del etiquetado de vino.	178
3. La infografía digital como género textual: algo más que imágenes y palabras	180
3.1. Estructura prototípica de la infografía	182
3.2. Tipos de infografías	183
3.3. La infografía y su potencial didáctico en el aula	185
4. Metodología	187
4.1. Perfil del alumnado participante y tipo de actividad	187
4.2. Fases de la actividad y procedimientos empleados	187
5. Resultados.	188

6. Conclusiones	196
7. Referencias bibliográficas	198
9. Variación terminológica en la interpretación de ruedas de prensa oficiales: el caso de la COVID-19 en la combinación chino-inglés	203
1. Introducción	203
2. Variación terminológica	205
2.1. Variación denominativa: aspectos teóricos	208
2.2. Variación denominativa: aplicación en los estudios empíricos	211
3. Constitución del corpus de interpretación <i>ad hoc</i>	212
3.1. Selección y recopilación de ruedas de prensa oficiales	214
3.2. Transcripción de audios	216
3.3. Alineación de textos	218
4. Extracción de unidades de análisis	219
5. Análisis y discusión de los datos	222
5.1. Presencia de variación terminológica	222
5.2. Aproximación a las causas de variación terminológica	224
5.2.1. 新冠病毒 (xīnguān bìngdú)	224
5.2.2. 核酸检测 (hésuān jiǎncè)	227
5.2.3. 无症状感染者 (wúzhèngzhuàng gǎnrǎnzhě)	229
5.3. Resultados preliminares	230
6. Conclusiones	231
7. Referencias bibliográficas	232
10. Las dos caras de las emociones: el disfrute y la ansiedad en el aula de lenguas extranjeras	235
1. Introducción	236
2. Marco teórico	237
2.1. El disfrute en LE	237
2.2. La ansiedad en LE	239
2.3. La relación entre disfrute y ansiedad	240
3. Hipótesis y preguntas de investigación	241
4. Método	241
4.1. Muestra y procedimiento	241
4.2. Instrumentos	243
4.3. Análisis de datos	244
5. Resultados	245

5.1. Análisis preliminares	245
5.2. Estadísticos descriptivos y correlaciones	246
6. Discusión	247
6.1. Limitaciones y futuros estudios	248
6.2. Implicaciones para la docencia en LE	249
7. Conclusiones	250
8. Referencias bibliográficas	251
11. La adquisición de la marcación diferencial de objeto (DOM) en alumno/as germanoparlantes de ELE en el contexto escolar de Austria	255
1. Introducción	256
2. Marco teórico	257
2.1. Definición de marcación diferencial de objeto	257
2.2. Criterios para DOM	258
2.3. Animacidad	259
2.4. Marcación diferencial de objetos en la adquisición del español L1	261
2.5. Marcación diferencial de objetos en la adquisición del español L2	262
3. El estudio	267
3.1. Preguntas de investigación e hipótesis	267
3.2. El alumnado participante	269
3.3. El diseño y procedimiento del estudio	270
4. Resultados del <i>Grammaticality Judgment Test</i> (GJT)	274
4.1. Resultados descriptivos del valor de aceptabilidad	274
4.2. Resultados descriptivos de las respuestas en porcentaje	276
4.3. Descripción descriptiva del proceso del GJT	279
4.4. Interpretación y discusión de los resultados	280
5. Conclusión	282
6. Referencias bibliográficas	283
12. Estudio sobre el interés de la metodología tándem para el aprendizaje del chino y el español en contextos empresariales	287
1. Introducción	288
2. Marco teórico	290
3. Metodología	296
3.1. Fase 1: preparación	298
3.2. Fase 2: generación	298

3.3. Fase 3: estructuración	299
3.4. Fase 4: representación	300
3.5. Fase 5: interpretación	301
4. Resultados	301
4.1 Resultados de la generación de afirmaciones	301
4.2. Resultados de la estructuración	303
4.3. Resultado de MDS clúster y representación	305
4.4. Resultado de la interpretación	308
5. Conclusiones	313
6. Referencias bibliográficas	314

Avances en los estudios de Lingüística Aplicada en el siglo XXI

Este libro reúne doce capítulos que exploran los avances que se están realizando en la actualidad en lo que respecta a estudios que se centran en análisis aplicados de la lingüística. A través de las distintas contribuciones, se muestran experimentos o propuestas que se llevan a cabo para poder avanzar en el conocimiento y aportar datos a otros investigadores, con el fin de identificar patrones y conocer los aspectos intrínsecos de las lenguas. En concreto, esta publicación reúne estudios sobre el español, el catalán, el inglés, el alemán, y el chino.

En su conjunto, el volumen ofrece una visión holística de los desafíos y las oportunidades que surgen en los análisis de lenguas desde una perspectiva aplicada, comparando varias lenguas e identificando las dinámicas de la comunicación. Deseamos expresar nuestro agradecimiento a la financiación recibida de la Conselleria de Cultura, Educació, Universitats i Ocupació de la Generalitat Valenciana, que ha permitido que este volumen sea publicado.

María Luisa Carrió Pastor es catedrática de lengua inglesa en el Departamento de Lingüística Aplicada de la Universitat Politècnica de València y en la actualidad es la Presidenta de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA). Sus numerosas publicaciones se centran en el análisis pragmático de la lengua siguiendo una metodología de análisis de corpus. Investiga sobre el discurso profesional y académico, la lingüística contrastiva y la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Algunas de sus publicaciones y proyectos pueden verse en https://www.researchgate.net/profile/Maria_Carrio-Pastor y en <https://orcid.org/0000-0002-3040-5362>.

Clara Ureña Tormo es profesora titular del Departamento de Lingüística Aplicada de la Universitat Politècnica de València, donde actualmente coordina el área de Lengua Española. Tiene experiencia docente de grado y posgrado en enseñanza del español, comunicación académica y formación del profesorado de lenguas. Ha participado en varios proyectos de investigación y su producción científica incluye publicaciones de impacto sobre didáctica del español, fraseología y lingüística cognitiva.