



HAL
open science

Conceptualización y expresión lingüística del evento emocional en español (L1/L2) y francés: un enfoque cognitivo: análisis lingüístico y proposición didáctica.

Lucia Gomez

► To cite this version:

Lucia Gomez. Conceptualización y expresión lingüística del evento emocional en español (L1/L2) y francés: un enfoque cognitivo: análisis lingüístico y proposición didáctica.. Linguistics. Université de Grenoble; Universidad de Granada (España), 2012. Español. NNT : 2012GRENL022 . tel-01152554

HAL Id: tel-01152554

<https://theses.hal.science/tel-01152554>

Submitted on 19 May 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITÉ DE
GRENOBLE

Universidad de Granada

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE GRENOBLE

préparée dans le cadre d'une cotutelle entre l'Université de Grenoble et l'Université de Granada

Spécialité : **Sciences du langage – Didactique & Linguistique**

Arrêté ministériel : le 6 janvier 2005 -7 août 2006

Présentée par

Lucía GÓMEZ VICENTE

Thèse dirigée par **Alejandro CASTAÑEDA CASTRO** et
Christian DEGACHE

préparée au sein des **Laboratoires LIDILEM** et '**Departamento de lingüística general y teoría de la literatura**'

dans les **Écoles Doctorales 'Langues, Littérature et Sciences Humaines'** et '**Escuela Internacional de Posgrado**'

Conceptualización y expresión lingüística del evento emocional en español (L1/L2) y francés: un enfoque cognitivo. Análisis lingüístico y proposición didáctica

Thèse soutenue publiquement le **9 novembre 2012** devant le jury composé de :

Mme Susana PASTOR CESTEROS

Professeur des universités, Université de Alicante (Président du jury)

Mme Teresa CADIerno

Professeur des universités, University of South Denmark (Rapporteur)

M. Ricardo MALDONADO SOTO

Professeur des universités, Universidad Autónoma de México (Rapporteur)

Mme Maria Vittoria CALVI

Professeur des Universités, Università degli studi di Milano (Membre du jury)

M. Francisco MANJÓN POZAS

Professeur des Universités, Universidad de Granada (Membre du jury)

Colette NOYAU

Professeur émérite, Université Paris 10 (Membre du jury)

Christian DEGACHE

Professeur des universités, Université Grenoble 3 (Directeur de thèse)



A Marie y a Carmen

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero dar las gracias a mis directores de tesis, Alejandro Castañeda Castro y Christian Degache, por sus inestimables aportaciones científicas a esta tesis e, igualmente, por el apoyo humano que he recibido de su parte. Ambos han conseguido que a lo largo de este camino me haya sentido siempre guiada y acompañada y, a su vez, con la libertad suficiente para explorar mi propio camino. Les agradezco que me mostrasen algunas direcciones posibles cuando estaba perdida, que señalasen algunas fallas y posibles soluciones cuando estaba equivocada y que me ayudasen a ver cuándo iba por el buen camino. En resumidas cuentas, por haberme ayudado a crecer como investigadora y por tantas otras cosas que no puedo detallar por la brevedad de este apartado, gracias a ambos. Ha sido una suerte increíble teneros como directores.

A Marta Ruiz Galbete (Université Stendhal-Grenoble III), le agradezco, además de haberme dado cobijo durante mis viajes a Grenoble, todos los consejos que me ha ofrecido, con su natural generosidad y diplomacia, para algunos aspectos de este trabajo. Ella sabe todo lo que le debo. Gracias, amiga.

De la misma manera, me siento agradecida respecto a la diseñadora gráfica, puesto que me ofreció generosamente las ilustraciones que tomé de su blog (<http://tchacatchac.canalblog.com/>) para ser utilizadas en este trabajo.

Estoy igualmente agradecida a Neus Gales y a Sara Álvarez Martínez (Université Stendhal-Grenoble III) por haberme permitido entrar en sus clases y proponer los tests a sus estudiantes. De la misma manera, agradezco a todos aquellos que han aceptado redactar la historia de Laura, puesto que sin ellos este trabajo no hubiese sido posible.

Asimismo, me siento agradecida respecto a todas aquellas personas con las que he podido conversar sobre este trabajo, ya sea en seminarios, en los coloquios en los que he podido participar, o en un pasillo junto a una máquina de café.

Doy las gracias también a Teresa Cadierno (Universidad del Sur de Dinamarca) y a Ricardo Maldonado (Universidad Nacional Autónoma de México), que, además de inspirar este trabajo, han aceptado generosamente evaluarlo como informadores. Estoy igualmente agradecida a todos los miembros del jurado por haber aceptado formar parte del tribunal de esta tesis y por haber aportado durante el acto de defensa comentarios, perspectivas y sugerencias sumamente enriquecedoras.

Doy las gracias igualmente a R. W. Langacker, gracias al cual he descubierto un paradigma científico en el que el prototipo no es más que una de las posibilidades. Una lección de vida.

Agradezco igualmente a Samar y Nathalie por haber iluminado la estancia en Gaillard, al grupo de Grenoble (Lynne, Ana, Tatiana, Federica, Bárbara, Didier) por todo lo que me han

aportado, y a Paz y Claire por hacer que las pausas nantesas hayan sido tan agradables. Los buenos momentos han sido esenciales para la marcha de este trabajo.

Por último, agradezco a toda mi familia que hayan estado ahí. Concretamente, agradezco a Marie la paciencia, el apoyo y el amor que me ha dado para que esta tesis haya podido realizarse. De igual manera, le agradezco la relectura atenta y rigurosa de muchas partes de este trabajo. A Carmen, que durante sus dos años y medio ha padecido esta tesis, le agradezco que con su amor, su buen humor y sus bromas me haya permitido desconectar de este trabajo, pudiendo así retomarlo con más distancia. Las dos habéis sido el motor de este proyecto, gracias.

LISTA DE ABREVIATURAS UTILIZADAS EN ESTE TRABAJO

L1: Lengua materna

L2: Lengua segunda

MCERL: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

ES-es: Producciones realizadas en español por locutores cuya lengua materna es el español

FR-fr: Producciones realizadas en francés por locutores cuya lengua materna es el francés

FR-es: Producciones realizadas en español por locutores cuya lengua materna es el francés

B1: Hace referencia al nivel B1 (B1.2. concretamente) de la escala de niveles propuesta por el MCERL.

B2: Hace referencia al nivel B2 de la escala de niveles propuesta por el MCERL.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: La <i>cadena de acción</i> (Imagen tomada de Langacker, 1991: 283)	15
Figura 2: Modelos básicos integrados (Imagen tomada de Langacker, 1999: 27)	16
Figura 3: Organización de los roles arquetípicos	18
Figura 4: Características prototípicas de la causación directa e indirecta (Shibatani y Pardeshi)	31
Figura 5: Esquema metafórico del evento emocional (Kovecses, 2000: 67)	38
Figura 6: Jerarquía vertical <i>Emoción/tristeza/desperación</i>	55
Figura 7: Lista de los manuales publicados antes de 2010	72
Figura 8: Lista de los manuales publicados después de 2010	72
Figura 9: Descriptivo DIALANG ‘expresión escrita’	75
Figura 10: Descriptivo DIALANG ‘descripción y narración’	76
Figura 11: Ilustraciones gráficas del dispositivo de recogida de datos	78
Figura 12: Documento que acompaña las ilustraciones en el dispositivo de recogida de datos	79
Figura 13: Clasificación prototípica de las construcciones sintácticas	89
Figura 14: <i>Experimentantes</i> pasivos y activos (Langacker, 2008a: 392)	104
Figura 15: Tipo de <i>experimentante</i> en construcciones transitivas	111
Figura 16: Porcentaje de construcciones en L1	113
Figura 17: Construcciones energéticas en L1 (español y francés)	114
Figura 18: Tipo de <i>experimentante</i> y codificación gramatical	117
Figura 19: <i>Esquemas de imagen arriba-abajo y recipiente</i>	134
Figura 20: Principales significados del <i>esquema de imagen recipiente</i>	144
Figura 21: Las construcciones causativas (estructuras y tipo de verbo)	155
Figura 21: El <i>continuo</i> causativo	165
Figura 23: <i>Ciclo de control</i> (Langacker, 2009: 130)	176
Figura 14: Las cuatro fases del modelo del ciclo de control aplicado al cambio de estado emocional	178
Figura 25: Verbos y fases del <i>ciclo de control</i> (Langacker, 2009: 131)	184
Figura 26: Porcentaje de construcciones en español lengua extranjera	190
Figura 27: Construcciones energéticas/no energéticas en las producciones en lengua extranjera	195
Figura 28: Verbos estáticos-dinámicos presentes en el corpus	201
Figura 29: Utilización de verbos dinámicos según el grupo de hablantes	202
Figura 30: Gráfico de la presencia de los verbos de cambio en los manuales franceses	215
Figura 31: Imágenes de las construcciones transitivas y medias: <i>Romper (se)</i> (Castañeda Castro, 2004b)	242
Figura 32: Imágenes de las construcciones transitivas y medias: <i>Enfadar (se)</i>	243
Figura 33: Cuadro recapitulativo respecto al tipo de <i>experimentante</i> en construcciones energéticas	260
Figura 34: Cuadro recapitulativo del <i>continuo</i> causativo	267

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS

ÍNDICE DE ABREVIATURAS UTILIZADAS EN ESTE TRABAJO

ÍNDICE DE FIGURAS

INTRODUCCIÓN.....	1
1. Evolución de la investigación: el objeto de estudio	1
La noción de <i>cambio</i>	1
Primeras hipótesis.....	1
Resultados preliminares.....	2
Objeto de estudio final: el evento de cambio emocional.....	2
2. Descripción del objeto de estudio: el evento de cambio emocional.....	3
3. Marco teórico	3
4. Metodología	4
5. Objetivos e hipótesis	4
6. Estructura del trabajo	5
CAPÍTULO I. LA GRAMÁTICA COGNITIVA COMO MARCO TEÓRICO DE ESTE TRABAJO: VISIÓN PANORÁMICA Y CONCEPTOS CLAVE	7
1. Cuatro características esenciales de la lengua	7
1.1. La lengua como representación de la conceptualización del mundo	7
1.2. La naturaleza simbólica de la lengua	8
1.3. El continuo léxico-gramatical	8
1.4. Un modelo basado en el uso.....	9
2. Las diferentes dimensiones en la construcción del significado	9
2.1. Trayector y punto de referencia (<i>landmark</i>)	10
2.2. Perfil y base.....	10
3. Significado y categorización: la noción de prototipo.	11
4. Caracterización de las diferentes clases de palabras: sustantivo/verbo/adjetivo	12
4.1. El nombre.....	12
4.2. El verbo.....	13
4.3. El adjetivo	14
5. Arquetipos conceptuales y modelos idealizados: el modelo del evento canónico	14
5.1. El modelo de la bola de billar	14
5.2. El modelo del escenario	15
5.3. El modelo de roles arquetípico (roles semánticos).....	16
6. Construcciones gramaticales	19

6.1. Las construcciones transitivas	20
6.2. Las construcciones pasivas	21
6.3. Construcciones reflexivas y medias	21
6.4. Construcciones absolutas	23
7. Categorías gramaticales: sujeto/complemento directo/ complemento indirecto	25
8. La noción de causatividad: dinámica de fuerzas, cadena de acción y control	26
8.1. La noción de dinámica de fuerzas (Talmy): descripción y representación lingüística.....	26
8.2. La noción de cadena de acción (Langacker): descripción y representación lingüística.....	29
8.3. El continuo causativo (Shibatani y Pardeshi): descripción y representación lingüística	30
8.4. Causatividad, autonomía y control (Achard): descripción y representación lingüística	32
8.5. Control y verbos emocionales (Maldonado): descripción y representación lingüística.....	33
9. Metáfora y lenguaje metafórico	35
9.1. La configuración metafórica de la <i>estructura del evento</i>	36
9.2. La configuración metafórica de la causatividad.....	37
9.3. Configuración metafórica del evento emocional (Kovecses).....	37
CAPÍTULO II. EMOCIÓN Y LENGUAJE EMOCIONAL: DEFINICIÓN, CARACTERIZACIÓN Y PERSPECTIVAS DE ANÁLISIS	41
1. Emoción: el concepto	42
1.1. ¿Qué es exactamente una emoción?.....	42
1.2. Estructura de la emoción.....	44
1.3. Enfoques para la categorización de la emoción	46
1.3.1. Enfoques tradicionales.....	47
1.3.2. Enfoques basados en la semántica de prototipos	48
1.4. Relación entre emoción y cognición	50
1.5. Las emociones: ¿básicas?, ¿universales?	52
2. El lenguaje emocional: Perspectivas de estudio.....	55
2.1. Delimitación del concepto de emoción: análisis terminológico.....	55
2.2. Diferentes ángulos para el estudio del lenguaje emocional	58
2.2.1. Conocimiento popular (<i>folk view</i>) y conocimiento científico (<i>scientist view</i>).....	58
2.2.2. Información lingüística y no lingüística	59
2.2.3. Expresión y descripción de emociones	60
2.2.4. Lenguaje literal y figurativo.....	60
a) Estudios de lenguaje literal	61
b) Estudios de lenguaje figurativo.....	63
3. Las diferentes emociones	65
3.1. Enojo	65
3.2. Tristeza y alegría.....	67
3.3. Calma	68
3.4. Auto-estima.....	69

3.5. Conclusión	70
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA.....	71
1. Corpus de manuales de Instituto en Francia.....	71
1.1. Objetivos	71
1.2. Características del corpus.....	72
1.3. Análisis de datos	73
2. Corpus basado en el relato ‘el fin de semana de Laura’.....	73
2.1. Objetivos	74
2.2. Participantes	74
2.3. Sistema de elicitación.....	77
2.3.1. Los documentos gráficos	77
2.3.2. Características del test	80
2.3.3. Desarrollo del test.....	82
2.4. Análisis de datos	83
2.4.1. Selección de las producciones	83
2.4.2. Delimitación de las producciones	83
2.5. Naturaleza de los ejemplos presentados y etiquetado	84
2.6. Representatividad de los datos	85
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE DATOS: LA EXPRESIÓN DEL EVENTO DE CAMBIO EMOCIONAL	87
1. Construcción oracional y expresión de la emoción	88
1.1. Tipos de construcciones.....	89
1.1.1. Construcciones de predicación secundaria	89
1.1.2. Construcciones copulativas.....	93
1.1.3. Construcciones intransitivas	95
1.1.4. Construcciones medias	96
1.1.5. Construcciones transitivas	101
1.1.6. Construcciones pasivas	112
1.2. Tendencias de uso de las diferentes construcciones representadas en el corpus	113
1.3. Tendencias de uso de las diferentes construcciones según la emoción expresada.....	115
1.4. Conclusiones	117
2. Significación de la codificación gramatical de la emoción: adjetivo, sustantivo o verbo.....	121
2.1. Emoción codificada como adjetivo y verbo.....	121
2.2. Emoción codificada como sustantivo	124
2.2.1. Puesta en relación del <i>experimentante</i> y la emoción por parte del sustantivo: las nociones de <i>locación/movimiento</i> y <i>posesión/transferencia</i>	126
2.3. Conclusión	130

3. La expresión metafórica de la emoción: el esquema de imagen.....	132
3.1. Arriba-abajo	134
3.2. Recipiente (dentro-fuera).....	135
3.2.1. Focalización sobre la noción de <i>dentro</i>	136
El dominio del <i>experimentante</i> conceptualizado como <i>recipiente</i>	136
La <i>emoción</i> es conceptualizada como <i>recipiente</i>	138
3.2.2. Focalización sobre la noción de <i>fuera</i>	140
3.2.3. Otros dominios metafóricos.....	144
3.2.4. Conclusión	144
4. La expresión de la causatividad en los enunciados emocionales.....	147
4.1. Las construcciones causativas.....	148
4.1.1. Configuraciones causativas básicas del evento emocional.....	150
4.1.1.1. Estímulo > experimentante	150
4.1.1.2. Emoción > experimentante	152
4.1.1.3. Experimentante > emoción	153
4.1.2. El continuo causativo.....	154
4.1.2.1 Las causativas léxicas	155
4.1.2.2 Las causativas analíticas	157
a) Causativas analíticas con cláusula no finita (verbo causativo + infinitivo).....	157
b) Causativas analíticas con cláusula finita (verbo causativo + que + verbo conjugado) ...	161
4.2. Las construcciones de causa.....	166
4.3. Recursos no causales para expresar la relación entre el estímulo y el episodio emocional	167
4.4. Conclusiones	169
5. La expresión del cambio en el evento emocional.....	172
5.1. Presupuestos metodológicos	172
5.2. La noción de cambio y el modelo del ciclo de control (Langacker)	174
5.3. Aplicación del modelo del ciclo de control al evento de cambio emocional	177
5.4. Principales factores que intervienen en la conceptualización del evento de cambio emocional en las producciones en lengua materna (español y francés)	179
5.4.1. La construcción seleccionada	180
5.4.1.1. Construcciones copulativas y predicativas.....	180
5.4.1.2. Construcciones intransitivas	181
5.4.1.3. Construcciones medias.....	182
5.4.1.4. Construcciones transitivas.....	182
5.4.2. Semántica del verbo.....	183
5.4.3. Predicados que establecen la relación respecto a la realidad	185
5.4.4. Y los verbos de cambio, ¿Qué peso tienen en todo esto?	186
5.5. Conclusión	187
6. La expresión del cambio de estado emocional por parte de los estudiantes de español lengua extranjera.....	189

6.1. Tipo de construcciones utilizadas	189
6.2. Codificación sustantivo-adjetivo-verbo	197
6.3. Expresión de la causa	198
6.4. El valor semántico de los verbos utilizados: dinámicos – no dinámicos	200
6.5. ¿Qué ocurre con los verbos de cambio?.....	203
6.6. Expresión metafórica	205
6.7. Conclusión	207
CAPÍTULO V. DIDÁCTICA	209
1. La representación didáctica de las nociones de <i>cambio</i> y <i>emoción</i> en los manuales franceses....	209
1.1. La enseñanza secundaria en Francia	209
1.1.1. Los currículos de 1986 y 2002.....	210
1.2. Análisis de los manuales anteriores a 2010.....	212
1.2.1. Características del corpus	212
1.2.2. La didáctica de la expresión del cambio	212
1.2.2.1. Presencia e identidad de la noción de cambio en el índice	212
1.2.2.2. Elementos lingüísticos propuestos para la expresión del cambio.	213
a) Los verbos de cambio: caracterización en los manuales.....	213
b) Análisis de la caracterización gramatical de los verbos de cambio	217
1.2.2.3. Tipología de ejercicios propuestos.....	219
1.2.3. La didáctica de la expresión de la emoción	220
1.2.3.1. Presencia e identidad de la noción de emoción en el índice	220
1.2.3.2. Recursos presentados para la expresión emocional	221
a) En las presentaciones didácticas	221
b) En el input.....	222
c) En los anejos	223
1.2.3.3. Tipología de ejercicios propuestos para la práctica de esta noción.....	224
1.3. Los manuales publicados a partir de 2010, ¿Ofrecen novedades?	224
1.3.1. Presencia en índices e identidad de las nociones de cambio y emoción.....	225
1.3.2. Recursos presentados para la expresión de las nociones de cambio y emoción	226
a) En la teoría.....	226
b) Input presente en los textos.....	228
1.3.3. Tipología de ejercicios.....	229
1.4. Conclusiones	232
2. Didáctica de la expresión del evento emocional.....	235
2.1. El lenguaje: más allá de la representación de la realidad objetiva	236
2.2. Significatividad de la gramática	239
2.3. Descripciones multidimensionales de los elementos lingüísticos.....	239
2.4. Las representaciones gráficas como apoyo para la descripción lingüística	242

2.5. Didáctica de las nociones de emoción y cambio: la representación del evento	243
2.6. Didáctica de la expresión emocional y propósitos comunicativos concretos	244
2.7. La expresión emocional y el lenguaje metafórico.....	246
2.8. Algunos apuntes sobre la didáctica del léxico emocional.....	248
2.9. Algunos apuntes acerca de la didáctica del evento de cambio emocional: representaciones estáticas y dinámicas.....	250
2.10. Conclusiones	252
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES.....	255
1. El dispositivo de recogida de datos	255
2. La expresión del evento emocional en lengua materna (español y francés)	256
a) Construcciones sintácticas utilizadas para la expresión del evento emocional.....	256
b) La codificación gramatical de la emoción (sustantivo/adjetivo/verbo).....	261
c) La codificación metafórica del evento emocional.....	262
d) La expresión de la causatividad	264
e) La expresión del cambio	267
3. La expresión del evento emocional en lengua extranjera.....	269
4. La didáctica del evento emocional en el aula de lengua extranjera	271
a) Análisis de la didáctica de las nociones de cambio y emoción en los manuales de Lycée en Francia.....	272
b) Propositiones didácticas	275
5. Balance.....	277
GLOSARIO	281
BIBLIOGRAFÍA	285
ANEJOS.....	303
Anejo I: Resumen de la tesis en francés	305
Anejo II: Autorización de la diseñadora gráfica para el uso de las ilustraciones del dispositivo de recogida de datos.....	343
Anejo III: Ilustraciones del dispositivo de recogida de datos (español).....	344
Anejo IV: Ilustraciones del dispositivo de recogida de datos (francés)	349
Anejo V: Ejemplo de cuestionario para locutores españoles	354
Anejo VI: Ejemplo de cuestionario para locutores franceses.....	356
Anejo VII: Corpus ‘el fin de semana de Laura’	359
ES-es 1.....	359
ES-es 2.....	362
ES-es 3.....	365
ES-es 4.....	368
ES-es 5.....	371
ES-es 6.....	374

ES-es 7.....	377
ES-es 8.....	380
ES-es 9.....	384
ES-es10.....	387
ES-es 11.....	388
ES-es 12.....	391
ES-es 13.....	394
ES-es 14.....	398
ES-es 15.....	402
FR-fr B1 1.....	404
FR-fr B1 2.....	407
FR-fr B1 3.....	409
FR-fr B1 4.....	411
FR-fr B1 5.....	413
FR-fr B1 6.....	415
FR-fr B1 7.....	418
FR-fr B1 8.....	420
FR-fr B1 9.....	423
FR-fr B2 1.....	425
FR-fr B2 2.....	428
FR-fr B2 3.....	431
FR-fr B2 4.....	435
FR-fr B2 5.....	437
FR-fr B2 6.....	441
FR-fr B2 7.....	444
FR-fr B2 8.....	447
FR-es B1 1.....	450
FR-es B1 2.....	453
FR-es B1 3.....	456
FR-es B1 4.....	459
FR-es B1 5.....	461
FR-es B1 6.....	464
FR-es B1 7.....	467
FR-es B1 8.....	469
FR-es B1 9.....	471
FR-es B2 1.....	473
FR-es B2 2.....	476

FR-es B2 3.....	479
FR-es B2 4.....	483
FR-es B2 5.....	485
FR-es B2 6.....	488
FR-es B2 7.....	491
FR-es B2 8.....	494
Anejo VIII: Resumen sucinto y palabras clave en español, francés e inglés	497

INTRODUCCIÓN

1. Evolución de la investigación: el objeto de estudio

El trabajo que se presenta a continuación ha sufrido una gran evolución desde los primeros objetivos e hipótesis, hasta la realización del trabajo de campo y análisis de los resultados. A continuación se ofrece una breve visión acerca del recorrido realizado.

La noción de *cambio*

El origen de esta investigación está estrechamente relacionado con la noción de *cambio*. La noción¹ de *cambio*, y su expresión lingüística, me interesa en cuanto que es un concepto que se ve involucrado en buena parte de lo que ocurre en nuestra vida. Vivir es cambiar. El mundo cambia. El individuo cambia. La evolución personal del individuo supone una variación en la manera de contemplar el mundo, ya de por sí variable. Por otra parte, la expresión de esta noción me interesa en cuanto que se ve confrontada a una paradoja, puesto que materializar el cambio en palabras significa de alguna manera intentar fijar lingüísticamente lo que por naturaleza es dinámico.

Así pues, el interés por esta *noción* me hizo prestar atención a cómo la expresión del *cambio* era presentada para el aprendizaje de lenguas extranjeras, y más concretamente, en los manuales de español lengua extranjera franceses. Pude comprobar así que esta noción se hallaba sistemáticamente vinculada a los llamados ‘verbos de cambio’ (*ponerse, volverse, transformarse, convertirse, etc.*). Por otra parte, pude descubrir en el aula de lengua la dificultad (percibida por mí y señalada por los aprendientes) que encontraban los estudiantes a la hora de utilizar estos verbos.

Primeras hipótesis

En un principio, planteamos como hipótesis que la incorrecta utilización de estos elementos lingüísticos podía provenir de la presentación que de estas estructuras se hacía en los manuales, con explicaciones que se servían de conceptos sumamente complicados y con

¹ Utilizamos el término de *noción* a la manera que Slagter (1979) la utiliza en *Nivel Umbral*. Se trata de la traducción española de ‘threshold level’ (Van Ek, 1975), uno de los documentos fundacionales del enfoque nocio-funcional, que se inspira a su vez en la teoría de Wilkins (1976). Slagter (1979: 28) define las *nociones* como los ‘conceptos empleados en la comunicación verbal’ que se caracterizan por ser heterogéneas en cuanto que ‘representan una gran variedad de niveles de abstracción’. Dichos niveles de abstracción se ven reducidos en la práctica a dos, diferenciando entre *nociones generales* y *nociones específicas*. Las *nociones generales* (como por ejemplo *movimiento, espacio y tiempo*) son generalmente conceptos abstractos y están presentes en todo contexto de comunicación. El *cambio* forma parte de las *nociones generales* y aparece bajo el rótulo *cambio/transición* (Slagter, 1979: 54), al igual que la noción de *causa* (1979: 63). Las *nociones específicas* se refieren a realidades más concretas, como *casa y hogar, flora o fauna, etc.* La *emoción* forma parte de estas *nociones específicas* bajo el rótulo *Carácter, temperamento, estado de ánimo* (1979: 68).

numerosísimos contraejemplos². Planteé como segunda hipótesis, que si las explicaciones fuesen más claras y graduales, estos recursos serían aprendidos con menor dificultad.

Para evaluar estas hipótesis nos pareció adecuado centrarnos únicamente en uno sólo de los dominios en los que se aplica la noción de *cambio*, seleccionando así el dominio de la *emoción*, puesto que un estudio que englobase todos los dominios a los que puede aplicarse esta noción nos pareció inabarcable.

El dominio emocional fue seleccionado por su manifestación en numerosos dominios de nuestra vida cotidiana (vida personal pero también laboral, social, cultural, etc.), y en muy diversas funciones lingüísticas (convencer, argumentar, expresar la interpretación de un determinado suceso o elemento, seducir, crear relaciones personales, apoyar nuestros razonamientos lógicos, etc.). Por otra parte, nos pareció interesante contribuir, en la medida de lo posible, a la investigación sobre la enseñanza de la noción de *emoción* en lengua extranjera. Consideramos, en este sentido, que la enseñanza de esta noción debe concebirse con un particular esmero, en cuanto que los errores en este campo pueden no ser comprendidos como desviaciones respecto a la norma lingüística, sino más bien como fallas de orden afectivo o pragmático, mucho más censurados.

Resultados preliminares

Una vez restringido el campo de estudio, nuestro objetivo fue el de analizar la rentabilidad y uso de los llamados ‘verbos de cambio’ en lengua materna. Los resultados de los tests preliminares nos alertaron en cuanto a la ausencia de estas estructuras. Esta constatación nos hizo pensar que, sin poner en duda la potencial rentabilidad de estas estructuras, su utilización para la expresión de cambios emocionales no resulta muy productiva. Una vez verificada esta tendencia gracias al dispositivo de recogida de datos final, nos planteamos la investigación de otra manera.

Objeto de estudio final: el evento de cambio emocional

Teniendo cuenta lo dicho anteriormente, los objetivos de investigación fueron modificados. Así, si este trabajo se orientaba en un principio al análisis de un elemento lingüístico determinado de antemano (los ‘verbos de cambio’) para la expresión de una determinada función lingüística (expresión del evento emocional), en español L1 y L2, el objetivo final pasó a ser el de repertoriar y analizar el tipo de recursos (desconocidos de antemano) utilizados para esta función lingüística en español L1 y L2. Por otra parte, se incluyó igualmente la lengua francesa dentro de este estudio, en cuanto que suponía la lengua materna de los locutores que se expresaban en español L2. En otras palabras, podemos resumir el objetivo final de este trabajo como el análisis cualitativo de la conceptualización y expresión lingüística del ‘cambio de estado emocional’ en dos lenguas tipológicamente similares, francés y español, por una parte, y en español lengua extranjera, por otra parte.

² El análisis de estas presentaciones didácticas se encuentra en el capítulo V, apartado 1.2.2.2.

2. Descripción del objeto de estudio: El evento de cambio emocional

Las nociones de *cambio* y *emoción* se analizan teniendo en cuenta el evento en el que se insertan conjuntamente, esto es, lo que hemos denominado el ‘evento de cambio emocional’. Es importante precisar que en este trabajo, definimos el *evento* como una serie de acciones relacionadas, delimitadas en un determinado espacio de tiempo y conceptualizadas como un proceso unitario y dinámico³.

La noción de *cambio*, por su parte, se entiende como la representación conceptual de la transformación que sufre una entidad, que pasa de un estado inicial a un estado posterior diferente, como consecuencia de la ejecución de una fuerza (explícita o no). De esta manera, el *cambio* es entendido prototípicamente como un proceso heterogéneo, limitado en el tiempo, y, lo que es particularmente importante, precedido y continuado por dos períodos homogéneos (estados). Estos estados, que se entienden en este trabajo como parte integrante del evento de cambio, sirven para delimitar conceptualmente dicho evento.

En cuanto a la noción de *emoción*, ésta se entiende como un fenómeno complejo multidimensional, que toma la forma de un *guión* (*script*) prototípico, que pone de manifiesto un estado de ánimo, pero igualmente otro tipo de fenómenos ligados a dicho estado de ánimo, como el estímulo que provoca dicho estado de ánimo, ciertas reacciones fisiológicas, ciertas situaciones prototípicas y ciertas conductas tipificadas.

3. Marco teórico

El trabajo que se presenta a continuación se adscribe al marco de la lingüística cognitiva, y se basa fundamentalmente en el modelo de R. Langacker.

Partimos del postulado de base, uno de los pilares de la gramática cognitiva, de que las formas y estructuras gramaticales poseen un significado semántico propio. En este sentido, Langacker (2000: 36) sostiene que el léxico y la gramática no constituyen dos compartimentos estancos diferenciados, sino que forman un continuo en el que se encuentran elementos, estructuras y construcciones de diferente complejidad, todos ellos igualmente portadores de significado. Se diferencian, no obstante, en el hecho de que los elementos generalmente adscritos a la gramática suelen ser más esquemáticos o abstractos, mientras que los elementos que se relacionan con el léxico son de naturaleza más específica.

Otro punto esencial es la subjetividad del significado lingüístico. Así, según Langacker (1987:138), *the full conceptual or semantic value or a conceived situation is a function of not only its content (to the extent that one can speak of content apart from construal), but also*

³ Talmy (2000: 215) denomina *evento* a la entidad creada gracias a dos operaciones cognitivas, llamadas *partición conceptual* (posibilidad de la mente humana de poner límites a una porción que forma parte de un *continuo*) y *adscripción de entidad* (atribución de la noción de *entidad* al contenido situado dentro de este límite) y que se caracteriza igualmente por su *dinamismo*. Esta concepción del *evento* por parte de Talmy mantiene cierto paralelismo con la noción de *proceso* acuñada por Langacker (2008), que es entendida como una *relación* (conceptualización de diferentes acciones como parte de un evento único) que se desarrolla a través del tiempo, y que es concebida y *rastreada secuencialmente* a lo largo de este eje. La descripción del evento presentada en este trabajo toma en cuenta ambas definiciones.

how we structure this content with respect to such matters as attention, selection, figure/ground organization, viewpoint, and level of schematicity.

Consideramos, igualmente, que, como afirma Cadierno (2004: 15), las perspectivas seleccionadas por los hablantes para dar cuenta de una determinada situación se ven a menudo influidas por el idioma que les es propio. En este sentido, sigue la estela de Slobin (1996), que señala que nuestras experiencias del mundo no son filtradas únicamente según una perspectiva individual, sino que también se ven filtradas por las posibilidades otorgadas por la lengua. Esta relación entre idioma y pensamiento fue acuñada por el propio Slobin con la expresión *thinking for speaking*, y se relaciona con algunas de las hipótesis del relativismo lingüístico formulado por Sapir y Worf (1929).

Este marco nos lleva a pensar, por lo tanto, que las diferentes manifestaciones lingüísticas que sirven para codificar el evento de cambio emocional son portadoras de significado, y que manifiestan así la perspectiva del evento seleccionada por el locutor. De la misma manera, la conceptualización y expresión lingüística seleccionada por el hablante, pese a su indudable individualidad, se ve mediatizada por la lengua (o lenguas) que utiliza para organizar su pensamiento y expresarlo.

4. Metodología

Para la obtención del corpus, que debía generar producciones relacionadas con la noción de cambio en el dominio emocional, se ha realizado un dispositivo de recogida de datos basado en la elicitación manuscrita de una historia presentada en viñetas, en la que se puede observar el fin de semana de una chica llamada Laura, que sufre una serie de cambios emocionales, comprensibles gracias a las ilustraciones propuestas y a los diálogos de los personajes. Este test ha sido realizado una vez por los hablantes hispanófonos (estudiantes universitarios provenientes de España) y dos veces por un grupo de estudiantes francófonos, una vez en francés, y una semana después en español. El corpus obtenido gracias a este dispositivo ha permitido, como veremos a continuación, identificar, describir y contrastar algunos de los recursos gramaticales esenciales necesarios para la expresión del evento de cambio emocional en estos tres tipos de producción.

5. Objetivos e hipótesis

Como acabamos de señalar, uno de los objetivos principales de este trabajo ha sido definir cuáles son los recursos lingüísticos gramaticales esenciales para la expresión del evento de cambio emocional en dos lenguas tipológicamente similares, el francés y el español. Puesto que, como se afirma desde el marco de la lingüística cognitiva, dichos elementos gramaticales (construcciones sintácticas, categorías gramaticales, etc.) son portadores de significado semántico, el segundo objetivo consiste en describir los significados asociados a cada uno de estos elementos lingüísticos, y caracterizar así el tipo de conceptualización del evento emocional que representan prototípicamente. En este trabajo se barajó la hipótesis de que los recursos utilizados, así como los significados que se asocian a dichos recursos, podían

presentar una gran similitud en las dos lenguas. No obstante, se partió igualmente de la hipótesis de que, de haber diferencias lingüísticas de carácter cualitativo o cuantitativo significativas, estas podrían traducir ciertas diferencias semánticas en lo que respecta a la concepción prototípica del evento de cambio emocional en ambas lenguas.

Un tercer objetivo ha consistido en describir los recursos utilizados para este mismo menester en español lengua extranjera (locutores franceses), con el fin de poder establecer las semejanzas y diferencias de este relato respecto a las producciones realizadas en lengua materna (francés) y lengua meta (español). Se partió igualmente de la hipótesis de que si existen diferencias gramaticales significativas, dichas diferencias lingüísticas pueden conducir a la expresión de una versión diferente del evento emocional. Se consideró asimismo, que las potenciales diferencias lingüísticas respecto a la lengua meta podían ser fuente de consecuencias comunicativas y pragmáticas importantes, pero en este caso, potencialmente negativas. Nos permitimos recordar, en este sentido, que las desviaciones respecto a la norma en lo que respecta a la expresión emocional, corren el riesgo de no ser percibidas como ‘errores’ lingüísticos sino como ‘errores’ de orden afectivo o pragmático, pudiendo recibir así una mayor sanción interpersonal. La constatación de estas diferencias, por lo tanto, podía servir de punto de partida para la reflexión acerca de la didáctica de la expresión del evento de cambio emocional en lengua extranjera.

En consonancia con lo dicho anteriormente, el cuarto de los objetivos de este trabajo ha sido ofrecer ciertas pautas didácticas para la enseñanza en el aula de lengua extranjera de las nociones de *cambio* y *emoción*. Para ello, se ha realizado en primer lugar un análisis crítico acerca de cómo estas nociones han sido representadas en los manuales escolares de español en Francia (nivel *lycée*). Posteriormente, se han ofrecido algunas recomendaciones didácticas para la enseñanza de estas nociones, que se inspiran en el análisis descriptivo presentado anteriormente, en el análisis de los manuales que se acaba de mencionar, así como en la numerosa bibliografía relativa al ámbito didáctico.

6. Estructura del trabajo

Este trabajo se articula en 6 capítulos. En el capítulo I se presentan los contenidos teóricos relativos a la Lingüística Cognitiva, el marco teórico utilizado. En el capítulo II, se define y se caracteriza la noción de *emoción* manejada en este estudio, por una parte, y por otra parte, se detallan las diferentes perspectivas posibles para el análisis del ‘lenguaje emocional’, precisando aquellas que han sido seleccionadas en este trabajo. El capítulo III se dedica a la metodología, y da cuenta de las características de los dos dispositivos de recogida de datos que han servido para la creación de los dos corpus analizados (corpus de manuales franceses de español y corpus narrativo relacionado con el evento de cambio emocional). El capítulo IV detalla, en primer lugar, los resultados de carácter descriptivo y tipológico sobre el tipo de recursos utilizados para la expresión del evento de cambio emocional en francés y en español. En segundo lugar, este capítulo presenta igualmente la caracterización de los recursos empleados por parte de los locutores no nativos, lo que se relaciona de alguna manera con el terreno de la adquisición. El capítulo V, por su parte, se dedica a los resultados relativos a la didáctica de lenguas extranjeras. Este capítulo ofrece, en un primer sub-

apartado, un análisis de las proposiciones didácticas para la expresión de las nociones de *cambio* y *emoción* presentes en los manuales de español (*Lycée*) franceses y, en un segundo sub-apartado, una serie de proposiciones didácticas para la didáctica de la expresión del evento emocional en lengua extranjera. El capítulo VI, por último, presenta, a modo de conclusión, la síntesis y balance de los resultados de este trabajo.

CAPÍTULO I. LA GRAMÁTICA COGNITIVA COMO MARCO TEÓRICO DE ESTE TRABAJO: VISIÓN PANORÁMICA Y CONCEPTOS CLAVE

La publicación en 1987 de *Foundations of cognitive grammar*, de R. Langacker, y de *Woman, fire and dangerous things* de G. Lakoff precipitan el interés de los estudios gramaticales de corte cognoscitivo, que había comenzado quince años antes. La *Gramática Cognitiva*, llamada en un principio *Gramática Espacial* cuenta con otros representantes de renombre aparte de los ya mencionados, entre los que merece la pena destacar a Ch. Fillmore y L. Talmy. Nace en cierta forma como reacción al generativismo, a partir de la negación de que la gramática sea un módulo autónomo e independiente del cerebro. En este sentido, la gramática cognitiva postula que la capacidad lingüística es indisociable de las capacidades cognitivas generales. Por consiguiente, las categorías lingüísticas no son vistas como constructos mentales de configuración específica y arbitraria sino como un elemento en estrecha relación con la manera en la que el ser humano comprende y organiza la realidad que le rodea. Presentaremos a continuación las principales aportaciones de este enfoque, basándonos esencialmente en los trabajos de Langacker (1987, 1991, 1994, 2000, 2008a), haciendo especial hincapié en los aspectos que tienen una mayor incidencia respecto a la temática de este trabajo.

1. Cuatro características esenciales de la lengua

1.1. La lengua como representación de la conceptualización del mundo

Según las bases de la gramática cognitiva, el valor semántico de una expresión no proviene únicamente de las propiedades inherentes a una situación, sino también de la manera en la que elegimos pensar acerca de esta situación. (Langacker, 1987: 138). Así pues, el ser humano es capaz de conceptualizar el mundo y los diferentes eventos en los que participa de diferentes maneras. Paralelamente, es capaz de materializar lingüísticamente dichas conceptualizaciones gracias a las diferentes opciones que le ofrece la lengua en la que se expresa. En lo que respecta a este trabajo, una de las consecuencias esenciales de este postulado es la idea de que cada enunciado lingüístico reproduce la concepción particular que un hablante ha seleccionado respecto a una determinada situación¹.

¹ La relevancia de este postulado para este trabajo estriba en que nuestro objetivo es analizar y describir la manera en la que algunos elementos lingüísticos contribuyen a presentar prototípicamente una configuración particular del evento emocional, por ejemplo en lo que respecta a nociones como *dinamicidad*, *causatividad*, *control*, etc.

Concretamente, la relación entre mundo lingüístico y mundo real se entiende de la siguiente manera: las construcciones lingüísticas no dan cuenta exacta de lo que hay en el mundo real, ya que siendo el lenguaje un sistema simbólico convencional, este queda sometido a un proceso de división categorial. Sin embargo, estas categorías lingüísticas no son arbitrarias, sino que se basan en la forma con que el ser humano conceptualiza el mundo exterior. Las categorías lingüísticas nacen, pues, de un equilibrio entre convención lingüística y motivación externa. Resumiendo, la gramática cognitiva incita a considerar la lengua no como una representación del mundo sino como una representación de la percepción que el ser humano tiene de ese mundo. Ello cambia profundamente la concepción que se tiene del significado lingüístico, puesto que este no queda reducido al contenido referencial reducible a condiciones de verdad, sino que incluye, entre otros aspectos relativos al sujeto que concibe, la noción de *perspectiva*, que será clave en el desarrollo de los modelos gramaticales surgidos al amparo de este enfoque². Como señala Castañeda (2004a), esta constatación es clave para la investigación lingüística, en cuanto que muchas distinciones gramaticales o léxicas que se resisten a una descripción basada en condiciones de verdad pueden ser explicadas como percepciones o imágenes lingüísticas distintas de una misma realidad.

1.2. La naturaleza simbólica de la lengua

Otro de los postulados clave de la gramática cognitiva es la naturaleza simbólica del lenguaje. En este sentido, se rebela contra la tradicional separación entre forma y significado defendida por otros modelos, afirmando que las unidades fonológicas y las unidades semánticas forman una unidad indivisible de naturaleza simbólica. La indivisibilidad de esta unidad simbólica tiene por consecuencia que toda unidad lingüística comporta un significado asociado a un significante, simple o complejo, de carácter fonológico o suprasegmental. En este sentido, la postulación categorial de diagramas arbóreos y otro tipo de formas sintácticas abstractas desconectadas del significado no tienen cabida en esta teoría. Asimismo, cabe señalar que cualquier diferencia de naturaleza morfológica o sintáctica entre dos enunciados, implica una diferencia de significado aunque este quede reducido a su valor configuracional³. Y es que, como se ha señalado anteriormente, la estructura de toda emisión responde a una conceptualización específica acorde con las necesidades de representación y de comunicación del hablante.

² El concepto de *perspectiva* será presentado de manera más detallada en el apartado siguiente, junto a otras nociones como *especificidad*, *perfil/base*, *alcance*, *figura/fondo*, etc.

³ Con el término *configuracional* hacemos referencia aquí a lo que Langacker denomina en inglés *construal*. Este término, traducido a menudo como *imagen lingüística*, alude a la forma en que hablante u oyente conceptualizan, en correlación con diferencias lingüísticas estructurales, cierta situación objetiva adoptando un determinado punto de vista y creando una imagen representativa de ella entre las muchas que se podrían crear.

1.3. El *continuo* léxico-gramatical

Otro supuesto básico que opone la gramática cognitiva a otras teorías, es la no diferenciación tajante entre gramática y léxico. Para la gramática cognitiva, el léxico y la gramática forman un continuo, y las estructuras en cualquier punto a lo largo del continuo son total y apropiadamente descritas como de naturaleza simbólica⁴. Se acepta, sin embargo, el hecho de que los elementos adscritos generalmente a la gramática suelen ser más esquemáticos, tanto en el polo semántico como en el del significante, mientras que los elementos que se relacionan con el léxico son de naturaleza más específica. Se trata, pues, de una diferenciación gradual, y, por lo tanto, resulta inconcebible cualquier división tajante entre ambos. En este sentido, Langacker (2000: 36), señala que muchos elementos lingüísticos, como por ejemplo los modales o las preposiciones, por no poner más que algunos ejemplos, son portadores de una alta dosis de significado concreto importante en muchos de sus usos. Por otra parte, hay algunos elementos considerados unánimemente como léxicos, que gozan de un grado de abstracción, como *entidad, propiedad, tener o hacer*. Por otra parte, la pragmática deja de ser un elemento periférico o circunstancial respecto a la gramática y se inserta como una pieza clave en el sistema lingüístico.

1.4. Un modelo basado en el uso

Por último, en lo que respecta a este enfoque, la descripción gramatical no parte de un proceso deductivo, sino que se basa en el uso real de la lengua. En este sentido, se estudiarán los fenómenos gramaticales como parte integrante de una red conceptual en la que se inscriben tanto las manifestaciones ‘periféricas’ de esta forma como las consideradas ‘centrales’ o ‘prototípicas’, y cuyos aspectos más abstractos o esquemáticos se generan de abajo a arriba, de forma inductiva a partir del reconocimiento de aspectos comunes recurrentes en casos concretos con los que eventualmente pueden construirse categorías más abstractas.

2. Las diferentes dimensiones en la construcción del significado

Como se ha señalado anteriormente, el lenguaje no representa de manera fiel el mundo que nos rodea. En este sentido, una misma escena puede ser descrita de muchas maneras diferentes. Esta variedad de posibilidades de dar cuenta de la realidad no se corresponde siempre a diferencias basadas en condiciones de verdad. En numerosas ocasiones, esta

⁴ Esta afirmación no representa el punto de vista global de la gramática cognitiva, ya que existen matizaciones importantes según los autores. Talmy (2000: 21-22), por ejemplo, defiende una distinción cualitativa entre, por un lado, las especificaciones de las formas gramaticales, típicamente restringidas a los aspectos estructurales o configuracionales de la representación conceptual, y, por otro, las especificaciones de las formas léxicas, correspondientes al material conceptual que adopta la forma impuesta por el armazón o el esqueleto gramatical.

diferencia se basa únicamente en un cambio del punto de vista, de la perspectiva. Según las diferentes perspectivas desde las que construimos una realidad, se producen diferentes *imágenes lingüísticas (construals)*. La perspectiva, en sentido general, se manifiesta a través de ciertas dimensiones de la configuración simbólica. Langacker (2008a) se refiere entre otras al grado de *especificidad (cosa/mueble/mesa/mesa de trabajo/mesa de trabajo Luis XV)* o al *punto de vista (El árbol está delante de la casa/ La casa está detrás del árbol)*. Detallamos a continuación las más pertinentes para este trabajo:

2.1. *Trayector y punto de referencia (landmark)*

Cuando se expresa una relación entre varias entidades, como ocurre por ejemplo con los verbos, los adjetivos o las preposiciones, la prominencia de cada una de las entidades puestas en relación es en principio distinta. Una de estas entidades funcionará como *figura* (entidad focalizada) de la escena, y el resto funcionarán como *fondo* (entidades no focalizadas). A la figura focalizada, Langacker (1987:231) la denomina *trayector*, y a los otros elementos que tienen un protagonismo secundario los llama *puntos de referencia (landmarks)*. Las categorías que expresan relación (verbos, adjetivos, preposiciones, etc.) cuentan siempre con esta diferenciación de perspectiva, distinguiendo entre *figura* y *fondo* sistemáticamente. Por ejemplo, los verbos escogen siempre a uno de sus argumentos como *trayector*, y será aquel que ocupará la función de sujeto. Como señala Florencia Genta, (2008: 78), el verbo *dar* (cf. 1) selecciona como *trayector* al *agente* donante y como *punto de referencia* al objeto donado (complemento directo). El verbo *recibir* (cf. 2), al contrario, sitúa como *trayector* al receptor del objeto donado. El objeto donado es, por su parte, *punto de referencia* y es codificado lingüísticamente como objeto directo.⁵

1. *María dio un juguete a Rafael.*
2. *Rafael recibió un juguete de María.*

2.2. *Perfil y base*

Cuando una predicación tiene lugar, se da siempre un determinado enfoque. De esta manera, del conjunto de contenidos que se evoca mediante una predicación, sólo se selecciona un cierto número de entidades para ser designadas. Estos elementos designados son situados en la escena como el foco específico de atención.

En cualquier expresión se puede diferenciar un *perfil* y una *base*. El *perfil* constituye el elemento focal y la *base*, como su propio nombre indica, la base conceptual sobre la que se

⁵ Precisamente para Langacker las nociones gramaticales de sujeto y objeto directo tienen carácter simbólico en la medida en que en ellos se reconoce la relación entre unos recursos significantes (morfológicos o sintácticos) que expresan ciertos valores significativos representacionales (la figura principal o *trayector* en el caso del sujeto y la figura secundaria o el *punto de referencia* en el caso del objeto directo).

fundamenta dicho elemento. La *base* constituiría el conjunto conceptual del contenido que se invoca en una predicación. Estos conceptos no están relacionados de una manera fija o inamovible, ya que la *base* activada por la predicación dependerá de cada situación concreta. Por otra parte, dicha *base* está constituida por un grupo de dominios cognoscitivos requeridos para cumplir el propósito deseado. Un término como *ayer*, por ejemplo, requiere como *base* un tiempo que incluya el día actual y el día previo, no toda la eternidad. El término *nudillo* evoca como su *base* la concepción de un dedo, pero no de todo el brazo. Como veremos en los apartados encargados de describir las categorías gramaticales de sustantivo/adjetivo/verbo o sujeto/complemento directo/complemento indirecto, la utilización de las nociones de *perfil* y *base* para la descripción semántica no se limita a los elementos que podemos caracterizar como prototípicamente ‘léxicos’, sino también a los diferentes elementos categorizados tradicionalmente como ‘gramaticales’.

3. Significado y categorización: la noción de prototipo.

La gramática cognitiva rechaza un sistema de categorización basado en una lista de rasgos definitorios necesarios y suficientes, prefiriendo una organización basada en el concepto de prototipo. Una de las características esenciales de este tipo de categorización sería el hecho de que ningún atributo es esencial para distinguir una categoría de otra. La adscripción a una categoría es, de alguna manera, gradual, abarcando un abanico que va desde los elementos más prototípicos hasta los más periféricos. Por esta razón, la línea divisoria entre las diferentes categorías es difusa y permite filtraciones respecto a los elementos más periféricos.

Lo que resulta particularmente interesante para este trabajo, es que la noción de prototipo no se detiene en el nivel puramente léxico, sino que tiene pleno sentido también a nivel gramatical. Por no poner más que un único ejemplo, la distinción entre *codificación no marcada* y *codificación marcada* se basa en la prototipicidad de la codificación seleccionada para la descripción de un evento determinado. De esta manera, los eventos canónicos, es decir, aquellos en los que un sujeto *agente* provoca un cambio de estado en un *paciente*, son considerados como elementos centrales en la red de categorización debido a su prototipicidad⁶. Estos eventos canónicos, se codifican lingüísticamente de la manera más natural mediante estructuras transitivas y activas. Por otro lado, los eventos pueden ser transcritos mediante una *codificación marcada*, o lo que es lo mismo, poco prototípica (pasivas, medias, etc.). El efecto básico de muchas de esas construcciones alternativas es otorgar prominencia focal a un participante que ordinariamente no la recibiría. La noción de prototipo se aplica igualmente en la descripción y categorización de otros elementos lingüísticos, como podremos comprobar, por ejemplo, en el apartado dedicado a la descripción de las diferentes clases gramaticales (verbos, sustantivos, adjetivos, etc.) y a las diferentes categorías gramaticales (sujeto, objeto directo, objeto indirecto, etc.)

⁶ Nos referimos en este caso a lenguas románicas (francés, español, etc.) cuya codificación no marcada se orienta hacia la reproducción del evento canónico, presentado prototípicamente mediante una oración transitiva.

Langacker concibe las relaciones entre los usos más o menos prototípicos de una categoría de la siguiente manera. Las categorías lingüísticas son concebidas como típicamente polisémicas organizadas a modo de red conceptual. Dentro de esta red conceptual se establecen dos tipos de relaciones entre los diferentes miembros. Por un lado se dan relaciones de *elaboración/esquemización*, entre un concepto más específico y otro más abstracto. Esta relación se corresponde de alguna manera con los conceptos de hiperonimia e hiponimia. Ese sería el caso, por ejemplo la relación que se daría entre *árbol* por un lado, y otros términos como *cerezo*, *roble* o *castaño*. *Árbol* reuniría todos los rasgos que comparten los otros términos, su denominador común y, en este sentido constituye un término esquemático respecto de las distintas especies. Por su parte cada una de las especies de árboles constituye una elaboración del concepto *árbol*. El segundo tipo de relación entre los diferentes miembros de una categoría se denomina *extensión*. Por medio de este patrón un determinado concepto es utilizado para denominar a otro que no cumple todas las propiedades relevantes del primero. Podemos tomar por ejemplo el término *palmera*⁷. Muchos de los rasgos que son prototípicos para el término *árbol* no están presentes en el concepto de *palmera* (hojas, ramas, forma, etc.). Sin embargo, hay suficientes rasgos compartidos entre la *palmera* y otros miembros de la clase *árbol* que permiten aceptar su categorización. Pues bien, de esta operación resulta, por esquematización u abstracción, un nuevo concepto de *árbol*' más abstracto que el anterior y que se corresponde con el denominador común entre los árboles prototípicos y no prototípicos.

4. Caracterización de las diferentes clases de palabras: sustantivo/verbo/adjetivo

La gramática cognitiva propone una afirmación controvertida respecto a la categorización de las diferentes categorías lingüísticas. Las nociones gramaticales pueden ser caracterizadas mediante criterios puramente semánticos. Esto es posible mediante una categorización basada en la noción de *prototipo*, presentando así el tipo de entidad que representa mejor la categoría, pero igualmente a través de un *esquema*, que, a diferencia de la descripción prototípica, tiene la particularidad de ser válido para todas las instancias que forman parte de una categoría dada.

4.1. El nombre

Langacker (2008a: 104-107), propone como prototipo del significado de un sustantivo la noción de un objeto físico (*naranja*, *caballo*, *silla*, etc.) Prototípicamente, este objeto físico se caracteriza por estar compuesto de materia, residir en el espacio, tener límites espaciales, una locación particular y persistir indefinidamente. Evidentemente, la categoría de sustantivo contiene nombres que no cumplen todas estas características, como aquellos que representan

⁷ Ejemplo extraído de Castañeda (2004), que lo toma, a su vez de Langacker (1987).

una cualidad (*perfección*) o un evento (*despegue*), y que serían, por lo tanto, menos prototípicos.

La caracterización esquemática, por su parte, se basa, no tanto en el contenido que se les supone a estas categorías sino más bien en la manera con la que estas construyen mentalmente el evento. Como se ha señalado anteriormente, la categorización esquemática, al contrario que la prototípica, es válida para todos los miembros de la categoría. Más concretamente, la clase gramatical de un elemento léxico se caracteriza por la naturaleza de su *perfil*. El *perfil* de un sustantivo, por ejemplo, estará constituido por la concepción esquematizada de un objeto físico. Dicho esquema estaría sujeto a dos capacidades cognitivas esenciales del ser humano. La primera es la capacidad de *reagrupar*. Una vez que este agrupamiento ha tenido lugar, se efectúa una nueva capacidad cognitiva, la *reificación*, que manipula un grupo de elementos como una entidad unitaria. De esta manera, una *cosa* (u *objeto*), en el sentido prototípico aludido anteriormente, sería el producto de un proceso de reagrupación y reificación. Por ejemplo, un sustantivo como *receta* es el producto del reagrupamiento de los diferentes pasos interconectados para preparar el plato, y de su reificación posterior como un único procedimiento. De igual manera, el sustantivo *momento* consistiría en la reagrupación de diferentes puntos en el eje temporal y de su posterior reificación.

4.2. El verbo

El prototipo semántico de un verbo es la concepción de participantes que interactúan energéticamente en un evento de dinámica de fuerzas (Langacker, 2008a: 108), en el que prototípicamente un *agente* ejerce una acción que recae en un *paciente*. Esta interacción energética se caracteriza prototípicamente por no ser material (consiste en un cambio y transferencia de energía), por residir en el tiempo, tener límites temporales, y, al contrario que los sustantivos, por ocupar una locación difusa en el espacio.

De manera más esquemática, la clase léxica de los verbos se caracterizaría por poner en *perfil* un *proceso*, lo que presupone dos capacidades cognitivas esenciales: la capacidad de comprender relaciones y la capacidad de *rastrear* estas relaciones en el tiempo. La capacidad de comprender relaciones se basa en la habilidad para conceptualizar diferentes entidades como parte de una misma experiencia mental. Así por ejemplo, un verbo como *planchar*, implica que, gracias a nuestra capacidad de comprender relaciones, consideramos ciertas acciones (sacar la ropa de un cesto, ponerla en la tabla de planchar, pasar la plancha, doblar la ropa, etc.) como parte de un mismo evento. Por otra parte, gracias a un proceso de *rastreo secuencial*, esta serie de acciones es percibida como una activación en serie de sucesos ininterrumpidos que constituyen un evento único. En este sentido, un término verbal como *limpiar* se diferencia del sustantivo *limpieza*, por ejemplo, en el hecho de que una sucesión determinada de acciones (fregar, barrer, pasar el polvo, etc.) es conceptualizada como un proceso que se desarrolla en el tiempo, mientras que en el caso del sustantivo *limpieza*, dichas acciones son conceptualizadas holísticamente, como una entidad que no goza de relaciones temporales ni de ningún otro tipo.

En suma, Langacker afirma que el esquema del verbo se basa en el hecho de que este *perfila* un *proceso*, y entiende el término proceso como una relación que se desarrolla a través del tiempo, y que es concebida y rastreada secuencialmente a lo largo de este eje.

4.3. El adjetivo

El esquema del adjetivo se construye como la relación de una entidad (*trayector*) especificada sólo en términos muy abstractos o genéricos, y la localización en una escala que representa el grado con el cual exhibe una cierta propiedad (Langacker, 2008a: 114). Así, cuando el adjetivo se une a un sustantivo, dicho sustantivo especifica la naturaleza del objeto presupuesto en términos muy vagos por el adjetivo. De esta manera, en el adjetivo *preñada* se presupone una entidad que ejerce el papel de *trayector* (de la que solo sabemos que debe ser un mamífero hembra) en la que se reconoce el estado de gestación. Dicha entidad se ve especificada cuando tal adjetivo se combina con un sustantivo como gata en *gata preñada*. En cuanto al significado, un adjetivo como *alto*, por ejemplo, ubica al *trayector* en una escala indicando el grado en el que exhibe una propiedad particular, y un adjetivo como *amarillo*, conecta una cosa con una región particular del dominio del color. En lo que concierne a este trabajo, un adjetivo como *triste* relaciona a un participante con una determinada locación del dominio emocional, haciendo referencia igualmente a una escala respecto a la cual el *trayector* exhibe dicha propiedad.

5. Arquetipos conceptuales y modelos idealizados: *el modelo del evento canónico*

Los *modelos cognitivos idealizados* son *estructuras mentales complejas de carácter esquemático en relación con las cuales interpretamos de forma coherente nuestras experiencias* (Castañeda: 2004a). Lo que Langacker llamó *modelo del evento canónico* representa la observación normal de una acción prototípica o *evento*.

Los arquetipos conceptuales son varios y algunos de ellos son componentes de otros arquetipos más complejos. El *modelo de evento canónico* es un arquetipo complejo compuesto por otros arquetipos, entre los cuales destacan por su importancia los tres siguientes: el *modelo de la bola de billar*, el *modelo del escenario* y el *modelo de roles arquetípicos*.

5.1. El modelo de la bola de billar

Este modelo se basa en la concepción de un elemento energético que transfiere energía e impone un cambio a un elemento típicamente no energético. Un concepto directamente relacionado con el modelo de la bola de billar es el de *cadena de acción*. Una cadena de acción se produce cuando un objeto ejerce un contacto energético con otro, dando como resultado una transferencia de energía. Este segundo objeto puede asimismo ejercer fuerza

sobre un tercero dando lugar igualmente a una transmisión de energía. Este proceso puede producirse indefinidamente:

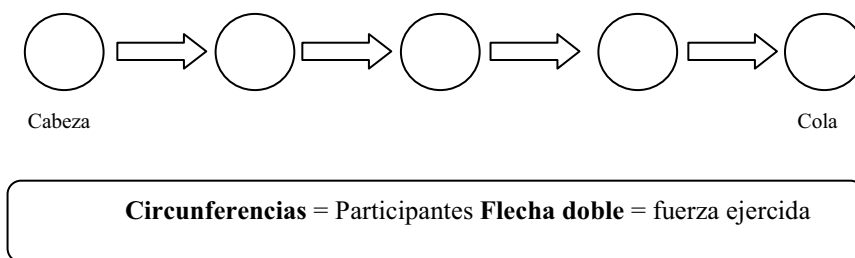
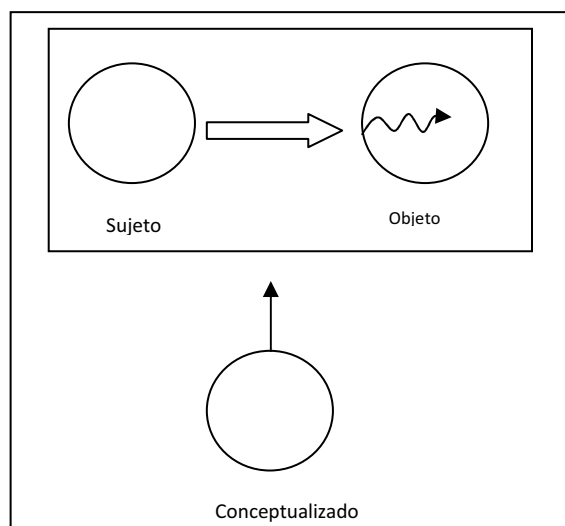


Figura 1: La cadena de acción (Imagen tomada de Langacker, 1991: 283)

El objeto inicial es denominado la *cabeza*, y al objeto final en una cadena de acción se le denomina *cola*. La cadena de acción más prototípica es obviamente aquella en la que sólo existen dos participantes (*cabeza* y *cola*) y que interactúan entre ellos. En la frase *Alberto golpeó con el palo el cristal*, por ejemplo, podemos reconocer la cadena de acción que arranca en el *agente* (*Alberto*), transfiere la fuerza mediante el instrumento (*el palo*) y se transmite finalmente al *paciente* (*el cristal*), que sufre por ello mismo el cambio de estado que acaba en su rotura.

5.2. El modelo del escenario

En cuanto al segundo componente, el *modelo del escenario*, es un reflejo de nuestra experiencia perceptual, en el sentido de que el papel de la persona que percibe es análogo al de alguien que ve una obra de teatro. Así, según la disposición normal de las cosas, la persona que percibe la escena, que recibe el nombre de *conceptualizador* en la teoría lingüística cognitiva, tiene la misma posición que un espectador en una obra teatral, ya que, por una parte, se encuentra situado fuera de la escena, en la audiencia, y, por otra parte, dirige su mirada hacia un plano que acapara su atención visual, y que podemos identificar como el escenario. Antes de dar más detalles sobre este modelo, veamos un esquema que aúna ambos modelos arquetípicos, el de la bola de billar y el del escenario:



Círculo = participante; **flecha doble** = transmisión de energía; **flecha quebrada** = cambio de estado; **flecha simple** = contacto mental del conceptualizador con la acción.

Figura 2: Modelos básicos integrados (Imagen tomada de Langacker, 1999: 27)

Continuando con el modelo del escenario, el conceptualizador organiza la escena en dos tipos esenciales de entidades. Por una parte, visualiza un *escenario (setting)*, que constituye el decorado de la escena en donde sucede el evento. Este escenario coincide no sólo con una noción de tiempo o espacio, sino también con nociones como *circunstancia, causa, propósito*, etc. Por otra parte, se contemplan una serie de *participantes*. Estos participantes, móviles y más pequeños cognitivamente que el decorado, son elementos que ocupan un lugar esencial en el modelo del evento canónico. Son entidades que interactúan en el evento, comprendiendo por interacción una noción de dinámica de fuerzas, como se ha precisado anteriormente en el modelo de la bola de billar.

5.3. El modelo de roles arquetípico (roles semánticos)

Por último, veamos el *modelo de roles arquetípicos*. Es importante comenzar señalando que la noción de roles arquetípicos no se limita al terreno puramente lingüístico, sino que forma parte de nuestro aparato conceptual y representa nuestra manera de conceptualizar cómo se organiza la interacción entre los participantes de una escena.

Según Langacker, el objetivo del concepto de roles arquetípicos no es enumerar una serie cerrada de roles posibles o necesarios, sino únicamente los valores especialmente prototípicos. Por lo tanto, sólo un pequeño número de roles son realmente fundamentales y cognitivamente significativos para ser considerados como arquetípicos. Por orden de

prominencia, los roles más relevantes son los de *agente* y *paciente*. No obstante, son igualmente arquetípicos los roles de *experimentante*, *instrumento*, *ente en movimiento* y *cero*.

En primer lugar, consideremos los roles de *agente* e *instrumento*. Se manifiestan dentro de la concepción de un evento con un actor humano (*agente*) que actúa de manera volitiva y que habitualmente utiliza un objeto (*instrumento*) para afectar físicamente a otra entidad. El *agente* prototípico (cf.3) sería humano, mantiene el control de la acción, ejerce una fuerza de manera volitiva y no se ve afectado por esta fuerza. Es fuente de energía en la cadena de acción.

3. *Seymour cortó el salchichón con un cuchillo*⁸.

En cuanto al *experimentante*, hace referencia a un ente que se ve envuelto en un proceso mental, ya sea de tipo intelectual, perceptivo o emotivo. Sería el caso del sujeto en verbos como *pensar*, *ver* o *temer*. Sobra decir que dadas las características semánticas de los verbos relacionados con el dominio emocional, objeto de este trabajo, la figura del *experimentante* será clave para esta investigación. Como señala Langacker, (2000), el *experimentante* tiene una naturaleza dual, en cuanto que es capaz de participar activamente en un proceso (cognitiva o emocionalmente, por ejemplo) pero que, sin embargo, no ejerce ninguna fuerza. Dada su naturaleza dual, el *experimentante* puede concebirse básicamente con dos roles, el de iniciador y el de receptor. Un *experimentante* iniciador del proceso tenderá a ser construido como un participante en el dominio fuente y a ser codificado como el sujeto de la cláusula (cf.4):

4. *Marina vio el cuadro de Picasso en el Louvre*.

El *experimentante* puede ser igualmente concebido como receptor del proceso mental. En este caso, será codificado prototípicamente como complemento indirecto (cf.5).

5. *Enseñé el cuadro a Marina*.

El *paciente*, por su parte, se caracteriza por ser una entidad pasiva que sufre un cambio de estado (cf.6).

6. *Stanley derritió el hielo con un soplete*.

En lo que concierne al *ente en movimiento*, se trata de una entidad que cambia de posición (cf.7).

7. *Abernathy lanzó el disco a casi 70 metros*.

⁸ Este ejemplo y los siguientes que sirven para ejemplificar los diversos roles prototípicos se inspiran en aquellos propuestos por Langacker (1991a: 236-239) en inglés.

Por último, el *participante cero*, es un participante cuyo rol en un proceso es visto de manera aislada respecto al flujo de energía y las relaciones causales. Se hace necesario aclarar que no se trata de un evento necesariamente desprovisto de energía, sino más bien que la aplicación de dicha energía no se ha puesto en evidencia.

8. *Alicia está debajo de la cama.*

Estos roles no conforman un conjunto único o exclusivo, sino que son arquetípicos y coexisten con otros de menor prominencia. Por otra parte, también se da la existencia de roles híbridos, que combinan las principales características de dos o más arquetipos. Un ejemplo sería el sujeto del verbo *saltar* que contiene las características de *agente* y *ente en movimiento*.

Estos roles se verían ordenados sistemáticamente de la siguiente manera:

	DOMINIO FUENTE	DOMINIO META
PARTICIPANTE ACTIVO	AGENTE	EXPERIMENTANTE
PARTICIPANTE PASIVO	INSTRUMENTO	PACIENTE ENTE EN MOVIMIENTO CERO

Figura 3: Organización de los roles arquetípicos

Esta tabla, por una parte, refleja la oposición entre *dominio fuente (inicio)* y *dominio meta (recepción)*, que se basa en la transmisión de energía. Así, el dominio fuente, en el que figuran *agente* e *instrumento*, se caracteriza porque sus participantes serían los encargados de la transmisión de energía, mientras que los participantes del dominio meta actuarían como recipientes-receptores de esta fuerza (*depósitos de energía*). Por otra parte, se refleja una segunda oposición que se establece entre participantes *activos* y participantes *pasivos*. Los participantes activos tienen la capacidad no sólo de iniciar acciones sino también de percibir o sentir estas acciones. En el rol prototípico del *agente* esta capacidad de reacción emocional o perceptiva se relacionará con la volición y en el caso del *experimentante*, se tratará más bien de una percepción activa⁹.

⁹ Existen numerosas clasificaciones de funciones semánticas que pueden desempeñar los constituyentes de una oración. En la misma línea de la gramática cognitiva, por ejemplo, se halla la de Taylor (2002: 420) especialmente interesante por su carácter sintético. El autor distingue los siguientes papeles principales: *agente*, que causa, instiga o desencadena un cambio de estado en otro participante (*El chico rompió el jarrón con un martillo*); *instrumento*, que se aplica como herramienta o entidad mediadora para causar un cambio de estado en un tercero (*El chico rompió el jarrón con un martillo*); *paciente*, que cambia de estado, de lugar o de propietario o que se encuentra bajo el control o el dominio de otra entidad (*El chico rompió el jarrón con un martillo / El chico le dio el jarrón a María / El tren ya ha llegado / El ascensor está subiendo / Mis vecinos tienen dos hijos*); *papeles locativos*, esto es, lugar, origen, meta, ruta (*El tren ha llegado desde Loja_{origen} a la estación de Granada_{meta} por el acceso sur_{ruta} y está en el andén dos_{lugar}*); *experimentador*, que accede a o controla epistémicamente una situación o que percibe o siente una actividad cognitiva o un estado (*Alberto aprecia a*

6. Construcciones gramaticales

Una construcción gramatical es un patrón lingüístico que resulta de la combinación de dos o más unidades simbólicas. Según esta definición, las construcciones pueden ser de muy diversa extensión, ya que puede tratarse desde un proceso de sufijación (*re-abrir*), a un proceso de composición de palabras (*casca-nueces*), o la construcción de un determinado enunciado (*Juan-hirió-a-Paul*).

En este marco teórico, no se realiza una verdadera distinción entre las construcciones gramaticales y las reglas gramaticales. Una regla gramatical es una plantilla abstraída de un grupo de expresiones específicas, tanto fijas como novedosas, que refleja la complejidad simbólica de dichas expresiones y captura cualquier rasgo común entre ellas. A este tipo de plantillas Langacker (1993: 55) las denomina *esquemas de construcción* (en adelante, *construcciones*).

Así pues, las *construcciones* surgen para representar las similitudes observables en cualquier nivel de abstracción. Éstos van desde esquemas de nivel bajo basados en unas cuantas expresiones muy similares (*abre-latas*, *abre-botellas*, etc.) hasta esquemas de alto nivel que incorporan las más amplias generalizaciones (por ejemplo *XY* para la clase de estructuras compuestas de dos elementos). Como los significados léxicos, estos esquemas forman categorías complejas descritas como redes centradas en prototipos que evolucionan a través de las relaciones de elaboración y extensión.

La noción de *construcción* es especialmente pertinente para este trabajo en el sentido de que, en estas construcciones, además del significado aportado por cada uno de los elementos léxicos que compone una determinada estructura, la construcción en sí misma aporta contenido semántico, independientemente (en cierta medida), de sus componentes. Como veremos a continuación, centrándonos en los principales tipos de enunciado, la conceptualización del evento difiere dependiendo de si este es codificado mediante un esquema transitivo o medio, por ejemplo. Así, si imaginamos un contexto emocional como la llegada de un amigo querido para visitarnos, no es lo mismo transmitir de manera transitiva la alegría de dicha llegada (*me has entristecido / tu llegada me ha puesto triste*, etc.) que mediante una construcción medial, (*me siento triste*), y esto, independientemente del contenido del enunciado. Y es que si contrastamos ambas construcciones, es evidente que no transmiten la misma conceptualización del evento, ya que no incluyen el mismo número de participantes (dos en el caso de la transitividad, uno en el caso de la construcción medial), ni otorgan el mismo papel semántico al sujeto (*paciente* en el caso de la oración transitiva, *experimentante* en el caso del enunciado medial), y además, en términos de causatividad, no construyen de la misma manera la fuerza que está en el origen de la acción (en el caso de la transitiva, dicha fuerza es explícita y se codifica en el sujeto *agente*, mientras que en la oración media no se precisa la causa que está en el origen de la acción).

María / Ese hombre sabe muchas cosas / Yo tengo miedo / Se me ha ocurrido una idea); estímulo, que induce cierta experiencia en un experimentador (*María le gusta a Alberto / El ruido me asusta*); *cero* o *ente*, que existe o exhibe una cualidad o se encuentra en un lugar (*María es fuerte / Mi padre parece cansado / Somos muchos los que nos oponemos. / Hay caramelos. / El tren está en la estación.*). Pero no parece haber una clasificación plenamente satisfactoria.

6.1. Las construcciones transitivas

Langacker (1993: 225-226), propone una definición esquemática de la transitividad, válida para todos sus miembros, construida a través de las propiedades de sus principales componentes. Así, en una construcción transitiva, el sujeto se caracteriza por ser *agente* (el más prototípico de los casos), el responsable primario de una cadena de acción o, simplemente, la figura más prominente de la interrelación. El *objeto (directo)*, por su parte, es prototípicamente un *paciente* que sufre un cambio de estado propiciado por la acción, pero, de manera más general, es definido como el último eslabón de la cadena de acción. Por otra parte, respecto al sujeto, el *objeto* representa la segunda figura más prominente, ya sea en un proceso energético o cualquier otro proceso análogo. De esta manera, la caracterización esquemática de la transitividad se basa únicamente en la reunión de las características del sujeto y el *objeto* mencionadas anteriormente.

La versión más prototípica del esquema transitivo (un sujeto *agente* que ejerce una acción que provoca un cambio de estado en un objeto *paciente*) mantiene una clara similitud con la naturaleza del llamado *modelo del evento canónico*. Este hecho no es fruto del azar, sino que se corresponde a un proceso natural de la lengua llamado *codificación*, que da cuenta de cómo las estructuras conceptuales se relacionan con las estructuras lingüísticas utilizadas para expresarlas (Langacker, 2008a:357). En este sentido, ciertos tipos de cláusulas son especialmente adecuadas para codificar ciertos tipos de experiencia. Cuando se relacionan de esta manera, la cláusula tipo representa la ‘codificación por defecto’ de este tipo de eventos. De este modo, una frase como *John hit Paul* encarnaría a la perfección el modelo del evento canónico, el cual sería codificado por lo tanto, de manera prototípica, gracias a una construcción transitiva.

Sin embargo, como se desprende de lo mencionado anteriormente, la visión por defecto del evento canónico es solo un prototipo, capaz de adaptarse y extenderse para expresar eventos que se desvían de su arquetipo correspondiente. Como toda categoría, las diferentes construcciones transitivas varían en su grado de transitividad según su cercanía con el prototipo. Así, si prototípicamente los papeles reservados a los participantes de una construcción transitiva son los de *agente* y *paciente* (*Sandra rompió el vaso*), otras posibilidades, que se alejan del prototipo, tienen cabida dentro de la categoría de transitividad, como en el enunciado *Sandra vio el vaso*, en el que los papeles temáticos son los de *experimentante* y *cero*. Sobra decir que cada lengua tiene sus estrategias de codificación¹⁰ para las diferentes experiencias humanas.

Los diferentes autores presentan diferentes criterios para definir el grado de transitividad de una construcción. Hopper y Thompson (1980:253) presentan diferentes parámetros, que reflejan de algún modo el modelo del evento canónico, y que giran en torno a

¹⁰ Langacker (2008: 359) señala que en inglés, la experiencia mental se presenta (prototípicamente) como transitiva cuando se tiene en cuenta la aprehensión de otra entidad (*Sandra saw the glass*). Cuando no, lo más común es expresarlo mediante el verbo *be* seguido de un adjetivo (*Sandra is sad*), la misma construcción usada para las propiedades. Otras lenguas tienen cláusulas diferentes para codificar la aprehensión preceptiva, como el samoano, que la codifica como movimiento hacia una meta.

conceptos como los de *participante*, *kinesis*, *aspecto*, *puntualidad*, *volición*, *afirmación*, *modo*, *agentividad*, *afectación* e *individualidad*. Rice (1989: 145), por su parte, prefiere organizar los parámetros definitorios de esta categoría en torno a los dos polos que separarían las construcciones transitivas más prototípicas de aquellas más periféricas. Algunos de estos parámetros son los de *contacto / proximidad o distancia*, *participantes simétricos / participantes asimétricos*, *máxima diferenciación entre los participantes / mínima diferenciación entre los diferentes participantes*, etc.

Como podemos imaginar, las diferentes construcciones transitivas relacionadas con el dominio emocional, por su naturaleza semántica, se alejan del prototipo, tanto en lo que respecta al rol efectuado por sus participantes, como en el tipo de acción que representa. Por ejemplo, en un enunciado como *Laura odia a Manolo*, el sujeto (*Laura*) no es *agente* sino *experimentante*, la acción realizada por el sujeto no tiene como consecuencia un cambio de estado, y por último, el *objeto* no se ve afectado por la acción realizada por el sujeto (es el sujeto mismo quien se ve afectado). No obstante, como señala Givón (1984), existe una relación clara entre este tipo de construcción y las transitivas más prototípicas, ya que dichas construcciones han nacido gracias a una extensión (metafórica) del significado de las transitivas prototípicas. En este sentido, este tipo de estructuras codifican el evento como la acción de un sujeto, que es la figura más relevante en el proceso, que dirige su campo afectivo (energía) hacia un objeto (meta pasiva). Propondremos un análisis más profundo de las diferentes construcciones transitivas ligadas al dominio emocional (aparecidas en el corpus) en el apartado denominado *análisis de datos*.

6.2. Las construcciones pasivas

Las construcciones pasivas presentan una misma conceptualización del evento que las transitivas activas, en cuanto que, prototípicamente, dan cuenta de un evento consistente en una transmisión de energía entre dos entidades. No obstante, constituyen una alternativa a las transitivas activas en cuanto que permiten anular la orientación hacia el *agente* asignada por defecto, representada por las transitivas canónicas. Así, la voz pasiva (*Marina fue amada con locura por Juan*) supone un nuevo alineamiento *trayector-punto de referencia*, en cuanto que construye como *trayector* o figura focalizada al receptor de la energía, mientras que la transitiva activa (*Juan amó con locura a Marina*) otorga este lugar al *agente*.

6.3. Construcciones reflexivas y medias

Como señala Maldonado (1999: 78), si comparamos las construcciones prototípicamente *transitivas* (*Juana peina a María*) y *reflexivas* (*Juana se peina*), la diferencia esencial consiste en que en las construcciones transitivas objeto y sujeto encarnan dos entidades distintas (Juana y María), mientras que en las reflexivas, las dos entidades codificadas como sujeto y objeto hacen referencia al mismo participante (Juana). Sin

embargo, la construcción toma prototípicamente la misma estructura, esto es, la de un *agente* que ejerce una fuerza que provoca en el *paciente* un cambio de estado.

Por otra parte, las construcciones *reflexivas* y *medias* están igualmente íntimamente relacionadas.¹¹ Respecto a esta relación, Langacker (1976), sugiere que los marcadores medios no portan el significado de reflexividad, sino que indican únicamente que los argumentos del verbo, sujeto y objeto, no son distintos. Kemmer (1988), por su parte, sostiene que las construcciones reflexivas se caracterizan por mantener un alto nivel de diferenciación *agente-paciente* mientras que en las construcciones medias, la diferenciación entre los participantes disminuye. Para ilustrar el concepto de distinguibilidad tomaremos prestados unos ejemplos propuestos por Maldonado (1999: 12):

9. *Valeria se vio en el espejo (a sí misma).*

10. *Adrián se cayó (*a sí mismo).*

En el primer ejemplo se da un claro ejemplo de reflexividad, ya que el sujeto y el objeto, a pesar de corresponder a un mismo referente, están bien diferenciados, lo que permite añadir *a sí mismo*. En el segundo ejemplo, sin embargo, no existe una representación del sujeto separable de una representación alterna del objeto, y por lo tanto no podemos hablar de correferencialidad en el sentido estricto del término. Esto explica la imposibilidad de añadir la expresión *a sí mismo*.

Van Ossten (1977) situó estas construcciones de voz media en una zona intermedia entre la voz activa y pasiva. Así, mientras que tienen un sujeto agentivo como las oraciones activas, se caracterizan sin embargo por poner en evidencia, no la fuerza que desencadena la acción, sino los efectos de esta fuerza en el participante. Maldonado (1999), por su parte, defiende que el dominio medio es una zona semiactiva enmarcada entre las oraciones transitivas prototípicas, con un flujo máximo de energía, y las oraciones absolutas, con un flujo nulo de energía. Justifica este postulado argumentando que cuanto menor es la distinguibilidad entre los participantes, menor es igualmente la capacidad de *control* del sujeto respecto a la acción efectuada. Esto es debido a que como no se puede obtener una clara representación de un *agente* diferente del *paciente*, resulta difícil concebir que actúe sobre este último de forma deliberada¹².

En Castañeda y Melguizo (2006) esta cuestión de la mayor distinguibilidad de participantes en reflexivas y medias se explica en los siguientes términos:

En casos como *Se peina, Me veo en el espejo, Os imagináis viajando en una nave espacial*, etc. reconocemos co-referencialidad (referencia a una misma entidad) entre Sujeto y Complemento directo pero también distinguibilidad entre la representación de esa entidad

¹¹ Esto se explica porque en español, las construcciones medias nacieron gracias a un proceso de gramaticalización a partir de las construcciones reflexivas. Es importante señalar, no obstante, que el empleo de un marcador originalmente reflexivo para cubrir funciones relativas a la voz media no es exclusivo ni del español ni de lenguas romances. (Maldonado, 1999: 18),

¹² Por esta razón, los verbos de reacción emocional ante contextos que implican gran nivel de control son agramaticales (*Siente tristeza!*, **Tachita se sintió triste para comprobar que todo estaba mal*).

como Sujeto y su representación como CD. Es decir, en las oraciones reflexivas se reconocen los “momentos” funcionales del Sujeto/Complemento claramente diferenciados. Sin embargo, en casos como *Me levanto con esfuerzo* o *¿Te has cambiado de lugar?* no se advierte la disociación funcional *agente/paciente*. No hay una parte de la persona que ejerza cierta acción sobre otra parte de la entidad ni hay una representación imaginativa de la persona que se oponga a su existencia real. En estos casos es difícil añadir *a mí mismo, a ti misma, a sí mismo*, etc. para insistir en el carácter reflexivo de la frase porque ya no se reconoce transitividad ni interacción entre un sujeto *agente* y un complemento *paciente*. No obstante, en estos casos se mantiene la implicación agentiva, intencional y voluntaria del sujeto. En *Se alegra sin motivo* o *Me levanto cansado* se da un paso más puesto que aquí hablamos de procesos que ni siquiera requieren la existencia de una fuerza interior que genere el proceso, no se requiere de intención o voluntad de parte del sujeto aunque potencialmente pueda haberla. Algo más allá están los ejemplos como *Se rompe el jarrón* o *Se derrite el muñeco de nieve* en los que reconocemos un cambio de estado que no se origina o no tiene por qué originarse en la propia entidad: en ellos se da la condición prototípica de las construcciones medias: centramos la atención en el cambio sufrido o experimentado por una entidad haciendo abstracción de la fuerza agentiva externa que lo origina.

En estrecha relación con la temática que nos ocupa, Maldonado (1999: 94) señala que en los casos de co-referencialidad con verbos mentales, los verbos cuyos sujetos están en control de su actividad mental (*verbos de emoción*) forman construcciones reflexivas, mientras que los de control bajo (*verbos de reacción emocional*) producen construcciones medias:

11. *Ella se ama / odia [a sí misma] (reflexiva)*
12. *Ella se enfada [*a sí misma] (media).*

Así, esta diferente reacción ante el pronombre permitiría diferenciar entre dos tipos de verbos (emoción / reacción emocional), y, de este modo, presentar de alguna manera una visión ordenada de sus características semánticas, sobre todo en lo que concierne a la noción de control.

Por otra parte, es particularmente relevante que este descenso de la distinguibilidad, que parte de las transitivas (con dos participantes diferentes), pasa por las reflexivas (con dos participantes co-referenciales pero distinguibles) y acaba por las medias (dos participantes correferenciales no distinguibles), se interprete igualmente como un descenso del grado de transitividad, en cuanto que se aleja progresivamente del prototipo de interacción transitiva. De la misma manera, supone un descenso del grado de control que el participante tiene sobre sus actos y sobre el objeto al que afecta la acción. Veamos los ejemplos con los que Maldonado (1999:84) ilustra esta escala de transitividad/distinguibilidad/control:

13. *Nely cortó la carne (volitivo transitivo)*
14. *Nely se cortó para llamar la atención (volitivo reflexivo)*
15. *Nely se cortó (accidental medio)*

6.4. Construcciones absolutas

La noción de *construcción absoluta* se opone a la noción de *construcción energética* en cuanto que no se hace referencia a la causación o transferencia de energía. Esto no implica que el evento no contenga cierta dosis de energía en sí, sino que dicha energía es dejada de lado en la conceptualización de dicho evento. Si pensamos en un ejemplo como *El chocolate desapareció*, no cabe duda de que algo o alguien se sitúa en el origen de la acción que ha hecho desaparecer el chocolate. No obstante, la noción de fuerza en esta construcción no es focalizada. De esta manera, incluso un proceso que es claramente energético en términos objetivos puede ser construido como absoluto (Langacker, 2000: 48). Así, si la construcción energética prototípica se emparenta con el concepto de transitividad y se relaciona con los procesos agentivos, la construcción absoluta mantiene estrechos lazos con los procesos temáticos, en los que un único participante se ve envuelto en un proceso de manera autónoma respecto al flujo de energía.

En una escala relativa al nivel de energía *perfilado*, las construcciones medias se encuentran en el punto medio entre las construcciones energéticas y absolutas. Langacker (2008a) sostiene que una oración transitiva activa (cf. 16) evoca y *perfila* la ejecución de la fuerza del *agente* y el proceso que este causa. En el otro extremo, un enunciado intransitivo (cf. 17) construye un proceso temático en una manera absoluta, sin referencia a la fuerza o al *agente* que lo ha inducido. Por su parte, la media prototípica (cf. 18) es intermedia porque invoca la causación pero la deja fuera del *perfil*. De esta manera, si respecto a las construcciones energéticas transitivas, las construcciones medias suponen un descenso de la transitividad, representan, al contrario, un aumento de la transitividad respecto a las construcciones intransitivas absolutas:

16. *Los chicos han abierto el bar.*

17. *El bar abre a las 5.*

18. *El balón se ha caído.*

En este tipo de construcciones, el proceso temático más prototípico es aquel cuyo participante tiene el papel temático *ceró* (cf. 19). Se trata de situaciones estables en las cuales el *trayector* exhibe una propiedad, ocupa una locación o simplemente está ahí. No obstante, puede tener otros papeles temáticos como *ente en movimiento* (cf. 20) o *experimentante* (cf. 21):

19. *La casa es muy grande / La casa está en Galicia.*

20. *El tren avanzó.*

21. *Juan está muy triste.*

7. Categorías gramaticales: sujeto/complemento directo/complemento indirecto

Existe un gran consenso entre la mayoría de las principales corrientes lingüísticas en afirmar que la caracterización de estas categorías gramaticales debe realizarse esencialmente de acuerdo con las características sintácticas de estas estructuras. Langacker (2008a: 364) sostiene en este sentido que, si bien es cierto que la caracterización gramatical es posible, esta descripción basada en una lista de comportamientos gramaticales característicos es diferente para cada lengua, y no permite por lo tanto una descripción de talante universal. Según el autor, es posible dar una descripción que permita la utilización de estas nociones en diferentes lenguas. Esto es posible acudiendo a una caracterización conceptual, basada en una serie de factores observables, como por ejemplo el *perfil* de estas estructuras y su alineamiento *trayector/punto de referencia*.

A pesar de la tendencia en la relación de la posición de sujeto con el rol de *agente*, existe gran número de ocasiones en las que el sujeto no es agentivo. En muchos casos, ni siquiera se trata del participante más activo. Por esta razón, es posible concluir que el sujeto no puede ser definido en función de los papeles temáticos que este representa. Se trata de tendencias, lo que nos hace pensar en el concepto de prototipo, pero no de propiedades capaces de definir un esquema de esta categoría.

Para una descripción esquemática, esto es, común a todos los miembros de la categoría, Langacker (2008a: 365) recurre a la habilidad cognitiva básica de focalizar la atención. Concretamente, sostiene que la relación entre sujeto y objeto es la manifestación gramatical del alineamiento *trayector/punto de referencia*. En estos términos, el sujeto se caracteriza como el *trayector*, o lo que es lo mismo, como la primera figura focal en una relación procesual, mientras que el objeto se corresponde con el *punto de referencia* (segunda figura focal).

Según Langacker (2008a: 391-392), el término *objeto* engloba a cualquier complemento que actúa como *punto de referencia* o segunda figura focal (*the term objet is used here very generally, for any nominal landmark, just as subject is used for a nominal trajector*). El prototipo de los objetos sería lo que tradicionalmente se ha llamado *objeto directo*, que es el participante final de una cadena de acción. Como en toda categoría radial, hay diferentes grados de prototipicidad del objeto. Por ejemplo, en un enunciado como *Este reloj cuesta 30 euros*, el segundo sintagma nominal es considerado como un objeto, eso sí, poco prototípico. Por otra parte, en cuanto a la distinción entre complemento directo e indirecto, las diferencias pueden ser marcadas de manera más o menos tajante según las diferentes lenguas. El francés, por ejemplo, marca el complemento indirecto mediante la preposición *à* y con diferentes formas pronominales en la tercera persona.

22. *Il voit sa mère / il la voit.* (Complemento directo)

23. *Il obéit à sa mère / il lui obéit.* (Complemento indirecto)

En lo que respecta al español, Martínez Linares (1998) señala que existe una cierta fluctuación entre complemento directo e indirecto en determinados contextos sintácticos y

semánticos, sobre todo en lo que concierne a los llamados *verbos psicológicos* (*asustar, gustar, interesar, etc.*):

24. *A María le **preocupa** que siempre llegue tan tarde Pedro.* (Complemento indirecto)
25. *La tardanza de María **preocupó a** Pedro.* (Complemento directo)

Por último, parece importante señalar que a pesar de la universalidad de esta caracterización, las diferentes lenguas tienen variadas estrategias, preferencias y convenciones a la hora de seleccionar el participante que figurará de manera prototípica en las posiciones de sujeto u objeto, o lo que es lo mismo, en la selección de su participante focal. Langacker distingue en este sentido entre dos variantes tipológicas principales, que consisten en el emparejamiento del *trayector* con el *agente* (lenguas orientadas al *agente*), o con el *tema* (lenguas orientadas al *tema*). La orientación hacia el *agente* refleja nuestro rol como seres capaces de sentir, de actuar de manera energética para realizar o mantener el control sobre lo que nos rodea. La orientación hacia el tema refleja el hecho que operamos en un mundo en el que las entidades exhiben diferentes propiedades, ocupan diferentes locaciones, por lo que varían en su nivel de accesibilidad y posibilidad de influir en ellas (Langacker 2008a: 367).

En cuanto al *complemento indirecto*, Langacker (2008a:392) sostiene que existe cierta tendencia a que esta estructura se relacione con el papel semántico de *experimentante*¹³. Concretamente, suele actuar como un *experimentante* activo en el dominio de destino. Así pues, en un enunciado como *María envía una carta a Juan*, un objeto (la carta) cambia del dominio del sujeto *agente* (María) al del *experimentante* (Juan) y este establece contacto con aquél de distintas maneras. De una manera más general, señala que puede definirse prototípicamente como segundo *punto de referencia* respecto al complemento directo.

8. La noción de causatividad: dinámica de fuerzas, cadena de acción y control

En este apartado se van a proponer algunos de los conceptos esenciales que han servido para definir, categorizar y analizar los fenómenos ligados a la causatividad en este trabajo.

8.1. La noción de dinámica de fuerzas (Talmy): descripción y representación lingüística

La dinámica de fuerzas encarna una más de las categorías fundamentales que se manifiestan en la lengua estructurando y organizando el significado, junto a otras como, por ejemplo, las de *determinado/no determinado, contable/no contable, aspecto, tiempo, modo,*

¹³ Sobra decir que el papel del *experimentante* no es patrimonio único del complemento indirecto. De hecho, es corriente que este sea sujeto en algunas construcciones emocionales (*Marina ama a Diego*). De la misma manera, el complemento indirecto puede codificar igualmente otros papeles semánticos, como el de *paciente* en enunciados como *Le puse un adorno a la puerta*.

etc. Es presentada por Talmy (2000) como una generalización respecto a la noción más tradicional de *causatividad* y se encarga de reflejar la manera en que diferentes entidades interactúan respecto a una fuerza dada.

El concepto de dinámica de fuerzas se organiza en torno a un sistema ordenado basado en los patrones de dinámica de fuerzas más prototípicos, formado por dos participantes principales, el *agonista* y el *antagonista*. El *agonista* es la entidad seleccionada para la atención focal. En cuanto al *antagonista*, se trata de un elemento que no tiene la atención focal, y ejerce una contra-fuerza que tiene diferentes efectos sobre la fuerza ejercida por el *agonista*. La tendencia natural del *agonista* puede orientarse a la acción o a la inacción. El resultado de la interacción entre ambos participantes dependerá de cuál de estas entidades es más fuerte. Se habla de *influencia* cuando el estado resultante del *agonista* es opuesto a su tendencia intrínseca. Observemos en (26), y su traducción en (27), el ejemplo emblemático de Talmy:

26. “*The ball kept rolling against the stiff grass*”

27. *La pelota siguió rodando contra el áspero pasto (traducción de Maldonado: 1999:375)*

En este ejemplo, la *pelota (agonista)*, que tiende a la acción (movimiento) a causa de una fuerza no especificada, se ve amenazada por una fuerza *antagonista* encarnada por el *pasto*, que la induce a la inacción (ausencia de movimiento). Puesto que la fuerza del *agonista* es superior a aquella ejercida por el *antagonista*, no se produce un fenómeno de *influencia*, y por lo tanto, el *agonista* continúa su tendencia natural¹⁴ hacia la acción.

Es importante señalar, que Talmy, dentro de la categoría de dinámica de fuerzas, que como hemos señalado pretende ser una generalización de la noción de causatividad, incluye dentro de la categoría tanto a aquellos patrones que, como resultado de la dinámica de fuerzas, implican una modificación (cf. 29), como a aquellos patrones que no implican cambio (cf. 28).

28. *El cobertizo siguió en pie a pesar del fuerte viento.*

29. *El enemigo nos venció mientras defendíamos la frontera.*

Por otra parte, es importante señalar que estos patrones no sólo se aplican al dominio físico, sino también a otros ámbitos como el psicológico o incluso el social. En lo que respecta al dominio psicológico, el que mayor pertinencia mantiene con este trabajo, es importante señalar que la interacción de fuerzas puede reflejar la relación entre varios individuos, pero igualmente puede tener lugar en el seno de un mismo individuo, dando lugar a un proceso de *mente dividida (divided self)*. Según Talmy, una de estas partes refleja los

¹⁴ Es importante señalar que el hecho de denominarlo tendencia natural no implica que el movimiento sea autopropulsado, sino únicamente que el *agonista* presenta una tendencia a la acción (movimiento), independientemente del origen ‘lógico’ o ‘científico’ de dicha tendencia.

deseos del individuo, mientras que la otra parte refleja el sentido de la responsabilidad o la interiorización de los valores sociales externos:

30. *Juan se forzó a responder a la pregunta.*

En cuanto al término *causatividad*, Talmy restringe su uso a aquellos casos en los que una dinámica de fuerzas tiene por consecuencia que el *agonista* se encuentre en una tendencia opuesta a su tendencia natural. Señala en este sentido que el término de *causatividad* debe ser diferenciado de la noción científica de *causación*, relacionada esencialmente con el mundo físico, ya que la conceptualización de una situación implica necesariamente cierta simplificación. Una primera simplificación se da cuando el individuo, a la hora de conceptualizar un evento, agrupa a su antojo una sucesión de acciones como un evento. Una segunda simplificación consiste en la presentación conceptual del evento fuera de toda *causatividad*, lo que Talmy denomina *evento autónomo*. Así, en (31) por ejemplo, aunque exista necesariamente una fuerza que ha ocasionado la caída del libro (la gravedad misma, por ejemplo), esta no forma parte de la conceptualización del evento:

31. *Se cayó el libro de la estantería.*

Según Talmy (2000: 457), un tercer proceso de simplificación tiene lugar cuando se produce una representación tripartita del evento causativo (estado primario/estado discreto de transición/estado estático resultante), que necesariamente no representa todas las diferentes fases del evento. Basándose en esta conceptualización prototípica, Talmy (2000: 481) entiende la *causatividad* como la conjunción de dos eventos, un *evento causado* (que podría ser considerado como *autónomo*, puesto que no representa la fuerza que está en el origen de la acción) y un *evento causante*, que representa la causa del *evento causado*.

Según Talmy, los enunciados pueden codificarse lingüísticamente de muy diferentes maneras. Talmy distingue entre *eventos unitarios* y *eventos complejos*. El evento unitario representa un evento único, y se caracteriza porque sus componentes no constituyen eventos por sí mismos, y, por otra parte, porque se representan como una cláusula sintáctica simple. Los eventos complejos, por su parte, se componen de un evento principal y otro subordinado, y se representan a menudo en muchas lenguas por cláusulas formalmente complejas (cf. 32). Sin embargo, pese a lo dicho anteriormente, la correspondencia entre eventos simples y cláusulas simples y eventos complejos y cláusulas complejas no es automática, puesto que un evento complejo puede ser representado alternativamente mediante una cláusula simple gracias a un fenómeno de *integración* de eventos (*conflation*). Así por ejemplo, en (33), el evento causante codificado en el verbo *blew*, y el evento de cambio codificado en el satélite *out*, se ven integrados en una misma cláusula simple. Cuando un evento complejo se codifica gracias a una cláusula simple Talmy lo denomina *macro-evento*:

32. *The candle went out because something blew on it.*

33. *The candle blew out.*

En este trabajo no adoptaremos como metodología de análisis el marco teórico con el que Talmy caracteriza la codificación lingüística del evento causativo. No obstante, algunos elementos básicos de la teoría talmiana se encuentran muy presentes en nuestro trabajo. Así, la noción de *causatividad* que manejamos se inscribe totalmente dentro de la categoría de *dinámica de fuerzas* que se acaba de presentar¹⁵.

8.2. La noción de *cadena de acción* (Langacker): descripción y representación lingüística

Langacker adopta en su marco teórico la noción de *dinámica de fuerzas*, pero propone un marco diferente al de Talmy a la hora de describir la transmisión de la fuerza y de presentar la codificación lingüística del evento de cambio.

Como se ha mencionado anteriormente, la cadena de acción se relaciona estrechamente con el *modelo idealizado de la bola de billar*, que da cuenta de cómo un elemento energético transfiere energía e impone un cambio a un elemento típicamente no energético. Croft (1993) ilustra este modelo con el enunciado *I broke the coconut for Janet with a hammer*, que representa una cadena con cuatro participantes; un *agente* (I) que actúa volitivamente en un instrumento (*hammer*) que produce un cambio de estado en un objeto (*coconut*), que afecta, por su parte, al estado mental del participante benefactivo (*Janet*).

Según Langacker (2008a: 368), la cadena de acción tiene una configuración *fuentes-trayectoria-meta* en la cual la *fuentes* de la energía (transmisor de energía) y la *meta* (receptor de energía) son participantes. Este esquema puede representarse en base a diferentes dominios, haciendo referencia así a la transmisión de fuerza física (cf. 34) y metafórica (cf. 35), la ejecución de influencia en los planos social y mental (cf.36) y también las trayectorias mentales (perceptuales, cognoscitivas y emotivas, por ejemplo) que se dirigen a otra entidad (cf.37). Así, a pesar de que en el último ejemplo no se da la existencia de ninguna fuerza, ni siquiera metafórica, se trata de una cadena de acción puesto que se establece una trayectoria perceptual desde la cabeza de la cadena de acción (observador) hasta la cola (entidad observada). En cuanto a la *cola* de la cadena de acción, esta es prototípicamente un *paciente*, pero puede también ser representada por los papeles de *ente en movimiento* (*lo tiré*), *experimentante* (*la ofendí*) o *cero* (*la recordé*).

34. Marco pegó a Paolo.

35. Marco le dio una paliza jugando al póker.

36. Sheila convenció a mi madre para que dejara de fumar.

37. Vi el cuadro.

¹⁵ Adoptamos igualmente la consideración de que el evento causativo se compone de dos eventos (causante y causado). En el apartado dedicado a la *causatividad* (en el capítulo dedicado al análisis de datos) se precisará en detalle el marco teórico seleccionado para este trabajo.

Las diferentes acciones que constituyen un evento causal pueden ser codificadas por la lengua de muy diferentes maneras según los propósitos discursivos del narrador. Una de las posibilidades de conceptualización es la de seleccionar la porción de la cadena causal que desea transmitir lingüísticamente. Así, cada uno de los enunciados que se presentan a continuación da cuenta de una cadena de acción de diferente extensión, en relación con la porción de la cadena *perfilada*. Evidentemente, la extensión de la cadena de acción está íntimamente ligada al número de participantes que incluye (*Agente-instrumento-paciente / Instrumento-paciente / Paciente*):

- | | |
|--|---|
| 38. <i>Filomeno rompió el vaso con un martillo</i> | Ag _{sujeto} > Instr > Pat _{objeto} |
| 39. <i>Un martillo rompió el vaso</i> | Ag > Instr _{sujeto} > Pat _{objeto} |
| 40. <i>El vaso estalló</i> | Ag > Instr > Pat _{sujeto} |

En cuanto al término *causatividad*, Langacker (2009: 408 y ss.) lo aplica a construcciones que sirven para codificar el input energético responsable de la ocurrencia de un proceso, incluyendo así la fuerza instigadora y el participante del cual esta procede. Según esta definición, enunciados como (40), por ejemplo, no serían considerados causativos, mientras que sí lo serían (38) y (39).

Para este trabajo, seleccionamos este marco teórico como base para el proceso de análisis, sobre todo en lo que respecta a la noción de *causatividad*, a los modelos cognitivos subyacentes a esta noción y a las relaciones establecidas entre la representación cognitiva y ciertos patrones lingüísticos.

8.3. El *continuo* causativo (Shibatani y Pardeshi): descripción y representación lingüística

Shibatani y Pardeshi (2002) parten de la base, ampliamente compartida, de que las construcciones causativas están compuestas siempre de dos eventos, un *evento causante*, que hace referencia a la manera en que el evento es iniciado y un *evento causado*, que se refiere más bien al resultado de esta acción. Los autores ofrecen una definición rigurosa y de enorme interés respecto a las categorías de *causación directa* (cf. 44) o *indirecta* (cf. 45) ya que, según estos estudiosos, a pesar de las múltiples tentativas por definir las, no se ha conseguido retratarlas de manera satisfactoria. Proponen la consideración de la *causación directa* como una situación protagonizada típicamente por un *causante* agentivo y un *causee* pasivo, y de la *causación indirecta* como una acción que prototípicamente se desarrolla con dos participantes agentivos, un *causante* agentivo y un *causee* agentivo. Por otra parte, la *causación directa* se caracteriza igualmente de manera prototípica por un solapamiento del *evento causante* y el *evento causado* respecto a los ejes temporal y espacial, lo que favorece la consideración de la *causación directa* como un evento unitario. La *causación indirecta*, por el contrario, se caracteriza por un distinto *perfil* temporal y espacial de los eventos *causante* y *causado*, lo que favorece la concepción de la situación causativa mediante dos eventos. Teniendo en cuenta esta caracterización prototípica, podemos comprobar que un enunciado como (41) presenta un

evento unitario, en el que un causante agentivo (*María*) realiza una acción sobre un *causee* pasivo (*Mercedes*), que sufre un cambio de estado. Por otra parte, el evento causante (*maquillar*) y el evento causado (*estar maquillada*) suceden en un mismo punto del eje espacio-temporal. Por el contrario, en (42) encontramos una construcción que presenta dos eventos claramente separables, el evento de causa (*hacer comprar*) y el evento causado (*comprar*). En este ejemplo, se presenta a un causante agentivo (*María*) y un *causee* igualmente agentivo (*Mercedes*), cuyas acciones se sitúan en un plano espacio-temporal distinto (*María ejerce la obligación respecto a Mercedes / Mercedes efectúa la compra*).

41. *María maquilló a Mercedes.*

42. *María hizo comprar maquillaje a Mercedes.*

No obstante, subraya que la causación directa y la causación indirecta no son sino los dos polos prototípicos de una escala de causación (*continuo*) que abarca igualmente otros estadios intermedios como la acción conjunta, la causación asistencial o la supervisión. Así, las características presentadas son prototípicas y no excluyentes, por lo que es posible, por ejemplo, incluir un *causee paciente* en una construcción causativa indirecta cuando se dan dos *perfiles* espacio-temporales distintos (*Juan hizo que el agua hirviese*). De la misma manera, no siempre se da una correspondencia exacta entre las causativas léxicas y las causativas productivas (morfológicas y sintácticas)¹⁶ y la causación directa e indirecta. La correspondencia entre cláusulas simples y causativas léxicas, por un lado, y cláusulas complejas y causativas productivas, por otro, está en estrecha relación, según la autora, con el grado de transparencia del elemento causativo. Y es que cuanto más transparencia morfológica o sintáctica, mayor es el grado de separabilidad de los elementos correspondientes a los eventos causante y causado. A continuación proponemos un esquema que recoge las principales características prototípicas de la causación directa e indirecta (entendidas como dos polos de una escala):

CAUSACIÓN DIRECTA	CAUSACIÓN INDIRECTA
<i>María maquilló a Mercedes.</i>	<i>María hizo comprar maquillaje a Mercedes.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Causante agentivo y un <i>causee</i> pasivo • Solapamiento del <i>evento causante</i> y el <i>evento causado</i> • Concepción de la situación causativa como evento unitario • Codificadas prototípicamente por causativas léxicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Causante agentivo y un <i>causee</i> agentivo • Distinto <i>perfil</i> temporal y espacial de los eventos causante y causado • Concepción de la situación causativa mediante dos eventos • Codificadas prototípicamente por causativas productivas

Figura 4: Características prototípicas de la causación directa e indirecta (Shibatani y Pardeshi)

¹⁶ Las causativas léxicas son aquellas que no son analizables morfológicamente. Las construcciones causativas productivas hacen referencia a las causativas morfológicas (elaboradas mediante sufijos y afijos, generalmente) y las construcciones causativas perifrásticas, formadas por dos verbos (generalmente) donde uno expresa el evento causante y el otro el evento causado.

La distinción entre causación directa e indirecta realizada por Shibatani y Pardeshi (2002) será esencial a la hora de observar las características de las construcciones causativas presentes en este estudio.

8.4. Causatividad, autonomía y control (Achard): descripción y representación lingüística

Achard (2002), apoyándose en las nociones de *construcción*, *cadena de acción* (Langacker), *dinámica de fuerzas* (Talmy), y la caracterización de las causativas directas e indirectas realizada por Shibatani y Pardeshi, analiza algunas de las construcciones causativas más usuales del francés con el objetivo de dar cuenta de su significado, basándose en el tipo de episodio causativo que codifican. Se ocupa concretamente de eventos en los que un participante, el *causante*, inicia la acción, transmitiendo su fuerza hacia otro participante, denominado *causee*, que sin ser *instrumento*, recibe la energía realizada por el *causante*, y realiza la acción designada por el predicado. El análisis de estos enunciados se orienta principalmente a aspectos como el nivel de integración del evento causado en el evento causante y el nivel de participación y control de los participantes del evento. En un enunciado como (43), Marie es el *agente* que realiza la primera transmisión de energía, mientras que el *causee*, Jean, difunde esta energía en el proceso de lavar los platos. Los platos sería la cola de la cadena de acción, afectada por la transmisión de energía.

43. *Marie a fait faire la vaisselle à Jean*

Achard analiza 4 tipos de construcciones causativas prototípicas. En este apartado nos referiremos únicamente a las dos más pertinentes para nuestro trabajo. La primera, la denomina VV¹⁷ (cf. 44), puesto que el verbo en infinitivo se encuentra situado directamente a continuación del verbo causativo, y que el sujeto lógico del infinitivo (*causee*) se sitúa a continuación del infinitivo. El segundo tipo de construcciones se denomina, por su parte, VOV (cf. 45), puesto que en este caso el *causee* precede al infinitivo, localizándose así en una posición central respecto a los dos verbos.

44. *Marie a laissé pleurer sa sœur*¹⁸. (VV)

45. *Marie a laissé sa sœur pleurer*. (VOV)

Según Achard, la disposición del sujeto lógico del infinitivo (*sa soeur*), después del infinitivo (VV) o después del verbo principal (VOV), tiene importantes consecuencias,

¹⁷ Podríamos denominarla igualmente VVO, añadiendo la mención al objeto (O), para obtener una etiqueta paralela a la denominación que recibe la segunda de las construcciones analizadas (VOV).

¹⁸ Una traducción aproximada puede ser la siguiente :

- a) *Marie ha dejado llorar a su hermana.*
- b) *Marie ha dejado (a) su hermana llorar.*

semánticas y gramaticales, íntimamente relacionadas. Así, en VV (cf. 44) ambos verbos parecen fundirse en un verbo complejo, de tipo perifrástico, creando la ilusión de un evento simple¹⁹, y posibilitando así que el *causee* sea percibido como el complemento directo de esta cláusula, en apariencia simple. Esto se debe a que en (44) *el causee* es categorizado como un ser desprovisto de toda energía, como un *paciente* que se ve afectado por la acción desencadenada por el sujeto de la cláusula principal, lo que ocasiona que el evento causado no tenga independencia y se integre en el evento causante. Sin embargo, en (48), el hecho de anteponer el *causee* al infinitivo propiamente dicho, hace que percibamos la estructura como bi-clausal, puesto que resulta mucho más complicado considerar ambos verbos como un verbo complejo. Esto se debe a que el sujeto del infinitivo es codificado como una fuente de energía alternativa a la del sujeto. Gracias a esta separación de las fuentes de energía, es posible conceptualizar la construcción subordinada de infinitivo como un evento independiente.

En suma, VV, VOV, son dos estadios del *continuo* de la integración del evento, en el cual la separación fonológica entre ambos verbos representa icónicamente el grado de integración semántica entre el evento causante y el evento causado²⁰, representando igualmente el grado de autonomía del *causee* respecto a la acción ejercida por el *causante* y el grado de control del *causante* sobre la acción realizada por el *causee*.

Esta perspectiva de investigación resulta particularmente interesante para este trabajo en cuanto que presenta elementos teóricos útiles para el estudio semántico de los enunciados causativos emocionales, contribuyendo a analizar, por ejemplo, el grado de participación, autonomía, control o involucramiento de los diferentes participantes en el evento emocional.

8.5. Control y verbos emocionales (Maldonado): descripción y representación lingüística

Basándose en los presupuestos de Langacker, Maldonado (1999: 61-63) define el *control* relativo a los verbos mentales como el *proceso de monitoreo que un participante*

¹⁹ Según Achard, para la configuración de un doble evento en una cláusula única, como ocurre en VV, es necesario realizar dos operaciones cognitivas sucesivas. En primer lugar, se reconoce como *punto de referencia* primario del verbo principal al proceso de infinitivo como un todo, mientras que el participante está fuera del perfil. El resultado de esta operación es la formación de un verbo complejo. En segundo lugar, como en una construcción transitiva, el participante en el proceso subordinado es reconocido como *punto de referencia* (o segunda figura focal) de este verbo complejo. Este ajustamiento focal permite que el participante sea prominente en una situación en la que el proceso en sí mismo tiene en principio una mayor prominencia.

²⁰ Maldonado (1999: 19), en este sentido, afirma igualmente la pertinencia de la noción de *iconicidad* (Haiman: 1983) a la hora de analizar los eventos causativos, ilustrándolo mediante los siguientes ejemplos:

a) *Yo llevo a Adrián a la tienda.*

b) *Yo hago que Adrián vaya a la tienda.*

Según el autor, en (a) la distancia conceptual entre mi acción y la de Adrián es prácticamente nula, hecho que coincide con la presencia de un único verbo. En (b), sin embargo, mediante la presencia de los dos verbos se representa icónicamente la existencia de dos acciones separables, mi inducción y su traslado y una diferencia en la transmisión de la energía.

realiza respecto a una trayectoria cognoscitiva, cuya representación prototípica va desde el dominio de origen al dominio de destino.

Respecto a las cuatro categorías en las que Maldonado divide los verbos mentales (*cognición, percepción, emoción y reacción emocional*), son aquellas relacionadas con el ámbito emocional las que muestran un menor grado de *control*. Concretamente, los verbos de reacción emocional²¹ (cf. 46) presentan un nivel nulo de control.

46. ¿? Marina odia a su padre para hacer sentir bien a su madre. (*Emoción*)
47. * Juan se aburrió para comprobar que el programa era malo. (*Reacción emocional*).

En cuanto a su comportamiento sintáctico, los verbos mentales cuyos sujetos están en control de su actividad mental o de la direccionalidad de sus emociones, forman construcciones reflexivas cuando se ven modificadas con los pronombres reflexivos, mientras que los de control nulo (verbos de *reacción emocional*) producen construcciones medias:

48. Ella se analizó hasta dar con el problema. (reflexiva). [Cognición]
49. Ella se vio en el espejo (reflexiva). [Percepción]
50. Ella se odió aquel día (reflexiva) [Emoción]
51. Ella se aburrió (media) [Reacción emocional]

Según el autor, esto se debe a que la construcción reflexiva (cf. 48-50) da cuenta de cómo una entidad agentiva efectúa una acción energética sobre otra entidad (que resulta ser la misma entidad). A pesar de esta correlación entre sujeto y objeto, el sujeto es capaz de iniciar una acción y de controlarla y dirigirla según su voluntad. Por el contrario, en la construcción media (cf. 51) resulta imposible establecer una representación del sujeto separable de una representación alterna del objeto, y, por ello, la entidad codificada como sujeto no tiene la capacidad de controlar ni la acción ni el cambio de estado que sufre. De esta manera, la entidad codificada como sujeto resulta ser un participante complejo. Tiene una vertiente activa, puesto que registra un nivel de participación mental elevado a pesar de no iniciar la acción, y una vertiente pasiva, puesto que no tiene ningún control sobre dicha acción.

Por otra parte, Maldonado pone en evidencia la correlación entre la direccionalidad del flujo energético y el nivel de control. Así, el más alto nivel de control coincide con los casos en que el *experimentante* inicia una acción, siendo generalmente codificados como sujeto. Este es el caso de buena parte de los verbos de cognición (*meditar, pensar*), de percepción (*oír, ver*) y finalmente los de emoción (*amar, odiar*). Los verbos de reacción emocional

²¹ Croft (1993) distingue igualmente dos clases de verbos emocionales, los verbos emocionales con sujeto *experimentante* y objeto estímulo (*temer*) y los verbos emocionales con sujeto estímulo y objeto *experimentante* (*asustar*). Los primeros dan cuenta de procesos estativos (el experimentador se encuentra en un estado) mientras que los segundos son causativos (transmiten el hecho de que un estímulo causa la entrada del *experimentante* en un nuevo estado). En el caso de los estativos (*temer*), puesto que no existe transmisión de fuerza, el objeto (la entidad temida) no se ve afectado por la acción del sujeto, por lo que dichos objetos suelen ser representados mediante complementos oblicuos. Por otra parte, estos verbos no representan una direccionalidad inherente respecto a la transmisión de la energía.

(*entristecer, asustar*), cuyo *experimentante* suele ser prototípicamente codificado como objeto, muestran una estructura inversa al resto, puesto que un impulso (activo o inactivo) induce el cambio mental en el *experimentante*, lo que da lugar a un control nulo de la acción.

Las consideraciones de Maldonado respecto a la relación entre el tipo de verbo utilizado (emoción/reacción emocional) y el grado de control que el participante tiene respecto a la emoción, por una parte, y el tipo de verbo y la construcción en la que dicho verbo se encuentra (transitivas, reflexivas, medias, etc.), por otra parte, han sido esenciales como herramientas teóricas para la caracterización semántica y sintáctica de numerosos enunciados emocionales presentes en el corpus.

9. Metáfora y lenguaje metafórico

La *Teoría moderna de la metáfora*, que hoy en día sigue gozando de gran auge, fue presentada por Lakoff y Johnson en 1980 en la obra *Metaphors we live by*. Esta teoría pone en entredicho algunas de las ideas en las que descansaba la teoría tradicional de la metáfora, siendo la más representativa y global el presupuesto según el cual el lenguaje convencional es literal. Lakoff rechaza esta idea, defendiendo, por el contrario, que la metáfora no queda relegada únicamente al registro poético, y que su presencia es esencial en el uso cotidiano de la lengua y, en general, en nuestros procesos de conceptualización.

Y es que, para Lakoff la metáfora no forma parte únicamente del sistema lingüístico, sino que es parte integrante del sistema conceptual mediante el cual comprendemos el mundo que nos rodea. Esta constituye una manera de pensar y de conceptualizar la realidad, y sólo secundariamente constituye una herramienta del lenguaje. La metáfora no constituye un fenómeno arbitrario e individual, sino que, como unidad simbólica convencional, es motivada y colectiva.

Esta teoría se fundamenta en la idea de que algunos dominios²² sirven de soporte para conceptualizar dominios más abstractos o complejos. En este sentido, la metáfora consiste en la comprensión de un dominio de experiencia en términos de otro dominio de experiencia. Se procede así a una transición de estructura de un dominio más concreto a otro más abstracto con el objetivo de comprender más fácilmente el segundo. El término *expresión metafórica* se refiere, de este modo, a una expresión lingüística (palabra, frase u oración) que constituye la superficie de la realización de una correspondencia entre varios dominios.

La topología cognitiva del dominio fuente se preservará en el dominio meta, de manera coherente con su estructura inherente. Para ilustrar esta afirmación, Lakoff (1993) propone una metáfora que concierne a la emoción del *amor*, y que se denomina EL AMOR ES UN VIAJE. En esta, el dominio del amor es conceptualizado gracias a un dominio de experiencia totalmente diferente, el de los viajes. En principio podemos considerar que el dominio del

²² Por dominios se comprendería en este caso algo que podemos expresar como una 'esfera de experiencia'. Algunos serían dominios básicos o esenciales, como el tiempo o el espacio, y otros dominios secundarios, como, por ejemplo, la *percepción*, las *emociones*, el *discurso* o el *amor*.

viaje, más concreto, es utilizado para comprender un dominio más abstracto como el del amor. Podemos comprobarlo gracias a los ejemplos (52) y (53):

52. *Esta relación no nos lleva a ningún sitio.*

53. *Ya lo hemos dejado, no podemos dar marcha atrás y volver otra vez.*

En esta metáfora, el viaje constituye, pues, el dominio fuente y el amor el dominio meta. Entre ambos dominios se da una serie de *correspondencias (mappings)* perfectamente estructuradas. Esto permite que utilicemos estas correspondencias para pensar acerca del amor utilizando nuestro conocimiento sobre los viajes (los amantes son viajeros, su relación amorosa constituye el vehículo, su proyecto de pareja se corresponde con el destino del viaje, etc.)

Según Lakoff, lo sorprendente no es que sentimientos como el amor puedan ser entendidos metafóricamente, sino que los dominios más básicos (tiempo, cantidad, estado, cambio, etc.) sean en su mayor parte comprendidos a través de la metáfora. El tiempo, por ejemplo, suele ser concebido metafóricamente como una dimensión espacial. Por otra parte, estos conceptos se sitúan generalmente en el ámbito de la gramática, lo que indica que la metáfora es un elemento central en la gramática de las lenguas.

9.1. La configuración metafórica de la estructura del evento

La metáfora llamada ESTRUCTURA DEL EVENTO, especialmente pertinente en este trabajo, hace referencia a que diversas nociones relacionadas con las distintas clases de evento, como las de *estado, cambio, proceso, acción, causa, finalidad o medio*, son conceptualizados a través de metáforas en términos de espacio, movimiento y fuerza, y esto de manera generalizada y sistemática en la lengua cotidiana. De esta manera, los *estados*, por ejemplo, son conceptualizados como *locaciones*, es decir, como regiones delimitadas en el espacio (cf. 54), y el *cambio* es conceptualizado gracias al dominio del *movimiento*. Mediante la metáfora EL CAMBIO ES MOVIMIENTO, el cambio se expresa prototípicamente como el movimiento de la ‘entidad que sufre el cambio’ hacia otra locación (cf. 55), o como el movimiento de un objeto determinado desde/hacia la ‘entidad que sufre el cambio’ (cf. 56). En este segundo caso, el objeto en movimiento es conceptualizado a menudo como una posesión y la ‘entidad que sufre el cambio’ como el poseedor. Por último, otra de las metáforas relativas a la estructura del evento pertinentes para este trabajo es aquella por la cual las *causas* se expresan como fuerzas físicas (cf. 57).

54. *Juan está en coma.*

55. *Me he metido en un problema.*

56. *Me ha dado un dolor de cabeza.*

57. *La tristeza me empujó a beber.*

9.2. La configuración metafórica de la causatividad

Lakoff (1980: 79-80) señala que la metáfora CAUSAS SON FUERZAS parte del hecho de que la causatividad prototípica es la manipulación directa. Según el autor, los constituyentes que podemos encontrar dentro de esta causatividad prototípica son los siguientes:

- ✓ *El agente tiene como objetivo un cambio de estado en un paciente.*
- ✓ *El cambio de estado es físico.*
- ✓ *El agente tiene un “plan” para conseguir este objetivo.*
- ✓ *El plan exige que el agente utilice un programa motor.*
- ✓ *El agente controla este programa motor.*
- ✓ *El agente es el principal responsable de la puesta en marcha del plan.*
- ✓ *El agente es fuente de energía (la dirige hacia el paciente) y el paciente es el que recibe esta energía (el cambio de energía en el paciente se debe a una fuente de energía externa).*
- ✓ *El agente toca al paciente, o con el cuerpo o con un instrumento.*
- ✓ *El agente realiza con éxito el plan.*
- ✓ *La modificación en el paciente es perceptible.*
- ✓ *El agente vigila el cambio del paciente a través de sus propias percepciones.*
- ✓ *No hay más que un único agente y un único paciente específicos.*

Estas doce propiedades caracterizan la relación prototípica de causatividad puesto que es el tipo de evento causal más recurrente en la vida cotidiana. Otros tipos de causatividad menos prototípicos son, por ejemplo, aquellos relativos a la acción a distancia, la acción no humana, la utilización involuntaria o incontrolada del programa motor, etc.

9.3. Configuración metafórica del evento emocional (Kovecses)

Kovecses (2000: 51 y ss.), intenta determinar la naturaleza del evento emocional basándose en la teoría moderna de la metáfora de Lakoff. En este sentido, sostiene que las metáforas emocionales se solapan con aquellas relacionadas con la ESTRUCTURA DEL EVENTO, sobre todo en lo que concierne a las nociones de *estado/locación*, *cambio/movimiento* y *causa/fuerza física*. Y es que el cambio de un estado emocional a otro por una causa determinada se codifica a menudo como el movimiento de una locación a otra como consecuencia de una fuerza. Concluye afirmando que el evento emocional es conceptualizado por el ser humano como en un guión en cinco pasos (*Causa*>*emoción*>*control*>*pérdida de control*>*respuesta comportamental*) según el siguiente razonamiento:

Emotion is a change of state from a non-emotional state (the ‘state’ aspect) to an emotional one. The emotion is assumed to affect the self (the ‘passion’ aspect). The self may try to control emotional behavior (the ‘action’ aspect). The self may

respond to the emotion by undergoing emotional behavior, rather than acting as a willful agent (the 'event' aspect).

En cuanto al fenómeno de la causatividad en el dominio emocional, Kovecses (2000: 67) propone el siguiente esquema básico, basado en la teoría popular de la emoción, como fundamento para entender las relaciones causales insertas en el evento emocional:

(1) *Algo causa una emoción y (2) la emoción causa una respuesta.*

Figura 5: Esquema metafórico del evento emocional (Kovecses, 2000: 67)

Según el autor, algunas metáforas focalizan la primera parte [Causa > emoción] (cf. 58) y otras la segunda [Emoción > reacción], como por ejemplo EMOTION IS PRESSURE INSIDE A CONTAINER (cf. 59). En esta última metáfora, la emoción se conceptualiza como una fuerza que intensifica la presión interna del contenedor (cuerpo de la entidad que sufre la emoción), alterando de esta manera su estado y provocando una reacción.

58. *El poema me hundió.*

59. *Ante tanto reproche, Pelé estalló de rabia.*

La noción de *control* es esencial tanto en la concepción de la estructura del evento como en la conceptualización del evento emocional. Kovecses (2000: 55), basándose en la teoría de Lakoff, presenta diferentes metáforas relacionadas con el control. Tres metáforas nos parecen particularmente interesantes respecto a los objetivos de este trabajo. La primera es la de CONTROL SOBRE LA ACCIÓN ES CONTROL SOBRE EL MOVIMIENTO:

60. *Lleva a su novio con mano de hierro.*

Llevada al terreno emocional, esta metáfora puede materializarse en metáforas como EMOCIÓN ES UN Oponente, en la que se produce una dinámica de fuerzas entre el individuo, que pretende mantener el control, y la emoción, que ejerce prototípicamente una contrafuerza desestabilizadora. Dos posibilidades subyacen a esta metáfora. En primer lugar, existe la posibilidad de que el individuo consiga mantener el control (cf. 61), lo que se codifica a menudo como la conservación del objeto (la emoción) dentro del dominio del individuo. En segundo lugar, existe la posibilidad de que el individuo pierda el control (cf. 62), lo que frecuentemente se expresa como la salida del objeto (la emoción) del dominio del individuo.

61. *Marina mantuvo la calma a pesar de la situación caótica.*

62. *Ante tanto reproche, perdió los nervios y empezó a gritar a todo el mundo.*

Cuando el individuo pierde el control (cf. 62), se manifiesta otra metáfora esencial, UNA PERSONA FUERA DE CONTROL ES UNA MENTE DIVIDIDA, relacionada con el concepto

de *mente dividida* (*divided self*) de Talmy (2000), ya que en este punto se produce una diferenciación entre la parte racional y la parte irracional del individuo. Kovecses lo resume de la siguiente manera:

The superior social force, that is, the emotion, controls the inferior one that is, the irrational self (which was a rational self before the struggle). The overall result is that this metaphor primarily applies to a person whose behavior is controlled by emotion, not by reason.

Otra metáfora pertinente para este trabajo es la de UNA PERSONA CON CONTROL ES UNA PERSONA CANÓNICA. Y es que, como se afirma en el apartado dedicado a las emociones, la *calma* se concibe como el estado prototípico y normalizado del ser humano, frente a la emoción, que se concibe como una perturbación de dicho estado de equilibrio.

Pese a que esta conceptualización de la emoción tiene paralelismos evidentes con la línea que utilizaremos en este trabajo para el análisis de las expresiones metafóricas ligadas al evento emocional, nuestro análisis no se apoya en el concepto de *metáfora*, sino más bien en el de *esquema de imagen* (Lakoff y Johnson: 1980). El concepto de *esquema de imagen* (*image schema*) hace referencia a ciertos patrones mentales altamente abstractos en los que descansa el conocimiento humano (*arriba/abajo, equilibrio, fuente/ruta/meta, etc.*). La descripción de este concepto será detallada en el apartado dedicado al análisis de la expresión metafórica de la emoción.

CAPÍTULO I. LA GRAMÁTICA COGNITIVA COMO MARCO TEÓRICO DE ESTE TRABAJO: VISIÓN PANORÁMICA Y
CONCEPTOS CLAVE

CAPÍTULO II. EMOCIÓN Y LENGUAJE EMOCIONAL: DEFINICIÓN, CARACTERIZACIÓN Y PERSPECTIVAS DE ANÁLISIS

El estudio de las emociones ha ganado mucha importancia en las últimas tres décadas, lo que se traduce en el gran número de artículos, libros y conferencias que se le dedican¹. Este interés creciente se comprueba en muy variadas disciplinas, y, a menudo, desde un enfoque multidisciplinar, lo que es lógico teniendo en cuenta la multitud de factores que participan en un acto emocional (percepción, cognición, emoción, conducta, respuestas fisiológicas). Ciertas cuestiones son comunes a diferentes disciplinas, como el esfuerzo de determinar cuáles son los aspectos comprendidos dentro del término ‘emoción’, o la proposición de un modelo de categorización de las diferentes emociones. Existen otras más específicas. Así, aclarar la relación entre la emoción y otras facultades humanas como la cognición o la percepción resulta ser una de las cuestiones clave tratadas por los estudios filosóficos. La sociología, por su parte, investiga el papel de la emoción en las relaciones sociales, e igualmente, el proceso de construcción emocional del individuo, prestando especial atención a la diferenciación entre los factores innatos y los factores sociales (identidad social, identidad de género, etc.) que contribuyen a dicho proceso. Desde un punto de vista más fisiológico, la neurobiología se interesa por los procesos cerebrales que intervienen en el transcurso de una emoción, mientras que la psico-biología intenta, entre otros ejes de investigación, determinar la existencia o ausencia de emociones básicas, caracterizadas por ser innatas y universales. En cuanto a la lingüística, disciplina especialmente pertinente en este trabajo, trata muy diferentes cuestiones en relación con las emociones, como veremos extensamente a lo largo del punto 3 de este capítulo. De manera general, podemos avanzar que se ocupa de investigar la conceptualización de las diferentes emociones en las diferentes lenguas y culturas. Wierzbicka (1988) o Lutz y White (1986), con objetivos que concilian la lingüística y la antropología, estudian ciertas emociones llamadas básicas a lo largo de diferentes culturas, con el fin de determinar la universalidad o relatividad de dichas emociones. Un aspecto que recibe hoy en día gran atención por parte de los investigadores, según los presupuestos de Lakoff y Johnson (1980), es el lenguaje metafórico referente a las diferentes emociones, puesto que este no sólo representaría la manera en la que hablamos de las diferentes emociones, sino que formaría parte esencial de la conceptualización de estas. De la misma manera, el estudio semántico de las lexías que sirven para denominar las diferentes emociones así como las diferentes construcciones gramaticales que se utilizan para expresarlas, gozan

¹ Para una revisión crítica extensa y muy completa del estado de la cuestión del análisis lingüístico de la *emoción*, ver Kerbrat-Orecchioni (2000).

igualmente de un gran interés. Por último, otros aspectos como el lenguaje gestual asociado al lenguaje articulado (ver Cavé, Guaïtella y Santi, 2001) o el estudio de la prosodia ligada a las emociones (*Proceedings of the ISCA Workshop on Speech and Emotion*, Newcastle, Northern Ireland, sept. 5th-7th, 2000 o las actas de *Premières Journées Prosodie*, Grenoble, 10-11 Octubre 2001) ha recibido igualmente gran interés por parte de los lingüistas.

A continuación, presentaremos en este capítulo un primer apartado en el que se intenta definir, bajo un enfoque pluridisciplinar, la naturaleza de las emociones (definición, estructura, enfoques de estudio, relación entre cognición/emoción y diferentes visiones acerca de su supuesta universalidad). En un segundo apartado, esta vez en un dominio esencialmente lingüístico, propondremos una visión panorámica de las principales conclusiones que se han alcanzado en la investigación del lenguaje emocional. Para terminar, en un último apartado se expondrán brevemente las principales conclusiones acerca de las emociones contempladas en este trabajo (calma, autoestima, tristeza, alegría, enojo).

1. Emoción: el concepto

Puesto que las emociones son la materia prima del lenguaje emocional, resulta ineludible interesarnos en su estudio. En este sentido, es innegable que las conclusiones obtenidas desde campos como el de la filosofía, la psicología, la neurobiología o la antropología han tenido una influencia importantísima en los estudios lingüísticos de la emocionología. Por estas razones, este primer apartado se dedica a ofrecer al lector una visión panorámica acerca de la emoción, que contenga las teorías más relevantes que responden a cuestiones tan esenciales como las siguientes: ¿qué es una emoción?, ¿cuáles son sus componentes y qué relaciones se dan entre estos?, ¿qué enfoque representa mejor la naturaleza de las emociones?, ¿cuál es la relación entre cognición y emoción?, y, por último, ¿son las emociones universales?

1.1. ¿Qué es exactamente una emoción?

Como veremos a medida que avanza este apartado², existe consenso en las muy diferentes disciplinas que se ocupan del campo emocionológico a la hora de afirmar que una emoción representa mucho más que un estado anímico particular. Así, Vicente Arregui (1991: 289), que se apoya en las teorías filosóficas de Wittgenstein (1953), sostiene que las emociones son un fenómeno complejo multidimensional, que no consiste únicamente en la

² Para una visión profunda del estado de la cuestión sobre el concepto de emoción, resultan particularmente esclarecedores los tres artículos de Palmero (2003a, 2003b, 2006) en los que se presenta una síntesis de la emoción desde el punto de vista biológico y cognitivo, así como un estado de la cuestión completo acerca de las certezas y controversias que desde diferentes campos de estudio afectan a esta temática.

determinación de un estado de ánimo sino también en otro tipo de fenómenos conexos con dicho estado de ánimo, como son determinadas reacciones fisiológicas, deseos más o menos característicos o ciertas conductas tipificadas. En este sentido, el autor afirma que la *ira* no se define únicamente por un estado de ánimo arquetípico, sino que se caracteriza asimismo por determinadas reacciones fisiológicas, como el hecho de palidecer o enrojecer, de ciertas conductas, como gritar o perder la compostura, además de relacionarse con el objeto de este sentimiento (el enfado se produce contra alguien y contra algo). Esto significa que esta serie de fenómenos no resultan estar simplemente ‘relacionados’ con la emoción sino que son elementos constitutivos de esta.

En consecuencia, si admitimos que una emoción no es únicamente una sensación anímica particular, sino que existen otros elementos que integran igualmente el proceso emocional, debemos asumir asimismo que todos estos fenómenos, y no sólo el estado anímico, contribuyen a la hora de definir, catalogar y conceptualizar una emoción. Ilustramos a continuación esta afirmación mediante la emoción catalogada como *celos*. En este sentido, si nos concentramos únicamente en el estado mental experimentado durante un episodio de *celos*, quizás esta emoción es similar a aquella calificada como *enojo*³. Sin embargo, si tenemos en cuenta otros factores adyacentes, como el estímulo que está en el origen del estado emocional (la creencia de que la persona amada se interesa por otro individuo), o el tipo de conducta prototípica que acompaña a esta emoción (ganas de agredir al otro individuo), sólo entonces es posible distinguir ambas emociones. Por lo tanto, estamos de acuerdo con Vicente Arregui (1991: 298) cuando afirma que *lo que nos permite definir un mosqueo como celos es toda una situación, y no una cualidad fenomenológica sentida*, y, de manera más global, que *las experiencias mentales o las alteraciones fisiológicas no bastan para definir una emoción, pues lo que las constituye en determinada emoción y no en otra es su patrón o patrón* (1991: 308). Esta idea de considerar una emoción como un patrón prototípico compuesto por determinados elementos (estados anímicos, eventos de causa, fenómenos fisiológicos, etc.) goza de un gran consenso, como veremos más adelante.

A modo de conclusión, y con el fin de dar una definición convincente de lo que se entiende por emoción, distinguiremos en este trabajo entre dos conceptos. Diferenciaremos entre la emoción entendida como un estado anímico, por una parte, y la emoción comprendida como un patrón emocional prototípico, por otra parte. Y es que, como señala Palmero (2006: 6) *no es posible hacer sinónimos un concepto -la emoción- y una dimensión o componente del concepto -la experiencia subjetiva*. Por esta razón, en aras de la claridad, llamaremos EMOCIÓN a la experiencia subjetiva (estado anímico) que experimenta el individuo, y EVENTO EMOCIONAL⁴ al proceso emotivo que recoge todos los fenómenos citados anteriormente (estímulo, estado anímico, reacciones fisiológicas, conductuales, etc.).

³ Utilizaremos la etiqueta de *enojo* (relacionado con otros términos como *ira*, *rabia*, *cólera*, *enfado*, etc.) para denominar lo que en estudios en lengua inglesa denominan *anger*, o en lengua francesa *colère*.

⁴ Cuando no sea necesaria una distinción entre ambos conceptos, se utilizará el término emoción en minúsculas.

1.2. Estructura de la emoción

Una vez hecha la distinción entre EMOCIÓN y EVENTO EMOCIONAL, y partiendo de la afirmación de que un determinado evento emocional consiste en la realización de un patrón que incluye ciertos elementos esenciales (estímulo, estado emocional, fenómenos fisiológicos y de comportamiento, etc.) debemos preguntarnos qué tipo de relación une estos diferentes componentes. Vicente Arregui (1991: 290), desde el campo de la filosofía, cuestiona la relación entre estos tres aspectos (estímulo / estado emocional / fenómenos corporales). Se pregunta por ejemplo si cuando alguien dice *me dan mucho miedo los perros* debemos inferir necesariamente una relación causal, según la cual el objeto del miedo (los perros) sería a su vez la causa de dicha emoción. Igualmente cuestiona la relación entre el estado emocional y la realización fisiológica de este fenómeno. Así, si bien es cierto que a menudo la tristeza y el llanto están unidos, es importante definir en qué tipo de unión se basan. ¿El llanto acompaña el dolor?, ¿se trata más bien de una relación causal en la que el estado anímico del sufrimiento provoca el acontecimiento corporal del llanto?, ¿es posible que llanto y sufrimiento evoquen un mismo fenómeno descrito de dos formas paralelas? El autor concluye sosteniendo desde un punto de vista filosófico que *una emoción no estriba en dos acontecimientos, fisiológico uno y psicológico otro, sino en un solo evento descrito de modo material y formal.* (1991: 312)

La misma cuestión se ha planteado desde el punto de vista de otras disciplinas. En el campo de la psicología, las teorías de James (1884) y Lange (1885/1892) fueron revolucionarias, en cuanto que pusieron en duda el esquema emocional-causal asumido hasta finales del siglo XIX, guiado principalmente por el sentido común. Según este esquema, un estímulo (ruptura amorosa) origina una emoción (pena), y esta emoción provoca a su vez ciertas manifestaciones corporales (llanto). James y Lange coinciden con esta teoría popular en el hecho de que los diferentes acontecimientos ligados a la experiencia emocional obedecen a una relación de causa-efecto. Sin embargo, manifiestan que esta secuencia causal tiene un orden inverso, puesto que los fenómenos fisiológicos anteceden a la emoción. En efecto, sostienen que los estímulos provocarían en primer lugar un patrón específico de manifestaciones fisiológicas, que sería, a continuación, reconocido por el individuo como perteneciente a una determinada emoción, dando lugar entonces a la emoción en sí.

Ciertos estudios actuales en neurobiología parecen apoyar en la actualidad la proposición de James-Lange. Palmero (2003a), resume así la teoría de Damasio (1994, 1999), según la cual los efectos fisiológicos serían la base para el desarrollo mental de la emoción:

*La ocurrencia de un proceso emocional seguiría una sucesión de eventos, que se inician, bien con la **detección de un objeto o situación mediante la percepción a través de los receptores, bien con el recuerdo de ese objeto o situación**; en ambos casos, el resultado es la activación de los núcleos del troncoencéfalo, el hipotálamo y la amígdala. Luego, estas estructuras liberan hormonas de varios tipos en la corriente sanguínea, que se dirigen, por una parte, hacia diversas zonas del propio cuerpo, con lo que **se modificará el perfil del medio ambiente interno**, y, por otra parte, hacia*

*distintas zonas cerebrales, tales como la corteza somatosensorial y la corteza cíngulada, con lo **que se modificará la señalización de los estados corporales en el cerebro. Al mismo tiempo**, estas estructuras envían, de modo simultáneo, señales electroquímicas mediante neurotransmisores, por una parte, hacia las glándulas adrenales, que liberarán hormonas con repercusión posterior en el cerebro, y, por otra parte, hacia otras regiones cerebrales, tales como la corteza, el tálamo, y los ganglios basales, con lo cual **se modificará el estado cognitivo, dando lugar a la eventual manifestación de conductas emocionales, así como a una particular forma de procesar la información.** (La negrita es nuestra).*

Como reacción a la propuesta de James, Cannon (1931) defiende, de manera opuesta, que las emociones no son posteriores a los efectos fisiológicos. En este sentido, sostiene que los órganos internos, que supuestamente proporcionan la información emocional al cerebro, son estructuras de escasa sensibilidad y que, además, los cambios que tienen lugar en dichos órganos son demasiado lentos para producir la emoción. Por esta razón, la emoción tiene lugar antes de que se produzca la información. Por otra parte, sostiene que los patrones psicofisiológicos relacionados con las emociones no son lo suficientemente específicos como para permitir su diferenciación, puesto que gran número de ellos son comunes a varias emociones, y que, por lo tanto, estos fenómenos no permitirían realizar adecuadamente la identificación de una emoción precisa. Además, dichos efectos corporales pueden eliminarse sin que esto impida la experimentación de la emoción.

LeDoux (1996), desde una perspectiva neurobiológica, propone una estructura causal compleja. Según el autor, en sus estudios sobre el circuito neuronal del miedo, el estímulo da lugar a información que circula paralelamente por dos canales cerebrales. En primer lugar, se produce una respuesta casi inmediata ante la eventual amenaza que pueda suponer el estímulo en cuestión. Inmediatamente después se produce igualmente un análisis más pormenorizado de ese estímulo, confirmando si la inicial respuesta primera ha sido correcta (en cuyo caso se afina la respuesta) o no (en cuyo caso cesa la respuesta).

A la vista de estos postulados, resulta realmente complejo esclarecer la secuencia temporal relativa a los diferentes fenómenos fisiológicos, físicos y conductuales y la emoción misma, entendida como un determinado estado de consciencia. Como veremos en el apartado tres de este capítulo, los estudios de lingüística que prestan atención a los vínculos entre los diferentes elementos de una emoción, como Lakoff (1993), Kovecses⁵ (2000:64), o Dirven (1997), por citar más que algunos de los nombres más relevantes, asumen un modelo causal similar al preponderante hasta el siglo XIX (estímulo > emoción > reacción). Si se da esta similitud es porque en principio, ambas teorías se fundamentan en la conceptualización popular de las emociones. Y el lenguaje, como representación externa de esta conceptualización, compartiría, según estos autores, este mismo esquema.

⁵ Kovecses (2000:64) esquematiza de la siguiente manera ‘the most general notion of the Western folk theory of emotion’:

(1) *A cause leads to emotion and (2) emotion leads to some response*

Desde otra perspectiva, basada, ya no en el proceso emocional, sino en el proceso de percepción del evento emocional, resulta interesante la asimetría propuesta por Wittengstein (1953) entre la tercera y la primera persona de los verbos psicológicos⁶. Así, en lo que concierne a la primera persona del singular, el locutor puede partir del estado anímico sentido por sí mismo para poder expresar la emoción, mientras que en lo que respecta a la tercera persona del singular, un individuo debe partir de la observación de los signos exteriores (fisiológicos) de otro individuo para poder expresar el estado anímico de este. Así, en la primera persona, si se afirma algo como ‘tengo miedo’, no es necesario observar la conducta propia para poder realizar esta afirmación, puesto que el locutor tiene acceso mental a su estado de ánimo. Sin embargo, para expresar una emoción ajena como ‘Juan tiene miedo’, es necesario partir de la observación externa de la conducta y recurrir entonces a la inferencia, para intentar adivinar la emoción que esta traduce⁷. Por lo tanto, según hablemos de emociones propias o ajenas, encontramos un orden inverso en la percepción de estas, según sea necesario o no observar los elementos exteriores (fisiológicos, comportamentales, etc.) para poder conocer la emoción sentida.

En este trabajo no nos ocuparemos de cuál es en realidad el orden de los diferentes elementos, sino de cómo el patrón emocional es conceptualizado y expresado por el lenguaje.

1.3. Enfoques para la categorización de la emoción

Tras haber propuesto una visión consensuada de lo que es una emoción (realizada la distinción entre EMOCIÓN y EVENTO EMOCIONAL) y tras haber expuesto las diferentes teorías sobre la estructura del evento emocional, parece adecuado proponer un apartado metodológico que presente los diferentes enfoques de los que se parte para la caracterización de las diferentes emociones. Es importante precisar que los diferentes enfoques no son exclusivos, y que, de hecho, se pueden combinar entre sí. Se dividen en dos clases, por una parte, los enfoques llamados tradicionales, basados en una categorización con características necesarias y fronteras bien definidas entre los diferentes miembros de una categoría, y por otro lado, los enfoques relacionados con la noción de prototipo. Según Palmero (2003b) los dos tipos de categorización implicados en la ocurrencia de una emoción reflejan las dos formas de categorización generalmente propuestas en los argumentos cognitivistas: por una parte, la categorización basada en el prototipo, o basada en el caso, y, por otra parte, la categorización basada en la teoría.

⁶ La constatación de esta asimetría resulta particularmente interesante para este trabajo en cuanto que el corpus se basa en la redacción de un relato (intenso en emociones) basándose en la observación de una historia gráfica. Nuestro test, puesto que se basa en la percepción de las emociones en una tercera persona, puede verse por lo tanto influido por dicha asimetría y por las consecuencias que esta comporta.

⁷ Esto no significa sin embargo que exista un acceso consciente infalible a los propios estados de consciencia. Para una exposición clara de esta cuestión puede consultarse el artículo de Vicente Arregui (1991)

1.3.1. Enfoques tradicionales

El fenómeno de categorización es complicado en cuanto a que supone la creación de clases únicas a partir de una realidad diversa. Como se ha afirmado anteriormente, la noción tradicional de categoría caracteriza las clases según una lista de rasgos definitorios suficientes y necesarios. Así, cada miembro de la categoría se caracteriza por poseer todos y cada uno de los rasgos de la lista.

Algunos estudiosos han tratado de dar una definición tradicional a términos como *miedo* o *ira*, y desgraciadamente, los resultados obtenidos, no parecen ser satisfactorios. Por esta razón, este enfoque cuenta con numerosos detractores. Rusell (1992), que desde el campo de la psicología aboga por un enfoque prototípico, señala que *a pesar de los siglos de esfuerzos, de los filósofos primero y más tarde de los psicólogos, la aproximación clásica todavía no logra obtener una definición compartida para los conceptos como emoción, enojo, amor y otros parecidos*. Lyons (1980: 57-58), en la misma línea, sostiene que no se ha presentado nunca una definición clásica adecuada para la emoción. Autores como Ortony (1987: 334) afirman, por el contrario que, si bien hasta ahora no se ha podido ofrecer una definición aceptable de lo que es una emoción, esto no demuestra que este objetivo sea imposible.

Una variación de este enfoque tradicional es aquel basado en el significado nuclear (*core meaning*). En este, se distingue entre lo que es significado nuclear (denotativo, conceptual, cognitivo, etc.) y aquello que es periférico (connotativo, residual, etc.). De esta manera, la adscripción a una categoría se realizaría gracias a aquellas propiedades o componentes situados únicamente dentro del significado nuclear. Kovecses (2000:7) cita a Davitz (1969) (que define el término inglés *anger* gracias a componentes como *hyperactivation, moving against, tensión, inadequacy*) como un perfecto ejemplo de esta teoría.

En estrecha relación con este enfoque se encuentra el *enfoque dimensional*, que, al igual que el precedente, basa la categorización en los valores nucleares de la emoción. Lo que lo diferencia del anterior, es que en este último caso, la categorización se produce mediante una serie de valores establecidos de antemano y suficientes para describir las distintas emociones. El trabajo de Solomon (1976) ilustra perfectamente este enfoque, puesto que cita trece dimensiones para describir y categorizar cualquier emoción (*dirección, foco, objeto, criterio, estatus, evaluación, responsabilidad, intersubjetividad, distancia, mitología, deseo, poder y estrategia*).

Según Rusell (1992:77), el problema de estos enfoques estriba en la imposibilidad de basarse en una serie de características necesarias y suficientes para proponer una definición de las diferentes emociones. Este escepticismo es compartido por muchos otros profesionales, provenientes de diferentes disciplinas como la filosofía (Vicente Arregui: 1991), la psicología (Fehr: 1994) o la lingüística, como Labov (1973) o Lakoff (1987). Así, algunas de las trabas inherentes a este enfoque son las de delimitar los miembros pertenecientes a la categoría de emoción (no hay consenso a la hora de admitir algunos miembros, como el *orgullo*, por

ejemplo), la de clasificar los miembros más ambiguos, o la de determinar el número y miembros de las llamadas categorías básicas (Russell y Fehr, 1994: 187). De gran envergadura resulta igualmente la tarea de decidir qué tipología de rasgos y elementos se debe tener en cuenta en la caracterización de una emoción. Por poner un ejemplo, a la hora de caracterizar emociones como el *enojo*, no existe consenso entre los diferentes estudiosos a la hora de decir si los componentes fisiológicos constituyen un rasgo definitorio, una situación asociada a esta emoción o incluso algo totalmente ajeno a la hora de describir la emoción. La falta de consenso se da igualmente frente a la inclusión de otros rasgos como la causa de la emoción (ofensa, la visión de una situación como inmoral, frustración, etc.) o la reacción comportamental (agresiva) que puede acompañar a este episodio emocional.

1.3.2. Enfoques basados en la semántica de prototipos

El enfoque prototípico se basa en las teorías de Rosch (1978) sobre la noción de prototipo como principio creador y organizador de categorías mentales. Esta teoría parte del rechazo a la idea de que para establecer una categoría sea necesaria una lista de propiedades comunes compartidas por todos los miembros. Al contrario, defiende que ningún atributo es esencial para distinguir una categoría de otra. La categorización se basa más bien en el concepto de *aire de familia*, según el cual los elementos integrantes de una categoría se vinculan de forma lateral y no central. Las características comunes no lo serían para todos ellos sino tomando cada uno de esos elementos de manera autónoma. Esto implica que dos componentes de una misma categoría pueden tener muy pocos elementos comunes. Podemos ilustrar esta clase de relación semántica con el célebre ejemplo de las tazas de Labov (1973). Según el enfoque prototípico, para definir lo que es una taza, deberíamos remitirnos al concepto prototípico con el que todo el mundo asociaría el término taza (con un asa, de porcelana, utilizada para beber té o café, acompañada de un plato pequeño, con una determinada proporción entre altura y anchura, etc.). No obstante, ninguno de estos rasgos sería esencial ni necesario, ya que es posible encontrar tazas de plástico, sin asa, etc. Estas tazas más particulares (sin asa, por ejemplo) no se parecerían quizás demasiado a la imagen que nos representamos cuando pensamos en una taza, ya que se alejan del prototipo, pero comparten una serie de rasgos con el resto de los elementos de la categoría que les permite pertenecer a dicha categoría, aunque sea de una manera periférica.

Por otra parte, las categorías no muestran límites claros y tajantes, sino que se caracterizan por tener fronteras difusas. Continuando con el ejemplo de Labov, puede resultar complicado distinguir entre una taza sin asa y un bol, o un bol con un asa y una taza, por ejemplo, ya que un elemento de estas características, puede situarse en la periferia de ambas categorías. Esto implica que la noción de categoría no se basa en una condición de todo o nada, es decir, en una discriminación de carácter discreto que permita decidir si se pertenece a la categoría o no se pertenece a ella. La adscripción a una categoría sería, de alguna manera,

gradual, abarcando un abanico que va desde los elementos más prototípicos hasta los más periféricos.

En lo que respecta a la concepción prototípica de la emoción, es importante señalar que en este enfoque, esta se concibe como un *script* (guión, patrón). Esto significa que se parte, no de la EMOCIÓN, entendida como un estado anímico, sino del EVENTO EMOCIONAL al completo, a la hora de categorizar las diferentes emociones. Y es que, como afirma Rusell (1992: 79) un guión es a un evento lo que un prototipo es a un objeto:

Aunque a menudo hablamos de la emoción como de una cosa, una descripción más útil es plantearla como una secuencia de sub-acontecimientos (...) en otras palabras, los atributos que constituyen una emoción: causas, creencias, sentimientos, cambios fisiológicos, deseos, acciones abiertas, expresiones vocales y faciales. Estos sub-acontecimientos, descritos por los atributos del concepto, son ordenados en una secuencia causal (...) Sin embargo, pocos o ninguno de los atributos del guión son necesarios; más aún, cuantos más atributos están presentes más grande es el parecido y más apropiado el etiquetado del script.

A modo de ejemplo, el guión propuesto por Lakoff y Kovecses (1987) para *anger* se basa en estos cinco elementos: (1) causa de la ira, (2) la ira existe, (3) intento de controlar la ira (4) pérdida de control, (5) retribución. En el último apartado de este capítulo veremos otros patrones propuestos para las diferentes emociones por distintos investigadores.

El enfoque prototípico se manifiesta en diferentes vertientes teóricas. Así, el enfoque socio-construccionista focaliza los efectos del parámetro social (cultura, lengua, etc.) a la hora de categorizar y describir las diferentes emociones. Parte de la idea de que a partir de una base física común al ser humano, las diferentes emociones son esencialmente el resultado de construcciones sociales. Una eminente representante de esta teoría es Catherine Lutz (1998), que sostiene la tesis extrema de que las emociones no son naturales, sino categorías culturales construidas socialmente. Trabajos de lingüistas como King (1989), en cuanto a la conceptualización del *enojo* en chino, siguen esta estela, sosteniendo que las diferentes categorizaciones y conceptualizaciones de esta emoción dependen del patrón cultural en el que se ven insertas. Así, el autor afirma que la concepción del *enojo* (en chino *nu*) se vería influenciada por la noción de *qi* (la energía que fluye por el cuerpo), que tiene sus orígenes en el discurso psicológico, médico y filosófico chino. De esta manera, el *enojo* se conceptualiza metafóricamente como el incremento de este tipo de energía. En este aspecto, la conceptualización del *enojo* en chino se distingue de la conceptualización occidental, basada más bien en la teoría de los humores.

El enfoque basado en la *corporeidad*, por su parte, hace hincapié más bien en el funcionamiento corporal del cuerpo como motor de la conceptualización de las emociones. Así, las bases de la conceptualización de las diferentes emociones reposarían sobre la fisiología del ser humano, como por ejemplo, el aumento de la temperatura corporal o la presión sanguínea en lo que respecta al *enojo*. En este sentido, investigadores como Lakoff

(1980) o Kovecses (2000) defienden que el lenguaje metafórico emocional, que actúa como traductor y a su vez organizador de la categorización conceptual del ser humano, está motivado por los efectos corporales ligados a la emoción. Así, las expresiones metafóricas como *me hierve la sangre* (calor) o *María explotó de rabia* (presión), están claramente motivadas por la fisiología humana. Mikolajczuk (1998:182), en la misma línea, sostiene que *the list of the many physiological effects associated with anger in Polish (...) provide the basis for systematic metonymies (EFFECTS OF ANGER STAND FOR ANGER)*.

Desde el punto de vista de Kovecses (2002:15), no es posible a día de hoy afirmar científicamente que ninguna de estas perspectivas sea mejor que las otras. No obstante, afirma que el enfoque basado en la prototipicidad ofrece las mejores explicaciones acerca de muchos aspectos en relación con la emoción. En este sentido, el investigador apuesta sobre la alianza de las teorías basadas en la construcción social con aquellas basadas en la corporeidad, para hacer posible una visión completa y panorámica de las distintas emociones.

1.4. Relación entre emoción y cognición

Lyons (1999), sostiene que en el pensamiento occidental se ha perpetuado la consideración de la cognición y el afecto como instancias separadas, cada una de ellas con su propia realidad. Como indica Palmero (2003b), la separación de estos dos aspectos tiene un origen lejano, que se sitúa en la antigüedad. Platón sentó las bases de esta diferenciación defendiendo la independencia de la *razón* (cognición), la *pasión* (emoción) y el *deseo* o *conación* (motivación). Esta división tripartita ha sobrevivido, a pesar de las críticas de Aristóteles, que abogó por la imposibilidad de dividir el alma en tres instancias o áreas independientes, aunque ha llegado a la actualidad como una estructura binaria. La oposición entre cognición y emoción ha tenido por consecuencia una polarización de los estudios psicológicos hasta tiempos recientes.

En el dominio de la psicología de la emoción, Lazarus (1984) y Zajonc (1984) protagonizaron el debate respecto a la relación (relevancia, primacía, independencia, etc.), entre el afecto y la cognición. Lazarus, que diferencia entre *información* (características del estímulo) y *valoración* (evaluación de esta información por parte del individuo), sostiene que el ser humano valora cada estímulo que le llega, concluyendo así que cualquier emoción tiene como precedente un patrón específico de valoración, y, por lo tanto, de cognición. Por el contrario, Zajonc (1984) defiende la independencia de los procesos de *cognición* y *afecto*, ya que las emociones no requieren de ningún proceso cognitivo previo para su ocurrencia. Según Palmero (2006: 9) el error en el que incurre Zajonc radica en la confusión entre procesamiento cognitivo y procesamiento consciente y afirma que *la controversia respecto a si la cognición antecede o no a la emoción es sólo una cuestión semántica, que depende de la significación del término 'cognición'*.

Hoy en día, una vez hecha la distinción entre *cognición* y *consciencia*, la afirmación de que las emociones siempre incluyen cierto grado de cognición goza de un gran consenso. En el ámbito de la Neurología, las investigaciones realizadas por LeDoux (1996) confirman la idea de que la oposición entre cognición y emoción resulta ser artificial, ya que, a pesar de ser funciones mentales separadas (situadas en sistemas cerebrales distintos), estas se encuentran en continua interacción. Es importante precisar que, como señala Palmero (2003^a) dichos procesos cognitivos tienen lugar tanto cuando el proceso ocurre de forma consciente como cuando cursa por debajo de los umbrales de la consciencia. Vicente Arregui (1991:297), señala en este sentido que, de todas maneras, creer que el ser humano tiene una perfecta autoconsciencia de sus propias emociones resulta una quimera, añadiendo que no es lo mismo estar *celoso* o *airado* que sentirse *celoso* o *airado*, ya que es posible estar embargado por estas emociones y no ser consciente de ello. Un ejemplo característico de este fenómeno resulta la negación por parte de una persona enojada del hecho de estar enojada (de manera agitada y, a menudo, gritando).

Una de las manifestaciones más importantes de estos procesos cognitivos es la conceptualización, entendida como un proceso de construcción cognitiva, que el individuo realiza a partir de un estímulo. Ortony (Ortony et al., 1988:4-5) lo ilustra con el ejemplo de un importante partido deportivo. En este, los ganadores y los perdedores reaccionan frente a un mismo evento objetivo, un partido de fútbol. Sin embargo, frente a este mismo suceso de la vida real, la manera de construir la realidad por parte de los diferentes individuos que la contemplan es diferente. Así, mientras que los ganadores lo construyen como algo deseable, el equipo perdedor lo construye como indeseable. En este sentido, las emociones provocadas por este partido, no dependen del evento objetivo sucedido en la realidad (el partido) sino de la construcción que se ha realizado de estas, mediatizada por un proceso de valoración y evaluación. Como podremos comprobar más adelante, la facultad humana para realizar construcciones mentales distintas a partir de la misma realidad, es uno de los conceptos que se sitúa en las bases de la gramática cognitiva, y que se articula alrededor del concepto de *construal* (Langacker: 1987, 1991, 2008a).

Por último, es pertinente señalar, que la interrelación entre cognición y emoción se da igualmente en el sentido inverso al presentado hasta ahora, es decir, que el afecto está involucrado igualmente en los procesos cognitivos. Como señalan autores como Bodenhausen (1993) o Forgas (1999), la relación de la emoción en los procesos cognitivos se manifiesta particularmente en tareas creativas, poco rutinarias, en los que el ser humano puede aportar parte de sí mismo en su elaboración. Palmero (2003a) denomina esta influencia como *infusión del afecto en la actividad cognitiva*.

1.5. Las emociones: ¿básicas?, ¿universales?

Antes de entrar en la cuestión de las emociones básicas, tema como veremos, altamente controvertido, conviene definir en primer lugar qué quiere decir el término *básico*. Es importante señalar que se trata de un término polisémico, y que, por lo tanto, ha sido aplicado a las emociones de diversas maneras.

La primera acepción está estrechamente ligada al concepto de universalidad. Concretamente, está relacionada con dos criterios esenciales. En primer lugar, el criterio innatista, según el cual, estas emociones están inscritas genéticamente en el ser humano. En este sentido, las emociones básicas parecen presentar respuestas fisiológicas comunes interculturalmente. Esta aserción se basa en los presupuestos de Darwin (1872), que observó que estos fenómenos fisiológicos tienen lugar incluso en personas invidentes, lo que invalida la hipótesis de que sean aprendidas. En segundo lugar, el criterio de universalidad, que significa que estas emociones están presentes en todas las culturas, y serían, por lo tanto, comunes a todos los seres humanos. Algunos autores proponen igualmente el criterio de *pureza*, en el sentido de que la expresión ‘emoción básica’ englobaría únicamente aquellas emociones que no resultan de la mezcla de otras emociones.

En este sentido, la creencia de que existe un cierto número de emociones innatas y compartidas por toda la humanidad goza de una larga tradición presente en diferentes campos (filosofía, psicología, antropología, lingüística, etc.) y actualmente parece haber tomado nuevo impulso. Psicólogos como Kemper (1987), Ekman (1992) o Plutchik (1994) asumen que existe un pequeño conjunto de emociones primarias o básicas y, frente a estas, un número mayor de emociones secundarias, formadas a menudo mediante una composición a partir de emociones básicas. Algunos de los argumentos para la defensa del universalismo de ciertas emociones serían, por ejemplo, una fisiología emocional común en el desarrollo del proceso emocional, un mecanismo innato de evaluación frente a los estímulos o ciertos antecedentes evolutivos universales (Ekman, 1999). El principal problema de este tipo de enfoque es llegar a un consenso a la hora de decidir cuáles son estas emociones básicas, cuyo número sufre una gran variación en función de los estudiosos. No obstante, parece haber consenso en emociones como el *miedo*, la *tristeza* o el *enojo*, comunes a la inmensa mayoría de las listas.

Psicólogos como Ortony (Ortony et al: 1990: 25) se muestran, en cambio, escépticos frente a la existencia de las emociones básicas. Además del riesgo que conlleva asumir la universalidad de ciertas emociones, considera que esta teoría no da una explicación satisfactoria acerca de la naturaleza de las demás emociones (emociones no básicas). Lakoff (1987) afirma decididamente que, aunque existen sensaciones similares al *miedo* o el *enojo* en diferentes lenguas, los conceptos emocionales no son universales, puesto que las emociones se conceptualizan de manera diferente según las diferentes lenguas. Wierzbicka (1998: 4) se sitúa en la misma línea, mostrándose igualmente crítica frente a la noción de universalidad. Propone una serie de argumentos para rebatir este postulado. Esgrime que a menudo los términos relativos a las emociones básicas son vagos o demasiado amplios. Por ejemplo,

considera que cuando Plutchik sugiere la universalidad de la *alegría*, señalando que '*joy*' (*or near equivalents such as 'love', 'pleasure', 'elation', 'happiness', or 'satisfaction'*) *appears on every list* lo hace asumiendo que un gran número de emociones, como *placer*, *amor* o *satisfacción*, se encuentran resumidas bajo el mismo término, y son así consideradas como sinónimos, cuando en realidad son términos que tienen una identidad propia y diferenciada. Por otra parte, considera que es arriesgado partir de una categorización exacta y rígida de las emociones a la hora de hacer estas afirmaciones. En este sentido, sostiene que el ser humano es capaz de sentir muy variados y matizados sentimientos, y que resulta arriesgado imponer fronteras estrictas entre ellos basándose en un análisis introspectivo de estos. De la misma manera, entiende que dados los límites difusos entre las diferentes emociones, los hablantes de una lengua (y miembros de una cultura) se basarán en el utillaje léxico que esta lengua les proponga para definir las diferentes emociones. En este sentido, lo que en inglés se conoce cotidianamente como *anger*, necesita de dos términos en ruso (*grust* y *pecal*), lo que implica necesariamente una diferente conceptualización. Así, que dos procesos anímicos se consideren como una misma emoción o como dos emociones diferentes dependerá de las posibilidades léxicas ofrecidas por una lengua, y no de las características de la emoción en sí misma. Por último, denuncia el etnocentrismo de algunas metodologías de estudio. Cuestiona el estudio de Levy (1973), puesto que en él se ha asumido que si los tahitianos no tienen una palabra para decir *sad*, deben tener no obstante la sensación de *sadness* (tristeza). Wierzbicka señala, que si bien es cierto que esto no es imposible (los tahitianos pueden sentir *sadness*), los ingleses son igualmente capaces de sentir *pe'ape'a* (concepto relacionado con la noción de *tristeza* en tahitiano) y no se puede asumir que *sadness* es más importante o universal que *pe'ape'a*.

Pese a que estos autores abogan por la no universalidad de las emociones, sostienen que existen elementos universales vinculados con estas emociones. Por ejemplo, Lakoff (1987) señala que a pesar de que los conceptos emocionales no son universales, existe una serie de elementos conceptuales que subyacen a la emoción que sí son universales, como por ejemplo un cierto número de *esquemas de imagen* (recipiente, equilibrio, etc.). Kovecses (2000:165), que rechaza igualmente la idea de la universalidad, señala que uno de los aspectos universales que influyen es la común naturaleza del cuerpo humano y su fisiología (como por ejemplo el hecho de que se active la transpiración frente al *miedo*). En este sentido, señala que las diferentes culturas no pueden contradecir la fisiología universal: *members of different cultures cannot conceptualize their emotions in a way that contradicts universal physiology*. Potencialmente universal es también la tendencia a conceptualizar metonímicamente las diferentes emociones según el funcionamiento fisiológico del cuerpo humano (por ejemplo, la conceptualización del *enojo* según la sensación de calor corporal es común a una gran multitud de culturas). En cuanto a Wierzbicka (1997: 6), en la misma línea que Lutz (1988), sostiene que los términos emocionales como *anger* o *sadness* son 'artefactos culturales' de la lengua inglesa y no términos neutros desprovistos de influencia cultural. No obstante, frente a esta variación intercultural del dominio emocional, sostienen que existen fenómenos

universales ligados a la cognición y a la experiencia humana básica, que constituyen un marco común que permite el acceso y la comprensión de las emociones tal como se expresan en otras lenguas. Por otra parte, para la descripción de los diferentes términos emocionales, la autora se basa en los primitivos semánticos, sujetos a un inventario previo, que, a diferencia de los términos que denominan a las diferentes emociones, son universales. Se caracterizan por ser indefinibles (inteligibles y auto-explicativos), lo que tiene por consecuencia evitar la circularidad del significado. Algunos de estos términos son *feel, want, say, think, know, good* o *bad*. Gracias a este método, se consigue evitar el escollo de la variación (intercultural) del metalenguaje utilizado para la descripción emocional, se libera el estudio de todo etnocentrismo, y ofrece garantías acerca de la calidad científica de la metodología.

Damasio (1999), desde el campo de la neurobiología, se muestra de acuerdo en afirmar que ciertas emociones están biológicamente determinadas, defendiendo así su innatismo y universalidad. No obstante, matiza esta afirmación diciendo que la cultura y la vivencia de un individuo influyen sobre su experiencia emocional⁸. En este sentido, la influencia de la cultura ha sido puesta en evidencia por numerosas investigaciones. Así, por ejemplo, como señala Matsuki (1995: 166-167) la conceptualización de *anger* en japonés presupone que la persona tiene más posibilidades de ejercer control que el modelo occidental. De igual manera, se diferencia del esquema occidental en el hecho de que cuando una persona mantiene el *enojo* bajo control, está preservando su yo más privado y verdadero, y guardando paralelamente la *face*, lo que da lugar a una situación aceptada. King (1989), por su parte, sugiere que en chino, la persona puede y debe elegir no expresar su *enojo*, dando así una mayor prominencia a la noción de control que en el modelo occidental.

Llegados a este punto, parece ser que la cuestión de la universalidad de las emociones radica en decidir si cuando hablamos de variaciones en torno a una emoción (como por ejemplo, la diferente conceptualización de *anger* en inglés y japonés) hablamos de variaciones alrededor de una misma emoción (*enojo*) en dos culturas diferentes, o de si se trata, al contrario, de dos emociones diferentes.

Pasamos a continuación a abordar otras acepciones de *básico* en el dominio emocional. Según Kovecses, desde un punto de vista semántico, el término *básico* puede utilizarse en dos sentidos. El primero se relacionaría con el elemento que se sitúa en un punto medio en una jerarquía vertical (hiperonimia) y que resulta ser el más representativo de esta. Por ejemplo, *pájaro* resultaría estar en el nivel básico, frente a, por un lado, términos como *animal*, que resulta difícil representarse mentalmente puesto que es demasiado genérico, y por otro lado, frente a términos como *gorrión* o *águila real*, demasiado específicos para una representación mental nítida y fácil de manejar y contrastar con otras. En este sentido, *tristeza* sería un

⁸ Distingue entre emociones primarias o básicas (felicidad, tristeza, miedo, ira, sorpresa y aversión/asco), emociones secundarias o sociales, que son variaciones de las emociones básicas (vergüenza, celos, culpa, y orgullo), y por último, las emociones de fondo, relacionadas más bien con el humor (bienestar, malestar, calma, tensión, energía, fatiga, anticipación, desconfianza).

término básico en cuanto a *desesperación* o *pesadumbre*, en un nivel subordinado, o *emoción*, en un nivel superior.

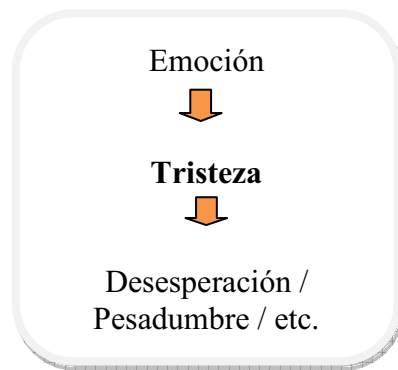


Figura 6: Jerarquía vertical *Emoción/tristeza/desesperación*

En el plano horizontal, el término *básico* remitiría al término más prototípico entre los miembros de una misma categoría. En este plano, según Kovecses (2000:3), la *tristeza* sería una emoción más básica que la *esperanza* o el *orgullo*. Parece haber términos más básicos que otros a la hora de expresar la emoción. En este nivel, Kovecses (2000:21) señala que los conceptos emocionales que más atención han recibido por parte de los investigadores son los de *anger, fear, happiness, sadness, love, lust, pride, shame* and *surprise*. Respecto a estos, el autor afirma que todos ellos forman parte del nivel básico en una jerarquía vertical, pero sin embargo, en una dimensión horizontal algunos parecen ser más básicos (*anger, fear, happiness, sadness*) que otros (*love* y *surprise*).

2. El lenguaje emocional: perspectivas de estudio

Antes de entrar en materia, propondremos un breve análisis terminológico que ponga en evidencia lo que se esconde bajo los términos relacionados con la emoción, que, como podremos ver, sufren una gran variación según los diferentes autores.

2.1. Delimitación del concepto de emoción: análisis terminológico

El término de *emoción* está emparentado mediante diferentes lazos (sinonimia, hiperonimia, etc.) con otros términos como *sentimiento, sensación* o *afecto*. La delimitación de cada uno de estos conceptos los unos respecto de los otros está sujeta a numerosas variaciones según el campo de estudio y los diferentes autores. Y es que, como hemos visto anteriormente en el caso de la emoción, su descripción y categorización está lejos de ser unánime. Como señala Blumenthal (2009: 41), disciplinas clave para esta temática, como la

psicología cognitiva, encuentran numerosas dificultades para dar cuenta de una visión global del campo del afecto, o incluso, de una definición clara de conceptos esenciales como los de *emoción* o *sentimiento*. Señala igualmente que desde un punto de vista lexicográfico, la consulta de diccionarios no propone una definición mucho más clara que ayude a distinguir entre los términos señalados anteriormente, ya que es corriente encontrar incoherencias en el seno de una misma obra y clasificaciones divergentes entre los diferentes diccionarios.

Nuestro propósito en este apartado no es dar una muestra exhaustiva de la definición de estos conceptos, objetivo que se sitúa fuera de los objetivos de esta investigación, sino mostrar de manera panorámica las principales tendencias, para así poder comprender la esencia, complejidad y variedad de puntos de vista, y, en último término, clarificar la terminología usada en nuestro trabajo.

Damasio (1999), desde la neurología, apunta a una distinción entre *emoción* y *sentimiento* que se corresponde con los diferentes estadios en los que, según el autor, se compone el evento emocional. En primer lugar se da el estado de la *emoción*, que consistiría en las respuestas fisiológicas que desarrolla el ser humano frente a un estímulo. En segundo lugar, el del *sentimiento*, que hace más bien referencia al estado mental. Por último, se daría el de la consciencia del sentimiento, en el que el individuo es consciente de su estado mental. Así, la diferencia entre emoción y sentimiento estribaría en que, mientras que la emoción se caracteriza como un conjunto de manifestaciones somáticas potencialmente observables, el sentimiento es una experiencia mental privada.

Palmero (2006: 18), desde el campo de la psicología, distingue entre *afecto*, *emoción* y *sentimiento*. El *afecto*, término más general de los designados anteriormente, se caracteriza por variar en términos de valencia (positiva / negativa), e intensidad, (baja / alta). Según el autor, puesto que parece existir una tendencia innata hacia el afecto positivo, es decir, obtener placer, *el afecto representa la esencia de la conducta, entendida esta en la formulación más elemental de aproximarse a lo que gusta, gratifica o satisface, y de alejarse de aquello que proporciona las consecuencias opuestas*. En cuanto a la distinción entre *sentimiento* y *emoción*, comprobaremos a continuación que tiene una estrecha relación con aquella presentada por Damasio. Y es que, según Palmero, la *emoción* es un proceso que se corresponde con *una respuesta multidimensional, con connotaciones adaptativas, que suele ser muy breve, muy intensa y temporalmente asociada con un estímulo desencadenante actual, tanto externo como interno, esto es, hace referencia a una relación concreta del sujeto con su ambiente en el momento presente*. En cuanto al *sentimiento*, este estaría relacionado con la dimensión subjetiva de la emoción, puesto que hace referencia a *la toma de conciencia respecto a la ocurrencia de una emoción* y representa la última etapa del proceso emocional, en la que el individuo es consciente de experimentar una emoción. En este sentido, el sentimiento, a diferencia de la emoción, es necesariamente consciente.

Una muy diferente diferenciación se propone desde el dominio lingüístico. Nelly Flaux y Danièle Van de Velde (2000: 87) proponen una distinción entre *sentimientos* y *emociones* basada en la semántica de los sustantivos de afecto en francés. Sostienen que *sentimientos* y

emociones tienen en común el hecho de presentar a un sujeto como experimentante. Sin embargo, se oponen en el hecho de que la emoción no tiene un objeto hacia el cual se dirige el afecto, mientras que el sentimiento tiene necesariamente uno. Ilustra esta división mediante la oposición entre *tristeza* y *compasión*. Así, mientras que la *tristeza* no tiene necesariamente un objeto, la *compasión* sí, puesto que si se siente una gran *compasión*, esta *compasión* se siente necesariamente por alguien.

Igualmente en una perspectiva lingüística, Novakova y Tutin (2009: 66), por su parte, agrupan los términos relacionados con el dominio emocionológico en francés bajo la etiqueta de ‘nombres de afecto’. Para circunscribir esta categoría, se basan en tres criterios lingüísticos. El primero, de naturaleza combinatoria, incluye a los nombres predicativos que se combinan con uno de los tres verbos ‘soporte’ *avoir (tenir)*, *éprouver (experimenter)* y *ressentir (sentir)*⁹. En el plano actancial, estos nombres se caracterizan por comprender un experimentante y en ocasiones un segundo o un tercer actante, que puede ser de tipo objeto (hacia donde se dirige el afecto) o causa (*la peur du noir / miedo a la oscuridad*). Por último, en el plano semántico, se caracterizan por hacer referencia a un estado psicológico interior, lo que permite diferenciar la categoría de *afecto* de aquella de *sensación (sed)*, *comportamiento (agresividad)* o *cualidad (pusilanimidad)*. Goossens (2009: 153), en la misma línea, define los ‘nombres de afecto’ como sustantivos que se refieren a un proceso psicológico transitorio, interior y con una estructura bi o tri- actancial. Según la autora, este membrete engloba los nombres que según la propuesta de Flaux y Van de Velde (2000) corresponden a los nombres de *emoción*, como el *miedo*, y a nombres de *sentimiento*, como los *celos*. Vicente Arregui (1991: 291), desde el campo de la filosofía, utiliza como sinónimos los términos de *sentimiento* y *afecto*, en tanto que son *una modificación de la autoconciencia*. Sin embargo, desde un enfoque epistemológico de bases cartesianas según el cual se concibe la afectividad como un fenómeno cognoscitivo, distingue entre *sentimiento* y *sensación* en cuanto que el *sentimiento* es la percepción o sentimiento de una experiencia o situación mental, mientras que la *sensación* consiste en la percepción de la realidad externa.

Blumenthal (2009), por su parte, prefiere acuñar este vasto campo afectivo bajo la rúbrica de *emociones*, comprendiendo este término en su sentido más extenso. Esta etiqueta es igualmente la empleada en la inmensa mayoría de los estudios de lingüística cognitiva dedicados a esta temática, como aquellos de Lakoff (1980), Kovecses (2000), Dirven (1997) Rull (1998) y muchos otros. Igualmente se acuña el término de *emoción* en estudios relacionados con la antropología del lenguaje (Wierzbicka: 1997) o investigaciones de orden psicológico, como en Rusell y Fehr (1994).

⁹ Sobra decir que las traducciones a estos verbos tienen por único propósito aclarar el significado de estos verbos, y que no permiten trasladar el mismo test ni, en consecuencia, la misma categorización, a otras lenguas diferentes del francés.

En este trabajo seguiremos esta última tendencia, y agruparemos bajo el membrete de *emoción* aquellas variaciones en el estado anímico denominadas según los diferentes autores como *sentimientos*, *emociones* o *afectos*.

2.2. Diferentes ángulos para el estudio del lenguaje emocional

El campo emocional puede estudiarse a través de diferentes disciplinas. En una misma disciplina, como es la lingüística, puede estudiarse igualmente a través de diferentes ángulos de visión. A continuación se presentan las distinciones más relevantes.

2.2.1. Conocimiento popular (*folk view*) y conocimiento científico (*scientist view*)

Para explicar la diferencia entre estos dos enfoques teóricos, podemos partir de la idea, ampliamente consensuada entre los diferentes estudiosos, de que todos los hablantes de inglés tienen un conocimiento tácito de lo que significa la palabra *anger*. Este tipo de conocimiento forma parte de lo que se denomina conocimiento popular, que Kovecses (2000: 114) entiende como *shared, structured knowledge that in many cases can be uncovered on the basis of ordinary language*. Como afirma Ortony (1987: 10) este conocimiento implícito que se tiene de las diferentes emociones, se asemeja al conocimiento que el locutor nativo tiene de la gramática de su lengua, que, por otra parte, es difícil o imposible de articular para el locutor no especializado. En este sentido, el trabajo del gramático es explicitar el complejo funcionamiento gramatical de una lengua. Siguiendo la analogía, en el campo emocional, el trabajo de los científicos en las diferentes disciplinas (psicología, filosofía, neurología, biología, lingüística, etc.), es hacer explícitos los principios que rigen la experiencia emocional. Esta codificación del significado emocional pertenece más bien al llamado ‘conocimiento científico’ de las emociones, que, como podremos comprobar a lo largo del capítulo, no está exento de problemas.

Como señala Niemeier (1997: VIII), una de las críticas a la que se ha visto confrontado el estudio de las emociones, o emociología, es la falta de métodos objetivos y rigurosos a la hora de evaluar, categorizar o comparar las diferentes emociones. De manera general, Vicente Arregui, (1991: 312), considera que la dificultad para el estudio de los diferentes aspectos de una emoción y sus relaciones, radica en la imposibilidad de basarse en medios empíricos, puesto que estas cuestiones no son empíricas sino conceptuales. Palmero (2003) confirma que esta controversia ha acompañado siempre este campo de estudio, en cuanto que las diferentes disciplinas tienen la difícil tarea de dar un modelo objetivo de lo que concierne a la subjetividad de cada persona. Sostiene, no obstante, que cada vez son más los trabajos que validan estos estudios como científicos, gracias a autores como Searle (1999) o Hameroff, Kaszniak y Scott (1996).

En el campo de la lingüística, algunos autores se sitúan en el ecuador entre los estudios populares y científicos de las emociones. En este sentido, Kovecses (2000), por no citar más que un solo ejemplo, tiene por objetivo descifrar (enfoque científico) la manera en la que el individuo se expresa metafóricamente a propósito de sus emociones, en cuanto que estas expresiones revelan la conceptualización (conocimiento popular) que los hablantes de una misma lengua tienen de una determinada emoción. Nuestro estudio navega igualmente entre estas dos orillas, puesto que nuestro propósito (ofrecer una visión objetiva de la expresión y conceptualización de las diferentes emociones), se sitúa en el punto en el que el conocimiento popular y científico convergen.

2.2.2. Información lingüística y no lingüística

Klein (1986) distingue dos tipos de información, la puramente lingüística y la información paralela (signos visuales como gestos, mímica, etc.). En el dominio de la información paralela, se ha prestado mucha atención a la descripción de los gestos faciales y los cambios fisiológicos suscitados por los estados emocionales. Prueba de ello es la abundancia de bibliografía acerca de estos aspectos. Pese a su carácter no lingüístico, el conocimiento de estos aspectos fisiológicos y gestuales resulta sumamente importante para el estudio lingüístico emocional. En primer lugar, como hemos visto anteriormente, estos fenómenos corporales son esenciales para dar una definición adecuada de las diferentes emociones, tanto para los enfoques más tradicionales como para el enfoque prototípico. Por otra parte, todos estos signos físicos participan en la creación de la conceptualización que el individuo tiene de cada una de las emociones. Así, por ejemplo, si el *enojo* remite a expresiones, y, por lo tanto, conceptualizaciones, como *explotar de rabia* esto se debe muy probablemente a signos fisiológicos como el aumento de la presión arterial.

En cuanto a la relación entre fenómenos físicos relativos a las emociones y conceptualización y expresión emocional, Pérez Juliá (2004: 32-33) hace una proposición interesante. Señala que el estudio de los movimientos corporales (componente cinético/cinestésico) relativos al evento emocional, puede estar en estrecha relación con la conceptualización de las emociones, y por lo tanto, de alguna manera, también con el lenguaje emocional. El nexo de unión entre ambos elementos se basa en la teoría de los esquemas de imágenes de Johnson (1987), que pone en relación estos movimientos con la corporeidad que subyace bajo el significado proposicional. Ilustra esta idea con el esquema de imagen relativo a la orientación espacial *dentro-fuera*. Este esquema de imagen, que ha creado el individuo mediante acciones como entrar y salir de una habitación, ponerse o quitarse prendas de vestir, manipular objetos y colocarlos dentro de un recipiente, está presente igualmente en el dominio emocional. Pérez Juliá, citando a Dahl (1977: 4), subraya que el movimiento de contracción y de extensión es una característica fundamental de los estados emocionales. En este sentido, en emociones como la *ira* o el *amor*, el movimiento de extensión se orienta, de

manera visible, hacia un objeto externo al sujeto pasional. Al contrario, en emociones como el remordimiento o la vergüenza, el movimiento de contracción supone la dirección opuesta, representable como un vector cuya flecha apunta hacia el sujeto que experimenta la pasión. Como sabemos, esta direccionalidad está presente en el lenguaje. Así, enunciados como *sacar de sus casillas*, *sacar de quicio* pondrían de evidencia el movimiento emocional que se dirige del interior (sentimiento de rabia) al exterior del individuo (manifestación física de esta rabia). En este punto, parece razonable aceptar la relación entre los fenómenos cinéticos y la cognición, en cuanto que las respuestas motoras asociadas a emociones como el *enojo*, parecen responder a ciertos parámetros de naturaleza perceptivo-cognitiva.

En lo que respecta a la expresión lingüística de las emociones, veremos en los siguientes apartados las principales tendencias de su estudio.

2.2.3. Expresión y descripción de emociones

Existe una distinción, ampliamente documentada, entre las palabras que expresan emociones, como por ejemplo *wow* para mostrar entusiasmo en inglés, o *beurk*, para mostrar desagrado en francés, y los términos que sirven para describir las emociones, como *ira* o *alegría*, por ejemplo. Según Kovecses (2000: 2), esta distinción es análoga a la diferenciación presentada por Searle (1990) entre los actos de habla asertivos y expresivos. No obstante, como señala Kovecses, los límites entre estos dos tipos de términos relacionados con la emoción son borrosos. Y es que, en algunos casos ambas funciones tienen lugar en un mismo enunciado, como por ejemplo cuando un individuo dice *te quiero* a su ser amado. En esta expresión, se expresa, por una parte, el amor sentido a la persona amada y paralelamente se describe el tipo de emoción experimentada. En este sentido, Vicente Arregui (304) señala que *que tales palabras sean una cosa u otra depende de la totalidad de la situación lingüística, del juego del lenguaje o del contexto*.

2.2.4. Lenguaje literal y figurativo.

Lo que entendemos en este trabajo por lenguaje literal, por oposición a lenguaje figurativo (o metafórico), es aquel en el que no se recurre a otro dominio cognoscitivo diferente al de la emoción para expresar un evento emocional. Este tipo de estudios se basan a menudo en el estudio semántico o gramatical del léxico relacionado con las emociones (sustantivos, adjetivos, verbos, etc.), y de las diferentes construcciones sintácticas propias igualmente de la expresión emocional. Por otra parte, entendemos por lenguaje figurativo aquel que, en la óptica de la metáfora conceptual de Lakoff, se ocupa de la codificación semántica del evento emocional (o de una parte de este) a través de metáforas y metonimias, y que, por lo tanto, se basa en la correspondencia de dos dominios (en el caso de la metáfora) o

de un mismo dominio contemplado desde una diferente perspectiva (en el caso de la metonimia). Sobra decir que los límites entre ambas ópticas son a menudo difusos, probablemente porque esta separación es de alguna manera artificial. Por poner un ejemplo, Vaguer (2005) trabaja sobre la estructura *V dans N_{emotion}*, en expresiones como *sombrer dans le malheur*. Si la interpretación de esta expresión tiene, a todas luces, un componente metafórico (LA TRISTEZA ESTÁ ABAJO), el trabajo de esta autora se orienta más bien a lo que hemos denominado anteriormente estudio del lenguaje literal. Esto es, partiendo de la base de que la lengua es pura convención, sin ningún enlace natural con el mundo y que, por lo tanto, el sentido sólo puede ser estudiado a partir de índices formales, realiza una tipificación semántica del complemento nominal a partir de los criterios formales de selección del complemento verbal.

Una vez comprobados los límites borrosos entre ambas ópticas, presentamos, sin ánimo de exhaustividad, sus principales tendencias.

a) Estudios del lenguaje literal

En este apartado, podremos apreciar el rumbo de los estudios de lenguaje ‘literal’ relativo a las emociones teniendo particularmente en cuenta las tres categorías gramaticales más estudiadas, esto es, el adjetivo, el sustantivo y el verbo.

El adjetivo resulta ser la categoría menos estudiada respecto al resto. Grossmann et Tutin (2005) sostienen que uno de los problemas relacionados con esta categoría es la dificultad para elaborar un mapa tipológico de los predicados adjetivales. Resulta complicado, por ejemplo, establecer las fronteras de la clase. Así, se preguntan si hay que reducirla a los adjetivos que lexicalizan la expresión de afecto por un experimentante (*persona triste, hombre agobiado, etc.*), o extenderla también a los adjetivos que se relacionan con el origen del afecto (*libro triste, persona simpática*), o todavía a otros tipos que no podemos detallar por falta de espacio. Por otra parte, la polisemia de algunos adjetivos como *horrible* (ligado al *miedo*, o al *asco*, o a una apreciación estética) dificulta igualmente la categorización. No obstante, algunos trabajos muestran que este campo está siendo explorado, como por ejemplo Bouillon (1998) Valetopoulos (2003), Anscombe (2003) o Leeman (2005), en lengua francesa.

Los sustantivos, por su parte, gozan de un mayor número de aportaciones bibliográficas. La clasificación de los nombres de emoción ocupa la atención de numerosos artículos, como hemos podido ver anteriormente. Blumenthal (2009), tras la revisión de algunos de los sistemas de categorización ofrecidos por otras disciplinas como la lexicología y la psicología cognitiva, aboga por una categorización basada en criterios lingüísticos, ya que, según el autor, esta metodología es aquella capaz de proponer el modelo más científico. Goossens (2005), ofrece una categorización de este ámbito en francés basándose en el comportamiento sintáctico, la combinatoria léxica y la semántica de estos sustantivos (con criterios como la *posesión*, el *control* y la *volición*) y propone una categorización en cuatro grandes sub-

categorías. Anscombe (1995, 1996), por su parte, propone una subdivisión en dos tipos de sustantivos. Distingue entre nombres de sentimiento endógenos, como *amor*, cuya característica principal es que el individuo está en el origen de la emoción, frente a los exógenos, como *molestia*, cuya causa es exterior.

El análisis tipológico de los sentimientos tiene también gran tradición. Por ejemplo Sikora (2008) estudia el verbo polaco *teżknić*, que compara al verbo francés *manquer* (echar de menos), señalando sus diferencias formales y semánticas. Athanasiadou (1998), por su parte, ha trabajado sobre la conceptualización del *miedo* en griego moderno, dando una perspectiva de las diferentes lexías que lo designan, que describe en términos de universales semánticos. Dado el número de trabajos que comparten el propósito de presentar el significado de un nombre desde una perspectiva tipológica (en un estudio comparativo o no), nos limitamos a repetir algunos de los trabajos que ya hemos citado a lo largo de este apartado, como los de King (1989), Matsuki (1995) o Wierzbicka (1998).

Junto a los esfuerzos por presentar una cartografía de este campo léxico, y a la definición semántica, también se ha dedicado una gran dosis de energía al estudio de las propiedades (sintácticas, semánticas y distribucionales) de cada uno de los elementos de esta clase. Destacan en este sentido las investigaciones realizadas por el equipo de Gross (2005), que tienen por objetivo la descripción exhaustiva del léxico del afecto en una perspectiva de lexicografía informática, basándose en criterios igualmente semánticos, sintácticos y de combinatoria. Podemos citar igualmente algunas de las tesis doctorales escritas recientemente en este dominio, como la de Sanromán Vilas, (2003) dedicada a la semántica, sintaxis y combinatoria léxica de los nombres de emoción en español y basada en la metodología de la lexicología explicativa y combinatoria, o la todavía más reciente de Luque Agulló (2008), que tiene por título ‘Aplicación de la Gramática Cognitiva al dominio emocionológico del *miedo* en inglés’.

El verbo ha recibido igualmente una extensa atención por parte de los lingüistas. A menudo, el estudio de los verbos relacionados con el dominio emocional se estudia como una sub-categoría de la clase de los verbos *psicológicos* (o *mentales*), que contiene, además de los verbos emocionales (*amar*, *aburrir*, etc.) los verbos de cognición (*pensar*, *saber*, etc.) y los de percepción (*ver*, *sentir*, etc.). Además de los diferentes estudios que han propuesto una categorización de este tipo de verbos (Kemmer: 1988, Maldonado: 1999: 49), se ha dedicado gran esfuerzo igualmente a analizar la naturaleza de sus complementos. Martínez Linares (1998), por ejemplo, estudia los complementos de los verbos psicológicos en español desde una perspectiva de la gramática cognitiva, y, bajo un enfoque prototípico, muestra la fluctuación y semejanzas entre el OD y OI en estos verbos. Paul Werth (1998), por su parte, realiza un intenso estudio acerca de las características semánticas y pragmáticas de los complementos de verbos emocionales. Bogard (1995), prestando atención no sólo a la clase gramatical sino también a los papeles temáticos, se ocupa de caracterizar al argumento no experimentante de los verbos psicológicos. William Croft (1993), en un interesantísimo artículo, presenta la interesante correlación entre el papel temático (experimentante) del sujeto

y objeto y la variación entre construcciones estativas y causativas. Bouchard (1995) relaciona por su parte los papeles temáticos de experimentante y tema con las clases gramaticales de sujeto y objeto.

Los pronombres que se relacionan de alguna manera con estos verbos también han recibido la atención de los lingüistas. Por no citar más que algunos ejemplos, Huygens (2006) estudia, entre otros aspectos, acerca del fenómeno del leísmo relacionado con estos verbos. Inchaurrealde (1997) se interroga respecto a las funciones y configuración del dativo ético y la dimensión emocional que aporta a los diversos enunciados en los que aparece. González Romero (1999), por su parte, se ha encargado de presentar las restricciones de los verbos psicológicos y de emoción en construcciones medias. Respecto al pronombre *se* que acompaña a estos verbos, resulta ineludible el trabajo de Maldonado (1999) acerca de la voz media en español.

Algunos de los parámetros semánticos de estos verbos han recibido igualmente mucha atención, como por ejemplo los de intencionalidad, agentividad o control. Además de los estudios de Maldonado (1999) y Croft (1993) citados anteriormente, podemos citar trabajos como los de Ruwet (1995), en los que defiende la agentividad de verbos del tipo *divertir*, *sorprender*, caracterizados por codificar el experimentante como objeto.

Las construcciones más características del dominio emocional también han sido profusamente estudiadas. Daniela Leeman (1995), por ejemplo, ha analizado la construcción *be in N*, que se actualiza en enunciados como *Max est en colère*, concluyendo que transmite la conclusión del locutor sobre el estado de una entidad. Mathieu (1995), por su parte, estudia la variación del significado verbal según la construcción en la que se halla inscrito. Se basa principalmente en dos variables. La primera es el contexto emocional y la segunda es la naturaleza semántica del sujeto y el objeto directo (según sea una parte inalienable de una persona, un nombre que encarne a un sentimiento, o un tercer grupo que engloba el resto de sustantivos).

b) Estudios de lenguaje figurativo

Como se ha expuesto en el apartado dedicado al marco teórico, la presentación de la metáfora por parte de Lakoff y Johnson (1980) no sólo como parte integrante de nuestro lenguaje cotidiano, sino como elemento esencial de la conceptualización humana, supuso una revolución en el campo de la lingüística. Según autores como Kovecses (2000: Xii), el estudio metafórico del lenguaje emocional parece una evidencia, ya que *emotion language will not be seen as a collection of literal words that categorize and refer to a preexisting emotional reality, but as language that can be figurative and that can define and even create emotional experiences for us*. Kovecses (2000:85-86), no sólo afirma el interés de este punto de vista para el estudio del lenguaje emocional, sino que llega a afirmar que el lenguaje emocional es básicamente figurativo:

There is very little about the emotions that is not metaphorically conceived. Even our most basic understanding of emotion (...) is metaphorical and not literal. However, the 'very little' that is no-metaphorical is crucial in the conceptualization of the domain of emotion and constitutes the experiential basis of this large metaphor system.

Desde nuestro punto de vista, esta afirmación merecería ser confirmada con un análisis de corpus, que según nuestro conocimiento, no ha tenido lugar. A pesar de esta mínima objeción, consideramos que el estudio metafórico de las emociones es una de las claves para su comprensión, por lo menos en cuanto a lo que se refiere a su conceptualización.

Así, los estudios acerca del lenguaje emocional figurativo son numerosísimos, y ha logrado cubrir diferentes emociones en gran número de lenguas y culturas. Respecto a la codificación metafórica de las diferentes emociones, ya hemos citado en este sentido a autores como Kovecses (1986), que ha analizado la representación metafórica de emociones como el *orgullo*, *el miedo* o *el amor* en inglés, Barcelona (1986) que ha estudiado el concepto de *depresión* en inglés, King (1989) respecto al concepto de *enojo* en chino, o Mikolajczuk (1998) acerca del *enojo* en polaco.

En cuanto a la metonimia, una de las más recurrentes es aquella que implica que la designación de los efectos fisiológicos relacionados con la emoción resultan ser una metonimia del tipo de la parte por el todo. Esta metonimia se conoce como EFFECTS OF A STATE FOR THE STATE (Kovecses: 2002) o en ejemplos más concretos, LOS EFECTOS DEL ENOJO REPRESENTAN EL ENOJO (Mikolajczuk: 1997), o BLUSHING STANDS FOR LOVE (Kovecses: 2000). En este trabajo contemplamos esta metonimia con cierto escepticismo. En este sentido, nos parece cuestionable que cuando un individuo pronuncia un enunciado como *Me dio tanto la lata que al final exploté*, este locutor quiera focalizar su *enojo*. Consideramos más bien que dentro del evento emocional, se ha decidido focalizar el efecto fisiológico (respuesta corporal y conductual airada) frente a otros elementos de dicho evento como el sentimiento anímico (sensación de rabia o enojo). Si evidentemente la noción de *enojo* está presente en la base de la proposición, y por lo tanto presente en el enunciado y en la conceptualización del evento emocional, consideramos que nada prueba su focalización o su puesta en perfil, y que, por lo tanto, no necesariamente debe entenderse la reacción conductual como una metonimia del estado anímico¹⁰.

Por otra parte, nos gustaría señalar que los elementos considerados tradicionalmente como 'gramaticales' o 'sintácticos', también están sujetos a una interpretación metafórica en relación con el dominio emocional. Radden (1998), al igual que Dirven (1997), ha analizado el papel metafórico de las preposiciones en enunciados emocionales, arrojando luz sobre la

¹⁰ Desde el marco teórico de la gramática cognitiva podría considerarse que todos los fenómenos asociados al estado anímico propio de la emoción constituirían la base conceptual en relación con la cual se destaca generalmente, como perfil, la experiencia subjetiva de la emoción.

expresión de la causalidad a través de esta categoría gramatical. Ciertas construcciones preposicionales específicas han sido igualmente estudiadas desde un punto de vista metafórico. Así, D. Motovaja (1998) se interesa por estructuras como *immerse into*, *fall into* o *come to* en ruso, cuyas referencias espaciales se relacionan con conceptualizaciones metafóricas como *un objeto que se introduce en un recipiente profundo*, *un objeto situado en un lugar* o *una persona que va a un lugar*. Por último, Pérez Rull (1998-1999) se ha ocupado igualmente de la causalidad en expresiones emocionales desde un punto de vista metafórico, pero en este caso, basándose en la metáfora LAS EMOCIONES SON FUERZAS y no en un elemento gramatical concreto.

3. Las diferentes emociones

A continuación presentamos una breve introducción a las emociones que serán analizadas en este trabajo.

3.1. Enojo

Señalada por numerosos autores como una de las emociones básicas, se trata probablemente de la emoción más estudiada desde un punto de vista lingüístico, especialmente en lo que respecta a la gramática cognitiva.

Gracias a la relevancia de su estudio, se han propuesto varios esquemas (*scripts*) para captar la esencia del evento emocional ligado a esta emoción. Lakoff y Kovecses (1987), basándose en el conocimiento popular de esta emoción, presentan un esquema de *anger* basado en cinco pasos. En primer lugar se produce un EVENTO OFENSIVO, a causa del cual se produce un estado de ENOJO (*anger*), en el que se sufren algunos de los síntomas fisiológicos (calor, presión, agitación) y se produce un INTENTO DE CONTROLAR EL ENOJO, ejerciendo una fuerza opuesta a aquella de la emoción. En un cuarto estadio se produce una PÉRDIDA DEL CONTROL, en la que la intensidad del enojo llega al límite y la emoción controla al individuo, que exhibe un comportamiento airado, llegando así al quinto estadio, la SANCIÓN del individuo frente a aquel que lo ha ofendido, gracias a lo cual el enojo deja de existir. Este esquema ha sido la base para multitud de estudios y ha sido adaptado numerosas veces. Por ejemplo, Agnieszka Milolajczuk (1998), reduce este esquema a tres fases para adaptarlo al *enojo* en polaco, dividiéndolo así en EVENTO OFENSIVO, ENOJO INTERIOR (la ira es cada vez más intensa, el sujeto siente los síntomas fisiológicos, e intenta mantener el control frente a la emoción) y ENOJO EXTERIOR (el enojo gana el control frente al individuo y toma posesión de él, y el sujeto actúa agresivamente, procediendo a la venganza. Esta venganza permite descender el nivel de enojo).

Wierzbicka (1998: 16), presenta un guión diferente del EVENTO EMOCIONAL relacionado con el *enojo*, que se puede resumir de la manera siguiente:

Una persona (*Y*) hace algo (*Z*) a otra persona (*X*), creyendo que haciendo esto *Y* hizo algo malo. Además, *X* encuentra que la acción de *Y* es inaceptable y tiene un impulso de ‘hacer algo a *Y*’ a causa de esto (por ejemplo herir o decirle algo malo).

No obstante, a la hora de dar una presentación científica, la autora prefiere centrarse en el guión cognitivo que experimenta el individuo, especificando los pensamientos y sentimientos del experimentante, sin mostrar un guión causal del evento. Así señala que cuando decimos *X was angry* podemos representarlo de la siguiente manera:

- a) *X* estaba enojado =
- b) *X* piensa en algo así sobre alguien:
- c) esta persona hizo algo malo
- d) Yo no quiero esto
- e) Quiero hacer algo a *Y* a causa de esto.
- f) *X* siente algo malo a causa de esto
- g) como se siente la gente cuando piensan algo así.

Este esquema ha recibido algunas críticas. Proponemos a continuación los argumentos esgrimidos por Wierzbicka para defenderlo. En primer lugar, responde a aquellos que sostienen que algunas de estas etapas no tienen lugar siempre diciendo que se trata de esquemas prototípicos, por lo que los diferentes elementos no son necesarios sino prototípicamente presentes. Igualmente, frente a aquellos que dicen que *X piensa en algo así sobre alguien* parece querer decir que se trata siempre de un pensamiento consciente, argumenta, citando a Lazarus (1991), que esto significa cierta actividad cognitiva, lo que no implica necesariamente consciencia. Otra cosa que se le ha reprochado es que la etapa que se resume como *no quiero esto*, puede parecer irracional, puesto que es complicado ‘no querer’ algo que ya ha pasado. La autora señala en este sentido que las actitudes irracionales de este tipo son corrientes en la vida diaria, citando como ejemplo la interjección ¡oh no! cuando ocurre algo malo, que parece significar precisamente *quisiera que esto no hubiese ocurrido*.

El fenómeno del *enojo* ha sido igualmente estudiado desde un punto de vista metafórico. Según Lakoff (1987), los fenómenos corpóreos relacionados con las emociones, (presión sanguínea, agitación, etc.) participan en la conceptualización mental y lingüística que de estas tenemos. En este sentido, las metáforas ligadas a la emoción estarían, por una parte, motivadas por dicha experiencia fisiológica y, por otra parte, contribuirían a su vez a la conceptualización que el individuo se hace acerca de las diferentes emociones. Así, respecto al *enojo*, según Lakoff y Kovecses (1987: 383) la metáfora central para esta emoción es ENOJO ES UN LÍQUIDO CALIENTE EN UN RECIPIENTE, que se materializan en expresiones del tipo *me hierve la sangre*. Otras metáforas significativas son, por ejemplo, las de ENOJO ES FUEGO, ENOJO ES UN ANIMAL CAUTIVO, ENOJO ES UNA FUERZA NATURAL.

3.2. Tristeza y alegría

En cuanto a la *tristeza*, es particularmente interesante en este campo el trabajo de Wierzbicka (1998), que, basándose en su sistema de universales semánticos, centra el esquema de la *tristeza* en lo que experimenta el individuo (EMOCIÓN), dejando de lado otros aspectos del EVENTO EMOTIVO como la causa o los efectos fisiológicos ligados a la emoción. Según la autora, el esquema de la tristeza (en inglés, *sadness*) es el siguiente:

- (a) *X siente algo*
- (b) *En ocasiones una persona siente algo similar a esto:*
- (c) *algo malo ha sucedido*
- (d) *si hubiese sabido que sucedería hubiese dicho: 'No quiero esto'*
- (e) *No digo esto ahora*
- (f) *Porque no puedo hacer nada*
- (g) *A causa de esto, esta persona se siente mal*
- (h) *X se siente así.*

Como podemos comprobar, uno de los rasgos esenciales en el esquema de la *tristeza*, es que se acepta con resignación un evento negativo. Lo que resulta interesante de este hecho, como señala la autora (1997: 9), es que si la persona acepta lo que ha pasado con resignación, no es porque esto ha ocurrido en el pasado y es imposible volver atrás. Se trata más bien de un tipo de reacción concreto frente a un evento evaluado negativamente. De hecho, en este tipo de reacción radica precisamente una de las diferencias más notables con el *enojo*, ya que en esta última emoción no se produce resignación, sino una reacción airada que muestra que el sujeto hubiese preferido que esto no ocurriese.

En cuanto al lenguaje figurado relativo a la *tristeza*, ha sido analizado en profundidad desde el enfoque de la gramática cognitiva por Barcelona (1986). Kovecses, basándose en el estudio de Barcelona, propone algunas de las metáforas más recurrentes, a las cuales añadimos algunos ejemplos en francés y español: TRISTEZA ES DEBAJO (*Estar de bajón*), TRISTEZA ES OSCURIDAD (*avoir des idées noires*), TRISTEZA ES FLUIDO EN UN CONTENEDOR (*Tener una pena muy profunda*). Respecto a esta última metáfora, es importante señalar que la visión del cuerpo humano como un recipiente es común a numerosas emociones. En esta metáfora, la piel sirve de frontera entre el interior (el cuerpo) y el exterior (el mundo).

Es interesante señalar que, a menudo, las metáforas ligadas a la *tristeza* se conciben de manera polarizada respecto a la emoción opuesta, la *alegría*. Barcelona (1986) señala por ejemplo ALEGRE ES ARRIBA / TRISTE ES ABAJO (*Estar de bajón / estar en las nubes*), ALEGRÍA ES LUZ / TRISTEZA ES OSCURIDAD (*Estar radiante / Verlo todo negro*). Según Lakoff y Johnson (1980) y Kovecses (1986), esta distinción se basa en la experiencia corporal en términos de espacio y orientación. Así, la metáfora ALEGRE ESTÁ ARRIBA, estaría relacionada con la postura erecta con la que esta expresión se expresa, mientras que TRISTE ES ABAJO, se relacionaría con situaciones corporales como estar cabizbajo, por ejemplo.

En cualquier caso, algunos de estos dominios fuentes, que están compartidos con otros conceptos no relacionados con la emoción, están connotados positiva (*arriba, luz, cálido, valioso*) o negativamente (*abajo, oscuro, frío no valioso*). Así, la *alegría* es una emoción catalogada como positiva y la *tristeza* como negativa, mientras que otras como el *enojo* no parecen ser conceptualizadas como inherentemente buenas o malas.

3.3. Calma

Los estudios de lingüística referentes al campo de la emociología no han prestado demasiada atención a aquello que podemos denominar como *calma*. En este sentido, podemos señalar que pocos estudios le han sido dedicados, sobre todo otorgándole una identidad propia, fuera del perímetro de las demás emociones. Quizás esto se deba a la dificultad de considerar la *calma* como una emoción a la misma altura que otras como el *enojo*, la *tristeza* o la *alegría*.

Según Sperling (1976), ciertas investigaciones anatómicas demuestran que existen dos estados básicos, polarizados, relacionados con la emoción, que se pueden denominar como *excitación* y *calma*. Se ha comprobado que el cerebro controla los órganos internos por medio de dos grupos de nervios antagónicos. Los nervios parasimpáticos mantienen el cuerpo en un estado de funcionamiento rutinario. Así, todas las funciones vitales ordinarias están gobernadas por los nervios parasimpáticos, haciendo, por ejemplo, que las pupilas se contraigan cuando se da un exceso de luminosidad, o regulando el proceso de digestión. Los nervios simpáticos, al contrario, gobiernan el cuerpo en casos de urgencia, ocasionando efectos fisiológicos como un aumento de la transpiración, un aumento del ritmo cardiaco y respiratorio, la dilatación de las pupilas o la activación de las glándulas suprarrenales para liberar las hormonas del estrés (adrenalina y noradrenalina).

En perfecto paralelismo con esta dicotomía, a menudo el término *emoción* ha sido caracterizado mediante definiciones como *un estado de agitación* o *una perturbación del equilibrio*. El diccionario de la RAE lo define como una *alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática*. Según estas definiciones, podemos inferir que existe un estado de *calma*, que podemos calificar como normal, y por otro lado, un estado emocional que supone una desviación ('alteración') respecto a este estado normal, y que se corresponde con el estado de excitación nombrado anteriormente. En resumen, según estas definiciones, parece ser que la *calma* es una emoción que aparece por defecto, que tiene lugar cuando ninguna otra toma su lugar, y que encarna una situación de normalidad y de rutina.

En cuanto a su valoración, Palmero (2006: 19) señala que en algunas circunstancias, se ha propuesto que *la emoción es disfuncional, que repercute de forma negativa en el rendimiento y en la capacidad de adaptación de un organismo*. En este sentido, la *calma*

gozaría de una valencia positiva, por oposición al comportamiento disfuncional que aporta la emoción.

En lo que respecta a la volición, el estado de calma de un individuo puede ser involuntario, provocado de alguna manera por la ausencia de otra emoción. No obstante, el estado de calma puede ser igualmente voluntario, como consecuencia de una lucha del individuo contra emociones como el *estrés*, la *ira* o el *miedo*. Este enfrentamiento a las emociones está relacionado con la noción de control. Averill (1973) proporcionó una clasificación tripartita de las distintas posibilidades de ejercer control ante situaciones de estrés. En primer lugar, el *control conductual* se basa en la posibilidad de tener acceso a una respuesta que modifique objetivamente la situación que constituye el peligro. En segundo lugar, el control cognitivo consiste en una reinterpretación subjetiva de talante positivo respecto a la situación amenazante. Por último, *el control de decisión* implica la posibilidad de selección entre diferentes cursos de acción respecto a dicha situación. En cualquier caso, la noción de control está tan unida al concepto de *emoción* (tomar el control de la emoción) como al concepto de *calma*, en cuanto que el control es el medio para lograr la calma.

3.4. Autoestima

Desgraciadamente, no existen demasiados estudios en que apoyarnos sobre esta emoción (entendiendo *emoción* en su sentido más amplio). Si bien el *amor*, entendido como sentimiento que se orienta hacia otro individuo, goza de notable interés en los estudios lingüísticos, la *autoestima* no cuenta con una amplia bibliografía. Quizás esto se deba a su poca prototipicidad en tanto que emoción. No obstante, hemos decidido incluirla en el estudio por dos razones. En primer lugar, puesto que el *amor* (sentimiento positivo por otro individuo) se considera a menudo como una emoción, nos ha parecido adecuado incluir la *autoestima*, en cuanto que esta simboliza de alguna manera la estima o aprecio que se tiene por uno mismo. Por otra parte, ya que el corpus ha ofrecido datos consecuentes acerca de esta *emoción*, parece lógico aprovechar para estudiar esta emoción lingüísticamente poco conocida.

Esta emoción, al contrario que en los estudios lingüísticos, ha sido objeto de numerosas investigaciones en el dominio de la psicología. Así, como afirma Pedro Ortega Ruiz y otros (2000: 47-48), el término *autoestima* es, sin duda, uno de los más ambiguos y discutidos en el ámbito de la psicología. Como consecuencia de esta amplitud de estudios y enfoques, existen numerosas definiciones de este concepto. En este trabajo, entendemos la autoestima en la línea de Musitu y otros (1996), que la retratan como *el concepto que uno tiene de sí mismo, según las cualidades que se atribuye a sí mismo*.

Existe un gran consenso a la hora de afirmar que el origen de la autoestima es su origen social y no innato, puesto que nadie nace con alta o baja autoestima. Esta se aprende en la interacción que se establece con el círculo social más significativo (familia, amigos,

profesores, etc.). No obstante, existen divergencias sobre la reactividad del individuo en la construcción de su propia autoestima. Ortega Ruiz y otros (2000: 47) señalan que en algunas definiciones, dada la relevancia que se otorga al entorno social como factor determinante de la autoestima, *parece desprenderse un cierto determinismo que explicaría los distintos niveles y el sentido, positivo o negativo, de la autoestima*. Este determinismo llevaría a considerar al individuo como un sujeto pasivo, por una parte, y a las influencias externas como verdaderas responsables de la autoestima, por otra. En este sentido, Ortega Ruiz y otros, sin negar el componente social en el origen de la autoestima, sostienen que el sujeto desempeña un papel más activo, participando activamente en su construcción.

3.5. Conclusión

Este apartado ha permitido definir y delimitar el término emoción según el uso que de este se hará en este trabajo. Así, nos hemos decantado por distinguir entre la EMOCIÓN, entendida como la experiencia subjetiva emocional que experimenta el individuo, y el EVENTO EMOCIONAL, entendido como el proceso emotivo que incluye una serie de fenómenos que van más allá de dicha experiencia íntima de la emoción (estímulo, estado anímico, reacciones fisiológicas, conductuales, etc.).

Por otra parte, ha permitido ofrecer una visión panorámica de la concepción y categorización de la emoción por parte de muy diversas disciplinas (psicología, neurología, filosofía, sociología, etc.), e, igualmente, mostrar un gran abanico de posibilidades en cuanto al estudio lingüístico de la emoción (léxico/gramatical, metafórico/literal, científico/popular, etc.).

Gracias a esta labor de definición, delimitación y de valoración de las diferentes posibilidades de estudio de esta noción, es posible establecer de manera clara y contextualizada cuál es nuestro objeto de estudio. Así, nuestra investigación, como hemos señalado anteriormente, se focalizará en el análisis del significado de algunos elementos gramaticales particularmente pertinentes en el discurso narrativo del evento emocional, como por ejemplo de las diferentes construcciones (transitivas, pasivas, copulativas, etc.) seleccionadas para transmitir un episodio emocional, las diferentes categorías gramaticales utilizadas para la codificación de la emoción (sustantivo, verbo, adjetivo, etc.), los diferentes recursos utilizados para la expresión de la causalidad, y, por último, algunos de los recursos lingüísticos esenciales para transmitir el cambio de estado emocional (verbos, construcciones, etc.). Igualmente, se analizará el tipo de lenguaje metafórico utilizado para conceptualizar el evento de cambio emocional, utilizando una categorización basada en los *esquemas de imagen* de Jhonson y Lakoff (1980).

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

Los dispositivos de recogida de datos

En este trabajo se ha realizado el análisis de dos corpus diferentes. En primer lugar, un corpus cuya materia prima son los manuales de instituto en Francia, y más concretamente, los apartados en los que dichos manuales hacen referencia a las nociones de *cambio* y *emoción*. En segundo lugar, un corpus realizado *ad hoc* para esta investigación, en el que se recoge la narración manuscrita de una historia por parte de locutores españoles y franceses. A continuación se detallan las características de ambos corpus.

1. Corpus de manuales de instituto en Francia.

El primer análisis de corpus tiene por objeto de estudio los manuales de instituto francés, y concretamente, los apartados dedicados a la expresión de las nociones de *cambio* y *emoción*.

1.1. Objetivos

El objetivo principal es observar el enfoque didáctico que ofrecen los manuales de instituto (Seconde-Première-Terminal) en Francia para fomentar el aprendizaje de la expresión de las nociones de *cambio* y *emoción*. Concretamente, se observarán fenómenos como la presencia de estas nociones en los índices (en términos de presencia y prominencia), el tipo de elementos lingüísticos propuestos para la expresión del *cambio* y la *emoción*, el tipo de ejercicios/actividades/tareas propuestos para su práctica y adquisición, y el tipo de *input* que el manual presenta como reflejo de estas nociones.

Se han distinguido dos etapas en cuanto a la publicación de estos manuales, los anteriores a 2010, que guardan una importante semejanza entre ellos, y aquellos publicados después de 2010, que incorporan, como se verá posteriormente en el apartado dedicado al análisis, importantes distinciones respecto a los anteriores. El objetivo del estudio separado de estos, responde a un doble interés. Por una parte, investigar si estos suponen un verdadero cambio respecto a los precedentes, a los que se les achaca un enfoque bastante tradicional a la hora de enseñar la lengua. Por otra parte, servirá para establecer un panorama sincrónico y actual acerca del tratamiento de estas dos nociones en los manuales de español en Francia.

1.2. Características del corpus

Para el análisis de los manuales publicados antes de 2010, se ha seleccionado una muestra de 14 ejemplares de 7 editoriales diferentes correspondientes al periodo comprendido entre 1991 y 2008:

Título	Editorial	Año de publicación
<i>Gran Vía</i>	Bordas	1991-1993
<i>Tengo</i>	Delagrave	1997-1999
<i>Anda</i>	Nathan	2001-2003
<i>Conéctate</i>	Hatier	2001-2003
<i>Tengo (nueva edición)</i>	Delagrave	2001-2003
<i>Así es el mundo</i>	Belin	2002-2006
<i>En primera línea (Tle)</i>	Hachette	2003
<i>Nuevos rumbos</i>	Didier	2003-2005
<i>Enlaces</i>	Bordas	2004-2006
<i>Ritmos</i>	Hachette	2004-2006
<i>Puerta del sol</i>	Delagrave	2004-2006
<i>Cuenta conmigo</i>	Hatier	2005-2007
<i>Venga</i>	Hachette	2006-2008
<i>Juntos (nueva edición)</i>	Nathan	2006-2008

Figura 7: Lista de los manuales publicados antes de 2010

Para reducir el riesgo de sesgo, se ha prestado atención a la distancia cronológica entre los diferentes manuales, así como a posibles correspondencias relacionadas con la pertenencia a una misma editorial. Adelantamos, no obstante, que el hecho de pertenecer a una misma editorial o a un mismo período no parece crear similitudes o diferencias particulares en la manera de tratar estas nociones.

Respecto a aquellos manuales publicados tras 2010, se presentan los 3 manuales disponibles en las fechas en las que se realizó el análisis de datos, orientados al nivel de *Seconde* (A2-B1) y pertenecientes a editoriales distintas. Los manuales analizados son los siguientes:

MANUAL	EDITORIAL	AÑO DE PUBLICACIÓN
<i>Algo más (Seconde)</i>	Belin	2010
<i>Apúntate (Seconde)</i>	Bordas	2010
<i>Ahora sí (Seconde)</i>	Hatier	2010

Figura 8: Lista de los manuales publicados después de 2010

Para la selección de los extractos utilizados para el análisis, nos hemos basado en primer lugar en el índice (general y del glosario), tomando todos los apartados, capítulos, lecciones o títulos de textos (según los criterios de indexación de cada manual) relacionados con las nociones de *cambio* o *emoción*. Una segunda operación consistió en la búsqueda de estas nociones fuera de los apartados precisados en el índice, lo que ayudó a ofrecer una visión global de la representación de estas nociones.

1.3. Análisis de datos

Se trata de una metodología descriptiva y comparativa. Es descriptiva en cuanto que se basa en el análisis y descripción de los diferentes parámetros didácticos ligados a la enseñanza de estas nociones (presencia e identidad de estas nociones, input presentado, tipología de actividades propuestas, etc.). Es comparativa en la medida en la que los diferentes manuales son contrastados con el fin de averiguar si la enseñanza de estas nociones es homogénea, o, al contrario, presenta diferencias importantes según los diferentes manuales. Cuando presentan cierta heterogeneidad, nos ocupamos de averiguar qué tipo de distinciones existen entre ellos, y a qué factores son debidos (tipo de editorial, año de publicación, etc.). Por último, una dimensión contrastiva se encuentra igualmente en el hecho de que la representación lingüística que se hace de estas nociones en los manuales, ya sea en el *input*, en los ejercicios presentados, en el vocabulario o en las estructuras presentadas como vehículos de expresión, será confrontada igualmente a las características principales de la expresión de estas nociones por parte de los españoles nativos (¿qué tipo de relación se da entre los elementos lingüísticos presentados por los manuales y aquellos utilizados por los hablantes nativos?) e igualmente con aquellos presentados por los locutores franceses que se expresan en español L2 (¿Qué correspondencia se da entre los elementos lingüísticos enseñados en los manuales y el discurso de estos locutores?¹, etc.).

2. Corpus basado en el relato ‘el fin de semana de Laura’.

El dispositivo de recogida de datos presente en este trabajo se ha inspirado en el test realizado por Cadierno (2004), en el que la autora investigaba la manera de expresar la noción de *movimiento* por parte de los aprendientes de una L2 (tipológicamente diferente de su L1). Concretamente, Cadierno (2004) utilizó la *‘historia de la rana’* (*‘frog story’* o *‘Frog, Where are you?’*) como soporte de su experiencia. Realizó esta experiencia con dos grupos, un grupo danés, y un grupo español. Del grupo danés extrajo datos por escrito dos veces. Una primera vez en español, y aproximadamente una semana después, en danés. Este orden se eligió para

¹ Es importante señalar que no se trata de una investigación dedicada a la adquisición. Por lo tanto, se hará referencia únicamente a aquellos aspectos que tienen relación con este trabajo, como la utilización de los ‘verbos de cambio’, por ejemplo.

minimizar en la medida de lo posible el efecto potencial de la L1 en la L2. Se les explicó a los aprendientes que debían mirar un libro sin palabras (sólo imágenes) en el que había tres personajes principales, un niño, un perro y una rana. También se les aconsejó que mirasen las 24 imágenes primero para tener una idea de la historia en general, y luego, que escribiesen una narración describiendo qué es lo que veían en cada dibujo. Por otra parte, a los individuos no nativos se les presentó una lista bilingüe con pares de vocabulario de los principales nombres (no verbos) que aparecían en los dibujos (ventana, etc.) para proveerlos del vocabulario necesario para describir cada dibujo. Para que los participantes describiesen lo más posible los dibujos, se les dijo que usasen estos nombres en su narración. Se les dejó 45 minutos para hacerlo. Los procedimientos experimentales para el hablante nativo fueron similares excepto por dos aspectos, no obtuvieron lista bilingüe y sólo lo hicieron una vez. A continuación, las producciones de los diferentes locutores fueron divididas en cláusulas, para luego aislar aquellas en las que se hacía referencia al movimiento. Posteriormente, Cadierno (2004) se basó en la categorización tipológica de Talmy acerca de los patrones conceptuales de la expresión del movimiento para el análisis de dichas cláusulas.

Así, como veremos detalladamente a continuación, este corpus, como el de Cadierno (2004), se basa en un proceso de elicitación escrita de una historia en imágenes por parte de locutores ‘nativos’ y ‘no nativos’ (en L1 y L2).

2.1. Objetivos

El objetivo del análisis ligado a este corpus es el de investigar la manera de expresar el evento de cambio emocional (la narración de la evolución emocional de un individuo) por parte de los diferentes participantes de este test (locutores españoles que se expresan en español, locutores franceses que se expresan en francés, locutores franceses que se expresan en español lengua extranjera). Concretamente, tras una evaluación de los recursos utilizados por estos participantes, el análisis se concentró en aspectos como el tipo de construcción utilizado para la narración (transitivas, pasivas, medias, copulativas, etc.), el tipo de categoría gramatical utilizada para codificar la emoción (mediante un nombre como *tristeza*, un adjetivo como *triste*, un verbo como *entristecerse*, etc.), el lenguaje metafórico empleado, las diferentes maneras de expresar la causatividad, y, por último, los principales recursos para expresar el cambio.

2.2. Participantes

Los participantes en este dispositivo de recogida de datos se dividen esencialmente en dos grupos. El primer grupo se compone de alumnos franceses que estudian español, y el segundo, de un grupo de hablantes hispanófonos.

En cuanto al grupo francés, los participantes fueron contactados gracias a la estructura LANSAD, de la Universidad Stendhal Grenoble III, que ofrece cursos de español para estudiantes universitarios de disciplinas diferentes a la filología. Por una cuestión de

coherencia, el grupo español tiene las mismas características, esto es, un perfil universitario y una edad comprendida entre los 19 y los 40 años. La mitad de los locutores hispanófonos (7/15) son estudiantes Erasmus presentes en la universidad de Grenoble, y el resto tiene como lugar de residencia España. La mayoría de los locutores españoles tiene la nacionalidad española (14/15).

El grupo francés se subdivide a su vez en dos sub-grupos según su nivel de lengua en español. El primer grupo se sitúa en un nivel B1.2. (en adelante B1), nivel avanzado del nivel B1 correspondiente al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante MCERL). El segundo grupo se corresponde con el nivel B2 del MCERL. Estos dos niveles se eligieron respecto a la capacidad de estos usuarios de la lengua para realizar la tarea que se exige en el test, esto es, relatar una historia teniendo en cuenta la expresión de sentimientos. Tomamos como referencia para estas afirmaciones las escalas de DIALANG, extraídas de los anejos del MCERL.

NIVEL DEL MARCO	EXPRESIÓN ESCRITA
A1 A1 A1 A1 A1 A1	Puedo escribir notas sencillas a los amigos. Puedo describir el lugar donde vivo. Puedo rellenar formularios con datos personales. Puedo escribir expresiones y frases sencillas aisladas. Puedo escribir una postal breve y sencilla. Puedo escribir cartas y notas breves con la ayuda de un diccionario.
A2 A2 A2 A2 A2 A2	Puedo hacer descripciones breves y básicas sobre acontecimientos y actividades. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, expresando agradecimiento o disculpándome. Puedo escribir notas y textos breves y sencillos relativos a asuntos cotidianos. Puedo describir planes y proyectos. Puedo explicar lo que me gusta o no me gusta de algo. Puedo describir a mi familia, mis condiciones de vida, mis estudios y mi trabajo actual o más reciente. Puedo describir actividades y experiencias personales pasadas.
B1 B1 B1 B1 B1 B1	Puedo escribir informes muy breves para transmitir información sobre hechos cotidianos e indicar los motivos de una actuación determinada. Puedo escribir cartas personales describiendo experiencias, sentimientos y acontecimientos con todo detalle. Puedo describir detalles básicos de sucesos imprevisibles, como, por ejemplo, un accidente. Puedo describir sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo tomar notas acerca de problemas, peticiones de información, etc. Puedo describir el argumento de un libro o una película y describir también mis reacciones. Puedo exponer brevemente las razones y dar explicaciones sobre mis opiniones, planes y acciones.
B2 B2 B2 B2	Puedo evaluar diferentes ideas y soluciones para resolver un problema. Puedo sintetizar información y argumentos partiendo de diferentes fuentes. Puedo construir una argumentación razonada. Puedo especular sobre causas, consecuencias y situaciones hipotéticas.
C1 C1 C1 C1aprox C1aprox	Puedo ampliar y defender puntos de vista extendiéndome y utilizando otros puntos de vista complementarios, razonamientos y ejemplos adecuados. Puedo desarrollar una argumentación sistemática, poniendo el énfasis apropiado en los aspectos significativos y presentando detalles relevantes para defenderla. Puedo hacer descripciones detalladas y claras sobre asuntos complejos. Suelo escribir sin consultar el diccionario. Escribo lo bastante bien como para no tener que hacer correcciones, a menos que el texto sea importante.
C2 C2 C2aprox C2aprox	Proporciono una estructura lógica, apropiada y eficaz que contribuye a que el lector encuentre los aspectos significativos. Puedo escribir con un lenguaje claro y fluido informes, artículos o ensayos que presenten un asunto u ofrezcan una valoración crítica de propuestas o de trabajos literarios. Escribo lo bastante bien como para que los hablantes nativos no tengan que corregir mis textos. Escribo lo bastante bien como para que las mejoras que puedan hacer en mis textos los profesores de expresión escrita no sean muy significativas.

Figura 9: Descriptivo DIALANG ‘expresión escrita’ (p. 223)

DESCRIPCIÓN Y NARRACIÓN					
A1	A2	B1	B2	C1	C2
– Dónde viven.	– Personas, aspecto. – Origen, trabajo. – Lugares y condiciones de vida.	– Objetos, mascotas, pertenencias. – Hechos y actividades. – Gustos y preferencias. – Planes o citas. – Costumbres o actividades cotidianas. – Experiencias personales.	– Trama de libros o películas. – Experiencias. – Contar una historia. – Sueños, esperanzas, ambiciones. – Reacciones a todos estos temas.	– Detalles básicos sobre sucesos impredecibles; por ejemplo, un accidente.	– Descripción clara y detallada de temas complejos.

Figura 10: Descriptivo DIALANG ‘descripción y narración’ (p. 230)

Respecto al número de estos hablantes, la muestra se compone de 9 locutores franceses de nivel B1., 8 locutores de nivel B2 (17 locutores franceses en total) y de 15 locutores españoles.

En cuanto al conocimiento de otras lenguas, el grupo español presenta las siguientes características². Hay cuatro participantes que son bilingües (tres participantes castellano/catalán y un participante castellano/euskera). La mayoría de los participantes conoce dos lenguas extranjeras. El inglés es de manera preponderante la lengua considerada como primera lengua extranjera (con una única excepción a favor del francés), y ha sido estudiado generalmente durante todo el ciclo escolar de los participantes (en el colegio, instituto, universidad, escuelas privadas, etc.), mientras que el francés aparece frecuentemente como lengua extranjera situada en segunda posición (13 participantes /15). Por otra parte, es conveniente señalar que la prueba se realizó el 9 de febrero de 2011, esto es, cuando los estudiantes Erasmus habían pasado ya un semestre en Francia, lo que puede implicar una cierta familiaridad con esta lengua.

En cuanto al grupo francés, existe un único caso de bilingüismo (francés/árabe). La lengua inglesa ha sido estudiada por la casi totalidad de los estudiantes (16 participantes/ 17) como lengua extranjera durante los estudios de colegio e instituto, y, a menudo, en los estudios universitarios. Por otra parte, la mayoría de los participantes franceses han estudiado el español durante el colegio (13 / 17), el instituto (17/17) y la universidad (17/17).

Se trata por lo tanto en ambos casos de hablantes que tienen acceso a conocimientos lingüísticos ligados a diferentes lenguas extranjeras, y, más concretamente, respecto a las analizadas en este trabajo. Es importante señalar en este sentido, que la mayoría de los locutores españoles tienen nociones de francés y la totalidad de los locutores franceses conocen la lengua española. Por lo tanto, en las producciones realizadas por los participantes,

² Estos datos se han obtenido mediante un cuestionario acerca de su perfil lingüístico (lengua materna de los locutores, presencia de casos de bilingüismo, trayectoria en el estudio de lenguas).

ya sea en lengua materna o extranjera, pueden darse influencias de las diferentes lenguas que conocen. No obstante, debido a la naturaleza de este estudio, no podemos sino constatar este hecho, puesto que no propondremos una medición del alcance y las características de esta potencial influencia.

2.3. Sistema de elicitación

La elicitación se basa en la narración de un relato, gracias a la inspiración de una historia en viñetas que se ha titulado ‘el fin de semana de Laura’.

2.3.1. Los documentos gráficos

Ante la dificultad de dar con historias ilustradas relacionadas con la temática de este trabajo, y susceptibles de producir un relato con esta temática (expresión de la evolución emocional de un individuo) fue posible encontrar, mediante una búsqueda en internet, una serie de historietas ilustradas³, en las que aparecía una mujer que sufría situaciones de la vida cotidiana, y que representaba de manera convincente los diferentes sentimientos de su protagonista. No obstante, dichas viñetas no daban cuenta de una historia extensa, sino de breves situaciones puntuales aisladas. Así, puesto que era necesario un soporte más amplio que permitiese mostrar una cierta evolución emocional de esta protagonista, las diferentes viñetas que no tenían conexión alguna en su presentación inicial, fueron puestas en relación, disponiéndolas a modo de relato gracias a las acciones siguientes:

- Añadir a la historia coordenadas espaciales (viernes, sábado por la mañana, etc.)
- Dar nombres a los protagonistas (Laura, Martín, Gabriel)
- Presentar relaciones entre los diferentes protagonistas (Laura como protagonista, Martín como su mejor amigo y Gabriel como su cita del sábado)
- Indicar algunas características de la acción (‘Laura se prepara para su cita’)
- Añadir algunos diálogos cuando la acción no era lo suficientemente clara (por ejemplo, cuando se encuentra delante del espejo)⁴.

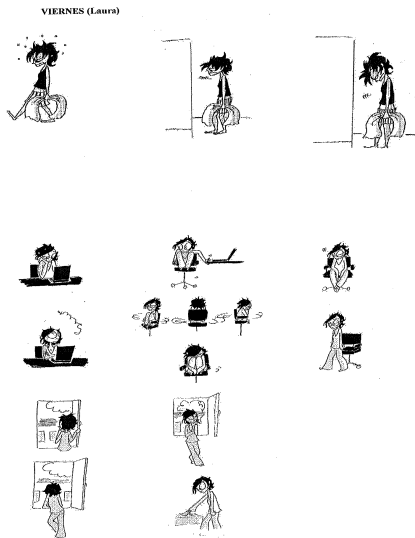
Así, tras esta reorganización y retoque de las viñetas, se presentó a los participantes una historia ilustrada en la que se puede observar el fin de semana de una chica llamada Laura, que sufre una serie de cambios de humor a causa de ciertos sucesos que tienen lugar durante

³ Me permito agradecer aquí la generosidad de la diseñadora gráfica, que me ha permitido utilizar las ilustraciones que extraje de su página web (<http://tchacatchac.fr/book/>) para este trabajo de investigación.

⁴ La falta de claridad de algunas escenas fue puesta en evidencia por los participantes de los pre-tests, en los que se probó el funcionamiento del dispositivo de recogida de datos.

el período mencionado. Se presenta a continuación la historia tal y como se entregó a los participantes⁵.

VIÑETA 1: Viernes (Laura)



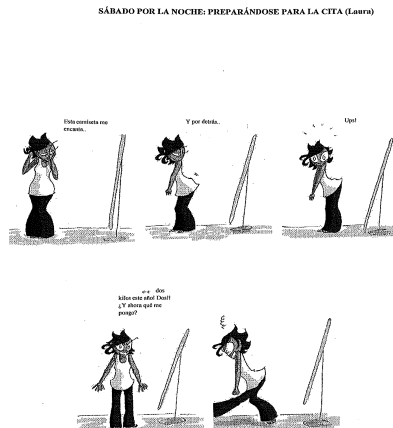
VIÑETA 2: Sábado por la mañana (Laura y Martín, su mejor amigo)



VIÑETA 3: Sábado por la tarde (Una partida de ajedrez: Laura y Martín)



VIÑETA 4: Sábado por la noche (Preparándose para la cita: Laura)



5 Cada una de las 5 ilustraciones presentadas se entregó en tamaño A4, de manera idéntica a como se encuentran en el anexo correspondiente.

VIÑETA 5: Sábado por la noche (La cita con Gabriel: Laura y Gabriel)



Figura 11: Ilustraciones gráficas del dispositivo de recogida de datos

Estos documentos gráficos fueron entregados conjuntamente con otro documento, igualmente en formato A4, en el que se precisaba la consigna y una frase introductoria con la que debían comenzar la historia.

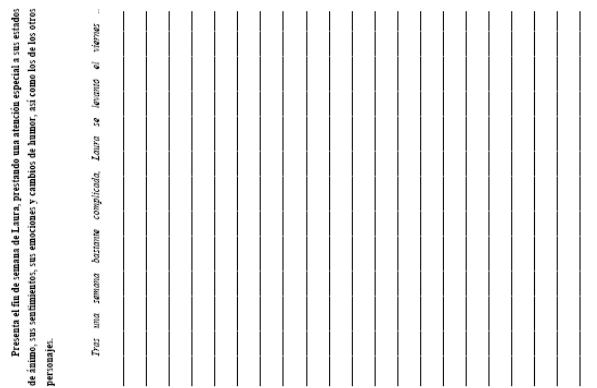


Figura 12: Documento que acompaña las ilustraciones gráficas en el dispositivo de recogida de datos

La consigna, en francés o en español, que aparece en todas las páginas del documento, dice lo siguiente:

- ✓ *Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.*

✓ *Présente le weekend de Laura, en prêtant une attention particulière à ses états d'âme, ses sentiments, ses émotions et ses changements d'humeur ainsi qu'à ceux de ceux qui l'entourent.*

Se explicitó en la consigna el hecho de que tratasen los sentimientos, emociones y cambios de humor con el fin de orientar la atención de los participantes a esa cuestión. No obstante, no se les informó de cuál era el objetivo del test.

Se propuso igualmente una frase introductoria para la historia, con el fin de evitar que se limitasen a la descripción de las viñetas, y de conducirlos más bien hacia un tono narrativo. Las frases en ambas lenguas son las siguientes:

✓ *Vendredi, après une semaine un peu compliquée, Laura s'est réveillée...*

✓ *Tras una semana bastante complicada, Laura se levantó el viernes ...*

2.3.2. Características del test

Registro narrativo

Como se ha señalado anteriormente, se decidió orientar la historia hacia un registro más bien narrativo, gracias a elementos como la consigna que se entregó, las recomendaciones orales mencionadas a la hora de presentar el test y la frase de comienzo de la historia. Esta orientación narrativa se incluyó con el fin de observar cómo los diferentes participantes expresan la noción de *cambio* de una manera global, esto es, incluyendo los aspectos dinámicos y estáticos propios a la expresión del evento de cambio emocional. En este sentido, partimos de la idea de que una consigna orientada a la descripción, hubiese podido disminuir, en parte, la expresión dinámica de este evento⁶. En este sentido, temíamos que el soporte seleccionado para la historia, es decir, una historia en imágenes (necesariamente estáticas) pudiese mermar igualmente la dinamicidad del relato. En resumidas cuentas, pretendíamos que la producción de los participantes representase un relato narrativo independiente sobre 'el fin de semana de Laura' (aunque inspirado en unas imágenes), y no un escrito que tuviese por objetivo la descripción de unas viñetas.

⁶ No obstante, es importante subrayar, como lo hace Florencia Genta (2008: 253) basándose en la teoría de la lingüística cognitiva y la teoría sistémico-funcional, que no existe en realidad una verdadera oposición entre *descripción* y *narración*, en la medida en que ambos tipos de relato incluyen una temporalidad, al igual que una espacialidad, y que, por lo tanto, *no es posible que la descripción suspenda el tiempo de la narración*. Así, la descripción de un proceso, por ejemplo, goza de los parámetros de espacialidad y temporalidad antes descritos. Para una exposición sintética del término *descripción* en oposición a *narración*, ver Genta (2008: 253-257).

Expresión escrita (manuscrita)

La elicitación de la historia se realiza mediante la expresión escrita. En este sentido, si bien es cierto que buena parte de las investigaciones realizadas con este tipo de dispositivos se han realizado mediante elicitación oral, logrando muy buenos resultados, nos hemos decantado por un formato escrito, al igual que Cadierno (2004), con el fin de facilitar la reflexión sobre la forma, sobre todo en lo que concierne a los estudiantes que se expresaban en lengua extranjera. En este sentido, creemos que la expresión escrita puede ofrecer un mayor tiempo de reflexión para buscar los elementos lingüísticos que permiten a los diferentes locutores expresar la perspectiva y la concepción que estos se han formado de un cierto episodio emocional. En cualquier caso, experiencias como las de Cadierno (2004) confirman la adecuación de este tipo de dispositivos escritos. No obstante, es importante tener en cuenta que los resultados obtenidos gracias a este test se restringen al dominio escrito, a pesar del registro coloquial al que pertenecen numerosos relatos⁷. Indudablemente, estos resultados podrían verse enriquecidos gracias a la realización de este dispositivo de manera oral.

Por otra parte, es importante señalar que la redacción debía ser manuscrita. Se pretende así que la historia sea lo más espontánea posible, sin posibilidad de utilizar funciones ligadas a los ordenadores como reescribir, copiar y pegar, etc.

Discurso sobre un personaje de ficción y discurso diferido

La historia relatada es un discurso en tercera persona y hace referencia a un personaje de ficción. El relato en tercera persona, sobre todo si se refiere a un personaje de ficción, puede presentar algunas diferencias con el relato en primera persona, por ejemplo. Así, en el discurso en primera persona se expresan los sentimientos del locutor, lo que implica que este tiene un conocimiento ‘de primera mano’ de los hechos, y que probablemente sienta un mayor compromiso emotivo respecto al evento relatado, lo que puede influir en la expresión lingüística de dicho evento.

Por otra parte, se trata igualmente de un discurso diferido, lo que implica, por una parte, que dicho discurso no da cuenta de la reacción inmediata a un evento determinado (lo que se puede representar lingüísticamente con enunciados como, por ejemplo, “*genial*” para expresar alegría y entusiasmo) y, por otra parte, que dicho discurso diferido puede contener una mayor carga cognitiva (reflexiva) que un discurso instantáneo. Y es que el discurso diferido, cuando se trata de la narración de un evento emotivo, implica que el locutor ha construido cognitivamente el evento pasado, ha realizado una conceptualización de este y, posteriormente, lo ha restituido lingüísticamente con el fin de relatarlo a un interlocutor dado.

⁷ En este sentido, con el objetivo de que el registro fuese coloquial, se presentó en francés como frase de comienzo *Laura s’est reveillée*, con pretérito perfecto compuesto, y no *Laura se reveilla*, con el verbo conjugado en pretérito perfecto simple, tiempo utilizado en el lenguaje literario francés.

2.3.3. Desarrollo del test

El grupo español redactó la historia una sola vez, en lengua española. Los participantes Erasmus realizaron el test en presencia de la investigadora, mientras que los participantes residentes en España lo hicieron de manera autónoma y lo enviaron por correo electrónico (escaneado).

El grupo francés produjo la historia en dos ocasiones. Se relató una primera vez en francés, y aproximadamente una semana después, en español, con el fin de minimizar en la medida de lo posible gracias a este plazo el efecto potencial de la L1 en la L2. Por razones logísticas, el test en francés se realizó en casa, y el test en español se realizó en clase de lengua sin ayuda de ningún documento (diccionario o gramática).

La puesta en marcha de esta doble elocución presentó algunas dificultades. Así, si se informaba a los estudiantes franceses que la semana posterior iban a realizar el mismo test en español, temíamos dos consecuencias negativas potenciales. La primera consecuencia, de carácter afectivo, es que, a pesar de su buena voluntad para participar en este trabajo de investigación, la redacción resultase tediosa a causa de la mecánica de repetición. La segunda consecuencia, reside en el hecho que el trabajo iba a ser tomado en cuenta para la evaluación dentro del dispositivo de LANSAD. Concretamente, las profesoras anunciaron a sus estudiantes que la producción en lengua española que iban a realizar, si bien no iba a ser evaluada numéricamente y no iba a ser tomada en cuenta para el resultado final de la asignatura, sí que supondría un *bonus* que podía ayudar a sumar algunos puntos a la nota final en el caso de que estuviese bien realizada. Por esta razón, temíamos que los estudiantes estudiaran la manera de expresar en español lo que habían escrito en francés la semana anterior, recurriendo a diferentes recursos como diccionarios, foros, ayuda a terceras personas, traductores en línea, etc., lo que hubiese falseado el experimento. La decisión que se tomó para intentar sortear ambos problemas fue la de informarles de que la semana posterior, una vez realizada la historia en francés, realizarían una tarea similar en español, esto es, contar una historia a partir de viñetas con una temática similar. De esta manera, les teníamos al corriente de la mecánica un poco repetitiva del experimento sin permitirles trabajar el contenido en casa.

Por otra parte, la doble producción en L1 (francés) y L2 (español) por parte del grupo francés ha tenido diversas consecuencias positivas. Por una parte, ha permitido neutralizar el parámetro personal para el análisis de las producciones, y, por otra parte, ha contribuido a que, una vez realizado el test en francés, la fase de comprensión del soporte (la historia gráfica) en español lengua extranjera no presentase mucha dificultad para los locutores franceses, lo que pudo facilitar el ejercicio.

En cuanto al tiempo, después de los primeros pre-test, se comprobó que el trabajo se podía hacer de manera satisfactoria en 1 hora, por lo que se estableció este plazo como duración límite para el test.

2.4. Análisis de datos

2.4.1. Selección de las producciones

Con el objetivo de efectuar una delimitación basada en criterios claros, se restringió el corpus a aquellos enunciados en los que había una clara referencia a la *emoción*, entendida como la sensación anímica sentida por un individuo. Así pues, solo se tomaron aquellas producciones en las que se hacía referencia explícita a la emoción, ya sea de forma literal, gracias a términos como *enfadado*, *rabia* o *enfadarse*, como de manera metafórica (*subirse la mosca a la nariz*, *être hors de soi*, etc.). Así, según esta delimitación, un enunciado del tipo *llorar de rabia* es susceptible de aparecer en el texto, mientras que otro como *llorar* no aparecería, ya que no hay una alusión directa a la emoción (puesto que se puede llorar de rabia, de pena, de alegría, etc.). Esta delimitación, si bien contiene una cierta arbitrariedad, al aceptar, por ejemplo, enunciados como *llorar de rabia* y rechazar otros como *llorar*, permite realizar un corpus homogéneo respecto a los diferentes grupos de participantes, y, de igual manera, realizar un análisis que focalice el fenómeno más prominente del evento emocional, esto es, la sensación anímica en la que se encuentra el participante. El corpus estará compuesto, por lo tanto, de enunciados que hacen referencia únicamente a la emoción (*estar enfadada*), pero también por otros que implican igualmente diversos elementos del evento emocional, como el estímulo, o las reacciones físicas y comportamentales relacionadas con la emoción (*son enthousiasme l'amen à se jeter violement contre lui*).

2.4.2. Delimitación de las producciones

Una vez realizada la búsqueda de todas estas referencias a la emoción, se seleccionó la cláusula en la que dichas referencias aparecían. Se tomó como unidad de análisis una cláusula que cuente con un único *perfil*⁸ predicativo, lo que según la definición de Langacker (2008a:

⁸ Téngase en cuenta que el *perfil* de una expresión es lo que esta designa. Cuando varios elementos se combinan para formar una expresión compuesta, es normal que esta última herede el *perfil* de uno de ellos. Este es el caso de lo que en el estructuralismo suele llamarse estructura endocéntrica. Por ejemplo, si combinamos los términos *araña* + *sabrosa*, la *araña sabrosa* designa a la *araña*, no a la propiedad gustativa denotada por el adjetivo 'sabrosa'. Por esta razón, se considera a la *araña* como núcleo (*head*) de la construcción, puesto que tiene el *perfil* determinante. Al contrario, el *perfil* del adjetivo es relegado a un plano secundario en el nivel de la estructura composicional. Este procedimiento es similar en las cláusulas que componen una oración compuesta subordinada:

- a) *They persuaded the CEO [to resign]*
- b) *He cut himself [while shaving]*
- c) *This Money [we stole] is counterfeit.*

Así, a) designa un acto de persuasión y no uno de dimisión, al igual que b) hace referencia al acto de cortar y no al de afeitarse. En c), el *perfil* es anulado incluso en el nivel nominal, puesto que 'this Money we stole' perfila el dinero, no el robo. En todos estos casos el *perfil* de la cláusula principal prevalece en el nivel de la estructura compuesta frente a la cláusula subordinada. En las construcciones coordinadas, sin embargo, no se produce este cambio de *perfil*. De esta manera, un enunciado como *Juan cantó y bailó*, designa por igual un acto de baile y un acto de canto.

413 y ss.), incluye las cláusulas simples y las complejas con subordinadas, dejando aparte las coordinadas, yuxtapuestas, y aquellas separadas por un punto. Esta delimitación sirvió por ejemplo para ver en qué tipo de construcciones se ve inserta la expresión de la emoción, cómo se codifica la emoción (adjetivo/sustantivo/verbo) o qué expresión metafórica se usa. Esto significa que se tomó una cláusula simple, o una subordinada, pero no aquellas unidas por coordinación o yuxtaposición, en cuanto que muestran un perfil diferente. No obstante, se tomó en cuenta y se incluyó en el corpus el contexto en el que este tipo de cláusulas aparecía, lo que fue particularmente pertinente para el estudio de la causatividad y el cambio.

2.5. Naturaleza de los ejemplos presentados y etiquetado

La mayoría de los ejemplos presentados en este trabajo proceden del corpus. Los ejemplos que provienen del corpus han recibido un código que permite su identificación. Así, los ejemplos que no provienen del corpus son reconocibles en la medida en que no tienen un código adjudicado. Los ejemplos provenientes de producciones en lengua extranjera han sido transcritos literalmente, y, por lo tanto, contienen expresiones que se desvían de la norma, sin que esto sea señalado explícitamente. Los ejemplos provenientes de producciones redactadas en lengua materna (español o francés), igualmente transcritos literalmente, cuentan, en caso de presentar expresiones que se desvían de la norma, con la inscripción [sic] para señalar que la transcripción es ‘conforme al original’.

Por otra parte, todos los ejemplos presentan un código al final que permite encontrarlos en el texto original redactado por los participantes, situado en el anexo correspondiente. Dicho código, presenta una estructura del tipo **FR-fr [B1] 1 (I. 15)**. A continuación se presenta la información vehiculada por cada una de las partes de este código:

- **FR-fr** Esta primera parte del código representa, en primer lugar y en mayúscula, la lengua materna del locutor, y en segundo lugar y en minúscula, la lengua en la que dicho locutor se expresa. Así, *FR-fr* hace referencia a un locutor francés que se expresa en francés lengua materna, *FR-es* hace referencia a un locutor francés que se expresa en español lengua extranjera, y *ES-es*, por su parte, hace referencia a un locutor español que se expresa en español lengua materna.

- **[B1]** Esta segunda parte del código, utilizada únicamente para los locutores franceses, especifica el grupo de participantes franceses al que se hace referencia. Como se ha señalado anteriormente, los locutores franceses se han separado en dos grupos de nivel, el nivel B1 y el nivel B2.

- **1** Esta cifra hace referencia al participante concreto que ha realizado la producción, y al que, por motivos de anonimato, nos referimos de manera numérica.

▪(l. 15) Esta última parte del código hace referencia a la línea en la que se encuentra la producción respecto al texto original redactado por el participante.

Así, el código **FR-fr [B1] 1 (l. 15)** hace referencia a un texto realizado por un locutor francés (FR) que se expresa en su lengua materna (fr), que pertenece al grupo B1, que se trata del hablante número 1, y que la producción señalada se encuentra en la línea 15.

2.6. Representatividad de los datos

El número de participantes para el test es similar a aquel que ha sido utilizado por Cadierno (2004), y con el cual ha cosechado excelentes resultados. Por lo tanto, dada la similitud del dispositivo de recogida de datos y las características del análisis, confiamos en que nuestros resultados son fiables y representativos respecto a los parámetros acerca de los cuales nos pronunciamos. Es importante señalar en este sentido, que el análisis presentado es esencialmente cualitativo. No obstante, en algunas ocasiones nos pronunciamos acerca de algunas tendencias lingüísticas que muestran los diferentes grupos de participantes, lo que implica de alguna manera, un estudio cuantitativo. En este sentido, y a pesar de la talla de la muestra, creemos que nuestros resultados son representativos, en la medida en la que las tendencias observadas son coherentes, en cuanto a ciertos parámetros globales (dinamicidad del evento) y entre los diferentes grupos seleccionados (grupo B1 cuando se expresa en francés, grupo B2 cuando se expresa en francés, Grupo español, grupo B1 cuando se expresa en español, grupo B2 cuando se expresa en francés). Sin embargo, es importante subrayar que estas potenciales tendencias hacen referencia únicamente al tipo de producción presentada en este corpus (escrita, manuscrita, narrativa, registro coloquial, dominio emocional, tercera persona, en diferido, etc.) y que la confirmación de estas, así como su posible extensión (a otros campos semánticos, otro tipo de género textual, a la lengua oral, etc.) deberán ser contrastadas en próximos estudios.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE DATOS: LA EXPRESIÓN DEL EVENTO DE CAMBIO EMOCIONAL

Como se ha señalado en apartados precedentes, los resultados que se presentan a continuación nacen de un análisis de un corpus creado para la ocasión. Dicho corpus se basa en el relato escrito de una historia presentada en imágenes, en la que una protagonista evoluciona emocionalmente en relación con lo que le sucede durante el fin de semana. Se trata, por lo tanto, de un análisis de un texto escrito, en tercera persona, en el que se toma en cuenta la información únicamente lingüística, y en el que las producciones reproducen la narración emocional (un relato construido en diferido respecto a los estados emocionales de la protagonista a lo largo del eje temporal). Los resultados, por consiguiente, se circunscriben al lenguaje escrito, incluso si este se presenta en un registro coloquial, a un relato diferido respecto a los eventos y situaciones a los que alude, y que da cuenta de la experiencia vivida por otra persona, lo que probablemente difiera de la manera de describir nuestras propias emociones.

En este apartado prestamos atención únicamente a aquellos enunciados en los cuales la EMOCIÓN (sensación anímica) es puesta de relieve, dejando de lado otros enunciados que perfilan otros elementos del EVENTO EMOCIONAL, como las reacciones fisiológicas, comportamentales, etc. No obstante, recordamos que, basándonos en el marco teórico de la gramática cognitiva, consideramos que todos los fenómenos asociados al estado anímico propio de la *emoción*, como el *estímulo*, las reacciones fisiológicas, etc. (elementos del EVENTO EMOCIONAL) constituyen la base conceptual de la EMOCIÓN propiamente dicha, aunque en la designación de esta se destaca únicamente como perfil la experiencia subjetiva de la emoción.

En un primer apartado se presentará una visión panorámica acerca de la expresión de la emoción (en francés y español), sobre todo en lo que respecta al tipo de construcciones (transitivas, copulativas, medias, etc.) que se utilizan para ello y sus significados prototípicos. En segundo lugar, se presentarán los significados inherentes propios de las principales maneras de codificar la emoción (sustantivo, verbo o adjetivo) representadas en el corpus, y, en tercer lugar, se presentarán ciertos apuntes acerca de la concepción metafórica de la emoción, sobre todo en lo que respecta a las nociones de locación/movimiento y posesión/transferencia. El cuarto apartado se dedicará al análisis de la expresión de la transmisión energética en el dominio emocional, diferenciando entre la expresión de la *causa* y la expresión de la *causación*. Se presentará igualmente una categorización de las diferentes estructuras causativas presentes en el corpus, prestando especial atención al tipo de representación y grado de relación entre el *evento causante* y el *evento causado*. El quinto

apartado, por último, se dedicará a la representación de la noción de *cambio* en el dominio emocional.

1. Construcción oracional y expresión de la emoción

Como hemos señalado en la introducción de este apartado, en las líneas que siguen intentaremos dar cuenta de los diferentes significados que transmiten las construcciones utilizadas por los informantes con cuyas producciones se ha configurado el corpus, que hemos recogido y clasificado de una manera tradicional como nominales¹, de predicación secundaria, copulativas, intransitivas, medias, transitivas (y reflexivas) y pasivas.

Estas construcciones pueden ser clasificadas según muy diferentes parámetros. Una primera clasificación de estas permite distinguir aquellas construcciones potencialmente causativas de aquellas que no son capaces de transmitir esta noción. Recordemos que por causativas entendemos aquellas *construcciones que sirven para codificar el input energético responsable de la ocurrencia de un proceso* (Langacker, 1991: 408)².

Otra distinción posible es aquella que separa las construcciones prototípicamente *absolutas*, de aquellas prototípicamente *energéticas*. Como ha sido señalado en el marco teórico, se califica de *absoluta* a una construcción que da cuenta de un proceso que se concibe de manera autónoma respecto a la causatividad o transmisión de energía³. Prototípicamente, estas construcciones se caracterizan por focalizar a un único participante *temático*⁴, es decir, que no es presentado como fuente de energía. Las construcciones transitivas encarnan al prototipo de construcción energética, mientras que las intransitivas y copulativas reflejan, por su parte, la noción de construcción absoluta. No obstante, las nociones de *construcción energética* y *absoluta* no deben entenderse como categorías cerradas, sino como dos polos prototípicos en una escala. Dentro de esta escala, la *voz media* se situaría en un lugar intermedio, con un nivel superior de energía respecto a las absolutas, y menor que las energéticas más prototípicas (transitivas). El siguiente cuadro representa los contrastes entre estas variables:

¹ Clasificamos una predicación nominal cuando la predicación tiene lugar, en ausencia de un verbo, por medio de un sustantivo, como en el enunciado *Una hora frente al espejo y desesperación porque ha engordado y su camiseta 'femme fatale' no surte el efecto deseado*. ES-es 6 (l. 58)

² Recordemos igualmente, que en este trabajo nos centramos únicamente en aquellas construcciones cuya interacción energética desemboca en un cambio de estado, dejando de lado aquellas en las que no se produce variación a pesar de la ejecución de dicha fuerza, del tipo *'Juana siguió empujando la pelota'*.

³ Son absolutas las construcciones del tipo *'el botín desapareció'* o *'la manzana cayó'* en la que no se hace referencia al agente ni a la fuerza que este ejerce, lo que sí ocurre en enunciados como *'Salgado robó el botín'*, o *'Juan tiró una manzana al suelo'*.

⁴ Es importante señalar que, como veremos a continuación, no todos los enunciados que dan cuenta de un único participante son necesariamente absolutos.

Nominales Predicación secundaria Copulativas Intransitivas	No causativas	Absolutas
Medias		
Transitivas Pasivas	Causativas	Energética

Figura 13: Clasificación prototípica de las construcciones sintácticas

1.1. Tipos de construcciones

A continuación se revisan los diferentes tipos de construcciones, haciendo referencia sobre todo a su naturaleza *energética* o *absoluta*, a su capacidad de expresar la *causatividad*, al tipo de *experimentante* que permiten presentar, y, de manera global, al tipo de conceptualización del evento emocional que transmiten.

1.1.1. Construcciones de predicación secundaria

Como señala el cuadro presentado anteriormente, se trata de construcciones que presentan el evento emocional de una manera absoluta y no causativa. Concretamente, en lo que respecta a la temática de este trabajo, estas construcciones se caracterizan por transmitir el estado emocional de un participante de manera paralela a un proceso principal, prototípicamente mediante un adjetivo. Por ejemplo, en (1) se da cuenta de un participante que realiza el proceso de repetir una información y que al mismo tiempo se encuentra en un estado emocional determinado (*cabreo*). El estado emocional transmitido por *cabreada* y el proceso vehiculado por el verbo *repetir* gozan de una gran independencia semántica y sintáctica. En este sentido, el proceso perfilado por *repetir* no hace referencia intrínseca al estado emocional del *trayector*⁵. De la misma manera, el estado denotado por *cabreada* no hace referencia a un acto de habla particular de repetición. La misma relación de independencia tiene lugar en francés entre el verbo *sauter* y el adjetivo participial *comblée* (cf. 2).

⁵ No ocurre lo mismo por ejemplo con verbos del tipo de *quedar*, en su acepción relacionada con la situación anímica del participante, puesto que necesitan un complemento para formar un predicado complejo. La ausencia de este complemento provoca resultados agramaticales:

- ✓ Juan quedó destrozado por la noticia.
- ✓ *Juan quedó.

1. [Laura] (..) le repetió muy cabreada lo que siempre le había dicho, que no le contase cosas que no quería explicarle. ES-es 9 (L. 28)
2. Elle saute dans ses bras, totalement comblée. FR-fr [B2] 8 (l. 26)

A pesar de su independencia, estas dos estructuras quedan integradas mediante dos correspondencias esenciales (Langacker, 2009: 24-25). En primer lugar, el *trayector* de ambas estructuras es el mismo, esto es, la persona que realiza la acción de *repetir* es la misma que está *cabreada*. En segundo lugar, las dos situaciones (el proceso de *repetir* y el estado de *cabreo*) se sitúan de manera coordinada en el eje temporal. Esto supone que la acción de *repetir* y el episodio de *enojo* ocurren de manera paralela, en el mismo lapso de tiempo.

Obtenemos así como resultado la conceptualización de un participante (*trayector*) con un papel doble, en la medida en que se ve envuelto en dos relaciones, aquella marcada por el verbo (la *repetición*), y aquella marcada por el adjetivo (el *enojo*). La relación con la que funciona de manera prioritaria es aquella perfilada por el verbo, que goza de una mayor focalización puesto que se presenta como un proceso *anclado* respecto al aquí y ahora del hablante (mediante las categorías de tiempo, persona y modo). La relación vehiculada por el complemento tiene un papel secundario y, por esta razón, a menudo se califica a este tipo de complementos como *adjuntos* (Langacker, 2008a: 204).

Como consecuencia de esta focalización secundaria del estado perfilado por el complemento, el papel del *trayector* como *experimentante* no resulta muy prominente. En este sentido, es posible afirmar que en este tipo de construcciones la conceptualización del participante como *experimentante* emocional está poco focalizada, y que, por lo tanto, el grado de participación de aquel que experimenta la emoción es particularmente bajo.

Una vez aclarado el significado prototípico de este tipo de construcciones, pasaremos a continuación a dar cuenta de la variedad de estructuras que hemos catalogado bajo el término de construcciones de predicación secundaria, abarcando así algunas estructuras menos prototípicas que las hasta ahora presentadas.

En cuanto a la categoría gramatical de este complemento, en este estudio, nos hemos permitido integrar otros elementos además del adjetivo, de acuerdo con las producciones encontradas en el corpus. Así, otra posibilidad estructural es la construcción preposicional. Ciertas semejanzas respecto al ejemplo presentado anteriormente permiten que sea incluida en esta misma categoría. Así, en (3) el acto de *mirar* no necesita semánticamente la precisión del estado anímico, de la misma manera que el complemento *con melancolía* no implica tampoco la necesidad de referirse a un acto de percepción. Por otra parte, coincide con la estructura adjetival en compartir con el proceso principal el *trayector* (*ella*) así como el lapso de tiempo en el que ocurren el proceso de mirar y el estado de melancolía. Por último, el estado anímico es presentado igualmente de manera secundaria, en relación con un proceso principal anclado. La diferencia respecto a la estructura adjetival es que en esta ocasión la emoción ha sido codificada como un sustantivo, y conceptualizada por lo tanto como una *cosa*. En el próximo apartado se detallarán las consecuencias semánticas de las diferencias de codificación gramatical.

3. *Gabriel se va, y ella se queda sola, mirando la calle con melancolía y viendo como sus planes de despertarse el domingo por la mañana acompañada se van al garete. ES-es 6 (l.63)*

Otra categoría capaz de funcionar en construcciones de complemento predicativo son las llamadas ‘formas no personales del verbo’, representadas en los siguientes ejemplos por un participio (cf. 4-7) y de manera menos numerosa por un gerundio (cf. 7):

4. *Así pues, hecha una furia, se fue a su casa a comer. ES-es 9 (L. 29)*
5. *Catastrophée et fâchée contre elle-même, elle part en quête d'une nouvelle tenue. FR-fr [B2] 7 (l. 48)*
6. *Laura, énervée au plus haut point, lui rentre dedans (au sens propre) Martin encaisse le coup, difficilement. FR-fr [B1] 6 (l. 29)*
7. *Sa désolation se transforme et s'efface devant une grosse dépression puisque, lassée et broyant du noir, elle allume à son tour une cigarette pour calmer ses nerfs. FR-fr [B1] 6 (l. 64)*

Estas construcciones se incluyen en este apartado por compartir las mismas características que los complementos vistos hasta ahora, esto es, la presentación de un estado emocional de manera secundaria en relación con un proceso principal respecto al cual goza de una importante independencia semántica, y el hecho de compartir un mismo *trayector* y unas mismas coordenadas temporales. No obstante, este tipo de complementos, puesto que derivan de verbos, esto es, de relaciones complejas, mantienen algunas diferencias con otros tipos de complementos. Así, por ejemplo, el participio permite conceptualizar una propiedad como consecuencia de un cambio de estado⁶. Por otra parte, como se puede comprobar en (7), este tipo de complementos conserva la estructura valencial proveniente del verbo, por lo que pueden tener un complemento directo (*broyer du noir*). Esto no significa necesariamente que este tipo de estructuras ofrezcan una mayor complejidad o riqueza conceptual que otro tipo de construcciones, que pueden ofrecer igualmente diferentes grados de composición (cf. 8).

8. *Heureuse d'avoir trouvé, elle joue mais sa joie est vite ternie par Martin qui d'un coup évident, la rabaisse. FR-fr [B1] 6 (l. 37)*

Por último, también hemos introducido en este apartado aquellas construcciones en las que un adverbio encarna el estado del participante y da cuenta, por lo tanto, de un estado anímico relacionado con el proceso perfilado por el verbo principal.

9. *Elle pense rageusement qu'elle n'a plus de quoi s'habiller. FR-fr [B1] 6 (l. 54)*

⁶ Según Langacker ‘stative participles differ from underived adjectives only by portraying the profiled relationship as the outcome of a change-of-state process’ (2008a: 396).

10. *Lloró desconsoladamente por su mala suerte y se sumió en sus pensamientos. ES-es 1 (l. 59)*

Si bien este caso coincide de manera mucho más periférica con la noción de complemento predicativo tradicional, consideramos que, por las semejanzas que contiene respecto a los otros dos casos, es posible adscribir este tipo de construcciones a esta categoría. En efecto, adjetivos y adverbios comparten la función prototípica de relacionar un participante focal (*trayector*) con una propiedad. Así, si en (1) se predicaba el estado de *cabreo* respecto a un *trayector*, en (9) y (10) se predica el estado de *rabia* (*rage*) o de *desconsuelo* respecto a otro *trayector*. La diferencia radica en la naturaleza de este *trayector*. El *trayector* del adverbio no es una entidad, como ocurre con el adjetivo, sino una relación en sí misma. Así, en los ejemplos presentados en (9) y (10), el *trayector* es la actividad perfilada por el verbo, esto es, el proceso de *pensar* en (9) y el proceso de *llorar* en (10)⁷, y por lo tanto, la propiedad denotada por el complemento (*rage/desconsuelo*) se relaciona con un proceso (*penser/llorar*) y no con un participante, como ocurriría con otras categorías. Y es que el adverbio otorga la prominencia focal a la actividad, mientras que el adjetivo se la da al actor. Puesto que la relación perfilada por el adverbio toma como *trayector* el proceso designado por el verbo, se da en este caso una relación gramatical y semántica más estrecha entre el proceso principal y el estado secundario. Este vínculo es particularmente patente en (10), puesto que el acto de *llorar*, si bien es cierto que no está necesariamente ligado al *desconsuelo* (se puede llorar de rabia, de cansancio, etc.), sí que mantiene con este importantes lazos de naturaleza semántica. No obstante, consideramos que pese al evidente descenso de autonomía, verbo y adverbio no forman un predicado complejo, y que mantienen por tanto la autonomía suficiente para incluirlos aquí. De la misma manera, puesto que este tipo de complementos es capaz de transmitir un estado emocional secundario respecto a un proceso principal que tienen lugar en un mismo lapso de tiempo y que mantienen cierta autonomía de naturaleza semántica y gramatical, creemos que su presencia en este apartado está totalmente justificada.

Es de suma importancia comprender que, en todos los tipos de complemento presentados en este apartado, la participación del *experimentante* emocional presente en estas construcciones no es realizada, puesto que es caracterizado de manera prioritaria como participante relacionado con el evento principal.

Por otra parte, si nos orientamos al análisis de la situación del complemento respecto al proceso con el que se relaciona, encontramos dos construcciones diferentes. La primera es la que se ha representado anteriormente, en la que el complemento se encuentra situado próximo al verbo sin que medie pausa ninguna. La otra posibilidad es que este tipo de complementos se sitúe entre pausas, o comas en la escritura:

⁷ Las diferentes categorías capaces de codificar la relación que funciona como *trayector* en un adverbio son los sintagmas preposicionales, los adverbios, los adjetivos y los verbos. La particularidad de los verbos respecto a las otras categorías es que estos dan cuenta de relaciones construidas a través del tiempo, mientras que el resto son atemporales.

11. *Laura, énervée au plus haut point, lui rentre dedans (au sens propre) Martin encaisse le coup, difficilement. FR-fr [B1] 6 (l. 29)*
12. *Laura, indignée, decide no jugar más con él y él decide lo mismo, porque no soporta la gente que no aguanta perder. ES-es 6 (l. 53)*

En ambos casos se presenta un estado emocional representado por un complemento y relacionado con un proceso principal, encarnado por una cláusula anclada temporal y modalmente, a pesar de una gran independencia semántica entre dicho estado emocional y dicho proceso principal. De igual manera, en el caso de los adjetivos se da una correspondencia respecto al *trayector* y respecto a las coordenadas temporales en las que tienen lugar ambos sucesos. La diferencia esencial, según el principio de iconicidad de Haiman (1983), es que, estando entre comas, el complemento se separa del verbo principal, ganando así cierta independencia respecto al proceso principal, y ganando de esta manera una mayor prominencia el estado que se expresa con esta estructura secundaria. No obstante, y a pesar de esta mayor prominencia y autonomía, el participante, en tanto que *experimentante* del estado anímico, se sigue presentando solo de manera secundaria, puesto el *trayector* compartido por ambos sucesos destaca principalmente por serlo del proceso verbal.

Si observamos las producciones en francés y español lengua materna, observamos un mayor porcentaje, aunque leve⁸, de estas producciones en francés que en español. Por otra parte, las producciones en francés parecen mostrar una mayor riqueza, entendida esta como una mayor variedad de estructuras (cf. 7, 8, 13, 14) y una estructura más compleja (mayor número de modificadores del núcleo del complemento):

13. *Par la fenêtre, Laura regarde Gabriel partir, avant de rejoindre la salle de bains, déprimée et en pleurs. FR-fr [B2] 3 (l. 84)*
14. *Par la fenêtre, elle épie, le cœur serré, son départ. FR-fr [B2] 8 (l. 64)*

1.1.2. Construcciones copulativas

Se trata de construcciones absolutas y no causativas. En relación con el dominio emocional, este tipo de construcciones designa prototípicamente situaciones estables en las que el *trayector* exhibe una propiedad (emocional). Según Langacker (2008a: 396) se trata de construcciones en las que no hay un verbo léxico propiamente dicho, lo que no implica en absoluto que este tipo de verbos carezcan de significado⁹. Lo que ocurre es que el proceso designado por este tipo de construcciones es vehiculado mediante un verbo esquemático, es

⁸ En español L1, el corpus observado muestra que un 14% del total de las producciones son construcciones de predicación secundaria. En francés L1, el porcentaje es de 23.5%.

⁹ *These clauses lack a lexical verb. Instead, the process they designate is provided by the schematic verb 'be' together with its complement.* (Langacker, 2008a: 396)

decir con un valor extremadamente abstracto, lo que en español viene a significar *ser* y *estar*¹⁰ y en francés *être*, acompañado por un complemento. Este complemento es prototípicamente un adjetivo (cf. 15) o un complemento preposicional (cf. 16), pero puede ser representado por otro tipo de categorías (cf. 17 y 18):

15. *Laura se lamenta de haber engordado dos kilos durante al año y no sabe qué ponerse. Está muy enfadada. ES-es 3 (l. 54)*
16. *Après une bonne nuit de sommeil, Laura est de bien meilleure humeur, c'est le weekend! FR-fr [B2] 6 (l.10)*
17. *Sin embargo, hoy estaba falta de ánimo, y para mejorarlo lo único que hacía su cerebro era pensar en su mejor amigo, Martín. ES-es 4 (l. 11)*
18. *Elle est hors d'elle. FR-fr [B1] 7 (l. 26)*

En estas construcciones, el verbo esquemático presta su carácter procesual a la relación perfilada por el complemento, dando así una extensión temporal a una relación originalmente atemporal.

Según el autor, en la mayoría de los usos, estos verbos perfilan un proceso esquemático imperfectivo o, dicho de otra manera, predicen una relación simple que se extiende a lo largo del tiempo sin límites intrínsecos. Esto implica que prototípicamente estas construcciones no predicen cambio de estado¹¹.

En lo que respecta al papel temático en este tipo de expresiones, se denomina usualmente *cero* en la terminología de Langacker, en cuanto que se trata de un participante cuyo rol en un proceso es visto de manera aislada respecto al flujo de energía y las relaciones causales. Coincide igualmente con la denominación de *experimentante*, en cuanto que se trata de una entidad que se ve envuelta en un proceso mental, concretamente emotivo. Así pues, este tipo de construcciones presentan a un participante que se sitúa en un estado emocional, pero sin hacer referencia al proceso energético que lo ha situado en esta situación ni a la participación activa del individuo en el proceso emocional. Podemos así afirmar que se trata de un *experimentante pasivo*.

19. *Estaba triste, pero sobre todo, se sentía vacía. ES-es 7 (l. 59)*
20. *Elle est heureuse et regarde dans les yeux ce beau brun à lunettes. FR-fr [B2] 6 (l. 44)*

En relación con las construcciones de predicación secundaria, tienen en común el hecho de presentar a un participante exhibiendo una propiedad emocional. La diferencia es que en las copulativas, el estado emocional no queda subordinado a otro proceso. Esto tiene dos

¹⁰ *Ser* se utiliza en el corpus español únicamente en el 15% de las producciones copulativas. No nos pronunciaremos sobre esta diferencia de uso, puesto que el análisis de los valores semánticos de *ser* y *estar* va más allá de los límites de este trabajo.

¹¹ Como veremos posteriormente en el apartado dedicado al cambio, la presentación de las construcciones copulativas como estados homogéneos y no delimitados no es más que un prototipo.

consecuencias esenciales. Por una parte, se pone de perfil el carácter imperfectivo y homogéneo del verbo esquemático, que quedaba anulado anteriormente por la presencia paralela de otro proceso. Por otra parte, puesto que el estado emocional es concebido ahora como un proceso en el que se ve envuelto el participante, este se ve relacionado directamente con este estado emocional, si bien es cierto que, como se ha dicho anteriormente, no se perfila su participación ni su energía.

1.1.3. Construcciones intransitivas

Se trata de construcciones prototípicamente absolutas¹² y no causativas. Y es que este tipo de construcciones, al igual que las copulativas, encarnan el prototipo de los llamados procesos temáticos. Así, frente a las construcciones *orientadas al agente* (transitivas, etc.), en las que se pone de realce el plano activo, relacionado con nociones como las de *acción*, *cambio* o *fuerza*, las construcciones *orientadas al tema* ponen de realce el plano pasivo, relacionado con las nociones de *escenario*, *locación* y *situaciones estables*. (Langacker, 2008a: 370). Respecto al dominio emocional, este tipo de construcciones da cuenta de un proceso en el que un participante, codificado como sujeto, se ve envuelto en un proceso sin poner en evidencia la fuerza que está en el origen de este suceso. Es importante señalar que este tipo de construcciones tienen muchos puntos en común respecto a las copulativas, puesto que ambas son construcciones orientadas al tema y que presentan un participante pasivo, puesto que no se le concibe como una fuente de energía. De la misma manera, en la categoría de las construcciones intransitivas se incluyen verbos con muy diversos grados de esquematicidad como *sembler* (*parecer*) (cf. 21), e incluso aquellos considerados como predicados aspectuales, como *empezar* / *terminer* (cf. 22 y 23) que a menudo, al igual que las construcciones copulativas, están integradas por un verbo esquemático que necesita acompañarse de un complemento para formar un predicado complejo.

21. (...) *quand elle entend une voix qu'elle reconnaître. Joyeusement surprise, Laura se précipite littéralement dans les bras de son meilleur ami Martin, dont la joie semble partagée.* FR-fr [B2] 3 (l. 29)
22. [la partida de ajedrez] *Como siempre empezó de buen humor (...)* ES-es 13 (l. 32)
23. *Finalement, pour la troisième fois de la journée, elle termine en colère.* FR-fr [B1] 4 (l. 28)

Por lo tanto, la diferenciación de estas dos categorías reside básicamente en el grado de esquematicidad del verbo, y en las consecuencias semánticas y gramaticales que esto acarrea. Se distingue de esta manera la categoría de las copulativas, relacionadas únicamente con los

¹² Es importante señalar que no todas las construcciones intransitivas son absolutas. Langacker (1991: 389 y ss.) diferencia entre enunciados como *She was sleeping* o *She went home*, que clasifica de absolutas puesto que no se perfila ninguna energía, y enunciados como *She woke up* o *She dashed home*, en los que se perfila cierto grado de energía.

verbos *ser/estar/être*, y las intransitivas, caracterizadas por transmitir un proceso temático con verbos de diferentes grados de esquematicidad. Se trata de un corte quizás arbitrario, pero útil metodológica y didácticamente. Y es que, si prototípicamente las construcciones copulativas, debido a la esquematicidad del verbo, encarnan procesos imperfectivos, esto es, homogéneos y no delimitados, las construcciones intransitivas son, por el contrario, capaces de transmitir el proceso de cambio relacionado con la EMOCIÓN:

24. *Pero no, Martín empezó a criticar cada uno de sus movimientos desde ese momento. Laura notó cómo el enfado crecía en su interior. ES-es 13 (l. 38)*
25. *Martin s'aperçoit qu'il a gagné et il devient désagréable avec elle et la dénigre. Laura entre dans une colère noire e tape sur le plateau de jeu. FR-fr [B1] 2 (l. 18)*
26. *Había engordado, a la vez que estaba engordando ese día su inseguridad. ES-es 8 (l. 83)*

1.1.4. Construcciones medias

Como las anteriores construcciones (de predicación secundaria, copulativas e intransitivas), se trata de construcciones no causativas, pero, de manera opuesta, se trata esta vez de construcciones energéticas. Y es que, como se ha expuesto anteriormente, la voz media es entendida como una extensión semántica a partir del valor prototípico de la reflexividad¹³. En este sentido, al igual que las construcciones reflexivas, perfilan un proceso dinámico en relación con un único participante con un papel dual (emisor y receptor de energía). Sin embargo, si en la construcción reflexiva los dos papeles del mismo participante son perfectamente distinguibles¹⁴, esta distinguibilidad no tiene lugar en la construcción media. Así, las construcciones medias ponen de relieve a un único participante con un doble papel, activo puesto que se involucra con diferentes grados de actividad y participación en el proceso, y a su vez pasivo en cuanto que sufre el cambio de estado. En cuanto al polo activo del *experimentante* medio, Maldonado (1999: 101) afirma que el *experimentante* medio es *un reactor activo incapaz de inducir o controlar un acto mental pero capaz de vivirlo con distintos grados de intensidad*. Así pues, el participante medio tiene un papel doble, activo y pasivo, a pesar de que estos roles no sean fácilmente distinguibles. Esto nos lleva a pensar que, al igual que ocurre con las construcciones transitivas y reflexivas, se da una trayectoria energética entre el polo activo y el polo pasivo del participante medio. Esta trayectoria, puesto

¹³ Como hemos señalado en el apartado correspondiente a la transitividad en el capítulo del marco teórico, las construcciones reflexivas suponen un descenso en el nivel de transitividad y de energía respecto a las transitivas prototípicas, puesto que a pesar de reflejar una interacción energética entre dos participantes, la correlación identificativa de dichos participantes modera la calidad del flujo energético.

¹⁴ Gracias a esta distinguibilidad, podemos representar al participante en dos espacios mentales distintos, lo que provoca que, a efectos lingüísticos, podamos añadir el sintagma '*a sí mismo*':

- *Juan se peina a sí mismo.*
- **Juan se sienta 'a sí mismo'.*

que los roles no son distinguibles, que el participante activo no inicia ni controla necesariamente el proceso, y que esto supone una reducción del nivel de transitividad y energía respecto a las transitivas y reflexivas, es evidentemente más abstracta que en las construcciones transitivas y reflexivas.

En el corpus encontramos dos estructuras medias diferentes particularmente recurrentes, aquellas del tipo *sentirse* (*encontrarse, etc.*) y aquellas del tipo *enfadarse* (*se fâcher, deprimirse, se morfondre, etc.*), y esto tanto en francés como en español. Estas estructuras, a pesar de las características comunes que las unen, mantienen ciertas diferencias. Así, las estructuras del tipo *sentirse / se sentir* se caracterizan por provenir de un verbo transitivo en el que el *experimentante* es sujeto (alguien siente algo, alguien encuentra algo), mientras que aquellas del tipo *enfadarse / se fâcher*¹⁵ provienen de un verbo igualmente transitivo pero cuyo *experimentante* es objeto (algo/alguien enfada a alguien)¹⁶. Por otra parte, la trayectoria que se perfila en el verbo transitivo es diferente entre los verbos *sentir* y *enfadar*. Y es que en el caso de *enfadar* se trata de una trayectoria claramente causativa, con una configuración *fuentes-trayectoria-meta*, en la que se produce una transmisión de fuerza (metafórica) desde el participante situado en la cabeza de la cadena de acción hasta el participante situado en la cola, que sufre el cambio de estado. En el caso de *sentir*, el sujeto no está en el origen de ninguna transmisión de fuerza, ni siquiera metafóricamente, y de la misma manera, el objeto no sufre ningún cambio de estado. No obstante, es importante señalar que pese a estas particularidades, se trata igualmente de una cadena de acción (Langacker, 2008a: 368) en cuanto que el sujeto es la entidad focalizada más activa respecto a todos los participantes y que se da la misma trayectoria *fuentes-ruta-meta*, puesto que el sujeto establece contacto mental con el objeto, siendo ambos conceptualizados como participantes. En estrecha relación con la estructura semántica del verbo en construcción transitiva (trayectoria esquemática, falta de repercusión en el objeto respecto a la acción del sujeto, etc.), las estructuras del tipo *sentirse* perfilan un proceso imperfectivo, esto es, homogéneo y no delimitado, mientras que los verbos del tipo *enfadarse* perfilan un proceso heterogéneo y delimitado¹⁷. Por otra parte, la construcción de estos dos verbos también es diferente. Los verbos del tipo *enfadarse*

¹⁵ A continuación se nombrará únicamente el verbo en español, aunque, salvo mención explícita, se haga referencia a las dos lenguas.

¹⁶ Los verbos del tipo *amar*, que al igual que *sentir* se caracterizan por tener como experimentante al sujeto, son calificados por Croft (1993) como *estativos*, puesto que no hay transmisión de energía, frente a aquellos verbos en los que el experimentante es objeto, como *enfadar*, que califica de *causativos*, y que, al contrario que las *estativos*, dan lugar a un cambio de estado. Kemmer (1988) distingue en este sentido entre los *verbos de emoción* (*amar, odiar*), en los que el experimentante es sujeto, y los *verbos de reacción emocional* (*aburrir*), donde el experimentante es objeto. Maldonado, que comparte esta distinción, señala que esta distinción está en estrecha relación con los conceptos de direccionalidad de la energía *ruta>meta / meta>ruta* y de *control*.

¹⁷ En Fernández Lagunilla y De Miguel (1999) se consideran a verbos como *enfadarse* como eventos complejos, compuestos de una fase de logro (aquella en que se produce el cambio a un estado nuevo) y una fase de estado (en la que se mantiene el nuevo estado alcanzado). Esto explica, según las autoras, que estos verbos respondan a ciertas pruebas como dinámicos y puntuales (se preocupó súbitamente/ese día) y estáticos y durativos (aún se preocupa / se preocupó durante años). Coincidimos en este trabajo con las autoras en el hecho de entender que se trata de verbos capaces de referirse a varias fases del evento emocional, y, por lo tanto, de considerar que se trata de elementos capaces de dar cuenta de un evento dinámico.

codifican en el propio verbo la emoción, mientras que aquellos del tipo *sentirse* codifican la emoción en un complemento, que forma con el verbo *sentirse* un predicado complejo. Estas diferentes codificaciones tienen repercusiones de tipo semántico. Y es que en el caso de *enfadarse*, la emoción se concibe como un proceso en sí mismo, mientras que en *sentirse + complemento*, se concibe como una propiedad que el participante experimenta y percibe. Una vez detalladas las principales características que diferencian estas dos construcciones, pasemos a ver cada una de estas de manera más pormenorizada.

Castañeda (2004a), siguiendo la distinción realizada por Halliday (1973) respecto a los diferentes ámbitos funcionales en los que opera el significado de los diferentes enunciados, sostiene que las diferencias entre las construcciones medias y transitivas afectan a los planos ideativo, discursivo e interpersonal. En lo que concierne al nivel *ideativo* o *representativo*, si las construcciones transitivas (*enfadar*) hacen referencia a la acción realizada por el agente o estímulo, las construcciones medias dan cuenta de lo que le ocurre al *experimentante*, excluyendo de la predicación al estímulo de la trayectoria energética¹⁸. Esto tiene dos consecuencias mayores. En primer lugar, un menor *alcance* del evento emocional, en cuanto que el estímulo no es perfilado, y en segundo lugar, este tipo de configuración otorga un papel sustancialmente más activo al *experimentante*. En cuanto al nivel discursivo, como señala Castañeda (2004a) ‘también la función discursiva puede estar implicada en la selección de sujeto: suele ser sujeto algo o alguien ya mencionado previamente que es o forma parte del tema del que venimos comentando cosas en el discurso precedente.’ Por otra parte, en el nivel pragmático, la ausencia de la mención del agente puede responder a alguna motivación interpersonal, como la de no responsabilizarlo de una determinada situación (el proceso emocional sufrido por el *experimentante*). La ausencia de este agente puede llevar a considerar al *experimentante* como responsable de su situación emocional, lo que puede implicar que, de alguna manera, la voz media permite colocar, en este tipo de construcciones, al individuo como punto de inicio de sus propias emociones, en vez de considerarlo como un individuo afectado de manera determinante por la influencia del entorno.

En este sentido, sostenemos la hipótesis de que con verbos que perfilan un proceso emocional como *enfadarse* (cf. 13), el clítico puede remitir a la evaluación que el *experimentante* realiza del estímulo que está en el origen de la emoción. Recordemos en este sentido que, como se ha señalado en el apartado dedicado a la expresión de la emoción, un cierto estímulo no determina un determinado estado anímico. Así, por ejemplo, el resultado de un partido de fútbol no lleva necesariamente a un sentimiento establecido de antemano (*alegría, enfado, tristeza, etc.*). Lo que determina de alguna manera dicha emoción es la interpretación que el *experimentante* hace de dicho resultado deportivo. De la misma manera, una película no desencadena el mismo tipo de emociones en los diferentes espectadores. Al

¹⁸ La presencia conjunta del estímulo y de la evaluación cognitiva es posible mediante una construcción analítica. En este caso, el participante codificado como sujeto de la cláusula principal encarna al estímulo, y el *causée*, sujeto de la cláusula subordinada, encarna, por su parte, al *experimentante* medio que evalúa cognitivamente dicho estímulo y sufre igualmente el cambio de estado:

- (...) **una serie de críticas** que hicieron que **Laura** se fuese cabreando poco a poco hasta que estalló diciéndole a su amigo que no volvería a jugar con él.

contrario, cada uno de ellos, en función de diferentes factores (grado de sensibilidad, situación vital, etc.) la interpreta de una cierta manera, teniendo por consecuencia una muy diferente respuesta emocional. Incluso para una misma persona, el visionado de la película en diferentes momentos de su existencia puede llevar a consecuencias emocionales muy diversas. Así pues, parece razonable afirmar que dicha interpretación de un estímulo se da a través de una evaluación cognitiva y emocional, que el sujeto no inicia ni controla, pero en la que participa activamente. Nuestra proposición, como se ha avanzado algunas líneas más arriba, es que el pronombre *se*, en verbos de este tipo, marca la participación (cognitiva y emocional) del sujeto en este proceso. Esta participación del sujeto tiene consecuencias importantes, ya que transforma de manera consecuente el papel del *experimentante* respecto a la construcción transitiva originaria (cf. 27 y 28). Recordemos que en una construcción transitiva canónica, el objeto es el participante situado al final de la cadena de acción, o lo que es lo mismo, al final de la trayectoria energética, y se caracteriza por actuar como recepción de la energía. Tiene un papel totalmente pasivo, que según el marco teórico que seguimos, es calificado de *paciente*. En cambio, la construcción media (cf. 29 y 30) posiciona al *experimentante* (el que fuese un participante pasivo al final de la trayectoria energética) como un participante activo, que mide y evalúa cognitivamente un determinado estímulo, y que es situado de esta manera al principio de la trayectoria energética.

27. *Laura le preguntó a Martín por su vida sentimental y él le contestó que algo había pero sin dar más explicaciones lo que enfadó a Laura ya que sintió que Martín le ocultaba algo y no quería contárselo (...). ES-es 9 (L. 22)*
28. *Cependant, Martín était d'humeur un peu ***** et peu enclin à la confiance. Ceci énerve franchement Laura qui était déjà irritable ces derniers jours. FR-fr [B2] 4 (l. 15)*
29. *Ça n'était pas la bonne action à faire et Martin lui fit remarquer. Très vite, Laura s'enerva à nouveau. FR-fr [B2] 1 (l. 31)*
30. *Finalmente, y tras un buen rato hablando y criticándole, Laura se cabreó y le dijo que no volvería a jugar con él (...) ES-es 1 (l.23)*

En cuanto a *sentirse*, como se ha señalado anteriormente, mantiene una diferente estructura semántica respecto a *enfadarse* y, por otra parte, en este caso la construcción media no supone la intransitivización respecto a la construcción transitiva. Pese a estas diferencias, tienen en común el hecho de que el clítico puede marcar igualmente la participación cognitiva y emotiva del sujeto. Sin embargo, en el caso de *sentirse*, no se evalúa el estímulo que está en el origen de la emoción, sino el estado emocional del propio individuo.

Veamos a continuación algunos contrastes respecto a la construcción transitiva. Cuando el verbo *sentir* se encuentra en una construcción transitiva de valor emocional (cf. 31), perfila una trayectoria mental que se dirige del participante *experimentante* (sujeto) a la propiedad percibida (objeto). Esta trayectoria se vuelve más esquemática en la construcción media (cf. 32), en cuanto que el mismo participante es el elemento activo fuente de la trayectoria mental

(*experimentante*) y a su vez es la meta de dicha trayectoria, puesto que encarna igualmente a la entidad percibida.

31. *Gabriel la acompañó a casa (al fin y al cabo, su miedo al compromiso no era pretexto para la falta de caballerosidad) y mientras Laura lo observaba alejarse por la ventana sintió nuevamente el peso del desánimo. ES-es 14 (l. 74)*
32. *Lo que ocurre con estos amoríos es que llenan poco y al final no acaban siendo lo que uno espera... Laura se siente nuevamente sola, amargada y acomplejada, envuelta en una nube de humo. ES-es 1 (l. 58)*

Pese a este doble papel del participante, no podemos establecer que se trate de una situación de reflexividad, puesto que no se da una real distinguibilidad entre los dos participantes. Esta falta de distinguibilidad puede comprobarse mediante la imposibilidad de añadir ‘*a sí mismo*’, que funciona únicamente con construcciones reflexivas:

33. **Laura se siente a sí misma nuevamente sola, amargada y acomplejada.*

Se trata por lo tanto de una construcción que, al igual que la anterior, recorta la trayectoria mental que se establece en su vertiente transitiva. Así, al contrario de lo que ocurre en las construcciones transitivas, en las que la trayectoria parte del participante sujeto y se dirige a otra entidad codificada como objeto, en este caso dicha trayectoria parte y desemboca en un mismo participante, lo que acorta visiblemente su alcance. Por otra parte, el hecho de que no se aprecie una suficiente distinguibilidad de los participantes a los que se adscriben estos papeles, tiene por consecuencia una extrema abstracción de dicha trayectoria.

Dicho esto, podemos observar una última diferencia entre las construcciones del tipo *sentirse* y aquellas del tipo *enfadarse*. En los verbos que Croft (1993) clasifica causativos, esto es, aquellos en los que en la vertiente transitiva el *experimentante* se codifica como objeto (*enfadar*), la construcción media tiene como consecuencia el reposicionamiento del *experimentante* a una situación inicial en la trayectoria energética, que no tenía en su vertiente transitiva. Así, si en las construcciones transitivas el *experimentante* gozaba únicamente de una posición temática y pasiva, en las construcciones medias, además de conservar dicha presencia en el plano pasivo (puesto que sufre el cambio de estado), se presenta igualmente en el plano activo, puesto que la evaluación cognitiva que efectúa está en el origen del cambio de estado antes mencionado. Ocurre lo contrario en los llamados *verbos estativos*, esto es, aquellos cuyo *experimentante* es codificado como sujeto (*sentir*). En este caso, la construcción media tiene como consecuencia el reposicionamiento del participante a una situación final de la trayectoria energética, que no tenía en la versión transitiva. De este modo, el *experimentante* no sólo se sitúa únicamente al principio de la trayectoria mental, como sujeto que aprehende otra entidad, sino que también ocupa una posición *temática*, pasiva, al final de dicha trayectoria mental, puesto que es igualmente objeto de dicha aprehensión. Proponemos a continuación la descripción que Langacker (2008a: 396) hace del ‘proceso temático’:

*A thematic process is a minimal one whose single participant is a passive theme. Such a process can either be incorporated as the conceptually autonomous core of an agentive interaction (e.g. He broke it) or can stand alone as the clausal profile (It broke). Just as an agentive interaction is the prototype for transitive clauses, a thematic process is prototypical for intransitives. Among the latter, the most representative of the passive realm are imperfective clauses where the subject's semantic role is zero. **These designate stable situations in which the trajector exhibits a property, occupies a location, or is simply there.** (El subrayado es nuestro)*

Por lo tanto, la construcción media permite en este caso presentar a este *experimentante* no únicamente como un participante activo que ‘percibe’ una emoción, sino como un elemento afectado por dicha emoción, que ya no es codificada como una entidad independiente respecto al individuo, sino como una propiedad que este exhibe. Gramaticalmente, esto se traduce en que la emoción ya no se codifica en un sustantivo (*sentir vergüenza*) sino en un adjetivo (*sentirse avergonzado*), con el que el verbo forma un predicado complejo. Así, en vista de lo dicho, en ‘*se siente amargada*’ (cf. 33), el adjetivo *amargada* permite presentar al participante como un elemento temático que ‘exhibe una propiedad’, según la definición de Langacker, y no sólo como el elemento activo que efectúa el acto perceptivo.

La conclusión que presentamos al término de la exposición de las características de estos dos tipos de construcciones medias, particularmente significativas en el corpus, es que la construcción media tiene por consecuencia la reducción de la trayectoria energética representada por sus construcciones homólogas transitivas, puesto que un mismo participante representa de manera dual el papel activo y pasivo del proceso. En el nivel discursivo, esto supone que el *experimentante* de los *verbos emocionales estativos* (*sentirse/se sentir*), cuando se ve inserto en una construcción media, recibe un papel temático del que no disfrutaba necesariamente en su versión transitiva. Por su parte, el *experimentante* de los *verbos emocionales causativos* (*enfadarse/se fâcher*), cuando funciona en el interior de una construcción media, recibe una mayor focalización en su vertiente activa, inexistente en la versión transitiva. Por otra parte, es importante señalar que, puesto que los dos papeles, activo y pasivo, no son distinguibles en ninguna de estas construcciones, esta trayectoria es igualmente más abstracta que en las construcciones transitivas.

1.1.5. Construcciones transitivas

Se trata de construcciones energéticas y prototípicamente causativas¹⁹. Este tipo de construcciones perfilan según Langacker (1993: 225-226) una relación en la que el sujeto es,

¹⁹ El estudio pormenorizado de este tipo de construcciones en relación con el fenómeno de la causatividad se hará en el apartado dedicado a la causatividad. En este apartado nos contentaremos con presentar las propiedades de este tipo de construcciones respecto a las nociones de *trayectoria* y tipo de *experimentante*.

prototípicamente, un *agente* situado en el primer lugar de la cadena de acción (o la figura más prominente de la interrelación), y el objeto, por su parte, es el último eslabón de la cadena de acción, y sufre prototípicamente un cambio de estado como consecuencia del flujo energético.

En las construcciones transitivas examinadas en el corpus, tres son las entidades que aparecen como posibles participantes en ambas lenguas, ya sea como sujeto, ya sea como objeto. En primer lugar, el estímulo que está en el origen del *evento emocional* (cf. 34), en segundo lugar, el participante que experimenta la emoción (cf. 35), y en tercer lugar, la emoción misma (cf. 36).

34. *La mine que son reflet affiche la déprime.* FR-fr [B2]8 (l. 6)

35. *Laura había perdido la autoestima.* ES-es 4 (l. 43)

36. *La négligence de Gabriel envers elle la vexa, pas plus que le voir filer au *** de la rue. Une profonde tristesse inexplicable la conquies [sic].* FR-fr [B1] 5 (l. 28)

Respecto a los participantes presentes en una misma cláusula, distinguimos entre dos posibilidades. La primera es aquella en la que el *estímulo* está presente, y la segunda en que dicho estímulo no está presente. Cuando está presente (cf. 37), las transitivas marcan la trayectoria que se establece entre dicho *estímulo*, codificado como sujeto, y el *experimentante*, que se codifica prototípicamente como objeto. La presentación del *estímulo* supone un mayor alcance de la predicación en la representación de los diferentes estadios del EVENTO EMOCIONAL, puesto que en otro tipo de construcciones el estímulo es obviado.

37. *Tous les événements de la semaine, lui pèsent, l'affligent et la dépriment.* FR-fr [B1] 6 (l. 67)

38. *La respuesta de este, además de sorprenderla la acabó de enfadar del todo.* ES-es 11 (l. 30)

Cuando el estímulo no está representado, la mayoría de estas construcciones dibujan una trayectoria con dos extremos, marcados por el *experimentante* y la *emoción*. La trayectoria tiene dos direcciones, puesto que es posible situar al participante al principio de la trayectoria, codificándolo como sujeto (cf. 39) pero de igual modo es posible situar a la emoción como fuente de energía (cf. 40), mediante una codificación como sujeto.

39. *Laura, qui est loin d'être une personne froide et calculatrice, laisse exploser sa colère d'un coup, d'abord de manière physique, en tapant sur l'échiquier, puis en expliquant la raison de se sentir défoncée par son ami.* FR-fr [B2] 3 (l. 49)

40. *Cependant, Martin la repoussa en lui disant: 'C'est pas grave, je me comprends'. La colère commença à inonder l'esprit de Laura.* FR-fr [B2] 1 (l. 19)

Es importante señalar que los tipos de trayectoria prototípicos hasta ahora presentados mantienen ciertas diferencias respecto a las construcciones relacionadas con la causación analítica, que pueden ampliar la extensión de la cadena de acción, y por lo tanto, el número de

participantes implicados. Como se aprecia en (41), los tres elementos (*estímulo/experimentante/emoción*) pueden ser representados como participantes mediante una construcción de estas características:

41. *Laura odia este comportamiento y su amigo **Martín** ha hecho que [Laura] saque su rabia. ES-es 3 (l. 32)*

Por otra parte, es importante señalar que en lo que respecta a las construcciones transitivas registradas en el corpus, estas representan diferentes grados de aproximación al prototipo de transitividad, entendiendo por transitividad prototípica la interacción entre un sujeto agente que ejecuta una fuerza responsable de un cambio de estado en un objeto paciente. Así, frente a ejemplos como los de (42), que recogen las características de este prototipo, se dan construcciones como las de (43), en las que el sujeto no ejerce realmente una fuerza, ni siquiera metafórica, y el objeto no se ve afectado por la acción del sujeto. Esto supone un descenso en el nivel de transitividad y de energía, pero conserva las características esenciales de la construcción transitiva, esto es, la conceptualización de una trayectoria (mental o emocional, en este caso) entre el participante más activo de la interacción y un objeto situado al final de dicha trayectoria energética.

42. *Laura le preguntó a Martín por su vida sentimental y él le contestó que algo había pero sin dar más explicaciones lo que enfadó a Laura ya que sintió que Martín le ocultaba algo y no quería contárselo (...). ES-es 9 (L. 22)*

43. *Pourtant il continue à parler et Laura perd son sang froid. FR-fr [B1] 7 (l. 13)*

En cualquier caso, independientemente de la naturaleza y el número de participantes, y del grado de transitividad que presentan las diferentes construcciones, las transitivas permiten mostrar una trayectoria más amplia que todas las construcciones presentadas anteriormente. Así, respecto a las construcciones orientadas al tema (copulativas e intransitivas), estas construcciones añaden la presencia de la fuerza originaria del evento emocional, orientando así la atención al plano activo, agentivo. Por otra parte, respecto a las construcciones medias, supone la presentación de dos participantes distintos y, por lo tanto, plenamente distinguibles, lo que contribuye evidentemente a aumentar el alcance de dicha trayectoria y a disminuir su grado de abstracción.

Pasemos a continuación a determinar el tipo de *experimentante* que presentan este tipo de construcciones. Un análisis suplementario del *experimentante* se presentará en el apartado dedicado a la causatividad.

Langacker (2008a: 392) diferencia básicamente entre dos tipos de *experimentante*, *activo* y *pasivo*, cuya distribución tiende a seguir un patrón ergativo/absolutivo²⁰. Según este esquema, los *experimentadores pasivos* (o *temáticos*) se codifican normalmente como sujetos

²⁰ En sistemas nominativo-acusativos, el sujeto en las transitivas e intransitivas es el mismo. En sistemas ergativo-absolutivos los sujetos intransitivos son equivalentes a los objetos transitivos.

intransitivos y objetos transitivos y los *experimentadores activos* (o *iniciadores*) como sujetos transitivos El siguiente cuadro refleja los contrastes presentados²¹:

	Sujeto intransitivo	I'm happy
Experimentadores pasivos	Objeto transitivo	That pleases me
Experimentadores activos	Sujeto transitivo	I like that

Figura14: Experimentadores pasivos y activos (Langacker, 2008a: 392)

El *experimentante activo*, codificado como sujeto, lo encontramos en diversas producciones realizadas en ambas lenguas. Está situado en el lugar prototípico del *agente*, y actúa sobre el objeto con diferentes grados de volición y control. Así, puede ser conceptualizado como un sujeto agente que ejerce de manera más o menos volitiva y con diferentes grados de control una acción, que muestra diferentes grados de dinamicidad, y que puede provocar, o no, un cambio de estado en el objeto (cf. 44-48). Según Langacker (2000), los enunciados en los que no hay dinámica de fuerzas, *la interacción mental puesta en perfil (experimentante > cero) está construida como un correlato abstracto de la interacción energética (agente > paciente) que es prototípica de la transitividad.*

44. *De vuelta a casa, Laura decidió subirse el ánimo y salir a tomar unas copas con sus amigas. ES-es 4 (l. 47)*
45. *Laura déverse alors sa colère en lui en expliquant la raison. FR-fr [B1] 6 (l. 31)*
46. *Il doit aimer la voir s'emporter si facilement quand lui garde son calme après l'avoir provoquée. FR-fr [B1] 8 (l. 25)*
47. *Laura no podía evitar obsesionarse con la idea de que esos dos kilos ganados eran los culpables y sentía vergüenza, por su 'gordura' y por su debilidad hacia un chico incapaz de comprometerse. ES-es 14 (l. 68)*
48. *Après un moment, elle perdit tous ses moyens et sa confiance à la vue de ses cuisses un peu trop larges. FR-fr [B1] 5 (l. 26)*

Por lo tanto, el hecho de ser sujeto no supone necesariamente que el *experimentante* esté a la cabeza de un acto volitivo o controlado, o que su acción sea responsable de un determinado cambio de estado. Lo que provoca la posición como sujeto es que sitúa al *experimentante* como primer eslabón de la cadena de acción, el participante más activo, situándolo como punto inicial de una trayectoria (de fuerza o mental) que se dirige, en la mayoría de los casos, a la emoción misma, codificada como objeto y sobre la cual ejerce diferentes grados de control. Se trata igualmente de una cuestión de prominencia:

²¹ Esta clasificación es representativa únicamente de tendencias. Existen construcciones que no entran en los límites de esta categorización. Por ejemplo, el verbo *meditar* es intransitivo pero su sujeto es un *experimentador activo*.

The correlation of subject and object with the semantic roles agent and patient, or subject with discourse topic, is at best only prototypical. Schematic characterizations valid for all instances have to be independent of specific conceptual content and discourse status. From the CG stand point, they find a natural basis in the focal prominence of relational participants: a subject specifies the trajector of a profiled relationship, and an object specifies the landmark. It is further suggested that this primary and secondary focal prominence resides in the participants being invoked as initial and subsequent reference points in building up to the full conception of the profiled relation (Langacker, 2008b: 74).

La selección del *experimentante* como sujeto no depende únicamente del nivel de agentividad o dinamicidad del sujeto. En ocasiones, se trata más que nada de una cuestión de prominencia. No es necesariamente activo en sí, únicamente, el participante focalizado, y el más activo de todos los nombrados. La selección del participante codificado como sujeto puede verse influida igualmente por condiciones relacionadas con el contexto discursivo u otras variables, en palabras de Castañeda (2009: 6):

Ciertamente esta elección de perspectiva con la asignación de sujeto, la selección de una figura en torno a la cual construir la escena de la oración, puede venir dada por razones discursivas (el sujeto suele coincidir con aquel objeto o individuo que viene siendo protagonista de nuestro discurso precedente), pero también hay otras razones semánticas para elegir sujeto: grado de determinación, movilidad o animación del objeto, humanidad, prominencia psicológica, etc. En el ejemplo *La revista está debajo del teléfono* vs. *El teléfono está encima de la revista* disponemos de dos perspectivas para la misma escena. En este caso resulta difícil imaginar otra razón distinta a la discursiva para justificar la elección de una figura u otra, un sujeto u otro, pero si pensamos en otros ejemplos como *El gato está encima del felpudo* frente a *El felpudo está debajo del gato* comprobaremos que la opción que elige a felpudo como sujeto (figura) resulta marcada en relación con la que elige a gato independientemente de las razones discursivas, puesto que erigir un objeto inerte en relación a otro animado y móvil como figura de una relación de localización es, de por sí, extraño a nuestras inercias de percepción.

En el caso de las producciones que nos ocupan, el entorno discursivo puede influir en la manera de expresar un determinado episodio del evento emocional y, concretamente, en lo que concierne a la relevancia o el protagonismo discursivo otorgado a los distintos participantes. Así, aspectos como la selección de la entidad codificada como sujeto pueden verse influidos por factores relacionados con el discurso. Nos permitimos señalar, no obstante, que la focalización y/o tematización del participante puede darse mediante otros medios aparte de su codificación como sujeto, como por ejemplo la duplicación pronominal y la situación del objeto (directo/indirecto) en posición inicial de la cláusula (situación canónica del sujeto):

49. *La cita y la charla siguieron pero Laura acabó enfadándose con su amigo, ya que pese que éste sabía que a Laura le enervaba que no le contase y explicase las cosas, él seguía haciéndolo. ES-es 11 (l. 19)*

50. (...) recordó los dos kilos que había engordado ese año. Lo que a cualquier persona le parecería algo banal, a ella le pareció de suma importancia, y le cabreó. ES-es 1 (l. 46)

Cuando el participante es *complemento directo*, por el contrario, se le presenta, como indica Langacker, como un *experimentante pasivo* (relacionado directamente con el papel de *paciente*), temático, conceptualizado como la entidad que se ve afectada (sufriendo o no un cambio de estado) por la fuerza ejercida por un sujeto agente. Se le presenta, por lo tanto, como un mero receptor de energía, pero que no presenta ningún grado de participación en el proceso.

51. *Pourtant Martin sait que son attitude agace son amie*. FR-fr [B1] 8 (l. 17)
 52. *Puis au fur et à mesure, la colère la gagna, une rage incontrôlable s'empara d'elle, martin restait calme*. FR-fr [B1] 5 (l. 17)
 53. *En cuanto bajó del metro y escuchó su nombre de la boca de Martín, un rayo atravesó su cuerpo y la cargó de excitación, alegría, nerviosismo, euforia*. ES-es 4 (l. 26)

Otro tipo de *experimentante* es aquel que tiene lugar cuando el participante es codificado como *complemento indirecto*. El complemento indirecto es descrito por la gramática langackariana en función esencialmente del papel semántico prototípico que encarna, que es el de *experimentante* o *receptor* (de la fuerza).

En la mayoría de los casos, el complemento indirecto aparece en construcciones transitivas junto a un complemento directo. El prototipo de construcciones en las que coexisten complemento directo o indirecto es encarnado por las construcciones de *transferencia*, como aquellas relacionadas con el verbo *dar*. En este tipo de construcciones el verbo contiene tres participantes, *agente*, *ente en movimiento* y *receptor*. El *agente*, que inicia el proceso de transferencia, suele ser codificado como *sujeto*. El *ente en movimiento*, que cambia de dominio, es codificado como *objeto directo* y el *receptor*, que recibe en su dominio una nueva entidad, como *complemento indirecto*. Así, en un enunciado como (54) la entidad codificada como objeto (*las fresas*) pasa del dominio del sujeto al dominio del *experimentante* (*tu hermano*). De la misma manera, en un enunciado como (55) el sujeto realiza una acción mediante la cual el objeto (el cuadro) es trasladado al dominio (perceptual) del complemento indirecto (Juan). En ambas construcciones, puesto que esta entidad se encuentra en el dominio del complemento indirecto, el *experimentante* o *receptor* establece contacto mental con dicho objeto de distintas maneras y con diferentes grados de participación.

54. *Le doy las fresas a tu hermano*
 55. *Le enseñó mi cuadro a Juan*

Por lo tanto, pese a encontrarse al final de la trayectoria energética, el complemento indirecto en este tipo de construcciones no es un participante pasivo, puesto que actúa

respecto a la entidad que se encuentra en su dominio con diferentes grados de participación. La caracterización activa del complemento indirecto, sobre todo comparada al carácter pasivo del complemento directo, ha sido puesta en evidencia por numerosos estudiosos (Vázquez Rozas, 1995) y ha sido puesta en relación con rasgos semánticos como los de *afección*, *interés* y *alto grado de actividad*. Encontramos por lo tanto en el complemento indirecto un *experimentante* complejo, puesto que es temático a tenor de su situación tardía en la trayectoria energética, y al mismo tiempo se trata de un participante activo, puesto que participa activamente en el proceso mental. Este fenómeno se recoge perfectamente en la caracterización prototípica que Langacker ofrece de este complemento cuando afirma que se trata de un *experimentante activo en el dominio de destino*. Así pues, respecto a la codificación como sujeto, el complemento indirecto permite focalizar, además de un *experimentante* activo, a un *experimentante* afectado por el proceso (temático). Por otra parte, respecto al complemento directo, el complemento indirecto permite, además de su conceptualización como una entidad afectada por el proceso, su conceptualización como un *experimentante* activo, y esto a pesar de su situación última en la cadena de acción.

Si bien es cierto que este tipo de construcciones son las más prototípicas (Langacker 2008a: 392), el complemento indirecto puede aparecer igualmente en una construcción sin necesidad de un complemento directo. Langacker, señala que en una cláusula como (56) la preposición *à* marca en francés el objeto indirecto, como puede comprobarse en su forma pronominal. Según este, lo que las distingue de las construcciones con complemento directo (cf. 57) es que las construcciones de objeto indirecto el complemento recibe un rol más activo como *experimentante*. Así, un verbo como *obéir* evoca un evento previo en el cual la entidad codificada como complemento indirecto realiza el acto de dar una orden, refiriéndose así a una entidad activa, mientras que un acto como *ver* hace referencia a una entidad pasiva que no se ve afectada por el proceso y cuya participación no es particularmente relevante.

56. *Il obéit à sa mère / Il lui obéit*

57. *Il voit sa mère / Il la voit*

Como explica Martínez Linares (1998), este tipo de construcciones en las que aparece un complemento indirecto sin la presencia de un complemento directo son particularmente interesantes en español. Este interés se debe a que existe cierta fluctuación respecto a ‘los predicados con verbos psicológicos o de afección psíquica que implican un *experimentador humano* o *animado* como complemento –*enfurecer*, *atemorizar*, *preocupar*, *aburrir*, *divertir*, *gustar*, *repugnar*, *desagradar*, etc.’ puesto que ‘pueden oscilar entre el complemento directo y el indirecto sin que, en apariencia, varíe la acepción del verbo. De hecho, sin aparición del clítico, resulta imposible saber si estos complementos se adscriben al marco del complemento directo o indirecto²²’. Esta fluctuación está relacionada estrechamente con dos fenómenos

²² Vázquez Rozas (1995) sostiene que la vacilación del clítico no es enteramente arbitraria sino que depende de factores relacionados con el contenido aspectual y la animación del sujeto, y el grado de voluntariedad y control que este ejerce sobre el proceso. De la misma manera, sostiene que se relaciona con la tematización del complemento. En este trabajo explicaremos esta vacilación en relación con la conceptualización del *experimentante*, y más concretamente, por la tendencia del español a conceptualizar a los *experimentantes* de los

gramaticales. El primero, es la presencia de la preposición *a* ante complemento directo (*humano* o *animado*) e indirecto. El segundo, el fenómeno de *leísmo*²³, esto es, la utilización del clítico de complemento indirecto en construcciones típicamente directas. Por ejemplo, en ciertas construcciones impersonales (cf. 58), resulta más natural la utilización del pronombre de complemento indirecto que la de complemento directo, a pesar de que gramaticalmente se trata de un complemento directo:

58. *Se invita a las chicas / se les invitó / se las invitó.*

Según Martínez Linares, este fenómeno no es exclusivo de la lengua española:

El leísmo, el uso de la preposición *a*, que afectan al complemento directo en español, parecen hallarse vinculadas siguiendo tendencias que, según ha puesto de relieve la lingüística tipológica, inciden en lenguas muy diversas y se deben a desviaciones semánticas respecto de la transitividad prototípica y de los rasgos que, como parte del prototipo, caracterizan a los participantes centrales en la relación transitiva. Así, la preposición *a* y el clítico de dativo marcan objetos que, al ser *humanos*, *definidos* y/o *específicos* se desvían de los rasgos semánticos inherentes del objeto prototípico, en tanto que se aproximan a los que configuran el prototipo del sujeto transitivo o a los que caracterizan al complemento indirecto-invariablemente marcando por *a* y el clítico de dativo- cuya coincidencia con las propiedades inherentes del sujeto prototípico ('humano', 'definido', 'específico') es un hecho que no ha pasado desapercibido.

Sin embargo, si bien es cierto que este fenómeno no es exclusivo de la lengua española, no es menos cierto que el español muestra una tendencia importante a otorgar relevancia al participante humano que se ve afectado por un proceso mental ligado a procesos de cognición, percepción o emoción. Esta relevancia se entiende como la conceptualización del sujeto que

verbos mentales como participantes con un alto grado de participación o implicación en el proceso. Por esta razón, a pesar de la interesante categorización de este fenómeno gramatical realizada por Delbecque y Lamiroy (1992), y restringida posteriormente por Maldonado (2002), consideramos siempre los casos en los que figura un pronombre dativo como la representación de un experimentante complejo, y como una muestra de la tendencia a la marcación de la participación del experimentante señalada anteriormente. De la misma manera, los casos en los que el complemento no está codificado mediante un pronombre, no son categorizados en este trabajo ni como dativos ni como acusativos, y por extensión, ni como *experimentantes complejos* ni como *experimentantes pasivos*, en la medida en que la frontera entre ambos es porosa, y que desconocemos la opción que el hablante hubiera seleccionado.

²³ Es importante precisar que el fenómeno del *leísmo* es dialectal, y que se sitúa principalmente en algunas zonas de la península ibérica. No obstante, la utilización del pronombre de complemento indirecto en lugar de aquel de complemento directo para codificar al experimentante activo de un verbo mental, se manifiesta mediante otros fenómenos de alcance más global en cuanto a la lengua española. El fenómeno más característico es la utilización del pronombre de complemento indirecto con verbos del tipo *gustar*, como *encantar*, *doler*, *molestar*, *impresionar*, etc. (*le impresiona + sujeto*, *le molesta + sujeto*, *le encanta + sujeto*, *le gusta + sujeto*, etc.). Este uso se puede entender como la utilización del complemento indirecto en ausencia del complemento directo, o como la aparición del complemento indirecto en lugar del complemento directo. En cualquier caso, la utilización de los pronombres de complemento indirecto para codificar al objeto experimentante de verbos mentales, se manifiesta en fenómenos globales de la lengua española (estructura del tipo *gustar*) y en fenómenos locales como el llamado *leísmo*.

experimenta una sensación psicológica (temático) como un participante que reacciona y participa activamente en este proceso, situándolo así al principio de la trayectoria mental.

En este trabajo, en lo que respecta al análisis del corpus, la codificación de un determinado complemento mediante el pronombre *le* frente a los usos canónicos *la* o *lo* (*leísmo*), esto es, utilizando el pronombre correspondiente al complemento indirecto, no será comprendido necesariamente como una selección individual que el hablante realiza para dotar al *experimentante* presente en su enunciado de un mayor o menor grado de participación. Se entenderá más bien como una evidencia respecto a la tendencia general que lleva a dar relevancia lingüística al *experimentante* de un determinado proceso mental. Por lo tanto, consideramos que, incluso si la utilización del pronombre *le* para codificar el objeto directo se debe a un factor dialectal, esta codificación lingüística es, no obstante, portadora de significado. En este sentido, la utilización del pronombre *le* se entenderá como la codificación de un determinado participante como *experimentante complejo*, presentando por lo tanto un contenido semántico similar a su representación como objeto indirecto. Por esta razón, los fenómenos del llamado *leísmo*, por una parte, y la codificación como objeto indirecto, por otra parte, se presentarán como la manifestación de un mismo fenómeno, esto es, la tendencia general de la lengua española para codificar de manera activa al *experimentante* de una determinada emoción.

Por último, además de los fenómenos relacionados con la preposición *a*, el *leísmo*, y la vacilación en la selección de complemento directo o indirecto, podemos añadir otro fenómeno de tendencia similar, esto es, la necesidad de situar el clítico de complemento indirecto al principio de la cláusula (posición canónica del sujeto) a pesar de que el complemento indirecto sea mencionado expresamente en la cláusula (cf. 59 y 60), lo que ha sido puesto en evidencia en el corpus en producciones como (61).

59. *Le dije algo a María.*

60. *Le he dado el balón a Juan.*

61. *a Laura le enervaba que no le contase y explicase las cosas.* ES-es 11 (l. 19)

Por último, es de suma importancia señalar las diferencias que separan al *experimentante* complejo según sea codificado como complemento indirecto (cf. 62) o como morfema de voz media (cf. 63). Y es que, si bien es cierto que ambas construcciones permiten construir un *experimentante* híbrido, presente en los planos pasivo y activo, sólo la voz media permite posicionar este rol activo al principio de la trayectoria energética. La localización del *experimentante* al principio de la cadena de acción tiene consecuencias semánticas, pragmáticas, discursivas, y por lo tanto, didácticas, esenciales. Y es que sólo el *experimentante* complejo situado al principio de la cadena de acción (en construcción media) puede ser considerado como el responsable del proceso temático. Como hemos señalado, esto se debe a que en estos casos el morfema de voz media codifica el análisis y evaluación que el *experimentante* hace del estímulo percibido. Por lo tanto, e incluso si en estos casos el *experimentante* no controla ni inicia el proceso emocional, se le conceptualiza, además de cómo afectado por el proceso emocional, como el primer eslabón ‘responsable’ del proceso

emotivo, puesto que realiza la evaluación cognitiva que desemboca en la reacción emocional. En este sentido, Maldonado (1999) afirma que ‘such a construction contrasts with a dative experiencer construction precisely in that middle *se* makes the experiencer responsible for his feelings’. Podemos comprobar estas suposiciones en los siguientes ejemplos extraídos del corpus. Así, en un enunciado como (63), el enfado del *experimentante* (Laura) depende de la interpretación que dicho *experimentante* se hace de los hechos. En este sentido, el hecho de prescindir de la mención del agente ‘lógico’ de la acción (el *estímulo* en el caso de los enunciados que nos ocupan), y de obviar por lo tanto la presencia de la fuerza que está en el origen del cambio de estado, puede tener cierto rendimiento pragmático. En palabras de Castañeda (2009) ‘dejar de mencionar al agente o al responsable de una acción puede en muchos casos responder a alguna motivación interpersonal como, por ejemplo, la de no cargar a este participante con la responsabilidad de una acción reprochable, evitando así el riesgo de dañar su imagen pública’. En (63), por ejemplo, parece reflejar esta ‘motivación interpersonal’, en la medida en que la selección de la voz media contribuye a la responsabilización del *experimentante* respecto a su propia situación emotiva, y, por otra parte, a excluir de toda responsabilidad al participante que ejerce el *estímulo*. En (62), al contrario, el *experimentante* (Laura) es presentado igualmente como un participante afectado por un cambio de estado. No obstante, a pesar de su conceptualización como ser activo en el proceso gracias a su codificación como complemento indirecto, se le sitúa al final de la trayectoria energética, y no se le otorga así ninguna responsabilidad sobre su estado emocional, que depende, en estos casos, del *estímulo*, codificado como sujeto. En este sentido podemos afirmar que el *experimentante* medio es más activo que el *experimentante* complejo codificado como complemento indirecto.

62. *(que fuese un chico tan criticón) eso le decepciona y le enfada. ES-es 12 (l. 38)*

63. *Se van a dar una vuelta y a ponerse al día de sus vidas, pero Laura acaba enfadándose y mostrándose agresiva con Martín por un comentario de este. Mejor dicho, porque Laura quiere que sea más específico y parece ser que si no se hacen las cosas como ella quiere, se enfada. ES-es 12 (l. 24)*

Una vez que hemos dado los valores prototípicos del *experimentante* según sea codificado como sujeto, complemento directo o complemento indirecto, pasamos a continuación a ver cómo estos valores son representados en el corpus. En el cuadro que se encuentra a continuación, presentamos un gráfico que muestra la aparición porcentual según tipo de *experimentante* en las construcciones transitivas. Se han diferenciado las siguientes posibilidades:

- a) **Experimentante pasivo:** Complementos directos en construcción transitiva o sujetos en construcción pasiva.
- b) **Experimentante activo**²⁴: Sujeto en construcción transitiva.

²⁴ Se presentan en el gráfico las transitivas que dan cuenta de fenómenos no causativos (*sentir, tener*) y causativos léxicos (*cabrear, enfadar, etc.*) y las construcciones de causatividad perifrástica con cláusula no finita

- c) **Experimentante complejo:** Se trata de aquellos que poseen una vertiente temática (se les codifica como receptores de energía) pero al principio de una trayectoria mental (activos). Incluye los complementos indirectos en el sentido amplio descrito anteriormente. También incluye al participante representado como *causée* (sujeto de la cláusula subordinada) en una cláusula compleja, cuando este encarna en la cláusula subordinada el sujeto de un verbo transitivo, o sujeto de construcción media (cuatro casos), en la medida en que se trata de sujetos activos y temáticos, de la misma manera que aquellos representados por el complemento indirecto y el sujeto de voz media.
- d) **Experimentante indeterminado (COD / COI):** Se trata de los casos en los que en ausencia de pronombre, resulta difícil determinar si se trata de un complemento directo o indirecto. Esta vacilación se da únicamente en español y no en francés.
- e) **Otros:** Se trata de casos en los que el participante no aparece (cf. 64) o no está codificado como un participante (cf. 65):

64. *La surprise fit place à de l'indignation puis de nouveau à la colère.* FR-fr [B1] 5 (l. 21)

65. *Son visage exprimait la fureur.* FR-fr [B2] 1 (l. 21)

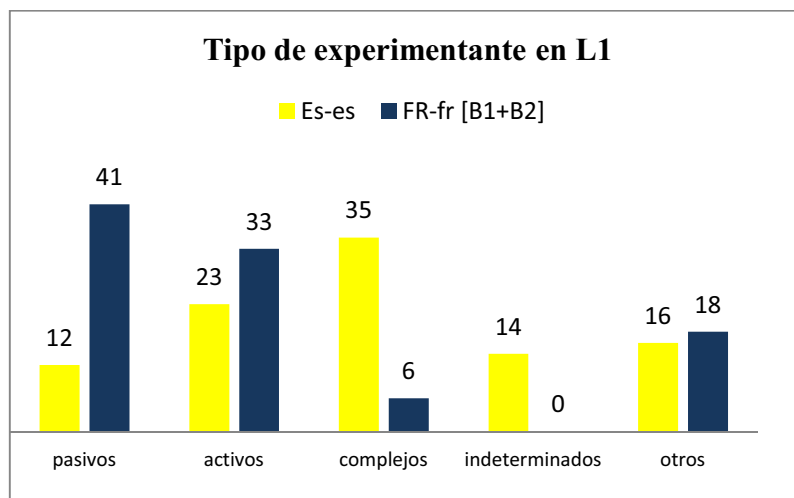


Figura 15: Tipo de *experimentante* en construcciones transitivas.

La primera constatación que podemos realizar a la vista de este gráfico es el bajo porcentaje de *experimentantes* pasivos en español (16%) frente a aquellos que muestran una

(*hacer sentir*), puesto que la formación de un predicado complejo permite analizarlas de manera similar a las causativas léxicas.

actitud activa respecto al proceso emocional que están experimentando (58%)²⁵, independientemente de su situación al principio o al final de la cadena de acción. El grupo francés, al contrario, no muestra preferencia en nuestro corpus por este tipo de *experimentantes* que participan activamente en el proceso (39%), que muestran una frecuencia de uso muy similar a la de los *experimentantes* pasivos. (41%). Otra constatación sumamente interesante es el uso recurrente por parte de los locutores españoles de los *experimentantes* complejos (35%), que, como hemos señalado, tienen una naturaleza híbrida en cuanto que comparten características relacionadas con los procesos energéticos (activos) y temáticos (pasivos). Este uso recurrente resulta particularmente relevante si lo comparamos al porcentaje de uso de este elemento en el corpus francés, puesto que lo utiliza únicamente en un 6% de los casos.

A la vista de estos resultados, podemos concluir diciendo que, según el corpus que hemos analizado, y en lo que respecta a las construcciones transitivas, la lengua española parece mostrar una tendencia importante respecto a la conceptualización del participante que experimenta un estado emocional (o que ha sufrido un cambio de estado emocional) como un participante activo, independientemente de que este se conceptualice al principio de la trayectoria energética (sujeto) o al final (complemento indirecto). De manera inversa, el corpus francés ha mostrado una tendencia inversa, que muestra una (leve) preferencia por los participantes pasivos (complemento directo), y que no parece conceptualizar de manera recurrente al participante como un *experimentante* complejo.

1.1.6. Construcciones pasivas

En las lenguas romances, la voz no marcada es la activa, y es por lo tanto aquella que se utiliza por defecto. La voz pasiva resulta en este contexto una alternativa marcada, que se caracteriza por focalizar el *tema* de una interacción energética. Así, mientras que una construcción transitiva toma como participantes focalizados al *agente* (*trayector*) y el *paciente* (*tema*), la construcción pasiva se caracteriza por focalizar únicamente el tema y por permitir la introducción del agente mediante un sintagma preposicional.

La construcción pasiva se forma en español y francés, de manera prototípica gracias a un verbo esquemático (*ser/être*) y un participio. El participio se encarga de perfilar el cambio de estado que ha sufrido el tema. Ofrece por lo tanto un punto de vista ‘posterior’ del evento, puesto que focaliza tanto el participante final de la trayectoria energética como el estado final de esta interacción (el cambio de estado). Por su parte, el verbo esquemático se encarga de otorgar el perfil temporal a la construcción.

Esta construcción se caracteriza por perfilar la interacción energética entre dos participantes, al igual que la transitiva, pero posicionando el foco en el tema, al que se codifica como *trayector*. Obviamente, esto produce un detrimento de la prominencia del

²⁵ Los experimentantes que muestran algún grado de participación en el proceso son los *activos* (23%) y *complejos* (35%). No podemos pronunciarnos sobre aquellos denominados *indeterminados* (10%) puesto que oscilan entre su categorización como pasivos (COD) o complejos (COI).

agente, e, igualmente, una mayor prominencia del cambio de estado frente al proceso mismo. Por último, nos permitimos recordar el carácter pasivo del *experimentante* inserto en este tipo de construcciones (cf. 64).

66. *Au cours de la matinée, Laura fut agacée par l'attitude hautaine de son ami, provoquant une colère incontrôlable. Pendant l'après midi (...)*

Por último, es importante señalar que esta construcción sufre una muy baja representación en el corpus, puesto que no encontramos ninguna producción de este tipo en español, y en francés sólo supone un 1'5 % de las producciones totales. Y es que como señala Maldonado (2007), *the passive construction is rather restricted in everyday discourse*.

1.2. Tendencias de uso de las diferentes construcciones representadas en el corpus

En este apartado trataremos de dilucidar las tendencias de la lengua española y francesa en cuanto a la utilización de las construcciones presentadas previamente.

Si observamos el siguiente gráfico, que representa el porcentaje de construcciones utilizado en cada lengua, podemos observar que hay dos tipos de construcciones que son utilizadas de manera anecdótica, las pasivas y las nominales. Si dejamos de lado dichas construcciones, podemos comprobar que los locutores franceses han utilizado un mayor número de construcciones de predicación secundaria y construcciones intransitivas y los locutores españoles un mayor número de transitivas (ligera diferencia) y medias.

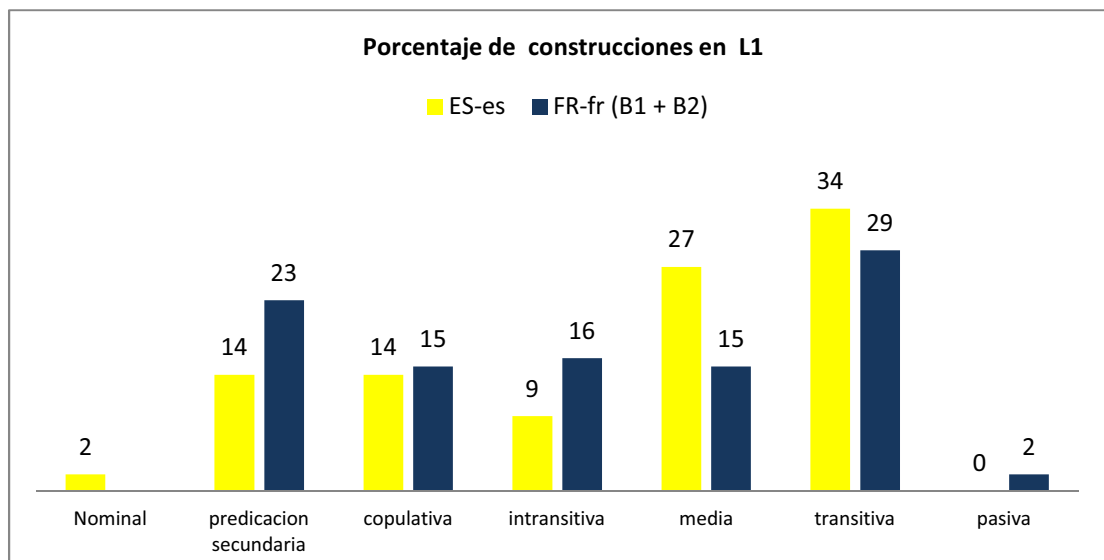


Figura 16: Porcentaje de construcciones en L1

Este dato resulta particularmente relevante en la medida en que esta superioridad numérica de las producciones medias y transitivas en español respecto al francés se reproduce

en todas las emociones analizadas. Recordemos en este sentido que las construcciones transitivas y medias son aquellas que, junto a las pasivas, hemos denominado al principio de este apartado como *energéticas*, puesto que son capaces de dar cuenta del evento emocional como un proceso energético. Esta energía puede reproducirse como una cadena de acción en la que se transmite una fuerza metafórica de tipo emocional, o, simplemente, como una trayectoria mental sin que se produzca necesariamente un cambio de estado. Esta trayectoria energética, como hemos precisado anteriormente, es más abarcadora en el caso de las construcciones transitivas y más reducida y abstracta en el caso de las construcciones medias.

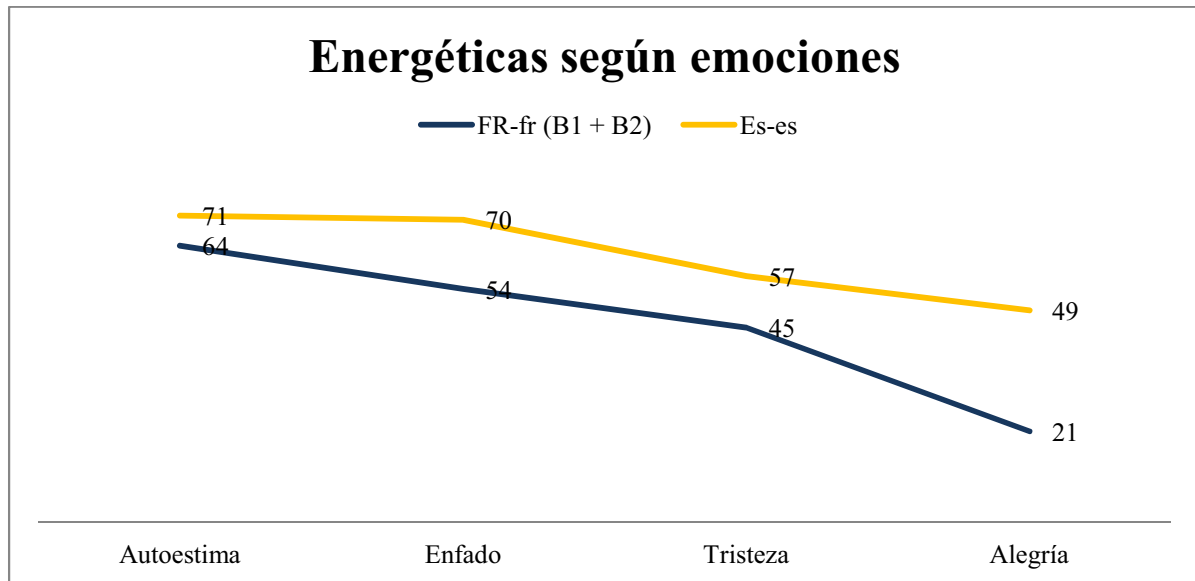


Figura 17: Construcciones energéticas en L1 (español y francés)

En cualquier caso, parece posible afirmar que, en el corpus recogido, los locutores españoles muestran una tendencia mayor a expresar el evento emocional mediante las construcciones que permiten conceptualizar una trayectoria energética, independientemente de su extensión y nivel de abstracción. La presencia de esta trayectoria implica de igual manera un mayor alcance en la predicación respecto a aquellas construcciones que se limitan a mostrar la experiencia temática. Por último, como hemos señalado anteriormente, los locutores españoles muestran una tendencia importante a utilizar las construcciones que permiten mostrar al *experimentante* como un participante activo, que se involucra en el proceso emocional de diferentes maneras y con distintos grados de participación.

En suma, las construcciones energéticas, más utilizadas en el corpus español, permiten transmitir un mayor alcance de la predicación, y por lo tanto, representar una mayor proporción del evento emocional. Esto significa igualmente que dan cuenta de una representación más dinámica de dicho evento. Por otra parte, estas construcciones presentan a un participante más involucrado en el proceso emocional que las construcciones absolutas, más representadas en el corpus francés, y que focalizan, por su parte, al participante como entidad afectada por el proceso o situación emocional. Nos permitimos, no obstante, subrayar el hecho de que se trata de una diferencia cuantitativa y no cualitativa. Como veremos en el

capítulo dedicado a la didáctica, este aspecto puede resultar importante en la aplicación didáctica de este análisis.

1.3. Tendencias de uso de las diferentes construcciones según la emoción expresada

En este apartado nos proponemos mostrar las distintas tendencias de las diferentes emociones a la hora de seleccionar las diferentes construcciones, en la medida en que estas representan diferentes construcciones del evento emocional, sobre todo en lo que respecta a los conceptos de trayectoria y *experimentante*, asociados de nuevo a la oposición *energética / absoluta*.

Si nos basamos en los datos representados en el cuadro presentado unos párrafos más arriba, la autoestima es aquella que parece seleccionar con más frecuencia las construcciones energéticas en ambas lenguas²⁶. Este dato es especialmente significativo si lo relacionamos con algunas de las descripciones psicológicas acerca de esta emoción que hemos avanzado en el apartado dedicado a la caracterización de las emociones y el lenguaje emocional. Así pues, como afirma Ortega Ruíz y otros (2000: 47) los orígenes de la autoestima hay que buscarlos en un ‘componente social’, pero igualmente, en un sujeto ‘activo’, que participa ‘*activamente en su construcción*’. Parece ser, por lo tanto, que la autoestima se ve particularmente relacionada con la interacción energética, puesto que está estrechamente relacionada con dos tipos de fuerza. Por una parte, lo que Ortega Ruíz, y otros, llama ‘*el componente social*’, que se relaciona estrechamente con lo que en este trabajo hemos denominado *estímulo*. Por otra parte, una fuerza que proviene del propio *experimentante*, que es por lo tanto interior, y que contribuye a la ‘*construcción*’ más o menos activa de esta emoción. Dada la relevancia de estas fuerzas, no es extraño que esta autoestima se vea más representada por construcciones energéticas, que muestran precisamente la trayectoria energética (o mental) subyacente a la emoción. Sobra decir igualmente que, la plasmación de esta emoción como un proceso energético y no como un proceso temático favorece la conceptualización dinámica del evento.

En este sentido, las construcciones medias²⁷, por sus características semánticas intrínsecas, sitúan al *experimentante* en el origen de la trayectoria energética perfilada, haciendo abstracción del estímulo. Curiosamente, el verbo *sentirse/se sentir* es aquel que protagoniza las construcciones medias presentadas en las dos lenguas²⁸. Como hemos

²⁶ El *enojo* en español muestra la misma tendencia, mientras que en francés supone un descenso en el porcentaje de uso de las construcciones energéticas.

²⁷ El español muestra una preferencia por las construcciones medias respecto a las transitivas, mientras que el corpus francés muestra una preferencia en este caso por las construcciones transitivas. Estos resultados se relacionan con la tendencia presentada anteriormente según la cual el español utiliza de manera más recurrente las construcciones medias, y tiende a presentar *experimentantes* que muestran una gran participación en el proceso, y particularmente, por los participantes complejos.

²⁸ *Se sentir* aparece en el 100% de los verbos utilizados en francés en las construcciones medias relacionadas con el autoestima. En español, *sentirse* aparece en 80% de los casos, y *encontrarse*, de propiedades semánticas similares, en el 20% de los casos.

avanzado, con verbos del tipo ‘*sentir*’, el pronombre de voz media muestra la evaluación cognitiva que el *experimentante* realiza acerca de su propia situación. Por lo tanto, en este tipo de expresiones, puesto que el estado anímico del *experimentante* depende de la representación que este mismo tiene de su propio estado, el *experimentante* es concebido como responsable de su estado anímico. Esta responsabilidad le es adjudicada independientemente de si el estímulo es nombrado con otros medios, como en (67), o no, como en (68).

67. *Elle se sent humiliée parce qu'il la délaisse.* FR-fr [B2] 8 (l. 63)

68. *Llegó a la cita algo nerviosa pero se sentía bien en su piel y se relajó y empezó a disfrutar de la seductora conversación de Gabriel y el vino.* ES-es 13 (l. 69)

Por su parte, la construcción transitiva permite la presentación de un *experimentante* con diferentes grados de prominencia y de participación en el proceso (activo/pasivo/complejo) ligado a la autoestima, lo que implica en algunos casos diferencias en cuanto al significado pragmático, como por ejemplo, diferentes grados de responsabilidad respecto al estado anímico que experimenta. Teniendo en cuenta el tamaño de la muestra, y la naturaleza de los datos, no nos pronunciamos respecto a una determinada tendencia a la hora de seleccionar un determinado tipo de *experimentante* en las construcciones transitivas en ambas lenguas. Constatamos, no obstante, que el *experimentante* de un proceso relacionado con la autoestima puede ser representado en francés y en español como un participante activo (al principio de la cadena de acción), codificado como sujeto (cf. 69 y 70), como un *experimentante* complejo codificado mediante un complemento indirecto (cf. 71 y 72), e igualmente pasivo, codificado como complemento directo (cf. 73 y 74).

69. *Après un moment, elle se revêtit et elle perdit tous ses moyens et sa confiance à la vue de ses cuisses un peu trop larges.* FR-fr [B1] 5 (l. 26)

70. *Laura no podía evitar obsesionarse con la idea de que esos dos kilos, ganados eran los culpables y sentía vergüenza, por su 'gordura' y por su debilidad.* ES-es 14 (l. 68)

71. *Pendant l'après midi lorsqu'ils jouèrent aux échecs, Laura était confrontée à la difficulté de la partie, sa détermination à réussir un cap lui donna un semblant de confiance en elle.* FR-fr [B1] 5 (l. 14)

72. *por fin dio con el movimiento perfecto, que le llevaría a humillar a Martín y vencerle en un momento histórico de la historia del ajedrez.* ES-es 13 (l. 35)

73. *Finalmente, y tras un buen rato hablando y criticándole, Laura se cabreó y le dijo que no volvería a jugar con él, ya que no la ayudaba sólo la hundía.* ES-es 1 (l. 38)

74. *Martin s'aperçoit qu'il a gagné et il devient désagréable avec elle et la dénigra.* FR-fr [B1] 2 (l. 18)

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, sostenemos que, según la codificación del *experimentante* como sujeto/CD/CI/morfema medio, las diferentes construcciones permiten mostrar en un mayor o menor grado la prominencia de las fuerzas exteriores al individuo

como fuente energética del evento, e igualmente, un mayor o menor grado de prominencia y participación de este respecto al episodio emocional, y de esta manera expresar de diferentes maneras el elemento que se sitúa en el origen del proceso de *construcción* del *amor propio* o *autoestima*. El cuadro que se presenta a continuación sintetiza las principales características de dichas construcciones.

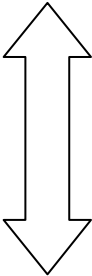
SUJETO TRANSITIVO	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Elle perdit (..) sa confiance</i> • <i>Laura (..) sentía vergüenza</i> 	(+) prominencia <i>experimentante</i> (-) prominencia estímulos externos
SUJETO MEDIO	<ul style="list-style-type: none"> • <i>(Laura) se sentía bien en su piel.</i> • <i>Elle se sent humiliée parce qu'il la délaisse.</i> 	
COMPLEMENTO INDIRECTO	<ul style="list-style-type: none"> • <i>sa détermination à réussir un cap lui donna un semblant de confiance en elle.</i> • <i>dio con el movimiento perfecto, que le llevaría a humillar a Martín y vencerle</i> 	
COMPLEMENTO DIRECTO	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Martin (..) la dénigra.</i> • <i>(Martín) la hundía</i> 	

Figura 18: Tipo de experimentante y codificación gramatical

Por otra parte, el tipo de configuración representado por cada una de estas construcciones puede relacionarse en algunas ocasiones con propósitos pragmáticos, como el de otorgar diferentes grados de responsabilidad a los diferentes participantes respecto al estado anímico del *experimentante*.

En cualquier caso, estas diferencias gramaticales son, por lo tanto, semánticamente significativas y merecen un tratamiento didáctico adaptado.

Es importante señalar que esta diversidad a la hora de mostrar los diferentes grados de prominencia y participación del *experimentante* en el proceso emocional se da en todas las emociones analizadas, independientemente del porcentaje de producciones energéticas o absolutas. Esto significa, por lo tanto, que el usuario de la lengua goza de una gran libertad a la hora de representar al *experimentante*, independientemente de la lengua que utilice y de la emoción que transmita, a pesar de ciertas tendencias que se acaban de enunciar.

Respecto a las otras 3 emociones analizadas, el español muestra sistemáticamente una mayor proporción de construcciones energéticas respecto al francés. En lo que respecta al *enojo*, el español lo sitúa al mismo ‘*nivel energético*’ que la autoestima, puesto que un 70% de las construcciones utilizadas para transmitirlo son energéticas. Podemos pensar, por lo tanto, que la lengua española tiende a representar el *enojo* como un proceso emocional dinámico, mientras que el corpus francés muestra una tendencia menos marcada.

Por último, la *tristeza*, y en mayor medida, la *alegría*, suponen un descenso respecto al nivel de dinamicidad con el que es concebido el evento. No tenemos por el momento una hipótesis que pueda explicar a qué se debe esta tendencia.

Dicho esto, parece evidente constatar que la utilización de construcciones energéticas o absolutas en contextos de descripción emocional, está regida por tendencias que obedecen, no sólo a la lengua utilizada, sino a la emoción a la que se hace referencia.

1.4. Conclusiones

Cada una de las construcciones presentadas supone una restricción respecto a la trayectoria relacionada con el evento emocional (estímulo / evaluación cognitiva del evento causante / experimentación de la emoción/ reacción física). En este sentido, las transitivas, independientemente de la naturaleza de los participantes que perfila (*estímulo / emoción / experimentante*) y de su grado de transitividad o dinamismo, permiten mostrar una trayectoria (energética o mental) más amplia que el resto de las construcciones²⁹. Así, al contrario que las construcciones orientadas al tema (copulativas e intransitivas), las construcciones transitivas permiten presentar la fuerza originaria de una interacción energética (como el *estímulo* que se sitúa en el origen del evento emocional, o respecto a la propia emoción, con la que puede verse confrontada en una situación de dinámica de fuerzas) orientando así la atención al plano activo, agentivo. Por otra parte, respecto a las construcciones medias, las construcciones transitivas suponen la presentación de dos participantes distintos y, por lo tanto, plenamente distinguibles, lo que contribuye evidentemente a aumentar el alcance de dicha trayectoria. Inversamente, la construcción media tiene por consecuencia la reducción de la trayectoria energética representada por sus construcciones homólogas transitivas (*enfadarse/enfadar, sentirse/sentir*), puesto que un mismo participante representa de manera dual el papel activo y pasivo del proceso. Por otra parte, es importante señalar que, puesto que los dos papeles, activo y pasivo, no son distinguibles en las construcciones medias, esta trayectoria es igualmente más abstracta y reducida que en las construcciones transitivas. Copulativas e intransitivas se caracterizan, por su parte, por no poner en evidencia la fuerza que está en el origen del suceso emocional, esto es, perfilando únicamente el proceso temático. La frontera entre ambas, como se ha señalado anteriormente, es porosa, y se basa esencialmente en el grado de esquematicidad del verbo. Por último, las construcciones de predicación secundaria, resultarían las de menor alcance respecto a todas las demás, puesto que el estado emocional no se perfila como un proceso en sí mismo, sino como un estado adosado a otro proceso principal, que le permite identificar a su propio *trayector* y adscribirse a sus coordenadas temporales.

²⁹ Exceptuando las pasivas que suponen un cambio de focalización respecto al participante más bien que una diferencia de *trayectoria*.

Desde un punto de vista comparativo, hemos comprobado que los locutores españoles muestran una tendencia mayor a expresar el evento emocional mediante las construcciones que permiten conceptualizar dicha trayectoria energética, independientemente de su extensión y nivel de abstracción, lo que implica un mayor alcance en la predicación respecto a aquellas construcciones que se limitan a mostrar la experiencia temática.

Por otra parte, el *experimentante* que presenta cada una de estas construcciones también presenta diferencias sustanciales. Así, el *experimentante* de una construcción de predicación secundaria no es perfilado como tal, puesto que es perfilado de manera prioritaria como el agente de un proceso paralelo al del estado emocional. El *experimentante* de las construcciones temáticas (copulativas e indirectas), es un *experimentante* pasivo que se encuentra en una situación emocional, constante o variable, y que presenta diferentes grados de dinamismo, pero que no se presenta como punto de partida de una trayectoria dada (energética o mental). En cuanto a las construcciones medias, presentan a un participante complejo, presente en el plano activo como inicio de la trayectoria mental, y en el plano pasivo como participante de un proceso temático. Esto supone que el *experimentante* de los *verbos de emoción (sentir)*, cuando se ve inserto en una construcción media, recibe un papel temático que no tenía en su versión transitiva. Por su parte, el *experimentante* de los *verbos de reacción emocional (enfadar)*, cuando funciona en el interior de una construcción media, recibe una mayor focalización en su vertiente activa, inexistente en la versión transitiva.³⁰ Como hemos señalado anteriormente, el rol activo de estos *experimentantes* medios no consiste en el inicio o control del proceso emocional, sino en la evaluación cognitiva que el *experimentante* hace de una determinada situación, por una parte, y, por otra parte, en los diferentes grados de afectación mostrados ante el proceso emocional que sufre.

En cuanto a los *experimentantes* codificados en construcciones energéticas, esto es, aquellos que se ven confrontados de una manera u otra a una interacción energética, encontramos cuatro tipos esenciales de *experimentante*. El *experimentante activo*, codificado

³⁰ Este efecto significativo variado que emerge de la combinación de una misma estructura en relación con elementos léxicos o entornos sintácticos dispares no es, por supuesto, un fenómeno excepcional. En el caso de los usos de las formas reflexivas en español no se trata efectivamente de un hecho circunscrito a los verbos comentados sino de algo generalizable a otros casos. Si pensamos en la variante pronominal medial del verbo *dormirse*, por ejemplo, como en *Los pequeños se durmieron*, en esta se reconocen matices diferentes dependiendo de con qué variante no pronominal se la compare: si es con la variante transitiva, como en *El hermano mayor durmió a los pequeños*, la construcción pronominal se interpreta como una reducción del alcance de representación de los hechos referidos puesto que se deja de mencionar al agente a favor de la elección como sujeto de *los pequeños*; si es con la versión intransitiva (*Los pequeños duermen*) la versión pronominal aporta el carácter incoativo (los pequeños pasaron de estar despiertos a estar dormidos) ausente en la versión no pronominal, que designa la permanencia en dicho estado o actividad (ver Castañeda y Melguizo 2006) Estos efectos semánticos dispares de una misma construcción pueden observarse en multitud de formas y estructuras gramaticales como ocurre, por poner otro ejemplo, con la perífrasis de *estar* + gerundio al combinarse con verbos de distinta naturaleza aspectual: si se trata de verbos estativos la perífrasis aporta un matiz dinámico (María lo sabe / María lo está sabiendo en este momento); si se trata de verbos dinámicos la perífrasis parece estativizarlos en algún estadio intermedio e indeterminado de su desarrollo (Coge la cuchara / Está cogiendo la cuchara). Los efectos se multiplican conforme intervienen otras clases aspectuales y diferentes contenidos léxicos (ver Genta)

como sujeto, que puede controlar o no la emoción, puede ser volitivo o no, pero que se encuentra necesariamente al principio de la trayectoria energética, y goza por lo tanto de una gran prominencia. En tanto que agente, es configurado prototípicamente como un *experimentante* con un alto grado de participación en el proceso. Por otra parte, el *experimentante pasivo*, codificado por el complemento directo, se encuentra al final de la trayectoria energética, y es conceptualizado en el plano puramente pasivo (receptor de energía), sin mostrar por lo tanto ninguna participación en el proceso. El *experimentante (complejo) indirecto* supone una concesión entre ambos, puesto que se sitúa, como el pasivo, al final de la trayectoria energética, pero reacciona en el proceso emocional de forma activa, puesto que perfila una trayectoria mental/emocional en relación con la emoción. Como se ha señalado anteriormente, en el caso del español, la codificación del complemento directo mediante pronombres dativos (leísmo), obedece a la tendencia general de dotar de prominencia al *experimentante* de procesos mentales, presentándolo paralelamente como un *experimentante* con una gran participación, a pesar de su situación temática. Por último, la construcción media permite la introducción de otro tipo de *experimentante* complejo, el *experimentante medio*, puesto que se le representa al principio de la trayectoria energética, como responsable por lo tanto de su sentir emocional, e igualmente al principio de la trayectoria mental/emocional, como sujeto que participa en el proceso emocional. Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, sostenemos que, según la codificación del *experimentante* como *sujeto/morfema medio /CI/CD*, las diferentes construcciones permiten mostrar en un mayor o menor grado la prominencia³¹ de las fuerzas exteriores al individuo en el proceso dinámico, e igualmente, un mayor o menor grado de participación de este respecto al episodio emocional. Esto permite pragmáticamente otorgar diferentes grados de responsabilidad tanto al *experimentante* mismo, como a la fuerza exterior que funciona como *estímulo* en lo que respecta al estado anímico del participante. Por lo tanto, estas diferencias gramaticales, incluidas aquellas basadas en elecciones convencionalizadas (*leísmo*), son pertinentes y merecen ser tenidas en cuenta a la hora de elaborar un proyecto didáctico ligado al dominio emocional.

³¹ Como se ha señalado anteriormente, el grado de prominencia otorgado a un determinado participante, y, en este sentido, el tipo de configuración seleccionada para representar al evento emotivo, puede verse influido igualmente por el contexto discursivo. Sobra decir que ambos factores (configuración del evento / contexto discursivo) están estrechamente relacionados en los enunciados, en cuanto que el discurso relativo al corpus de este trabajo (relato narrativo completo) representa la configuración que el locutor se ha hecho de una serie de episodios emocionales relacionados entre sí.

2. Significación de la codificación gramatical de la emoción: adjetivo, sustantivo o verbo

Como hemos señalado anteriormente, los eventos emocionales pueden ser conceptualizados y descritos lingüísticamente de maneras alternativas mediante diferentes estructuras conceptuales. Además del tipo de construcción sintáctica que utilizamos para la codificación del evento emocional, otra de las variables que pueden afectar a la manera de conceptualizar y expresar un evento emocional, es la categoría gramatical que selecciona el hablante para codificarlo. En este apartado nos ocuparemos de aquellas utilizadas con más frecuencia en el corpus, esto es, el verbo (cf. 75), el adjetivo (cf. 76) y el sustantivo (cf. 77).

75. *Enfadar (se)/(se) fâcher.*

76. *Estar / être / sentir (se)/ (se) sentir triste.*

77. *Ser invadido por la tristeza / Être envahi par la tristesse.*

2.1. Emoción codificada como adjetivo y verbo

Como se ha señalado en el marco teórico (Capítulo I, apartado 1.2.), Langacker (2008a:114) caracteriza *esquemáticamente* los verbos como una unidad lingüística que pone en perfil un *proceso*, esto es, una *relación* que evoluciona a través del tiempo y que es concebida como una serie de etapas que son activadas en serie cognitivamente. El adjetivo, al igual que el verbo, se caracteriza esquemáticamente por transmitir la noción de *relación*. Concretamente, se trata de la *relación* entre una entidad (*trayector*), y la localización de dicha entidad en una escala, que representa el grado con el cual exhibe una cierta *propiedad*. Esta relación perfilada por el adjetivo se distingue de aquella perfilada por el verbo en que es atemporal, esto es, que no evoluciona temporalmente.

Pese a que adjetivo (*enfadado/fâché*) y verbo (*enfadar/fâcher*) hacen referencia a una misma relación (entre un participante y un determinado estado de ánimo), esta es construida de diferentes maneras, ofreciendo una diferente perspectiva del suceso emocional. Así, cuando la emoción que podemos denominar genéricamente como *enojo* se codifica como verbo, este pone de perfil un *proceso* mediante el cual el *experimentante* se ve inmerso en un evento de naturaleza emocional. Esta relación procesual es visualizada, como se ha señalado anteriormente, a través de las sucesivas etapas de dicho proceso emocional. Por ejemplo, en el caso de *irritar*, las diferentes etapas comprenden, sin ánimo de exhaustividad, la realización de un acto irritante, el sentimiento de irritación por parte del *experimentante*, la reacción física y comportamental respecto a esta irritación, etc. Por el contrario, cuando se codifica como un adjetivo (*irritado, enfadado, fâché, agacé*, etc.), este refleja únicamente la asociación entre un participante y una determinada emoción, sin concebir dicha relación a través del tiempo, y sin procesarla como un suceso compuesto de diferentes etapas. Se conceptualiza de alguna manera como una *propiedad*.

Es importante señalar que la relación perfilada por el adjetivo (*experimentante – emoción*) adquiere un desarrollo temporal si dicho adjetivo es asociado con un verbo, que le presta su perfil temporal. Esta asociación adjetivo-verbo puede constituirse de dos maneras principales. La primera de estas maneras es aquella en la que los dos elementos lingüísticos forman una estructura compleja que funciona de manera unitaria. Este tipo de estructura compleja tiene lugar con verbos que mantienen diferentes grados de esquematicidad, y que requieren ser ‘completados’ por un adjetivo (*estar + adjetivo, sentirse + adjetivo, ponerse + adjetivo, etc.*). Cuando este tipo de construcciones tienen lugar con verbos copulativos (cf. 78), esto es, aquellos que muestran un mayor grado de esquematicidad, dichos verbos aportan su perfil temporal y sus características aspectuales al significado relacional especificado por el adjetivo. De esta manera, la construcción compleja formada por estos elementos perfila ‘*the continuation through time of the specific relationship indicated by the stative complement*’ (Langacker, 1991: 65), lo que supone por lo tanto la *temporalización* de una relación *a priori* estativa. Otros verbos menos esquemáticos (*sentirse, se sentir, devenir, rester, etc.*) ofrecen, además de su perfil temporal y sus características aspectuales, cierta información relativa al tipo de proceso. Así, por ejemplo, además del perfil temporal y sus características aspectuales, el verbo *rester* (cf.79) perfila que la relación denotada por el adjetivo (*Martín-calme*) tiene lugar tras una *dinámica de fuerzas* que ha culminado en una situación de no variación respecto al estado inicial. Por otra parte, un verbo como *se sentir/sentirse* (cf. 80), perfila un proceso en el que un participante establece una trayectoria mental que lo hace consciente de la relación entre su propio ser y el estado anímico en el que se encuentra (*ella-confiada*), transmitido por el adjetivo. Por último, un verbo como *devenir* (cf. 81), precisa que se ha dado un proceso de cambio de estado, cuyo resultado es la relación que denota el adjetivo (*elle-triste*).

78. *Estaba triste, pero sobretodo [sic], se sentía vacía. ES-es 7 (l. 59)*

79. *Laura s'énervé peu à peu sous le flot de critiques de Martin, qui lui reste calme. FR-fr [B1] 6 (l. 40)*

80. *Tras pensarlo, Laura se sentía confiada y convencida de que su jugada era perfecta. ES-es 11 (l. 24)*

81. *Elle redevint ensuite triste et nostalgique. FR-fr [B1] 9 (l. 38)*

La segunda de las maneras en las que se produce la asociación adjetivo-verbo, es aquella en la que el proceso denotado por el verbo y la propiedad transmitida por el adjetivo no son concebidos como un proceso unitario. Como se ha explicado en el apartado dedicado a las construcciones de *predicación secundaria*, en este tipo de estructuras (cf.82), el proceso denotado por el verbo (*retourner se coucher*) no está relacionado *a priori* con ningún tipo de situación emocional, de la misma manera que los adjetivos *complexée* y *déprimée* no mantienen ninguna conexión semántica evidente con el proceso de *acostarse*, perfilado por el verbo. Se trata por lo tanto de dos sucesos (proceso de acostarse / estado de depresión) que ocurren paralelamente y que hacen referencia a un mismo participante, pero que no confluyen en una predicación unitaria como ocurría en los casos presentados anteriormente.

82. *C'est donc complexée et déprimée qu'elle retourne se coucher. FR-fr [B1] 1 (l. 51)*

En cualquier caso, es de suma importancia establecer que las estructuras complejas en las que la relación denotada por el adjetivo se concibe en su desarrollo temporal gracias al perfil temporal del verbo, no transmiten el mismo significado que aquellas construcciones en las que la emoción está codificada en un verbo del tipo *enfadar*. La diferencia esencial estriba en el hecho de que, en las construcciones en las que la emoción se codifica en el verbo, dicha emoción se concibe como un *proceso* en sí mismo, visualizado a través de diferentes etapas que son activadas en serie. Así, un verbo como *enfadar*, da cuenta de diferentes etapas (se produce un acto que causa malestar, un individuo se ve afectado por este acto, este individuo siente este malestar, este individuo manifiesta dicho malestar mediante respuestas físicas, fisiológicas, verbales, etc.³²). Por el contrario, un adjetivo como *enfadado*, transmite únicamente una '*propiedad* adscrita a una entidad'. Cuando esta *propiedad* obtiene un desarrollo temporal gracias a la asociación con un verbo, el proceso al que se hace referencia no es aquel relacionado con la emoción propiamente dicha. Se invoca, al contrario, un proceso, que no es aquel inherente a la emoción misma, sino aquel predicado por el verbo. Así, por ejemplo, si hacemos referencia a los ejemplos contemplados anteriormente, en (76) se evoca una relación (*experimentante-triste*) que continúa a través del tiempo, en (77) se perfila la permanencia de esta relación (*Martín-calme*) tras una situación de dinámica de fuerzas, en (78) se perfila un proceso en el que un participante es consciente de la relación entre sí mismo y el estado anímico en el que se encuentra (*ella-confiada*), y por último, un verbo como *devenir* (cf. 78), precisa que la relación denotada por el adjetivo (*elle-triste*) se ha dado como consecuencia de un proceso de cambio de estado. Así pues, a pesar del perfil temporal añadido por el verbo, la emoción sigue siendo conceptualizada como una *propiedad*³³.

La conclusión aportada por este trabajo en cuanto a la diferenciación de significado entre la codificación de la emoción mediante un adjetivo y un verbo, es que el proceso emocional que representa el verbo se ve directamente relacionado con el concepto de EVENTO EMOCIONAL, puesto que permite perfilar las diferentes etapas que caracterizan al proceso emotivo designado por el verbo³⁴. Por el contrario, el adjetivo se relaciona con el concepto de

³² Las etapas aquí descritas no tienen por objetivo dar una caracterización exhaustiva del fenómeno del *enojo*. El propósito actual es simplemente describir el evento emocional como un proceso dinámico compuesto de diferentes estadios que le son propios.

³³ Entendemos *propiedad* como la relación perfilada por el adjetivo entre el *experimentante*, codificado como *trayector*, y la emoción que codifica cada adjetivo (*ella-triste*, *ella-confiada*, *elle-triste*, etc.). Esta propiedad se sigue concibiendo como tal incluso aunque en el caso de los adjetivos participiales (*enojado*, *enfadado*, *entusiasmado*, etc.) se mantenga presente en la base morfológica de tales términos la raíz verbal de la que se derivan (*enojar/enojarse*, *enfadar/enfadarse*, *entusiasmar/entusiasmarse*), puesto que en el mismo proceso de derivación se efectúa un cambio de perfil que relega a la base semántica el contenido procesual del verbo para poner en el primer plano del perfil el estado en que resulta tal proceso.

³⁴ El mayor o menor alcance del verbo, como se ha demostrado en el apartado anterior, dependerá de la construcción en la que se encuentre.

EMOCIÓN, que según la terminología de este trabajo, alude únicamente a la experiencia subjetiva (estado anímico) que experimenta el individuo. Esta *propiedad*, puede adquirir un perfil temporal y verse relacionada con procesos de distinta índole según el significado aportado por el verbo (*sentir, estar, devenir, etc.*), pero conservando su significado como *propiedad*, y focalizando por lo tanto, únicamente al estado anímico del *experimentante*, y no al resto de etapas o sucesos relacionados con el evento emocional en cuestión.

2.2. Emoción codificada como sustantivo

Como hemos presentado en el marco teórico, el prototipo de sustantivo se asocia a la noción de un objeto físico (*naranja, caballo, silla, etc.*). Obviamente, los sustantivos no hacen referencia únicamente a objetos físicos, sino también a *cualidades* (*perfección, sabiduría, etc.*) o *eventos* (*despegue, aterrizaje, etc.*), por ejemplo. Por otra parte, la caracterización esquemática del sustantivo, común a todos los miembros de la categoría, se basa en la capacidad humana de *reificar* conceptualmente, esto es, de agrupar un conjunto de entidades y manipularlas como una entidad unitaria (por ejemplo el *despegue* como un proceso mediante el cual un avión atraviesa una pista, asciende hacia el cielo, los pasajeros mantienen el cinturón abrochado, etc., que es visto como un único proceso reificado). De este modo, es posible calificar al sustantivo como una expresión que perfila una *cosa*, entendida esta como una entidad unitaria que resulta de una reificación conceptual.

Los sustantivos relacionados con la emoción, como *rabia, tristeza, colère* o *joie* no responden a la noción prototípica de *objeto físico*. No resulta, sin embargo, imposible pensar que se trata de una *cualidad* (*alegría, tristesse*), en el sentido de que hacen referencia a un estado anímico determinado. Por otra parte, es posible caracterizarlo igualmente como un *evento*, en la medida en la que un término como *enfado* (*une colère*) remite a un *proceso* determinado (se produce un acto que es valorado negativamente por un individuo, y el individuo siente *enojo* y actúa de manera airada) que es conceptualizado como una *entidad*. En el primer caso, concebido como un simple estado anímico, hace referencia a lo que hemos calificado como EMOCIÓN en este trabajo, mientras que el segundo caso, en tanto que proceso reificado, hace referencia al EVENTO EMOCIONAL completo, yendo así más allá de la sensación anímica experimentada por el individuo, e incluyendo todos los rasgos y etapas relacionados con la emoción en cuestión. La consideración del sustantivo como *cualidad* o *evento*, o, en términos prácticos, como *emoción* o *evento emocional*, depende de cada caso y no representa dos categorías que se excluyen mutuamente, sino una cuestión de grado y de interpretación.

Por otra parte, es importante señalar que la función primera de los sustantivos es clasificatoria (Langacker, 2008a: 264), ya que ofrecen un esquema establecido para aprehender el mundo en términos de categorías culturalmente asentadas. Se muestran a continuación los casos en los que el sustantivo tiene una función básicamente clasificatoria. En estos casos, el corpus los implica en una estructura formada por *de + sustantivo*

emocional, (estructura semejante a *bote-de tomate* o *casa-de campo*), y da cuenta del vínculo de un determinado elemento y una determinada emoción. Así, en (83) y (84), esta estructura permite vincular la relación denotada por el adjetivo (*elle-verte*, *elle-folle*) con una determinada emoción, en este caso la *rage* (*rabia*). En el terreno emocional, este tipo de clasificaciones es muy útil en la medida en que numerosas reacciones ligadas al proceso emocional son compartidas por emociones diversas, como por ejemplo el hecho de *llorar*, que puede verse relacionado con episodios de *alegría*, de *pena* o de *rabia*, por ejemplo, o estados como el de locura (cf. 83 y 84) que pueden relacionarse con emociones tan distintas como el *enojo* o la *alegría*.

83. *Puis elle se regarda de dos et fut surprise et énérvée de voir qu'elle avait grossi, et tourne les talons verte de rage.* FR-fr [B1] 9 (l. 29)
84. *Mais un peu plus tard, elle commence à s'énervé et perd son sang froid et devient folle de rage.* FR-fr [B1] 7 (l. 13)
85. *Arrivée à la gare, elle le chercha partout dans la foule, et, folle de joie, elle se jeta dans ses bras.* FR-fr [B2] 4 (l. 12)

Una vez presentada la función de categorización del sustantivo emocional, pasamos a continuación a los casos en los que el sustantivo hace referencia a una entidad específica³⁵ como por ejemplo la *resignación* a la que se alude en el ejemplo (86), que se concibe como una emoción sentida por un determinado participante, en un determinado momento y según el punto de vista del conceptualizador de la escena. En este caso, podemos decir que los sustantivos están *anclados*, esto es, puestos en relación con las coordenadas espacio-temporales del locutor, y que la función principal de estos es referencial, puesto que dirigen la atención respecto a una entidad específica.

86. *La resignación invadió su ánimo y, mientras se fumaba un cigarro, se dijo a sí misma: más vale sola, que mal acompañada.* ES-es 7 (l. 60)

Recordemos que el sustantivo, al contrario que el adjetivo y el verbo no perfila una relación, lo que otorga cierta autonomía que permite presentar la emoción o evento emocional de manera relativamente autónoma respecto al *experimentante*³⁶. Así, en (87), la *tensión* se comprende como un elemento externo a los *experimentantes* (*elle*, *lui*). La disociación entre el *experimentante* y la emoción puede obedecer a un objetivo pragmático. En (88), por ejemplo,

³⁵ Reproducimos en estas líneas una versión simplificada de la diferenciación entre *tipo*, que nosotros denominamos *categoría*, e *instancia*, que nosotros denominamos *entidad específica* (Langacker, 2008a: 265).

³⁶ La desvinculación de la emoción respecto al *experimentante* puede darse igualmente mediante otras categorías, como el adjetivo, relacionando la emoción a una entidad diferente del *experimentante*:

- ✓ *Après avoir trouvé chez elle une tenue correcte, Laura retrouvera Gabriel dans un bar. Ce moment fut agréable.*

la posibilidad de concebir el *enfado* como una entidad autónoma, permite quitar la responsabilidad de esta emoción negativa a los diferentes participantes, situándola en un terreno neutro. De la misma manera, como en (89), puede significar un mínimo involucramiento o focalización del *experimentante* respecto al proceso emocional que está sufriendo. Por otra parte, en ejemplos como (89) y (90), la elección del sustantivo *enfado* puede explicarse también por motivos discursivos. En este sentido, el uso del sustantivo *enfado*, con la reificación del proceso emocional que este conlleva, sirve para referirse a un proceso que ya ha sido introducido previamente en forma predicativa o proposicional, ligado de alguna manera a un verbo en forma personal, como en (90) o a un adjetivo como en (89). De esta manera, esta selección conlleva una abstracción del proceso y una muestra de autonomía respecto del *experimentante*, pero está motivado igualmente por un contexto discursivo particular.

87. *Mais lors d'une discussion, elle s'énerve, la tension monte lorsqu'il lui parle (...).FR-fr [B1] 6 (l. 28)*
88. *Pero no, Martín empezó criticar [sic] cada uno de su movimientos desde ese momento. Laura notó como el enfado crecía en su interior. Al principio intentó contenerse, aceptar las críticas, pero Martín no paró hasta que logró hacerla estallar. ES-es 13 (l. 38)*
89. *Laura se levantó el viernes de la misma forma que se acostó el jueves, enfadada. (...) Pronto el enfado se transformó en desgana, y la desgana en tristeza, e igual que un autómatas, se metió en la ducha y se preparó para ir al trabajo. ES-es 7 (l. 5)*
90. *Tras un rato de cariñosa conversación, llegó uno de esos puntos (que solían ser poco frecuentes) en los que Martín conseguía enervar a Laura. El enfado duró más bien poco. ES-es 5 (l. 23)*

2.2.1. Puesta en relación del *experimentante* y la emoción por parte del sustantivo: las nociones de *locación/movimiento* y *posesión/transferencia*

No obstante, pese a que la codificación como sustantivo permita esta independencia, la mayoría de las veces dicha emoción es codificada en relación con el *experimentante*. En este sentido, puesto que, como hemos señalado, el sustantivo no perfila una relación, resulta de sumo interés analizar cómo se constituye la relación entre el *experimentante* y la emoción en este tipo de construcciones. Según los resultados de nuestro corpus, la relación entre el *experimentante* y la emoción se da principalmente a través de dos nociones, la noción de *locación/movimiento*, y la noción de *posesión/transferencia* (en sentido amplio). Veamos a continuación cómo estas nociones muestran este tipo de relación.

Comencemos por definir el término *posesión*. Según Langacker (1991: 169-172), la posesión, en su sentido más prototípico, se define esencialmente en términos de pertenencia (*mi coche*), de parentesco (*mi padre*) o en los de la relación parte-todo (*mi codo*). Sin embargo, estas relaciones no son las únicas que se pueden englobar dentro del término

posesión. Hay otras relaciones de carácter más abstracto como por ejemplo las de posesión sin propiedad (*la cuna del bebé*), de ubicación local (*las pulgas del gato*), de sensación física (*tener hambre*) o psíquica (*la depresión de María*), etc. En cualquier caso, el elemento más prominente actúa como *poseedor* y el de menor prominencia como *posesum*.

Según Langacker (1993), las relaciones posesivas son básicamente relaciones asimétricas, en las que el *todo* es, en general, el poseedor de la *parte*. Esta relación asimétrica se inscribe dentro del llamado MODELO DE PUNTO DE REFERENCIA. Según este modelo, una entidad prominente es utilizada como *punto de referencia*, para tener *acceso* a otras entidades menos prominentes, situadas en un dominio determinado. En lo que respecta a nuestra experimentación de la posesión, podemos comprobar que cuando ‘poseemos’ algo, tenemos *acceso* a dicho elemento. Este acceso puede ser mental (*tener hambre, tener una idea, tener derechos, etc.*) y/o físico (*tener un coche, tener una mujer/un marido, etc.*). La no posesión de una entidad, supone, por lo tanto, la pérdida de este acceso, tanto en el plano mental (*perder el hilo de lo que se decía, dar pena, etc.*) como físico (*dar un coche, dar unas monedas, etc.*).

La noción de *posesión*, por lo tanto, más allá de significar únicamente la simple pertenencia, permite poner en relación dos entidades situadas en un mismo dominio. La primera de estas entidades, que goza de mayor prominencia, será codificada como el *poseedor*, mientras que la otra entidad, de menor prominencia, es codificada como *posesum*.

En lo que respecta a la *locación*, según Langacker (2009: 99), una expresión locativa identifica una *canonical participant-setting relation, in which the participant merely occupies some location*.

Así, *locación* y *posesión* coinciden en el hecho de situar un determinado elemento en un determinado dominio. En el caso de la *locación*, se sitúa a una entidad en una determinada ubicación, mientras que, en lo que concierne a la *posesión*, se trata de la ubicación de una entidad en el dominio de otra entidad de mayor prominencia, definiéndose respectivamente por este medio como *posesum* y *poseedor*. Las nociones de transferencia y movimiento comparten el esquema de imagen *fuentes-ruta-meta*. Así, la noción de *movimiento* supone el desplazamiento de una entidad de un lugar a otro, mientras que la noción de *transferencia* implica el cambio de posición de una entidad (*posesum*), en relación con el dominio de un participante más prominente (*poseedor*).

En este apartado nos ocuparemos únicamente de estas nociones en cuanto que permiten vincular al *experimentante* y a la emoción. No entraremos por lo tanto en detalles respecto a su naturaleza metafórica o conceptual, puesto que este aspecto será tratado en el próximo apartado. No haremos tampoco referencia en este apartado al tipo de procesos en los que se ve envuelta la emoción codificada como sustantivo. Nos limitaremos a analizar únicamente los recursos semánticos y lingüísticos utilizados por los locutores franceses y españoles a la hora de vincular *experimentante* y emoción en sus producciones en lengua materna.

Posesión y transferencia

El significado de *posesión* puede ser transmitido mediante diferentes fórmulas en ambas lenguas. Uno de los recursos para relacionar *experimentante* y emoción a través de las nociones de *posesión* y *transferencia* son los verbos portadores de este significado. Es importante señalar que la emoción puede ser conceptualizada como *posesum* (cf. 91 y 92), lo que ocurre en la mayor parte de los casos, pero también como *poseedor*. Así, en (93) encontramos dos ejemplos en los cuales el *experimentante* es conceptualizado como una posesión de la emoción, puesto que la *gana* (en el sentido de invadir y tomar el control) y *se apodera* de ella. En (94) encontramos igualmente la noción de invasión, que entendemos en el sentido de posesión puesto que implica la entrada de la emoción en el dominio del *experimentante*, y la toma de control de este. Por otra parte, en tanto que objeto poseído, la emoción puede pasar al dominio del *experimentante* (cf. 91), pasando así bajo su posesión, o puede, al contrario, salir de su dominio (cf.92) suponiendo así la pérdida de este objeto.

91. (Laura) *consigue salir de la cama y encontrar ánimos para vestirse y salir a la calle.* ES-es 6 (l. 20)
92. *Mais un peu plus tard, elle commence à s'énerver et perd son sang froid et devient folle de rage.* FR-fr [B1] 7 (l. 12)
93. *Puis au fur et à mesure, la colère la gagna, une rage incontrôlable s'empara d'elle, Martin restait calme.* FR-fr [B1] 5 (l. 17)
94. *La resignación invadió su ánimo y, mientras se fumaba un cigarro, se dijo a sí misma: más vale sola, que mal acompañada.* ES-es 7 (l. 59)

Otra recurso ligado a la noción de *posesión* para establecer la relación entre *experimentante* y emoción son los pronombres posesivos (cf. 95 y 96) y las construcciones posesivas del tipo 'de + poseedor' (cf. 97 y 98). En este tipo de construcciones, al contrario de lo que ocurre con los verbos, no se codifica al *experimentante* como un participante, lo que supone una pérdida de prominencia. Esto permite, además de dar mayor prominencia a la emoción, situar la situación de posesión fuera de la predicación principal y perfilar otro tipo de situación o proceso.

95. *Pero su melancolía no mejora,* ES-es 6 (l.3)
96. *Sa déprime revient³⁷.* FR-fr [B1] 6 (l. 11)
97. *L'essayage de vêtements se passe au mieux jusqu'à ce que les complexes de Laura prennent le dessus.* FR-fr [B1] 1 (l. 37)
98. *Martín no paraba de repetirle lo mala que era al ajedrez, lo que aumentó la ira de Laura.* ES-es 9 (L. 36)

³⁷ Como podemos comprobar en este ejemplo, las nociones de posesión y locación no son excluyentes, y, a menudo, se ven evocadas en una misma construcción.

Por último, mencionaremos en este apartado las construcciones formadas por la preposición ‘*con + emoción*’. Si bien es cierto que no se trata de posesión en su sentido más estricto, esta construcción permite igualmente situar a la emoción en el dominio del *experimentante*. En este sentido, algunas de las producciones analizadas permiten ser vinculadas más o menos cercanamente a la noción de posesión, (cf. 99 y 100) y transmiten significados que pueden ser glosados mediante construcciones posesivas del tipo *tiene seguridad, tiene vergüenza*. En otros casos, como (101), la noción de posesión no es tan patente. En estos casos, la preposición sirve esencialmente para vincular la emoción al *experimentante*, que se encuentra inmerso en otro proceso principal.

99. *Es un chico atractivo, con mucha seguridad en sí mismo y muy halagador. ES-es 12 (l. 51)*
100. *Cuando acabaron, él se fumó un pitillo tranquilamente, mientras ella se vestía, casi con vergüenza. ES-es 5 (l. 48)*
101. *Gabriel se va y ella se queda sola, mirando la calle con melancolía y viendo como sus planes de despertarse el domingo por la mañana acompañada se van al garete. ES-es 6 (l.63)*

Locación y movimiento

Las nociones de locación y movimiento son transmitidas principalmente mediante verbos que se asocian a estas nociones (*estar, saltar, monter, sortir, etc.*) y preposiciones que perfilan relaciones espaciales (*en, dans, a, à, etc.*).

En este tipo de construcciones, la emoción puede ser conceptualizada, bien como participante que se sitúa en una locación (cf.102) o se mueve en relación con una trayectoria (cf. 103-106), independientemente de que se especifiquen o no las locaciones de partida y llegada.

102. *Su autoestima volvía a estar por los suelos, se sentía utilizada. ES-es 4 (l. 63)*
103. *Petit à petit, la colère monte en Laura.*
104. *A Laura se le sube la mosca a la nariz y golpea el tablero de ajedrez con furia. (..)ES-es 6 (l. 51)*
105. *et elle a beau tenter de se changer les idées (en regardant les mouches voler par exemple), sa déprime revient. FR-fr [B1] 6 (l. 11)*
106. *Laura odia este comportamiento y su amigo Martín ha hecho que saque su rabia. ES-es 3 (l. 32)*

En estos casos, el *experimentante*, cuando está presente, puede ser codificado como una locación (cf. 103-104), o como un posesivo (cf. 105-106).

De la misma manera, la emoción puede ser codificada como la locación en la que el *experimentante* se encuentra o hacia la que se dirige (cf. 107-109)

107. *Laura entre dans une colère noire* FR-fr [B1] 2 (l. 18)
 108. *Cuando le parecía que había engordado y que los pantalones no le quedaban bien, montó en cólera, como de costumbre.* ES-es (l. 45)
 109. *Et de nouveau, elle rentre dans une colère effroyable.* FR-fr [B1] 8 (l. 22)

2.3. Conclusión

En lo que respecta a la diferenciación de significado entre las construcciones que codifican la emoción mediante un adjetivo y aquellas que lo hacen mediante un verbo, es que el verbo perfila un *proceso*, lo que implica un desarrollo temporal y una visión secuencial del evento a través de sus diferentes etapas. Si pensamos en un verbo fuera del dominio emocional, como por ejemplo *limpiar (una casa)*, comprobamos fácilmente que este hace referencia a una sucesión determinada de acciones (fregar, barrer, pasar el polvo, etc.) que se desarrollan en el tiempo, mientras que un adjetivo como *limpia (una casa limpia)* hace referencia únicamente a la propiedad que resulta de este proceso pero no al proceso mismo, y en consecuencia, no remite a las diferentes etapas inherentes a dicho proceso. Por último, en un sustantivo como *limpieza (la limpieza de la casa)*, se puede hacer referencia tanto a la propiedad (*la limpieza de esta casa es increíble, está impoluta*) como al evento al que hace referencia (*la limpieza de la casa ha llevado 10 horas*). En este caso, no se codifica como una relación sino como una *cosa*, fruto de una reificación conceptual. La selección del sustantivo puede estar igualmente motivada por factores discursivos, con el objetivo de retomar una información que ha sido presentada previamente de manera proposicional o predicativa. De la misma manera, un verbo como *enfadar* hace referencia a una sucesión de acciones (ofender, sentir la ofensa, reaccionar a la ofensa, etc.) relacionadas con el concepto de EVENTO EMOCIONAL, mientras que el adjetivo *enfadado* hace únicamente referencia a la propiedad (estado de ánimo relacionado con el *enojo*), lo que se relaciona más bien con el concepto de EMOCIÓN. Esta diferenciación permite por lo tanto otorgar una mayor prominencia al proceso, en el caso de la codificación verbal, o a la propiedad y al resultado del proceso, en el caso de la codificación adjetival. El sustantivo *enfado*, por su parte, permite concebir la emoción como una *propiedad* o como un *evento*, mediante una reificación conceptual que le priva de todo perfil temporal. Por otra parte, puesto que no se trata de una categoría relacional, *experimentante* y *emoción* son relacionados, cuando el *experimentante* está presente, mediante diferentes recursos semánticos y sintácticos, que están estrechamente ligados a las nociones de *posesión* y *locación*.

Dicho esto, es importante señalar que las diferentes configuraciones no son sino diferentes perspectivas a partir de las cuales se decide conceptualizar un determinado evento, y que, por lo tanto, la elección de una u otra manera de expresar una determinada emoción codificada como adjetivo, sustantivo o verbo, no depende del evento en sí mismo, sino de la configuración que el locutor decide presentar. Así, por ejemplo, la secuencia en la que Gabriel desaparece y Laura se queda sola en casa, merece una diferente codificación de la emoción según la voluntad de cada uno de los locutores. Esto es importante puesto que implica que, a

efectos didácticos, dicha configuración no debe considerarse en términos de corrección sino de selección personal de la perspectiva.

110. Le soir elle va se coucher tôt, pleine de tristesse. FR-fr [B1] 4 (l. 9)

111. C'est donc complexée et déprimée qu'elle retourne se coucher. FR-fr [B1] 1 (l. 51)

112. Le regardant tristement partir, elle va pleurer et déprimer devant sa glace. FR-fr [B1] 6 (l. 61)

3. La expresión metafórica de la emoción: el esquema de imagen

El propósito de este apartado es presentar cómo se concibe de manera metafórica la EMOCIÓN, y, de manera más abarcadora, al EVENTO EMOCIONAL en el que se inscribe. El análisis realizado, como veremos a continuación, nos ha llevado a identificar ciertas estructuras conceptuales (*esquemas de imagen*), particularmente recurrentes, que subyacen a estas expresiones. Nuestro propósito es, por lo tanto, la identificación de dichas estructuras y su análisis. Los patrones conceptuales que subyacen a las emociones nos parecen particularmente pertinentes en cuanto que, como afirma Lakoff, parecen ser universales y, por lo tanto, en un contexto didáctico, fácilmente comprensibles. No nos proponemos, sin embargo, investigar individualmente las diferentes metáforas que sirven para expresar las diferentes emociones. Por otra parte, sobra decir que, de acuerdo con la naturaleza del trabajo, no tenemos por objetivo dar cuenta de todas las estructuras conceptuales o metáforas capaces de transmitir las emociones. Nuestro propósito es más modesto, puesto que, lejos de la exhaustividad, pretendemos analizar y categorizar únicamente las producciones presentes en el corpus.

Así, en el corpus analizado, la mayoría de las construcciones metafóricas están relacionadas con el dominio espacial, y más concretamente, con ciertos *esquemas de imagen* relacionados con este dominio. Los *esquemas de imágenes* son patrones mentales, altamente abstractos, en los que descansa el conocimiento humano. Estos patrones interiorizados por el ser humano se basan en la experiencia, ya sea de naturaleza perceptual, sensorial o relacionada con procesos motores. Según Raymond, Gibbs, y Colston (1993) existen dos docenas de esquemas básicos, entre los que se encuentran los siguientes: *recipiente*, *arriba-abajo*, *equilibrio*, *fuentes-ruta-meta*, *fuerza*, *enlace*, *centro-periferia*, etc. Tomemos como ejemplo el *esquema de imagen* de *equilibrio*, que es, como todos los demás, aprendidos mediante la experiencia corporal. Y es que desde el primer momento, un bebé necesita aprender a estar en equilibrio, como cuando aprende a andar, cuando gatea, etc. En el mismo sentido, el adulto puede sentir las manos demasiado frías, o sentir hambre, frío, etc. En todos estos casos el ser humano busca el equilibrio, frotando sus manos, comiendo, o poniéndose un abrigo, respectivamente. Estos patrones, pese a que parten del dominio físico o corporal, pueden ser elaborados metafóricamente para la comprensión de dominios más abstractos, como el psicológico, nutricional, etc., pudiendo hablarse de esta manera de una “persona equilibrada”, de un “régimen equilibrado”, etc.

En el caso de este corpus, los esquemas de imagen más recurrentes, que, como hemos señalado, están relacionados con el dominio espacial, son los siguientes: *arriba-abajo* (*up-down*), *recipiente* (*container*) y *fuentes-ruta-meta* (*source-path-goal*)³⁸:

Arriba-abajo Se trata de un esquema de imagen que da cuenta de un eje vertical con dos polos situados en los extremos inferior y superior de dicho eje. Esta estructura conceptual

³⁸ Se da un último esquema de imagen encontrado, que es aquel de *fuerza*, relacionado con la noción de causalidad, que puede ser relacionado con los tres mencionados anteriormente.

puede representarse de manera dinámica cuando muestra el avance de una entidad a lo largo de una trayectoria vertical, dando cuenta en ocasiones de un punto de partida y uno de llegada, y que podemos relacionar con los procesos denotados por los verbos *subir-bajar*. Así pues, en el análisis de las producciones distinguiremos entre la representación estática de este esquema de imagen (*arriba-abajo*), y, por otra parte, una representación más dinámica y procesual (*subir-bajar*). Por último, es igualmente posible la concepción energética de este tipo de esquema, que se correspondería en este caso con expresiones como *subir (algo)* y *bajar (algo)*.

Recipiente. Este esquema de imagen resulta de las experiencias recurrentes relacionadas con las nociones de *dentro-fuera*. En el texto en inglés que se cita al final de este párrafo, propuesto por Johnson (1987: 331) podemos observar que numerosas experiencias de la vida diaria se construyen teniendo como base conceptual esta noción de *recipiente*, entendida como una entidad que marca los límites entre lo que está *dentro* y lo que está *fuera* de él. Como podemos ver en este ejemplo, esta distinción va más allá de entidades que podemos entender ‘fácilmente’ como recipientes, como una *habitación*, la *ropa* o, incluso, un *espejo*, puesto que incluye muchas otras de naturaleza más abstracta como por ejemplo un estado (*el sueño*). En este sentido, es bien sabido que a menudo los estados se construyen como locaciones (Lakoff: 1993), en ejemplos como *estar en estado de ‘shock’*, *entrar en trance*, o *salir de una depresión*.

You wake **out** of a deep sleep and peer **out** from beneath the covers **into** your room. You gradually emerge **out** of your stupor, pull yourself **out** from under the covers, climb **into** your robe, stretch **out** your limbs, and walk **in** a daze **out** of the bedroom and **into** the bathroom. You look **in** the mirror and see your face staring **out** at you.

En cualquier caso, el esquema *recipiente*, se manifiesta de manera estática en las nociones de *dentro-fuera*, y de manera dinámica en verbos como *entrar-salir*. La presencia de la fuerza se hace particularmente patente en verbos del tipo *meter (algo)-sacar (algo)*.

Fuente-ruta-meta: El esquema de imagen *fuente-ruta-meta* representa de manera prototípica una trayectoria acotada por un punto de partida y un punto final. De la misma manera, este esquema de imagen tiene una representación evidente en el mundo físico, como por ejemplo en un *camino*, pero igualmente en el dominio psicológico (*va de susto en susto, va de mal en peor, etc.*), o temporal (*el año universitario va de septiembre a junio*). Este esquema, por sí mismo, no es muy numeroso en el corpus, pero sí asociado a los dos anteriores, en cuanto que acciones como *subir-bajar*, que hemos presentado como procesos prototípicos relacionados con la versión dinámica del esquema *arriba-abajo*, están estrechamente relacionadas con el esquema de *fuente-ruta-meta*, puesto que implican una trayectoria (o *ruta*) con un punto de partida y un punto de llegada en un eje vertical. De la misma manera, las nociones de *entrar-salir / meter-sacar*, adoptan en su versión dinámica (y energética) el esquema *fuente-ruta-meta*, en cuanto que perfilan la trayectoria realizada por

una entidad que se encuentra en el interior y llega a un destino exterior o viceversa. Por esta razón, este esquema de imagen se analizará en relación con los dos anteriores y no de manera individualizada. La figura presentada a continuación da cuenta de las categorías que hemos presentado hasta ahora:

	NO DINÁMICO	DINÁMICO	DINÁMICO Y ENERGÉTICO
ARRIBA-ABAJO	<i>arriba-abajo</i>	(X) <i>subir</i> (X) <i>bajar</i>	(X) <i>subir</i> (Y) (X) <i>bajar</i> (Y)
RECIPIENTE	<i>dentro-fuera</i>	(X) <i>entrar</i> (X) <i>salir</i>	(X) <i>meter</i> (Y) (X) <i>sacar</i> (Y)

Figura19: Esquemas de imagen arriba-abajo y recipiente

3.1. Arriba-abajo

Este *esquema de imagen*, en el corpus examinado, tiene dos sentidos principales. En primer lugar, indica el grado en el que se muestra una emoción. Así, en la vertiente estativa, encontramos producciones como las siguientes:

113. *Laura, énérvée au plus haut point, lui rentre dedans (au sens propre). FR-fr [B1] 6 (l. 29)*

114. *Su autoestima volvía a estar por los suelos, se sentía utilizada. ES-es 4 (l. 63)*

Como podemos comprobar, la posición superior del eje vertical (cf. 115) corresponde a un alto grado de manifestación de la emoción, mientras que la posición inferior de dicha emoción (cf. 116) representa a una baja presencia de esta³⁹. En su versión dinámica se da la misma correspondencia (*arriba-más / abajo-menos*):

115. *La colère monte en Laura. FR-fr [B1] 4 (l. 18)*

116. *La tension monte. FR-fr [B1] 6 (l. 28)*

La segunda representación de este esquema de imagen no hace referencia al grado en el que se experimenta una emoción, sino que representa la emoción misma. Así, hay emociones que se sitúan *arriba*, como el *enfado* (cf. 117 y 118) o la *alegría* (cf. 119 y 120), mientras que hay otras que se sitúan *abajo*, como la *tristeza* (cf. 121 y 122). La autoestima supone una variación respecto a las demás, en cuanto que no se la sitúa en una localización precisa. Se trata de una emoción con localización variable en el eje vertical (cf. 123 y 124), que varía en

³⁹ Esta representación está en consonancia con las metáforas MÁS ES ARRIBA, MENOS ES ABAJO (Lakoff, 1981).

función del grado en el que esta se manifiesta⁴⁰. Se corresponde por lo tanto con el sentido anunciado anteriormente.

En cuanto al resto de las emociones, las correspondencias anunciadas se dan tanto en las versiones estáticas (cf. 117, 119, 121) como en las versiones dinámicas y/o energéticas de las diferentes emociones (cf. 118, 120, 122, 123, 124):

Enfado

117. *N'y tenant plus, Laura frappe l'échiquier, très remontée contre Martin. FR-fr [B1] 6 (l. 41)*

118. *Cuando le parecía que había engordado y que los pantalones no le quedaban bien, montó en cólera, como de costumbre. ES-es (l. 45)*

Alegría

119. *Cenaron muy acaramelados y Laura se sentía en las nubes. ES-es 14 (l. 55)*

120. (...) *elle a un rendez-vous amoureux avec Gabriel. Cela lui remonte le moral. FR-fr [B1] 8 (l. 32)*

Tristeza

121. *Se culpaba a sí misma de todo y se sentía verdaderamente mal, hundida. ES-es 1 (l. 61)*

122. *En su cabeza los problemas acumulados durante la semana pasan factura y por más vueltas que le dé, la pobre Laura no consigue levantar cabeza. ES-es 6 (l. 11)*

Autoestima

123. *Finalmente, y tras un buen rato hablando y criticándole, Laura se cabreó y le dijo que no volvería a jugar con él, ya que no la ayudaba, sólo la hundía. ES-es 1 (l. 38)*

124. *Heureuse d'avoir trouvé, elle joue mais sa joie est vite ternie par Martin qui d'un coup évident, la rabaisse. FR-fr [B1] 6 (l. 39)*

3.2. Recipiente (dentro-fuera)

Si *arriba-abajo* se manifiesta únicamente en el dominio espacial, el *esquema de imagen recipiente* se manifiesta en expresiones que hacen referencia tanto al dominio puramente espacial (*locación/movimiento*), como al dominio posesivo (*posesión/transferencia*)⁴¹. Como

⁴⁰ Kovecses, (2000) ha documentado numerosas metáforas, más o menos específicas, que dan cuenta de estas mismas relaciones respecto a la *alegría* y la *tristeza*: HAPPINESS IS BEING IN HEAVEN, HAPPINESS IS UP, HAPPY IS UP, SAD IS DOWN. No encontramos sin embargo referencias espaciales particulares en lo que respecta al enfado o la autoestima.

⁴¹ Kovecses (2000) documenta numerosas metáforas que mantienen una estrecha relación con este *esquema de imagen*. Sin ánimo de exhaustividad, citaremos las siguientes: ANGRY PERSON IS A PRESSURIZED CONTAINER, EMOTION IS A SUBSTANCE IN A CONTAINER, EMOTION IS AN INTERNAL SENSATION, EMOTION IS INTERNAL PRESSURE, EMOTIONAL PERSON IS A CONTAINER,

hemos visto en el apartado dedicado a la codificación nominal de la emoción (cf. IV: 3.2.) el hecho de que se manifieste en estos dos dominios no es fruto del azar, puesto que ambas nociones están estrechamente relacionadas. El nexo entre ambas nociones (en relación con el *esquema de imagen recipiente*) se explica porque ambas contemplan la situación de una determinada entidad en un determinado dominio vía un objeto de referencia. Así, en el caso de la *locación*, se hace referencia a una entidad y a una determinada ubicación respecto a la que esta se posiciona⁴², mientras que en el caso de la *posesión*, se trata de la ubicación del *posesum* en el dominio del *poseedor*⁴³.

Se observan dos tendencias respecto a las producciones metafóricas en las que se pone de relieve el *esquema de imagen recipiente*. En primer lugar, veremos aquellas en las que está focalizada la noción de *dentro* (*interior*). En segundo lugar, nos ocuparemos de aquellas que hacen referencia principalmente a la noción de *fuera* (*exterior*).

3.2.1. Focalización sobre la noción de *dentro*

Las producciones en las cuales la noción *dentro* está presente son multitud. Si tomamos en cuenta la conceptualización del *experimentante* y de la *emoción* respecto a este *esquema de imagen*, existen dos posibilidades principales. Una de estas posibilidades es que el dominio del *experimentante* sea conceptualizado como *recipiente*.

El dominio del *experimentante* conceptualizado como *recipiente*

En el caso de la *locación*, resulta evidente constatar la consideración del cuerpo humano como un *recipiente*, en el que tiene cabida la *emoción*. En este caso, es la *emoción* la que está configurada como un *participante*, mientras que el *experimentante* es considerado únicamente como un *escenario* (*setting*). Podemos constatar observando los ejemplos (cf. 125-127) que en esta configuración se muestra poca participación por parte del *experimentante*, que aparece como una entidad meramente pasiva⁴⁴. Pragmáticamente, esta conceptualización da cuenta de un *experimentante* que alberga la *emoción*, pero que no muestra ningún grado de participación

EMOTIONAL TENSION IS PRESSURE INSIDE THE CONTAINER, EMOTIONS ARE SUBSTANCES INSIDE A PERSON/CONTAINER, EXISTENCE OF EMOTION IS POSSESSING AN OBJECT, ATTRIBUTES ARE POSSESSED OBJECTS etc.

⁴² En palabras de Langacker (2009: 99): ‘Typically a locative expression identifies the delimited region where an entity can be found by invoking a reference object. The reference object functions as a spatial landmark, with respect to which it specifies a domain of search’.

⁴³ Como se ha señalado anteriormente, la noción de posesión se comprende gracias al *modelo del punto de referencia*, que representa ‘our capacity to invoke one conceived entity as a means of establishing mental contact with another, i.e. mentally accessing one entity via another’. (Langacker, 2009: 82). La relación de *posesión*, según sea más o menos prototípica, puede representar el control objetivo del objeto poseído por parte del poseedor (*pertenencia*) o, simplemente, una relación mental en la que la entidad más prominente es codificada como figura focal (Langacker, 2009: 85). El caso de la emoción remite a esta última opción.

⁴⁴ Su codificación como *complemento directo* ratifica esta afirmación, en cuanto que se trata, según lo dicho anteriormente, de una codificación que da cuenta de un *experimentante pasivo*.

ni responsabilidad en relación con su estado anímico, puesto que es representado únicamente como el *escenario* (*setting*) en el que tiene lugar una situación o proceso. Por el contrario, la *emoción*, en estos casos, es conceptualizada a menudo como una *fuerza* que logra vencer la resistencia realizada por el *experimentante*.

125. La resignación invadió su ánimo y, mientras se fumaba un cigarro, se dijo a sí misma: *más vale sola, que mal acompañada. Un sentiment de tristesse et de solitude l'envahit.* ES-es 7 (l. 60)

126. Puis au fur et à mesure, la colère la gagna, une rage incontrôlable s'empara d'elle, martin restait calme. Le soir (...) FR-fr [B1] 5 (l. 17)

127. (...) un rayo atravesó su cuerpo y la cargó de excitación, alegría, nerviosismo, euforia (..) ES-es 4 (l. 26)

De igual manera, esta configuración es representada por situaciones más estáticas, que no focalizan dicho movimiento (cf. 128-130). La presencia de esta emoción en el dominio del participante significa que el *experimentante* siente esta emoción, que se encuentra en este estado anímico. Como podemos comprobar en estos ejemplos, cuanto más lleno está este recipiente, la emoción se vive de manera más intensa por parte del *experimentante*.

128. El enfado crece en su interior. ES-es 13 (l. 38)

129. Elle saute dans ses bras, totalement comblée. FR-fr [B2] 8 (l. 26)

130. Le soir elle va se coucher tôt, pleine de tristesse. FR-fr [B1] 4 (l. 9)

En cuanto a la noción de *posesión*, incluimos aquí las producciones en las cuales la *emoción* es conceptualizada como una entidad poseída por el *experimentante*, y que se encuentra, por lo tanto, en su *dominio*. Se presenta, como en el caso de la locación, en procesos dinámicos (cf. 131-133) y más estáticos (cf. 134-136):

(+) dinámicos

131. Pendant l'après midi lorsqu'ils jouèrent aux échecs, Laura était confrontée à la difficulté de la partie, sa détermination à réussir un cap lui donna un semblant de confiance en elle. FR-fr [B1] 5 (l. 14)

132. (Laura) consigue salir de la cama y encontrar ánimos para vestirse y salir a la calle. ES-es 6 (l. 20)

133. En cuanto le vio salió disparada hacia él para abrazarle, qué alegría se llevó, ya que hacía mucho tiempo que no se veían. ES-es 9 (L. 17)

(-) dinámicos

134. Tiene los nervios a flor de piel⁴⁵. ES-es 3 (l. 28)

135. *Laura et Gabriel passèrent un bon moment, le plaisir fut partagé. FR-fr [B2] 1 (l. 58)*

136. *Elle a confiance en elle. FR-fr [B2] 8 (l. 58)*

La emoción es conceptualizada como recipiente

Cuando este tipo de configuración tiene lugar a través de la noción de *locación*, la emoción es considerada como una locación en la que el individuo está o se introduce⁴⁶:

137. *Elle se met en colère car maintenant elle doit trouver autre chose à se mettre qui lui aille mieux. FR-fr [B1] 2 (l. 26)*

138. *Finallement, pour la troisième fois de la journée, elle termine en colère. FR-fr [B1] 4 (l. 28)*

139. *Elle allume une cigarette et sombre⁴⁷ dans l'angoisse, l'ennui avec ses idées noires. FR-fr [B1] 8 (l. 51)*

140. *(..) petit à petit, elle sombre de nouveau dans la déprime et termine en pleurant dans le miroir. FR-fr [B1] 4 (l. 32)*

En estos casos, frente a aquellos en el que el *experimentante* es configurado como *locación*, es el *experimentante* el que es configurado como *participante*. El participante de estos enunciados no realiza acciones volitivas, y, de hecho, muestra muy poco control respecto al proceso en el que se ve inmerso. Esta configuración, por lo tanto, no presenta un cambio sustancial en lo que respecta a la noción de control, pero sí muestra, sin embargo, a un *experimentante* más activo, en cuanto que participa en el proceso de movimiento/emoción. Por otra parte, la *emoción* ya no es conceptualizada como una entidad provista de *fuerza*. Semánticamente, por lo tanto, puesto que no se representa al *experimentante* como un receptor pasivo de la fuerza ejercida por la emoción, el *experimentante* goza en este último tipo de configuraciones de una mayor participación y responsabilidad en el proceso emocional.

En cuanto a la *posesión*, al contrario de la configuración en la que se representaba al *experimentante* como *recipiente (poseedor)*, en este caso es la *emoción* la entidad focalizada y

⁴⁵ Como podemos comprobar en este ejemplo, si el cuerpo humano es un recipiente, la piel representa las fronteras de este, y supone una línea divisoria entre la intimidad del individuo y la presencia del mundo exterior.

⁴⁶ No encontramos ejemplos en nuestro corpus español lengua materna en los que la emoción es conceptualizada como una locación. Dada la talla de nuestra muestra, no podemos pronunciarnos acerca de la representatividad de esta ausencia.

⁴⁷ El diccionario *Petit Robert* define *somber* como '*s'enfoncer dans l'eau, en parlant d'un bateau*' (introducirse en el agua, tratándose de un barco).

construida como *poseedor*. En el corpus analizado, esta configuración es menos recurrente que la anterior. Esto se debe a la tendencia de representar a la entidad más prominente como poseedor. En este sentido, el ser humano, como entidad animada, humana, y capaz de ‘sentir’, parece ser un candidato más prototípico a la hora de aparecer como figura focal.

141. *Puis au fur et à mesure, la colère la gagna, une rage incontrôlable s'empara d'elle, Martin restait calme.* FR-fr [B1] 5 (l. 17)

142. *Une profonde tristesse inexplicable la conquis [sic]⁴⁸.* FR-fr [B1] 5 (l. 28)

Una vez expuestas las diferentes tendencias que se presentan en el corpus respecto al esquema de imagen recipiente que focalizan la noción de *dentro*, podemos concluir diciendo que se caracterizan por mostrar la experimentación mental de la emoción. La *emoción*, en estos casos, es presentada como un estado anímico que el *experimentante* siente. En su vertiente estativa, esto se manifiesta, en el caso de la *locación*, por una *emoción* en la que el *experimentante* se sitúa, o un *experimentante* en la que la emoción se ubica. En el caso de la *posesión*, se manifiesta como un *experimentante* que posee una *emoción* o una *emoción* que posee al *experimentante*. En todos estos casos, estas producciones señalan la relación entre un individuo y una emoción, y tienen como punto común el hecho de mostrar al participante como experimentador del estado anímico designado por la emoción. En los casos en los que estas relaciones se muestran de manera dinámica (*movimiento/transferencia*), se da cuenta del proceso de cambio mediante el cual se pasa de la ausencia de *emoción* a la presencia de dicha *emoción*, o, lo que es lo mismo, significa que un *experimentante* ha comenzado a sentir una determinada *emoción* (estado anímico). Esto significa, de manera obvia, que las nociones de movimiento y transferencia se utilizan para expresar un cambio de estado emocional.

Resulta curioso el hecho de que se obtenga la misma significación (obviando los matices), esto es, la experimentación de un determinado estado anímico interior, independientemente de que la *emoción* sea codificada como *participante* o como *locación* o, de la misma manera, independientemente de que sea configurada como *poseedor* o *posesum*. La explicación que Lakoff y Johnson (1980) ofrecen respecto a la metáfora CAMBIO ES MOVIMIENTO puede resultar iluminadora. Argumentan en este sentido que la expresión del cambio vía la noción de locación admite dos variaciones que conducen a un mismo significado. En el primer caso, el cambio se manifiesta como el movimiento de la ENTIDAD QUE SUFRE EL CAMBIO a otra locación (cf. 143):

143. *Me he metido en un problema.*

En el segundo caso, la ENTIDAD QUE SUFRE EL CAMBIO no cambia de locación. Lo que ocurre es que un objeto se mueve desde o hacia dicha ENTIDAD QUE SUFRE EL CAMBIO:

⁴⁸ Debemos señalar que ejemplos como (141) y (142) con verbos como *invadir*, *envahir*, *s'emparer de*, *conquerir*, *gagner*, etc., además de verse relacionados con las nociones de *locación/movimiento*, presentan igualmente nexos claros con la noción de *posesión*, en cuanto que estos verbos implican, no solamente la entrada a un territorio, sino también la toma de control de este.

144. *Me ha dado un dolor de cabeza (Cambio es adquisición- movimiento hacia)*
 145. *El dolor de cabeza se ha ido. (Cambio es pérdida- movimiento desde)*
 146. *El ruido me ha dado dolor de cabeza (causar es dar- movimiento hacia)*
 147. *La aspirina me ha quitado el dolor de cabeza. (causar es quitar- movimiento desde)*

Algunos de nuestros supuestos se ven por lo tanto confirmados por la teoría moderna de la metáfora. En primer lugar, el hecho de considerar como próximas las nociones de *posesión* y *locación*, en cuanto que son capaces, en determinados contextos, de transmitir significados similares. Por otra parte, el hecho de que, curiosamente, los papeles de participante/locación y, por otra parte, poseedor/poseído, sean intercambiables a la hora de mostrar la situación de un participante en un estado o un cambio de estado.

En cualquier caso, resulta evidente que este tipo de configuración denota la situación de un individuo en un determinado estado emocional (configuración estativa) o el proceso de cambio por el cual el *experimentante* pasa a sentir una determinada emoción (configuración dinámica). Como veremos a continuación, cuando se focaliza la noción de *fuera* no se obtiene el mismo significado.

3.2.2. Focalización sobre la noción de fuera

En cuanto a la representación estativa de la noción de *fuera*, no aparece representada en el corpus más que la siguiente producción:

148. *Elle est hors d'elle. FR-fr [B1] 7 (l. 26)*

En lo que respecta a la representación dinámica de esta noción, encontramos muchos más ejemplos, pudiendo estar la noción de *fuerza* más o menos presente. Como ocurría en el caso de la noción *dentro*, la noción de *fuera*, en relación con el esquema de *recipiente*, se manifiesta tanto mediante la *locación* (cf. 149-154) como mediante la *posesión* (cf. 155-156):

Locación

149. *La prétention de Martin fait sortir Laura de ses gongs. FR-fr [B1] 3 (l. 30)*
 150. *Siempre acababan en esas conversaciones que a Laura tanto sacaban de sus casillas. ES-es 4 (l. 33)*
 151. *Elle déborde de joie et se rue sur lui. FR-fr [B2] 8 (l. 26)*
 152. *Laura déverse alors sa colère en lui en expliquant la raison. FR-fr [B1] 6 (l. 31)*
 153. *Laura odia este comportamiento y su amigo Martín ha hecho que saque su rabia. ES-es 3 (l. 32)*
 154. *(..) elle pris un livre pour essayer de se concentrer sur autre chose, avec l'espoir de quitter sa mélancolie. FR-fr [B1] 5 (l. 7)*

Posesión

155. *Pourtant il continue à parler et Laura perd son sang froid et devient folle de rage.*

FR-fr [B1] 7 (l. 13)

156. *Laura, ante esta situación pierde los nervios y grita a su mejor amigo y acto seguido se va a su apartamento. ES-es 2 (l. 35)*

El movimiento hacia el exterior, o, lo que es lo mismo, la salida de una entidad de un determinado *dominio*, ya sea posesivo (*perder*) o locativo (*sacar, salir*, etc.) significa, según el análisis efectuado del corpus, tres cosas que se encuentran estrechamente relacionadas:

a) Pérdida de control

En primer lugar, supone una pérdida de control del participante respecto a su situación emocional. Así, la pérdida de una posesión desde el punto de vista del *modelo de punto de referencia*, significa que el poseedor deja de mantener el acceso y el control respecto a la entidad codificada como *posesum*. En lo que respecta al ámbito emocional, esta pérdida supone la pérdida de la gestión que el participante realizaba sobre la *emoción*, entendida esta como la sensación anímica, pero igualmente como todos los elementos que a esta se asocian (signos físicos, comportamiento, etc.). En realidad, la pérdida del acceso a la emoción, o a los elementos que con esta se relacionan, suponen la pérdida del control sobre sí mismo, en cuanto que el *experimentante* es incapaz de controlar su reacción frente a la emoción, dando lugar así a reacciones físicas (enrojecimiento, calor corporal, gesticulación, etc.) o comportamentales (gritar, golpear, etc.) que no pretende necesariamente realizar. Esta pérdida de control se ve representada de diferentes maneras según el tipo de configuración que presentan. En las producciones posesivas (*perder los nervios/perdre son sang froid*), como se ha señalado, la salida de la *emoción* del dominio del *experimentante* da cuenta de la pérdida de control de este sobre su reacción emocional. En el caso de las expresiones locativas, percibimos en el corpus tres conceptualizaciones diferentes. La primera es aquella conceptualización en la que se presenta al *experimentante* saliendo de sus propios límites (cf. 150), en la que se focaliza la pérdida, por parte del *experimentante*, de la gestión de sus emociones y reacciones emocionales. La segunda configuración atañe a la salida de la *emoción* del dominio del *experimentante* (cf. 155). En este caso, aunque la ausencia de control esté presente en el significado, se perfila más bien la exteriorización emocional, que es, como veremos a continuación, el segundo significado esencial que se desprende de la configuración *fuera*⁴⁹. Y es que, en términos generales, la presencia de los síntomas emocionales está

⁴⁹ Es importante señalar en este sentido que el mayor o menor grado de control del *experimentante* depende, además de la configuración metafórica, de otros factores como el grado de agentividad prototípico del verbo utilizado (*perder/sacar*), el tipo de construcción en el que se encuentra (*copulativas/intransitivas/medias*, etc.), y la codificación gramatical del participante (*sujeto/objeto directo/objeto indirecto*, etc).

relacionada con una cierta pérdida de control del *experimentante* respecto a sus propias acciones y estados, e, inversamente, la pérdida de control lleva a la presencia de signos exteriores que dan cuenta del estado emocional.

b) Exteriorización de la emoción

Así pues, en segundo lugar, y en estrecha relación con la pérdida de control, la salida de la emoción respecto al dominio del participante supone igualmente la exteriorización de la emoción, esto es, la muestra por parte del *experimentante* de signos físicos, fisiológicos o comportamentales que pueden ser percibidos exteriormente. En este sentido, resulta lógico que el cuerpo humano encarne un *recipiente*, y que su interior sea visto como la vivencia interna, mental, de la emoción (la experimentación de un estado anímico), que solo el *experimentante* puede percibir. Al contrario, el posicionamiento de la emoción en el exterior del dominio, encarna la manifestación pública de dicha emoción, que puede ser percibida por otros seres humanos además del *experimentante*⁵⁰. Así, estructuras del tipo ‘*perder los nervios*’, ‘*perdre son sang froid*’, ‘*deverser sa colère*’ o ‘*déborder de joie*’, perfilan la exteriorización de los síntomas emocionales relativos a la emoción, mientras que las producciones asociadas a la noción *dentro*, si bien es cierto que no niegan su asociación a ciertos síntomas emocionales, tampoco los perfila, puesto que se focaliza únicamente la vivencia interna de la emoción.

c) Fin de un estado anímico

Una tercera conceptualización (cf. 154) es aquella en la que el *experimentante* sale de la *emoción*, lo que significa el cese de la experimentación de la emoción. Se opone así en este caso al significado principal de la noción *dentro*.

Los fenómenos de pérdida de control y la exteriorización de los signos ligados a la emoción se ven representados con una particular claridad gracias a la noción de *explosión*, entendida como la desintegración de una entidad cuyas partes salen despedidas como fruto de

⁵⁰ Como ocurría en el caso del *esquema de imagen arriba-abajo*, la autoestima supone una excepción a esta categorización. La razón es que, como señalábamos anteriormente, se trata de una emoción cuya presencia es continua en el estado anímico del *experimentante*, manifestándose, eso sí, en mayor o menor grado. Es diferente en este sentido al resto de las emociones analizadas, que son *estados* o *propiedades* no permanentes. Por esta razón, los esquemas de *arriba-abajo* y de *dentro-fuera* hacen referencia al grado en el que esta emoción se manifiesta, y no necesariamente a otros valores que sí son compartidos por otras emociones no-permanentes:

- *Après un moment, elle se revêtit elle perdit tous ses moyens et sa confiance à la vue de ses cuisses un peu trop larges. FR-fr [B1] 5 (l. 26)*
- *Como es de suponer, la velada terminó realmente mal, Laura había perdido el autoestima, y para colmo, había vuelto a discutir con su mejor amigo por lo que pasaría otra temporada sin volver a verse. ES-es 4 (l. 43)*

la detonación. Interpretamos esta detonación como un movimiento abrupto desde *dentro* (la entidad) hacia *afuera* (el exterior). Como podemos ver en los ejemplos que se proponen a continuación, la *explosión* supone una muestra abrupta de los signos físicos y comportamentales ligados a una emoción. Por otra parte, podemos comprobar de nuevo en estos ejemplos que este significado se da independientemente de que sea el *experimentante* (cf. 157-159) o la *emoción* (cf. 160) la entidad que explota.

Explosión

157. *Laura devint rouge comme une tomate, elle explosa de rage et tapa du poing sur la table, faisant bouger au passage les pions restants. FR-fr [B2] 5 (l. 44)*

158. *Laura explosa littéralement sous les yeux de son ami, disant qu'il était le plus mauvais des professeurs. FR-fr [B2] 4 (l. 27)*

159. *una serie de críticas que hicieron que Laura se fuese cabreando poco a poco hasta que estalló diciéndole a su amigo que no volvería a jugar con él. ES-es 11 (l. 28)*

160. *Laura, qui est loin d'être une personne froide et calculatrice, laisse exploser sa colère d'un coup, d'abord de manière physique, en tapant sur l'échiquier, puis en expliquant la raison de se sentir défoncée par son ami. FR-fr [B2] 3 (l. 49)*

De manera opuesta, la posibilidad de no expresar estos signos exteriores relativos a la emoción y de dominar la reacción que se tiene frente a una determinada emoción se ven expresados mediante enunciados que focalizan la noción de *dentro*, y en los que se muestra a un *experimentante* activo que ejerce una fuerza de contención, esto es, una fuerza que impide el movimiento hacia afuera. En estos casos, al contrario de lo que ocurre en los ejemplos ligados a la noción de *explosión*, el *participante* parece mantener el control de sí mismo y no manifiesta exteriormente su *emoción*.

Contención

161. *Laura se contint un temps puis éclata de rage et renversa l'échiquier. FR-fr [B1] 1 (l. 29)*

162. *(..) n'y tenant plus, Laura frappe l'échiquier, très remontée contre Martin. Ce dernier, agacé par son geste, lui demande de se contenir. FR-fr [B1] 6 (l. 43)*

163. *Il doit aimer la voir s'emporter si facilement quand lui garde son calme après l'avoir provoquée. FR-fr [B1] 8 (l. 25)*

La siguiente figura sintetiza los principales significados relacionados con el *esquema de imagen recipiente*:

DENTRO	El <i>experimentante</i> está/entra en el dominio de la <i>emoción</i> . La <i>emoción</i> está/entra en el dominio del <i>experimentante</i> .	Inicio de/experimentación mental de la <i>emoción</i>
FUERA	El <i>experimentante</i> sale/está fuera del dominio de la <i>emoción</i>	Cese del sentimiento emocional
	La <i>emoción</i> sale/está fuera del dominio del <i>experimentante</i> El <i>experimentante</i> sale/está fuera de sus propios límites (' <i>elle même</i> ', gongs, casillas, etc.)	Exteriorización de los signos físicos de la <i>emoción</i> Pérdida de control

Figura 20: Principales significados del esquema de imagen recipiente

3.2.3. Otros dominios metafóricos

Como hemos señalado anteriormente, nuestro estudio se detiene en el análisis de los *esquemas de imagen* más recurrentes en el corpus. No obstante, existen otros dominios metafóricos más específicos presentes en el corpus. Nos permitimos a continuación presentar una lista, no exhaustiva, de dichos dominios:

La locura

164. *Estaba loca por verle y, cuando llegó el momento, le dio un abrazo que casi le estrangula. ES-es 7 (l. 25)*

165. *Mais un peu plus tard, elle commence à s'énerver et perd son sang froid et devient folle de rage. FR-fr [B1] 7 (l. 13)*

La luz

166. (...) *elle joue mais sa joie est vite ternie par Martin. FR-fr [B1] 6 (l. 38)*

167. *Gabriel est parti et elle se retrouve toute seule à broyer du noir. FR-fr [B1] 2 (l. 35)*

El peso

168. (...) *mientras Laura lo observaba alejarse por la ventana sintió nuevamente el peso del desánimo. ES-es 14 (l. 74)*

El calor

169. (...) *les critiques de Martin fusent envers la pauvre Laura qui bout de l'intérieur et devient de plus en plus brutale à chacun de ses gestes. FR-fr [B2] 7 (33)*

3.2.4. Conclusión

Como hemos precisado al principio de este apartado, los resultados presentados se basan en el análisis del corpus utilizado para este trabajo. Dichos resultados son representativos de una realidad lingüística puesto que se basan en el *uso*, inmerso en un contexto discursivo, de la lengua. No obstante, el corpus seleccionado, como es obvio, no

presenta todas las posibilidades de la lengua, puesto que otras posibilidades pueden, a todas luces, existir fuera de este corpus. Por esta razón, y dado el tamaño de la muestra cosechada, hemos considerado adecuado examinar el lenguaje metafórico, no como una serie de metáforas particulares, más o menos específicas, sino a partir de ciertas estructuras conceptuales, particularmente recurrentes en el corpus, que presentan un gran alcance conceptual, y cuyo número de producciones permitía la validez del análisis. Y es que, consideramos que, dada la naturaleza universal de estos esquemas, pueden resultar particularmente interesantes en una explotación didáctica del lenguaje metafórico ligado a la emoción. Por otra parte, además de este objetivo utilitario, que se orienta a la aplicación didáctica, estos *esquemas de imagen* han sido seleccionados porque, a la luz del análisis realizado, resultan de una gran pertinencia a la hora de expresar el evento emocional, frente a otros dominios metafóricos que, pese a su importancia, presentan una menor rentabilidad.

La situación canónica de ciertas emociones como la *alegría*, la *tristeza* o el *enfado*, es su no-presencia. Así, el estado anímico ‘*normal*’ del ser humano no es estar *enfadado*, *alegre* o *triste*. Por lo tanto, la aparición de cada una de estas emociones supone un cambio respecto a la ‘*normalidad*’ anímica señalada. Por el contrario, la autoestima es una emoción diferente, en cuanto que su situación canónica es la presencia continua (permanencia). Puede, sin embargo, estar presente en menor o mayor grado, situando por lo tanto al *experimentante* en diferentes puntos de la escala de *amor propio*. Por esta razón, la autoestima muestra un funcionamiento particular respecto a los esquemas de imagen *arriba-abajo* y *recipiente*. *Arriba* supone una alta *autoestima*, positiva, mientras que *abajo* supone poca autoestima o *nula*. De la misma manera, la noción de *dentro* implica tener una *autoestima* positiva mientras que la noción *fuera* implica una *autoestima* negativa.

Esta cuestión de grado está presente en las demás emociones, pero únicamente representada por el esquema *arriba-abajo*. Así, de la misma manera, *arriba* es mucho y *abajo* es poco. Este esquema permite igualmente hacer referencia a las emociones, puesto que la ubicación en el eje vertical permite situar, y por lo tanto, referirse, a las diferentes emociones. En este sentido, la alegría se sitúa en la parte superior del eje vertical (*estar en las nubes, être au septième ciel, etc.*), mientras que la tristeza se sitúa en la parte inferior (*être déprimé, estar hundido, etc.*). En cuanto al enfado, si bien es cierto que las expresiones relativas a su situación sobre el eje vertical son menos numerosas, parece situarse en lo alto de dicho eje (*être remonté*).

En cuanto al esquema *recipiente*, la situación en (o movimiento hacia) un espacio interior (*dentro*) parece hacer referencia a la experimentación íntima y mental de la emoción, tanto en situaciones estáticas (*être pleine de tristesse*) como dinámicas (*la melancolía la invade*), e independientemente de la configuración presentada (emoción es recipiente/el participante es recipiente, posesión/locación, movimiento/transferencia, etc.). En lo que respecta a la situación en (o movimiento hacia) un espacio exterior, parece mostrar dos posibilidades. En primer lugar, puede significar el cese en la experimentación de la emoción. En nuestro corpus, este significado se manifiesta cuando el *experimentante* realiza un movimiento que le impulsa al exterior de una *emoción*, configurada como una locación (*quitter la mélancolie*). Un segundo significado que se desprende de este movimiento interior-

exterior expresa la manifestación exterior (física y comportamental) de la emoción, y, de manera paralela, la pérdida de control del *experimentante* respecto a sus acciones y su estado emocional (*perdre son sang froid, sacar la rabia*). Los diferentes enunciados pueden focalizar más cada una de estas situaciones (pérdida de control/externalización emocional) según su configuración metafórica, el significado de las palabras que los componen, su construcción oracional o la categoría gramatical que sirve para codificar al sujeto.

Por último, en cuanto a la relevancia del lenguaje metafórico a la hora de expresar la emoción, según los datos recogidos en nuestro corpus, dicho lenguaje resulta de una gran riqueza y aparece de manera recurrente en el discurso. No obstante, no nos permite afirmar que este tipo de lenguaje sea superior al lenguaje no metafórico. Nuestro corpus, por lo tanto, no refleja la afirmación de Kovecses (2000) según la cual *'There is very little about the emotions that is not metaphorically conceived. Even our most basic understanding of emotion (...) is metaphorical and not literal'*.

Una vez puestos en evidencia los esquemas compartidos por las diferentes emociones, hay que precisar que, pese a que estos *esquemas de imagen* son comunes a todas las emociones, las estructuras utilizadas para expresar cada una de ellas siguen diferentes restricciones. Así, por ejemplo, aplicando la idea de movimiento hacia *dentro*, podemos decir en francés *entrer en colère*, pero no **entrer en tristesse*. Al contrario, es posible *somber dans la déprime* pero no **somber dans la colère*. Así, si bien comparten esquemas conceptuales similares, tanto en lo que concierne a la lengua española y la lengua francesa como a las diferentes emociones, la expresión concreta en la que se materializa este esquema varía según el tipo de emoción y la lengua utilizada. De manera evidente, habrá que partir de las semejanzas y las diferencias identificadas en este sentido a la hora de diseñar un dispositivo pedagógico.

4. La expresión de la causatividad en los enunciados emocionales

En este apartado pretendemos analizar cómo los locutores franceses y españoles conceptualizan y expresan, en lengua materna, los diferentes tipos de relaciones causales, sobre todo en lo que respecta a la relación entre el *estímulo* y el *estado emocional*, que tienen lugar en el seno de cierto evento emocional. Consideramos que, además del interés que puede suscitar el comprobar qué tipo de recursos se utilizan en lengua materna, tanto en francés como en español, puede resultar de sumo interés contrastar estos recursos con aquellos utilizados por parte de los locutores franceses en ELE (español lengua extranjera), con vistas a concebir una proposición pedagógica cercana al uso de la lengua meta, esto es, tomando como punto de partida la lengua meta (español), pero teniendo igualmente en cuenta las características de la producción en lengua extranjera (estrategias, producciones no conformes a la norma, dificultades, etc.) y la influencia de la lengua materna.

Conviene diferenciar, antes de entrar en materia, distintos aspectos, si bien íntimamente relacionados, como son la expresión de la *causa* y la expresión de la *causación*. Consideraremos en este trabajo que la expresión *construcción causativa* se aplica a construcciones *que sirven para codificar el input energético responsable de la ocurrencia de un proceso* (Langacker, 1991: 408). Dichas *construcciones causativas* (cf. 171 y 173) se caracterizan, por lo tanto, por presentar la causa de un determinado evento de forma energética, al contrario de lo que ocurre con las construcciones que hemos denominado *construcciones de causa* (cf. 170 y 172).

Español

170. *Empezó a aconsejarle sobre qué debía hacer para no volver a cometer ese error, pero ella estaba cada vez más cabreada porque él no paraba de criticarla. ES-es 1 (l.32)*
171. *una serie de críticas que hicieron que Laura se fuese cabreando poco a poco hasta que estalló diciéndole a su amigo que no volvería a jugar con él. ES-es 11 (l. 28)*

Francés

172. *Laura quant à elle est pensive, triste et déprimée car Gabriel est parti et elle se retrouve toute seule à broyer du noir. FR-fr [B1] 2 (l. 35)*
173. *La négligence de Gabriel envers elle la vexa. FR-fr [B1] 5 (l. 28)*

Las *construcciones de causa* (cf. 170 y 172), hacen referencia igualmente al participante o suceso situado en el origen del estado emotivo. Sin embargo, al contrario de lo que ocurre en las *construcciones causativas*, la *causa* no se construye como un elemento generador de energía, y no se incluye dentro de la trayectoria energética. Como veremos más tarde, en estos casos la relación entre la *causa* y el *suceso emotivo* se concibe y expresa como una relación

cognitiva, mental, establecida por el *experimentante* del suceso o por el conceptualizador de la escena (el locutor).

4.1. Las construcciones causativas

El término de *construcción causativa* implica la mención de una entidad conceptualizada como fuente de energía, que ejerce una fuerza orientada a otra entidad, teniendo por consecuencia prototípicamente el cambio de estado de esta última, que funciona como receptor de energía¹. Limitamos por lo tanto el término *construcción causativa* a aquellos casos en los que se perfila la ejecución de una fuerza, quedando así fuera de esta caracterización los enunciados en los que no se perfila el *input* energético. De la misma manera, quedan excluidos aquellos casos en los que la ejecución de dicha fuerza no provoca un cambio de estado en la entidad receptora de la energía (cf. 174). Igualmente, se restringe el término *causación* a aquellos casos en los que el cambio de estado es provocado por la energía transmitida por el participante codificado como agente. No se incluyen por lo tanto enunciados como (175) en los que el cambio de estado no es fruto de la fuerza ejercida por el participante codificado como agente. En este sentido, en (175) se presenta una *dinámica de fuerzas* en la que el participante focalizado (Laura), el agonista, ejerce una fuerza que tiende a la estabilidad (conservar los nervios bajo control, en su dominio). No obstante, la fuerza ejercida por este participante resulta más débil que la contra-fuerza a la que se opone, que no está perfilada, y que tiende, por su parte, a provocar un cambio de estado (la pérdida de control y el movimiento metafórico de los nervios respecto del dominio de Laura). Por lo tanto, la energía efectuada por el participante codificado como agente (Laura) no aparece como la fuerza causante del cambio de estado; por esta razón, este tipo de construcciones no entra dentro de la denominación de *construcción causativa* utilizada en este trabajo.

174. (Laura) *Tiene los nervios a flor de piel. ES-es 3 (l. 28)*

175. *Laura, ante esta situación pierde los nervios y grita a su mejor amigo y acto seguido se va a su apartamento. ES-es 2 (l. 35)*

Una vez definido y delimitado el término de *construcciones causativas*, tal y como se utiliza en este trabajo, presentamos a continuación algunas de las características de este tipo de construcciones.

Existe un extenso consenso (Talmy: 2000, Shibatani y Pardeshi: 2002, etc.) a la hora de considerar que las construcciones causativas están compuestas siempre de dos eventos, que separan, por una parte, la ejecución de la fuerza instigadora (*evento causante*) y las consecuencias de esta inyección de energía (*evento causado*). Estos dos eventos ligados al episodio causativo pueden codificarse lingüísticamente de diversas maneras. Según Shibatani,

¹ La utilización del término *construcciones causativas* (Langacker, 1991: 409) resulta restringido respecto al abanico de construcciones que pueden verse relacionadas con un fenómeno de *dinámica de fuerzas* (Talmy, 2000), que incluyen fenómenos no tenidos en cuenta en este apartado como los de *stasis (estabilidad)*, *letting (permisión)*, etc.

tal y como hemos señalado en el capítulo 1 (apartado 8.3), las *causativas léxicas*, esto es, aquellas en las que la noción de causación es inherente al verbo (cf. 176 y 178), suelen estar relacionados con episodios de *causación directa* (protagonizada típicamente por un *causante* agentivo y un *causee* pasivo) y a conceptualizar el proceso causativo como un evento unitario. Esta tendencia se explica por el hecho de que la *causación directa* se caracteriza de manera prototípica por un solapamiento del evento causante y el evento causado respecto a los ejes temporal y espacial. Por otra parte, las *construcciones perifrásticas* o *analíticas* (cf. 177 y 179), esto es, aquellas que utilizan un verbo del tipo *hacer* o *causar* combinadas con otro verbo, tienden a presentar la situación causativa de manera indirecta (con un *causante* agentivo y un *causee* igualmente agentivo), y a conceptualizar el episodio causativo a través de dos eventos (*causante/causado*) identificables por separado. Esta relación entre la causación indirecta, la construcción analítica y la conceptualización en dos eventos separables puede explicarse por el distinto perfil temporal y espacial de los eventos causante y causado.

Francés

176. *Martin sait que son attitude agace son amie.* FR-fr [B1] 8 (l. 17)

177. *La prétention de Martin fait sortir Laura de ses gongs.* FR-fr [B1] 3 (l. 30)

Español

178. *Laura se cabreó y le dijo que no volvería a jugar con él, ya que no la ayudaba sólo la hundía.* ES-es 1 (l. 38)

179. *Laura odia este comportamiento y su amigo Martín ha hecho que saque su rabia.* ES-es 3 (l. 32)

Así, en (176 y 178) el episodio emocional es conceptualizado mediante una construcción *causativa léxica*, esto es, mediante un verbo con significado inherentemente causativo (*agacer* / *hundir*). La transmisión del episodio causativo mediante un único verbo, supone la transmisión de dicho episodio como una sola acción, lo que tiene como resultado una mayor fusión del *evento causante*, que retrata la inyección energética (el hecho de causar *irritación* o *falta de autoestima*) y del *evento causado*, que representa el cambio de estado que tiene lugar como consecuencia de esta energía (el participante codificado como objeto pasa a estar *irritado* o *hundido*). Por el contrario, en (177 y 179), el episodio causativo es expresado mediante construcciones causativas analíticas, esto es, mediante dos verbos, uno de naturaleza ‘*causativa*’ (*faire* / *hacer*) y otro verbo que transmite la acción ligada a la emoción (*sortir* / *sacar*). La transmisión del episodio causativo mediante dos verbos permite diferenciar dos acciones diferentes, aquella que se relaciona con el *evento causante* (*faire* / *hacer*) y aquella relacionada con el evento causado (*sortir* / *sacar*). Por otra parte, la construcción causativa léxica muestra en estos casos, de acuerdo con el prototipo, un *causante agentivo* y un *causee pasivo*, que sufre el cambio de estado sin participar activamente en el proceso. Por el contrario, la construcción *causativa analítica* muestra a un *causante* agentivo y a un *causee* también agentivo, que participa de manera activa en el proceso en el que se ve envuelto.

Como podemos apreciar en los ejemplos presentados, los niveles de agentividad del *experimentante* son diferentes según la construcción utilizada para transmitir el episodio emocional causativo. Esto supone que la construcción seleccionada para la transmisión de la causación en el evento emocional es portadora de significado y que implica, entre otras cosas, diferentes grados de participación, responsabilidad y autonomía del *experimentante* (*causee*) respecto al evento emocional en el que se ve envuelto.

Antes de presentar los resultados del análisis del corpus, es esencial recordar en este punto que la codificación lingüística de las causativas se manifiesta, como tantos otros fenómenos lingüísticos, en categorías con fronteras permeables. No se representan, por lo tanto, como categorías naturales y cerradas, en las que todos sus miembros comparten una serie de rasgos semánticos y sintácticos. Toman, al contrario, la forma de un continuo en el que la *causación directa* y la *causación indirecta* no son sino los dos polos prototípicos de una escala de causación, con construcciones causativas que se sitúan con diferentes grados de semejanza respecto a dichos prototipos.

Dicho esto, pasamos a presentar la escala de *construcciones causativas* que sirven para representar el evento emotivo según los datos encontrados en nuestro corpus, teniendo en cuenta tanto su estructura lingüística como los significados que se le asocian.

4.1.1. Configuraciones causativas básicas del evento emocional

La configuración básica del episodio causativo emocional presenta prototípicamente tres participantes. El primero de estos participantes es el *estímulo*, esto es, el evento que se sitúa en el origen del evento emocional. El segundo de los participantes es el *experimentante* de la sensación emotiva, y el tercero de los participantes es la *emoción* misma, cuando esta es codificada mediante un sustantivo.

4.1.1.1. Estímulo > experimentante

En las construcciones causativas léxicas, estos participantes se ven incluidos, básicamente, en dos tipos de configuraciones. El primer tipo de configuración es aquel en el que el *estímulo* del evento emotivo está presente. En la mayoría de los casos, la relación presentada es la de *estímulo-experimentante* (cf. 180), aunque también se da en algunas ocasiones la relación *estímulo-emoción* (cf. 181). Como podemos ver en (181), cuando se da la relación *estímulo-emoción*, a menudo dicha emoción está vinculada mediante una relación de posesión al *experimentante* de dicha emoción.

180. *Heureuse d'avoir trouvé, elle joue mais sa joie est vite ternie par Martin qui d'un coup évident, la rabaisse. FR-fr [B1] 6 (l. 39)*

181. *Martín no paraba de repetirle lo mala que era al ajedrez, lo que aumentó la ira de Laura, que al final lo mandó a la mierda. ES-es 9 (L. 36)*

El *estímulo*, en tanto que evento, puede verse representado de manera más o menos completa. En este sentido, se puede focalizar particularmente al participante que está en el origen de este *estímulo* (cf. 182) o el evento completo (cf. 183-188) gracias a diferentes construcciones, como la nominalización de la acción (cf. 183), cláusulas de infinitivo (cf. 184) o cláusulas finitas (cf. 185), gracias a elementos anafóricos como *eso*, *algo*, *lo que*, *ceci*, etc. (cf. 186-188). Estas diferentes posibilidades permiten ofrecer un menor o mayor alcance del evento que aparece como estímulo, y una mayor o menor focalización del participante que lo desencadena.

182.(..) *Martin* qui d'un coup évident, la rabaisse. FR-fr [B1] 6 (l. 39)

183.Très vite, *les réflexions de Martin* commencent à l'énerver, et, furieuse, elle le remet immédiatement à sa place. FR-fr [B2] 7 (l. 18)

184.Seguro que (*ella*) *conversar con sus amigos* le haría sentirse un poco mejor. ES-es 15 (l. 12)

185.(..) a *Laura* le enervaba *que (Martín) no le contase y explicase las cosas* (...).ES-es 11 (l. 18)

186.(que fuese un chico tan criticón) *eso* le decepciona y le enfada. ES-es 12 (l. 38)

187.Cependant, *Martín* était d'humeur un peu ***** et peu enclin à la confiance. *Ceci* énerva franchement *Laura* qui était déjà irritable ces derniers jours. FR-fr [B2] 4 (l. 15)

188.Malheureusement *Laura* a très mal joué et *Martin* ne manque pas de lui faire remarquer, *ce qui* a pour effet d'agacer profondément *Laura*. FR-fr [B2] 7 (l. 28)

Si nos concentramos en los casos en los que se da la relación *estímulo-experimentante*, podemos comprobar que el *experimentante* se sitúa al final de la trayectoria energética o, lo que es lo mismo, en el *dominio meta*, caracterizado por representar la recepción de la energía. El participante tiene por lo tanto un rol temático, esto es, que no es considerado como un participante capaz de iniciar el *input* energético. Respecto a esta posición temática, existen básicamente dos posibilidades. En primer lugar, este participante temático puede ser codificado como *complemento directo*, lo que implica, prototípicamente, su caracterización como *experimentante pasivo*². La segunda posibilidad es aquella en la que el participante es codificado como complemento indirecto, lo que implica, por su parte, la caracterización de este participante como un *experimentante complejo* (activo), situado al final de la trayectoria energética (recibe la energía) pero con un alto grado de participación (emotiva, mental, etc.) en el proceso.

Los resultados de este apartado relativos al tipo de *experimentante* se muestran coherentes respecto a aquellos presentados en el apartado 1 de este capítulo. Así, en estas construcciones causativas que ponen en relación el *estímulo* y el *experimentante*, en francés se da una inmensa mayoría de construcciones en las que el *experimentante* es codificado como *complemento directo*, representado así como un *experimentante pasivo*. Por el contrario, en

² Una explicación más amplia acerca de las características de los roles temáticos (Langacker: 1987, 1991, etc.) se encuentra en el apartado 5.3 del marco teórico (capítulo I). Se presenta igualmente en el marco teórico una descripción más detallada sobre las características de COD y COI (apartado 7).

español, se observan numerosos casos en los que este participante es codificado mediante un pronombre de *complemento indirecto*, representándolo así como un *experimentante complejo*, y, por lo tanto, más activo. Como hemos señalado anteriormente, la codificación del *experimentante* como *complemento indirecto* en este tipo de construcciones, está indivisiblemente unida a un fenómeno típico de la lengua española, que va más allá del ámbito emocional, y que se relaciona con la tendencia a codificar a los *experimentantes* humanos mediante recursos lingüísticos capaces de mostrar a dichos *experimentantes* como elementos dinámicos y con alto grado de participación (leísmo³, reduplicación del complemento indirecto que permite situar el pronombre en el lugar canónico del sujeto, utilización de la preposición *a* con el complemento directo de persona, utilización recurrente de la voz media para expresar eventos de orden cognitivo, perceptivo o emotivo, etc.).

El segundo tipo de configuración es aquel en el que el estímulo no está presente, y la interacción energética tiene lugar entre el *experimentante* y la *emoción*. Esta interacción tiene un carácter bi-direccional, y permite situar como agente tanto a la *emoción* (cf. 189) como al *experimentante* (cf. 190).

189. *Une profonde tristesse inexplicable la conquis [sic]. FR-fr [B1] 5 (l. 28)*

190. *De vuelta a casa, **Laura** decidió subirse el ánimo y salir a tomar unas copas con sus amigas pero, ¡cómo no!, el universo estaba en su contra. ES-es 4 (l. 47)*

Las relaciones causativas entre *experimentante* y *emoción* se dan, en la inmensa mayoría de los casos, tanto en francés como en español, en términos de movimiento y/o posesión. Esta conceptualización metafórica en términos básicamente espaciales está estrechamente relacionada con el hecho de codificar la emoción como un participante, que es concebido en estas construcciones principalmente como un *ente en movimiento*.

4.1.1.2. Emoción > experimentante

Cuando se da la relación *emoción*>*experimentante*, se representa mayoritariamente mediante un movimiento mediante el cual la emoción va del exterior al interior de un lugar (representado generalmente por el dominio del *experimentante*), y/o mediante la toma de posesión posterior de dicho lugar.

191. *La resignación invadió su ánimo. ES-es 7 (l. 60)*

³ No obstante, hemos podido apreciar este mismo fenómeno en francés, esto es, la utilización de un pronombre de *complemento indirecto* en vez del pronombre de *complemento directo* que sería conforme a las reglas gramaticales prescriptivas. A diferencia del español, se trata, no obstante, de un fenómeno aislado (por lo menos en lo que respecta a las producciones recogidas en este corpus), puesto que está presente en una única ocasión. Sin embargo, esto permite pensar que no se trata únicamente de un error gramatical derivado de una confusión aleatoria de los pronombres, sino de un fenómeno lingüístico motivado, que tiende a codificar a los participantes con una participación (mental) activa como complementos indirectos en vez de directos.

✓ *Il lui dit même qu'elle lui décevait. C'en était trop, Laura se sent humiliée. Elle dona un grand coup dans la table. FR-fr [B2] 1 (l. 34)*

192. *Puis au fur et à mesure, la colère la gagna, FR-fr [B1] 5 (l. 17)*
 193. *Une profonde tristesse inexplicable la conquis [sic]. FR-fr [B1] 5 (l. 28)*
 194. *La tristesse l'envahit. FR-fr [B1] 8 (l. 50)*
 195. *La colère commença à inonder l'esprit de Laura. FR-fr [B2] 1 (l. 19)*

En francés se presenta igualmente este tipo de representación metafórica (la toma de posesión de un lugar mediante un movimiento intrusivo) sin que la locación se vea necesaria o explícitamente representada por el dominio del *experimentante*:

196. *(...) sa colère prend le dessus. FR-fr [B1] 3 (l.20)*
 197. *mais c'est plutôt la tension qui prend place. FR-fr [B1] 3 (l.26)*
 198. *la surprise fit place à l'indignation puis de nouveau à la colère. FR-fr [B1] 5 (l. 21)*
 199. *L'essayage de vêtements se passe au mieux jusqu'à ce que les complexes de Laura prennent le dessus. FR-fr [B1] 1 (l. 37)*

Como se ha detallado en el apartado dedicado a la representación metafórica de la emoción, este tipo de configuración (movimiento del exterior hacia el interior) traduce el inicio de la experimentación íntima y privada de la *emoción* por parte del *experimentante*.

Se dan otras producciones espaciales que no implican intrusión (cf. 200) y algunas otras que no se ven relacionadas con el dominio espacial (cf. 201). No obstante, este tipo de construcciones tienen una representación minoritaria respecto a las expuestas anteriormente.

200. *(..) son enthousiasme l'amena à se jeter violement contre lui. FR-fr [B1] 5 (l. 11)*
 201. *Un brin de mauvaise humeur l'empêche de penser qu'un bon weekend arrive après sa dure semaine. FR-fr [B1] 5 (l. 3)*

Como podemos comprobar, en estos ejemplos, la *emoción* es conceptualizada como un participante agentivo capaz de efectuar una fuerza. Dicha fuerza actúa sobre el *experimentante* condicionando su comportamiento o actitud.

La *emoción*, por lo tanto, puede ser configurada en este tipo de enunciados como un participante independiente respecto a la persona que experimenta la emoción, que es capaz de ejercer una fuerza y de comenzar así una trayectoria energética. Esta fuerza es capaz de causar, por un lado, la sensación emotiva que la caracteriza y, por otro lado, las diferentes reacciones (fisiológicas, físicas, comportamentales, etc.) relacionadas con dicha emoción.

4.1.1.3. Experimentante > Emoción

Cuando se da la relación *experimentante > emoción*, se representa igualmente de manera mayoritaria, tanto en francés como en español, en términos espaciales (y/o posesivos). Como se ha señalado en el apartado dedicado a la expresión metafórica de la emoción, el movimiento que supone la entrada en un determinado dominio (locativo o posesivo) implica el comienzo de un estado anímico (cf. 202), el movimiento en un eje vertical significa la

manipulación de la emoción con vistas a variar el grado en el que esta se manifiesta (cf. 203), mientras que el movimiento proveniente del interior hacia el exterior implica la exteriorización y la pérdida de control sobre la gestión de las emociones (cf. 204-205). Se traducen por lo tanto en esta configuración los esfuerzos del *experimentante* por gestionar sus emociones, tanto en lo que respecta al estado anímico, como a las reacciones ligadas a una determinada emoción.

202. (Laura) consigue salir de la cama y encontrar ánimos para vestirse y salir a la calle. ES-es 6 (l. 20)
203. De vuelta a casa, Laura decidió subirse el ánimo y salir a tomar unas copas con sus amigas. ES-es 4 (l. 47)
204. Profondément vexée, Laura ne parvient pas à réprimer sa colère et assena, furieuse, un joli coup de tête à son camarade. FR-fr [B2] 3 (l. 35)
205. Laura déverse alors sa colère en lui en expliquant la raison. FR-fr [B1] 6 (l. 31)

Además de estas expresiones con clara referencia a términos espaciales, es particularmente recurrente en francés la expresión *broyer du noir*, que hace referencia a el hecho de pensar obsesivamente en ciertas ideas negativas.

206. De retour dans sa salle de bain, désespérée et seule, Laura broya du noir et se dit que tout était encore à recommencer. FR-fr [B2] 1 (l. 65)

4.1.2. El continuo causativo

En este apartado nos pronunciaremos sobre la relación energética entre el *causante* (participante que inicia la acción, transmitiendo su fuerza hacia otra entidad) y el *causee* (participante que recibe la energía realizada por el *causante*)⁴. Por motivos de coherencia, para la elaboración de este apartado, hemos seleccionado únicamente las producciones en las que el *experimentante* es representado como el *causee*, que son, por otra parte, las más recurrentes en el corpus⁵.

Prestaremos una particular atención a las diferentes manifestaciones y conceptualizaciones del *experimentante* en las *construcciones causativas*, sobre todo en términos de participación y autonomía. Por otra parte, conjuntamente a estos factores, se analizará igualmente el grado de separabilidad entre la acción realizada por el *causante* y aquella realizada por el *causee*. Y es que, como se ha expresado en diferentes investigaciones (Achard: 2002, Shibatani: 2002), el grado de separabilidad entre los dos eventos que conforman el episodio causativo, por una parte, y el grado de autonomía del *causee*, por otra, se encuentran íntimamente relacionados.

⁴ La denominación como *causante/causee* se aplica tanto en las construcciones causativas léxicas como en las construcciones causativas analíticas.

⁵ Esto supone la eliminación únicamente de aquellas construcciones causativas que representan la relación entre los participantes *experimentante*>*emoción*.

A continuación, mostraremos las características de las principales construcciones causativas presentes en el corpus, diferenciando esencialmente entre las *causativas léxicas* y las *causativas analíticas*. A su vez, distinguiremos dentro de las *causativas analíticas*, entre aquellas compuestas por un verbo causativo y una cláusula no finita (de infinitivo, esencialmente) y aquellas compuestas por un verbo causativo y una cláusula finita (con un verbo conjugado). El siguiente cuadro representa las principales categorías que acabamos de mencionar así como los ejemplos presentes en el corpus:

CAUSATIVA LÉXICA		Verbo transitivo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>eso le <u>decepciona</u> y le <u>enfada</u>.</i> ✓ <i>son attitude <u>agace</u> son amie⁶.</i>
CAUSATIVA ANALÍTICA	C. no finita	Verbo intransitivo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Martin no paró hasta que <u>logró hacerla estallar</u>. (VOV)</i> ✓ <i>Gabriel le <u>hacía sentir bien</u>. (VV)</i> ✓ <i>La prétention de Martin <u>fait sortir</u> Laura de ses gongs. (VV)</i>
		Verbo medio (estativo)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Gabriel (...) le <u>hacía sentirse</u> como una princesa.</i>
	C. finita	Verbo medio (causativo)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>(...) una serie de críticas que <u>hicieron que</u> Laura <u>se fuese cabreando</u>.</i>
		Verbo transitivo (causativo)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Laura odia este comportamiento y su amigo Martin ha hecho que <u>saque</u> su rabia.</i> ✓ <i>La colère <u>faisait qu'elle ne contrôlait plus</u> ce qu'elle disait.</i>

Figura 21: Las construcciones causativas (estructuras y tipo de verbo)

4.1.2.1. Las causativas léxicas

Como hemos visto anteriormente, las construcciones causativas léxicas conceptualizan el episodio emocional como un único evento, que no representa, por lo tanto, la diferenciación entre el *evento causante* (la ejecución de la fuerza) y el *evento causado* (la recepción de dicha fuerza y el cambio de estado que esta causa). De acuerdo a lo que hemos señalado con anterioridad, las causativas léxicas expresan generalmente fenómenos de *causación directa*, y se caracterizan así por presentar eventos con un *causante* agente y un *causee* pasivo. El *experimentante/causee* es, por lo tanto, configurado como un elemento temático, que no se sitúa en el origen de una acción que le es propia, sino que sufre únicamente un cambio de estado como consecuencia de la acción efectuada por el agente. En este sentido, el grado de

⁶ Aparecen en color gris los ejemplos en lengua francesa.

autonomía del *causee* respecto al *causante* es nulo, y el control del causante sobre la acción se da en su máximo grado. En términos de Shibatani y Pardeshi (2002):

It seems that the relevant hierarchy reflects the degree of difficulty in bringing about a causative situation. When the cause is patientive, the only resistance the causer encounters in bringing about the change in the cause is the latter's inertia –continuing to rest or continuing to undergo a change. It is simply a matter of overcoming this inertia, and the execution of the caused event is entirely under the agent's control. (Shibatani y Pardeshi, 2002:7)

Es importante precisar, no obstante, que a pesar de que el *causee* se encuentre al final de la trayectoria energética, este puede ser representado como un participante con diferentes grados de participación. En este sentido, como ya hemos señalado anteriormente, la codificación gramatical del *experimentante/causee* como *complemento indirecto* supone la caracterización de este participante como un *experimentante* más activo y más participativo que el *experimentante* codificado como *complemento directo* (Vázquez Rozas: 1995, Langacker: 1987, 1991).

207. *La respuesta de éste, además de sorprenderla la acabó de enfadar del todo. ES-es 11 (l. 30)*
 208. *(que fuese un chico tan criticón) eso le decepciona y le enfada. ES-es 12 (l. 38)*
 209. *Cela lui remonte le moral et elle est affolée. FR-fr [B1] 8 (l. 32)*

Esto no modifica, sin embargo, el grado de resistencia que el *causee* mantiene respecto a la acción realizada por el *causante*, ya que, el mayor grado de participación reflejado por el *complemento indirecto* se manifiesta, en el caso de los enunciados emocionales, como una mayor prominencia de la reactividad y afectación respecto al proceso emotivo de la entidad codificada como *causee*, y no como una fuerza de bloqueo o resistencia cualquiera. Así, en estas construcciones, el *causee-experimentante* aparece como un elemento temático, situado al final de la trayectoria energética que no realiza, por lo tanto, ninguna acción independiente respecto a la acción realizada por el *causante*. En palabras de Langacker (1991: 412):

Cole (1983) notes that many languages allow the 'causee' to be marked with different cases depending on the specific nature of its semantic role. He further makes the insightful observation that degree of agentivity is the primary determining factor; the typical pattern is for dative or instrumental case to mark a cause whose role is to some degree agentive, while accusative indicates that its involvement is totally passive. [...]

The meanings ascribed to these cases in their causative use constitute straightforward semantic extensions from their prototypical semantic values.

Para concluir, podemos señalar que este tipo de construcciones no muestran ninguna separabilidad entre los *eventos causante y causado*. Manifiestan igualmente un grado nulo de autonomía del *causee* respecto del *causante*, y, de manera paralela, un control total de la acción por parte del *causante*.

4.1.2.2. Las causativas analíticas

En este apartado no nos proponemos mostrar todas las posibilidades de expresar un episodio emocional mediante una construcción causativa analítica, sino analizar las tendencias expresadas en el corpus. Las construcciones causativas analíticas no son las más recurrentes para expresar un episodio causativo, y ambas lenguas parecen utilizar más frecuentemente las construcciones *causativas léxicas*. En este sentido, es importante señalar, que la talla de la muestra de estas construcciones es reducida en nuestro corpus, pero que, no obstante, resulta de una gran coherencia.

Por otra parte, el corpus español presenta un mayor porcentaje de este tipo de construcciones que el corpus francés. Por esta razón, y pese a que los ejemplos franceses estarán presentes a lo largo del apartado, nos manifestaremos esencialmente sobre las características de estas construcciones en lengua española.

Como se ha avanzado en la introducción, tras la caracterización de las construcciones causativas léxicas, presentaremos a continuación los resultados obtenidos del análisis de las construcciones causativas analíticas. En primer lugar se expondrán las características de las construcciones formadas por un verbo causativo y una cláusula no finita (de infinitivo), para presentar a continuación aquellas en las que el verbo causativo se relaciona con una cláusula finita (verbo conjugado)⁷.

a. Causativas analíticas con cláusula no finita (Verbo causativo + infinitivo)

Se analizan en este apartado aquellas construcciones formadas por un verbo causativo y una cláusula no finita, esto es, aquella que carece de un verbo conjugado, que se manifiesta, en todos los ejemplos presentes en el corpus, como *infinitivo*.

Respecto a la posición de los diferentes componentes de este tipo de construcciones, existen dos estructuras básicas que Achard (2002) denomina *VV* (cf. 210) cuando el verbo de la cláusula principal y el verbo de la cláusula subordinada se muestran consecutivamente en la cláusula, y *VOV*, cuando el sujeto lógico del infinitivo se encuentra situado entre el verbo de la cláusula principal y el verbo de la subordinada (cf. 211).

210. *Marie a fait pleurer sa sœur. (VV)*

211. *Marie a laissé sa sœur pleurer. (VOV)*

⁷ Consideramos en este trabajo que en ambos casos (verbo causativo + cláusula finita / verbo causativo + cláusula no finita) se trata de construcciones *subordinadas*. Según Langacker (2008a: 413 y ss.), las oraciones subordinadas se caracterizan por dos aspectos esenciales. El primero, la dependencia de la subordinada respecto a la principal. En este sentido, las cláusulas no finitas (de infinitivo, en este caso) son dependientes en cuanto que no están *ancladas*, y dependen de la cláusula principal para la asignación del sujeto del verbo no conjugado y para su *anclaje* (localización del evento en el dominio epistémico, ya sea temporal, espacial o de otra naturaleza conceptual, que se define en relación con el aquí y ahora del hablante y respecto del cual los interlocutores comparten información). El segundo aspecto es la conservación, por parte de la cláusula compleja, del perfil de la cláusula principal. En este sentido, las cláusulas finitas (y no finitas) que acompañan al verbo causativo son subordinadas puesto que su perfil es anulado en un nivel superior de organización gramatical.

Según Achard, el verbo *faire* (*hacer*) se construye necesariamente en francés mediante la estructura VV. Bezinska y Novakova (2010) afirman igualmente, tras un análisis diacrónico de la estructura *faire* + *infinitivo* en francés, que esta posibilidad estructural es la única posible, y señalan igualmente el consenso que se aprecia en la literatura lingüística acerca de esta afirmación:

Finalement, la soudure syntaxique de *faire* et du verbe a l'infinitif s'établit comme norme depuis le XVIIe siècle (Nilsson-Ehle 1948). De nos jours, le statut de prédicat complexe attribue a cette construction fait l'objet d'un large consensus dans la littérature linguistique (Gaatone 1976, Alsina 1996, Abeille & Godard 2003, Creissels 2006) :

La maman **fait manger** l'enfant.

*La maman **fait** l'enfant **manger**.

La maman **fait manger** la soupe à l'enfant.

La maman la lui **fait manger**.

*La maman **fait** la lui **manger**.

En este sentido, las autoras señalan que ambos verbos forman un predicado complejo, lo que consideran de alguna manera un alejamiento respecto a la consideración de esta construcción como analítica a favor de una consideración como un predicado sintético⁸. Según Achard, la configuración VV (cf. 212-213), puesto que posibilita la creación de un predicado complejo, crea la ilusión de un evento simple, y permite así que el *causee* sea percibido como el *complemento directo* de esta cláusula, en apariencia simple. De esta manera, el *causee* es categorizado como un ser desprovisto de toda energía, como un paciente que se ve afectado por la acción desencadenada por el sujeto de la cláusula principal.

212. *Gabriel le hacía sentir bien. ES-es 11 (l. 42)*

213. *La prétention de Martin fait sortir Laura de ses gongs. FR-fr [B1] 3 (l. 30)*

No obstante, Bezinska y Novakova (2010) sugieren que existen excepciones a la construcción de la estructura *faire* + *infinitivo* como VV, y aducen razones estilísticas para estas excepciones:

Par ailleurs, il est intéressant que certains auteurs contemporains remettent le SN au milieu du prédicat complexe, et ce pour des raisons stylistiques (Nilsson-Ehle 1948):

⁸ *La grammaticalisation de la construction factitive faire+Vinf en français est un processus unidirectionnel allant des structures analytiques (a deux prédicats en latin) aux formes plus synthétiques (prédicat complexe en français contemporain. (Bezinska y Novakova : 2010)*

✓ *Ce qui faisait Armand répondre à ceux qui lui demandaient...*
(Gide, *Les faux Monnayeurs*, 1925).

En lo que concierne a la lengua española, la construcción *hacer* + *infinitivo* muestra la tendencia por aparecer bajo una estructura VV. No obstante, en nuestro corpus encontramos igualmente construcciones en las que un pronombre de complemento (*directo* o *indirecto*) se sitúa en medio del verbo causativo (*hacer*) y el verbo en infinitivo (cf. 214-215). Dichas construcciones tienen la particularidad de que el verbo *hacer* aparece como núcleo de una cláusula subordinada (de infinitivo o gerundio, respectivamente). Una segunda particularidad es que el clítico se encuentra morfológicamente unido al verbo causativo *hacer*.

214. *Al principio intentó contenerse, aceptar las críticas, pero Martín no paró hasta que logró hacerla estallar. ES-es 13 (l. 39)*

215. *Tras unas cuantas copas, Gabriel seguía haciéndole sentir en las nubes, pero el momento final tenía que llegar. ES-es 11 (l. 45)*

Según Achard, el hecho de anteponer el *causee* (mediante el pronombre) al verbo en infinitivo (que expresa la acción realizada por dicho *causee*), permite la percepción de la estructura como bi-clausal, puesto que la interposición del pronombre dificulta la consideración de ambos verbos como un verbo complejo. De esta manera, las acciones realizadas por el *causante* y el *causee* resultan más fácilmente distinguibles que en la configuración VV, y, por otra parte, el *experimentante* codificado como *causee* aparece conceptualizado como un participante más activo, puesto que no es conceptualizado únicamente como el complemento (*directo* o *indirecto*)⁹ del verbo complejo, sino también como el sujeto (lógico) de la cláusula subordinada.

En cualquier caso, e independientemente de la configuración como una estructura VV o VOV, encontramos en nuestro corpus tres tipos de estructuras sintácticas del verbo que aparece como núcleo de la cláusula no finita (*infinitivo*). El primer tipo es aquel formado por verbos intransitivos (cf. 214)¹⁰. El segundo tipo lo forman verbos como *sentir*, cuya estructura canónica es transitiva (*sentir vergüenza*) o media (*sentirse bien*), pero que en algunas ocasiones, toman una estructura intransitiva cuando constituyen una cláusula no finita subordinada (cf. 216). Este tipo de verbos, independientemente de su origen transitivo, serán considerados en el corpus como intransitivos, puesto que funcionan como tales en la construcción en la que se insertan.

216. *Tampoco podía tolerar que Martín la hiciera sentir inferior a él, como una hormiga se puede sentir contemplando el universo. ES-es 4 (l. 40)*

⁹ En la terminología de Shibatani (2002: 86 y ss.), los verbos como *explotar* se califican como *intransitivos inactivos*.

¹⁰ En francés :

✓ *A la fin de la partie, martin lui jette au visage une dernière remarque dévalorisante, ce qui ne manque pas de faire éclater Laura qui lui crie furieuse ce qu'elle pense de son attitude.*

El tercer tipo de verbos que se encuentran en la estructura *hacer + infinitivo* son aquellos que se presentan en *construcción media*. Más precisamente, se trata de verbos mentales que Croft define como *estativos* y Maldonado como *verbos de emoción*, que se caracterizan por codificar como sujeto al *experimentante* cuando se encuentran en una *construcción transitiva* (*sentir, encontrar, etc.*):

217. *Gabriel era un chico muy agradable que la hizo reír en varias ocasiones y que le hacía sentirse como una princesa. ES-es 4 (l. 58)*
218. *Seguro que conversar con sus amigos le haría sentirse un poco mejor. ES-es 15 (l. 12)*
219. *(...) no deja de darle vueltas a algo que ocurrió la pasada noche, algo que la hace encontrarse un poco apática y taciturna (...) ES-es 2 (l. 10)*

Cuando se encuentran en una *construcción media*, estos verbos muestran una menor proyección de su trayectoria energética que en la *construcción transitiva*. Y es que, como hemos señalado en el apartado dedicado al análisis de las construcciones medias (capítulo IV: apartado 1.1.4.), si en la *construcción transitiva* el *experimentante* tenía un rol activo como iniciador de una trayectoria mental basada en la percepción de la emoción, y dirigida a la emoción (*sentir-vergüenza*), la *construcción media* proyecta a un *experimentante complejo* que ejerce simultáneamente el rol activo y pasivo. El rol pasivo consiste en la concepción del *experimentante* como un elemento temático, afectado por una *emoción* (*Laura-apática*). El rol activo consiste, por su parte, en la operación cognitiva-emotiva que supone la toma de conciencia de la *emoción* que está experimentando (*encontrarse-apática*).

Si contemplamos conjuntamente los dos tipos de verbo que aparecen en cláusula no finita en el corpus analizado, esto es, los verbos intransitivos/'intransitivizados' (*explotar/sentir*) y los *verbos mentales estativos* en *construcción media* (*sentirse, encontrarse*), podemos contemplar que el *experimentante-causee* que representa al sujeto lógico de este tipo de verbos muestra una mayor autonomía que aquel representado por las construcciones causativas léxicas: en primer lugar, porque dicho *experimentante* es codificado como el sujeto lógico de un verbo (*Laura-sentir, Laura-explotar, etc.*), lo que permite presentarlo como un participante que realiza un determinado proceso. Esto supone que, al contrario que las *causativas léxicas*, que presentan a un *causée* puramente pasivo, que no realiza más acción que sufrir el cambio de estado causado por la acción del *causante*, las *causativas analíticas* con cláusula no finita permiten presentar a un *causée* activo, que realiza un determinado proceso distinto de aquel realizado por el *causante*. Esto tiene igualmente por consecuencia una mayor separabilidad entre el *evento causante* y *evento causado*. De la misma manera, la mayor autonomía del *experimentante-causée* implica necesariamente un descenso del grado de control que ejerce el *causante* sobre la acción realizada por el *causée*.

Si atendemos ahora a las diferencias entre estos dos tipos de verbos, las construcciones causativas analíticas cuyo verbo en infinitivo toma una estructura medial (*hacer sentirse como una princesa*) transmiten un mayor grado de participación del *causee* que aquellas cuyo verbo en infinitivo muestra una estructura intransitiva (*hace sentir en las nubes*). Así, las construcciones con el verbo en forma intransitiva presentan a un *experimentante* puramente

temático, puesto que el *evento causado* (*sentir en las nubes*) muestra únicamente al participante que se ve envuelto en un determinado proceso, sin perfilar la energía que este despliega para este proceso. Sin embargo la construcción media (*sentirse como una princesa*), gracias a la posibilidad de mostrar un participante dual, permite presentar a un participante temático, pero con un alto grado de participación en el proceso, ya que perfila la operación cognitiva de interiorización del estado emocional que este realiza. Se trata por lo tanto de un participante más reactivo, pero igualmente con un grado nulo de control en el proceso. Este mayor grado de implicación se manifiesta gramaticalmente por la doble aparición del *experimentante* (pronombre de complemento directo o indirecto + pronombre de voz media) en el enunciado. Esta mayor presencia gramatical, puede entenderse según el principio de *iconicidad*, como una mayor prominencia semántica de este *experimentante*.

En suma, la estructura *hacer + infinitivo* en los enunciados emocionales tiende a situar como núcleo de la cláusula no finita a verbos en construcción intransitiva o media. Cuando se trata de construcción media, en nuestro corpus aparecen verbos emocionales *estativos* (*sentirse, encontrarse*), según la terminología de Croft (1993), que se caracterizan, como veremos más adelante, por un bajo grado de dinamicidad respecto a los verbos emocionales *causativos*. La construcción causativa analítica permite una mayor separabilidad entre los eventos causante y causado, lo que se representa icónicamente por la presencia de dos verbos distintos, que encarnan la acción realizada por el *causante* y aquella realizada por el *causee*. No obstante, como veremos a continuación, la ausencia de anclaje del verbo en infinitivo y la tendencia a considerar el verbo causante y el infinitivo como un predicado complejo, tienen por consecuencia una menor separabilidad respecto a las construcciones causativas con cláusula finita (formadas en nuestro corpus *porque + verbo conjugado*).

Por otra parte, el *experimentante* es representado con un mayor grado de autonomía que en la construcción causativa léxica, lo que se traduce lingüísticamente en el hecho de que el *causee-experimentante* ya no es codificado únicamente como *complemento directo* o *indirecto*. En la construcción causativa analítica, el *experimentante-causee*, además de ser representado como *complemento directo* o *indirecto* del predicado complejo, formado por el verbo causativo conjuntamente con el verbo en infinitivo, aparece igualmente como sujeto lógico del verbo en infinitivo, y por lo tanto a la cabeza de un determinado proceso, independientemente de que este sea temático. Por otra parte, las construcciones medias implican una mayor participación del *experimentante*, que no un mayor control, sobre el proceso en el que se ve envuelto. Esta mayor participación cognitiva y emocional se marca gramaticalmente gracias al pronombre *se*, que supone una representación suplementaria del *experimentante* en el enunciado (*le haría [Laura] sentirse un poco mejor*) respecto a las mencionadas anteriormente.

b. Causativas analíticas con cláusula finita (Verbo causativo + que + verbo conjugado)

En este apartado se analizarán las construcciones analíticas en las que el verbo causativo se relaciona con una *cláusula finita*, esto es, aquella en la que aparece un verbo conjugado

(*anclado*). En este tipo de estructuras aparecen, en nuestro corpus, dos tipos de verbos en la cláusula subordinada.

El primer tipo son los verbos mentales denominados *causativos* según la terminología de Croft (1993). Se trata de aquellos verbos que codifican al *experimentante* como *complemento directo* cuando se encuentran en una construcción causativa (X *enfada* a alguien). En nuestro corpus, estos verbos aparecen con una estructura medial (*enfadarse*) en construcciones analíticas del tipo *hacer + que + cláusula finita* (cf. 220 y 221).

220. (...) *una serie de críticas que hicieron que Laura se fuese cabreando poco a poco hasta que estalló diciéndole a su amigo que no volvería a jugar con él. ES-es 11 (l. 28)*

221. *Martín intentaba darle consejos, pero de un modo tan detestable y con una prepotencia que lo único que conseguía es que Laura se irritase y terminase enfadándose con él. ES-es 8 (l. 70)*

Soares da Silva (2004), que se basa en el marco teórico de Langacker (1991: 439-449) para el estudio de las construcciones causativas en portugués y español, afirma que las construcciones causativas con cláusula finita codifican *la mayor independencia posible del evento causado*. Y es que el hecho de que el verbo de la cláusula subordinada esté *anclado*, supone indudablemente una mayor independencia gramatical, puesto que no depende del verbo de la cláusula principal para la asignación de su sujeto¹¹ ni para especificar el estatus del proceso descrito (*anclaje*). Esta mayor independencia lingüística tiene un indudable correlato semántico, puesto que muestra el máximo grado de separabilidad entre el *evento causante* y el *evento causado*. Indudablemente, esto implica de manera paralela una mayor autonomía del *causee* respecto a la acción realizada por el *causante*, y, paralelamente, un menor control por parte del *causante* respecto a la acción realizada por el *causee*.

Si nos concentramos en los verbos que aparecen en construcción media en el corpus, conjugados o no, y pese al pequeño tamaño de nuestro corpus, se observa una gran coherencia respecto a la configuración gramatical en la que se encuentran los *verbos emocionales causativos* y *estativos*. Así, los verbos *causativos* en estructura media (*enfadarse*) aparecen conjugados en construcciones analíticas con cláusula finita, mientras que los *estativos* (*sentirse*) aparecen, sin embargo, como un infinitivo en construcciones causativas con cláusula no finita. Esta codificación gramatical no es fruto del azar, sino que está motivada por razones semánticas, y es por lo tanto portadora de significado.

En efecto, si, como hemos visto, las construcciones analíticas con cláusula no finita (*hacer + infinitivo*) presentan una mayor dependencia entre los eventos causante y causado que las construcciones con cláusula finita (*hacer + que + verbo*), no resulta extraño, por lo tanto, que esta mayor dependencia se relacione con verbos que muestran un *experimentante* más pasivo en el proceso emocional. Y es que el *experimentante* de los verbos *estativos* en construcción media es más pasivo que el de los verbos *causativos*. Como hemos señalado en

¹¹ En este sentido, el verbo conjugado de la cláusula subordinada finita mantiene lazos sintácticos con el sujeto gramatical, mientras que, por el contrario, el verbo en infinitivo de la cláusula no finita depende para la determinación de su sujeto 'lógico', del significado de la cláusula principal.

el apartado dedicado a las construcciones medias, la voz media se caracteriza en estos verbos por mostrar a un participante con un doble rol, cuya contraparte pasiva se corresponde con un episodio temático, y cuya parte activa se caracteriza por su participación activa en el proceso, y más concretamente, como una operación cognitiva en la que el experimentante evalúa un determinado episodio del evento emocional. No obstante, pese a que los verbos *causativos* y *estativos* representan dicha operación cognitiva, esta operación no se desarrolla de la misma manera ni acarrea las mismas consecuencias.

Así, los verbos *causativos* en forma medial (*enfadarse*), transmiten la evaluación del estímulo que se encuentra al principio de la trayectoria energética por parte del *experimentante*, siendo esta evaluación mental la que condiciona su estado emocional posterior. Dicho *experimentante*, a pesar de que no puede realmente controlar su estado emocional, se implica de manera importante en el proceso emocional, ya que la evaluación mental que realiza determina el resultado del episodio emocional. Por el contrario, los verbos emocionales *estativos* en construcción media (*sentirse*) transmiten la evaluación cognitiva que el experimentante hace sobre el estado en el que se encuentra¹². Por lo tanto, y al contrario de lo que ocurre con los *experimentantes* de los verbos *causativos*, los *experimentantes* de los verbos *estativos* no influyen sobre el resultado del evento emocional, puesto que la evaluación cognitiva que realizan está orientada precisamente al estado (resultante) en el que ya se encuentran.

Enunciado de manera simple, los verbos *estativos* transmiten la evaluación cognitiva del *experimentante* sobre una situación emocional en la que se encuentran, sin que la acción de este influya en la modificación de su estado emocional, mientras que los verbos *causativos* transmiten la evaluación cognitiva que el *experimentante* realiza sobre un estímulo, determinando de esta manera la emoción en la que dicho *experimentante* se encontrará como consecuencia de la influencia de dicho estímulo. Así, el *experimentante* relacionado con un verbo *causativo*, si bien es cierto que no controla su emoción, es capaz, no obstante, de determinarla gracias a su intervención cognitiva, que es puesta de relieve mediante la construcción media. Por lo tanto, a pesar de que ninguno de los *experimentantes* es capaz de ejercer control acerca del proceso emotivo en el que se encuentran, los *experimentantes* de los verbos *causativos* son más activos y dinámicos que aquellos de los verbos *estativos*. Esta mayor participación, así como la influencia que la acción del causee tiene sobre el resultado del proceso, contribuye a restringir el control que el *causante* ejerce sobre la acción del *causee*, y que aumente, paralelamente, la autonomía y la resistencia de este último respecto a la fuerza causativa ejercida por el *causante*. Resulta, por lo tanto, lógico, que este experimentante más dinámico y autónomo aparezca en construcciones analíticas finitas, que, como hemos señalado, presentan una mayor independencia entre los *eventos causante* y *causado*, y una mayor independencia del *causee* respecto del *causante*.

El otro tipo de verbos presentes en las construcciones analíticas con cláusula finita son aquellos que mantienen una estructura transitiva (*sacar*)¹³.

¹² Como hemos señalado, el estado resultante objeto de la evaluación del experimentante se ve materializado lingüísticamente gracias al complemento que acompaña necesariamente a estos verbos (*sentirse-mejor* / *sentirse-como una princesa*). Sobra decir que los verbos causativos no se ven acompañados de este tipo de complementos.

¹³ En francés :

222. *Laura odia este comportamiento y su amigo Martín ha hecho que [Laura] saque su rabia. ES-es 3 (l. 32)*

Los *experimentantes* codificados como sujeto gramatical de un verbo transitivo anclado son, como hemos visto, aquellos que muestran prototípicamente un perfil más activo, y que muestran, por lo tanto, una mayor autonomía respecto a la acción realizada por el causante. De manera paralela, son aquellos que muestran una mayor resistencia respecto a la acción de este último, disminuyendo así el grado de control que este ejerce sobre la acción del *causee*. En palabras de Shibatani (2002:7):

When the *causee* is agentive, the causer must appeal to the cause agent's volition in carrying out the caused event. Whatever effort the causer might exert in bringing about the agentive caused event, it cannot effect it without a volitional involvement of the causee. For example, one cannot bring about the event of walking or reading of a book by the causee without the latter's volitional involvement. Moreover, the agentive causee as a free agent may resist the effort by the causer in bringing about the caused event; and thus dealing with an agentive causee requires more delicate manipulation than dealing with a typically inanimate, patientive causee. [...] Transitive activities are also likely to require more elaborate mental as well as kinetic efforts than intransitive ones- compare the effort involved in simple walking with that needed in leading someone.

Tras el análisis de las construcciones presentes en el corpus que expresan una relación causal entre el *estímulo* y la situación emocional que surge como consecuencia de dicho estímulo, podemos presentar las siguientes conclusiones:

- ✓ Cuanto más activo es el *causee*, más posibilidades tiene de aparecer en una construcción causativa analítica. En este sentido, las construcciones causativas léxicas muestran *experimentantes-causees* totalmente pasivos, mientras que las causativas analíticas son capaces de mostrar *experimentantes-causees* con diferentes grados de actividad e implicación en el proceso.
- ✓ De igual manera, cuantos más activos son los *experimentantes-causees*, más posibilidades tienen de aparecer en construcciones causativas analíticas con cláusula finita, respecto a aquellas con cláusula no finita. En este sentido, las construcciones con cláusula no finita presentan en el corpus *experimentantes-causees* codificados como sujeto (lógico)¹⁴ de verbos intransitivos (*estallar*) y verbos emocionales estativos en construcción media (*sentirse*). Las construcciones con cláusula finita, por su parte, presentan en el corpus *experimentantes-causees* codificados como sujeto (gramatical) de verbos emocionales *causativos* en construcción media (*enfadarse*) y verbos transitivos (*sacar*).

✓ *Sans réfléchir, elle se mit à hurler. Elle ne souhaitait plus jamais jouer avec Martin. La colère faisait qu'elle ne contrôlait plus ce qu'elle disait. FR-fr [B2] 1 (l. 39)*

¹⁴ Y como *complemento directo* o *complemento indirecto* del predicado complejo formado por el verbo causativo y el verbo en infinitivo.

Tal y como se muestra en el cuadro que aparece a continuación, las diferentes construcciones representan un continuo que supone una gradación respecto a los siguientes parámetros:

- ✓ Grado de *separabilidad* entre los dos eventos.
- ✓ Grado de participación y actividad del *experimentante*.
- ✓ Grado de control por parte del *causante*.
- ✓ Grado de autonomía del *causee*

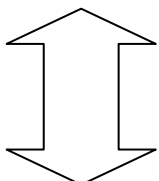
CAUSATIVA LÉXICA		Verbo transitivo	<i>X enfada a Y</i>	(-) <i>separabilidad</i> entre los dos eventos (-) participación del <i>experimentante</i> (-) grado de autonomía del <i>causee</i> (+) control por parte del <i>causante</i>  (+) <i>separabilidad</i> entre los dos eventos (+) participación del <i>experimentante</i> (+) grado de autonomía del <i>causee</i> (-) control por parte del <i>causante</i>
CAUSATIVA ANALÍTICA	C. no finita	Verbo intransitivo	<i>X hace estallar a Y</i>	
		Verbo medio (estativo)	<i>X hace sentirse mejor a Y</i>	
	C. finita	Verbo medio (causativo)	<i>X hace que Y se cabree</i>	
		Verbo transitivo (causativo)	<i>X hace que Y saque su rabia.</i>	

Figura 22: El continuo causativo

Es importante señalar que, paralelamente, este análisis permite completar la lista de parámetros que influye en la caracterización semántica del *experimentante* en los enunciados emocionales, que son los siguientes:

- ✓ La categoría gramatical (caso) mediante la que se codifica el *causee* (complemento directo, complemento indirecto, sujeto, etc.)
- ✓ Tipo de construcción del verbo relacionado con el *causee* (intransitiva, media, transitiva).
- ✓ Tipo de construcción causativa en la que aparece el *experimentante* (léxica, analítica, con cláusula finita o no finita).
- ✓ Características semánticas del verbo (verbos emocionales *estativos* / *causativos*).

4.2. Las construcciones de causa

Como se ha expresado anteriormente, la expresión de la *causa* no expresa la relación entre *estímulo* y *suceso emocional* dentro de una trayectoria energética. La *causa* se transmite en estos enunciados mediante complementos encabezados por partículas causales del tipo *porque*, *ya que* (cf. 164-167) o *car*, *parce que*, *a cause de* (cf. 169-173) cuando la causa es presentada como una cláusula finita. *Por* (cf. 168) y *par* (cf. 174) aparecen, por su parte, a la cabeza de un complemento nominal.

Español

223. *Tiene una cita con un chico que le gusta mucho, está feliz, porque por fin ha conseguido una cita con él y tiene muy buenas expectativas para esta noche. ES-es 12 (l. 41)*
224. *Se sentía muy irritada porque nunca le explicaba lo que no entendía. Y le empezó a gritar echándose en cara. ES-es 1 (l.23)*
225. *Una hora frente al espejo y desesperación porque ha engordado y su camiseta 'femme fatale' no surte el efecto deseado. ES-es 6 (l.46)*
226. *Laura le preguntó a Martín por su vida sentimental y él le contestó que algo había pero sin dar más explicaciones lo que enfadó a Laura ya que sintió que Martín le ocultaba algo y no quería contárselo (...). ES-es 9 (L. 22)*
227. *Laura acaba enfadándose y mostrándose agresiva con Martín por un comentario de este. ES-es 12 (l. 22)*

Francés

228. *Au début, elle est confiante et se plaît beaucoup dans le top qu'elle essaye mais très vite elle se fâche à cause des 'deux kilos' en trop qu'elle pense avoir. FR-fr [B1] 7 (l. 23)*
229. *Elle se sent humiliée parce qu'il la délaisse. FR-fr [B2] 8 (l. 63)*
230. *Au début tout va bien, puis elle s'aperçoit avec stupeur qu'elle a pris 2 kg cette année. Elle se met en colère car maintenant elle doit trouver autre chose à se mettre qui lui aille mieux. FR-fr [B1] 2 (l. 26)*
231. *Laura quant à elle est pensive, triste et déprimée car Gabriel est parti et elle se retrouve toute seule à broyer du noir. FR-fr [B1] 2 (l. 35)*
232. *Elle est très excitée car ça fait longtemps qu'ils ne se sont pas vus. FR-fr [B1] 8 (l. 11)*
233. *Laura est excédée par l'orgueil de Martin qui insiste bien sur le fait qu'il joue mieux qu'elle. FR-fr [B1] 3 (l. 29)*

La diferencia esencial respecto a las construcciones causativas es que estas construcciones no establecen la relación entre el evento que constituye el estímulo y el evento que constituye la situación o el proceso emocional como una relación basada en el flujo energético, sino más bien como una relación basada en una operación cognitiva, efectuada por

el *experimentante* o por el *conceptualizador* (locutor), que sirve para explicar el origen de un determinado suceso emocional.

Por otra parte, como podemos comprobar igualmente en los ejemplos extraídos del corpus, el complemento de *causa* aparece mayoritariamente, en lo que respecta al orden oracional, tras el episodio emocional al que hace referencia. El *estímulo*, por lo tanto, en este tipo de construcciones, no tiende a situarse en una posición inicial respecto a una hipotética trayectoria energética, y tampoco aparece situado al principio de la oración, como ocurre, prototípicamente, cuando este se encuentra en una configuración causativa. Esto supone una menor prominencia del *estímulo*, y una mayor prominencia de la situación o proceso emocional. Esta configuración implica igualmente una mayor prominencia del participante temático, el *experimentante*. Este orden oracional y esta mayor prominencia puede deberse a factores discursivos (se hace referencia al participante que venía siendo el protagonista del discurso) o semánticos, relacionados con la manera en la que el conceptualizador de la escena se ha representado el episodio emocional (conceptualización *energética/absoluta*, focalización del proceso/resultado, selección del participante focalizado, orientación al *agente/tema*, etc.).

4.3. Recursos no causales para expresar la relación entre el estímulo y el episodio emocional

Por último, y a pesar de la evidencia de la afirmación, es importante precisar que las relaciones entre el *estímulo* y la situación emocional no se manifiestan en el corpus únicamente mediante recursos estrictamente causales. Así, sin ánimo de exhaustividad, se van a presentar algunos de los principales recursos expresados en el corpus que relacionan estímulo y estado emocional más allá de las relaciones *causales/causativas*.

En lo que concierne al interior de la cláusula, la relación puede ser marcada mediante recursos temporales (cf. 234-236) y espaciales, presentando el estímulo como una entidad (concebida como tal mediante un proceso cognitivo de reificación) que se sitúa *frente al* *experimentante* (cf. 237) *encima* del *experimentante* (cf. 238) o *delante* de él (cf. 239):

Recursos temporales

234. *Cuando* le parecía que había engordado y que los pantalones no le quedaban bien, montó en cólera, como de costumbre. ES-es (l. 45)
235. Laura se enfada *cuando* Martín hace un comentario de los suyos. ES-es 10 (L. 7)
236. Mais *lors* d'une discussion, elle s'énerve, la tension monte *lorsqu'*il lui parle. FR-fr [B1] 6 (l. 28)

Recursos espaciales

237. Laura cependant n'est toujours pas calmée et son énervement reprend *face* aux reproches de Martin. FR-fr [B1] 6 (l. 44)
238. Laura s'énerve peu à peu *sous* le flot de critiques de Martin, qui lui, reste calme. FR-fr [B1] 6 (l. 39)

239. *Laura, ante esta situación pierde los nervios y grita a su mejor amigo y acto seguido se va a su apartamento. ES-es 2 (l. 35)*

Por otra parte, la preposición *de*, en francés, es particularmente recurrente a la hora de expresar un vínculo entre *estímulo* y situación emocional, cuando la emoción es codificada como *adjetivo/participio*. Esta construcción es igualmente posible en español (*estar contenta de verle*), pero no se manifiesta en el corpus.

240. *Exaspérée de ne pas être à son avantage (elle pense être trop grosse est donc que la tenue ne la met pas en valeur), elle tourne les talons. FR-fr [B1] 6 (l. 51)*
241. *Puis elle se regarda de dos et fut surprise et énervée de voir qu'elle avait grossi. FR-fr [B1] 9 (l. 27)*
242. *A ce moment là, heureuse de le retrouver elle court vers lui et se jette dans ses bras. FR-fr [B1] 2 (l. 9)*
243. *Tellement heureuse de le voir, tout comme lui, ils se jettent dans les bras l'un de l'autre. FR-fr [B1] 3 (l. 17)*

Los nexos de coordinación y yuxtaposición ejercen igualmente en algunas ocasiones de vínculo entre el *estímulo* y la situación emocional:

244. *Laura se viene abajo, no se encuentra cómoda con la ropa que tiene y con el cuerpo que tiene y se pone de mal humor. ES-es 12 (l. 46)*
245. *Entonces saltó la alarma y Laura empezó a recordar lo que había engordado ese año (!dos kilos!) y se enfadó. ES-es 13 (l. 57)*
246. *Il lui dit même qu'elle lui décevait. C'en était trop, Laura se sent humiliée. Elle donna un grand coup dans la table. FR-fr [B2] 1 (l. 34)*

Por último, en lo que concierne al tipo de relaciones que se manifiestan fuera de los límites de la cláusula, y que remiten al ámbito discursivo, encontramos diferentes cláusulas, separadas por un punto, que permiten inferir la relación entre una determinada situación emocional y el *estímulo* que se encuentra al origen de esta:

247. *Pero mientras se miraba frente al espejo con el modelo elegido, un botón del pantalón saltó. Enfureció. ES-es 5 (l. 41)*
248. *Il a le malheur de commencer une phrase sans la finir et sans but précis, et ça Laura déteste. Elle s'énervé. FR-fr [B1] 8 (l. 16)*
249. *Machinalement, elle ouvre son ordinateur pour consulter ses mails, mais personne ne lui a écrit. Elle est déçue. FR-fr [B1] 8 (l. 5)*

Los recursos nombrados en este sub-apartado no denotan *causa*. Puede inferirse, no obstante, una relación de *causa a efecto*, que, como hemos señalado, no es un significado inherente del elemento lingüístico utilizado. Nuestra intención no es analizar las características de estas construcciones ni los significados que transmiten, puesto que desgraciadamente esta temática se aleja de los límites de nuestro estudio. Diremos, no

obstante, que la relación entre *estímulo* y situación emocional puede expresarse en francés y español mediante relaciones *causativas* y *causales*, pero también de otras maneras (recursos temporales, espaciales, etc.), que tienen lugar en el seno de la cláusula, e igualmente, fuera de ella, dependiendo por lo tanto del ámbito discursivo.

Como se ha señalado en la introducción de este apartado, si estas maneras más o menos canónicas de expresar la relación entre estímulo y situación emocional han sido tenidas en cuenta en este apartado, es porque puede resultar relevante ver cuáles son los recursos y estrategias utilizados por los estudiantes de L2 para este propósito. Será interesante comprobar en el siguiente capítulo de este trabajo cuáles son las diferentes maneras de mostrar los vínculos entre *estímulo* y la situación emocional en lengua extranjera, en cuanto que *a priori* puede parecer más sencillo utilizar las construcciones de causa u otro tipo de recursos para relacionar el estímulo y la situación emocional que las construcciones causales léxicas o analíticas.

4.4. Conclusiones

En este apartado hemos presentado las principales maneras de expresar las relaciones causales, presentes en el corpus manejado, en relación con el evento emocional. Como resultado del análisis de dicho corpus, hemos diferenciado tres recursos esenciales para la expresión de la noción de *causa*. En primer lugar, esta noción se expresa por medio de expresiones causativas (léxicas o analíticas), caracterizadas por presentar la interacción energética entre dos participantes, en la que uno de ellos es el causante de un determinado cambio en otro participante. En segundo lugar, las expresiones ‘de causa’, caracterizadas por presentar la noción de causa mediante conectores causales (*porque, parce que, car,* etc.) que sitúan el estímulo fuera de la trayectoria energética. En tercer lugar, las expresiones basadas en otros recursos (temporales, espaciales, discursivos, etc.) que sirven para expresar una relación de causa a efecto sin materializarla por medio de expresiones causales explícitas.

En lo que respecta a las expresiones causativas, nos hemos basado esencialmente para este análisis en las relaciones entre *estímulo*>*experimentante*, aunque existen otras relaciones causales presentes en el corpus, entre las que destacan *experimentante*>*emoción* y *emoción*>*experimentante*. Estas dos últimas presentan una tendencia marcada por ser expresadas muy a menudo metafóricamente, y principalmente en términos de *locación/movimiento* y *posesión/transferencia*.

Las construcciones causativas, y concretamente aquellas que representan la relación *estímulo*>*experimentante*, se organizan a modo de continuo respecto a ciertos parámetros, como el grado de separabilidad entre los eventos causante y causado, el grado de control del *causante* respecto del *causee*, y, paralelamente, el grado de autonomía (y de participación) del *causee* respecto de la acción del causante.

En un extremo de dicho continuo causativo, se encuentran las construcciones causativas léxicas, que se caracterizan por no mostrar ninguna separabilidad entre los *eventos causante* y *causado*, un grado nulo de autonomía del *causee* respecto del *causante*, y un alto control de la acción por parte del *causante*. No obstante, a pesar de esta ausencia de autonomía, se

observan diferentes grados de participación por parte del *causee* según este sea representado como complemento indirecto (alta participación) o complemento directo (baja participación).

Las causativas analíticas, por su parte, gracias a la presencia de dos verbos distintos, permiten una mayor separabilidad entre los eventos causante y causado que las causativas léxicas. De la misma manera, dan cuenta de una mayor autonomía del *causee*, que ya no es representado lingüísticamente sólo como complemento directo o indirecto, sino también como sujeto del verbo ‘emocional’. Se trata del sujeto ‘lógico’ del infinitivo en el caso de las construcciones analíticas con cláusula no finita (*Juan la hace [ella] sentir mal*) y de un sujeto gramatical en el caso de las construcciones analíticas con cláusula finita (*Juan hace que Manolita se sienta mal*). Esta mayor prominencia del *causee* supone paralelamente la expresión de un menor control de la acción por parte del *causante*.

La categoría de construcciones causativas analíticas se ha dividido en dos subcategorías. En primer lugar, se encuentran aquellas en las que el verbo causativo (*hacer, faire, etc.*) se acompaña de una cláusula no finita (con el verbo sin conjugar). Cuando ambos verbos se sitúan juntos en el enunciado (*Juan la hace sentir bien*), sin que el sujeto lógico del infinitivo se sitúe entre ambos, es posible concebirlo como un verbo complejo, y conceptualizar por lo tanto la acción representada por ambos verbos como una única acción. Esto implica una menor separabilidad del evento que en los casos en los que ambos verbos se ven separados por el sujeto lógico del infinitivo (*Juan consigue hacerla sentir bien*), ya que esta separación dificulta la concepción de ambos verbos como un único proceso, expresando, por lo tanto, un mayor grado de separabilidad de los eventos causante y causado. Esta mayor separabilidad supone, a su vez, una mayor diferenciación de este tipo de construcciones respecto a las causativas léxicas, situándolas un paso más allá en el continuo causativo.

Por otra parte, en las construcciones causativas analíticas con cláusula no finita, esto es, cuyo verbo no está conjugado, se han identificado dos tipos de verbos presentes en este tipo de construcción. El primer lo encarnan los verbos (generalmente en infinitivo) en construcción intransitiva (*hacer + sentir*). El segundo tipo, lo constituyen los verbos presentados en construcción media (*hacer + sentirse*). Es importante señalar que los verbos en construcción media que aparecen en construcciones causativas analíticas con cláusula no finitas son aquellos que Croft (1993) denomina *estativos* (*sentirse, encontrarse*). Las construcciones medias implican una mayor participación del *experimentante*, que no un mayor control, sobre el proceso en el que se ven envueltos, lo que es marcado gramaticalmente gracias al pronombre *se*. El pronombre *se* supone una representación suplementaria del *experimentante* en el enunciado, que se añade a su presencia como COD/COI y como sujeto lógico del infinitivo (*Juan le haría [María] sentirse un poco mejor*). Esta mayor presencia gramatical del *experimentante* se traduce en una mayor prominencia de la actividad del *causee*, lo que contribuye igualmente a una mayor separación entre los eventos que cuando se da en forma intransitiva, influyendo igualmente en el posicionamiento de este tipo de construcciones a lo largo del continuo causativo.

En cuanto a las construcciones analíticas con cláusula finita (con el verbo conjugado), se caracterizan por una máxima separabilidad entre eventos causante y causado, gracias a que el verbo que representa la acción del *causee* está anclado. Este anclaje tiene por consecuencia una mayor autonomía del *causee* y un menor control del *causante*. Se encuentran en esta estructura verbos emocionales *causativos* en estructura media (*enfadarse*). Como se ha

señalado, el hecho de que los verbos medios *causativos* (*enfadarse*) aparezcan en construcciones analíticas con cláusula finita, y que los *estativos* (*sentirse*) aparezcan, sin embargo, en infinitivo en construcciones causativas con cláusula no finita, no es aleatorio. Y es que el *experimentante* relacionado con un verbo *causativo*, si bien es cierto que no controla su emoción, es capaz, no obstante, de determinarla gracias a su intervención cognitiva (análisis del estímulo), mientras que el *experimentante* relacionado con un verbo *estativo* analiza únicamente el resultado del evento emocional, lo que implica un menor grado de dinamicidad y participación en el proceso. Las cláusulas finitas cuyo núcleo es un verbo en construcción transitiva (*Hacer que saque su rabia*), suponen el otro extremo del continuo respecto a las construcciones léxicas, en cuanto que marcan la máxima separabilidad, la mayor autonomía del *causee* y el menor control del causante. El cuadro que se encuentra en el apartado [5.1.2.2. b] representa gráficamente el continuo causativo que se acaba de sintetizar.

Dicho esto, es posible afirmar, según el análisis de las construcciones presentes en el corpus, que cuanto más activa y dinámica sea la concepción de la actividad del *causee*, más posibilidades tiene de aparecer en una construcción causativa analítica, y, de manera más precisa, en construcciones causativas analíticas con cláusula finita.

5. La expresión del cambio en el evento emocional

5.1. Presupuestos metodológicos

El análisis lingüístico acerca de la expresión del *cambio* de estado emocional en lengua materna se topó con la dificultad de definir y delimitar la noción de *cambio*. Para este menester, se hizo en un principio la distinción entre la noción de *estado*, que no da cuenta de ninguna variación, y el concepto de ‘proceso de *cambio*’, que se caracteriza por transmitir la variación. Así, el concepto de *estado*, fue caracterizado en un principio como una situación homogénea y sin límites intrínsecos, esto es, una situación que no varía a lo largo de su desarrollo y cuyo principio y final no son perfilados. Ejemplos como (250) y (251) responden perfectamente a esta caracterización de los *estados*. Por su parte, la noción de ‘proceso de *cambio*’ fue lingüísticamente definida como la expresión de un proceso heterogéneo (con fases distintas) concebido en su desarrollo temporal y, por otra parte, con límites extrínsecos definidos. Los enunciados (252) y (253) dan cuenta de esta consideración prototípica de la noción de ‘proceso de *cambio*’.

250. *Laura, que ha pasado una semana muy dura, tiene los nervios a flor de piel, y le da un cabezazo en la cara de Martín (...).ES-es 3 (l. 28)*
251. *Au début, elle est confiante et se plaît beaucoup dans le top qu'elle essaye mais très vite elle se fâche à cause des 'deux kilos' en trop qu'elle pense avoir. Elle est hors d'elle. FR-fr [B1] 7 (l. 26)*
252. *(...) Laura empezó a recordar lo que había engordado ese año (¡dos kilos!) y se enfadó, se enfureció consigo misma pensando que no tenía qué ponerse y que TODA la culpa era suya. ES-es 13 (l. 57)*
253. *Laura est de nouveau seule, dans sa salle de bain, elle pleure. La tristesse l'envahit. Elle allume une cigarette et sombre dans l'angoisse, l'ennui avec ses idées noires. FR-fr [B1] 8 (l. 51)*

Sin embargo, frente a las producciones que parecen corresponder a la caracterización prototípica de *estado* y de ‘proceso de *cambio*’, existen numerosos enunciados que no admiten la clasificación gracias a estos criterios. Así, (254) da cuenta de un *experimentante* temático que exhibe una propiedad (expresada por el adjetivo *cabreada*). Esta caracterización, expresada de este modo, coincide con aquella que hemos propuesto para los *estados*. No obstante, la expresión *cada vez más* significa que la propiedad exhibida por el *experimentante* se manifiesta de manera variable, aumentando gradualmente en la escala correspondiente a esta *emoción*. Este enunciado muestra por lo tanto un estado heterogéneo y no delimitado, que resulta difícil de clasificar según los criterios presentados anteriormente. Por su parte, (255) implica una situación estática (*être à son comble / estar en su punto álgido*), pero que, no obstante, por procesos aspectuales ligados al tiempo verbal utilizado (pretérito perfecto simple), ofrecen una visión puntual del proceso, y, por lo tanto, con límites intrínsecos. Este

enunciado no da cuenta, por lo tanto, de un proceso de cambio, pero se trata, no obstante, de un proceso con límites intrínsecos, cuyo grado de homogeneidad es difícil de evaluar a causa de su carácter puntual. Como se puede observar, el análisis de este y otros ejemplos que no se ajustaban a los criterios definitorios de la noción de *cambio*, nos llevó a considerar que los *estados*, caracterizados como procesos homogéneos y sin límites intrínsecos, y, por otra parte, los procesos de *cambio*, caracterizados como procesos heterogéneos y con límites intrínsecos, no son más que los polos prototípicos de una escala que representa el grado de variación de un determinado proceso, y que no pueden utilizarse, por lo tanto, como categorías propiamente dichas.

254. *Empezó a aconsejarle sobre qué debía hacer para no volver a cometer ese error, pero ella estaba cada vez más cabreada porque él no paraba de criticarla. ES-es 1 (l.32)*
255. *Le lendemain matin, elle devait rejoindre son meilleur ami Martin dans la rue. Son excitement fut à son comble lorsqu'elle l'aperçut au coin de la rue, ne mesurant pas sa force, son enthousiasme l'amena à se jeter violement contre lui. FR-fr [B1] 5 (l. 10)*
256. *Ya en el bar, Laura se encontró más tranquila, incluso contenta. ES-es 5 (l. 44)*

Por otra parte, en el ejemplo (255), al expresar que ‘*la excitación estuvo en su punto álgido, cuando (...)*’, este enunciado hace referencia a un estadio (o estadios) anteriores en los que había un menor nivel de *excitación*. Por lo tanto, de alguna manera, este ejemplo expresa una variación respecto a una situación previa. Igualmente, en (256) se expresa la ocurrencia de un estado homogéneo (se expresa la continuidad de una propiedad en un determinado grado de exhibición que es superior a un estadio anterior) y sin límites intrínsecos. No obstante, el adverbio *más* implica el aumento en una determinada escala respecto a una propiedad emocional, haciendo así referencia a un estadio (o estadios) anteriores en los que se daba un menor grado de esta propiedad. Parece complicado, por lo tanto, afirmar que este tipo de enunciados (cf. 255-256) no expresen cambio. Y es que existen enunciados que expresan *cambio*, de manera más o menos explícita, a pesar de que no se perfila el proceso completo que da lugar a dicho *cambio*. Ante este tipo de enunciados, pareció por lo tanto necesario distinguir entre la expresión de *cambio*, entendido como la expresión de una determinada variación respecto a un estado previo, por una parte, y la expresión del ‘proceso de cambio’, por otro.

Por otra parte, la contemplación de enunciados como (257) o (258), nos hizo replantearnos los límites del ‘*texto*’ que debía seleccionarse para la adscripción de una determinada producción a la categoría de expresión del *cambio* o de la *continuidad*. Y es que si contemplamos el complemento *enfadada* en (257) o *heureuse* en (258), más allá de los límites de la cláusula, resulta igualmente difícil afirmar que estos complementos no expresan un *cambio* respecto a un estado anímico anterior. Por lo tanto, concluimos igualmente que la expresión del *cambio* no puede analizarse restringiendo la muestra al nivel de la cláusula, puesto que enunciados como (257) y (258), que no muestran ninguna huella de cambio en el

ámbito oracional, dan cuenta de un cambio de estado en el ámbito discursivo. Nos pareció, por lo tanto, igualmente necesario distinguir entre el ámbito de la cláusula y el ámbito discursivo. De la misma manera, el análisis de este tipo de producciones nos llevó a concluir igualmente que existen dos estrategias esenciales para expresar el *cambio*, sobre todo en lo que respecta al nivel discursivo. La primera estrategia consiste en expresar explícitamente el proceso de cambio. La segunda estrategia consiste, en cambio, en expresar los diferentes *estados*, sin explicitar necesariamente el proceso de *cambio* que ha producido la evolución entre uno y otro, transmitiendo así, de alguna manera, la noción de *cambio* mediante procesos inferenciales, ya que entre dos estados distintos existe necesariamente un cambio de estado.

257. *Una hora frente al espejo y desesperación porque ha engordado un par de kilos y su camiseta 'femme fatale' no surte el efecto deseado. Enfadada sale corriendo hacia su cita romántica. ES-es 6 (l. 58)*

258. *Laura quant à elle, passe toutes les solutions en revue, soucieuse de gagner. Méthodiquement, elle cherche. Heureuse d'avoir trouvé, elle joue mais sa joie est vite ternie par Martin qui d'un coup évident, la rabaisse. FR-fr [B1] 6 (l. 37)*

Pese a la necesidad de tener en cuenta las consideraciones metodológicas expresadas en este apartado, dichas consideraciones no son suficientes para tomarlas como punto de partida para el análisis del corpus. Y es que, de la misma manera que resulta imposible distinguir taxonómicamente entre ‘proceso de cambio’ y *estado*, resulta igualmente complicado diferenciar los enunciados que expresan *cambio* de aquellos que expresan el ‘proceso de cambio’ propiamente dicho. Asimismo, resulta complicado realizar una distinción clara entre los fenómenos que son propios a la *cláusula*, y aquellos que dependen exclusivamente del ámbito del *discurso*, a la hora de analizar las diferentes producciones, ya que, por ejemplo, los procesos inferenciales se encuentran a caballo entre ambos planos.

Desde nuestro punto de vista, estas cuestiones reciben clarificación gracias a la noción de *cambio*, por una parte, y el *modelo del ciclo de control*, por otra, presentados por Langacker (2009).

5.2. La noción de *cambio* y el *modelo del ciclo de control* (Langacker)

En este trabajo entendemos el fenómeno de *cambio* como la transformación que sufre una entidad al pasar de un estado inicial a un estado posterior diferente, como consecuencia de la ejecución de una fuerza (independientemente de que esta fuerza sea explicitada o no lingüísticamente). Respecto a la representación conceptual y lingüística de la noción de cambio, Langacker (2009: 305) señala lo siguiente:

Equally fundamental (if not more so) is the notion of *continuity vs. change*. Indeed, from the processing standpoint the detection of a contrast can be regarded as a kind of change. Here, though, we are mostly concerned with continuity vs. change

through time. *Change* tends to occur in episodes of limited duration, with a period of continuity on either end.

El investigador diferencia, por lo tanto, entre la constatación de un *contraste*, que desde el punto de vista del procesamiento cognitivo constituye un tipo de *cambio*, y, por otra parte, la expresión del *cambio* a través del tiempo, es decir, como un proceso que se desarrolla en una dimensión temporal. Como veremos a continuación, esta distinción será esencial para establecer los límites de lo que significa la ‘expresión del *cambio*’. También será esencial para la delimitación de lo que significa la ‘expresión del *cambio*’ el hecho de que este sea entendido como un proceso heterogéneo, prototípicamente limitado en el tiempo, y, lo que es particularmente importante, precedido y continuado por dos períodos homogéneos, caracterizados por representar la *continuidad*. Y es que estos períodos homogéneos, lejos de resultar periféricos a la hora de conceptualizar y expresar el *cambio* de estado emocional, son una parte esencial del mismo, en cuanto que tienen como función la delimitación del proceso de *cambio*. Una consecuencia importante de esta delimitación es que permite igualmente la *reagrupación* de las diferentes fases implicadas en el desarrollo del proceso de cambio y la concepción de dicho proceso como un único evento. Así, por ejemplo, si imaginamos dos estados homogéneos sentidos consecutivamente por un individuo, como *estar triste/estar enfadado*, podemos suponer (inferir) que se ha dado un proceso de cambio entre ambos estados, que puede ser verbalizado mediante el verbo *enfadarse*. Ambos estados homogéneos suponen, por lo tanto, el *antes* y el *después* del proceso de *enfadarse*, constituyendo de ese modo su delimitación. Por otra parte, esta delimitación permite reunir conceptualmente una serie de sucesos (enrojecer, gesticular, volverse agresivo, etc.) y ser concebidos como un único evento.

Langacker, por otra parte, pone en evidencia la estrecha relación que la noción de *cambio* mantiene con la noción de *fuerza* y, de manera más general, con la noción de *dinámica de fuerzas* (Talmy: 2000), que supone, como se ha señalado anteriormente, una generalización respecto a la noción tradicional de *causatividad*. En este sentido, afirma que la *fuerza* es particularmente prominente cuando ocurre en episodios acotados (con límites temporales) y cuando en estos se produce un cambio observable. Por otra parte las nociones de *cambio* y *fuerza* combinadas resultan de gran relevancia, tanto en lo que concierne al dominio cognitivo como en lo que respecta a la expresión lingüística, ya que *this correlation of force and change yields the notion of a bounded, force-dynamic event, which is arguably the prototype for verbs and clauses* (Langacker: 2009: 305).

Las nociones de *fuerza* y *cambio* se combinan de diferentes maneras en modelos cognitivos elaborados. Uno de los modelos esenciales con los que se relacionan es el *modelo del ciclo de control*. El *modelo del ciclo de control* se compone prototípicamente de cuatro estadios, dos de ellos (situados en primer y último lugar) son *estáticos*, y los otros dos (en situación intermedia) representan, en cambio, períodos de *tensión* y *dinamismo*. El primer estadio es un estadio de *relajación* (en oposición con los períodos de *tensión*), con una configuración estática, en el que se aprecia una *continuidad* respecto a un estado de cosas. Concretamente, se trata de una fase en la que un *actor* (A) mantiene ciertas entidades bajo su

control, formando de manera conjunta un *dominio*. El segundo estadio representa un estadio de *tensión*, en cuanto que una nueva entidad (T) aparece en el campo de acción de dicho *actor*, perturbando así la situación estática evocada previamente. El tercer estadio se caracteriza por representar la interacción, mediante un proceso de *dinámica de fuerzas*, entre el *actor* y la nueva entidad situada en su campo de acción. El cuarto estadio representa el resultado de esta dinámica de fuerzas, que da lugar a un nuevo estadio de *relajación*, estático, caracterizado por representar la *continuidad* de este nuevo estado de cosas. A continuación se presenta el esquema con el que Langacker (2009: 130) representa el modelo:

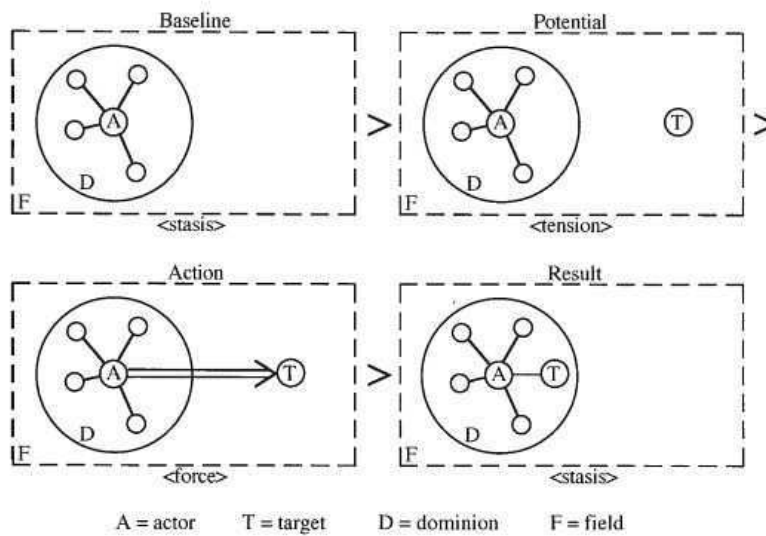


Figura 23: Ciclo de control (Langacker, 2009: 130)

La manifestación del ciclo de control se da en diferentes niveles, como el físico, el perceptual, el mental y el social. Langacker propone como ejemplo básico, ligado al nivel físico, el de un gato (*actor*) que caza y controla a un ratón (*meta*) haciendo así que entre dentro de su dominio (*control*). Otro ejemplo, esta vez respecto al ámbito perceptual, se da cuando vemos un objeto que se sitúa en la periferia de nuestro campo de visión. En este caso, esta entidad crea un estado de *tensión*, en cuanto que dicho objeto no puede ser percibido con la agudeza o claridad visual esperada. Esta *tensión* se resuelve mediante un cambio de posición que permita verlo perfectamente, manteniendo de esta manera a dicho objeto dentro de nuestro *control* perceptual. A nivel social, por ejemplo, se manifiesta cuando conocemos a una nueva persona. La *tensión* creada por este encuentro se resuelve cuando se crea una relación que establece un *control* social. Según Langacker (2009: 307) *viewed abstractly, the Control Cycle represents a fundamental pattern inherent in many aspects of living and functioning in the world.*

5.3. Aplicación del modelo del ciclo de control al evento de cambio emocional

La relación entre el procesamiento de los fenómenos de *cambio* y el *modelo del ciclo de control* es evidente: ambos suponen el desarrollo de una situación dinámica situada entre dos situaciones estáticas. Cuando este modelo se aplica a los procesos de *cambio* de estado, esta fase dinámica tiene por consecuencia un cambio de estado, y da lugar a una nueva situación estática diferente a aquella situada en la primera fase. Es importante señalar, no obstante, que la noción de *control* parece tomar una forma más abstracta respecto a otras aplicaciones de este modelo cognitivo. Así, este modelo se acomoda a la representación de los eventos emocionales como la concreción de un ciclo de dinámica de fuerzas más abstracto o de más alcance, que se daría tanto en los casos en los que no hay una entidad que controla como en los que la hay.

De igual manera, el modelo del *ciclo de control* se aplica perfectamente a los fenómenos de cambio que se relacionan con el dominio emocional. Prototípicamente, el primer estadio se caracteriza por presentar al *experimentante* en un determinado estado anímico, que se ve perturbado, en un segundo estadio, por la aparición de un *estímulo*, que crea una situación de *tensión*. El tercer estadio representa la interacción energética entre dos participantes¹, que tiene por objetivo deshacer este estado de *tensión* para volver a una situación estática. Dicha interacción es representada prototípicamente como una dinámica de fuerzas entre *estímulo/experimentante* o *emoción/experimentante*, y tiene por consecuencia el cambio de estado anímico del *experimentante*. El cuarto estadio representa este nuevo estado, en el que el *experimentante* se encuentra sujeto a un nuevo estado anímico, concebido como un proceso estático y caracterizado por su *continuidad*. Por otra parte, este proceso de cambio puede verse sucedido por un nuevo proceso de cambio (una nueva evolución), lo que implica que un estado resultante (estadio 4) de un determinado ciclo de control, puede ser, a su vez, un estado de base (estadio 1) para un posterior proceso de cambio.

Esta aplicación del *modelo del ciclo de control* respecto al evento de cambio emocional, coincide con lo que diferentes investigadores (Kovecses: 2000, Dirven: 1997) denominan el *conocimiento popular (folk view)* de la *emoción* (cf. capítulo II, apartado 2.2.1.). Esto implica, sin duda, que el modelo presentado en este apartado coincide con la conceptualización que el ser humano tiene de los procesos emotivos en los que se ve envuelto.

Por otra parte, el *modelo del ciclo de control* puede igualmente representar el evento emocional visto de manera más amplia. Así, la primera fase constituiría un estado emocional primario de calma, que se vería perturbado por la aparición de una *emoción (tensión)*. La expresión fisiológica, verbal y comportamental de esta emoción supondría la fase de dinámica de fuerzas, dando así lugar a un nuevo período de calma representado por una cuarta fase estática. Langacker (2009: 307-308) explica la flexibilidad de aplicación del modelo de la siguiente manera:

¹ Puede tratarse de un fenómeno de *mente dividida* (Talmy: 2000) que se da cuando la dinámica de fuerzas tiene lugar en el seno de un mismo individuo (por ejemplo cuando una persona no quiere enamorarse pero sus sentimientos le dictan un comportamiento opuesto a este deseo).

A complex event may involve multiple instances of the Control Cycle, or be analyzable in more than one way with respect to it. Consider breathing. A number of phases can be discerned in a single breathing cycle: after completing one cycle, for just a moment we feel OK (*relaxation*); then we feel the need for air (*tension*), in the next phase we contract our abdominal muscle (*force*) to let air in; for a brief span of time we keep the air in, with increasing effort required the longer we do so (*growing tension*), we then relax the abdominal muscle (*suspension of force*) and let the air rush out; after which we are momentarily OK once more (*relaxation*). (...) Viewed in global terms, it constitutes one instance of the Control Cycle, where the felt need for air functions as the potential phase, and the action phase consists in a single act of breathing (taking air in and letting it out). Alternatively, we could analyze the potential phase as including the intake of air and the growing pressure we feel to release it; the action phase is then limited to letting it out. But in a finer-grained view we can see the overall event as comprising two overlapping instances of the Control Cycle. (...) **It should not be thought that any particular analysis is necessarily ‘right’ or ‘wrong’. The important point is that so many aspects of our ongoing experience instantiate fundamental patterns susceptible to abstract characterization.** (El relieve en ‘negrita’ es nuestro)

A continuación se ofrece un diagrama que resume las cuatro fases de dicho ciclo según la primera aplicación presentada más arriba:

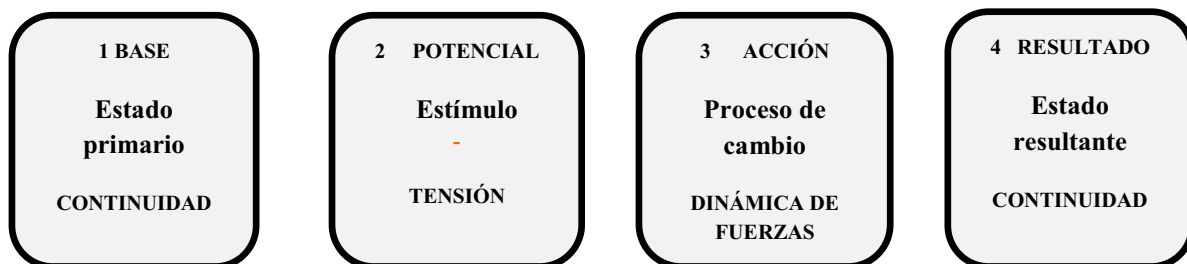


Figura 24: Las cuatro fases del modelo del ciclo de control aplicado al cambio de estado emocional

La aplicación del *modelo del ciclo de control* a los eventos de cambio emocional permite evitar el corte, de alguna manera artificial, entre la expresión del *cambio* (en sentido amplio) en el ámbito de la cláusula y la expresión del *cambio* en el ámbito de discurso, puesto que permite concebir las diferentes fases del proceso de cambio (estadios de continuidad y estadios dinámicos) dentro de un marco global coherente y flexible, que no se ajusta de manera concreta ni al ámbito de la cláusula ni al ámbito del discurso. De igual manera, esta consideración permite no establecer una distinción dicotómica entre lo que supone la expresión del *cambio* y lo que supone la expresión de la *continuidad*, puesto que estos procesos se imbrican cognitivamente en un proceso global². Por otra parte, la aplicación de

² Es importante señalar que estas observaciones no implican que los estadios de *continuidad* estén sistemáticamente vinculados a procesos de cambio. Lo que se pretende afirmar es que la expresión del *cambio*

las nociones de *contraste* y ‘proceso de *cambio*’ concebido en su dimensión temporal, ofrece un marco teórico coherente, preciso, e igualmente flexible, que ofrece una definición aplicable para el análisis de los enunciados que expresan *cambio*. Y es que, dicho *contraste* puede ser expresado de manera más explícita, gracias al adverbio *más*, por ejemplo (cf. 256) o menos explícita, como en un enunciado del tipo ‘*estar en su punto álgido*’ (cf. 255), o simplemente no ser denotada y basarse únicamente en procesos inferenciales ligados al proceso discursivo (cf. 257-258).

5.4. Principales factores que intervienen en la conceptualización del evento de cambio emocional en las producciones en lengua materna (español y francés)

En función de lo dicho anteriormente, y partiendo igualmente de uno de los fundamentos teóricos de la *gramática cognitiva*, afirmaremos que, la expresión del *cambio* de estado emocional, así como la expresión de cualquier otro fenómeno expresado lingüísticamente, no depende de la situación ‘objetiva’ que se pretenda representar, sino del punto de vista subjetivo que ha seleccionado el locutor a la hora de dar cuenta de una determinada situación. En este sentido, la expresión del evento de cambio emocional que un determinado locutor presenta en un momento dado, no cubre necesariamente, como hemos visto a lo largo de los diferentes apartados, todas las fases de un determinado ciclo, sino únicamente la porción que el locutor ha decidido focalizar. De esta manera, según la configuración que el hablante se hace de una situación emotiva y según la visión de la escena que desee transmitir, puede referirse a diferentes fases del ciclo de control y diferentes etapas del proceso de cambio. Por ejemplo, el estado de *tensión (estímulo)* puede estar representado o no en el enunciado emotivo. De igual manera, se puede perfilar o no la *dinámica de fuerzas* que da lugar al cambio de estado (*construcciones absolutas/construcciones energéticas*), e incluso, se puede hacer abstracción del proceso de cambio para hacer únicamente referencia al estado resultante (*construcciones copulativas prototípicas*).

Se presenta a continuación el análisis de las producciones en lengua materna (francés y español), presentes en el corpus, de acuerdo con la caracterización de la noción de *cambio* que se acaba de presentar. Siguiendo la lógica adoptada en este trabajo, no presentaremos un análisis sobre la expresión de la noción de *cambio* (en su definición más abstracta), sino, en primer lugar, aplicada al dominio emocional, y, en segundo lugar, basada en la expresión del evento de cambio emocional. Nuestro propósito es presentar, sin ánimo de exhaustividad, algunos de los recursos que contribuyen a ofrecer diferentes conceptualizaciones y representaciones lingüísticas del evento de cambio emocional.

pasa necesariamente por la expresión de la *continuidad*, puesto que los estadios de *continuidad* son constituyentes, de igual manera que los estadios más dinámicos, del proceso global de *cambio*.

5.4.1. La construcción seleccionada

Uno de los recursos más importantes para la expresión del cambio en un contexto narrativo es el tipo de construcción utilizada para codificar el episodio emotivo. Y es que, como veremos a continuación, cada una de estas construcciones hace referencia prototípicamente a las diferentes fases del proceso de cambio³.

5.4.1.1. Construcciones copulativas y predicativas

Cuando se ven inmersas en la expresión de un evento de cambio de estado, las construcciones copulativas y de predicación secundaria (cf. 259-260) son capaces, en un contexto discursivo, de representar los estadios 1 (estadio estático de base) y 4 (estado resultante que tiene lugar tras el proceso de cambio de estado. Su correspondencia con estos estadios del ciclo de control se debe a que se trata de estados prototípicamente homogéneos y sin límites intrínsecos⁴. Obviamente, si es posible concebir dichos estados estáticos como estados resultantes es porque representan, a nivel discursivo, un *contraste* respecto a otro estado (o proceso) anterior. Es este *contraste* el que permite vincular dichos enunciados estáticos con la noción de *cambio*. Este contraste puede ser reforzado de manera más o menos explícita, como hemos explicado en lo que respecta al adverbio *más*. Así, por ejemplo, en (261) la expresión ‘*au plus haut point*’ permite efectuar un *contraste* ligado a la intensidad con la que se da una emoción. De la misma manera, en (262), la referencia temporal ‘*lorsqu’elle le voit*’ (*cuando lo ve*) significa que dicho estado comienza en el momento en el que el sujeto percibe al objeto, permitiendo así la inferencia de que anteriormente la protagonista se encontraba en otro estado, lo que significa que se ha dado un *contraste*, y, por lo tanto, un cambio. Sobra decir que, cuanto más explícita se haga la expresión de dicho contraste, de manera más pronunciada será expresada la noción de cambio.

259. *Heureuse d'avoir trouvé, elle joue mais sa joie est vite ternie par Martin qui d'un coup évident, la rabaisse. Laura s'énerve peu à peu sous le flot de critiques de martin, qui lui, reste calme. N'y tenant plus, Laura frappe l'échiquier, très remontée contre Martin. Ce dernier, agacé par son geste, lui demande de se contenir. Laura cependant n'est toujours pas calmée et son énervement reprend face aux reproches de Martin. Elle s'adresse violemment, énervée, à Martin qui lui est surpris. FR-fr [B1] 6 (l. 37)*

³ Resultará particularmente interesante comprobar si las producciones en lengua extranjera representan, de manera semejante a la lengua meta, las diferentes fases del evento de cambio emocional, o si, por el contrario, utilizan conceptualizaciones que le son propias, o se dan diferencias respecto a la recurrencia de ciertas conceptualizaciones.

⁴ Como se ha expresado anteriormente, la utilización de expresiones adverbiales como *cada vez más* o la conjugación en tiempos verbales perfectivos implica variaciones en lo que respecta a la representación prototípica de estas construcciones como estados homogéneos y sin límites intrínsecos.

260. *Laura está muy emocionada y le invita a subir a su casa. La cita va viento en popa y se besan y se tocan, Laura está feliz, ardiente, deseosa y con ganas de seguir adelante y acabar los dos desnudos en la cama. Pero lo que parecía que iba a ser la noche perfecta ha sido un poco decepcionante para Laura y avergonzada se vuelve a vestir, por el contrario Gabriel se lo ha pasado muy bien y se marcha. Laura observa cómo otra vez se ha vuelto a equivocar y se siente decepcionada, sola y triste. ES-es 12 (l. 52)*
261. *Mais lors d'une discussion, elle s'énerve, la tension monte lorsqu'il lui parle, lui semble plutôt condescendant. Laura, énervée au plus haut point, lui rentre dedans (au sens propre) Martin encaisse le coup, difficilement. FR-fr [B1] 6 (l. 29)*
262. *Lorsqu'elle le voit, elle semble surexcitée et très contente. FR-fr [B1] 6 (l. 24)*

Es importante señalar que, si bien es cierto que prototípicamente las *construcciones copulativas* y las *construcciones de predicación secundaria* son aquellas que permiten presentar estados homogéneos y sin límites intrínsecos, dichos estados pueden representarse por otro tipo de construcciones, como por ejemplo las *construcciones medias* (*sentirse triste*) o *transitivas* (*tener los nervios a flor de piel*). Y es que, como veremos posteriormente, el significado de un enunciado, en lo que respecta a su posicionamiento en las diferentes fases del ciclo de control, no depende únicamente de la construcción en la que un determinado verbo se ve inmerso, sino también, entre otros factores, de la semántica del propio verbo.

No obstante, lo que resulta particularmente importante en relación con estas construcciones y la transmisión del evento de cambio emocional, es que, gracias a la caracterización propuesta, resulta coherente anunciar que la expresión de un estado homogéneo no está reñido con la expresión del *cambio*, puesto que dichos estados homogéneos son perfectamente capaces de expresar un *contraste*, de manera más o menos explícita, tanto a nivel del discurso como a nivel de la cláusula, y de expresar, por consiguiente, la noción de *cambio*.

5.4.1.2. Construcciones intransitivas

Estas construcciones perfilan prototípicamente un proceso de cambio emocional en el que no se da cuenta de la fuerza que impulsa dicho proceso, y se corresponde, por lo tanto, con los estadios 3 (acción) y 4 (estado resultante) del ciclo de control. No obstante, puesto que no se perfila la dinámica de fuerzas que está en el origen del cambio de estado, podemos concluir que el estadio 3 se presenta únicamente de manera parcial.

263. *Pero mientras se miraba frente al espejo con el modelo elegido, un botón del pantalón saltó. Enfureció. ES-es 5 (l. 41)*
264. *(..) les propos de Martin qui telle un Maître donne des leçons à Laura (...) Laura se décompose au fur et à mesure, la pression monte, ses joues rougissent, elle craque nerveusement, suite aux propos blessant de Martin et conversent tous les*

pions du jeu. Sa colère calmée, la partie a repris, mais ce calme est de courte durée car une nouvelle erreur de Laura donne la position d'échec et mat. FR-fr [B2] 6 (l. 26)

265. *Pero no, Martín empezó criticar [sic] cada uno de su movimientos desde ese momento. Laura notó como [sic] el enfado crecía en su interior. Al principio intentó contenerse, aceptar las críticas, pero Martín no paró hasta que logró hacerla estallar. ES-es 13 (l. 38)*

5.4.1.3. Las construcciones medias

Las construcciones medias son igualmente capaces de perfilar el proceso de cambio emocional. Se corresponden por lo tanto, con las fases 3 (acción) y 4 (resultado) del evento de cambio emocional basado en el modelo del ciclo de control. Estas construcciones, como hemos señalado anteriormente, son particulares en cuanto que invocan la dinámica de fuerzas que tiene lugar en un proceso pero la dejan fuera del *perfil*, ya que no se nombra al agente potencial de un proceso y sólo se perfila el proceso temático (Langacker 2008a: 385). La voz media es capaz, por lo tanto, de dar cuenta de una *dinámica de fuerzas*, aunque esta no esté presente en el *perfil*, y aunque esta tome una configuración abstracta. En este sentido, Maldonado (1999: 401) sostiene que *en su representación más abstracta, la forma media focaliza el cambio de estado que sufre un elemento temático y hace que la fuerza energética que lo induce esté presente sólo en forma esquemática*. En el caso de los verbos medios emocionales, dicha dinámica de fuerzas se corresponde, según la tesis de este trabajo, con la evaluación hecha por parte del *experimentante* del estímulo con el que se ve confrontado⁵.

5.4.1.4. Las construcciones transitivas

Las construcciones transitivas perfilan un proceso de cambio emocional invocando la fuerza que está en el origen de este proceso, abarcando así, al menos, las fases 3 (acción) y 4 (estado resultante) del ciclo de control. En esta ocasión la *dinámica de fuerzas* goza de una menor abstracción respecto a las construcciones medias, puesto que esta se basa en la interacción efectuada entre las entidades codificadas como *sujeto* y *objeto*. La presencia del *estímulo*, esto es, la entidad que provoca una *tensión* respecto a un estado de cosas primario, y que representa por lo tanto la fase 2 (*tensión*) del ciclo de control aplicado al evento de cambio emocional, puede estar presente en la interacción, como en (266) o ausente, como en (267) y (268).

⁵ Para una visión global de los significados dinámicos relacionados con la voz media en español y con el significado de los valores medios asociados a predicados emocionales, consultar Maldonado (1999).

266. *Laura estaba estupefacta, desde la última vez que se vieron había pasado mucho tiempo, y no terminaron de manera cordial. De hecho, pensar en la última vez que se vieron puso a Laura de un humor melancólico y triste. ES-es 13 (l. 12)*
267. *D'abord elle se fige, raide comme un piquet et frustrée de ne pas comprendre alors que Martin sait que ça la dépasse. Pourtant il continue à parler et Laura perd son sang froid. Elle s'énerve, s'emporte et lui jette ses quatre vérités à la figure. FR-fr [B1] 7 (l. 13)*
268. *La voila à présent toute fraîche et pimpante en face de son ordi, le sourire aux lèvres à la vue de quelques nouvelles réjouissantes. Pourtant, ça ne dure pas. Une fois passé ce moment d'euphorie, Laura se replie sur elle-même, l'air perplexe. Un sentiment de tristesse et de solitude l'envahit. FR-fr [B2] 7 (l. 13)*

Por lo tanto, las diferentes construcciones representan, de manera prototípica, diferentes fases del evento de cambio emocional. No obstante, como veremos a continuación, el significado construccional no es el único que interviene a la hora de expresar una determinada conceptualización del evento de cambio.

5.4.2. Semántica del verbo

Según Langacker, los predicados pueden ser parcialmente caracterizados en función de qué correspondencias se dan entre la relación perfilada por el verbo y el ciclo de control. (Langacker 2009: 131). El siguiente esquema, que reproduce de manera simplificada el esquema propuesto por el investigador⁶, representa las fases del ciclo de control que pueden corresponderse con la semántica de los diferentes predicados presentes en nuestro corpus, capaces de transmitir la noción de *cambio*:

⁶ Langacker (2009: 131) presenta 4 configuraciones esenciales, de las cuales nosotros tomamos únicamente dos por ser aquellas que se adecúan a la expresión del evento de cambio de estado emocional. Respecto a las otras dos, la primera de ellas, que se relaciona con el ciclo de *resultado*, se caracteriza por perfilar 'the activity of maintaining control once it has been achieved', que se expresa con verbos como *hold* o *keep* (*mantener, seguir*). La cuarta configuración, relacionada esta vez con la fase *potencial*, se relaciona con aquellos verbos que *indicate preparatory activities which can lead to the act of acquisition*, como por ejemplo *look for* (*buscar*).

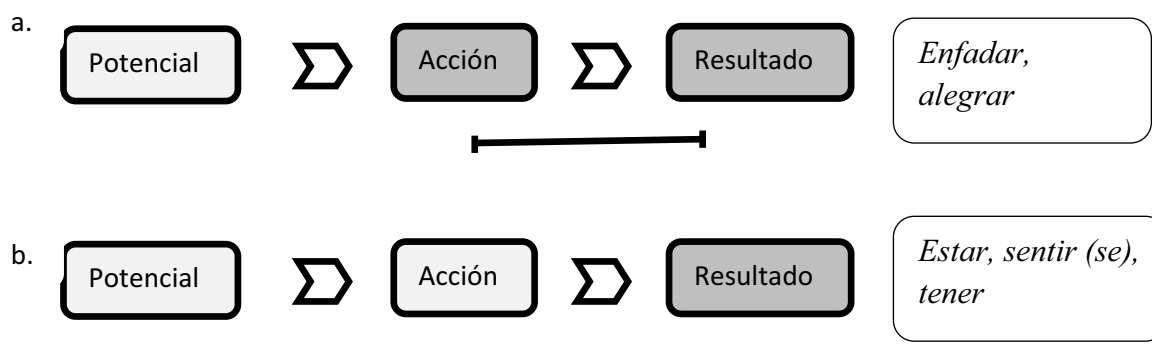


Figura 25: Verbos y fases del ciclo de control (Langacker, 2009: 131)

Así, algunos predicados (cf. fig. 25a) perfilan acciones con límites intrínsecos en las cuales el *actor* establece control sobre la entidad que aparece en su campo de acción. Langacker propone como ejemplos de esta fase del ciclo verbos como *catch* o *get* (*tomar, coger*). En el ámbito emocional, serían verbos como *alegrar* o *enfadar* (u otros como *agacer, envahir*, etc.) aquellos que pueden representar a esta categoría, ya que se trata de predicados que perfilan la fase de *acción*, en la cual tiene lugar el cambio de estado gracias a la aplicación de una fuerza, y de igual manera, perfilan el estado resultante de esta acción.

Otros predicados (cf. fig. 25b) perfilan, sin embargo, situaciones estables en las cuales se muestran los resultados de las acciones presentadas anteriormente. Langacker presenta en este apartado verbos como *see* (*ver*) o *have* (*tener*). En vista de nuestro corpus (cf. 269-273), proponemos para ilustrar esta categoría verbos como *estar* (*être*), *sentir* o *tener* (*avoir*) puesto que muestran igualmente procesos estables (homogéneos y sin límites intrínsecos) capaces de remitir únicamente a la fase resultativa del ciclo de control. Como hemos señalado, un estado resultante puede ser igualmente un estado de base (estadio 1) para un nuevo ciclo de control.

269. *El sábado por la mañana está más contenta, ha quedado con su mejor amigo Martín (...). ES-es 12 (l. 16)*
270. *Finalément, elle se motive pour sortir en ville avec son meilleur ami Martin. Elle est très excitée car ça fait longtemps qu'ils ne se sont pas vus. FR-fr [B1] 8 (l. 11)*
271. *Lo que ocurre con estos amoríos es que llenan poco y al final no acaban siendo lo que uno espera... Laura se siente nuevamente sola, amargada y acomplejada, envuelta en una nube de humo. ES-es 2 (l. 58)*
272. *Tras pensarlo, Laura se sentía confiada y convencida de que su jugada era perfecta, hasta que Martín comenzó reprochándole lo mal que había jugado, lo deprisa que lo hacía... y una serie de críticas que hicieron que Laura se fuese cabreando poco a poco hasta que estalló diciéndole a su amigo que no volvería a jugar con él. ES-es 11 (l. 24)*
273. *Il lui dit même qu'elle lui décevait. C'en était trop, Laura se sent humiliée. Elle donna un grand coup dans la table. FR-fr [B2] 1 (l. 34)*

Por lo tanto, un elemento esencial para la expresión del evento de cambio emocional es la semántica de este tipo de verbos respecto a la fase del ciclo de control con la que se relacionan. Y es que, el tipo de verbos presentados en b, aun insertos en construcciones medias y transitivas, que como hemos visto anteriormente engloban prototípicamente las fases de *acción* y *resultado* (y en algunas ocasiones la de tensión), representan situaciones estables que evocan únicamente la fase de resultado. Por lo tanto, habrá que tener en cuenta ambos factores, el tipo de construcción así como la semántica propia de este tipo de verbos, para determinar el fragmento del episodio emocional que el locutor desea representar.

5.4.3. Predicados que establecen la relación respecto a la realidad

Según Langacker (2008a: 439), cuando los diferentes predicados se representan mediante cláusulas no finitas (con el verbo no conjugado), esto es, no *ancladas*, dependen de la cláusula principal para establecer su posición respecto al tiempo y la realidad. En este sentido, los verbos situados en la cláusula principal determinan, entre otras cosas, el grado de realización de la acción representada por el verbo de la cláusula subordinada. Así, verbos como *conseguir*, en español o *parvenir*, en francés (cf. 217-218) implican que el participante realiza con éxito la acción denotada por el complemento. Sin embargo, verbos como *intentar*, en español, o *essayer*, en francés (cf. 215-216) perfilan el esfuerzo realizado para llevar a cabo la acción, pero se diferencian en que estos últimos no significan necesariamente que la haya llevado a cabo con éxito. Por esta razón, además del tipo de construcción utilizada y de la semántica del verbo que reproduce lingüísticamente el proceso emocional, es importante tener en cuenta una serie de verbos que se pronuncian acerca de la consecución o el fracaso a la hora de llevar a cabo el proceso emotivo, puesto que son capaces de expresar si un cambio emotivo potencial, transmitido por el verbo de la cláusula subordinada, tiene o no lugar.

274. *A Laura no le importaba perder, pero Martín, con cada movimiento, hacía comentarios para dejar claro que él era mejor e intentando hundir a Laura [sic]. ES-es 7 (l. 38)*
275. *Pour essayer de s'occuper l'esprit et se mettre de bonne humeur, elle décide de faire de l'ordinateur, jouer à des jeux, regarder des films ou chatter avec ses amis, mais aucun de ses amis n'est en ligne et les jeux ou les films lui paraissent ennuyant, petit à petit elle repense à ce qui s'est passé cette semaine et ça la déprime. Pour remonter le moral, elle fume une cigarette, mais *****, cela ne marche pas et finalement, elle se sent toujours aussi déprimée. Le soir elle va se coucher tôt, pleine de tristesse. FR-fr [B1] 4 (l. 2)*
276. *Martín intentaba darle consejos, pero de un modo tan detestable y con una prepotencia que lo único que conseguía es que Laura se irritase y terminase enfadándose con él. ES-es 8 (l. 70)*

277. *Martin se montre légèrement méprisant envers Laura. Profondément vexée, Laura ne parvient pas à réprimer sa colère et assena, furieuse, un joli coup de tête à son camarade. FR-fr [B2] 3 (l. 35)*

5.4.4. Y los verbos de cambio ¿Qué peso tienen en todo esto?

Frente a la presencia recurrente de la presentación de los llamados ‘verbos de cambio’ en los manuales franceses a la hora de presentar los recursos para expresar la noción de *cambio*, nos hemos preguntado en este trabajo si dichos verbos resultan tan pertinentes en su uso real para la expresión de esta noción como nos podrían hacer pensar estos soportes didácticos. En el corpus español, sólo aparecen en cuatro ocasiones enunciados con alguno de estos verbos, lo que representa un porcentaje menor al 5% de las producciones:

278. *Pronto el enfado se transformó en desgana, y la desgana en tristeza. ES-es 7 (l. 5)*
 279. *Laura (...) se pone de mal humor. ES-es 12 (l. 46)*
 280. *Hacia unos cuantos minutos Laura se sentía relajada, cómoda y agasajada, esas emociones habían pasado a ser, desencanto, desilusión. ES-es 11 (l. 50)*
 281. *pensar en la última vez que se vieron puso a Laura de un humor melancólico y triste. ES-es 13 (l. 12)*

Las producciones en francés tampoco superan este porcentaje:

282. *Mais un peu plus tard, elle commence à s'énerver et perd son sang froid et devient folle de rage. FR-fr [B1] 7 (l. 13)*
 283. *Elle se met en colère car maintenant elle doit trouver autre chose à se mettre qui lui aille mieux. FR-fr [B1] 2 (l. 26)*
 284. *Elle redevint ensuite triste et nostalgique, et recommença à broyer du noir. FR-fr [B1] 9 (l. 38)*
 285. *Sa désolation se transforme et s'efface devant une grosse dépression puisque (...) FR-fr [B1] 6 (l. 63)*
 286. *Pour essayer de s'occuper l'esprit et se mettre de bonne humeur, elle décide de faire de l'ordinateur. FR-fr [B1] 4 (l. 2)*
 287. *Laura devint folle de rage. FR-fr [B2] 5 (l. 57)*

El recuento y análisis de estas producciones nos lleva a señalar que, en primer lugar, el uso de los ‘verbos de cambio’ tiene aproximativamente la misma frecuencia en francés y en español. Dicha frecuencia, que supone una presencia menor al 5% del total de las producciones, representa un porcentaje bajo frente a otros recursos capaces de expresar las diferentes fases del evento de cambio. Por esta razón, y avanzando lo que diremos en el apartado de didáctica, parece poco justificado que sea este recurso aquel que se presenta como

portador de este significado en la enseñanza del español lengua extranjera. Una segunda conclusión es que en francés no sólo existe *devenir* como alternativa a los ‘verbos de cambio’ españoles, como aparece en la mayoría de los manuales, puesto que en el corpus encontramos verbos como *redevenir*, *se transformer*, y *se mettre (en colère, de bonne humeur)*.

5.5. Conclusión

En este apartado se ha intentado presentar un marco teórico eficaz para delimitar lo que se entiende por ‘expresión del *cambio*’. Con este propósito, la noción de *cambio*, en principio abstracta, se ha inscrito dentro del marco procesual en el que el *cambio* tiene lugar. Esto quiere decir que, la expresión del *cambio*, desde la perspectiva de este trabajo, no puede entenderse sin considerarla como necesariamente vinculada al evento en el que este tiene lugar, esto es, el evento de cambio de estado.

El evento de *cambio*, descrito en adecuación con el *modelo del ciclo de control*, ha sido definido prototípicamente como un proceso con cuatro fases esenciales, siendo la primera y la última estáticas (un estados homogéneo de base, y un estado resultante, respectivamente) y las dos intermedias dinámicas (la aparición de un elemento creador de *tensión* y la interacción que resuelve energéticamente dicha *tensión*). El *modelo del ciclo de control* se ha aplicado más concretamente al estado de cambio emocional, distinguiendo entre cuatro fases prototípicas del evento emocional (*estado primario – estímulo – dinámica de fuerzas – estado resultante*). Dichas fases se corresponden de manera general con aquellas que caracterizan el *conocimiento popular (folk view)* que los hablantes tienen del evento emocional y, por lo tanto, con la manera en la que el ser humano conceptualiza el ciclo relativo a las emociones.

Este proceso de cambio emocional puede materializarse de muy diversas maneras lingüísticamente, perfilando, por ejemplo, diferentes fases del proceso de cambio. Así, una de las posibilidades contempladas en este trabajo como manifestación de la expresión del cambio es la expresión de un estado resultante, en cuanto que este es capaz de representar un *contraste* respecto a un estado anterior. Como se ha señalado previamente, gracias a la caracterización propuesta, resulta posible concebir que la expresión de un estado homogéneo (*Laura está contenta*) es compatible con la expresión de un *cambio* de estado, y que, lejos de representar una manifestación periférica de la expresión del *cambio*, es, al contrario, una manera rentable y lógica de comunicar esta noción. Entendida de esta manera, la expresión del cambio de estado no se limita a la expresión del proceso de cambio, puesto que incluye igualmente la expresión de un determinado *contraste*, independientemente de que dicho *contraste* sea enunciado de manera explícita en el enunciado o se haga mediante procesos inferenciales. De la misma manera, este proceso puede verse representado de manera sintética en una única cláusula, o materializarse más bien en lo que respecta al ámbito discursivo. Por esta razón, se ha afirmado igualmente que no es posible analizar la expresión del evento de cambio restringiendo el análisis a las fronteras de la cláusula.

A la hora de aplicar este marco teórico al análisis de nuestro corpus, hemos concluido que, sin ánimo de exhaustividad, existen tres parámetros que influyen a la hora de ofrecer diferentes perspectivas del evento de cambio. Las dos primeras, esto es, el tipo de construcción en la que un determinado verbo se inserta, y, por otra parte, la propia semántica del verbo, contribuyen a determinar las fases del proceso de cambio emocional perfiladas, construyendo así, el alcance de la predicación. El último recurso, esto es, los predicados que marcan la realización de un determinado evento, contribuyen a definir si el cambio de estado anunciado por el verbo subordinado ha tenido, o no, lugar.

Por último, el corpus ha mostrado que el recurso presentado por los manuales franceses como vehículo lingüístico de la noción de cambio, esto es, los '*verbos de cambio*' capaces de traducir el verbo *devenir*, tienen un uso restringido, lo que pone en duda la necesidad de presentarlos como único recurso para estudiar esta noción.

6. La expresión del cambio de estado emocional por parte de los estudiantes de español lengua extranjera.

En este apartado, se van a analizar algunos aspectos ligados a la expresión del evento emocional en español lengua extranjera. Nuestro objetivo no es realizar un análisis sobre la adquisición de ciertos elementos lingüísticos, sino el de ofrecer una descripción comparativa de la manera de expresar el evento emocional por parte de los estudiantes franceses de ELE respecto a la lengua materna (francés) y la lengua meta (español). Algunos de los fenómenos sometidos a dicho análisis son los tipos de construcciones utilizados (transitiva / media / copulativa / etc.), la utilización del lenguaje metafórico, el tipo de codificación gramatical utilizado para expresar la emoción (sustantivo / adjetivo / verbo / etc.), la manera de expresar la relación causa-efecto (sobre todo en lo que representa la relación entre estímulo-emoción) y, por último, la expresión del cambio, haciendo hincapié en las diferentes fases del evento de cambio emocional que son focalizadas.

Como hemos señalado anteriormente, este trabajo no tiene un propósito estadístico. Los datos cosechados en el corpus responden a un dispositivo de recogida de datos creado *ad hoc* y concebido con el objetivo de realizar un análisis cualitativo más que cuantitativo. No obstante, con el fin de examinar ciertas tendencias lingüísticas, se ha procedido a la cuantificación (porcentual) de ciertos elementos de la lengua, como por ejemplo el tipo de construcciones utilizadas para expresar el evento emocional o la codificación lingüística del término que hace referencia a la emoción (*tristeza / triste / entristecer*). En este sentido, volvemos a repetir que estas potenciales tendencias hacen referencia a las producciones presentes en nuestro corpus, y que la confirmación de estas, así como su posible extensión (a otros campos semánticos, otro tipo de género textual, a la lengua oral, etc.) deberán ser contrastadas en próximos estudios.

6.1. Tipo de construcciones utilizadas

Como se puede apreciar en el gráfico siguiente, en el que se representa el porcentaje de utilización de las diferentes construcciones a la hora de expresar el evento emocional, se puede apreciar que se dan en las producciones en lengua extranjera algunas regularidades que afectan a los dos grupos de participantes.

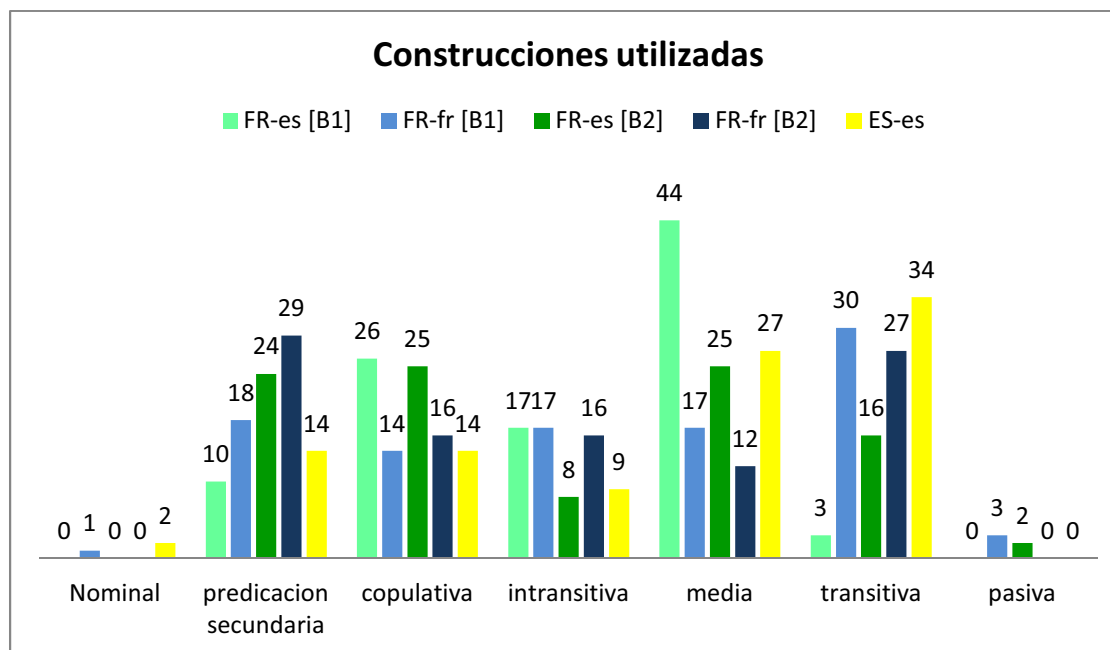


Figura 26: Porcentaje de construcciones en español lengua extranjera

a) Se da un **mayor porcentaje de copulativas** en lengua extranjera que en lengua materna.

Este ligero aumento, de ser significativo¹, podría deberse, en parte, a una eventual simplicidad estructural de la estructura copulativa, formada por un verbo copulativo (*ser/estar*) y un adjetivo. De la misma manera, podría explicarse su recurrencia según la semejanza con estructuras similares en lengua materna (*être* + adjetivo), e incluso con otras lenguas extranjeras aprendidas por los estudiantes (*be* + adjetivo). Por último, una tercera razón podría basarse en el estudio intensivo y recurrente de esta estructura en clase de lengua, como atestiguan los manuales analizados. No obstante, si la estructura en sí misma puede parecer sencilla a los estudiantes, la selección del verbo copulativo puede resultar complicada para el locutor francés, puesto que mientras que en francés existe un único verbo de estas características (*être*) en español hay dos capaces de asumir el papel de ‘cópula’. En este sentido, se comprueba en el corpus algunas producciones desviadas de la norma en cuanto a la selección entre *ser / estar*:

288. *El sabado por la mañana, Laura mira atentivamente para ver a Martin. Fue muy contenta cuando lo ve y, felix, corre hasta él.* FR-es [B1] 6 (l. 16)²

¹ La diferencia porcentual de uso de las construcciones copulativas en lengua extranjera respecto a su producción en lengua materna en los grupos B1 y B2 (12% y 10% respectivamente) es similar a la diferencia que se registra entre la producción de construcciones de predicación secundaria en francés lengua materna entre el grupo B1 y B2 (9%). Resulta por lo tanto arriesgado afirmar que se trata de un resultado significativo.

² En este ejemplo resulta interesante la elección del tiempo indefinido en la expresión *Fue muy contenta cuando lo ve...* Es posible que este tiempo sirva para expresar la idea de proceso que expresarían elementos léxicos alternativos como *se puso muy contenta* o *se alegró mucho*. Es decir, puede que la elección del indefinido en

289. *Como tampoco Martin era de buen humor, empezó a burlarse de ella y decirse lo que no entendía nada al juego. FR-es [B2] 4 (l. 20)*

Una segunda posibilidad para el aumento de las construcciones copulativas es la tendencia, registrada en el corpus, de utilizar un mayor porcentaje de verbos de naturaleza estativa respecto a las producciones en lengua materna. Posteriormente se darán algunas hipótesis acerca de las razones que pueden llevar a este comportamiento lingüístico.

b) Se da un **mayor porcentaje de medias** en español (lengua extranjera) que en lengua materna.

Una hipótesis respecto al aumento del porcentaje de aparición de esta construcción, sobre todo en lo que respecta a la emisión de construcciones energéticas, es que la construcción media resulta más simple de utilización para el locutor extranjero que la construcción transitiva. Una de las razones (a continuación se presentarán otras) es que a menudo la construcción media se presenta como un recurso léxico (*enfadarse, sentirse, etc.*), mientras que la construcción transitiva es presentada como una organización sintáctica (*me da miedo/me hace ilusión, etc.*). Así, puede ser posible que el alumno perciba como más fácil un recurso léxico que un recurso sintáctico.

c) Se da un **menor porcentaje de transitivas** en lengua extranjera que en lengua materna.

El descenso en el uso de estas construcciones respecto a la lengua materna puede deberse a que las construcciones transitivas vinculadas a la expresión de la emoción cuentan a menudo con diferentes factores que aumentan la dificultad del enunciado. Uno de los factores implicados en el grado de dificultad de estas construcciones es el de la *permutabilidad*. En este sentido, Alonso Raya y Martínez Gila (2006) arguyen lo siguiente:

La posición de los pronombres en español es una verdadera cruz. A veces van delante del verbo, otras detrás y otras, incluso, delante o detrás. Un elemento con tan escasa entidad fonológica que, por sí fuera poco, cambia tanto de lugar es difícilmente perceptible. El hecho de que existan distintas opciones de colocación que no producen cambios de significado no hace sino agravar la situación.

Un segundo factor de dificultad es la *discontinuidad* asociada a este tipo de construcciones. En este sentido, los autores mencionados anteriormente afirman que *siempre*

combinación con una estructura copulativa sea una estrategia para expresar cambio que compense la falta de disponibilidad de otros elementos léxicos. Esto parece estar en consonancia con la tendencia en los textos de español lengua extranjera, que comentamos más adelante en este mismo apartado, a usar más construcciones estáticas, como las copulativas con predicados nominales adjetivos, que otras de carácter dinámico con verbos de cambio, verbos causativos, estructuras transitivas y estructuras causativas, y que probablemente se deba a razones de disponibilidad de recursos lingüísticos.

que hayamos de mantener varios elementos al mismo tiempo en la memoria a corto plazo, elementos que pueden no estar contiguos, como ocurre en español con la concordancia, las exigencias cognitivas aumentan. Por último, un tercer factor que puede dificultar el uso de las construcciones transitivas para la expresión del evento emocional es la *arbitrariedad semántica*. Así por ejemplo, Alonso Raya y Martínez Gila, sostienen que *cuando la persona que experimenta y siente no es el sujeto de la oración, se produce cierta extrañeza en la mente del alumno. Le resulta contraintuitivo, arbitrario, y evidentemente tendrá problemas para elegir el pronombre adecuado y para marcar la concordancia*. Esta situación se da por ejemplo cuando se deben aprender verbos como *gustar (doler, encantar, etc.)* en español.

Dadas las dificultades que acompañan las construcciones transitivas ligadas a la emoción, podemos emitir la hipótesis de que la ausencia de construcciones transitivas puede deberse a una estrategia de *inhibición* (Schachter: 1974), llamada igualmente estrategia de *evitación*, según la cual los alumnos evitan las estructuras problemáticas gracias a la expresión mediante un discurso menos elaborado desde el punto de vista sintáctico.

Resulta interesante constatar, en este sentido, que las construcciones transitivas presentes en el corpus en lengua extranjera, no reflejan en absoluto el tipo de estructuras presentadas principalmente en los manuales franceses³. La primera explicación, evidente, es que los sujetos que han participado en el proceso de recogida de datos han estudiado con los manuales de instituto anteriores a 2010⁴. Otra explicación, es que los estudiantes intentan evitar alguna de las dificultades mencionadas anteriormente. Así, para evitar la *arbitrariedad semántica*, utilizan construcciones que reflejan la forma más prototípica de transitividad, codificando al agente (emisor de la fuerza) como sujeto, y situándolo al principio de la oración, esto es, la posición prototípica del sujeto (cf. 290-299)⁵. De igual manera, codifican a la entidad con un rol temático (que recibe la energía) como objeto, y la sitúan tras el sujeto en el seno del enunciado. Así, si estas construcciones se ven menos afectadas por un fenómeno de *arbitrariedad semántica* es porque codifican como sujeto a la entidad que ejerce la fuerza que causa el cambio de estado emocional y como objeto (directo/indirecto) a la entidad que sufre un cambio de estado como consecuencia de dicha fuerza y los sitúan en la posición canónica correspondiente en el enunciado, independientemente de cuál es la categoría sintáctica que codifica al *experimentante*.

³ Según el análisis de manuales propuesto en el capítulo dedicado a la didáctica, los manuales franceses anteriores a 2010 presentan principalmente recursos léxicos para favorecer la comprensión y expresión emocional, sin prestar particular atención a cuestiones de orden gramatical. Los manuales publicados después de 2010, presentan principalmente como estructuras sintácticas (transitivas) capaces de transmitir la emoción construcciones del tipo (*me hace ilusión, me alegra, me da miedo, me emociona, etc.*), que relacionan con la estructura del verbo *gustar*, y que califican como construcciones de sujeto 'invertido', puesto que, la conjugación se realiza con una entidad que no refleja al *experimentante*. Estas estructuras se presentan como expresiones fijas, en las que el *experimentante* es situado sistemáticamente al principio del enunciado (*A mí, me hace ilusión ...*), esto es, en la posición canónica del sujeto, y el sujeto se sitúa en la posición canónica del objeto directo, esto es, después del verbo.

⁴ Desgraciadamente, no podemos conocer el tipo de manuales o de *input* didáctico concreto que han recibido los estudiantes, y menos todavía aquel relacionado con los estudios de español que van más allá de la formación recibida en secundaria.

⁵ Estas construcciones representan el total de construcciones transitivas presentes en el corpus del grupo B1 y B2 en español lengua extranjera.

B1

290. Martin no es muy sensible a los cambios de humor de su amiga y siguó inferiorizarla. FR-es [B1] 1 (l. 24)
291. Así que empieza a pensar en lo que pasó durante la semana y poco a poco Laura se pone triste. Para calmarse los nervios, termina el día fumando, pero eso tampoco la anima. FR-es [B1] 4 (l. 7)
292. A Martin le gusta cuando Laura pierde su calma pienso. FR-es [B1] 9 (l. 11)

B2

293. Laura, sola, se planteó numerosas preguntas. ¿Por que Gabriel tenía esta actitud? Tenía vergüenza por ella, por su cuerpo, y por lo que había hecho durante su fin de semana. FR-es [B1] 1 (l. 59)
294. Al final del partido, el comentario de Martín se vuelve en la gota que colma el vaso y Laura estalla y le grita que su mala actitud no le permitirá nada mejorarse sino desvalorizarla. FR-es [B2] 7 (l. 40)
295. Pero para añadir a sus preocupaciones, notó que se había engordado y que casi no cabía en su ropa. Eso hizo su elección aun más difícil y no mejoró su humor. FR-es [B2] 4 (l. 32)
296. Al inicio concentrada, Laura parece estar satisfecha de su última movida. Pero entonces, Martín critica secamente su estrategia, lo que irrita Laura. FR-es [B2] 3 (l. 38)
297. Martín empieza a mostrarse desdeñoso hacia Laura lo que tiene como efecto de cabrearla un montón. Se enfada y le grita lo que piensa. Luego (...) FR-es [B2] 7 (l. 22)
298. Pues, Laura juega otra pieza y Martín se vuelve a criticarla. Esta actitud empieza a ponerle los nervios a Laura. FR-es [B2] 7 (l. 32)
299. Laura cambió de expresión de cara. Expresaba el furor. A causa de su cólera, demasiado fuerte, le dio un puñetazo en su cabeza y le gritó. FR-es [B2] 1 (l. 17)

Por otra parte, tal como aparece representado en el corpus, esta configuración, del tipo (300) y no la estructura ‘invertida’, del tipo (301) es aquella que se corresponde con el tipo de transitivas utilizadas en lengua materna española y lengua materna francesa.

300. Algo cabrea a Laura [entidad que ejerce la fuerza⁶ - entidad afectada]

301. A Laura le cabrea algo [entidad afectada - entidad que ejerce la fuerza]

De hecho, esta estructura del tipo *gustar*, que cuenta con la tematización del *experimentante*, aparece una sola vez en el corpus español (cf. 302):

⁶ La ‘fuerza’ se entiende aquí como la conceptualización de una entidad a modo de ‘estímulo’.

302. *La cita y la charla siguieron pero Laura acabó enfadándose con su amigo, ya que pese que éste sabía que a Laura le enervaba que no le contase y explicase las cosas, él seguía haciéndolo. ES-es 11 (l. 18)*

Es importante señalar que en (302) no se hace referencia al episodio emocional que está sucediendo, sino a aquello que ‘*enerva*’ de manera general o constante a la protagonista. Dicho de otro modo, ‘que no le contase y explicase las cosas’, no aparece como un acto real, como un estímulo que ha tenido lugar en un momento y lugar dado, sino como una abstracción, un acto ‘virtual’, que puede potencialmente dar lugar a un episodio emocional. Es similar a enunciados como ‘*me gusta el café*’, que reflejan el gusto por una bebida, pero que no hacen referencia a una entidad concreta (no habla de un café particular) ni a un evento concreto en el que un individuo dado toma un café en un momento y lugar determinados⁷. Al contrario, la estructura canónica da cuenta más bien de un suceso de carácter emocional que ha tenido realmente lugar, y es expresado de la manera más prototípica, esto es, reflejando el *modelo del evento canónico*. En cualquier caso, el hecho de que este tipo de estructuras ‘invertidas’ no sean las más adaptadas a un contexto textual narrativo puede representar la razón esencial para comprender la ausencia de estas construcciones en el corpus de español lengua extranjera (grupos B1 y B2).

Dicho esto, sería interesante analizar si este tipo de estructura ‘invertida’, y no únicamente el elemento léxico que las integra (*gustar, encantar, molestar, agradar, hacer feliz, dar miedo, etc.*) se encuentra asociada prototípicamente a una determinada función, del tipo ‘expresar gustos’ o ‘expresar aquello que nos molesta’, ‘expresar aquello que nos hace feliz’, o de manera más general, ‘expresar aquello que nos provoca una emoción’. Dicha estructura serviría cuando se relaciona con verbos emocionales para expresar nuestras ‘reacciones emocionales virtuales’, es decir, aquello que de manera general, y, sin hacer referencia a un evento concreto, en el que se ve envuelto un individuo en unas coordenadas espacio-temporales concretas, nos provoca ‘virtualmente’ una determinada emoción. Si esta relación fuese confirmada, podría tener consecuencias didácticas interesantes, como por ejemplo relacionar las diferentes construcciones con dos funciones lingüísticas diferentes, (expresar lo que nos provoca una emoción de manera virtual / narrar un episodio emocional).

Es importante señalar que las diferentes construcciones vehiculan igualmente diferentes significados. Así, las construcciones ‘invertidas’ (cf. 301) tienen valores discursivos diferentes respecto a aquellas en las que se utiliza la estructura canónica (cf. 300). Las primeras, gracias a la tematización del *experimentante*, dan cuenta de lo que sucede al *experimentante*, mientras que las segundas dan cuenta de cómo una entidad provoca un determinado cambio de estado al *experimentante*.

Por último, es relevante señalar que en lengua extranjera el complemento que aparece en las construcciones transitivas es, cuando este aparece en forma pronominal, invariablemente un pronombre de complemento directo (*la/lo*) y no de complemento indirecto

⁷ Esto no implica que este tipo de construcciones no puedan utilizarse para expresar eventos que han ocurrido (*me enervó que me dijese eso / me ha gustado mucho el café*), pero este no sea quizás su uso más prototípico.

(*le*), muy corriente en las producciones de español lengua materna. No se da en ningún caso, por lo tanto, casos de *leísmo* u otras manifestaciones que puedan relacionarse con la marcación de la prominencia o afectación del *experimentante* que se da en español peninsular. Desde el punto de vista didáctico, habrá que preguntarse si la tendencia de la lengua española a marcar la afectación de este tipo de participantes no debe abordarse en los niveles superiores de la formación. Serviría, quizás, para explicar cuáles son los criterios de selección y significados asociados a las diferentes opciones pronominales⁸.

- d) Se produce una **variación en el balance de construcciones energéticas/no energéticas**.

Si, como se acaba de mencionar, se produce en lengua extranjera un mayor uso de las construcciones medias y, por otra parte, un menor uso de construcciones transitivas, podemos preguntarnos si estas variaciones influyen a la hora de representar el episodio emocional de manera energética o absoluta. En este sentido, si tomamos en cuenta el cómputo global (que incluye a todas las emociones), podemos comprobar que se da un porcentaje similar en el balance de construcciones energéticas/no energéticas respecto a las producciones en lengua materna (francés). Se mantiene, en consecuencia, la misma variación respecto a la lengua meta (español), que presenta un porcentaje mayor de construcciones energéticas:

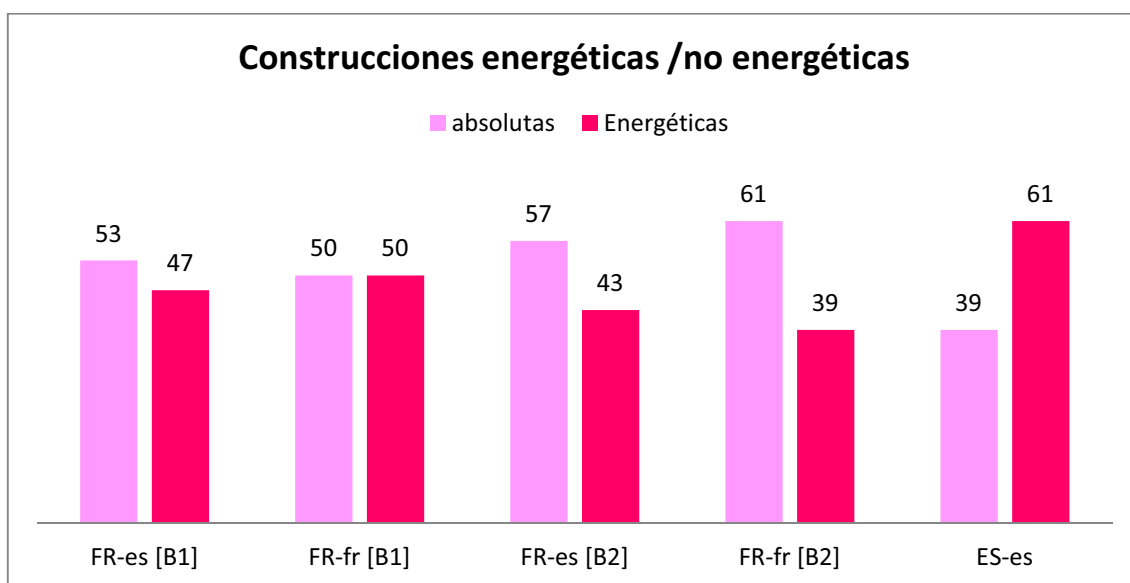


Figura 27: Construcciones energéticas/no energéticas en las producciones en lengua extranjera

⁸ Puede explicar por ejemplo la selección de diferentes pronombres (complemento indirecto/complemento directo) según si el sujeto gramatical de las siguientes construcciones (el estímulo) se sitúa en el lugar prototípico del sujeto (al principio del enunciado) o en el lugar prototípico del objeto (posición secundaria respecto al sujeto en el enunciado). Parece ser que la prominencia del *experimentante* situado en la posición canónica del sujeto (cf. b) dificulta su codificación como pronombre de complemento directo. Esta incompatibilidad puede deberse a que la codificación como complemento directo (participante pasivo) es incompatible con una configuración (tematización del *experimentante*) que resalta la conceptualización activa del *experimentante*:

- a) El comentario molestó a Laura / El comentario **la** molestó / El comentario **le** molestó.
 b) A Laura **le** molestó el comentario / (*) A Laura **la** molestó el comentario (¿?)

Es importante resaltar, no obstante, que esto no supone que existe un trasvase homogéneo y sistemático del tipo ‘vasos comunicantes’ en el flujo de medias y transitivas, según el cual el descenso del número de transitivas conduciría a un mayor número de medias en las diferentes emociones. Se da, al contrario, cierta heterogeneidad según las diferentes emociones y según los diferentes grupos (B1/B2), respecto a la tendencia de expresar un episodio emocional de manera energética o absoluta⁹. Sería impreciso por lo tanto afirmar que la expresión en términos energéticos o absolutos del episodio emocional es similar entre la lengua materna y la lengua extranjera, puesto que los resultados según las emociones son variables según las diferentes emociones.

La hipótesis que aducimos en este trabajo es que las particularidades en la selección de construcciones en lengua extranjera no están necesariamente motivadas por la conceptualización que el locutor se hace del episodio emocional, sino que pueden verse fuertemente influidas por comportamientos estratégicos, como por ejemplo el de *evitación* (disminución del número de transitivas, aumento del número de medias, aumento del número de copulativas) o simplificación. Probablemente, dichos locutores tienden a expresarse mediante las construcciones más aproximadas a la conceptualización del episodio emocional que se ha representado, pero en consonancia con los recursos lingüísticos con los que cuentan o creen poseer.

En cualquier caso, la variación registrada en la utilización de las diferentes construcciones, tiene consecuencias semánticas importantes. Por una parte, a nivel *ideativo*, y en lo que concierne a la representación de construcciones energéticas, la menor presencia de construcciones transitivas y la mayor presencia de construcciones medias tiene por resultado un menor alcance a la hora de representar el episodio emocional. Y es que, una menor presencia de construcciones transitivas lleva a que la fuerza que provoca el cambio de estado emocional no sea evocada. Como se ha señalado anteriormente, en las construcciones medias, si bien cuentan con la expresión de dicha fuerza en la base de la predicación, esta fuerza no es perfilada, y por lo tanto, no es denotada por el enunciado medio.

La mayor presencia de trayectorias conceptuales más breves o abstractas, por una parte, y la ausencia más frecuente del agente, y, por extensión, de la fuerza causante del evento emocional, tienen como consecuencia un menor dinamismo del relato en lengua extranjera.

De igual manera, la menor presencia de construcciones transitivas, y la mayor presencia de construcciones medias, puede tener repercusiones igualmente en el plano discursivo. Así, mientras que el grupo B2 no muestra una diferencia sensible entre sus producciones en lengua extranjera y lengua materna, el grupo B1 representa en lengua extranjera una mayor tematización del *experimentante*, ya que, por ejemplo, este es

⁹ Así por ejemplo, en el caso del grupo B1, la emoción *enojo* presenta un mayor porcentaje de construcciones energéticas respecto a la lengua materna (74% / 56%)⁹, mientras que otras emociones reducen sensiblemente el porcentaje de construcciones energéticas, como la *tristeza* (21% / 46%) o la *autoestima* (44% / 60%)⁹ y la *alegría* muestra una variación ínfima (28% / 34%).

presentado de manera mucho más recurrente como sujeto¹⁰, categoría prototípicamente encargada de presentar el tema discursivo. En palabras de Castañeda (2004) *el valor genérico otorgado a la categoría sujeto es el de figura en relación con el fondo determinado por el resto de participantes relacionados con el proceso descrito por el verbo*. Se produce por lo tanto una menor variación en la perspectiva seleccionada por el locutor para narrar el episodio emocional. Así, se da una mayor tendencia a expresar lo que hace o le ocurre al *experimentante*¹¹, y una menor representación lingüística de la energía realizada por una determinada entidad para causar el cambio de estado del *experimentante*, por ejemplo. Podemos preguntarnos en este sentido, si la menor variación del *tema* (en relación con la oposición *tema/remata*) en el discurso no propicia cierta monotonía, que puede relacionarse, de alguna manera, con cierta falta de dinamicidad.

Es importante señalar, por último, que el contraste entre el tipo de construcciones empleadas en lengua extranjera y en lengua materna, como puede apreciarse a la vista del gráfico, es mucho mayor en los resultados del grupo B1 que aquellos del grupo B2. Esto nos lleva a la hipótesis siguiente. El grupo B1, que goza de un nivel más bajo en su expresión en lengua extranjera, cuando redacta en español no tiene necesariamente una concepción más estática del episodio emocional que el grupo B2. De la misma manera, no tiene una visión más estática del evento emocional que cuando ha redactado la historia en su lengua materna. Por lo tanto, probablemente esta tendencia de presentar episodios más estáticos (que B2 o su lengua materna) se debe más bien a sus capacidades lingüísticas que a sus referencias conceptuales. Esta hipótesis se basa igualmente en el hecho de que las construcciones medias (presentadas como un recurso léxico) pueden resultar recursos más fáciles de utilizar a la hora de expresar relaciones energéticas que las transitivas, que, como hemos señalado, conllevan numerosas dificultades. Así, la formación didáctica deberá prestar atención a la hora de posibilitar a los estudiantes ciertos recursos lingüísticos que le permitan representar lingüísticamente el episodio emocional en acuerdo a su conceptualización de los hechos, y prestar una particular atención a la hora de evocar los episodios dinámicos.

6.2.Codificación sustantivo-adjetivo-verbo

Se aprecia en B1 una muy superior presencia de la codificación de la emoción como adjetivo (o complemento con una función relacional no temporal similar) respecto a las producciones en francés lengua materna, por una parte, y las producciones en español lengua materna. Según el punto de vista adoptado en este trabajo, la codificación de la emoción como adjetivo focaliza el resultado final del episodio emocional (la exhibición de una propiedad

¹⁰ En las producciones de B1 en español, el *experimentante* es sujeto en el 91% de los casos, mientras que en las producciones en francés lo es únicamente en el 68% de los casos. En B2, sin embargo, no parece haber una variación significativa (82% en lengua extranjera / 77% en lengua materna). El español, en coherencia con las tendencias dinámicas expresadas anteriormente, presenta al *experimentante* como sujeto en un 64% de los casos.

¹¹ Cuando el *experimentante* es codificado como sujeto, la inmensa mayoría de las construcciones presenta un proceso temático en el que no se focaliza la ejecución de la fuerza. Una excepción son las construcciones que reflejan una interacción energética del tipo *participante > emoción*. Estas últimas construcciones son energéticas pero no suponen un cambio de perspectiva discursiva respecto a la tematicidad del *experimentante*.

emocional por parte del *experimentante*). En este sentido, la focalización del estado resultante frente a la focalización del proceso, puede entenderse como una mayor prominencia del estado resultante frente al proceso de cambio, y, por extensión, a un mayor protagonismo de las fases resultantes estáticas frente a los procesos dinámicos envueltos en el desarrollo de la emoción.

Por otra parte, se aprecia en B1 una presencia mucho menor de la emoción codificada como sustantivo respecto a las producciones en lengua materna. Nuestra hipótesis es que esta menor presencia del proceso emocional reagrupado, reificado, y codificado así como un objeto, puede estar relacionada con la menor presencia de conceptualizaciones metafóricas presentes en el discurso en lengua extranjera, que son particularmente numerosas cuando la emoción se codifica como sustantivo. Por último, debe señalarse que la presencia de la emoción codificada como verbo en este grupo no sufre una gran variación.

De la misma manera que ocurría respecto a las construcciones utilizadas para expresar el evento de cambio emocional, al contrario que el grupo B1, en el grupo B2 no se aprecian diferencias notables en la codificación de la emoción respecto a las producciones en lengua materna o lengua meta. Así, la conclusión en este apartado es paralela a aquella del apartado anterior. El grupo B1 utiliza más consecuentemente recursos lingüísticos (el adjetivo) que ofrecen una perspectiva más estática del evento emocional, mientras que el grupo B2 no ofrece diferencias tan palpables respecto a su lengua materna y la lengua meta. Nuestra hipótesis es que esta variación presente en el grupo B1 resulta difícilmente atribuible a un cambio de perspectiva o de conceptualización, y que se debe por lo tanto, a criterios más relacionados con los recursos lingüísticos de los que dispone o que se siente dispuesto a utilizar.

6.3. Expresión de la causa

Se advierte un descenso en el porcentaje de construcciones causativas léxicas, lo que está estrechamente ligado al descenso de construcciones transitivas. No obstante, las construcciones transitivas causativas presentes en el corpus de lengua extranjera dan cuenta, al igual de lo que ocurre en lengua materna y lengua meta, de las diferentes configuraciones presentadas anteriormente (*estímulo-experimentante*, *experimentante-emoción*, *emoción-experimentante*). Por otra parte, las producciones en español lengua extranjera no muestran ningún ejemplo de construcciones causativas analíticas (ni en B1 ni en B2). Esta ausencia tiene por efecto una menor distinción entre los eventos causante y causado, y una menor prominencia de la acción ejercida por el *experimentante* como *causee*.

A pesar de este descenso en el porcentaje de construcciones causativas, las relaciones causales están presentes gracias a otros recursos, como por ejemplo las conjunciones (y otras expresiones) de causa, que aparecen profusamente:

303. *El problema es que su amigo no se da cuenta de sus esfuerzos y empieza a hacer comentarios que no están simpáticos y eso tiene como consecuencia que Laura empieza a dudar de si misma. FR-es [B1] 4 (l. 18)*

304. *Tras una semana bastante complicada, Laura se levantó el viernes de mal humor. No estaba contenta de empezar un nuevo día porque estaba contrariada. FR-es [B1] 3 (l.3)*
305. *Podemos también concluir que Laura tiene un carácter un poco difícil ya que se enfada muy rápidamente con su amigo, por poco. FR-es [B1] 9 (l. 19)*
306. *Selecciona un pantalón y una camiseta y se mira en el mirror para ver si todo es perfecto, pero descubre con estupor que este año ha cogido dos kilos y que ahora este pantalón no le va muy bien. Pues, una nueva vez se enfada y se va a buscar otros vestidos para salir. FR-es [B1] 2 (l.27)*
307. *Se puso nerviosa porque debía encontrar un nuevo vestido para su cita y no sabía lo que iba a ponerse. Estaba muy enfadada a causa de los dos kilos que había cogido este año. FR-es [B1] 3 (l. 38)*
308. *La decepción de Laura parece ser el resultado de la actitud de Gabriel, que mira por la ventana cuando él vuelve a su casa. FR-es [B2] 3 (l. 69)*
309. *Ojala el día siguiente sería mejor y más divertido. De hecho, Laura estaba contenta al levantarse, ya que iba a encontrarse con su mejor amigo Martin. FR-es [B1] 4 (l. 11)*
310. *Martín empieza a mostrarse desdeñoso hacia Laura lo que tiene como efecto de cabrearla un montón. Se enfada y le grita lo que piensa. Luego (...) FR-es [B2] 7 (l. 22)*
311. *Después de eso se fue, mientras que Laura lo miraba por la ventana. Era muy triste porque, a pesar de que sentía que algo iba a pasar, nunca hubiera imaginado que Gabriel pudiera dejarla. FR-es [B2] 4 (l. 37)*

Además de las conjunciones de causa, existen, como se ha señalado anteriormente, otro tipo de conceptualizaciones que permiten establecer inferencialmente una relación de causa-efecto, como estructuras temporales (cf. 312-313), de coordinación (cf. 314) o que van más allá de la estructura de la cláusula, situándose en el nivel discursivo (cf. 315).

312. *No le gusta perder y no acepta las críticas de Martín, y se enoja mucho cuando le dice que era un error de 'debutante'. FR-es [B1] 9 (l. 25)*
313. *Al ver algunas noticias interesantes parecía relajada. Pero fue bastante pronto aburrida. FR-es [B2] 8 (l. 7)*
314. *Como todas las mujeres es un real peligro porque el mirror no refleja lo que debería. Estamos siempre gorda o magra o no sé. Laura complejó en su físico y se enfadó otra vez FR-es [B1] 1 (l. 22)*
315. *Se volvió y se miró en el espejo. Una vez más, la expresión de su cara cambió. Su mirada cambió. No podía mirarse así. No se quería. FR-es [B1] 1 (l. 46)*

Una hipótesis posible es que estas maneras de relacionar un determinado estímulo a una determinada consecuencia emocional sean más fáciles para el estudiante extranjero que las construcciones causativas, tanto léxicas (de las que se han evocado previamente sus dificultades) como analíticas, que pueden representar dificultades suplementarias.

Es importante señalar, que a nivel *ideativo*, la menor presencia de construcciones causativas, frente a una mayor utilización de construcciones de causa o de otros recursos en los que la relación causa-efecto no es denotada (construcciones temporales, copulativas, etc.), tiene como consecuencia la representación más estática del episodio emocional. Y es que, mientras que las construcciones causativas dan cuenta de un episodio dinámico que se caracteriza por mostrar la fuerza ejercida por el sujeto hacia el objeto, causando un cambio de estado, el resto de recursos dan cuenta a menudo de una situación estática, que focaliza una fase resultante del proceso de cambio emocional, y expresa igualmente, de manera no energética, lo que se considera la causa de dicho estado. De acuerdo con lo que se ha dicho anteriormente, se considera que la representación más estática del evento no se debe a un cambio de conceptualización sino a factores relacionados con las capacidades lingüísticas de los locutores.

6.4. El valor semántico de los verbos utilizados: dinámicos–no dinámicos

Hemos visto diferentes factores que dan cuenta de un menor dinamismo en la representación del evento emocional por parte de los locutores en lengua extranjera (mayor porcentaje de la emoción codificada como adjetivo, menor presencia de las construcciones transitivas, una mayor tematización del *experimentante*, un menor porcentaje de construcciones causativas, etc.). Teniendo en cuenta que la semántica del verbo es uno de los factores que contribuye a establecer el carácter más o menos dinámico, se ha realizado un análisis para comprobar el perfil semántico aspectual inherente a los verbos (o predicados) utilizados por parte de los locutores franceses en su relato en español. Para ello nos hemos basado en Vendler (1967) y en su división de los verbos según cuatro tipologías semánticas. En primer lugar, se encuentran los *estados* (*saber, conocer, querer, tener, ser*), que son situaciones homogéneas, esto es, que no conllevan fases diferenciadas y que son atéticas, o lo que es lo mismo, que no codifican el punto final del proceso. En segundo lugar, las *actividades* (*caminar, pasear, escribir, reír, etc.*), codifican situaciones que progresan en el tiempo, es decir, que tienen diferentes fases, pero que no marcan un punto final. En tercer lugar, las *realizaciones* (*comer un pastel, pintar un cuadro*) se caracterizan por su heterogeneidad (tienen fases distintas) y por codificar el punto final del proceso. Por último, los *logros* (*morir, disparar*) son situaciones dinámicas de breve duración, con un punto final marcado. Este tipo de situaciones, debido a su brevedad, no permiten esclarecer claramente su composición en diferentes fases.

Dentro de la clasificación que acabamos de esbozar, se establece a menudo una distinción que opone los predicados estativos o no dinámicos (*estados*) y los predicados dinámicos (*actividades, realizaciones y logros*). Nos basaremos en esta distinción para nuestro análisis, utilizando en este apartado la etiqueta de ‘*verbo estático*’ (o ‘no dinámico’) para referirnos a los verbos que se adecúan a la definición que Vendler da de los *estados*, y la etiqueta de ‘*verbo dinámico*’ para referirnos a los verbos que se corresponden con la definición que Vendler da de las actividades, realizaciones y logros. El siguiente cuadro representa los verbos utilizados para expresar el episodio emocional. Se muestran los

resultados según las diferentes emociones (*enfado, alegría, tristeza, autoestima*), y los diferentes grupos que han realizado el test, diferenciando en los grupos franceses B1 y B2 cuando redactan en francés (lengua materna) o español (lengua meta).

		FR-es [B2]	FR-fr [B2]	FR-es [B1]	FR-fr [B1]	ES-es
ENFADO	No dinámicos	expresar, estar	exprimer, être	estar, parecer	être	estar, durar, tener, sentir
	Dinámicos	irritar, cabrear, poner, enfadarse, enojarse, estallar	bouillir exploser, devenir, monter, craquer, fulminer s'énervier, s'exaspère, pousser, énerver éclater, réprimer perdre, inonder faire + contrôler agacer	terminar, acabar, volver, enfadarse, pararse, transformarse, enojarse, ponerse, volverse	éclater, devenir, terminer, entrer, monter, reprendre, se fâcher, s'énervier, agacer, gagner, perdre, s'emparer, se mettre, déverser, sortir, raviver.	enfurecer, montar, crecer, saltar, subir, estallar, cabrearse, enfadarse, ponerse, molestar, transformarse, perder, enfadar, enervar, cabrear, irritar, sacar.
TRISTEZA	No dinámicos	parecer, sentirse, ser [sic] x estar	être, se sentir	ser, estar, parecer, sentirse	se sentir, sentir, se retrouver, être	sentir, sentirse, estar, ser
	dinámicos	volver, pasar, mejorar, estar asaltado [sic] x pasiva	déprimer, se morfondre, envahir, broyer du noir	ponerse, volverse, deprimir [sic] x deprimirse	quitter, conquérir, déprimer, envahir, affliger, broyer, transformer, revenir, redevenir, sombrer, recommencer	pasar a ser, mejorar, deprimirse, decepcionarse, transformarse, mejorar, envolver, hacer encontrarse, invadir, levantar
ALEGRÍA	No dinámicos	ser [sic] x estar, estar	être, sembler, s'attarder	ser, estar, parecer, sentirse	avoir, sembler, être	estar, durar, disfrutar, sentirse
	Dinámicos	alegrarse	passer, déborder	ponerse, animarse, animar, alegrarse	amener, remonter, se mettre, ternir, sourire	alegrar, animar, llevarse, encontrar, subir, cargar
AUTOESTIMA	No dinámicos	sentirse, quererse, tener	se sentir, avoir	sentirse, quedar [sic] x durar, dudar, aparecer [sic] x parecer	être, se sentir	estar, sentir, sentirse encontrarse,
	Dinámicos	desvalorizar	revenir, jeter	complejar [sic] por acomplejar, inferiorizar [sic]	inférioriser, dénigrer, rabaisser, perdre, donner	engordar, hundir, picar, humillar, hacer sentir

Figura 28: Verbos estáticos-dinámicos presentes en el corpus

A pesar de que nuestro trabajo no es estadístico, hemos realizado un cómputo, basado en la clasificación de Vendler, del tipo de verbo utilizado en el predicado emocional. El siguiente gráfico¹² presenta, en términos porcentuales, la cantidad de verbos dinámicos utilizados por cada grupo de participantes:

¹² Es importante señalar que para nuestro análisis, los predicados complejos causativos (causativas analíticas), del tipo *hacer + sentir*, han sido tenidos en cuenta como un único predicado.

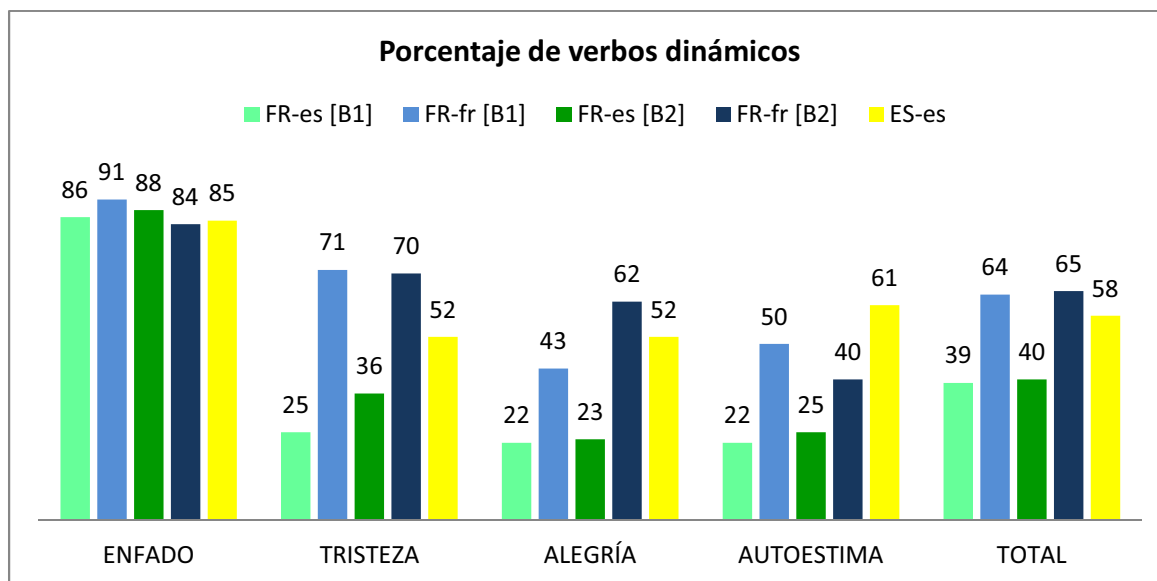


Figura 29: Utilización de verbos dinámicos según el grupo de hablantes

Antes de entrar en el análisis del gráfico, es importante señalar que en algunas ocasiones se encuentran variaciones importantes respecto a las producciones en francés de los grupos B1 y B2 (por ejemplo en lo que respecta a la *alegría*), que en principio deberían ser similares, y que por lo tanto nos llevan a pronunciarnos con cierta reserva en términos numéricos¹³. No obstante, podemos pronunciarnos a la hora de enunciar ciertas tendencias, en cuanto que se aprecia con bastante claridad la superioridad de los verbos estativos frente a los verbos dinámicos en todas las emociones (excepto el *enojo*, como veremos a continuación), y, sobre todo, en el cómputo que hace referencia al total de las emociones, cálculo efectuado con más datos, y que resulta en este sentido, más fiable.

Dicho esto, podemos señalar en primer lugar, que el *enfado* cuenta con un mayor número de verbos dinámicos que el resto de las emociones. Cuando se trata de la lengua extranjera, este gran número de verbos dinámicos está representado sobre todo gracias a verbos del tipo ‘*enfadarse*’, utilizados con altísima frecuencia.

El resto de las emociones, por el contrario, muestra gran diferencia entre la lengua materna y la lengua extranjera, puesto que se da un mayor uso de verbos estáticos en español lengua extranjera que en español lengua materna. Por lo tanto, el carácter semántico de los verbos muestra, exceptuando la emoción denominada *enojo*, una tendencia a un menor dinamismo de la acción en lengua extranjera que en lengua materna. Podemos emitir ciertas hipótesis respecto a esta situación:

- ✓ Existe un menor número de construcciones transitivas dinámicas, lo que puede influir en cuanto al tipo de verbo presente en el corpus.
- ✓ Como se expondrá a continuación en el apartado dedicado al lenguaje metafórico, la menor presencia de expresiones metafóricas, que se construyen

¹³ Nos remitimos de nuevo para explicar estas diferencias al tamaño del corpus, diseñado para un estudio más bien descriptivo, y a la naturaleza de nuestro trabajo, más cualitativo que cuantitativo.

principalmente en torno a los dominios del movimiento y la transferencia, contribuyen a una menor presencia de verbos dinámicos. Así, por ejemplo, ciertos verbos intransitivos, transitivos o medios (*hundir, subir, cargar, encontrarse, etc.*) de movimiento, que sirven para expresar metafóricamente el cambio de estado emocional están representados en mucha menor cantidad en lengua extranjera.

✓ La menor presencia de verbos dinámicos puede deberse igualmente a una carencia léxica, en la medida en que verbos estáticos como *ser, estar, parecer, sentir* (que como podemos comprobar en el cuadro no son muy numerosos pero sí muy recurrentes) ofrecen una alternativa muy rentable de uso, frente a otros verbos con significados más específicos (*humillar, decepcionar, animar, alegrar, etc.*) que son por lo tanto menos rentables y quizás, dada su especificidad, menos accesibles. En palabras de Noyau (2005: 67), *la tendance à recourir à des verbes de base – et surtout aux verbes nucléaires*¹⁴ *parmi ceux-ci apparaît universellement dans l'acquisition du langage, et se manifeste chez les apprenants d'une L2.*

6.5. ¿Qué ocurre con los verbos de cambio?

El grupo de estudiantes franceses que se encuentran en una clase de nivel B1 de español parece mostrar cierta sobre-representación de los verbos de cambio en lengua extranjera. Presentamos a continuación las producciones presentes en el corpus:

316. *Así, con solo 'dos kilos' más, Laura se transforma en una chica muy nerviosa, mientras que cinco minutos antes, estaba de humor feliz. FR-es [B1] 8 (l. 31)*
317. *Pero luego, se pone furiosa porque constata que tiene un 'culo' un poquito as groso que antes. Así, con solo 'dos kilos' más, Laura se transforma en una chica muy nerviosa, mientras que cinco minutos antes, estaba de humor feliz. FR-es [B1] 8 (l. 30)*
318. *Como Martín continua con sus comentarios, Laura se vuelve loca, destroza el juego y termina diciendole que no quiere volver a jugar con el porque solo le critica y no le da consejos para mejorar. FR-es [B1] 4 (l. 19)*
319. *Después de este momento de intimidad Gabriel no se preocupa más de Laura, no parece interesarse más a Laura, decide fumar y se va a su casa. Laura se encuentra sola, reflexiona y se pone muy triste y muy deprimada. FR-es [B1] 2 (l. 48)*
320. *Más tarde, se encuentra con su cita, Gabriel, parece que todo va bien, ella se enamora, hacen el amor, pero después, ella se siente muy incomoda y poco a poco se pone más triste, duda de si misma y se pone a llorar. FR-es [B1] 4 (l. 32)*

¹⁴ Noyau, basándose en Viberg (2002) considera como verbos nucleares aquellos que permiten instanciar léxicamente un gran dominio semántico mediante una unidad frecuente y poco específica.

321. *Después, se encontró con Gabriel. Bebieron un poco, hicieron el sexo, y Laura parecía bastante contenta. Pero después del sexo, de nuevo se volvió muy triste y nostálgica. FR-es [B1] 9 (l. 35)*
322. *Laura busca a Martín su mejor amigo, en todas las direcciones y apenas lo vea que Laura se pone feliz y muy contenta. Corre y se lanza en los brazos de Martín. FR-es [B1] 2 (l. 12)*

Es interesante subrayar que, pese a que la enseñanza de los verbos de cambio es un recurso puesto en evidencia en los manuales de español, se perciben desviaciones respecto a los usos nativos. Por ejemplo, se utiliza el verbo *transformarse* (cf. 316) de manera diferente que en L1. Vemos que *transformarse* en se utiliza en relación con el participante (Laura), mientras que en las producciones en francés y español se utilizan respecto a la emoción, lo que parece más acorde con el significado del verbo¹⁵. De la misma manera, *ponerse feliz* (cf. 322) no parece un uso que un hablante nativo haría, que prefiere *ponerse contento / estar feliz / hacer feliz*. Igualmente, *volverse triste* (cf. 321) parece una colocación poco corriente, respecto a *ponerse triste*.

Resulta interesante igualmente constatar que en B2 no se produce sobre-representación de este tipo de construcciones. De hecho, solo se da una construcción en todas las producciones en lengua extranjera. En (323) se utiliza el verbo *poner* de una manera que difiere del uso nativo.

323. *Pues, Laura juega otra pieza y Martín se vuelve a criticarla. Esta actitud empieza a ponerle los nervios a Laura. FR-es [B2] 7 (l. 32)*

En realidad, esta expresión es un calco de la expresión francesa *mettre les nerfs à quelqu'un*. Si tomamos en cuenta el 'cálculo de probabilidades de transferencia' de Kellerman (2000), podemos emitir la hipótesis de que este estudiante ha considerado que esta estructura, que puede parecer muy marcada, es lo suficientemente prototípica para ser apta para la transferencia. En este sentido, podemos cuestionarnos acerca de dos aspectos. En primer lugar, podemos preguntarnos si este locutor ha realizado algún tipo de conexión entre expresiones como *poner nerviosa* y la expresión francesa *mettre les nerfs*. Así, ambas estructuras utilizan un verbo semánticamente similar (*poner/mettre*) acompañado de un elemento lingüístico que hace referencia al nerviosismo (*nerviosa/nerfs*). En segundo lugar, podemos preguntarnos igualmente si este locutor ha intuido que esta expresión metafórica representa un esquema conceptual (*dentro/fuera*) compartido por las dos lenguas. En cualquier caso, es interesante observar que un verbo como *poner/mettre* es capaz de transmitir, gracias a estructuras similares en francés y en español, significados relacionados

¹⁵ - *Sa désolation se transforme et s'efface devant une grosse dépression puisque, lassée et broyant du noir, elle allume à son tour une cigarette pour calmer ses nerfs. FR-fr [B1] 6 (l. 64)*

- *Pronto el enfado se transformó en desgana, y la desgana en tristeza, e igual que un autómata, se metió en la ducha y se preparó para ir al trabajo. ES-es 7 (l. 5)*

con el cambio de estado emocional, aunque cuenten con un muy diferente grado de gramaticalización¹⁶.

Los verbos de cambio son recursos lingüísticos de extrema complejidad para el estudiante de lengua extranjera, puesto que ofrecen una combinatoria muy poco intuitiva¹⁷. De manera sorprendente, este recurso es particularmente utilizado por el grupo que cuenta con un menor nivel en lengua extranjera (B1), mientras que el grupo con un mejor nivel de lengua (B2) no utiliza apenas este recurso. De igual manera, el grupo español lengua materna (y francés lengua materna) tampoco utilizan profusamente este tipo de recursos. A la vista de estos resultados, es posible afirmar que la instrucción formal ha podido llevar a estos estudiantes de nivel B1 a utilizar recursos que conllevan una gran dificultad para expresar ciertos episodios emocionales, que quizás podrían haber sido expresados con recursos más accesibles.

6.6. Expresión metafórica

Durante el análisis de las producciones en lengua extranjera, se ha podido constatar un descenso muy marcado en el uso de expresiones metafóricas, y esto sucede tanto en B1 como en B2.

No obstante, es importante señalar, que cuando se dan expresiones metafóricas, estas mantienen las correspondencias conceptuales ligadas a los esquemas de imagen *arriba/abajo* y *dentro/fuera*:

Abajo es poco

324. *Martin no es muy sensible a los cambios de humor de su amiga y siguió inferiorizarla* FR-es [B1] 1 (l. 24)

Dentro (posesión/locación) es sentir la emoción

325. *Al final, termina la noche con la cabeza llena de ideas negras.* FR-es [B1] 4 (l. 33)

326. *Cuando Gabriel fue a fumar una cigareta [sic] y aún no se preocupó [sic] de ella Laura no se sintió [sic] bien en su piel y se sintió dejada.* FR-es [B1] 1 (l. 36)

¹⁶ En este sentido, sería interesante realizar un análisis profundo para observar qué tipo de configuración del proceso de cambio transmiten las estructuras formadas con este tipo de verbos en francés y en español (y otras lenguas). Sería interesante comprobar, por ejemplo, hasta qué punto los llamados *verbos de cambio* son una excepción de la lengua española (en relación con el número de verbos que permite traducir términos como *devenir*, en francés, o *became*, en inglés), o si se trata simplemente de un fenómeno común a muy diferentes lenguas, esto es, utilizar verbos de movimiento y transferencia para expresar el cambio, pero sujeto a diferentes grados de gramaticalización según las diferentes lenguas.

¹⁷ Veremos en el apartado dedicado al análisis de los manuales franceses las conclusiones respecto a la presentación didáctica de los verbos de cambio, que ofrece pautas difícilmente aplicables para su utilización.

327. *Pues, Laura juega otra pieza y Martín se vuelve a criticarla. Esta actitud empieza a ponerle los nervios a Laura. FR-es [B2] 7 (l. 32)*
328. *Empezaron a charlar, pero poco a poco, las ideas tristes volvieron en la mente de Laura y ella no pudo resistir en criticar el carácter misterioso de su amigo, a quien le encantaba contar historias sin acabarlas. FR-es [B2] 4 (l. 14)*
329. *Después de poco tiempo, Laura vuelve a un estado de ánimo un poco negro. FR-es [B1] 8 (l. 17)*
330. *Todavía no pudo aceptar su imagen y de nuevo ideas negras pasaban por su cabeza. FR-es [B2] 6 (l. 48)*
331. *Como abandonada, Laura se queda en el baño llorando y muy débil. Se consola luego con un cigarro pero está asaltada por una clara tristeza y pensamientos negativos. FR-es [B2] 3 (l. 74)*
332. *Laura, sola, se planteó numerosas preguntas. ¿Por que Gabriel tenía esta actitud? Tenía vergüenza por ella, por su cuerpo, y por lo que había hecho durante su fin de semana. FR-es [B1] 1 (l. 59)*

Fuera (locación/posesión) es pérdida de control y exteriorización de las emociones

333. *Una vez más Laura no podía soportar esta situación y evacuó el estrés haciendo 'caer' las piezas de ajedrez. FR-es [B2] 6 (l. 28)*
334. *A Martín le gusta cuando Laura pierde su calma pienso. FR-es [B1] 9 (l. 11)*

La ausencia de la expresión del cambio emocional mediante las nociones de movimiento y transferencia puede influir en el hecho de que se dé en español lengua extranjera un menor número de verbos dinámicos (frente a los estativos), y por lo tanto una visión menos dinámica del evento. Y es que estas conceptualizaciones resultan muy rentables para expresar el cambio de estado emocional (el paso de un estado emocional a otro/ el paso de la vivencia interior de la emoción a su exteriorización).

El descenso en el uso de expresiones metafóricas puede deberse a que los locutores no conocen las estructuras lingüísticas concretas mediante las cuales es correcto expresar una de estas relaciones conceptuales. Recordemos en este sentido que mientras que las imágenes conceptuales (*dentro/fuera, arriba/abajo*) son similares en ambas lenguas, no se da un paralelismo exacto entre las estructuras lingüísticas que permiten expresarlas.

Otra explicación, que no es necesariamente excluyente, respecto a la menor utilización de metáforas en el relato en lengua extranjera, es *la sensación que a veces albergan los aprendices de una segunda lengua de que, en determinadas estructuras lingüísticas (sintácticas, léxicas, de cualquier tipo), la L1 y la L2 deben ser diferentes la una de la otra* (Kellerman, 2000: 22). Esta sensación no se da únicamente en caso de lenguas tipológicamente remotas, sino también en lenguas tipológicamente similares. El autor explica esta reacción de la siguiente manera:

Parece como si la confrontación de estructuras de la propia lengua nativa a través del espejo de otra lengua incrementara la percepción metalingüística, y la repentina apreciación de lo inusual en la propia lengua sirviera para restringir las expectativas acerca de lo que es posible o no en la lengua que uno está aprendiendo. (Kellerman, 2000: 22)

(...) incluso cuando se trata de lenguas que son tipológicamente próximas, los aprendices pueden no hacer uso de las similitudes obvias entre la L1 y la L2 (*homoiofobia*). En su lugar adoptan una postura conservadora en relación al paralelismo entre las lenguas. Las decisiones acerca de qué usos pueden ser traducidos a la L2 parecen depender de las intuiciones de prototipicidad en la lengua nativa. (Kellerman, 2000: 36)

6.7. Conclusión

Como conclusión de lo dicho en este apartado, podemos afirmar que parece haber en lengua extranjera una mayor tendencia a representar los aspectos/episodios/fases no dinámicos del evento de cambio de estado emocional, lo que puede deberse, de manera global, a una estrategia de *simplificación*. Esta mayor tendencia a representar el evento de manera más estática es mucho más marcada en el grupo B1 que en el grupo B2, esto es, en el grupo que tiene un menor nivel de dominio en la lengua extranjera. Esto nos lleva a pensar que, más que una diferencia de conceptualización respecto a las producciones en lengua materna, lo cual parece poco probable, esta diferente representación del evento emocional parece deberse a criterios lingüísticos. Así por ejemplo, la ausencia de construcciones transitivas y causativas (léxicas y analíticas) podría deberse a una estrategia de evitación, que permite evitar las estructuras percibidas como complejas. De igual manera, la mayor presencia de verbos estáticos frente a verbos semánticamente dinámicos, puede deberse a una dificultad de acceso léxico. Así, los verbos dinámicos, por su especificidad, resultarían menos accesibles a la hora de redactar el relato, mientras que los verbos estáticos, de extrema rentabilidad, serían mucho más accesibles. Por último, la menor presencia de expresiones metafóricas, muy rentables para la expresión del cambio mediante los dominios del movimiento y la transferencia, pueden deberse a dificultades de selección léxica y/o, a una estrategia de simplificación y/o al fenómeno que Kellerman (2002) denomina *homoiofobia* por el cual se rechazan estructuras que se intuyen como diferentes entre su lengua materna y la lengua meta.

CAPÍTULO V: DIDÁCTICA

Este capítulo se divide en dos partes. En la primera parte se presenta el análisis de un corpus de manuales franceses de instituto (*Lycée*) en cuanto a su representación didáctica de las nociones de cambio y emoción. En la segunda parte, se presentan algunas pautas didácticas para la enseñanza de la expresión del evento de cambio emocional en clase de lengua extranjera.

1. La representación didáctica de las nociones de cambio y emoción en los manuales franceses

El objetivo de este apartado es analizar la manera en que los manuales de instituto franceses presentan la noción de *emoción* y la noción de *cambio* a los estudiantes. Los resultados de este estudio permitirán, por una parte, comprender la evolución de las prácticas didácticas relacionadas con estas nociones, y, por otra parte, obtener datos sobre la instrucción recibida por los participantes del test que ha servido para constituir nuestro corpus.

Para comenzar, proporcionaremos un marco contextual sobre los manuales estudiados, que constará de una breve introducción sobre el sistema educativo francés y de las diferentes políticas lingüísticas que han guiado la concepción de los manuales. Se ofrecerá igualmente una caracterización breve de los manuales que se han concebido siguiendo estas directivas. Posteriormente, tras una breve descripción del corpus, se presentará un análisis de la explotación didáctica de las nociones de *cambio* y de *emoción* en los manuales anteriores a 2010. Para cada una de estas nociones, se precisará cómo estas han sido indexadas (relevancia e identidad como noción en los diferentes índices), el tipo de elementos lingüísticos que se presentan para su expresión y la tipología de ejercicios propuestos para su adquisición. Respecto a la noción de cambio, es importante precisar que en la mayoría de los casos se la relaciona con la traducción del verbo *devenir* (*ponerse, volverse, hacerse, etc.*). Por esta razón, los llamados verbos de cambio tomarán un especial protagonismo en este apartado. Por último, se propondrá un análisis de los manuales publicados a partir de 2010, que aportan importantes novedades en el tratamiento de estas nociones.

1.1. La enseñanza secundaria en Francia

En el Instituto francés (*Lycée*) están escolarizados los adolescentes que tienen una edad comprendida generalmente entre 15 y 18 años. El primer nivel de la enseñanza secundaria superior se denomina *Seconde*, el siguiente *Première*, y el último se llama *Terminale*.

Respecto a las lenguas estudiadas en Francia, como norma general, el inglés se estudia como Lengua Extranjera 1, lo que ha implicado un mayor volumen horario de formación. El español es una de las lenguas propuestas como Lengua Extranjera II, y resulta ser la más popular.

En cuanto a los niveles de lengua que se definen como objetivo, independientemente de la heterogeneidad de los contextos escolares, el objetivo general en una Lengua Extranjera II es pasar de un nivel A2 a un nivel B2 entre los cursos de *Seconde* y *Terminale*. Así, los manuales de *Seconde* están actualmente concebidos respecto a un nivel A2-B1. Algunos de los manuales de *Première* también se dirigen a este nivel, como ¡*Venga!* (2007), mientras que otros, como *Apúntate* (2011) se orientan hacia un nivel B1-B2. En el último curso de instituto (*Terminale*) el manual se dirige a un nivel B1-B2.

1.1.1. Los currículos de 1986 y 2002

Respecto a los programas de los diferentes cursos, dos currículos, publicados en 1986 y 2002 respectivamente, han asegurado la progresión en los diferentes cursos.

El currículo de 1986, perseguía dos objetivos lingüísticos generales. En primer lugar, capacitar a los estudiantes para comunicar en la lengua meta: *Il s'agit de mettre l'élève à même de comprendre, de parler, de lire et d'écrire toujours plus et mieux une langue* (Se trata de conseguir que el alumno comprenda, hable, lea y escriba cada vez más y mejor una lengua extranjera contemporánea auténtica) (BO, 1986:21). En segundo lugar, anima a una reflexión metalingüística sobre la lengua, destinada en gran medida a mejorar la competencia lingüística de su lengua materna: *réflexion qui renforce et explicite, notamment, la compétence des élèves en français* (reflexión que refuerza y explicita, sobre todo, la competencia de los alumnos en francés) (BO, 1986: 24).

Estamos de acuerdo con Anaya y Llobera (2006: 259) en que los manuales creados a partir de este currículo se orientan hacia conocimientos de tipo 'ideacional', basados en información sobre la cultura y la descripción gramatical de la lengua. Confirmamos igualmente que la metodología se basa principalmente en el análisis de textos, en su mayoría literarios, sobre los cuales se genera una dinámica de pregunta-respuesta destinada a su comprensión, y que se trabaja la lengua a un nivel puramente oracional, sin tomar en consideración las prácticas discursivas que constituyen la comunicación verbal y no verbal de las personas.

El currículo de 2002 se publica en Francia un año después de la aparición del *Marco Europeo de Referencia para Las Lenguas* (*Marco Europeo* en adelante), que supuso una bocanada de aire fresco en la didáctica de lenguas y se ha convertido en el texto de referencia en la educación pública francesa. Como es lógico, su aplicación y asimilación por parte de los autores de manuales y de los docentes no fue inmediato. Este currículo hace mayor hincapié que su predecesor en la dimensión comunicativa. Los contenidos se presentan en un programa flexible, caracterizado como 'indicativo' pero no 'exclusivo', que deberá construirse según los progresos de los alumnos y la iniciativa del docente. Así, para el programa de *Seconde* se

propone en un cuadro una serie de elementos lingüísticos que deben ser adquiridos a lo largo del curso, mientras que los programas de *Première* y *Terminale*, al contrario, no explicitan los contenidos gramaticales:

Il n'est plus nécessaire à partir de la classe de *Première* de présenter les contenus grammaticaux dans un ordre préétabli. C'est l'intérêt intrinsèque des supports qui dicte leur sélection et non le fait qu'ils présentent ou ne présentent pas telle ou telle difficulté langagière. On veille simplement à avoir fait au terme du cycle le tour des points au programme. (BO, 2004)

Ya no es necesario presentar, a partir de la clase de *Première*, los contenidos gramaticales en un orden pre-establecido. Será el interés intrínseco de los soportes lo que dicte su selección y no el hecho de que presenten o no presenten ciertas dificultades lingüísticas. Simplemente, se intentará haber abordado los diferentes puntos del programa al final del ciclo. (BO, 2004)

Como podemos comprobar, en *Seconde*, no se presentan contenidos comunicativos sino gramaticales. Por otra parte, dichos contenidos gramaticales no suponen el eje vertebrador del curso, ya que los contenidos lingüísticos se presentarán en función de los textos escogidos, seleccionados a su vez por criterios más bien culturales que lingüísticos.

Al igual que Moix (2008: 184) sostenemos que el *Marco Europeo* no ha tenido una gran repercusión en la concepción de los manuales creados a partir del currículo de 2002. Compartimos con la autora la idea de que, al igual que los manuales basados en el currículo de 1986, los basados en el currículo de 2002 siguen fundamentando la enseñanza de ELE en el comentario de textos, en su mayoría literarios. De la misma manera, pese a que se aboga en este currículo por la utilización de la lengua como una herramienta para la comunicación, esta sigue estudiándose de una manera ajena al proceso de comunicación, ya que *se reduce al dominio de un conjunto de elementos de tipo léxico y gramatical, y se resta importancia al ejercicio de procesos de comunicación* (2008: 197). Estamos igualmente de acuerdo con la autora en que existe cierta incoherencia entre las instrucciones de las diferentes actividades, orientadas en principio a la comunicación, y la realidad de los ejercicios propuestos, basados en la utilización y reutilización de estructuras establecidas, que 'corresponden a modelos prefijados, alejándose de la manera en que la comunicación se desarrolla en el mundo externo al aula' (2008: 202).

Lenoir (2006: 278) sostiene igualmente que la didáctica del español en los manuales franceses no sufrió un cambio radical a partir de la publicación del Marco Europeo, sino que se redujo en un principio a algunos ajustes menores:

(...) il faut attendre les années 2000 pour que la MA [Méthodologie Active] d'espagnol soit mise en quelque sorte au pied du mur avec la publication de nouveaux programmes communs à toutes les langues et qui incitent fortement, dans les préambules communs des textes officiels, à reconsidérer les schémas de classe et l'évaluation, en référence au CECRL. (...) Mise en demeure d'évoluer sans réflexion épistémologique sérieusement étayée, la MA d'espagnol court le risque de ne pas être en mesure de prendre en compte la nouvelle donne et se contenter de ne procéder qu'à quelques ajustements.

El currículo de 2002 se ha visto actualizado por ciertas directivas didácticas, como en el Boletín Oficial 2010, donde se apuesta por la enseñanza por grupos de competencias, por una mayor atención respecto a la producción oral de los alumnos y por una concepción de la enseñanza en estrecha relación con las directivas del Marco Europeo. En consecuencia, los manuales publicados en 2010 suponen un gran cambio respecto a los anteriores a esta fecha, más conformes con el llamado *approche actionnel*, que hace referencia globalmente a lo que en España se llama *enfoque por tareas* o *enfoque orientado a la acción*.

1.2. Análisis de los manuales anteriores a 2010

Se propondrá a continuación una descripción del tratamiento de las nociones de cambio y de emoción en los manuales, primero en lo que concierne a los publicados antes de 2010, y en segundo lugar respecto a los publicados posteriormente.

1.2.1. Características del corpus

Para el análisis de los manuales publicados antes de 2010, se ha seleccionado una muestra de 14 ejemplares de 7 editoriales diferentes correspondientes al periodo comprendido entre 1991 y 2008¹.

1.2.2. La didáctica de la expresión del cambio

Como veremos a continuación, la noción de cambio se presenta sistemáticamente mediante los verbos españoles (*hacerse, volverse, ponerse, etc.*) capaces de traducir el verbo francés *devenir*. Esta presentación gramatical se encuentra sistemáticamente en el glosario gramatical de todos los manuales estudiados, independientemente del nivel.

1.2.2.1. Presencia e identidad de la noción de cambio en el índice

Los manuales relacionados con el Currículo de 1986, como *Gran Via* (1991-1993), y *Tengo* (1997-1999) presentan un índice con rúbricas temáticas bajo las cuales se expone la lista de los textos presentados. Este índice puramente temático, en el cual sólo los textos están referenciados, no permite al estudiante orientarse, dificultando así su autonomía. Aunque algunos de los manuales basados en el currículo de 2002 también presentan índices exclusivamente temáticos, como *Ritmos* (2004-2006) o *Nuevos Rumbos* (2003-2005), estos se fueron enriqueciendo progresivamente, introduciendo contenidos gramaticales, como *Anda*

¹ La lista completa de manuales se encuentra presente en el apartado de metodología.

(2001-2003) y comunicativos, como *Cuenta conmigo* (2005). Estos índices más completos posibilitan una mejor orientación en la búsqueda de información y una mayor autonomía, si bien es cierto que la presencia de esta noción es mínima en los índices y que no goza de una identidad propia, puesto que es introducida como la traducción de un verbo francés, quedando reservada al apartado dedicado a los objetivos gramaticales.

Diametralmente opuesta es la presencia de esta noción en el índice del glosario gramatical que se encuentra al final del manual. La noción de cambio, siempre ligada a los verbos de cambio capaces de traducir *devenir*, está presente en todos los manuales, y en la mayoría de los casos en un apartado que le es propio, lo que otorga a esta noción una identidad propia y permite una gran facilidad a la hora de encontrarla.

1.2.2.2. Elementos lingüísticos propuestos para la expresión del cambio.

Como se ha dicho anteriormente, la noción de cambio aparece sistemáticamente vinculada a los verbos pseudo-copulativos de cambio que traducen el término francés *devenir*. Estos elementos se presentan sistemáticamente en el glosario gramatical, concebido como una mini-gramática situada al final de libro para el uso de los estudiantes. Tras una caracterización general, mostraremos en primer lugar las descripciones de uso que se dan de los cinco verbos más frecuentes, para después presentar el análisis de dichas caracterizaciones didácticas.

a) Los verbos de cambio: caracterización en los manuales

La presencia y las explicaciones propuestas para cada uno de estos verbos varían mucho según los diferentes manuales. Sin embargo, todos los manuales analizados tienen en común el vínculo entre los elementos lingüísticos encargados de transmitir la noción de cambio en español y el verbo francés *devenir*. Este pasaje obligado por la lengua materna no resulta sorprendente en la medida que el enfoque contrastivo y la utilización de la traducción para las explicaciones gramaticales tienen como fuente las directivas ministeriales. Como podemos ver en los textos presentados a continuación, datados de 2004 y 2010 respectivamente, el enfoque contrastivo se concibe como una herramienta para apropiarse de las particularidades de cada lengua, de sus representaciones conceptuales y de la manera distinta de expresar las diferentes conceptualizaciones:

L'élève de *Première* et de *Terminale* a pris conscience précédemment des spécificités les plus marquantes de la langue qu'il étudie. Il a été aidé en cela par une approche contrastive qui lui a permis de repérer ressemblances et différences avec le français et avec la ou les autres langues étudiées. Un travail de traduction, parmi d'autres exercices, permet d'en affiner les données [...] grammaire et lexique sont les deux facettes d'un système de représentation et que chaque langue utilise des moyens grammaticaux et lexicaux propres pour exprimer telle ou telle notion. (Programme de *Terminale*, BO: 2004)

El alumno de *Première* y de *Terminale* ha tomado consciencia previamente de las especificidades más particulares de la lengua que estudia. Ha sido ayudado gracias a un enfoque contrastivo que le ha permitido encontrar las similitudes y diferencias con el francés y con la(s) (demás) lengua(s) estudiada(s). Un trabajo de traducción, entre otros ejercicios, permite profundizar [...] gramática y léxico son dos facetas de un sistema de representación y que cada lengua utiliza medios gramaticales y léxicos que le son propios para expresar una noción determinada. (Programa de *Terminale*, BO: 2004)

L'approche contrastive l'amène à reconnaître les moyens particuliers auxquels a recours la langue qu'il apprend. (BO: 2010)

El enfoque contrastivo le lleva a reconocer los medios particulares a los cuales recurre la lengua aprendida. (BO: 2010)

El título del apartado dedicado a la noción de cambio es sintomático de este enfoque contrastivo. Así, todos los manuales, sin excepción, incluyen en el título de este apartado el término *devenir*, ya sea de manera aislada, sin que sepamos, a priori, si se trata de un término o una noción, ya sea relacionándolo explícitamente con el proceso de traducción, mediante títulos como *la traduction de devenir* (la traducción de *devenir*), o *les équivalents de devenir* (los equivalentes de *devenir*). En otras ocasiones se presentan títulos como *Exprimer un changement. Traduire devenir* (Expresar un cambio. Traducir *devenir*), tomando una forma afín a la de los contenidos comunicativos.

El proceso de traducción subyacente al aprendizaje de estos elementos lingüísticos se explicita igualmente en la introducción del apartado:

L'espagnol traduit le verbe français *devenir* de différentes façons, selon les cas d'emploi : il considère la nature –nom ou adjectif- du mot introduit par le verbe ainsi que la valeur de la transformation envisagée –*progressive, rapide, ponctuelle ou déterminante*-. (Juntos: 2008)

El español traduce el verbo francés *devenir* de diferentes maneras, según su utilización: considera la naturaleza – nombre o adjetivo- de la palabra introducida por el verbo, así como el valor de la transformación prevista – progresiva, rápida, puntual o determinante. (Juntos: 2008)

Si puede resultar curioso que el aprendizaje de estas formas se haga a través de la traducción, pasando por el filtro del verbo francés *devenir*, es igualmente llamativo que este sea el único verbo francés presentado como vector de la noción de cambio en francés. Esta carencia se refleja en la traducción de algunos ejemplos, que sí incluyen algunos 'sinónimos', como en *Así es el mundo*, que traduce el ejemplo *Se puso enfermo* por *Il tomba malade*. No obstante, a nuestro modo de ver, el gran ausente de los verbos de cambio franceses es *rendre*, que supone la versión agentiva de este tipo de construcción, y que puede relacionarse con los usos no pronominales de los verbos presentes en este apartado (*hacer, poner, volver,*

convertir, etc.)². En cualquier caso, la ausencia de *rendre* está relacionada con la ausencia de la versión agentiva de los verbos de cambio. Esto implica, tanto desde el punto de vista lingüístico como desde el punto de vista didáctico, una visión reducida del fenómeno del cambio.

En lo que respecta a las diferentes piezas léxicas que se proponen como traducción de *devenir*, podemos apreciar en el cuadro que representa la frecuencia de aparición de estas formas en los manuales que *ponerse* y *volverse*, los únicos presentes en todos los manuales, parecen ser los más prototípicos y rentables para transmitir esta noción. *Hacerse*, *convertirse en* y *llegar a ser* aparecen frecuentemente, aunque no en todos los títulos, mientras que otros cinco verbos están presentes de manera anecdótica, como *pasar a ser*, presente en cuatro manuales, *quedarse* (*Ritmos*), *venir a ser* (*Conéctate*), *transformarse en* (*Ritmos*) o *acabar por ser* (*Venga*), presentes en un único manual:

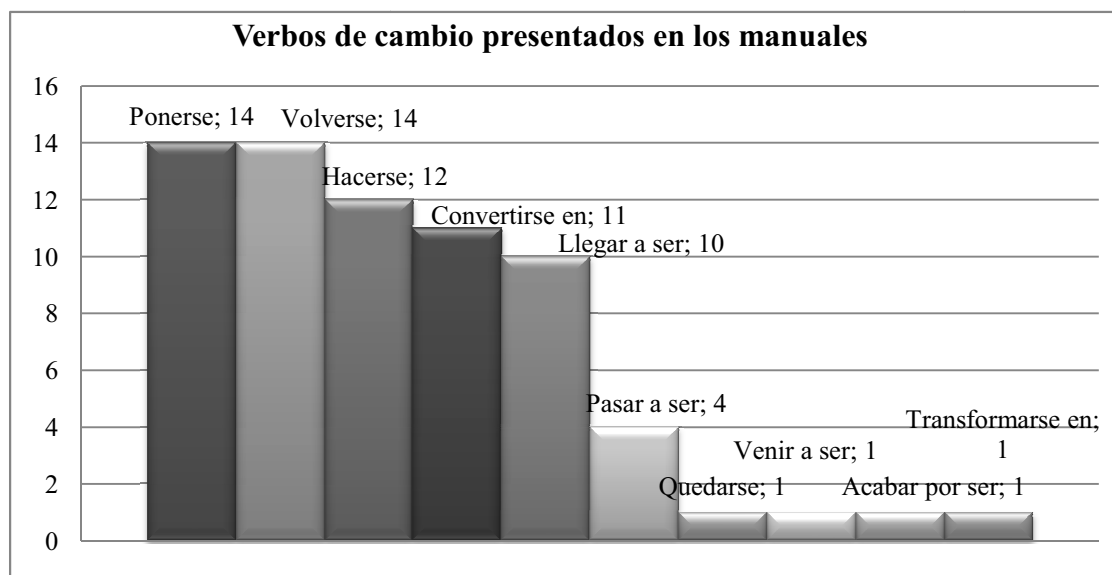


Figura 30: Gráfico de la presencia de los verbos de cambio en los manuales franceses

Dejando de lado los matices, podemos señalar que el verbo *ponerse* es caracterizado, en términos generales, como portador de significado de una transformación pasajera (circunstancial, superficial, no definitiva, provisional o momentánea) e involuntaria (accidental o sufrida por el sujeto). Un único manual (*Puerta del sol*) relaciona el uso de este verbo con ciertos campos léxicos, como *touchant l'âme, la santé, etc.* (en relación con los estados anímicos, la salud, etc.). Además de los criterios semánticos, se le caracteriza también gramaticalmente, señalando que esta pieza léxica funciona únicamente con adjetivo. En

² La relación en términos de causatividad entre los usos pronominales y no pronominales de los verbos de cambio muestran cierta correlación con la oposición entre *devenir* y *rendre*:

- *Il est devenu fou: Se volvió loco.*
- *Il l'a rendu fou: Le volvió loco.*

ocasiones, se ofrece igualmente un criterio que se apoya en sus posibilidades combinatorias, señalando que *ponerse* puede sustituirse por *estar*, en oposición con *volverse*, que podría sustituirse únicamente por *ser*. Sin cuestionar la veracidad de esta afirmación, dudamos de la utilidad didáctica de la conexión entre ambos paradigmas, dada la dificultad que encuentran los estudiantes franceses para diferenciar los usos de *ser* y *estar* con adjetivo.

Volverse a menudo se presenta como el contrapunto de *ponerse*. Gramaticalmente, no sólo combina con adjetivos sino también con sustantivos, característica señalada por la mayoría de los manuales. En cuanto a los factores semánticos, parece tener en común con *ponerse* el hecho de ser igualmente involuntario o imprevisible. Por el contrario, frente al carácter pasajero del cambio transmitido por *ponerse*, *volverse* parece relacionarse con un carácter más definitivo del cambio (durable o fundamental), si bien es cierto que no todos los manuales proponen una misma explicación. Así, mientras que *Venga* declara que esta pieza léxica transmite un cambio *définitif*, *Enlaces*, lo califica como *ressentie comme plus ou moins définitive* (percibido como más o menos definitivo), y *Ritmos*, en el otro extremo, lo caracteriza como un cambio *brutal, définitif ou pas* (brutal, independientemente de que sea definitivo o no). Esta variabilidad entre los diferentes manuales puede confundir al estudiante, en el caso de que se produzca un cambio de manual o que consulte diferentes fuentes.

Hacerse es retratado semánticamente como un verbo que transmite un cambio volitivo (decidido por el sujeto, voluntario), progresivo (resultado de una evolución) y profundo (esencial) y *Puerta del Sol* lo relaciona además con el campo semántico de las *decisiones profesionales*. Gramaticalmente, se acompaña por sustantivos según manuales como *Anda* o por sustantivos y adjetivos según manuales como *Cuenta conmigo*.

Convertirse en parece transmitir como rasgos más prototípicos la profundidad del cambio (un cambio esencial) y su duración (cambio determinante o definitivo). *Cuenta conmigo*, de manera aislada, lo relaciona con un cambio volitivo. No obstante, a menudo el único criterio que se aplica para su definición es de tipo gramatical, señalando su compatibilidad con sustantivos.

Por último, *llegar a ser* parece caracterizarse por la gradualidad del cambio (lento y progresivo) y por la noción de esfuerzo. Por otra parte, parece focalizar el resultado del cambio, dejando en segundo plano el desarrollo de la evolución.

Si, como hemos podido comprobar, existen diferencias en función de los diferentes títulos en cuanto a las presentaciones gramaticales de este contenido, dichas presentaciones gramaticales no varían en función del nivel de los estudiantes. Sólo dos colecciones aportan una diferencia entre los diferentes niveles. *Tengo* (2001-2003) presenta variaciones en cuanto a los elementos lingüísticos propuestos como traducción de *devenir* y en cuanto a los criterios de uso de cada pieza léxica, presentando por ejemplo *volverse* como un elemento que vehicula un cambio *involuntario pero durable*, en un nivel, y en otro *definitivo con una transformación repentina o imprevisible*. Desde nuestro punto de vista, esta variación no parece responder a una adaptación al nivel del estudiante. El manual *Ritmos* (2004-2006) es aquel que sin ninguna duda presenta la mayor diferencia en sus explicaciones gramaticales dependiendo del nivel. El manual de *Seconde*, presenta únicamente tres piezas léxicas como traducción del *devenir* frente a siete en *Terminale*. Por otra parte, el manual de *Seconde* no

ofrece ningún criterio para la selección de las diferentes piezas léxicas. En este sentido, si bien la presentación de un menor número de elementos léxicos para transmitir esta noción puede responder a una voluntad de simplificación, coherente con el nivel al que se dedica la presentación didáctica, resulta complicado creer que la falta de explicaciones sobre los criterios de uso de cada construcción responde al mismo objetivo. Por lo tanto, podemos concluir que el tratamiento de este elemento gramatical es idéntico en la mayoría de los casos, independientemente de los niveles a los que se dedica el manual. En los casos en los que se da una variación, parece complicado afirmar que esta se deba a una adaptación al nivel de enseñanza y no a otros criterios.

b) Análisis de la caracterización gramatical de los verbos de cambio

Para el análisis de estas caracterizaciones nos basaremos en las 6 pautas básicas que Alonso Raya y Martínez Gila (2006), citando a Thornbury y Swan, presentan para el establecimiento de reglas gramaticales operativas.

1. Familiaridad con el metalenguaje. Las explicaciones dadas por los manuales no parecen presentar problemas en cuanto al metalenguaje, que es sencillo y comprensible, utilizando términos simples relacionados con la lingüística como *adjetivo, sustantivo, verbo*, etc.

2. Simplicidad. Desde nuestro punto de vista, los términos utilizados como criterios para la descripción de los usos de los diferentes verbos resultan a menudo muy complejos, ya que refieren a conceptos altamente abstractos como, por ejemplo, las referencias a cambios *existenciales, esenciales* o *fundamentales*. La definición de estos conceptos no es explicitada y resulta complicado intuir el significado que se esconde tras el término propuesto. Desde nuestro punto de vista, no es tarea menuda definir en qué consiste un *cambio esencial*. Por otra parte, en ocasiones se presentan varios criterios de uso que pueden estar en conflicto. Así, *Puerta del Sol* declara que *hacerse* da cuenta de un cambio *esencial*, precisando que puede utilizarse para una elección profesional (*on l'utilise par exemple pour un choix professionnel*). Consideramos dudosa la caracterización de la elección de un trabajo como un cambio esencial. De la misma manera, los ejemplos pueden ser fuente de confusión. Por ejemplo, el manual *Gran vía* sostiene que *hacerse* da cuenta de una transformación *profunda y esencial*, ilustrándolo con el ejemplo *hacerse rico*. Nos preguntamos igualmente si el cambio de nivel económico de un individuo es lo suficientemente profundo para hablar de un cambio esencial.

3. Verdad. Resulta difícil establecer la veracidad de algunos criterios, puesto que, como ya hemos señalado, deberíamos caracterizar y delimitar previamente el significado de los términos empleados (*esencial, fundamental*, etc.). No obstante, hay otros criterios sobre los cuales podemos pronunciarnos. Así, por no poner más que

dos ejemplos, citaremos al manual *Anda*, que señala que *hacerse* da cuenta de un cambio decidido por el sujeto. Uno de los contraejemplos más prototípicos que podríamos presentar es el de *hacerse viejo*, puesto que se trata indudablemente de un cambio involuntario. Por otra parte, el mismo manual señala que este verbo se acompaña de sustantivos, omitiendo que puede construirse igualmente con adjetivos (*Los días se hacen más cortos en verano*). Estos dos ejemplos, seleccionados entre muchos otros, permiten ver que las reglas presentadas, no solo se ven confrontadas a numerosos contraejemplos, sino que dan indicaciones falsas sobre el uso de estos elementos lingüísticos.

4. Límites de aplicación. Según Alonso Raya y Martínez Gila, la regla que se ofrece al alumno debe ser operativa. La imprecisión y la ausencia de límites de aplicación puede ilustrarse gracia al manual *Venga*, cuando sostiene que *hacerse* se utiliza cuando el cambio es el resultado de una evolución (*le changement est le résultat d'une evolution*). Sin poner en entredicho la veracidad de esta afirmación, nos preguntamos hasta qué punto esta definición tan amplia permite diferenciar el uso de *hacerse* del de otros verbos de cambio, y por lo tanto, contribuir a la correcta utilización de este verbo. En el sentido contrario, en ocasiones la explicación representa sólo parcialmente los usos de un verbo, presentando límites de aplicación reducidos respecto al uso real. Los ejemplos son a menudo cómplices en este aspecto, ya que están tallados a la medida de la explicación propuesta. Por ejemplo, *Juntos* sostiene que el verbo *volverse* da cuenta de una transformación más rápida que *ponerse*, y propone como ejemplo *El mar se volvió azul oscuro*. *Venga*, por su parte, describe el cambio transmitido por *volverse* como duradero y definitivo, ilustrado con el ejemplo *se volvió sordo*. Como se puede apreciar, a causa de los límites artificiales vehiculados por estos criterios, surgen incoherencias al comparar ambas proposiciones, puesto que el cambio del color del mar no tiene por qué ser duradero o definitivo, ni la evolución de la sordera tiene por qué ser rápida.

5. Claridad. Según Alonso Raya y Martínez Gila (2006: 25), decir que *algo a veces equivale a algo* no ayuda nada a nuestros alumnos. Una regla tiene que ser útil, y para serlo tiene que poder usarse eficazmente. Tomando en cuenta esta definición, alguna de las reglas propuestas no son suficientemente claras. Así, *Enlaces* sostiene que *volverse* transmite la idea de un cambio *ressentie comme plus ou moins définitif* (percibido como más o menos definitivo). Así, el cambio se presenta como *más o menos definitivo*, con una imprecisión que limita la aplicabilidad de la regla. Asimismo, la claridad se ve también amenazada por una mezcolanza generalizada en la tipología de criterios, que puede ilustrarse con la descripción que *Juntos* da de *volverse*. Sostiene que este verbo da cuenta de un cambio más rápido que *ponerse*, caracterizado por expresar un cambio pasajero, mezclando los criterios de perennidad del resultado del cambio (pasajero/definitivo) y de rapidez de la transformación (rápido/lento). Sobra decir que un cambio pasajero puede ser rápido (*ponerse*

nervioso) o lento (*ponerse gordo*) y un cambio rápido puede ser pasajero (*ponerse nervioso*) o definitivo (*quedarse sordo*). Nos permitimos señalar que algunos ejemplos contribuyen igualmente a la ausencia de claridad. Así, *Juntos*, para ilustrar la transformación determinante transmitida por *convertirse en*, propone el ejemplo *Este monstruo se organizó para convertirse en un gigantesco vivero de eficacia*, que desde nuestro punto de vista no ilustra de manera suficientemente clara el significado de este verbo.

6. **Relevancia.** Este criterio está en estrecha relación con una de las cuestiones clave de este trabajo: ¿El aprendizaje de los verbos de cambio es relevante para la expresión del cambio en español?, ¿se trata de un recurso realmente útil y rentable para la expresión de esta noción?, ¿es posible abordar esta noción desde un punto de vista puramente o meramente léxico? Las respuestas a estas preguntas desborda los marcos de este apartado, por lo que serán presentadas en el apartado dedicado a la didáctica de esta noción.

1.2.2.3. Tipología de ejercicios propuestos

Los ejercicios propuestos para la práctica de la noción de cambio se relacionan siempre con los verbos capaces de traducir *devenir*. En la inmensa mayoría de los casos, estos ejercicios, de corte estructural, se basan en la introducción del verbo de cambio adecuado en un contexto oracional. Este verbo puede reemplazar otro verbo español (*ser / estar*) como en *Los jesuitas fueron los defensores de los indios* (Tengo, 2002: 169), o simplemente rellenar un hueco, como en *Los empresarios... las primeras víctimas del chantaje* (Conéctate, 2003: 68).

Este tipo de ejercicios es común a todos los niveles. *Cuenta conmigo* (2005-2007), por ejemplo, propone este tipo de ejercicio de la *Seconde* a la *Terminale*. No obstante, si bien la estructura del ejercicio y la dificultad asociada a la selección del verbo correcto son similares independientemente del nivel, el vocabulario de las frases es sensiblemente más fácil en *Seconde* que en *Terminale*. Para facilitar la realización de este ejercicio, en *Seconde* se propone igualmente un apunte gramatical simplificado sobre los verbos de cambio.

Otro tipo de ejercicio, documentado únicamente en *Cuenta conmigo* (2005:131), se basa en el descubrimiento por inducción del significado de los verbos de cambio. Es introducido mediante la siguiente consigna: *deduis le sens du verbe 'convertirse en' en fonction du contexte dans la phrase* (deduce el significado del verbo *convertirse en* en función del contexto en la frase). Tras el descubrimiento del significado del verbo, el ejercicio continúa de esta manera: *Comment traduis-tu ce verbe? Connais-tu d'autres verbes espagnols ayant le même sens?* (¿Cómo traduces este verbo? ¿Conoces otros verbos en español que tengan el mismo sentido?). Comprobamos así, pese al tratamiento inductivo, relativamente novedoso, que la enseñanza sigue estacionada al nivel oracional, que el ejercicio sigue estando mediatizado por la traducción, y que se produce sistemáticamente la asociación de estos verbos dentro de una categoría, caracterizada por ser capaz de traducir el verbo *devenir*.

Podemos concluir diciendo que los diferentes manuales, independientemente de la editorial y el año de publicación, ofrecen la misma tipología de ejercicios, basados esencialmente en la selección de uno de los verbos de cambio para insertarlo en una frase determinada, limitando así la enseñanza de la lengua al nivel oracional. La tipología de ejercicios tampoco parece variar según los diferentes niveles, pero se ofrecen a menudo ciertos elementos de apoyo en niveles inferiores para facilitar la tarea de los estudiantes (apuntes gramaticales simplificados, vocabulario menos complejo, etc.). Asimismo, es importante señalar la importancia de la L1 en la enseñanza de estos elementos gramaticales. Y es que, a pesar de que las actividades no se basan en la traducción de frases francesas, los diferentes verbos se presentan como la traducción de *devenir*. Este pasaje obligado por la L1 supone de alguna manera un recorrido cognitivo guiado, en cuanto que obliga al estudiante a pasar por la lengua francesa, y, más precisamente, por una estructura lingüística concreta de esta lengua (aquella del verbo *devenir*) que conlleva una concepción particular del fenómeno de cambio (no agentiva, focalizada en el sujeto que sufre el cambio de estado, etc.), obstaculizando así la creación, por parte del estudiante, de su propia concepción del evento de cambio, de la selección de los elementos lingüísticos capaces de expresarla y, de manera general, de la selección y utilización de sus propias estrategias.

1.2.3. La didáctica de la expresión de la emoción

En este apartado presentaremos una visión panorámica acerca de la presentación didáctica que se hace sobre la expresión de la *emoción* en los manuales franceses.

1.2.3.1. Presencia e identidad de la noción de emoción en el índice

En algunos manuales con índices temáticos, como *Así es el mundo* o *Ritmos*, o más completos como *Puerta del sol*, no aparecen apartados particularmente relacionados con el dominio emocional en ninguno de los niveles. En otros, independientemente del nivel, sí que aparecen apartados relacionados con los sentimientos, como el de *ternura* en *Gran Vía (Terminale)*, el de *emociones* en *Nuevos Rumbos (Seconde)*, o el de *relaciones*, en *Juntos (Seconde)*, en el que se detalla como actividad de comunicación la tarea siguiente: *escribe un poema de amor*. Estas rúbricas, con enfoques diferentes según el manual, tienen en común el hecho de que la emoción representa un eje temático común a toda la lección, más que un contenido comunicativo o lingüístico que se deba adquirir, aunque obviamente se dé una relación entre ambos aspectos. En escasas ocasiones se presenta la emoción de manera más precisa en el índice. *Anda (Terminale)* es una excepción, presentando en el apartado de léxico el contenido *les sentiments (los sentimientos)*. Resulta por lo menos sorprendente que este contenido se inserte en una unidad llamada *La aventura de la ciencia*, junto a otros contenidos léxicos como *les sciences (las ciencias)*, *le cosmos et l'astronomie (el cosmos y la astronomía)*, o *Caractère et qualités morales (Carácter y virtudes morales)*.

Por lo tanto, podemos concluir que la noción de *emoción* no goza necesariamente de una identidad propia. En muchos casos, a pesar de que esta noción es tratada a través de los diferentes textos estudiados, no tiene una representación en el índice. Cuando está presente, a menudo aparece como la temática de una lección o unidad, y no como un contenido léxico, gramatical o comunicativo preciso. Por otra parte, en algunas ocasiones estas rúbricas presentan una conexión tangencial con el dominio de las emociones, como la de *relaciones* y otras rúbricas presentan lazos más estrechos, como el de *emociones* o *ternura*.

1.2.3.2. Recursos presentados para la expresión emocional

En este apartado presentaremos los diferentes recursos que ofrecen los manuales para la expresión de la emoción. Analizaremos tanto los recursos que se exponen explícitamente en las lecciones dedicadas a esta noción, como aquellos que se procuran de manera implícita, como por ejemplo las estructuras y vocabulario presentes en el *input* presentado.

a) En las presentaciones didácticas

De manera generalizada en todos los manuales anteriores a 2010 y a todos los niveles, la manera de presentar y trabajar esta noción se basa en la lectura, comprensión y análisis de un texto, la mayor parte de las veces literario, relacionado de una manera más o menos estrecha con una temática emocional. Para guiar la comprensión y el análisis de dichos textos, se ofrecen preguntas que orientan la reflexión de los estudiantes. Como herramienta para la comprensión y el análisis de los textos, y para la respuesta a las preguntas que sobre estos se realizan, se presenta al estudiante vocabulario de apoyo relacionado con el mundo de las emociones.

Por ejemplo, en *Nuevos Rumbos*, uno de los manuales que más atención presta a esta noción, el vocabulario de ayuda se aporta gracias a un apartado llamado *puntos clave* que según el manual tiene por misión ofrecer *pistes de réflexion et les moyens de parler* (pistas de reflexión y recursos para hablar). Dichos recursos son esencialmente de naturaleza léxica, mediante unidades léxicas ‘simples’ (*la exasperación / la soledad / el fastidio-la lassitude / estallar-explotar*) o expresiones compuestas fijas como *en avoir assez* (estar harto). Si generalmente se ofrecen términos rentables para la comunicación, en ocasiones se proponen expresiones de escaso uso como *no haber en sí de júbilo*, (*Nuevos Rumbos* 2003: 36), curiosamente propuesta para analizar un texto de marcado registro coloquial, extraído de la novela *Manolito Gafotas, los trapos sucios* (2000) de Elvira Lindo.

El léxico propuesto es traducido en ocasiones, según la dificultad del término y el nivel de lengua del manual. Las traducciones, como es lógico, no conservan la estructura gramatical del término original. Así, *Gran Vía* traduce *estremecerse* por *faire frémir* y *alegrarse* por *se réjouir* o *être heureux*. *Nuevos Rumbos*, por su parte, traduce *sentirse orgulloso* por *être fier* y *rendre heureux* por *hacer feliz*. Esta divergencia de recursos y estructuras (medias,

copulativas, intransitivas, transitivas, etc.) pone de manifiesto el interés de este trabajo, que tiene por objetivo analizar los patrones cognitivos y estructuras lingüísticas utilizadas en ambas lenguas para la expresión de esta noción, para ofrecer en consecuencia pautas generales que vayan más allá de la traducción de términos concretos, y que den cuenta de los significados asociados a las diferentes elementos y estructuras lingüísticas.

En conclusión, podemos señalar que el aporte teórico que presentan los manuales para la expresión de esta noción es de naturaleza esencialmente léxica, más que gramatical o incluso, comunicativa.

b) En el input

El input presentado es en la mayoría de los casos escrito, y en general literario. Esto se debe probablemente a la relevancia del dominio emocional en este tipo de textos. Otras opciones, menos recurrentes, son los textos periodísticos, las canciones, los cómics, las tiras cómicas, los cuadros o la publicidad. Veamos varios ejemplos:

La observé todo el tiempo con ansiedad. Después desapareció en la multitud, mientras yo vacilaba entre un miedo invencible y un angustioso deseo de llamarla. ¿Miedo de qué? Quizá, algo así como miedo de jugar todo el dinero de que se dispone en la vida a un solo número. Sin embargo, cuando desapareció, **me sentí irritado, infeliz**, pensando que podría no verla más [...]. Esa noche volví a casa nervioso, descontento, triste. (Texto: *Una muchacha desconocida*, extracto de *El túnel*, 1948, de Ernesto Sábado, publicado en *Gran Vía*, 1993, p. 34, l. 14-19)

Y **me hace feliz** pensar que **eres feliz** y que **Alejandra sea feliz contigo...** **Que todo te vaya bien es, para mí, un motivo de satisfacción**. Como lo es también el que no digas tonterías como tu hermano, **al que cada día soporto menos, cada vez le aguanto menos** sus delirios artísticos, sus ridículas fantasías sus pretensiones de merluzo. (Texto *Padre e hijo* extracto de *El viaje vertical*, 1999, de Enrique Vila-Matas, publicado en *Nuevos Rumbos*, 2006, p. 26, l. 6-9)

Al mismo tiempo, **un orgullo humildísimo me corroía enteramente**. (Texto: *La trenza sacrificada*, extracto de *Nada*, 1944, de Carmen Laforet, publicado en *Gran Vía*, 1993, p. 36, l. 36)

Como podemos constatar, los textos presentan abundantes recursos para la expresión de las emociones y del cambio emocional. Estos recursos pueden relacionarse con el plano léxico³ con verbos (*sentir, ser*), adjetivos (*feliz, nervioso, descontento, triste*) o sustantivos (*orgullo, satisfacción*). También pueden ser considerados desde un punto de vista más

³ La diferenciación de estos planos se realiza en aras de la claridad expositiva, teniendo en cuenta la dificultad de establecer categorías suficientes y necesarias y sosteniendo la indudable relación entre las diferentes categorías presentadas.

gramatical, gracias a estructuras como *ser + adjetivo* (*ser feliz*), *hacer + infinitivo* (*me hace feliz*), la asociación de la preposición *con + sustantivo* (*lo observé con ansiedad*) o construcciones de predicación secundaria (*volvía a casa nervioso, descontento, triste*). Igualmente, estos ejemplos son representativos respecto a las conceptualizaciones que se dan en las diferentes lenguas sobre el terreno emocional, como por ejemplo el de la emoción concebida como una entidad situada en el dominio del experimentador de la emoción, invadiendo su espacio e imponiendo así el sentimiento designado (*un orgullo humildísimo me corroía enteramente*).

Queda claro, gracias a estos ejemplos, que los textos propuestos presentan una gran variedad de recursos, semejantes a aquellos utilizados en las producciones del corpus por los hablantes nativos para la expresión de los sentimientos, y esto en el plano léxico, gramatical o relativo a las conceptualizaciones. No obstante, pese al potencial de estos textos en cuanto a la didáctica de la expresión emocional, los recursos presentados en los apartados correspondientes no son representativos de la riqueza presentada en el *input*, ya que se ven reducidas a un plano puramente léxico.

Por otro lado, también es evidente que se descuida la modalidad coloquial en que pueden manifestarse los distintos recursos lingüísticos para hablar de emociones. Los ejemplos analizados a lo largo del presente estudio resultan en ese sentido una fuente indiscutiblemente más rica y representativa de un registro mucho más rentable comunicativamente que el de los textos literarios que sirven de punto de partida a estos manuales.

c) En los anexos

Este contenido no se presenta, de manera general, en un apartado propio en el interior de los diferentes anexos. Excepcionalmente, *Juntos*, en un apartado con vocación comunicativa llamado *Para expresarse*, incluye la rúbrica *expresar sentimientos*. Se basa en una lista de exponentes comunicativos como *odio, no soporto, me niego a., me gusta(n) (mucho), me molesta(n), me indigna(n), me interesa(n)*, listos para ser utilizados por el estudiante. Existe un cierto ‘intrusismo’ en el apartado, teniendo en cuenta que *negarse a algo* no supone necesariamente la expresión de los sentimientos, y que el verbo *gustar* da cuenta más bien de gustos y preferencias que de emociones. También se perciben ciertas carencias, tanto a nivel léxico y gramatical (como adjetivos y sustantivos, o estructuras diferentes a aquellas calcadas de *gustar*) como comunicativo.

Por otra parte, en algunas ocasiones los títulos presentes en este apartado son equívocos. En *Venga*, por ejemplo, se incluye un apartado llamado *tourneures affectives* (expresiones afectivas), que se dedica a los verbos que se construyen, según el manual, de la misma manera que *gustar*, como por ejemplo *doler* o *encantar*, y no a las expresiones capaces de expresar emociones.

1.2.3.3. Tipología de ejercicios propuestos para la práctica de esta noción.

En este apartado presentaremos la tipología de ejercicios propuestos por los manuales para trabajar esta noción en el aula. En primer lugar presentaremos la manera más recurrente de presentarla para luego analizar otras propuestas más originales.

Como se ha señalado anteriormente, la manera más frecuente de trabajar este contenido se basa en la lectura, comprensión y análisis de un texto (literario, periodístico) o de un soporte iconográfico. La comprensión y el análisis se ven orientadas por una serie de preguntas que sirven de guía y que pueden ser de carácter general como *Apunta y analiza los sentimientos del padre con relación al proyecto de su hijo. [...] (Juntos, 2006: 54)* o más específicas, haciendo por ejemplo referencia a una parte concreta del texto: (*Gran Vía, 1993: 34*).

Líneas 7-13: ¿Qué sentimientos experimentaba el pintor frente a la reacción del público? ¿Cómo se atenuaron en parte?

Líneas 14-19: Analiza el estado de ánimo del narrador. ¿Cómo evolucionó? ¿Cuál fue su dilema?

Para posibilitar la respuesta a estas preguntas se ofrece a los estudiantes un apartado de vocabulario situado al lado del texto. Podemos preguntarnos si este vocabulario condiciona el discurso del estudiante, en la medida en que los términos propuestos parecen corresponderse con la respuesta esperada. Por ejemplo, para poder realizar el ejercicio *Analiza la reacción de las protagonistas cuando encontraron a la perra (Juntos, 2006:68)*, se proponen términos como *dar asco (dégoûter)*, *dar lástima (faire pitié)* o *dar pena, (faire de la peine)*, que pueden ofrecer, según nuestro parecer, una importante orientación respecto a la respuesta que se espera del estudiante. Igualmente tradicionales y presentes en varios manuales, encontramos ejercicios basados en la traducción de términos relacionados con la emoción (*Juntos 2006: 68*).

En cuanto a ciertas propuestas más originales, podemos señalar la lectura dramatizada de un texto relacionado con los sentimientos (*Nuevos Rumbos, 2003: 16*) o la escritura de una carta de ruptura (*Puerta del sol, 2006: 107*) gracias a ciertas estructuras que el alumno debe reutilizar, como *querido(a), lo nuestro (notre histoire), te guardo rencor por (je t'en veux de...)*. Otra actividad novedosa se basa en la captación de metáforas en un texto y posteriormente en la creación de metáforas relacionadas con la tristeza de la separación (*Juntos, 2006: 66*). El interés de la actividad en cuanto a la didáctica de la expresión emocional se ve reducido por el hecho de que las metáforas presentes en el texto, como por ejemplo *el amigo que se va es como un pozo sin fondo que no se vuelve a llenar*, y quizás aquellas creadas por los estudiantes no son aquellas utilizadas por los nativos en el lenguaje corriente, y que por lo tanto, no son susceptibles de ser reutilizadas de forma productiva.

Como conclusión, podemos señalar que la proposición didáctica ligada a estas dos nociones no reúne en muchos casos las características relacionadas con el enfoque orientado a la acción y las características relacionadas con un objetivo realmente 'comunicativo'. En este sentido, la expresión emocional se trabaja esencialmente mediante la lectura, comprensión y

análisis de textos esencialmente literarios. En consecuencia, según la cronología del texto presentado, el lenguaje puede resultar arcaico o desvinculado del registro oral, así como el vocabulario propuesto para analizar y comentar dicho texto. Por otra parte, a pesar de los numerosos recursos y estrategias para la expresión de la emoción presentes en el input propuesto (textos), los recursos presentados pertenecen a un registro puramente léxico y se detienen en el nivel oracional. Por otra parte, no se invita al estudiante a expresar sus propios sentimientos sino que se le solicita para la descripción y análisis de los sentimientos de los personajes de los textos. Además, cuando se cuestiona acerca de la situación emocional de dichos personajes de ficción, a menudo no se otorga al estudiante la capacidad de interpretar él mismo el estado de ánimo de los personajes, sino que debe dar cuenta de una respuesta esperada por el docente y evaluada en términos de ‘correcta/incorrecta’. Por último, es importante señalar que a menudo la expresión emocional se ve relacionada a la expresión del cambio, como por ejemplo en el ejercicio *Analiza el estado de ánimo del narrador. ¿Cómo evolucionó?* (*Gran Via*, 1993: 34) presentado anteriormente. Estas constataciones no se ven sujetas a variaciones relativas con la fecha de publicación del manual o el nivel de lengua al que se orienta.

1.3. Los manuales publicados a partir de 2010. ¿Ofrecen novedades?

Proponemos a continuación el análisis de 3 manuales publicados en 2010, disponibles en las fechas en las que se realizó el análisis de datos, orientados al nivel de *Seconde* (A2-B1) y pertenecientes a editoriales distintas. Como hemos señalado en el apartado de metodología, el estudio separado de estos responde a un doble interés. Por una parte, investigar si estos son similares a los precedentes, y, por otra parte, para establecer un panorama acerca del tratamiento actual de estas dos nociones en los manuales de español en Francia.

1.3.1. Presencia en índices e identidad de las nociones de *cambio* y *emoción*

Estos manuales tienen en común la existencia de índices detallados, que precisan, entre otros aspectos, la unidad temática de la lección, los contenidos gramaticales y los contenidos comunicativos, al igual que las tareas que se van a realizar.

La noción de *emoción* está presente en todos estos manuales de *Seconde*, por lo que podemos afirmar que los autores la consideran adecuada para este nivel. Este contenido se presenta de diversas maneras. Así, por ejemplo, en *Ahora sí*, se introduce como título de una unidad entera dedicada al dominio emocional, llamada *Emociones*, dentro de la cual se especifica igualmente como tarea *Expreso mis emociones y reacciones*. En *A mí me encanta*, esta noción se inserta en el apartado dedicado a los objetivos comunicativos, como *Exprimer son état d'esprit* (expresar su estado de ánimo) y *réagir face à une situation donnée* (reaccionar frente a una situación determinada), dentro de una lección dedicada a los consejos llamada *Yo que tú...*. En *Apúntate*, se introduce igualmente esta noción a través de los

objetivos comunicativos *exprimer des sentiments et des impressions* (expresar sentimientos e impresiones) y *Evoquer des états d'âme* (evocar estados de ánimo) dentro de una unidad llamada *Gustos*. En este mismo manual se presenta un contenido comunicativo relacionado con una emoción concreta, *Exprimer l'étonnement et la surprise* (expresar la sorpresa), en una unidad titulada *Proyectos*.

En cuanto al cambio, solo *Apúntate* propone una entrada relativa a esta noción, presentándolo como contenido comunicativo *Décrire des changements* (Describir cambios).

Por lo tanto, como podemos comprobar, estos nuevos manuales otorgan más importancia a la expresión de los sentimientos que los manuales precedentes, lo que se comprueba gracias a su presencia en el índice. Esta noción se encuentra indexada gracias a términos como *emoción* y *sentimiento*, que son usados como sinónimos. Esta noción se encuentra en diferentes apartados (título de la lección, descripción de la tarea o objetivo comunicativo) y puede presentarse de manera panorámica o centrándose en una única emoción (como la sorpresa, por ejemplo). La noción de emoción se encuentra a menudo relacionada con la expresión de una reacción frente a un determinado evento. En cuanto a la noción de *cambio*, no disponemos de la información suficiente para explicar su ausencia en el índice de dos manuales (falta de pertinencia como noción, etc.), sobre todo teniendo en cuenta que este contenido está presente en los manuales.

1.3.2. Recursos presentados para la expresión de las nociones de *cambio* y *emoción*

En este apartado trataremos el material lingüístico que se presenta a los alumnos para que sean capaces de expresar estas nociones. Distinguiremos entre los apartados dedicados específicamente a este menester, y por otro lado, el input que se encuentra en los textos.

a) En la teoría

No hay una verdadera coincidencia acerca de los recursos propuestos para expresar la emoción en los diferentes manuales. *Apúntate*, propone algunos sufijos apreciativos (*-ito*, *-illo*, *-cito*, *-ísimo*), y los indicadores de cantidad (*mucho*, *poco*, *bastante*, *demasiado*), además de otros relacionados más periféricamente con la expresión de los sentimientos, como la preposición *a* antes de complemento directo. Resulta especialmente interesante para nuestro trabajo el hecho de que en una unidad titulada *évoquer des états d'âme* (evocar los estados de ánimo), se proponga como herramienta gramatical la *traduction du verbe devenir* (la traducción del verbo *devenir*) lo que supone un estudio conjunto de las nociones de cambio y de emoción. Por su parte, *Ahora sí* trabaja el verbo *dar*, relacionado con expresiones como *dar miedo*, *dar pena*, etc. así como el exclamativo *qué* relacionado con la expresión de la sorpresa. Por último, *A mí me encanta* (104-105) distingue entre expresión de una emoción y expresión de una reacción. Para la expresión de emociones propone las estructuras *estar + adjetivo* y *sentir + adjetivo*:

- *Estoy cansado (a) / contento (a) / deprimido (a) / nervioso (a) / tranquilo (a).*
- *Estoy harto (a) = Estoy hasta las narices.*
- *Me siento ajeno (a) / inútil / aliviado (a) (soulagé de) / frustrado (a)*

Por otra parte, para expresar la reacción frente a ciertas situaciones (*réagir face à une situation donnée*), propone la estructura subyacente al verbo *gustar*, que denomina *tourmures de type 'a mí me gusta'* (estructuras del tipo 'a mí me gusta'), señalando que los verbos de sentimiento mantienen la concordancia con el sujeto, que está a menudo invertido⁴ (*verbes de sentiment: accord avec le sujet, qui est souvent inversé*) y las asocia a construcciones como las siguientes:

- (A mí) me hace *ilusión* / me alegra ...
- (A mí) me da *miedo* / pena / pánico / vergüenza (honte)..
- (A mí) me *emociona* / me agobia (= me estresa) / me sorprende...

Resulta interesante esta oposición entre *el estado de ánimo*, concebido como un estado homogéneo (una entidad se encuentra en un estado que no varía) y *la reacción frente a una situación*, concebida como un proceso heterogéneo de cambio (un evento provoca una emoción en una entidad, que sufre un cambio en consecuencia). Como hemos podido comprobar en el análisis de corpus, esta distinción entre estados emocionales y procesos de cambio emocional tiene repercusiones importantes a nivel semántico, lingüístico y pragmático, lo que conlleva necesariamente un tratamiento didáctico adaptado, sobre el que intentaremos ofrecer algunas pautas en el apartado dedicado a la didáctica. Es importante señalar, por otra parte, que se presentan únicamente las versiones transitivas de estos verbos (X me emociona), pero se omite la presentación de la estructura media correspondiente (me emociono con X), de uso muy frecuente en español.

En cuanto al cambio, *Apúntate* (pp. 132-134) presenta el objetivo comunicativo de *describir cambios* en una unidad llamada *La educación ayer y hoy*, junto a otros objetivos comunicativos como *exprimer la durée* (expresar la duración) o *raconter 2 événements simultanés* (contar 2 eventos simultáneos). Asociadas a estos contenidos y no sólo a la descripción del cambio, se proponen estructuras como en *cuanto + indefinido* y *al + infinitivo*, y se presentan como los conectores necesarios para expresar dos eventos sucesivos. Una versión más tradicional sobre los medios lingüísticos necesarios para expresar el cambio (la traducción de *devenir*) la encontraremos en este mismo manual (p.74), inserta en la unidad dedicada a *evoquer les états d'âme* (evocar los estados de ánimo), que hemos presentado anteriormente. Estas estructuras, ligadas a la traducción del verbo francés están presentes en otros manuales publicados en la misma fecha. Así, *A mí me encanta*, pese a que no presenta la expresión del cambio entre sus contenidos gramaticales, propone en el anexo gramatical un apartado llamado *Devenir et rendre [traduction de]* (Devenir y rendre, [traducción de]), con la novedad de aportar la versión agentiva de los verbos de cambio, codificada en el verbo

⁴ Por invertido se entiende que la entidad que sufre el cambio no está codificada como sujeto sino como complemento directo.

rendre, resolviendo así de alguna manera la laguna de los manuales anteriores. En ambos manuales, no obstante, la descripción de los verbos de cambio es similar a la propuesta por los manuales anteriores, esto es, mediatizada por la lengua materna y respondiendo a criterios poco esclarecedores.

Por último, en la sección de vocabulario de los diferentes manuales, encontramos diferentes recursos léxicos relacionados con estas nociones, de manera semejante a los manuales anteriores.

b) Input presente en los textos

En cuanto al input presentado en los textos, como en los manuales precedentes, se ofrecen una gran variedad de textos literarios, más o menos actuales. Sin embargo, constatamos una mayor presencia de otro tipo de textos en la presentación de esta noción. A modo de ejemplo, se proponen textos recientes pertenecientes al registro oral como una entrevista oral a Javier Bardem (*A mí me encanta*, 105) o incluso textos que se apoyan en códigos no lingüísticos para la expresión de emociones como el del abanico o el mate (*Apúntate*: 72-73).

En cuanto a los recursos presentes en estos textos, encontramos como en los anteriores manuales una gran variedad de ellos:

Mira Andrés, te quiero, tú mejor que nadie sabes cuánto **te amo**, pero **estoy** muy cansada. [...] **He perdido** el deseo de disfrutar los pequeños detalles. Estoy obsesionada contigo [...]. **No estoy triste, ni siquiera estoy** triste. Es que **me siento** ajena, **he perdido** confianza en mí. (Texto: *¡Estoy hasta las narices!* extracto de *Querido primer novio*, 1999 de Zoé Valdés, publicado en *A mí me encanta*, 2010, p. 104)

Al oírle, **me quedé espantado e inmóvil**, [...]. Ahora todos me observan como si verdaderamente **me hubiera convertido en un conejillo indefenso** y sólo esperasen una señal para caer sobre mí. [...] Al final me desplomé en una butaca, **convertido en un cuerpo inseguro** y gelatinoso. (Texto: *Cambio de papel, cambio de piel* extracto de *¡Pide otra pizza, por favor!*, 2003, de Jesús Carazo, publicado en *Apúntate*, 2010, p. 74)

En el texto *Cambio de papel, cambio de piel* de *Apúntate*, encontramos numerosos verbos de cambio, que son igualmente explicados en un apartado *ad hoc* contiguo al texto. Gramaticalmente se presentan igualmente multitud de recursos y construcciones, como las llamadas tradicionalmente copulativas (*estoy muy cansada*), transitivas (*te amo*) y medias (*me quedé muy feliz*), por poner sólo algunos ejemplos. De la misma manera que los otros manuales, estos ejemplos representan diferentes conceptualizaciones ligadas al terreno emocional, como la emoción concebida como una entidad que sale del dominio del experimentador, suponiendo esto el cese de este sentimiento (*he perdido confianza en mí*).

Por lo tanto, al nivel del input presentado, se comprueba una gran riqueza y variedad, al igual que en todos los manuales anteriores, aunque en este caso con una mayor representación de registros más coloquiales.

1.3.3. Tipología de ejercicios

La comprensión y análisis de textos sigue siendo una de las modalidades de actividad propuesta para la enseñanza de la expresión de la emoción. Sin embargo, estas actividades de comprensión y análisis forman parte a menudo de una secuencia, más o menos extensa, que tiene por conclusión la realización de una tarea. Tanto las secuencias como las tareas representan un interés variable según los diferentes casos y los diferentes manuales. En este apartado nos limitaremos a ofrecer una presentación global de los diferentes tipos de tarea que se proponen, sin entrar a valorar cada ejemplo.

En ocasiones, se trata de proposiciones de escritura creativa, como en *A mí me encanta* (104), donde se presenta una tira cómica, que tras la fase de comprensión y análisis debe someterse a un proceso de re-escritura (*Escribe un globo imaginando lo que podría decir la rana en la última viñeta*).

En otras ocasiones, se trata de un ejercicio basado en técnicas de dramatización, por ejemplo basado en la creación de un diálogo que debe ser representado delante de la clase. Así, en *A mí me encanta* (105), tras una serie de actividades de comprensión auditiva y análisis de texto sobre la recepción del Oscar por parte de Javier Bardem, se propone una tarea con el objetivo, bastante particular, de dialogar durante 2 minutos delante de toda la clase acerca de las emociones sentidas tras la recepción de un premio imaginario:

Tu misión: reaccionar frente a una buena noticia. Acabas de ganar el premio al mejor compañero de clase. Un compañero te pregunta cómo estás y lo que sientes. Tú le contestas. Ayudándoos con vuestros apuntes, dialogad ante la clase durante unos 2 min.

También relacionado con el teatro, *Apúntate* propone una tarea interesante y bastante novedosa: tras los ejercicios de comprensión y análisis de un texto (78-79), propone la redacción de las acotaciones necesarias para cada réplica con vistas a la interpretación de la obra en el aula.

Otra posibilidad consiste en ponerse en la piel de un personaje literario, el protagonista de un texto, y redactar un relato desde esta nueva identidad. Por ejemplo, en *Ahora sí*, tras el estudio de un texto (comprensión y análisis), se propone que se escriba un relato poniéndose en la piel de un personaje, dando cuenta a la vez de lo que ocurre y de lo que siente según avanzan los acontecimientos:

Me lanzo a contar mi peor recuerdo de vacaciones. (128)

Eres Pablito ya adulto. Cuenta en pasado aquellas vacaciones explicando lo que pasó y lo que sentiste. Haz ocho frases. Puedes preparar unos apuntes para tener una guía (palabras sueltas).

Esta tarea es precedida por un ejercicio en el que deben completar la frase “*unos estaban / otros estaban*” con los siguientes adjetivos (*desilusionados / contentos / alegres / disgustados / entusiasmados / tristes*). Tanto la presentación del estado emocional de los personajes mediante el verbo *estar*, como la petición de escribir *ocho frases*, parecen invitar a la conceptualización y expresión de los sentimientos como una serie de estados homogéneos sucesivos, y no como una situación cambiante. Lo mismo ocurre en la siguiente tarea, de idéntica naturaleza, precedida por un ejercicio de comprensión en el que se pregunta al alumno *¿Qué sentimientos sucesivos experimentó Lorenza?*, condicionando al estudiante a concebir el suceso como una serie de etapas emocionales sucesivas y no como un proceso heterogéneo de transformación emocional:

Me lanzo a contar mi peor recuerdo de vacaciones. (129)

Eres Lorenza, años más tarde. Cuenta en pasado aquellas vacaciones: lo que pasó y lo que sentiste.

Una propuesta en *Apúntate* (72-73), se basa en la creación de un nuevo código emocional basándose en un elemento dado (como las flores o los animales) tras haber estudiado los códigos del abanico en España o del mate en Argentina.

Igualmente novedosa, como actividad para los manuales de español, resulta la actividad de mimo propuesta por *Apúntate*:

Juegos de adivinanzas (76)

Primero se escribe una emoción en un papelito (el enfado, el miedo, la alegría, el disgusto, la tristeza, la sorpresa, etc.) y se mezclan los papeles. Cada alumno tiene que escoger un papel y expresar con mímica la emoción indicada. Los compañeros tienen que adivinar de qué emoción se trata y justificar su respuesta.

Estas tareas, suelen ser precedidas (preparación) o sucedidas (repaso) de diferentes ejercicios de corte estructural. Estos ejercicios toman diferentes formas y tienen diferentes objetivos. Se pueden basar en la transformación de una frase. Por ejemplo en *Ahora sí* (124-125) se propone el cambio de una estructura como *Esta chica es muy alegre*, que expresa un rasgo de la personalidad del sujeto de la oración, por una construcción como *¡qué alegre es esta chica!* que permite expresar además el estado de ánimo del locutor (sorpresa, entusiasmo, etc.). Otra posibilidad consiste en ordenar las palabras de una frase, como *nos/estos chicos/dan/no/miedo* (*Ahora sí*, 126-127) o en la construcción de frases mediante la conjugación de un verbo en infinitivo (*Hacer ilusión, yo*) *las sorpresas*. (*A mí me encanta*: 104). La inclusión de ejercicios de este tipo, estrechamente ligados a la expresión de la emoción y que trascienden la dimensión léxica, supone una gran evolución puesto que se dota a esta noción de una codificación gramatical y estructural que le es propia, lo que resulta imprescindible para su explotación didáctica, como veremos posteriormente.

De manera idéntica a la expresión de emociones, la expresión del cambio se encuentra inserta en una secuencia comunicativa puntuada de tareas. En *Apúntate* (p. 132-

134), en el apartado dedicado a describir los cambios se proponen dos tareas posibles. La primera consiste en la entrevista a una persona adulta acerca de su educación, para luego establecer una comparación con la educación del alumno. Se concibe así la expresión del cambio, no como la expresión del proceso de cambio en sí, sino como la comparación entre la situación de un elemento en dos épocas diferentes, habiéndose producido entre ambas una evolución⁵. La segunda tarea consiste en la escritura de la biografía del estudiante utilizando como hilo conductor un objeto que le ha acompañado durante toda la vida. Aquí, la noción de cambio se relaciona con otras nociones relativas a la construcción de un relato, como la de contar dos eventos simultáneos. Estas dos tareas son una muestra de la disociación que se ha producido en algunos manuales entre la expresión del cambio, por una parte, y la traducción del verbo *devenir*, por otra. Una consecuencia lógica de esta diferenciación podría materializarse en el futuro en una proposición didáctica específicamente dedicada a la expresión del cambio, entendido como un proceso complejo mediante el cual se produce una transformación.

Junto a esta visión más amplia de la expresión del cambio, encontramos actividades relacionadas con los recursos tradicionales propuestos para la expresión del cambio (traducción de *devenir*), que aparecen en una unidad dedicada a la expresión de sentimientos. La tarea propuesta es la siguiente: *recuerda un mal momento que pasaste. Cuenta lo que pasó, qué sentiste, por qué sentimientos y etapas pasaste* (Apúntate: 75) y se basa en el texto presentado anteriormente *Cambio de papel, cambio de piel*, que contiene numerosos verbos de cambio. Se acompaña igualmente de una presentación didáctica de los diferentes verbos capaces de traducir *devenir*. Por otra parte, para la práctica de estos verbos se siguen presentando ejercicios de huecos ligados a la traducción del verbo *devenir* similares a los de los manuales anteriores a 2010.

Como conclusión, podemos señalar que estos nuevos manuales no se limitan a la comprensión y análisis de un texto, como ya hemos señalado, si bien es cierto que estas actividades suponen a menudo las primeras fases de la secuencia. Y es que el estudio de estas nociones ya no se limita al perímetro de un texto, sino que se trabaja a lo largo de una secuencia temática, más o menos extensa, puntuada de diferentes actividades y tareas posibilitadoras, que concluyen al final de la lección en la realización de una tarea final. Las tareas propuestas son de gran riqueza y variedad (re-escritura de un texto según el análisis del texto realizado, creación de un diálogo para ser interpretado delante de la clase, redacción de un recuerdo adoptando la identidad de un personaje literario, creación de un código emocional basado en un elemento como las flores, juego de adivinanzas basado en el mimo de las emociones, redacción de una biografía, realización de una entrevista seguida de un estudio comparativo, etc.). Por todo esto, podemos afirmar que se ha producido una evolución en cuanto a la enseñanza de la expresión de estas nociones. En cuanto a las emociones, en la mayoría de los casos, ya no se basa únicamente en la exploración de los sentimientos de un personaje literario. De acuerdo con la perspectiva orientada a la acción y al enfoque comunicativo, se permite al estudiante ir más allá de la obra presentada, saliendo del papel de

⁵ Esto está en estrecha relación con la noción de *contraste* que será presentada posteriormente en el apartado de didáctica.

mero espectador de las emociones ajenas, aportando significativamente, mediante un proceso creativo, su propia vivencia. Respecto al cambio, si bien la expresión de la noción de cambio no se encuentra sistemáticamente relacionada con los verbos asociados a la traducción del verbo *devenir*, la tendencia de proponer estos recursos léxicos (verbos de cambio en español) ligados a un recurso en lengua meta (el verbo *devenir*) goza todavía de gran vitalidad. En este sentido, sería conveniente proponer otros recursos válidos para la expresión del cambio, noción que, pese a su importancia, no se trata de manera conveniente. Por último, se percibe en alguno de estos manuales una diferenciación didáctica entre la expresión del proceso de cambio emocional (proceso heterogéneo) y la expresión de estados emocionales (estado homogéneo). Como veremos a continuación, esta distinción, entendida prototípicamente en este trabajo como una oposición entre situaciones estáticas y dinámicas, parece ser pertinente cognitiva y didácticamente.

1.4. Conclusiones

Los manuales anteriores a 2010, pese a basarse en diferentes currículos, (1986 y 2002) presentan la suficiente homogeneidad a la hora de tratar las nociones de *cambio* y *emoción* para permitir un estudio conjunto.

La noción de *cambio*, siempre relacionada con los verbos pseudo-copulativos capaces de traducir el verbo francés *devenir*, se encuentra muy raramente en el índice general, impidiendo su búsqueda. Sin embargo, se encuentra sistemáticamente, sin importar la fecha de publicación o el nivel del manual, en los índices del anexo gramatical.

Su presentación didáctica presenta un pasaje obligado por la lengua materna (el verbo *devenir*), lo que está en perfecta coherencia con los currículos en los que se fundamentan los manuales, que fomentan el uso de un enfoque contrastivo y la utilización de la traducción en el aula. No obstante, las referencias a la lengua materna son parciales, en cuanto que no representan otros verbos capaces de transmitir esta noción, como (*se*) *transformer*, *tomber*, o incluso *rendre*, que transmite una versión agentiva del cambio. La ausencia de *rendre* se justifica en cuanto que no se presenta tampoco la versión agentiva de los verbos de cambio españoles, con la consecuente laguna que esto supone.

Los verbos más representativos en este apartado son *ponerse* y *volverse*, presentes en todos los manuales. Con una frecuencia elevada aparecen *hacerse*, *convertirse en* y *llegar a ser* mientras que *quedarse*, *pasar a ser*, *venir a ser*, *transformarse en* y *acabar por ser* son representados de manera anecdótica. La presentación didáctica que de estos se hace no cambia según el nivel de los estudiantes. Por otra parte, estas descripciones presentan numerosas semejanzas entre los diferentes manuales, si bien es cierto que en ocasiones presentan también variaciones importantes, hasta el punto de ofrecer reglas e instrucciones de uso contradictorias, lo que puede, sin ninguna duda, desorientar al estudiante en caso de cambio de manual o de consulta de varias fuentes.

La exposición didáctica de estos elementos lingüísticos se sitúa dentro de límites estrictamente léxico-gramaticales y se ve reducido al terreno oracional, sin ofrecer una

dimensión comunicativa ni discursiva de los mismos. En cuanto a las reglas de uso propuestas, estas contienen criterios sumamente complejos (*cambio esencial, fundamental, etc.*), lo que tiene por consecuencia la dificultad de aplicación de dichas reglas. Además, estas descripciones gramaticales se ven desmentidas en ocasiones por los ejemplos presentados para ilustrarlas. Por otra parte, los límites de aplicación de las diferentes reglas no son siempre adecuados. Por un lado, encontramos criterios demasiado generales, que no permiten una delimitación correcta del uso de una pieza léxica, y por otro, reglas que dan únicamente el significado parcial de un verbo, ofreciendo una pauta de uso que no cubre todo su espacio semántico. Por último, como sostenemos en nuestro análisis, estos recursos no son en absoluto exclusivos para la expresión del cambio. La expresión de la noción de cambio deberá ser enriquecida con los diferentes recursos usados por los hablantes para este menester, obedeciendo a una presentación didáctica adaptada a los diferentes niveles.

En cuanto a los ejercicios propuestos, en la mayoría de los casos se trata de ejercicios de huecos, y son similares independientemente del año de publicación del manual y del nivel del estudiante, si bien es cierto que se ofrecen elementos de apoyo en los niveles inferiores para facilitar la actividad, como la presentación de oraciones menos complejas a nivel léxico. Por otra parte, a pesar de que estas actividades no se basan necesariamente en la traducción, el proceso se ve mediatizado por la lengua materna, en cuanto que los diferentes verbos se presentan como la traducción de *devenir*, manipulando de alguna manera el recorrido cognitivo del alumno.

En cuanto a la *emoción*, pese al estudio recurrente de esta noción a través de los diferentes textos, a menudo no tiene una representación en el índice, privándola así de una identidad propia. Cuando está presente, es representada a menudo como la temática de una lección o unidad, y no como un contenido léxico, gramatical o comunicativo preciso.

Los recursos que se presentan para la expresión de esta noción se limitan al dominio léxico, lo que implica numerosas lagunas. Paradójicamente, los textos relacionados con esta noción, aunque no son ilustrativos de los registros coloquiales, resultan ser de una gran riqueza, ofreciendo una enorme gama de recursos para la expresión de esta noción, pero, desgraciadamente, al igual que lo que ocurría respecto a la noción de cambio, tampoco son explotados en los apartados lingüísticos y comunicativos correspondientes.

Los ejercicios propuestos se basan en la mayoría de los casos en la lectura, comprensión y análisis de un texto, generalmente literario. La comprensión y el análisis de dicho texto se ven orientados por una serie de preguntas que les sirven de guía, y que parecen apuntar a una respuesta precisa y esperada, que se ve sugerida igualmente mediante el vocabulario de ayuda que se propone con este fin. Otras propuestas más novedosas, como la escritura de una carta de amor, por ejemplo, son en ocasiones un pretexto con forma comunicativa para re-utilizar estructuras y vocabulario visto previamente. Por último, estas propuestas se basan siempre en la expresión de los sentimientos de un personaje, dando al estudiante un rol de espectador emocional, dejando de lado su implicación afectiva.

Los manuales publicados a partir de 2010, en adecuación con el enfoque orientado a la acción, suponen una gran novedad en el tratamiento de estas nociones.

Los diferentes índices dan fe de que estas nociones son relevantes y de que gozan de una identidad propia, sobre todo en lo que respecta a la emoción, presente en todos los manuales en diferentes apartados (temática, contenidos léxicos, contenidos comunicativos, tareas, etc.). La noción de cambio sólo aparece en uno de los manuales analizados, a pesar de ser un contenido presente en otros manuales, sin que podamos adivinar la causa de su ausencia (inadecuación para este nivel, falta de prominencia o identidad de esta noción, etc.)

Se produce igualmente una evolución en cuanto a los recursos presentados para la expresión de ambas nociones. Los recursos para la expresión de la emoción son numerosos y están sujetos a gran variación según los diferentes manuales. Resulta interesante en relación con la naturaleza de este trabajo, la diferencia presentada entre los ‘estados emocionales’ y las ‘reacciones emocionales’, que, aunque explicada en otros términos en este trabajo, parece significativa cognitiva y didácticamente. Los recursos presentados para la expresión del cambio sufren igualmente una gran variación, puesto que la noción de cambio se relaciona con otros aspectos como el de comparación (comparar la situación de una entidad antes y después de un cambio) o el de evento (el cambio como una parte sustancial del desarrollo de un evento). Si bien esta nueva conceptualización del cambio permite una separación entre la expresión de esta noción y la traducción del verbo *devenir*, constatamos la carencia de nuevos elementos lingüísticos capaces de vehicular esta noción. En cuanto a los textos, al igual que en los manuales anteriores, son fuente de recursos para la expresión del cambio y la emoción, muchos de ellos no explotados.

En lo que respecta a los ejercicios, estos se ven sometidos a una gran renovación. Así, si la comprensión y análisis de textos siguen estando presentes, se integran ahora en una secuencia, de extensión variable, que concluye en la realización de una tarea. Dichas tareas resultan en su mayoría originales y potencialmente interesantes. La expresión de las emociones que se demanda en las diferentes actividades trasciende el análisis literario, permitiendo al estudiante salir del papel de mero espectador, y aportando de alguna manera su propia vivencia afectiva. Por otra parte, se presentan ejercicios estructurales estrechamente ligados a la expresión de la emoción y que trascienden la dimensión léxica. Sin entrar en la valoración concreta de estos ejercicios, su presencia supone una gran evolución, puesto que se dota a esta noción de una codificación gramatical y estructural que le es propia, etapa imprescindible para su explotación didáctica. La noción de cambio se ve igualmente tratada en ejercicios estructurales, vinculados como en los manuales anteriores a la traducción del verbo *devenir*.

2. Didáctica de la expresión del evento emocional

En este apartado se ofrecen algunas consideraciones que pueden ser relevantes para la didáctica de la expresión del evento emocional. Las pautas y sugerencias didácticas que se presentan a continuación toman como punto de partida los resultados obtenidos en el apartado de análisis de datos. Principalmente, se hace referencia a los datos obtenidos en el corpus español, puesto que este es capaz de mostrar los recursos (gramaticales, léxicos, comunicativos, estratégicos, conceptuales, etc.) que usan los hablantes nativos a la hora de pronunciarse acerca del evento de cambio emocional. De la misma manera, se presta especial atención a los resultados obtenidos del análisis de las producciones en lengua extranjera, en cuanto que este puede revelar algunas de las dificultades, lagunas, estrategias, conceptualizaciones y fórmulas propias, a la hora de expresar el evento de cambio emocional en lengua extranjera. Las pautas ofrecidas en este apartado, se nutren, por lo tanto, en lo que puede entenderse como el *uso* de la lengua.

No obstante, es importante señalar que los resultados a los que se ha llegado tras el análisis de las producciones en lengua materna son considerados únicamente como un punto de partida para la investigación didáctica, y no como un objetivo didáctico en sí mismo. Esto significa que nuestro objetivo no es conducir a los aprendientes a hablar como un ‘nativo’, sino más bien, el de armarlos con las herramientas suficientes para que puedan comunicar e interactuar en lo que respecta al dominio emocional. Y es que, como señala Degache (2006: 11), apoyándose en Moore (2003), la noción de la competencia plurilingüe ha llevado a la didáctica de lenguas a separarse del modelo del hablante nativo-comunicador-monolingüe ideal. Berthoud y Py (1993), señalan en este sentido que el objetivo para los aprendientes de una lengua extranjera es el de ‘être capable d’occuper la place que la communauté native reconnaît aux alloglottes et savoir mettre en œuvre la langue neutre que les natifs acceptent de pratiquer avec des étrangers’ y, desde el punto de vista funcional o pragmático, ‘être capable de réaliser en LE les actes de parole et fonctions communicatives avec autant de réussite qu’on le ferait en LM, donc sans connaître de limitations langagières ou culturelles’. Asumimos la definición de Berthoud y Py como representativa de los objetivos didácticos de este trabajo.

Por otra parte, y de acuerdo con el marco teórico seleccionado para esta investigación, las directrices didácticas sugeridas en este apartado tienen por telón de fondo las bases teóricas de la *gramática cognitiva*. Como señala Castañeda (2006), la forma de abordar el lenguaje que caracteriza a la GC puede resultar particularmente apta para la didáctica de la lengua a estudiantes extranjeros, entre otras, por las siguientes razones:

La flexibilidad y el realismo descriptivos basados en el uso y fieles a la intuición inmediata que el hablante tiene de los signos lingüísticos, la adecuación psicológica del modelo, el reconocimiento de la condición operativa y activa de las rutinas y patrones gramaticales, la vinculación del lenguaje a otras formas de representación (como la visual) y la reducción de lo semántico a lo conceptual, junto con la concepción de los signos lingüísticos como categorías complejas en las que se

reconocen, entre otras, relaciones metonímicas o metafóricas tan esenciales a la configuración del sistema con las de categorización estricta (...).

Es importante precisar que el propósito de este apartado es el de ofrecer directrices generales para la enseñanza de las nociones de *cambio y emoción*, sin referirnos a cada uno de los recursos (léxicos, gramaticales, estratégicos, comunicativos, culturales, etc.) que permiten su expresión. Los diferentes recursos que un docente debe insertar en una determinada secuencia se harán de acuerdo a diferentes criterios examinados por el profesor (o los estudiantes), como, por ejemplo, el nivel de lengua del que disponen los alumnos, la duración de la secuencia, las características de las diferentes tareas, los contenidos que se han tratado anteriormente ligados a otras secuencias, etc. Así, dada la extrema variabilidad que se puede dar respecto a los recursos necesarios para preparar una secuencia didáctica centrada en el dominio emocional, resulta aventurado intentar ofrecer una proposición didáctica concreta para cada uno de estos potenciales recursos.

A continuación, se presentarán algunos de los presupuestos generales de la gramática cognitiva esenciales para la concepción didáctica de este apartado (concepción figurativa del lenguaje, significatividad de la gramática) para pasar después a otros aspectos más específicos, ligados más estrechamente a la didáctica del evento emocional.

2.1. El lenguaje: más allá de la representación de la realidad objetiva

Los signos lingüísticos, más allá de ser puros representantes de una supuesta ‘realidad objetiva’, expresan más bien, como señala Castañeda (2004a) *distinciones que tienen carácter de concepción, de perspectiva, de imagen que sirve para estructurar con formas alternativas una misma escena*. Y es que, como señala Langacker (2008b: 69), *An expression's meaning is therefore only partly determined by objective properties of the situation described if, indeed, it has any objective existence at all. (...) linguistic meaning does not reside in the objective nature of the situation described but is crucially dependent on how the situation is apprehended*. Como hemos visto a lo largo del análisis de datos, un mismo episodio emocional puede ser expresado de muy diferentes maneras (dinámicas/estáticas, causativas/no-causativas, etc.) de acuerdo con la conceptualización del evento seleccionada por cada locutor (tipo de entidades focalizadas, amplitud del alcance de la predicación, perspectiva temporal seleccionada, etc.).

Esto es sumamente importante a la hora de concebir una proposición pedagógica, ya que, a menudo, las reglas gramaticales, por ejemplo, se presentan a los estudiantes de lengua extranjera como propiedades inherentes a la lengua meta, sin tomar en cuenta que reflejan igualmente la conceptualización que un hablante se ha formado de una determinada situación. Como señala Achard (2008), focalizarse en el locutor, y no en el sistema, a la hora de enseñar una lengua extranjera, supone para el formador el cambio entre la enseñanza de un conjunto de patrones lingüísticos impuestos arbitrariamente, a la enseñanza de una manera convencional de asociar ciertas expresiones a ciertas situaciones, por una parte, y de la

flexibilidad para utilizar alternativas posibles para expresar matices semánticos específicos, por otra:

‘The most casual glance at language manuals suffices to reveal that the grammatical rules offered to L2 learners are usually presented as a property of the target linguistic system, and not a result of the speaker’s choice’. (...) This system-based’ statement of rules is inconsistent with the Cognitive Grammar emphasis on the centrality of construal to linguistic production. (...) For the instructor, focusing on the speaker rather than on the system involves the shift from teaching set patterns of lexical associations to teaching the conventionalized way of matching certain expressions to certain situations, as well as the flexibility of using the available alternatives to express specific semantic nuances. (Achard, 2008: 441).

Esta afirmación cobra sentido, por ejemplo, en lo que se refiere a la enseñanza de los llamados *verbos de cambio*. Como hemos visto en el apartado de análisis de los manuales, estos verbos son caracterizados mayoritariamente por el tipo de transformación que representan, haciendo así referencia a una supuesta realidad objetiva de dicho cambio. Desde nuestro punto de vista, y sin pronunciarnos sobre la validez de estos criterios, la selección léxica de este tipo de verbos, si nos focalizamos únicamente en los criterios semánticos, no puede depender de las características del cambio en sí mismo, sino necesariamente de la percepción que el hablante tiene del evento en que dicho cambio se produce. Y es que criterios como la *brusquedad* o *gradualidad* de un cambio están cargados de una gran dosis de subjetividad. La transformación de un niño en adulto, por ejemplo, puede ser concebida y expresada subjetivamente como un cambio repentino, o como una transformación que se fragua poco a poco.

Por otra parte, como señala Achard (2008) una de las dificultades metodológicas para la enseñanza de una lengua extranjera focalizada en el locutor consiste en otorgar pautas claras para enseñar a los alumnos cómo ejercer su elección lingüística, limitando dicha selección lingüística a las posibilidades ofrecidas por la lengua nativa:

It represents a thorny pedagogical challenge because of the inherent flexibility of construal. The methodological difficulty consists in providing clear guidelines that teach students how to exercise their linguistic choice. In addition to making available to students the whole range of conventionalized options (the target forms), the instructor also needs to be able to show them the precise parameters that determine native usage of each particular construction (Achard, 2008: 441).

Como señalan Grossman y Boch⁶ (2003: 129), el peligro de desbordamiento respecto a los límites de la lengua meta en la selección lingüística no es el único al que se ven confrontados docentes y estudiantes. Existe otro peligro, situado en el extremo opuesto, que consiste en la exigencia de una normalización excesiva por parte del profesor, privando así al

⁶ El estudio de Grossman y Boch tiene lugar con niños (CM2) que se expresan en lengua materna. Los ejemplos no convencionales citados, como *ma peur se ramollissait de plus en plus*, o *arrivée devant la paroi, le noeud à l’estomac était formé*, hacen referencia a una actividad de escalada que dichos niños han realizado recientemente. Se trata de expresiones metafóricas no convencionales, pero que, como señalan los autores, resulta controvertido calificar de incorrectas.

estudiante de algunas construcciones lingüísticas novedosas y no necesariamente convencionales, que pueden resultar muy interesantes comunicativamente⁷:

Ce type de combinaisons est toujours délicat à analyser, et il y aurait danger à vouloir à toute force normaliser les textes d'enfants en les privant de ce qui peut apparaître parfois comme des bonheurs d'expressions. Le professeur a donc la tâche redoutable d'encourager une forme de liberté qui permet de prendre ses aises avec les formes standard tout en faisant prendre conscience aux enfants qu'il existe dans la langue des associations privilégiées, que l'on doit connaître, y compris lorsque l'on veut jouer avec elles ou les transgresser.

Achard señala en este sentido que deben ser separados 2 aspectos de la *imagen lingüística (construal)* desde el punto de vista pedagógico. Por una parte, las construcciones lingüísticas convencionales y estables y, por otra, aquellas en las que el interlocutor puede seleccionar entre varias opciones respecto a una misma situación. La creatividad representaría el último estadio de esta graduación pedagógica:

It should be noted at this point that from a pedagogical standpoint, two aspects of *construal* need to be treated separately, especially at the beginning level of instruction. As the following section illustrates, some linguistic choices are socially conventionalized and therefore stable. They represent a privileged entry point into explaining the notion of choice to students because article selection clearly reflects culturally rich conceptual constructs (often organized in the form of schemas) that can easily be identified. The second aspect of *construal* concerns the more flexible, on-line choices made by specific speakers as they react to the particularities of a given situation. These are more difficult to approach systematically, but should easily be accessible to students if the more stable choices have been well understood. The mastery of on-line creativity represents the ultimate attainment for the L2 learners who not only have incorporated the conventions of the target language but feel confident enough to extend them creatively to convey specific nuances. (...) An important part of teaching *construal* therefore consists in selecting the right presentational sequencing of the relevant environments, so that the linguistic choices they motivate appear as transparent as possible to the students. (Achard, 2008: 449)

El profesor tiene por lo tanto la difícil tarea de concienciar al locutor del papel que este desempeña en la selección de sus enunciados según su propia conceptualización del evento. Debe encontrar un perfecto equilibrio entre la enseñanza de las asociaciones privilegiadas que permitan al estudiante expresarse de acuerdo a los límites de la lengua materna, e, igualmente, no ceder a una excesiva normalización, y permitir al estudiante desarrollar una expresión matizada, e incluso creativa, que le permita expresar sus emociones de acuerdo con la percepción que de estas tiene.

⁷ Desde nuestro punto de vista, este tipo de expresiones pueden servir igualmente como estrategias comunicativas.

2.2. Significatividad de la gramática

Una de las bases esenciales de la lingüística cognitiva es que *las alternativas gramaticales, que en otras corrientes se reducen a opciones formales desvinculadas del significado, en este modelo no dejan de entenderse como portadoras de significado* (Castañeda: 2004a). Por lo tanto, la utilización de una determinada construcción para referir un determinado evento, debe entenderse, no como la selección arbitraria que hace un hablante de una determinada construcción respecto a un conjunto de estructuras posibles, sino más bien como un acto *motivado*, incluso en los casos en los que la selección es convencional. Según Langacker, la comprensión de este aspecto es básica para la enseñanza de lenguas:

The basic point is that conventional usage almost always has conceptual motivation. Though it has to be learned, it represents a particular way of construing the situation described. With proper instruction, the learning of a usage is thus a matter of grasping the semantic ‘spin’ it imposes, a far more natural and enjoyable process than sheer memorization. The pedagogical challenge is then to determine the optimal means of leading students to this understanding. (Langacker, 2008b: 72)

The meaningfulness of grammar must obviously be recognized in devising strategies for teaching it. (2008b, 73)

La aceptación de este postulado tiene importantes consecuencias a la hora de crear un dispositivo didáctico para la enseñanza de la expresión emocional, puesto que, como señala Achard (2008), la concepción de lo que es la lengua y de cómo se produce su adquisición influye en cada decisión práctica que el instructor hace, desde la concepción del syllabus hasta las mismas actividades que aplican dichas representaciones sobre la lengua y su aprendizaje, sean estas explícitas o no.

2.3. Descripciones multidimensionales de los elementos lingüísticos

Por otra parte, es importante tener en cuenta que el significado de las diferentes configuraciones gramaticales no tiene un carácter unidimensional, sino que, al contrario, afecta a diferentes niveles. En palabras de Castañeda y Alonso Raya (2009):

La descripción de la gramática de las lenguas, fundamentalmente en el ámbito de la lingüística funcional, recibió una saludable inyección de savia nueva cuando se vio enriquecida por la consideración de las dimensiones discursiva e interpersonal de los recursos lingüísticos. Más allá de la función básica de las lenguas como medios aptos para representar las cosas y sus relaciones y más allá del punto de vista logicista con el que se discriminaba la función de una distinción morfológica, sintáctica o léxica según su valor de verdad, es decir, según su correspondencia con distintas circunstancias de la realidad; más allá, en definitiva, de los aspectos meramente factuales, nuestra visión de las funciones de la lengua también puede asociarse a las distintas condiciones discursivas de la información a

la que nos referimos, por una parte, y a las intenciones que abrigamos de cara a nuestros interlocutores, por otra.

Halliday (1973) ofrece un marco adecuado para la comprensión del carácter multidimensional del significado distinguiendo entre valores *ideativos* (significados factuales), *discursivos* e *interpersonales* (pragmáticos). La consideración de estos diferentes niveles de significado puede ser muy ventajosa para la descripción pedagógica de los recursos gramaticales. Particularmente interesantes son las consideraciones de Pastor Cesteros en lo que respecta a la importancia de la pragmática en las descripciones gramaticales:

Ello supone conceder una significativa importancia a los fenómenos semánticos-pragmáticos en la explicación gramatical; reconsiderar la lengua teniendo en cuenta su uso y concebir la comunicación como el objeto prioritario y no ya el aprendizaje sistemático de normas y aplicaciones repetitivas de un esquema gramatical dado; supone también dotar de mayor significación al contexto en que se desarrolla la comunicación, en tanto en cuanto lo que decimos cobra importancia en función/oposición a todas las demás formulaciones lingüísticas posible en ese mismo contexto. Planteamos qué cambia al utilizar precisamente un mecanismo y no otro, ante un eventual listado de posibilidades, es tener en cuenta factores como qué es lo que realmente queremos expresar (...) (Pastor Cesteros, 1995: 282)

Para ilustrar las ventajas de la descripción multidimensional de los elementos lingüísticos, proponemos a continuación su aplicación a dos ejemplos representativos y relevantes para la didáctica del evento emocional (los significados asociados a las construcciones transitivas y medias y los significados asociados a la codificación nominal de la emoción).

a) Construcciones transitivas y medias.

Como se ha mencionado anteriormente, la codificación de un determinado evento mediante una construcción transitiva o una construcción media (ambas construcciones energéticas) tiene consecuencias en los ámbitos *ideativo*, *discursivo* e *interpersonal*. Así, por ejemplo, estas construcciones pueden servir para mostrar diferentes perspectivas de un mismo evento. En un enunciado transitivo como *Pedro enfadó a Juan*, se habla de lo que Pedro (el agente) hace, mientras que en *Juan se enfadó* se habla de lo que le pasó a Juan (experimentante). En este sentido, la representación realizada por las construcciones transitivas tiene un mayor alcance de la predicación que las construcciones medias. La selección del sujeto puede obedecer igualmente a un criterio *discursivo*, puesto que suele ser sujeto *algo o alguien ya mencionado previamente que es, o forma parte de, el tema del que venimos comentando cosas en el discurso precedente* (Castañeda y Alonso Raya: 2009). Compárese *Pedro vino por la tarde y enfadó a Juan* / *Juan estaba de mal humor esa tarde y se enfadó con Pedro*. Por último, estas estructuras pueden igualmente ofrecer diferentes significados en el plano *interpersonal*. En este sentido, la ausencia del agente en las

construcciones medias⁸ puede obedecer a la intención de no cargar al agente lógico con la responsabilidad del suceso. Así, en un enunciado del tipo *Juan se enfadó*, es posible entender que el *enfado* se debe a su propia interpretación de un determinado estímulo (que no es mencionado) y que, por lo tanto, este es el responsable de la emoción que sufre⁹.

Así pues, la concepción del significado gramatical como un fenómeno multidimensional, puede resultar útil a la hora de presentar pedagógicamente los diferentes fenómenos lingüísticos. No obstante, como señalan Castañeda y Alonso Raya (2009: 27), no siempre es deseable presentar al estudiante todos los valores asociados a una determinada forma lingüística. En este sentido, los autores recuerdan que *la coherencia descriptiva no siempre es garantía de conveniencia pedagógica*, ya que *que la aproximación cognitivista sea adecuada de por sí no significa que tenga una validez absoluta incuestionable, puesto que para el alumno intervienen otras variables distintas a la comprensión de la coherencia interna del sistema o del valor representacional de partida*. En este sentido, sólo el docente está en condiciones de decidir cuál (o cuáles) de entre los valores semánticos posibles de una forma se debe presentar a los estudiantes, teniendo en cuenta criterios como las características del elemento lingüístico tratado, el nivel de aprendiente, el objetivo de la sesión didáctica, el tipo de material utilizado, etc.

b) Adjetivo, sustantivo y verbo

Además del significado específico relativo al término nominal asociado a cada una de las emociones (*alegría, tristeza, autoestima, enojo*, etc.), se puede hacer referencia en el aula al valor del sustantivo como categoría gramatical. Creemos que el conocimiento del significado prototípico del sustantivo puede contribuir a hacer comprender a los estudiantes el uso de este tipo de términos. Recordemos en este sentido que, según el análisis de corpus efectuado, el grupo B1 mostraba un uso muy escaso de este tipo de recursos en lengua extranjera.

Como hemos señalado anteriormente, en su dimensión representativa, el sustantivo designa prototípicamente un *objeto* (gracias a los procesos cognitivos de *agrupación y reificación*). En lo que respecta a la conceptualización del evento emocional, la posibilidad de poder concebir la emoción como una *cosa* resulta muy rentable en términos comunicativos. Nos permitimos destacar por ejemplo la gran rentabilidad de la emoción conceptualizada como *objeto* en lo que respecta a la expresión metafórica del evento emocional. Así, la emoción puede ser conceptualizada como una locación (*montar en cólera*), como un objeto poseído o manipulado por una persona (*perder los nervios, sacar la rabia, encontrar ánimos*)

⁸ La implicatura según la cual el experimentante emocional de una construcción media puede ser considerado como el responsable de su estado anímico se debe, no sólo a la ausencia de un *agente*, sino también al papel activo que el *experimentante* medio desempeña, que se caracteriza, como se ha descrito anteriormente, por representar la evaluación cognitiva que este hace de un determinado estímulo.

⁹ Las construcciones medias permiten expresar enunciados del tipo *Se ha enfadado sin motivo, Se enfada por cualquier cosa*, etc. en las que es evidente que la responsabilidad del evento emocional recae sobre el *experimentante*, y no sobre el *estímulo* que está al origen del evento emocional, según la concepción popular de la emoción.

o como una fuerza arrolladora que causa un estado emocional a una persona (*la tristeza la invade*)¹⁰. Por otra parte, la elección del sustantivo frente a otras categorías gramaticales puede explicarse también por motivos discursivos. Así, en ejemplos como (1), la nominalización puede utilizarse para referirse de manera holística a un proceso que ya ha sido introducido previamente en forma predicativa (gracias al adjetivo *enfadada*). Desde nuestro punto de vista, esta dimensión discursiva del sustantivo emocional puede ser aplicada de manera sencilla y concreta en el aula¹¹, guiando así a los estudiantes hacia ciertos usos de esta categoría que quizás no hubiesen tentado autónomamente.

1. *Laura se levantó el viernes de la misma forma que se acostó el jueves, enfadada. (..) Pronto el enfado se transformó en desgana, y la desgana en tristeza, e igual que un autómatas, se metió en la ducha y se preparó para ir al trabajo. ES-es 7 (l. 5)*

La dimensión interpersonal, por otra parte, hace referencia a la capacidad del sustantivo de otorgar cierta autonomía a la emoción, puesto que, como categoría no relacional (frente al adjetivo y al verbo) permite presentar la emoción de manera relativamente autónoma respecto al experimentante. Esta autonomía puede servir en ocasiones para mostrar un bajo involucramiento del *experimentante* respecto al proceso emocional que vive, o incluso, la falta de responsabilidad del experimentante frente a dicho proceso emocional. Compárese *Juana lleva demasiado tiempo enfadada / El enfado está durando demasiado*.

2.4. Las representaciones gráficas como apoyo para la descripción lingüística

Por otra parte, la presentación pedagógica de algunos de estos valores puede verse apoyada gracias a la incursión de imágenes gráficas. Según Castañeda (2004b: 8), *el carácter imaginístico de la representación lingüística permite establecer paralelismos con principios generales de percepción y con otras formas de representación (la gráfica, por ejemplo) intuitivamente aprehensibles por hablantes de otras lenguas en un grado muy notable debido a su indiscutible naturaleza icónica*. En lo que respecta a las descripciones pedagógicas relacionadas con las construcciones transitivas y medias, ilustraciones gráficas como la que se ofrece a continuación, relativa al verbo *romper*, pueden contribuir a evidenciar las diferencias semánticas entre los dos tipos de construcciones. Así, la representación gráfica muestra visualmente aspectos como el cambio de perspectiva (sujeto = agente / sujeto = paciente) o la variación en el alcance de la predicación (interacción agente-experimentante / proceso vivido por el *experimentante*). De la misma manera, la ilustración evidencia que en el caso de las

¹⁰ Para ofrecer una visión coherente de los usos metafóricos ligados a la expresión emocional es posible relacionar estos significados con los *esquemas de imagen* presentados anteriormente (*dentro-fuera, arriba-abajo*).

¹¹ Una posibilidad de explotación didáctica sería la creación de ejercicios de huecos o de transformación en los que se ponga de manifiesto la dimensión discursiva del significado del sustantivo.

transitivas, el agente es responsable del proceso, mientras que en el caso de las medias no se manifiesta la entidad que está al origen del proceso:

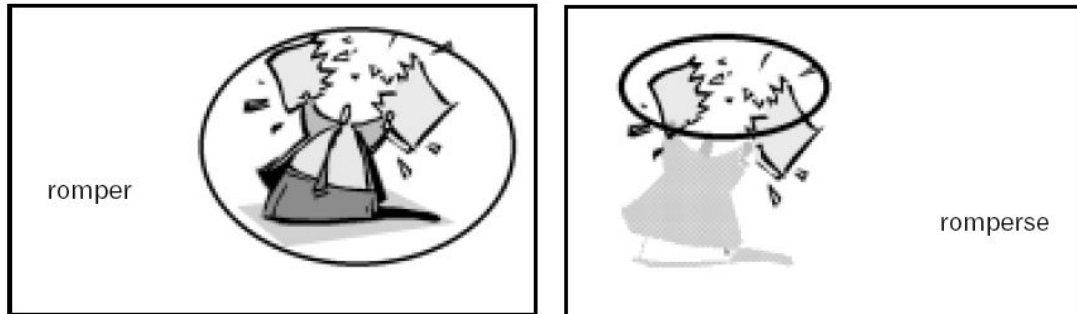


Figura 31: Imágenes de las construcciones transitivas y medias: *Romper (se)* (Castañeda , 2004b)

En el caso de las emociones, una ilustración como la siguiente podría mostrar a los estudiantes algunas de las diferencias semánticas presentes entre la construcción transitiva y media del verbo *enfadar*:

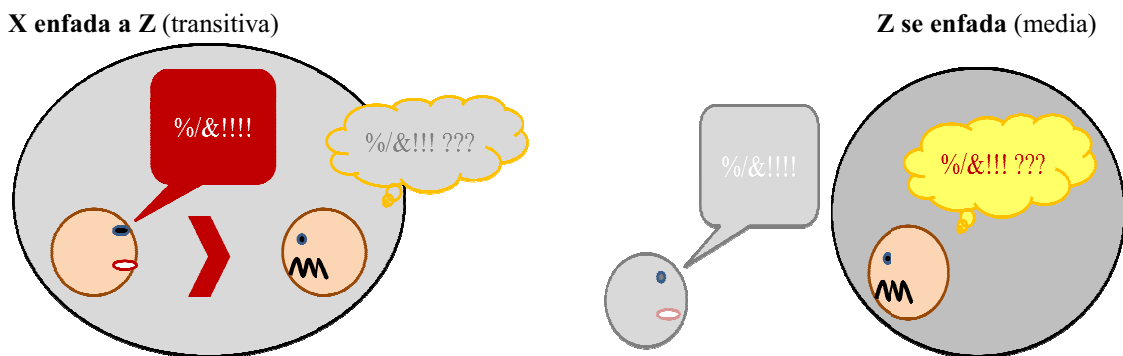


Figura 32: Imágenes de las construcciones transitivas y medias: *Enfadar (se)*

2.5. Didáctica de las nociones de *emoción* y *cambio*: la representación del evento

Desde nuestro punto de vista, para que la enseñanza de la expresión de la *emoción* sea satisfactoria, esta noción debe considerarse dentro del evento del que forma parte. Y es que la emoción no es un concepto unidimensional. Así, no puede entenderse únicamente como una propiedad (*la ira*), ni como un determinado estado anímico (*estar enfadada*) o como un proceso determinado (*enfadarse*). Es necesario tener en cuenta para su enseñanza que cada emoción es una construcción cognitiva, que toma la forma de un *script*, o escenario conceptual, y que es compartida culturalmente por una sociedad determinada. Desde nuestro punto de vista, una visión global y multidimensional de lo que es la emoción y, más concretamente, el evento emocional, puede resultar muy enriquecedora a la hora de dotar a los

estudiantes las herramientas necesarias (conceptuales y lingüísticas) para expresar su sentir emocional.

De la misma manera que la emoción, la noción de *cambio* no puede verse aislada del proceso en el que se ve inserta. Un proceso de cambio debe ser concebido dentro del evento del que forma parte, que está compuesto, como se ha dicho anteriormente, de fases estáticas y dinámicas, y que puede ser representado con diferentes grados de granularidad temporal, es decir, de manera más o menos analítica a la hora de dividir el flujo temporal en micro-eventos (Noyau, 2008: 88). Sobra decir, en este sentido, que la didáctica de la expresión del cambio no puede limitarse a la traducción del verbo francés *devenir*.

Por otra parte, ambas nociones (*emoción y cambio*) están estrechamente relacionadas. Así, entre otros aspectos, los eventos prototípicos de los que forman parte pueden verse relacionados con un mismo *modelo cognitivo idealizado*¹², denominado *ciclo de control*. Este modelo se caracteriza entre otras cosas por dividirse en cuatro fases prototípicas. La primera y la última son fases estáticas, y sirven de marco para dos fases dinámicas (*tensión/dinámica de fuerzas*) situadas en una posición intermedia del evento. Este modelo, como hemos señalado anteriormente, permite, entre otras cosas, dar cabida a los *estados* (situaciones estáticas) como parte integrante y esencial del proceso de *cambio*, independientemente de que transmitan la idea de *contraste* (*Está más triste*) o de que muestren simplemente la continuidad (*Está triste*).

Partiendo de esta concepción del evento de cambio emocional, resulta lógico considerar que, en tanto que fenómeno complejo, sobrepasa el ámbito oracional, siendo a menudo representado en el marco del discurso. Por esta razón, la enseñanza de los recursos gramaticales ligados a la expresión emocional debe tener en cuenta esta dimensión discursiva, en la medida en que *la ejercitación en la gramática de la frase (...) deja al alumno sin recursos a la hora de abordar la lengua desde un punto de vista textual* (Pastor Cesteros, 1994: 248). De esta manera, esta visión global de la emoción y del cambio permite igualmente ofrecer un dispositivo didáctico adecuado para expresar estas nociones en un discurso narrativo.

2.6. Didáctica de la expresión emocional y propósitos comunicativos concretos

La didáctica de la expresión emocional no puede entenderse como un conjunto unitario de recursos susceptibles de ser utilizados en cualquiera de las situaciones en las que existe un discurso ligado a las emociones. Grossman y Boch (2003) hacen referencia a este aspecto en lo que se refiere al aprendizaje del léxico:

Si l'on cherche à lier lexique et production de textes, se pose aussi inévitablement la question des genres textuels, dans lesquels les réseaux lexicaux s'organisent de manière spécifique, liés à des contraintes qui peuvent être très

¹² Un modelo cognitivo idealizado puede definirse como *una estructura mental compleja de carácter esquemático en relación con la cual interpretamos de forma coherente nuestras experiencias*. (Castañeda : 2004a)

générales (la description d'un personnage dans un récit), ou beaucoup plus spécifiques (la montée de la peur ou de l'angoisse dans un récit fantastique ou à suspense).

Y es que las diferentes producciones relacionadas con el discurso emocional no están regidas únicamente por lo que deseamos comunicar (la conceptualización que el locutor se ha formado de una determinada situación, por ejemplo), sino igualmente, por la situación en la que se produce dicho discurso. En este sentido, consideramos que puede haber ciertas diferencias entre la narración de un determinado suceso emocional en la modalidad oral y la expresión de un determinado suceso emocional en un medio escrito. Así, por ejemplo, si el relato de la historia que ha servido de base para la recolección de datos (historia de Laura) hubiera sido contado oralmente por los participantes, quizás algunos de los resultados presentados en este trabajo hubiesen sido diferentes. De la misma manera, es probable que existan variaciones entre la expresión de los propios sentimientos del locutor, conocida de primera mano y que está sujeta a los filtros que, entre otras cosas, el pudor impone, y la expresión de los sentimientos de una persona diferente al locutor o de un personaje imaginario, ya que el locutor no ha experimentado la emoción y debe recrearla. Por otra parte, la expresión emocional que se expresa contiguamente a las coordenadas espacio-temporales del evento al que hace referencia, no será probablemente igual que la expresión diferida de dicho evento, entre otras cosas, porque el lapso de tiempo que separa el evento de su expresión en este segundo caso ha permitido el análisis y la reconstrucción cognitiva del mismo, con las repercusiones que esto puede tener en el discurso. Igualmente, la lejanía temporal puede permitir una condición más temperada del locutor frente a un determinado evento, lo que influye probablemente en el lenguaje que se utiliza para expresarlo.

Por último, la expresión emocional dependerá igualmente de la función comunicativa concreta a la que se ve asociada. No es lo mismo, pongamos por caso, asociar la vivencia emocional asociada a un determinado suceso narrado (contar una anécdota haciendo referencia a las emociones que esta suscita, por ejemplo), que describir un estado emocional ligado a una experiencia determinada (responder, por ejemplo, a la pregunta *¿Qué sentiste cuando se acabó tu estancia como Erasmus?*), en la que quizás no se da realmente un discurso narrativo propiamente dicho. De la misma manera, no es lo mismo expresarse sobre situaciones emocionales que no hacen referencia a una situación concreta que ha tenido lugar, sino a una situación virtual que puede tener lugar y que una determinada emoción causa generalmente. En este sentido una hipótesis que hemos emitido en el cuerpo de este trabajo es que una estructura gramatical como aquella ligada al verbo *gustar* (*[A mí] me hace ilusión, [A mí] me enfurece, [A mí] me entristece*), puede verse asociada prototípicamente a ciertos usos convencionalizados relacionados con este tipo de situaciones 'virtuales', como expresar aquello que de manera general nos produce un estado de *enojo* (responder por ejemplo a una pregunta del tipo: *Cuando piensas en la contaminación de hoy en día, ¿Qué comportamientos de los que ves en tu población te molestan?*). Consideramos que esta pregunta tiene más probabilidades de ser respondida gracias a una construcción del tipo *[A mí] me molesta X* que mediante una estructura del tipo *X me molesta*, relacionando así de alguna manera una determinada configuración oracional con una función expresiva particular. Esto puede deberse

a que estas estructuras, gracias a la tematización del *experimentante* (complemento indirecto situado en la posición prototípica del sujeto), permite otorgar una mayor prominencia a la trayectoria cognitiva iniciada por el *experimentante* (*alguien siente algo*), dejando en un segundo plano la trayectoria causativa (*algo provoca una emoción a alguien*) iniciada por el estímulo.

En suma, los parámetros¹³ que se han evocado en este apartado (lenguaje oral/escrito, en directo/en diferido, en relación con sí mismo/otra persona/un personaje, tipo de función comunicativa a la que se ve asociada, etc.) deben ser tenidos en cuenta a la hora de concebir un dispositivo didáctico dirigido a enseñar la expresión emocional, puesto que su consideración es esencial para la realización de numerosos elementos de dicha proposición pedagógica (enunciación de las funciones comunicativas en el índice, programación de las actividades, programación de las tareas intermedias y finales, integración de los contenidos léxicos, gramaticales, culturales y estratégicos asociados, selección de una determinada secuencia didáctica según el nivel de lengua de los estudiantes, etc.).

2.7. La expresión emocional y el lenguaje metafórico

Much of what we talk about is constructed metaphorically. (Langacker 2008b)

Como hemos subrayado anteriormente, el lenguaje metafórico no es un elemento periférico en el lenguaje cotidiano. Se trata, al contrario, de un recurso lingüístico de una gran riqueza y, sobre todo, de una gran rentabilidad, como se ha podido apreciar en el corpus de esta investigación. En efecto, el lenguaje metafórico no puede concebirse como un mero adorno estilístico, sino más bien como un elemento estrechamente ligado a nuestro sistema cognitivo. En términos pedagógicos, esto significa que el lenguaje metafórico debe tener el lugar que merece en el aula de lengua extranjera, por una parte, y por otra, que dicho lenguaje metafórico no puede resumirse a expresiones fijas o simples colocaciones, cuyo significado puede parecer arbitrario. Al contrario, debe situarse dentro del sistema del que forma parte, que se caracteriza por su coherencia y por ser compartido en gran medida por muchas lenguas y culturas. De esta manera, se puede ofrecer al estudiante una explicación lógica e intuitiva respecto al significado y al uso de las diferentes construcciones metafóricas, y no el aprendizaje memorístico de una serie de expresiones. Es interesante señalar, en este sentido, que en los manuales de instituto franceses se ofrecen contenidos claramente metafóricos, como las expresiones *dar miedo* o *dar pena*. Sin embargo, el plano metafórico de estas

¹³ En este sentido, es importante señalar que el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001: 9) subraya la importancia del contexto en el que tiene lugar el acto lingüístico en la medida en que considera a los locutores como *agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto*. En este sentido, Coste (2009: 500) señala que *l'action en contexte social peut comporter la mise en œuvre d'activités langagières (réception, production, interaction, médiation) qui elles mêmes sont analysables en termes de réalisation / compréhension d'actes de langage (remercier, demander une information, protester, etc.) et de genres (conférence, éditorial, débat, etc.)*.

expresiones no es señalado, lo que da lugar que el significado de estas construcciones parezca arbitrario aunque en realidad sea motivado y coherente.

Así, en el marco de este trabajo, hemos presentado el lenguaje metafórico emocional principalmente en relación con dos *esquemas de imagen*¹⁴, *arriba-abajo* y *dentro-fuera*. La dificultad en el plano didáctico estriba en que, a pesar de que el español y el francés comparten dichos esquemas, su materialización lingüística presenta numerosas diferencias. Dicho esto, se proponen a continuación algunas consideraciones para la presentación didáctica del lenguaje metafórico:

- a) La enseñanza del lenguaje metafórico ligado a la expresión del evento emocional debe poner en evidencia los esquemas conceptuales compartidos por las diferentes emociones en ambas lenguas (*dentro/fuera*, *arriba/abajo*, etc.)¹⁵.
- b) El docente deberá prevenir a los estudiantes de que, pese a que estos *esquemas de imagen* son comunes a las diferentes emociones y a ambos idiomas, las estructuras utilizadas para expresarlos son diferentes entre las dos lenguas.
- c) El docente deberá hacer tomar consciencia a los estudiantes de que la expresión metafórica ligada a los esquemas conceptuales presentados está sujeta a diferentes restricciones. Según esto, por ejemplo, aplicando la idea de movimiento hacia *dentro*, podemos decir en francés *entrer en colère*, pero no **entrer en tristesse*. Al contrario, es posible *sombrier dans la déprime* y no **sombrier dans la colère*. Las mismas restricciones tienen lugar en español, puesto que es posible decir *montar en cólera*, pero no **montar en alegría*.
- d) El docente deberá presentar las estructuras que permiten materializar estos esquemas en lengua extranjera y sus límites de aplicación.
- e) El docente debe ser consciente, y actuar en consecuencia, de que existe cierta reserva por parte de los estudiantes de transferir, de la L1 a la L2, ciertos esquemas conceptuales o lingüísticos considerados por dicho hablante como idiosincrásicos o marcados de la lengua materna y, por ello, supuestamente diferentes de la lengua meta (aunque en realidad existan equivalencias). En este sentido, el menor uso del lenguaje metafórico que se ha detectado en las producciones en lengua extranjera del corpus, puede deberse a que los hablantes, mediante un cálculo sobre las probabilidades de transferencia de

¹⁴ Patrones conceptuales basados en nuestra experiencia corporal y física.

¹⁵ En este sentido, como señala Degache (2006: 12) la competencia plurilingüe se manifiesta a la hora de aprender una lengua tipológicamente similar *par la capacité à identifier des similarités, à procéder à des analogies et des transferts (...)*. Por otra parte, como afirma Calvi (1998), citando a Degache (1995), *la percepción de la proximidad lingüística es un dato real, y la reflexión sobre ella puede convertirse en beneficioso instrumento pedagógico*.

estas estructuras cognitivas y lingüísticas¹⁶, han considerado estas estructuras metafóricas como poco prototípicas y, por lo tanto, poco probables de ser compartidas en ambas lenguas. En principio, lo dicho en los puntos a)-d) debería ser suficiente para atenuar esta reacción.

- f) Como sostiene Ahijazo-Gascón (2011) la metáfora puede ser igualmente comprendida y, por lo tanto, presentada en la clase de lengua extranjera, como un componente estratégico. Se basa para ello en lo que Littlemore (2006) denomina *competencia metafórica*, entendida como *in a fairly broad sense, to include both knowledge of, and ability to use, metaphor*¹⁷.

2.8. Algunos apuntes sobre la didáctica del léxico emocional

La importancia de conocer y saber utilizar el léxico adecuado a la hora de expresar un determinado evento emocional es incuestionable¹⁸. Por esta razón, la cuestión de la didáctica del léxico merece una atención particular a la hora de concebir la enseñanza de la expresión emocional. Desgraciadamente, la didáctica del léxico emocional no es una temática central de este trabajo, por lo que únicamente daremos algunas pautas generales para su enseñanza.

Como señalan Grossman y Boch (2003) el aprendizaje del léxico no se resume a una lista de vocablos:

‘La mise en mots implique d’abord, de la part du scripteur, la capacité de catégorisation, liée à l’expérience du monde, et pose par conséquent la question de la

¹⁶ Kellerman (1978) denomina como *psicotipología* a la percepción que los hablantes tienen acerca de la distancia lingüística entre dos lenguas. Según el autor, es esta percepción, más que la distancia real, la que influye en la transferencia. Por otra parte, denomina como *homoiophobia* (2000: 22) la sensación (descrita anteriormente) *que albergan los aprendices de una segunda lengua de que, en determinadas estructuras lingüísticas (sintácticas, léxicas, de cualquier tipo), la L1 y la L2 deben ser diferentes la una de la otra*. El autor sostiene que *mientras que es muy probable que las expectativas de diferencia se cumplan cuando la L1 y la L2 son tipológicamente muy remotas (digamos español y japonés), se ha demostrado que tales sensaciones se dan incluso cuando la L1 y la L2 están muy estrechamente relacionadas y las estructuras en cuestión son realmente similares*.

¹⁷ En este sentido, los siguientes ejemplos representan concepciones metafóricas coherentes con los esquemas presentados en este apartado. Pese a no corresponderse perfectamente con los usos nativos, estos enunciados permiten expresar de manera eficaz un episodio emocional. Como se ha señalado anteriormente, en algunas ocasiones resulta complicado evaluar si se trata de una estrategia del alumno para expresar sus emociones mediante un uso no necesariamente convencional, o si se trata más bien de una transgresión de los límites de aplicación de una determinada estructura conceptual.

- I. *Pues, Laura juega otra pieza y Martín se vuelve a criticarla. Esta actitud empieza a ponerle los nervios a Laura. (B2)*
- II. *Empezaron a charlar, pero poco a poco, las ideas tristes volvieron en la mente de Laura. (B2)*

¹⁸ Un interesante ejemplo de material didáctico para el aprendizaje del léxico emocional es aquel publicado por Cavalla y Crozier (2005) orientado a los estudiantes de francés lengua extranjera (nivel A2-B1).

dénomination, mais aussi celle des stéréotypes, des scripts, de l'affectivité attachée aux mots par le sujet. La réflexion lexicale ne peut donc consister simplement à fournir des mots nouveaux aux enfants; elle implique aussi un travail sur les catégories et sur les représentations. D'un autre côté, on sait aussi, grâce aux études psycholinguistiques portant sur l'accès lexical, que les scripteurs doivent également être en mesure de mobiliser, en production écrite, le lexique qu'ils connaissent par ailleurs. (Grossman y Boch, 2003: 118)

Por otra parte, la enseñanza del léxico ligado a los sentimientos no se limita tampoco a la presentación del significado de los diferentes términos. El docente debe igualmente acompañar al estudiante en la activación y utilización del léxico emocional (nuevo y conocido). Según estos autores, las representaciones tradicionales en cuanto a la movilización del léxico durante la producción de un texto se orientan hacia dos perspectivas. En primer lugar, aquella del *enriquecimiento léxico*. Grossman y Boch sostienen que el problema de este enfoque es que a menudo se orienta más bien hacia la extensión del *stock* léxico, descuidando la formación respecto a la selección de una opción léxica válida para el contexto concreto. La segunda perspectiva es aquella de la búsqueda del *término justo*. El problema de esta opción es que en muchos casos no existe un término justo, sino *différentes possibilités de formulations, impliquant des choix lexicaux – et syntaxiques – différents* (Grossman y Boch, 2003:119). Insisten igualmente en que la selección de un término no puede medirse únicamente por las propiedades del sistema, ya que el punto de vista del locutor tiene peso en la elección de elecciones léxicas:

Au plan textuel, les choix lexicaux engagent aussi des points de vue, puisque choisir de dénommer tel objet, tel fait ou tel évènement de telle ou telle façon conduit à le mettre en scène d'une certaine façon dans la production, les changements de points de vue entraînant également des choix lexicaux nouveaux. (Grossman y Boch, 2003: 118)

A continuación, se proponen algunas pistas presentes en el trabajo de Grossman y Boch interesantes para la activación del léxico emocional en un contexto narrativo:

- a) Hacer emerger el conocimiento personal que los estudiantes tienen de sus sentimientos y de las manifestaciones (físicas, comportamentales, etc.) asociadas a dichos sentimientos.
- b) Activar las redes léxicas de los estudiantes mediante la creación de diferentes tipos de categorización de los sentimientos (positivos/negativos, puntuales/durables, por emoción, etc.) para facilitar el acceso léxico durante la producción.

c) Hacer tomar consciencia a los aprendientes de las diferentes fases de la evolución de un sentimiento, y de las selecciones léxicas (y sintácticas) que se ven asociadas a los diferentes momentos del evento emocional¹⁹.

d) Dotar a los aprendientes de combinaciones léxicas convencionales útiles para un determinado tipo de texto²⁰.

e) Desarrollar un trabajo léxico adecuado respecto al género textual en el que se inserta. (Por ejemplo para crear un clima asociado a un sentimiento como el miedo, o desarrollar el léxico relacionado con la descripción de un personaje, etc.)

2.9. Algunos apuntes acerca de la didáctica del evento de cambio emocional: representaciones estáticas y dinámicas.

Como hemos señalado anteriormente, el discurso narrativo ligado a la emoción por parte de los estudiantes de lengua extranjera se ve empobrecido por una menor representación de los episodios dinámicos ligados al evento emocional. Esta menor representación de las fases dinámicas del evento emocional no parece deberse a una diferente conceptualización de dichos episodios, puesto que en el relato en lengua materna (francés) se observa una representación superior de dichas fases, al igual que lo que ocurría en lengua meta (español). Esta menor dinamicidad en la narración del evento emocional resulta mucho más marcada en el grupo B1, de nivel lingüístico inferior que el grupo B2, lo que parece indicar que la mayor estaticidad del relato puede deberse a carencias y dificultades lingüísticas. Según los descriptores *dialang*, presentados en el apartado de metodología, se supone que los estudiantes del nivel B1 están en condiciones de aprender a redactar un relato con ciertos actos habituales y los sentimientos que estos provocan.

A continuación se ofrecen algunas consideraciones didácticas que pueden resultar benéficas para la expresión del evento emocional:

a) Puede ser conveniente activar el conocimiento que los propios estudiantes poseen acerca de la estructura de la emoción. En este sentido, como hemos señalado anteriormente, los hablantes de las diferentes lenguas tienen un conocimiento tácito de lo que es una emoción, y de lo que significan términos más concretos como *enojo*, *anger* o *colère*. Este tipo de conocimiento forma parte de lo que se denomina *conocimiento popular* de la emoción y se caracteriza por ser un conocimiento estructurado y compartido por los miembros de las diferentes

¹⁹ La presentación de los verbos que presentan estados estáticos o procesos dinámicos podría verse relacionada con este punto.

²⁰ Para una proposición interesante de técnicas concretas para la enseñanza del léxico (palabras, colocaciones, expresiones idiomáticas, etc.) ver Higuera García (2007).

culturas. Circunscribiéndonos a un caso en particular, como hemos señalado anteriormente, Lakoff y Kovecses (1987) presentan un esquema del *enojo* en cinco pasos: EVENTO OFENSIVO / ESTADO EMOCIONAL DE ENOJO / INTENTO DE CONTROLAR EL ENOJO / PÉRDIDA DEL CONTROL / SANCIÓN (del individuo frente a aquel que lo ha ofendido, gracias a lo cual el enojo deja de existir). Un esquema más básico, puesto que se asocia a todas las emociones y parece tener carácter universal, es aquel basado en la estructura tripartita ESTÍMULO > EMOCIÓN > REACCIÓN (Lakoff (1993), Dirven (1997), o Kovecses (2000)) y se basa igualmente en el conocimiento popular de la emoción. En cualquier caso, e independientemente del esquema que pueda mostrar el docente o ser creado en el aula, activar este conocimiento puede contribuir a estructurar y ordenar la concepción del evento emocional que tienen los diferentes estudiantes, y servir así de cimiento configuracional para la narración de un determinado episodio.

b) Puede resultar eficaz poner en evidencia igualmente que en el desarrollo de un evento emocional se dan una serie de fases distintas, que son susceptibles de ser expresadas de manera dinámica o estática. Por ejemplo, si retomamos la estructura del *enojo* en cinco pasos, podemos considerar que la situación anterior al evento ofensivo era en principio una fase estática en la que un individuo se encontraba. Por otra parte, las fases 2 y 3 pueden ser representadas de manera dinámica (*Los comentarios la enfadaron, Laura se enfadó, etc.*) o de manera estática (*Los comentarios eran ofensivos / Laura estaba enfadada, etc.*). La representación de las diferentes fases como más o menos dinámicas depende de la conceptualización que el estudiante desea expresar.

c) Igualmente, será esencial que el docente ponga al alcance del alumno los recursos que considere adecuados (según el nivel, los contenidos necesarios para el objetivo didáctico que se haya fijado, etc.) para que los estudiantes puedan expresar los diferentes episodios del evento emocional de manera dinámica o estática. Algunos de estos recursos son, por ejemplo, los valores asociados a la oposición aspectual (perfectivo/imperfectivo) de los tiempos imperfecto e indefinido²¹, útiles para la narración en pasado, la presentación de una selección de verbos según su valor semántico estático (*tener, sentir(se), encontrar(se), estar, etc.*) o dinámico (*enfadar(se), estallar, animar(se), deprimir(se), hundir, etc.*), una exposición clara de las configuraciones metafóricas estáticas (locación y posesión) y dinámicas (movimiento y transferencia), o los valores prototípicos de ciertas construcciones, como las copulativas (prototípicamente estáticas) y las transitivas (prototípicamente dinámicas).

d) De la misma manera, parece esencial dotar a los estudiantes de los recursos necesarios y adaptados a su nivel para expresar el evento emocional de

²¹ Para una explicación más extensa sobre la oposición indefinido/imperfecto en sus dimensiones lingüística y pedagógica, ver Castañeda y Ortega Olivares (2001) y Castañeda (2006).

manera causativa (causativas léxicas y analíticas, en sus versiones con cláusula finita y no finita).

2.10. Conclusiones

En este apartado hemos propuesto una serie de directrices generales para la didáctica de las nociones de *cambio* y *emoción* en la clase de lenguas extranjeras. No hemos detallado, sin embargo, la presentación didáctica del conjunto de recursos lingüísticos concretos que pueden servir para la expresión de estas nociones, por considerar que la selección de los recursos presentados en el aula está sujeta a una gran variación, según parámetros como el nivel del alumnado, objetivos de la secuencia didáctica, conocimientos previos, etc. y que, por lo tanto, debe ser seleccionada por el docente (o los aprendientes) en cada situación pedagógica particular.

Para nuestras proposiciones didácticas nos basamos en la concepción del lenguaje de la lingüística cognitiva. Una de las bases de este marco teórico es que la lengua no representa la realidad, sino más bien la concepción que el hablante construye a partir de su percepción de ella. Así, un mismo episodio de cambio, o un evento emocional, puede ser expresado de diversas maneras, dependiendo de la representación (agentiva/no agentiva, dinámica/estática, causativa/no-causativa, etc.), seleccionada por el locutor.

En este estudio nos hemos interesado principalmente en un tipo de recursos que contribuye a la expresión de una determinada configuración conceptual, aquel al que en conjunto generalmente denominamos como *gramática*²² (elementos gramaticales, construcciones gramaticales, categorías gramaticales, etc.). Según la lingüística cognitiva, las diferentes alternativas gramaticales no son únicamente meras opciones formales desprovistas de significado, sino, al contrario, elementos capaces de transmitir una serie de significados que les son propios (independientemente del significado léxico de sus componentes), y que pueden ser descritos a diferentes niveles (ideativos, discursivos y pragmáticos).

Basándonos en estos preceptos teóricos, sostenemos en este apartado que la labor del docente es la de ofrecer a los aprendientes las herramientas lingüísticas necesarias para expresar de la manera más fiel posible la conceptualización del evento emocional que se ha forjado. Señalamos igualmente que la dificultad de esta tarea reside en encontrar un perfecto equilibrio entre, por una parte, una enseñanza que permita al estudiante comunicar dentro de los límites de la ‘corrección’ de la lengua materna, y, por otra parte, una enseñanza que no se vea coartada por una excesiva normalización, y que no provoque la censura de la creatividad lingüística y conceptual del aprendiente.

²² A lo largo del capítulo hemos señalado igualmente la importancia del léxico en la expresión del evento emocional. No obstante, puesto que la didáctica del léxico queda fuera de la temática de este trabajo, damos cuenta únicamente de algunas técnicas para presentar, activar y propiciar la utilización de los términos emocionales en un contexto narrativo.

Por otra parte, sostenemos que para que la enseñanza de la expresión de la *emoción* (y el *cambio*) sea satisfactoria, es necesario que la formación lingüística sea acompañada de un trasfondo conceptual, que permita relacionar esta noción con el evento del que forma parte. En este sentido, es necesario tener en cuenta que la noción de *emoción* es una construcción cognitiva, que toma la forma de un *script*, o escenario conceptual, y que es compartido culturalmente por una sociedad determinada. Así, consideramos que puede resultar didácticamente muy positivo en el aula de lenguas extranjeras que el docente permita a los aprendientes representarse la *emoción* como ‘algo’ que se materializa en un determinado evento, y que la conceptualización de dicho evento se ve mediatizada por la representación prototípica que la *cultura meta* tiene acerca de esa emoción.

Hemos señalado igualmente que la comprensión de los eventos en los que tienen lugar los fenómenos de *cambio* (y *emoción*), pueden ser comprendidos fácilmente gracias al *modelo cognitivo idealizado* denominado *ciclo de control*. Este modelo se caracteriza entre otras cosas por dividir el evento en cuatro fases prototípicas, siendo la primera y la última dos fases estáticas que sirven de marco para las etapas dinámicas intermedias. Este modelo, como hemos señalado anteriormente, permite, entre otras cosas, dar cabida a los *estados* (situaciones estáticas) como parte integrante y esencial del proceso de *cambio*, rompiendo así de alguna manera la dicotomía estricta entre las nociones de cambio y continuidad en la enseñanza de lenguas. Creemos, por lo tanto, que la concepción del evento de *cambio emocional* según el *modelo del ciclo de control* puede servir de cimiento conceptual para la didáctica de la expresión del *cambio* (y la *emoción*) en el aula de lenguas extranjeras, y que puede resultar muy útil igualmente para la conceptualización y expresión del evento de cambio emocional en un discurso narrativo.

Hemos propuesto en este apartado algunas sugerencias respecto a algunos de los recursos que puede presentar el docente en el aula para que los estudiantes puedan expresar los diferentes episodios del evento emocional de manera dinámica o estática, como por ejemplo los valores asociados a la oposición aspectual (perfectivo/imperfectivo) de los tiempos imperfecto e indefinido, la presentación de una selección de verbos según su valor semántico estático (*tener*, *sentir(se)*, *encontrar(se)*, *estar*, etc.) o dinámico (*enfadar(se)*, *estallar*, *animar(se)*, *deprimir(se)*, *hundir*, etc.), la exposición de las configuraciones metafóricas estáticas (locación y posesión) y dinámicas (movimiento y transferencia), o los valores prototípicos de ciertas construcciones, como las copulativas (prototípicamente estáticas) y las transitivas (prototípicamente dinámicas).

Por otra parte, sostenemos que la didáctica de la expresión emocional no puede entenderse como un conjunto unitario de recursos susceptibles de ser utilizados en cualquiera de las situaciones en las que existe un discurso ligado a las emociones. La expresión emocional debe enseñarse sin ser desligada del contexto (oral/escrito, ámbito, etc.) y de los propósitos comunicativos concretos respecto a los que se utiliza.

Por último, nos hemos pronunciado acerca de la importancia de la didáctica del lenguaje metafórico en clase de lengua extranjera. Hemos defendido, en este sentido, que el lenguaje metafórico no es un elemento periférico en el lenguaje cotidiano, sino que se trata, al contrario, de un recurso lingüístico de una gran riqueza y rentabilidad. De igual manera, sostenemos que

las expresiones metafóricas se basan en configuraciones conceptuales que gozan de una gran sistematicidad. Por esta razón, la enseñanza de este lenguaje metafórico no puede reducirse a la presentación de expresiones fijas o colocaciones cuyo significado puede parecer arbitrario, sino que debe representar al sistema conceptual que da lugar a dichas expresiones metafóricas, que aporta a los estudiantes una base lógica y coherente para su aprendizaje. Respecto a las propuestas concretas realizadas, hemos señalado que la enseñanza del lenguaje metafórico ligado a la expresión del evento emocional debe poner de relieve los esquemas conceptuales compartidos por las diferentes emociones en ambas lenguas (*dentro/fuera, arriba/abajo, etc.*), así como las estructuras lingüísticas que permiten materializar estos esquemas. No obstante, será necesario advertir a los estudiantes de que, a pesar de que estos *esquemas de imagen* son similares en ambas lenguas, las estructuras utilizadas para expresarlos son diferentes. De la misma manera, será necesario prevenirlos de los límites de aplicación de estos esquemas (*entrer en colère, / *entrer en tristesse*). Creemos que estas medidas pueden contribuir a disminuir lo que hemos intuido como una reserva por parte de los estudiantes de transferir, de la L1 a la L2, ciertos esquemas conceptuales o lingüísticos considerados por dicho hablante como diferentes entre las dos lenguas (aunque en realidad sean similares).

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

Este trabajo de investigación responde al objetivo de analizar cómo se expresa el evento de cambio emocional en francés y en español, en primer lugar, y, en segundo lugar, de analizar igualmente cómo expresan dicho evento estudiantes franceses de español lengua extranjera. Los resultados obtenidos de dicho análisis sirven, a su vez, de punto de partida para la concepción de ciertas directrices didácticas a la hora de enseñar la expresión del evento de cambio emocional en clase de lengua extranjera. En este último capítulo, presentamos los principales aportes de este trabajo, e igualmente algunas temáticas que no han tenido cabida pero que merecen probablemente ser investigadas.

1. El dispositivo de recogida de datos

Comenzamos este capítulo, dedicado a las conclusiones relativas a este trabajo, con un balance respecto al dispositivo de recogida de datos empleado para la creación del corpus. Como se ha señalado anteriormente, nos vimos confrontados a numerosas dificultades a la hora de crear (y poner a punto) un formato de trabajo de campo similar a aquel que nos había servido de inspiración (Cadierno: 2004), pero orientado esta vez, no a la expresión del movimiento, sino a la expresión de la evolución emocional. No obstante, pese a estas dificultades, parece posible afirmar que el dispositivo diseñado en este trabajo ha cumplido con la función que tenía destinada, ya que nos ha permitido obtener resultados que gozan de una gran coherencia, y que parecen fiables y representativos respecto a los parámetros acerca de los cuales nos pronunciamos.

Más concretamente, este dispositivo ha permitido la recolección de un mismo tipo de discurso (la narración de la evolución emocional de un personaje) en tres tipos de producción diferenciados (en lengua materna español, en lengua materna francés y en español lengua extranjera). En lo que respecta a las producciones en español y francés, dos lenguas emparentadas tipológicamente, este dispositivo nos ha permitido constatar y describir algunos fenómenos lingüísticos comunes a la hora de expresar el evento de cambio emocional. No obstante, si bien es cierto que en términos cualitativos se observa una gran similitud, no es menos cierto que cualitativamente el corpus mostraba igualmente algunas distinciones gramaticales muy interesantes entre las dos lenguas, lo que supone, según el marco teórico utilizado en este trabajo, que dichas distinciones formales comportan necesariamente ciertas distinciones semánticas, correspondientes al significado de las construcciones gramaticales utilizadas respectivamente. En lo que respecta a las producciones en español lengua extranjera realizadas por los locutores francófonos, hemos podido apreciar igualmente ciertas particularidades respecto a las producciones en lengua materna (francés/español). Por otra parte, puesto que las producciones en lengua extranjera pertenecían a dos grupos de hablantes con dos niveles diferentes en español (B.1.1. y B.2.), se han podido constatar igualmente ciertas características idiosincrásicas relacionadas con cada grupo, lo que puede resultar de

gran utilidad a la hora de concebir una secuencia didáctica para la enseñanza de estas nociones en clase de lengua.

Se trata, por lo tanto, de un dispositivo adecuado para los fines respecto a los cuales fue concebido, y que puede servir de base en el futuro para contrastar y ampliar los resultados de este trabajo con los que puedan obtenerse en otras condiciones (diferentes lenguas, discurso oral, otro tipo de locutores, etc.)

2. La expresión del evento emocional en lengua materna (español y francés)

En este apartado se recogen las principales aportaciones de este trabajo en cuanto a la descripción y caracterización comparativa (interlingüística) de la manera de expresar el evento de cambio emocional en lengua española y francesa por hablantes nativos de dichas lenguas. Los resultados hacen referencia a cinco puntos esenciales, que son, respectivamente, el tipo de construcciones sintácticas (copulativas, intransitivas, transitivas, medias, etc.) utilizado para expresar un determinado episodio emocional, el tipo de codificación gramatical de la emoción (como sustantivo, adjetivo o verbo, concretamente), el lenguaje metafórico utilizado para referirse al evento emocional, los recursos utilizados para expresar la noción de *causa*, y, por último, de qué manera se expresa lingüísticamente la noción de *cambio*.

a) Construcciones sintácticas utilizadas para la expresión del evento emocional

El análisis realizado de las producciones presentes en nuestro corpus ha permitido mostrar que, en términos prototípicos, cada una de las construcciones utilizadas para expresar el evento emocional presenta una configuración conceptual diferente de dicho evento. Las diferencias configuracionales sobre las que nos hemos pronunciado se basan principalmente en dos parámetros. El primero de estos parámetros es el diferente *alcance* (*scope*) de la predicación. En este sentido, diferenciamos entre aquellas construcciones cuyo *alcance* permite representar la energía que está en el origen del evento (transitivas y medias) y aquellas en las que no se da una transmisión energética (intransitivas, copulativas, de predicación secundaria¹). Consideramos que cuando existe esta transmisión de fuerza, entre dos participantes prototípicamente, dicha construcción da cuenta de una trayectoria energética (mental, en el caso que nos ocupa), que es aquella que parte de la entidad emisora de la fuerza y que se dirige y culmina en la entidad receptora de dicha fuerza. Cuando no se da una transmisión energética, consideramos que en este caso no es posible hablar de trayectoria, puesto que se focaliza únicamente el proceso o situación en relación con un único participante temático. El segundo parámetro tratado en este estudio es el tipo de *experimentante* prototípico que cada construcción representa.

Como acabamos de señalar, cada una de las construcciones consideradas representa un diferente grado respecto al *alcance* de la predicación. En este sentido, las transitivas,

¹ Las pasivas (con transmisión de fuerza) y las nominales (sin transmisión de fuerza) por su baja frecuencia, no se precisan.

independientemente de la naturaleza de sus participantes (*estímulo/emoción/experimentante*) y de su grado de dinamismo, permiten mostrar una trayectoria más amplia que el resto de las construcciones. Así, a diferencia de las construcciones medias, igualmente energéticas, las construcciones transitivas (*alguien enfada a alguien/alguien siente algo*) suponen la presentación de dos participantes (sujeto y objeto) plenamente distinguibles. Por el contrario, la construcción media (*alguien se enfada*) cuenta con un único participante que, a pesar de su naturaleza dual, que puede representar el papel activo (realiza el acto de sentir) y pasivo (se ve afectado por la situación) del proceso, no permite la distinción plena entre los dos roles. Esta menor distinguibilidad, que impide trazar una trayectoria límpida entre los dos roles que encarna, tiene por consecuencia la reducción y la consecución de un mayor grado de abstracción de dicha trayectoria, lo que implica necesariamente un menor *alcance* de la predicación. Por su parte, las construcciones intransitivas (*alguien explota*) y copulativas (*alguien está triste*) suponen un menor grado en el *alcance* de la predicación, ya que se caracterizan por perfilar a un único participante con un rol unitario, sin poner en evidencia la fuerza que está en el origen del suceso emocional². Por último, las construcciones de predicación secundaria (*alguien hace algo enfadado*), resultan ser las de menor *alcance* respecto a todas las demás, puesto que el estado emocional no se perfila como un proceso en sí mismo, sino como un estado adosado a otro proceso principal.

Desde un punto de vista comparativo y cuantitativo, hemos comprobado que los locutores españoles muestran una tendencia mayor que los locutores franceses a expresar el evento emocional mediante las construcciones que permiten conceptualizar la *trayectoria* energética (transitivas y medias), lo que implica un mayor *alcance* en la predicación respecto a aquellas construcciones que se limitan a mostrar la experiencia temática.

En lo que respecta al segundo parámetro, esto es, el tipo de *experimentante* que presenta cada una de estas construcciones, se observan igualmente diferencias sustanciales entre ellas.

La construcción transitiva permite la presentación de tres tipos de *experimentante* prototípicos (*pasivo/activo/complejo*), con diferentes grados de prominencia y de participación en el proceso. El *experimentante pasivo* es aquel que ha sido codificado como complemento directo en una construcción transitiva (*alguien enfada a alguien*). Es pasivo en cuanto que, situado al final de la trayectoria energética, es conceptualizado como un mero receptor de energía, del que no se perfila ningún tipo de participación en el proceso. El *experimentante activo* (*alguien* siente una emoción) es aquel que ha sido codificado como sujeto. Este *experimentante* puede controlar o no la emoción, puede realizar una acción volitiva o no, pero se le sitúa necesariamente al principio de la trayectoria energética y goza por lo tanto de una gran prominencia. Así, en tanto que agente (punto de partida de una trayectoria mental, en este caso), es configurado prototípicamente como un *experimentante* con un alto grado de participación en el proceso. El *experimentante complejo*, por su parte, es aquel codificado como complemento indirecto (*alguien sube el ánimo a alguien/ alguien le enfada*). Es de suma importancia precisar que bajo la etiqueta de ‘codificado como complemento indirecto’ y, por lo tanto, de *experimentante complejo*, se incluyen todos los casos en los que el complemento de un verbo emocional es codificado gracias a los

² Como se ha señalado anteriormente, la frontera entre la categoría intransitiva y copulativa es porosa, y se basa esencialmente en el grado de esquematicidad del verbo.

pronombres dativos³. Si este tipo de experimentante se denomina *complejo* es a causa de su doble rol. El rol pasivo se explica en cuanto que dicho *experimentante* se sitúa al final de la trayectoria energética (es el participante que sufre la subida de ánimo), mientras que el rol activo se fundamenta en que dicho *experimentante* es el iniciador de una *trayectoria* mental/emocional (experimenta un determinado estado de ánimo). En suma, la construcción transitiva presenta tres tipos prototípicos de *experimentante*, que muestran un diferente grado de participación respecto al proceso emotivo designado. Así, el *experimentante activo* (*alguien siente algo*), sería aquel cuya participación es más prominente, seguida por el *experimentante complejo* (*algo le enfada*), y, en el otro extremo, se situaría el *experimentante pasivo* (*algo la enfada*), cuya participación en el proceso queda limitada a la de figura secundaria. Inversamente proporcional es la prominencia del estímulo, sumamente prominente cuando se trata de un *experimentante pasivo* (*algo la enfada*), menor cuando se trata de un experimentante complejo (*algo le enfada*) y menor todavía en el caso de experimentante activo (*alguien siente algo*).

Las construcciones medias (*ella se enfada/ella se siente enfadada*), por su parte, permiten la introducción de otro tipo de *experimentante complejo*, el experimentante ‘medio’. Es complejo, de la misma manera que aquellos participantes codificados mediante un pronombre dativo, en la medida en que están presentes en el plano activo como iniciadores de la trayectoria mental, y en el plano pasivo como el participante que se ve afectado por un proceso temático. Se distinguen en este trabajo dos tipos de verbos emocionales en construcción media. Por una parte, los *estativos* (*sentir*), que se caracterizan porque en su versión transitiva el *experimentante* es codificado como sujeto (*alguien siente algo*) y los *verbos causativos* (*enfadar*), que se caracterizan porque en su versión transitiva los

³ De esta manera, consideramos como *experimentante complejo* los casos de *leísmo*, y los casos en los que se ha seleccionado el pronombre de complemento indirecto cuando era posible la alternancia entre los pronombres *lo/le* frente a complemento humano masculino (*Alguien le/lo enfada*). Si estos casos se han reunido bajo una misma categoría es porque, como se ha señalado anteriormente, se relacionan con la tendencia general de la lengua española de dotar de prominencia al *experimentante* de procesos mentales (Martínez Linares: 1998), poniendo en evidencia un alto grado de participación a pesar de su situación temática. Además de la codificación como complemento indirecto en casos de alternancia y del fenómeno del *leísmo* (en español peninsular), esta tendencia general se manifiesta mediante otros procesos lingüísticos como por ejemplo la necesidad de situar la preposición *a* junto a complemento directo humano, o la necesidad de usar el clítico de complemento indirecto junto al verbo a pesar de que el complemento indirecto sea mencionado expresamente en la cláusula (*le doy algo a alguien*). Las construcciones llamadas ‘del tipo *gustar*’ (*[a mí] me gusta algo*), que tienen cierta rentabilidad con los predicados emocionales (*[a mí] me alegra/enfada/entristece algo*), podrían entenderse igualmente como representativas de esta tendencia, en cuanto que el objeto es codificado como un pronombre dativo (complemento indirecto), que se sitúa en la posición canónica del sujeto, y que está precedido de la preposición *a*. De esta manera, gracias a su posición temática y a otros fenómenos lingüísticos (el pronombre dativo está estrechamente relacionado con el papel de *experimentante*), esta construcción permite que el *experimentante* goce de una gran prominencia, dejando en un segundo plano a la entidad codificada como sujeto y, de la misma manera, pone en primer plano la trayectoria mental que dicho *experimentante* efectúa (el *experimentante* siente/percibe/experimenta algo), dejando en segundo plano la trayectoria energética iniciada por la entidad codificada como sujeto (un *estímulo* causa una emoción/percepción/sensación a un *experimentante*). Nuestra intención en este trabajo no es la de indicar que cada vez que en una comunicación se selecciona un pronombre dativo frente a otras posibilidades, el hablante realiza un acto consciente para dotar de mayor prominencia al *experimentante*. Sostenemos, más precisamente, que, según las producciones examinadas en el corpus, el español muestra una fuerte tendencia para marcar la prominencia de los *experimentantes* de procesos emocionales, e igualmente, de la trayectoria mental que estos efectúan. Esta marcación de la prominencia se realiza mediante diferentes fenómenos lingüísticos, que, como han mostrado diferentes estudios de lingüística tipológica (Martínez Linares: 1998) no se restringen a los predicados emocionales sino a todo tipo de verbos mentales.

experimentantes son codificados como complemento (*algo enfada a alguien*). La aparición de estos *experimentantes* en construcción media les otorga un papel dual que no tenían en su versión transitiva. Esto supone que el *experimentante* de los *estativos*, cuando aparece en una construcción media (*ella se siente triste*) aparece como iniciador de la trayectoria mental que le permite participar en el proceso (el participante percibe su propia experimentación de la emoción), pero se le perfila igualmente, a diferencia de la construcción transitiva, como la entidad afectada por el proceso predicado por el verbo (es el objeto de la percepción, e igualmente la entidad que sufre la tristeza). Por su parte, el *experimentante* de los *verbos causativos*, cuando funciona en el interior de una construcción media (*ella se enfada*), recibe, además de su rol pasivo como entidad afectada por el proceso, una mayor focalización en su faceta activa, inexistente en la versión transitiva, ya que esta construcción sitúa al *experimentante*, además de cómo emisor de la trayectoria mental, como primera entidad responsable del proceso emotivo. Y es que, como hemos señalado anteriormente, este rol activo puede representar la evaluación cognitiva que dicho *experimentante* hace de una determinada situación. Así, si en un enunciado como *José enfadó a Marta* puede interpretarse que el origen del enfado es José, que ejerce de *estímulo*, en un enunciado como *Marta se enfadó (por culpa de José)* podemos interpretar que el origen del enfado se debe a la evaluación que Marta hace de un determinado estímulo (el comportamiento de José), situándola así como la responsable de este evento emocional.

Es de suma importancia señalar las diferencias que separan al *experimentante* complejo según sea codificado como complemento indirecto o como morfema de voz media. Y es que, si bien es cierto que ambas construcciones permiten construir un *experimentante* híbrido, presente en los planos pasivo y activo, sólo la voz media permite posicionar este rol activo al principio de la *trayectoria* energética. La localización del *experimentante* al principio de la cadena de acción tiene consecuencias semánticas, pragmáticas, discursivas, y por lo tanto, didácticas, esenciales. Y es que sólo el *experimentante* complejo situado al principio de la cadena de acción (en construcción media) puede ser considerado como el responsable del proceso temático. En este sentido, como señalábamos en el apartado correspondiente, Maldonado (1999) afirma que *such a construction contrasts with a dative experiencer construction precisely in that middle se makes the experiencer responsible for his feelings*. En este sentido, podemos afirmar que la participación del *experimentante complejo* ‘medio’ es superior a aquella representada por un *experimentante* complejo codificado mediante un pronombre dativo.

Teniendo esto en cuenta, según la codificación gramatical del *experimentante*, se daría la siguiente gradación respecto al grado de prominencia de las fuerzas exteriores al individuo como fuente energética del evento y respecto al grado de participación del *experimentante* en el evento emocional:

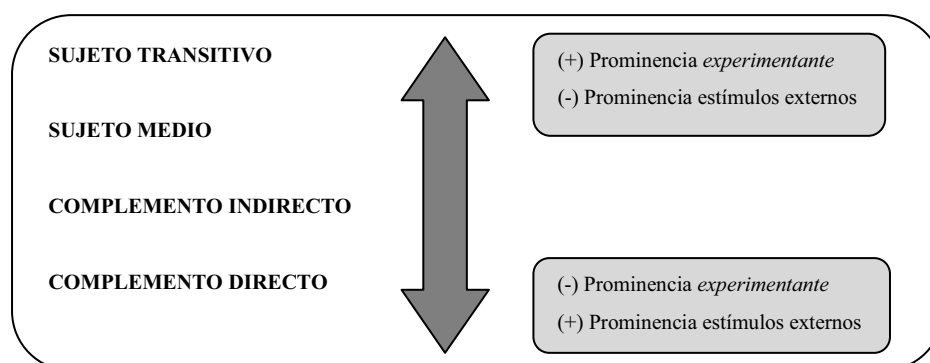


Figura 33: Cuadro recapitulativo respecto al tipo de *experimentante* en construcciones energéticas

En lo que respecta a las construcciones no energéticas, el *experimentante* de las construcciones copulativas e intransitivas (*alguien está triste / alguien explota*) es, por su parte, un *experimentante* pasivo que se encuentra en una situación emocional, que puede ser constante o variable, que puede presentar diferentes grados de dinamismo, pero que no es conceptualizado como iniciador de ningún proceso energético, y que muestra, por lo tanto, un grado de participación menor respecto a aquellos experimentantes codificados en el seno de una construcción energética. Por último, el *experimentante* de una construcción de predicación secundaria (*alguien hace algo enfadado*) es aquel cuya implicación es menos prominente, puesto que es perfilado de manera prioritaria, no como *experimentante* del proceso emocional (*estar enfadado*), sino como el agente de un proceso paralelo al del estado emocional (*hacer algo*).

Es importante señalar, igualmente, que además de los significados *ideativos* (*alcance* y tipo de *experimentante*) que acabamos de presentar como asociados a las diferentes construcciones, existen otro tipo de significados (*discursivos* y *pragmáticos*⁴) relacionados prototípicamente con cada una de estas construcciones, y que deben ser tenidos en cuenta a la hora de describir el significado de estas construcciones, e, igualmente, a la hora de elaborar un proyecto didáctico ligado al dominio emocional.

En lo que respecta al análisis contrastivo relativo a la utilización de las diferentes construcciones en francés y español, podemos afirmar que los participantes españoles muestran una clara preferencia por el uso de construcciones que presentan a *experimentantes* que muestran cierta actitud activa (*complejos* y *activos*) respecto al proceso emocional que viven, y un uso menor de construcciones que presentan *experimentantes pasivos*. El grupo francés, al contrario, no muestra preferencia en nuestro corpus por este tipo de *experimentantes activos*, que muestran una frecuencia de uso muy similar a la de los

⁴ Así por ejemplo, cuando el locutor selecciona una construcción, y codifica de una u otra manera al *experimentante*, la selección lingüística que realiza se relaciona, además de con el tipo de conceptualización de un determinado episodio emocional que desea expresar, con factores relacionados con la función discursiva. En este sentido, se tiende a seleccionar como sujeto a *algo o alguien ya mencionado previamente que es, o forma parte del tema del que venimos comentando cosas en el discurso precedente* (Castañeda Castro: 2004a). De la misma manera, en el nivel pragmático, la ausencia del agente puede responder a alguna motivación interpersonal, como la de no responsabilizarlo de una determinada situación. De esta manera, la voz media puede servir en algunas ocasiones para conceptualizar al *experimentante* como responsable de sus propias emociones.

experimentantes pasivos. Otra constatación sumamente interesante es el uso recurrente por parte de los locutores españoles de los *experimentantes complejos*, que es porcentualmente muy superior a la utilización de este tipo de *experimentantes* por parte de los locutores franceses.

b) La codificación gramatical de la emoción (sustantivo/adjetivo/verbo)

A la hora de analizar el léxico emocional, nos parece importante considerar, más allá del significado léxico de cada uno de los vocablos capaces de transmitir una emoción, el significado intrínseco de cada una de las categorías gramaticales capaces de vehicular esta noción (sustantivo, adjetivo, verbo, etc.). De la misma manera, nos ha parecido igualmente pertinente analizar de qué manera cada una de estas categorías representa la relación entre el la emoción que codifican y la entidad que experimenta dicha emoción.

El adjetivo y el verbo tienen en común el hecho de perfilar una relación respecto a un elemento focal. Así, en el dominio emocional, un adjetivo como *enfadado* perfila la relación entre la entidad que siente esta emoción (representada únicamente en términos esquemáticos) y la propiedad designada por el adjetivo *enfadado*. Un verbo como *enfadar*, por su parte, perfila un cambio mediante el cual la propiedad designada por el verbo *enfadar* afecta al sujeto. La diferencia de significado entre las construcciones que codifican la emoción mediante un adjetivo y aquellas que lo hacen mediante un verbo, es que el verbo perfila un *proceso*, lo que implica un desarrollo temporal y una visión secuencial del evento a través de sus diferentes etapas. Así, un verbo como *enfadar* hace referencia a una sucesión determinada de acciones (aparición de un acto ofensivo, aparición de ciertos rasgos fisiológicos y gestuales ligados a esta emoción, sentimiento de irritabilidad, comportamiento airado, etc.) que se desarrollan en el tiempo, mientras que un adjetivo como *enfadado inserto* en una expresión como *levantarse enfadado*, hace referencia a las diferentes etapas relativas al proceso de levantarse (independientemente del estado de enojo bajo el cual se desarrollan), pero no hace referencia al proceso ligado a esta emoción y a las etapas que le pertenecen. Una consecuencia esencial de la diferenciación entre el adjetivo y el verbo es que la utilización de un adjetivo para codificar la emoción implica de alguna manera una visión resultativa de dicho proceso, ya que sitúa la acción desde la perspectiva del proceso terminado, lo que implica la conceptualización de un *experimentante* afectado⁵. Así pues, si ambas categorías muestran prototípicamente la relación entre un *experimentante* y una propiedad emocional, el verbo lo hace mediante una perspectiva procesual mientras que el adjetivo lo hace mediante una perspectiva resultativa y, por lo tanto, muestra a un *experimentante* temático.

Por último, en un sustantivo como *enfado*, la emoción no se codifica como una relación sino como una *cosa*, fruto de un proceso de reificación conceptual, mediante el cual todas las fases del proceso se ven conceptualizadas holísticamente como una única entidad desprovista de perfil temporal aunque en la base implique esa dimensión conceptual (*el enfado duró dos*

⁵ Esta visión resultativa del proceso se concibe como una cuestión de perspectiva, esto es, de cómo el conceptualizador se sitúa respecto al proceso emocional, y se da independientemente de que la emoción se haya manifestado (*María está triste*) o no en el momento de la enunciación (*María estará triste si se entera/María nunca se pondrá triste por una tontería así*).

horas) o como una propiedad (*el enfado causa estrés*). El sustantivo, puesto que no es una categoría relacional, necesita recursos exteriores para establecer una relación entre la *emoción* y la entidad afectada por dicha emoción. Así, según nuestro corpus, la emoción es puesta en relación con el *experimentante* en este caso mediante recursos estrechamente ligados con las nociones de *posesión* (*esto no mejora su melancolía*) y *locación* (*ella monta en cólera*)⁶.

Desde nuestro punto de vista, los resultados expuestos en este apartado respecto al significado intrínseco de las diferentes categorías gramaticales a la hora de codificar la emoción, por una parte, y la manera en que estas establecen la relación entre las diferentes entidades del evento emocional, por otra parte, puede ser pertinente, no sólo en lo que respecta a la descripción gramatical, sino también respecto a la aplicación de estos resultados a la enseñanza de lenguas extranjeras. Dicho esto, es importante señalar que la elección de una u otra manera de codificar gramaticalmente la emoción no depende del evento emocional ‘objetivo’ en sí mismo, sino de la configuración que el locutor decide presentar. Esto es importante puesto que implica que, a efectos didácticos, dicha configuración no debe considerarse en términos de corrección sino de selección personal de la perspectiva.

c) La codificación metafórica del evento emocional

En este trabajo, se ha decidido analizar y describir el lenguaje metafórico no a través de la metáfora sino a partir de los *esquemas de imagen*, esto es, ciertos patrones conceptuales universales abstractos, basados en la experiencia, que sirven de base para las proyecciones metafóricas. La selección de los *esquemas de imagen* como instrumento de análisis se debió, en primer lugar, a que durante el análisis de las producciones metafóricas se observó una gran recurrencia de estos patrones en el corpus. De manera más consciente, nos pareció adecuado como instrumento didáctico, ya que, por una parte, la universalidad de estos patrones comunes a las diferentes lenguas puede resultar interesante para la enseñanza de lenguas extranjeras. Por otra parte, el hecho de hacer referencia a dos únicos patrones nos pareció que podía resultar pedagógicamente rentable. Por último, la gran cantidad de producciones que materializaban estos esquemas en el corpus nos ha permitido validar el análisis, lo que hubiese sido quizás más difícil si hubiésemos hecho referencia a metáforas más específicas.

El primer *esquema de imagen* presente recurrentemente en el corpus es aquel denominado *arriba-abajo*. Este esquema tiene esencialmente dos representaciones.

La primera representación puede resumirse como ‘*arriba* es mucho’ y ‘*abajo* es poco’. Así, según la representación metafórica de este esquema de imagen, la situación de un elemento relacionado con una emoción en la parte superior del eje vertical supone que el grado de presencia de una emoción es muy elevado (*montar en cólera, être enervé au plus haut point*, etc.). Por el contrario, cuando un elemento se ve representado en la parte inferior del eje vertical, el grado de presencia de una determinada emoción es poco elevado (*su autoestima está por los suelos*).

⁶ Es importante señalar que la selección del sustantivo puede estar motivada, además de por factores configuracionales, por factores discursivos, como por ejemplo con el objetivo de retomar una información que ha sido presentada previamente de manera proposicional o predicativa (*Juan se enfadó pero el enfado duró poco*).

Este esquema tiene una segunda interpretación, según la cual hay ciertas emociones que se sitúan en la parte superior del eje vertical, como la *alegría* (*estar por las nubes, être au septième ciel*) o el *enojo* (*être remonté*), mientras que hay otras emociones que se sitúan metafóricamente en la parte inferior de dicho eje, como la *tristeza* (*être déprimé, estar hundido*). La *autoestima* supone una excepción puesto que no tiene asignada una posición prototípica en el eje vertical, y puede situarse arriba o abajo dependiendo del grado de amor propio sentido por el *experimentante*⁷ (*tener la autoestima por los suelos, rabaisser*).

El segundo esquema presente de manera significativa en el corpus es el de *dentro-fuera*. La materialización metafórica de este esquema supone que la referencia a un espacio interior (*dentro*) da cuenta de la experimentación íntima y mental de la emoción, tanto en situaciones estáticas (*être pleine de tristesse*) como dinámicas (*la melancolía la invade*). Esta correspondencia entre ‘dentro/experimentación íntima’ se da independientemente de si el elemento situado en el interior es el participante (*quelqu’un entre dans une colère noire*) o la emoción (*la colère monte en quelqu’un*). Por otra parte, la referencia a un espacio exterior (*fuera*) da cuenta de la manifestación exterior (física y comportamental) de la emoción y, de manera paralela, de la pérdida de control del *experimentante* respecto a sus acciones y su estado emocional (*perdre son sang froid, sacar la rabia*). Los diferentes enunciados pueden focalizar más cada una de estos dos aspectos (pérdida de control/exteriorización emocional) según su configuración metafórica, el significado de las palabras que los componen, su construcción oracional o la categoría gramatical que sirve para codificar al sujeto. Esta exteriorización emocional y pérdida de control pueden darse igualmente de manera estática (*être hors de soi*) o dinámica (*sacar la rabia*).

Por último, es importante señalar que el lenguaje metafórico aparecido en el corpus resulta de una gran riqueza y que, lejos de ser un recurso anecdótico, tiene una gran presencia como recurso para la expresión emocional. No obstante, nuestro corpus no refleja la afirmación de Kovecses (2000) de que *There is very little about the emotions that is not metaphorically conceived. Even our most basic understanding of emotion (...) is metaphorical and not literal*.

Una vez puesta en evidencia la representación metafórica de estos esquemas, hay que precisar que existen ciertas restricciones en cuanto a las expresiones lingüísticas que los materializan. Así, en cuanto a las diferentes emociones, es posible decir en español *montar en cólera* pero no **montar en alegría*. De la misma manera, en francés podemos decir *entrer en colère*, pero no **entrer en tristesse*. Por otra parte, y como es de esperar, las estructuras lingüísticas utilizadas en cada lengua no ofrecen necesariamente paralelismos. Así, es posible decir *sombrier dans la déprime* en francés pero no **zozobrar en la depresión* en español.

⁷ Esto se debe a que la situación canónica de ciertas emociones como la *alegría*, la *tristeza* o el *enfado*, es su no-presencia. Así, el estado anímico ‘normal’ del ser humano no es estar *enfadado, alegre* o *triste*. Por lo tanto, la aparición de cada una de estas emociones supone un cambio respecto a la ‘normalidad’ anímica señalada (situada probablemente en el centro del eje metafóricamente). Por el contrario, la *autoestima* es una emoción diferente, en cuanto que su situación canónica es su presencia continua (permanencia). Puede, sin embargo, estar presente en menor o mayor grado, situando por lo tanto al *experimentante* en diferentes puntos de la escala de *amor propio*. Por esta razón, la *autoestima* muestra un funcionamiento particular respecto al esquema de imagen *arriba-abajo*. *Arriba* supone una alta *autoestima*, positiva, mientras que *abajo* supone poca *autoestima* o *nula*.

Podemos concluir este sub-apartado señalando que la utilización de estos esquemas de imagen como base conceptual para una parte importante del lenguaje metafórico relacionado con la emoción, parece adecuada tanto para una labor descriptiva de este tipo de lenguaje, como para su inserción en una secuencia didáctica dirigida a aprendientes de una lengua extranjera. En el apartado dedicado a la didáctica se presentarán someramente las principales proposiciones realizadas en el cuerpo del trabajo para la enseñanza del lenguaje metafórico emocional relacionado con estos esquemas.

d) La expresión de la causatividad

El análisis del corpus manejado en este trabajo nos ha permitido diferenciar tres recursos esenciales para la expresión de la noción de *causa* en lengua materna, tanto en lo que respecta a la lengua francesa, como a la española. El primero de estos recursos son ciertas expresiones causativas (*X enfada a Y*, *X hace enfadar a Y*), caracterizadas por presentar una interacción energética entre dos participantes, en la que uno de estos participantes, como consecuencia de la ejecución de una fuerza (física, mental, etc.) causa un determinado cambio en otro participante. Un segundo recurso consiste en lo que hemos denominado las expresiones ‘de causa’, caracterizadas por presentar la noción de causa mediante conectores causales (*X se enfada a causa de Y*). Esta manera de expresar la causa sitúa, al contrario de lo que ocurría en las construcciones causativas, el *estímulo* (elemento causante) fuera de la trayectoria energética. Un tercer recurso consiste en expresar lo que puede comprenderse como ‘relaciones de causa a efecto’ mediante estructuras lingüísticas que no hacen referencia explícita a la noción de *causatividad* (*Y hace algo y X se enfada*).

Las relaciones de causa se establecen, según los resultados obtenidos gracias al análisis del corpus, como una interacción entre dos elementos, que puede manifestarse como *estímulo>experimentante* (*X enfada a Y*), *experimentante>emoción* (*X saca su rabia*) y *emoción>experimentante* (*La melancolía invade a X*). En este trabajo, con vistas a tener cierta homogeneidad de la muestra, hemos tomado únicamente como base para el análisis aquellas producciones que representan el primer tipo de relación. No obstante, pese a que los dos últimos tipos de relación no han sido tomados como objeto de estudio, se ha observado que presentan una tendencia marcada por expresar las relaciones causativas muy a menudo metafóricamente, y principalmente en términos de *locación/movimiento* y *posesión/transferencia*.

Una de los resultados obtenidos en este trabajo es que las construcciones causativas analizadas se organizan a modo de continuo (Shibatani y Pardeshi: 2002) respecto a ciertos parámetros, como el grado de separabilidad entre los eventos causante y causado, el grado de control del *causante* respecto del *causee*, y, paralelamente, el grado de autonomía (y de participación) del *causee* respecto de la acción del causante. Dicho *continuo* se organiza como sigue:

En un extremo de dicho continuo causativo, se encuentran las construcciones causativas léxicas (*X enfada a Y*). Así, si partimos de la idea, ampliamente compartida (Talmy: 2000,

Shibatani y Pardeshi: 2002, etc.) de que todo fenómeno de causación se compone necesariamente de un *evento causante* y de un *evento causado*, es posible afirmar que las construcciones causativas léxicas no muestran ninguna separabilidad entre los *eventos causante* y *causado*, puesto que no se designa en el proceso designado por un verbo léxico, como *enfadar*, por ejemplo, el acto de causar el enfado y el acto de producirse el cambio emocional resultante (estar enfadado) como dos eventos diferenciados. Igualmente, este tipo de construcciones muestran un grado nulo de autonomía del *causee* respecto del *causante*, puesto que el primero se sitúa únicamente al final de la trayectoria energética. Por último, en consonancia con lo dicho anteriormente, se perfila igualmente un alto control de la acción por parte del *causante*. Es importante señalar, no obstante, que a pesar de esta ausencia de autonomía por parte del *causee*, se observan diferentes grados participación de éste último según sea representado como complemento indirecto (alta participación) o complemento directo (baja participación).

Las causativas analíticas (*X hace enfadar a Y*, *X hace que Y se enfade*, etc.), por su parte, gracias a la presencia de dos verbos distintos, permiten una mayor separabilidad entre los eventos causante y causado que las causativas léxicas. De la misma manera, dan cuenta de una mayor autonomía del *causee*, que ya no es representado lingüísticamente sólo como complemento directo o indirecto, esto es, al final de la trayectoria energética, sino también como sujeto del verbo ‘emocional’, lo que le sitúa como un eslabón intermedio de la trayectoria energética. En el caso de las construcciones analíticas con cláusula no finita, es decir, no conjugadas (*X le hace [Y] sentir mal*), el *causee* es codificado como sujeto ‘lógico’ del infinitivo. En el caso de las construcciones analíticas con cláusula finita, es decir, conjugada, (*X hace que Y se sienta mal*) se trata, al contrario, de un sujeto gramatical. La mayor prominencia del *causee* en este tipo de construcciones supone paralelamente la expresión de un menor control de la acción por parte del *causante*.

La categoría de construcciones causativas analíticas se ha dividido en dos subcategorías. En primer lugar, se encuentran aquellas en las que el verbo causativo (*hacer*, *faire*, etc.) se acompaña de una cláusula no finita. Cuando ambos verbos se sitúan juntos en el enunciado (*X la hace sentir bien*), sin que el sujeto lógico del infinitivo se sitúe entre ambos, es posible concebirlo como un verbo complejo, y conceptualizar por lo tanto la acción representada por ambos verbos como una única acción. Como señala Achard (2002), esto implica una menor separabilidad del evento que en los casos en los que ambos verbos se ven separados por el sujeto lógico del infinitivo (*X consigue hacerla sentir bien*), ya que esta separación dificulta la concepción de ambos verbos como un único proceso, expresando, por lo tanto, un mayor grado de separabilidad de los eventos causante y causado. La mayor separabilidad de las causativas con sujeto lógico del infinitivo interpuesto supone, a su vez, una mayor diferenciación de este tipo de construcciones respecto a las causativas léxicas, situándolas un paso más allá en el continuo causativo.

Por otra parte, en las construcciones causativas analíticas con cláusula no finita, se han identificado dos tipos de verbos presentes en este tipo de construcción. El primero lo encarnan los verbos (generalmente en infinitivo) en construcción intransitiva (*hacer* + *sentir*). El segundo tipo lo constituyen los verbos presentados en construcción media (*hacer* + *sentirse*),

que tienen la particularidad de ser, en su totalidad, *estativos*⁸. La diferencia entre las construcciones con el verbo intransitivo y aquellas con el verbo medio es que las construcciones medias implican una mayor participación del *experimentante* en el proceso designado. Esta mayor participación se ve materializada gramaticalmente, según el principio de *iconicidad* (Haiman: 1985), gracias al pronombre *se*, que marca una representación suplementaria del *experimentante* en el enunciado, que se añade a su presencia como COD/COI y como sujeto lógico del infinitivo (*X le hace [Y] sentirse mejor*). Esta mayor presencia gramatical del *experimentante* se traduce por una mayor prominencia de la actividad del *causee*, permitiendo así una mayor separación entre los eventos que cuando se da en forma intransitiva (*X le hace [Y] sentir mejor*), influyendo igualmente en el posicionamiento de este tipo de construcciones a lo largo del continuo causativo.

Las construcciones analíticas con cláusula finita (*X hace que [Y] se enfade*), se caracterizan por su parte por una máxima separabilidad entre *eventos causante* y *causado*, gracias a que el verbo que representa la acción del *causee* está anclado (conjugado y, por tanto, determinado en relación con las categorías de persona, tiempo, aspecto y modo). Este anclaje tiene por consecuencia una mayor autonomía del *causee* y un menor control del causante. En el corpus que hemos manejado⁹, hay dos tipos de verbos presentes en la cláusula subordinada de este tipo de construcciones. Por una parte, verbos transitivos como *sacar*, y, por otra parte, verbos emocionales *causativos* en estructura media como *enfadarse*. Es interesante subrayar que el hecho de que los verbos medios *causativos*¹⁰ aparezcan en construcciones analíticas con cláusula finita, y que los *estativos* aparezcan, sin embargo, en infinitivo en construcciones causativas con cláusula no finita, no es aleatorio. Y es que el *experimentante* relacionado con un verbo *causativo* (*X se enfada*) muestra una participación alta en el proceso emocional, pudiendo ser considerado, como se ha dicho anteriormente, como responsable del evento emocional. En cambio, el *experimentante* relacionado con un verbo *estativo* (*X se siente enfadado*) se ve confrontado únicamente al resultado del evento emocional, lo que implica un menor grado de dinamicidad y de participación en el proceso. Por último, las cláusulas finitas cuyo núcleo es un verbo en construcción transitiva (*X hace que Y saque su rabia*) suponen, respecto a las causativas léxicas, el otro extremo del continuo, en cuanto que marcan la máxima separabilidad, la mayor autonomía del *causee* y el menor control del causante. Se ofrece a continuación un cuadro que sintetiza estos resultados:

⁸ Croft (1993) denomina *estativos* a los verbos que codifican al *experimentante* como sujeto en su versión transitiva.

⁹ El corpus empleado en este trabajo no mostraba una muestra muy elevada de este tipo de construcciones. No obstante, las producciones analizadas han mostrado tendencias que gozan de una gran coherencia. En este sentido, sería muy interesante someter estas tendencias a nuevos análisis para observar su validez más allá de las fronteras de este corpus.

¹⁰ Croft (1993) denomina *causativos* a los verbos que codifican al *experimentante* como objeto en su versión transitiva.

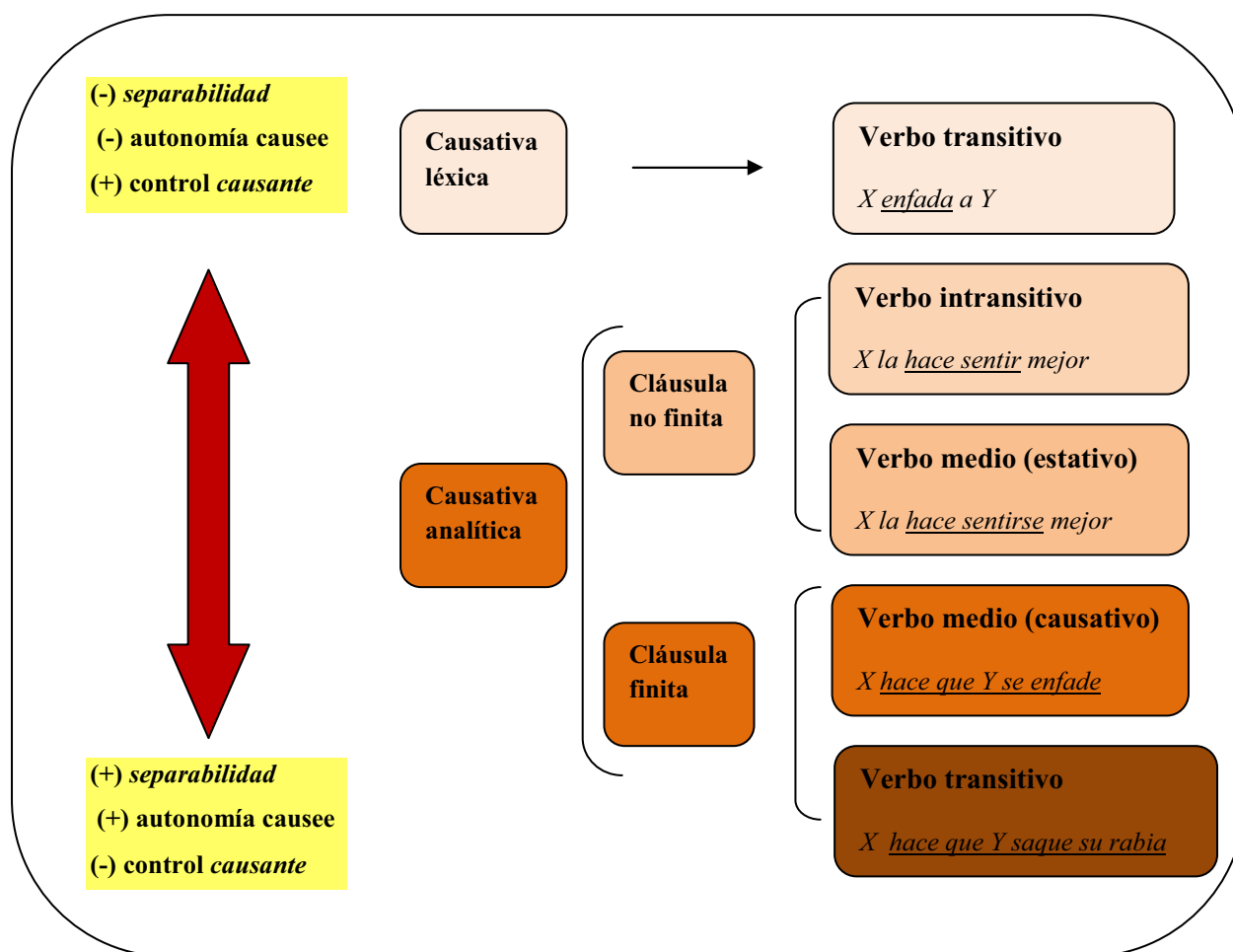


Figura 34: Cuadro recapitulativo del *continuum* causativo

Por otra parte, y de manera más general, podemos afirmar que, según el análisis de las construcciones presentes en el corpus, cuanto más activa y dinámica sea la concepción de la actividad del *causee*, más posibilidades tiene de aparecer en una construcción causativa analítica, y, de manera más precisa, en construcciones causativas analíticas con cláusula finita.

e) La expresión del cambio

La máxima dificultad a la hora de analizar, describir y categorizar los diferentes recursos utilizados por los hablantes nativos para expresar la noción de *cambio*, consistió en definir y delimitar el significado del concepto de *cambio*. Resultó sumamente complicado distinguir entre los enunciados que designaban un *cambio* y aquellos que mostraban más bien una situación constante (*estados*). En un principio se definieron los *estados* como situaciones homogéneas y prototípicamente sin límites intrínsecos. Por su parte, el ‘proceso de *cambio*’ fue definido como la expresión de un proceso heterogéneo (con fases distintas) concebido en su desarrollo temporal y, prototípicamente, con límites extrínsecos definidos. El análisis del corpus mostró que, si bien había enunciados que eran coherentes con la caracterización

realizada acerca de los *estados* (del tipo *tener miedo, estar triste, etc.*) y los procesos de cambio (del tipo *explotar, enfadar a alguien, etc.*), había otros ejemplos que no entraban dentro de esta categorización. Esta disfunción se daba a nivel oracional, por ejemplo, en un enunciado como *X está cada vez más triste*, en el que un *experimentante* pasivo se encuentra en un *estado* resultativo heterogéneo que varía a través del tiempo. De la misma manera, un enunciado como *X está más triste*, que muestra un *estado* sin límites intrínsecos y homogéneo (da cuenta de un participante que se encuentra en una situación de tristeza constante, que se manifiesta en un grado superior a un estado anterior no explicitado, y que no se encuentra delimitada), pero que parece dar cuenta de que se ha producido un cambio de estado (gracias al adverbio *más*). De la misma manera, y esta vez a nivel discursivo, un texto del tipo *X se levantó contento, pero ocurre un fenómeno Y. Enfurecido, decide Z*, muestra igualmente que, aunque el adjetivo *enfurecido* no expresa un proceso de cambio, este tipo de secuencias dan cuenta de que se ha producido un cambio de estado. Esto nos llevó a la conclusión de que la expresión del cambio no implica necesariamente la explicitación del proceso de cambio, de que es posible referir un cambio gracias a la expresión de un proceso homogéneo, y, por último, de que la expresión del cambio de estado no puede circunscribirse únicamente al dominio oracional, sino que debe considerarse igualmente en el ámbito discursivo.

Desde nuestro punto de vista, uno de los méritos de este trabajo ha sido el de ofrecer un marco que, a partir de este cuestionamiento metodológico, permite comprender cómo se conceptualiza y se expresa la noción de *cambio* en relación con el evento emocional, y, paralelamente, permite describir y categorizar las producciones del corpus dentro de un sistema coherente.

Para la constitución de este marco, nos hemos basado en la descripción de la noción de *cambio*, por una parte, y en el *modelo del ciclo de control*, por otra parte, presentados por Langacker (2009). Así, basándonos en la noción de *cambio* propuesta por este investigador, diferenciamos entre la expresión de un *contraste* (constatación de una situación diferente a una situación anterior), que desde el punto de vista del procesamiento cognitivo constituye un tipo de *cambio*, y, por otra parte, la expresión del *cambio* a través del tiempo, es decir, como un proceso que se desarrolla en una dimensión temporal. Por otra parte, el ‘proceso de cambio’ es entendido como un proceso heterogéneo, prototípicamente limitado en el tiempo, y, lo que es particularmente importante, precedido y continuado por dos períodos homogéneos, caracterizados por representar la *continuidad*. De esta manera, la noción de *cambio*, en principio abstracta, se inscribe dentro del marco procesual en el que el *cambio* tiene lugar, vinculándose así necesariamente al evento de cambio de estado en el que se produce. Es importante señalar que los períodos homogéneos que se acaban de mencionar, lejos de resultar periféricos a la hora de conceptualizar y expresar el *cambio* de estado emocional, son una parte esencial del mismo, en cuanto que tienen como función la delimitación del proceso de *cambio*.

En suma, la noción de cambio se entiende como un fenómeno que tiene lugar dentro de un evento de cambio de estado, compuesto por un período heterogéneo, de cambio, pero

igualmente enmarcado por dos estados de invariabilidad. Esta definición del proceso de *cambio* permite que esta noción se conciba de acuerdo con el *modelo del ciclo de control*¹¹.

Entendiendo de esta manera el evento de cambio emocional, resulta posible concebir que la expresión de un estado homogéneo (*X está contenta*), es compatible con la expresión de un *cambio* de estado, puesto que dicho estado homogéneo es parte integrante del evento de *cambio*, y que, lejos de representar una manifestación periférica de la expresión del *cambio*, es, al contrario, una manera rentable y lógica de comunicar esta noción, independientemente de que el *contraste* que transmite sea enunciado de manera explícita en el enunciado (*X está más contenta*) o se haga mediante procesos inferenciales, e independientemente de que sea representado a nivel oracional o se manifieste más bien en el ámbito discursivo.

A la hora de aplicar este marco teórico al análisis de nuestro corpus, hemos concluido que, sin ánimo de exhaustividad, existen tres parámetros que influyen a la hora de ofrecer diferentes perspectivas del evento de *cambio*. Las dos primeras, esto es, el tipo de construcción en la que un determinado verbo se inserta y, por otra parte, la propia semántica del verbo (*estáticos/dinámicos*), contribuyen a perfilar las diferentes fases del proceso de cambio emocional, determinando así el *alcance* de la predicación. El último recurso, esto es, los predicados que marcan la realización de un determinado evento (*intentar, conseguir, etc.*), contribuyen a definir si el cambio de estado anunciado por el verbo subordinado ha tenido, o no, lugar.

Por último, el corpus ha mostrado que el recurso presentado por los manuales franceses como vehículo lingüístico de la noción de cambio, esto es, los *verbos de cambio* (*volverse, ponerse, hacerse, etc.*) capaces de traducir el verbo *devenir*, tienen un uso restringido, lo que pone en duda la necesidad de presentarlos como único recurso para estudiar esta noción.

3. La expresión del evento emocional en lengua extranjera

En el análisis de corpus realizado se han constatado algunas diferencias entre las producciones realizadas en español lengua extranjera y las producciones realizadas en lengua materna (francés) por los mismos locutores, por una parte, y las producciones realizadas en lengua meta (español) por locutores nativos de esta lengua, por otra.

Respecto al tipo de construcciones utilizadas, se ha percibido un menor porcentaje de construcciones transitivas y un mayor número de construcciones medias en las producciones en lengua extranjera, lo que tiene consecuencias semánticas importantes. Por una parte, en el plano *ideativo*, la menor presencia de construcciones transitivas tiene por resultado una

¹¹ El *modelo del ciclo de control* se define prototípicamente como un proceso con cuatro fases esenciales, siendo la primera y la última estáticas (un estado homogéneo de base, y un estado resultante, respectivamente) y las dos intermedias dinámicas (la aparición de un elemento creador de *tensión* y la interacción que resuelve energéticamente dicha *tensión*). El *modelo del ciclo de control* se ha aplicado más concretamente al estado de cambio emocional, distinguiendo entre cuatro fases prototípicas del evento emocional (*estado primario – estímulo – proceso de cambio – estado resultante*). Dichas fases se corresponden de manera general con aquellas que caracterizan el *conocimiento popular (folk view)* que los hablantes tienen del evento emocional y, por lo tanto, con la manera en la que el ser humano conceptualiza el ciclo relativo a las emociones. (Kovecses: 2000)

concepción más estática del episodio emocional, puesto que estas últimas no perfilan la fuerza que provoca el cambio de estado emocional. En el plano discursivo, la menor presencia de construcciones transitivas contribuye a una mayor tematización del *experimentante*, ya que este es presentado de manera mucho más recurrente como sujeto, lo que se traduce por una menor variación en la perspectiva seleccionada por el locutor para narrar el episodio emocional, que puede causar igualmente cierta monotonía en el discurso. Esta tendencia a la tematización del *experimentante* es particularmente palpable en el grupo B1. Paralelamente, se ha observado que el grupo B1 utiliza un menor número de construcciones energéticas para expresar la mayoría de las emociones (*alegría, autoestima, tristeza*) en español lengua extranjera que en lengua materna, e inferior igualmente a aquellas utilizadas por el grupo B2. Desde nuestro punto de vista, resulta difícil concluir que los hablantes del grupo B1 tienen una concepción más estática del episodio emocional cuando redactan en español que cuando redactan en francés, o en comparación con el grupo B2. Esto nos lleva a pensar que esta tendencia a presentar episodios menos dinámicos se debe, por lo tanto, más bien a sus capacidades lingüísticas que a sus referencias conceptuales. Puede deberse, por consiguiente, a una estrategia de evitación, debida a algunas dificultades de procesamiento intrínsecas a las construcciones transitivas en español (*arbitrariedad semántica, discontinuidad, permutabilidad, etc.*) y, paralelamente, a una estrategia global de simplificación, que, como veremos a continuación, parece favorecer la expresión del evento de cambio emocional de manera menos dinámica.

En lo que respecta a la codificación gramatical de la emoción, el grupo B1 utiliza igualmente de manera más consecuente aquellos recursos lingüísticos (adjetivos como *triste*) que, insertos en la construcción a la que pertenecen, ofrecen una perspectiva más estática del evento emocional, frente a otros recursos capaces de ofrecer una visión más dinámica (verbos como *entristecer* y sustantivos como *tristeza*). El grupo B2, por el contrario, no presenta en el uso de la lengua meta diferencias tan palpables respecto a su lengua materna. Nuestra hipótesis es igualmente que esta variación presente en el grupo B1 resulta difícilmente atribuible a un cambio de perspectiva o de conceptualización y que se debe, por lo tanto, a criterios más relacionados con los recursos lingüísticos de los que dispone o que se siente dispuesto a utilizar. Concretamente, puede deberse a una dificultad de acceso léxico. Así, los verbos dinámicos (*enfadar, entristecer, hundir, etc.*), por su especificidad, resultarían menos accesibles a la hora de redactar el relato, mientras que los verbos estáticos (*sentir-se, encontrar-se, estar, parecer, etc.*), acompañados a menudo de un adjetivo, han sido utilizados de manera más consecuente en las producciones en lengua extranjera, probablemente porque resultan mucho más rentables y accesibles.

En cuanto a la expresión de la *causatividad*, se advierte un descenso en el porcentaje de construcciones causativas respecto al uso de las mismas en las producciones en lengua materna. El menor número de causativas léxicas está estrechamente ligado al descenso de construcciones transitivas. Por otra parte, las producciones en español lengua extranjera no muestran ningún ejemplo de construcciones causativas analíticas (ni en B1 ni en B2). No obstante, si el porcentaje de construcciones causativas ha disminuido de manera importante, esto no impide la expresión de la *causa*, que se realiza gracias a otros recursos, como por ejemplo las conjunciones (y otras expresiones) de *causa*, que aparecen profusamente, así como recursos de otro tipo (temporales, espaciales, discursivos, etc.). Es importante señalar,

no obstante, que si el descenso de las construcciones causativas no impide la expresión de la noción de *causa*, sí implica una menor dinamicidad en la manera de expresar el evento emocional, en cuanto que no se codifican de manera dinámica, ni la entidad que está en el origen de un determinado cambio de estado, ni la trayectoria energética que posibilita dicho cambio. Sostenemos, en consonancia con lo dicho anteriormente, que esta menor presencia de este tipo de estructuras no se debe a condiciones conceptuales sino a otras de disponibilidad lingüística o de aprendizaje, como resulta ser la estrategia de *evitación*, que lleva a prescindir de las estructuras percibidas como complejas.

En lo que concierne al lenguaje metafórico, se ha constatado en ambos grupos una marcada menor presencia de expresiones metafóricas, independientemente del hecho de que gran parte de las configuraciones metafóricas presentes en el corpus son comunes a las dos lenguas. Nuestra hipótesis respecto a este hecho es que esta ausencia puede deberse, además de a dificultades de selección léxica y/o a una estrategia de simplificación, a un fenómeno que Kellerman (2002) denomina *homiofobia*, y que consiste en el rechazo de estructuras que los hablantes intuyen como diferentes entre su lengua materna y la lengua meta, independientemente de que lo sean o no.

Por último, hemos observado igualmente que los verbos de cambio, que resultan ser recursos lingüísticos de extrema complejidad para el estudiante de lengua extranjera, son utilizados en mayor medida, de manera sorprendente, por el grupo que cuenta con un menor nivel en lengua extranjera (B1), mientras que el grupo con un mejor nivel de lengua (B2) no utiliza apenas este recurso. De igual manera, los grupos de español lengua materna y francés lengua materna tampoco utilizan profusamente este tipo de recursos. A la vista de estos resultados, es posible afirmar que la instrucción formal ha podido llevar a estos estudiantes de nivel B1 a utilizar recursos que conllevan una gran dificultad para expresar ciertos episodios emocionales y que quizás podrían haber sido expresados con recursos más rentables y menos complejos, situados en consonancia con los usos nativos.

A la vista de todos estos datos, podemos afirmar que parece haber en lengua extranjera una mayor tendencia a representar los aspectos/episodios/fases no dinámicos del evento de cambio de estado emocional, lo que puede deberse, de manera global, a una estrategia de *simplificación* o *evitación*, que aparece de manera más marcada en el grupo de menor nivel de dominio en la lengua extranjera. Así, la formación didáctica deberá preocuparse por proveer a los estudiantes de ciertos recursos lingüísticos que les permitan expresar el episodio emocional de acuerdo a su conceptualización de los hechos y prestar una particular atención a la representación explícita de episodios dinámicos.

4. La didáctica del evento emocional en el aula de lengua extranjera

A continuación se presentan los resultados relativos a la didáctica del evento emocional en la clase español como lengua extranjera.

a) Análisis de la didáctica de las nociones de *cambio* y *emoción* en los manuales de *Lycée* en Francia

Los manuales anteriores a 2010, pese a basarse en diferentes currículos (1986 y 2002), presentan la suficiente homogeneidad a la hora de tratar las nociones de *cambio* y *emoción* como para permitir un estudio conjunto.

Así, en lo que respecta a estos manuales, la noción de *cambio* se ve únicamente (y sistemáticamente) relacionada con aquellos verbos pseudo-copulativos ‘de cambio’ (*hacerse, volverse, ponerse, etc.*) capaces de traducir en español el verbo francés *devenir*. Su presentación didáctica presenta un pasaje obligado por la lengua materna (el verbo *devenir*), lo que está en perfecta coherencia con los currículos en los que se fundamentan los manuales, que fomentan el uso de un enfoque contrastivo y la utilización de la traducción en el aula. Por otra parte, estos verbos son presentados como meros recursos léxicos, y mostrados únicamente en su configuración media, obviando de esta manera su versión transitiva y, consecuentemente, causativa. En cuanto a las reglas de uso propuestas, estas contienen criterios sumamente complejos (*cambio esencial, fundamental, etc.*), lo que tiene por consecuencia la dificultad de aplicación de dichas reglas. Respecto a los ejercicios propuestos, en la mayoría de los casos se trata de ejercicios de huecos en los que hay que insertar el *verbo de cambio* adecuado.

Los manuales publicados a partir de 2010, en adecuación con el enfoque orientado a la acción, ofrecen una visión más amplia de la noción de *cambio*, relacionándola, por ejemplo, con la función de *comparación* (comparar la situación de una entidad antes y después de un cambio) o situándola en relación con el *evento* (el cambio como parte sustancial del desarrollo de un evento). Esta perspectiva más amplia de la noción de *cambio*, y la puesta en relación con otras nociones (*comparación*, por ejemplo) con las que tiene indudables conexiones, resultan de sumo interés, y se ven de alguna manera relacionadas con la caracterización del *cambio* presentada en este trabajo, puesto que se presenta la noción de *cambio* en relación con el evento más complejo del que forma parte. No obstante, podemos objetar que no se aprecia una presentación explícita de qué manera el *cambio* se materializa o conceptualiza en el seno del evento y que no se propone ningún elemento lingüístico o estratégico concreto para su expresión. Por otra parte, esta noción sigue vehiculándose en los anexos gramaticales a los verbos pseudo-copulativos de cambio.

En lo que concierne a la expresión de la *emoción* en los manuales publicados antes de 2010, los recursos que se presentan para la expresión de esta noción se limitan al dominio léxico, lo que implica numerosas lagunas. Paradójicamente, los textos relacionados con esta noción resultan ser de una gran riqueza, ofreciendo una enorme gama de recursos para la expresión de esta noción, que, desgraciadamente, al igual que lo que ocurre respecto a la noción de *cambio*, no son explotados en los apartados de reflexión y práctica lingüísticos y comunicativos correspondientes. Los ejercicios propuestos se basan en la mayoría de los casos en la lectura, comprensión y análisis de un texto, generalmente literario. La comprensión y el análisis de dicho texto se ven orientados por una serie de preguntas que les sirven de guía, y que parecen apuntar a una respuesta precisa y esperada, que se ve sugerida

igualmente mediante el vocabulario de ayuda que se propone con este fin. Otras propuestas más novedosas, como la escritura de una carta de amor, por ejemplo, son en ocasiones un pretexto con apariencia comunicativa para re-utilizar estructuras y vocabulario visto previamente. Por último, estas propuestas se basan siempre en la expresión de los sentimientos de un personaje, dando al estudiante un rol de espectador emocional, dejando de lado su implicación afectiva.

Los manuales publicados a partir de 2010, en adecuación con el enfoque orientado a la acción, suponen una gran novedad en el tratamiento de la noción de *emoción*. Los recursos para la expresión de la *emoción* son numerosos y están sujetos a gran variación según los diferentes manuales. Además del vocabulario que se presenta al pie del texto o imagen a modo de glosario, los manuales presentan algunas construcciones sintácticas como vehículo para la expresión emocional. Particularmente interesante es la construcción realizada gracias al verbo *dar* (*dar miedo*, *dar pena*, etc.), aunque desgraciadamente se presenta como una simple configuración sintáctica, sin poner de relieve el significado conceptual o metafórico de la construcción. Igualmente relevante resulta la distinción realizada por uno de los manuales estudiados entre la ‘expresión de la *emoción*’ (*estar* + *adjetivo* y *sentir* (*se*) + *adjetivo*) y la ‘expresión de la *reacción emocional*’ (estructuras del tipo *gustar*). Según este manual (*A mí me encanta: 2010*), las estructuras que sirven para expresar la reacción emocional (me hace ilusión, me alegra, me da miedo, me emociona, etc.) se caracterizan por realizar la concordancia con un sujeto ‘invertido’, esto es, que no codifica al *experimentante* como sujeto. Así, según la exposición didáctica de este manual, parece desprenderse que la ‘expresión de una *emoción*’ se hace mediante la codificación del *experimentante* como sujeto y la ausencia del *estímulo*, mientras que la ‘reacción frente a una situación’ parece caracterizar al *experimentante* como objeto tematizado y el *estímulo* como sujeto. De la misma manera, la expresión de la *emoción* parece ligada a la expresión de estados homogéneos que presentan una visión ‘*resultativa*’¹² del proceso emotivo, mientras que, por el contrario, la expresión de la *reacción* emocional, según la descripción y los ejemplos propuestos, aparece caracterizada más bien como un proceso heterogéneo (construcción transitiva-causativa). En este sentido, pese al evidente interés de distinguir conceptualmente entre las fases dinámicas y estáticas del evento de cambio emocional, consideramos que las estructuras propuestas, sobre todo en lo que se refiere a las fases dinámicas, no sean quizás representativas de cómo se expresa el evento emocional en lengua nativa, y, más concretamente, de cómo se expresa la vivencia emocional. Así, una hipótesis que hemos emitido en el cuerpo de este trabajo, es que una estructura gramatical como aquella ligada al verbo *gustar* (*[A mí] me hace ilusión*, *[A mí] me enfurece*, *[A mí] me entristece*), puede verse asociada prototípicamente a ciertos usos convencionalizados para la expresión de lo que hemos denominado situaciones ‘virtuales’,

¹² Utilizamos el término ‘*resultativo*’ en sentido amplio, para señalar que, mediante la utilización de estas estructuras, se da cuenta únicamente de la propiedad resultado (estado anímico) de un proceso emocional. En este sentido, y si tenemos en cuenta la visión popular (*folk view*) del evento emocional, se hace abstracción del fenómeno de causación creado por el estímulo y del procesamiento cognitivo que de éste realiza el individuo, para perfilar únicamente la situación temática resultativa en la que el participante se encuentra. Lingüísticamente, como se ha señalado anteriormente, el complemento que acompaña a los verbos *estar* y *sentirse* (prototípicamente un adjetivo) codifica la relación entre el *experimentante* y la propiedad emocional denotada por el complemento, perfilando de esta manera el proceso temático en el que un participante exhibe una determinada propiedad.

como por ejemplo expresar aquello que de manera general nos produce un estado de *enojo*, y que no es visto como un suceso que tiene lugar realmente. En este sentido, consideramos que las respuestas asociadas a una pregunta del tipo: *Cuando piensas en la contaminación de hoy en día, ¿Qué comportamientos de los que ves en tu población te molestan?*), pueden verse más fácilmente materializadas gracias a una construcción que los manuales identifican con la estructura del verbo *gustar*, como [*A mí*] *me molesta X*, que sitúa al *experimentante* al principio del enunciado, mientras que una pregunta del tipo *¿Por qué te enfadaste el otro día?*, pueden verse más fácilmente materializadas con construcciones del tipo *X me molestó*, que sitúan al estímulo al principio del enunciado. De acuerdo con nuestra hipótesis, esto puede deberse a que estas estructuras (del tipo *gustar*), gracias a la tematización del *experimentante* (complemento indirecto situado en la posición prototípica del sujeto), permiten otorgar una mayor prominencia al *experimentante*, y a la trayectoria cognitiva que este inicia (*alguien siente algo*). Inversamente, las estructuras que perfilan la trayectoria causativa (*algo provoca una emoción a alguien*) dan una mayor prominencia al estímulo que provoca la emoción y a la trayectoria causativa mediante la cual una entidad causa un cambio de estado en otra entidad codificada como objeto. Así, estas estructuras, pese a su similitud, responderían a propósitos comunicativos diferentes (expresar las reacciones prototípicas virtuales de un *experimentante* frente a ciertos estímulos/ expresar la ocurrencia de un evento en el que un determinado estímulo ha causado un cambio emocional en un *experimentante*), lo que debería ser tenido en cuenta a la hora de crear dispositivos pedagógicos para la enseñanza de la expresión emocional en lengua extranjera. Es importante señalar, por otra parte, que en los manuales se presentan únicamente las versiones transitivas de estos verbos (*me emociona X*), sin hacer referencia a la variante media¹³ correspondiente (*me emocioño con X*), de uso muy frecuente en español.

En lo que respecta a los ejercicios, estos se ven sometidos a una gran renovación. Así, si la comprensión y análisis de textos siguen estando presentes, se integran ahora en una secuencia, de extensión variable, que concluye en la realización de una tarea. Dichas tareas resultan en su mayoría originales y potencialmente interesantes. La expresión de las emociones que se demanda en las diferentes actividades trasciende el análisis literario, permitiendo al estudiante salir del papel de mero espectador, y aportando de alguna manera su propia vivencia afectiva. Por otra parte, se presentan ejercicios estructurales estrechamente ligados a la expresión de la emoción y que trascienden la dimensión léxica. Sin entrar en la valoración concreta de estos ejercicios, su presencia supone una gran evolución, puesto que se dota a esta noción de una codificación gramatical y estructural que le es propia, etapa imprescindible para su explotación didáctica. En el apartado siguiente, dedicado a la didáctica del evento emocional, se dan algunas proposiciones que pueden contribuir a enriquecer la enseñanza de la expresión del evento emocional, como la enseñanza ‘lógica’ del lenguaje metafórico, la puesta en evidencia de los esquemas cognitivos ligados al evento emocional, etc.

Por último, nos permitimos señalar que, puesto que nuestro corpus de manuales se detiene en aquellos que fueron publicados en 2010, y que se corresponden con el nivel de

¹³ A menudo la variante media se presenta como un recurso léxico (*enfadarse, emocionarse, etc.*), y no como una variante sintáctica (o morfológica) de las estructuras transitivas/intransitivas.

Seconde, resultaría muy interesante analizar posteriormente aquellos manuales que han sido publicados después de esta fecha, y analizar las principales características que estos muestran.

b) Proposiciones didácticas

En este sub-apartado se presenta una síntesis de las proposiciones que se han realizado para la didáctica de las nociones de *cambio* y *emoción* en la clase de español lengua extranjera. Estas conclusiones no incluyen la presentación de un conjunto de recursos lingüísticos concretos para la expresión de estas nociones, ya que se ha considerado que la selección de los recursos lingüísticos presentados en el aula está sujeta a una gran variación, según parámetros como el nivel del alumnado, objetivos de la secuencia didáctica, conocimientos previos, etc. Por esta razón, nuestras conclusiones dan cuenta más bien de recomendaciones desligadas de las diferentes situaciones pedagógicas particulares, que se pueden aplicar de manera generalizada para la didáctica de estas nociones.

Por otra parte, es importante señalar que las directrices que se presentan a continuación parten de la idea, esencial en el marco de la lingüística cognitiva, de que el lenguaje no representa la realidad, sino más bien la concepción que un determinado locutor se ha forjado sobre aquella. Por lo tanto, un mismo episodio de cambio, o un evento emocional, puede ser expresado de diversas maneras, dependiendo de la representación (agentiva/no agentiva, dinámica/estática, causativa/no-causativa, etc.), seleccionada por el locutor.

Existen diferentes recursos que hacen posible materializar lingüísticamente las diferentes conceptualizaciones seleccionadas por los diferentes locutores. En este estudio nos hemos interesado principalmente un tipo de tales recursos, el que constituye en conjunto lo que generalmente se denomina *gramática*¹⁴ (elementos gramaticales, construcciones gramaticales, categorías gramaticales, etc.). Como se ha señalado anteriormente, las diferentes alternativas gramaticales no son únicamente meras opciones formales desprovistas de significado, sino, al contrario, elementos capaces de transmitir una serie de significados que les son propios (independientemente del significado léxico de sus componentes), y que pueden ser descritos en relación con diferentes niveles funcionales (ideativos, discursivos y pragmáticos).

Teniendo en cuenta estos preceptos como punto de partida, sostenemos en este trabajo que la labor del docente es la de ofrecer a los aprendientes las herramientas lingüísticas necesarias para expresar de la manera más fiel la conceptualización del evento emocional que se ha forjado. Señalamos igualmente, que la dificultad de esta tarea reside en encontrar un perfecto equilibrio entre, por una parte, una enseñanza que permita al estudiante comunicar dentro de los límites de la ‘corrección’ de la lengua materna, y, por otra parte, una enseñanza que no se vea coartada por una excesiva normalización y que no provoque la censura de la creatividad lingüística y conceptual del aprendiente.

¹⁴ A lo largo del capítulo hemos señalado igualmente la importancia del léxico en la expresión del evento emocional. No obstante, puesto que la didáctica del léxico queda fuera de la temática de este trabajo, damos cuenta únicamente de algunas técnicas para presentar, activar y propiciar la utilización de los términos emocionales en un contexto narrativo.

Otra de las proposiciones esenciales de este trabajo es que la formación lingüística sea acompañada de un trasfondo conceptual, que permita relacionar esta noción con el evento del que forma parte. En este sentido, es necesario tener en cuenta que la noción de *emoción* es una construcción cognitiva, que toma la forma de un *script*, o escenario conceptual, y que es compartida culturalmente por una sociedad determinada. Así, consideramos que puede resultar muy positivo en el aula de español como lengua extranjera que el docente permita a los aprendientes representarse la *emoción* como ‘algo’ que se materializa integrado en un determinado evento de carácter complejo y cuya conceptualización se ve mediatizada por la representación prototípica que la *cultura meta* tiene acerca de esa emoción.

Hemos señalado igualmente que la comprensión de los eventos en los que tienen lugar los fenómenos de *cambio* (y *emoción*), puede ser facilitada gracias al *modelo cognitivo idealizado* denominado *ciclo de control*. Este modelo se caracteriza entre otras cosas por dividir el evento en cuatro fases prototípicas, siendo la primera y la última dos fases estáticas que sirven de marco para las etapas dinámicas intermedias. Este modelo, como hemos señalado anteriormente, permite, entre otras cosas, dar cabida a los *estados* (situaciones estáticas) como parte integrante y esencial del proceso de *cambio*, rompiendo así de alguna manera la dicotomía estricta entre las nociones de *cambio* y *permanencia* y permitiendo integrar los distintos aspectos asociados al evento emocional en una dimensión discursiva que permita reconocer la variedad y complejidad de los recursos que pueden estar implicados en su expresión. Creemos, por lo tanto, que la concepción del evento de *cambio emocional* según el *modelo del ciclo de control* puede servir de cimiento conceptual para la didáctica de la expresión del *cambio* (y la *emoción*) en el aula de español lengua extranjera, y, particularmente, en un discurso narrativo. Para la expresión lingüística de los diferentes episodios del evento emocional, hemos propuesto en este apartado algunas sugerencias respecto a algunos de los recursos que puede presentar el docente en el aula para que los estudiantes puedan expresar los diferentes episodios del evento emocional de manera dinámica o estática, como por ejemplo los valores asociados a la oposición aspectual (perfectivo/imperfectivo) de los tiempos imperfecto e indefinido, la presentación de una selección de verbos según su valor semántico estático (*tener, sentir(se), encontrar(se), estar, etc.*) o dinámico (*enfadar(se), estallar, animar(se), deprimir(se), hundir, etc.*), la exposición de las configuraciones metafóricas estáticas (locación y posesión) y dinámicas (movimiento y transferencia), o los valores prototípicos de ciertas construcciones, como las copulativas (prototípicamente estáticas) y las transitivas (prototípicamente dinámicas).

Por otra parte, sostenemos que la didáctica de la expresión emocional no puede entenderse como un conjunto unitario de recursos susceptibles de ser utilizados en cualquiera de las situaciones en las que existe un discurso ligado a las emociones. La expresión emocional debe enseñarse sin ser desligada del contexto (oral/escrito, ámbito, etc.) y de los propósitos comunicativos concretos respecto a los que se utiliza.

Por último, nos hemos pronunciado acerca de la importancia de la didáctica del lenguaje metafórico en clase de lengua extranjera. Hemos defendido, en este sentido, que el lenguaje metafórico no es un elemento periférico en el lenguaje cotidiano, sino que se trata, al contrario, de un recurso lingüístico de una gran riqueza y rentabilidad. De igual manera, sostenemos que las expresiones metafóricas se basan en configuraciones conceptuales que gozan de una gran sistematicidad. Por esta razón, la enseñanza de este lenguaje metafórico no puede resumirse a

la presentación de expresiones fijas o colocaciones cuyo significado puede parecer arbitrario, sino que debe representar al sistema conceptual que da lugar a dichas expresiones metafóricas, que aporta a los estudiantes una base lógica y coherente para su aprendizaje. Respecto a las propuestas concretas realizadas, hemos señalado que la enseñanza del lenguaje metafórico ligado a la expresión del evento emocional debe poner de relieve los esquemas conceptuales compartidos por las diferentes emociones en ambas lenguas (*dentro/fuera, arriba/abajo, etc.*), así como las estructuras lingüísticas que permiten materializar estos esquemas. No obstante, será necesario advertir a los estudiantes de que, a pesar de que estos *esquemas de imagen* son similares en ambas lenguas, las estructuras utilizadas para expresarlos son diferentes. Asimismo, será necesario prevenirlos de los límites de aplicación de estos esquemas (*entrer en colère, / *entrer en tristesse*). Creemos que estas medidas pueden contribuir a disminuir lo que hemos intuido como una reserva por parte de los estudiantes de transferir, de la L1 a la L2, ciertos esquemas conceptuales o lingüísticos considerados por dicho hablante como diferentes entre las dos lenguas (aunque en realidad sean similares).

5. Balance

Desde nuestro punto de vista, este trabajo, a pesar de sus límites, ha ofrecido aportaciones importantes respecto al ámbito sobre el que se pronuncia.

Una de las aportaciones de este trabajo es la creación de un dispositivo de recogida de datos capaz de producir un corpus de producciones adaptadas a los propósitos de investigación. Consideramos que la principal ventaja de este tipo de dispositivos y de las producciones que permite obtener es que remite la descripción lingüística al uso real que de ella hacen los hablantes en condiciones discursivas variadas. En nuestro caso este recurso ha permitido adoptar un punto de vista descriptivo funcional bastante coherente, en el sentido de que no ha partido de unas formas o estructuras preestablecidas para recorrer el vínculo simbólico del lenguaje desde la forma al significado, como suele ser habitual en los estudios gramaticales, sino que parte desde el significado, la idea o la función para reconocer las formas (variadas) que lo vehiculan. Este punto de vista conlleva tres ventajas importantes en nuestra opinión: la primera es que favorece la integración de los estudios gramaticales y los discursivos; la segunda se refiere a la posibilidad de descubrir los sustratos semántico conceptuales que subyacen a recursos lingüísticos muy variados; la tercera tiene que ver con su aplicabilidad al ámbito del aprendizaje de lenguas, puesto que permite revisar, sobre la base de un método empírico, la adecuación entre la selección de contenidos y objetivos de aprendizaje gramaticales y funcionales y la verdadera naturaleza de la conducta lingüístico comunicativa de los hablantes, tanto en su lengua materna como en lengua extranjera, así como vincular la descripción gramatical pedagógica a las funciones discursivo comunicativas que definen la base de los planes curriculares actuales.

En relación con esto, debemos subrayar, asimismo, que el instrumental teórico de la lingüística cognitiva ha contribuido decisivamente a contar con las nociones y conceptos que permiten definir el punto de partida semántico y funcional con el que se reconoce la integración de datos formales en primera instancia muy variados. Entre esos conceptos se

encuentran la noción de perspectiva semántica y gramatical asociada a la idea de *construal*, los esquemas de imágenes que subyacen a las extensiones metafóricas implicadas en la expresión del evento emocional, los modelos cognitivos como el de la cadena de acción de la estructura de la cláusula o del ciclo de control, la distinción entre perfil y base en la configuración semántica de los predicados, la dinámica de fuerzas, etc. Entendemos que en los datos recogidos y ordenados en este trabajo se han encontrado razones que contribuyen a confirmar el valor y el alcance descriptivo y explicativo de este aparato conceptual de la lingüística cognitiva aplicado al ámbito de la emoción.

En segundo lugar, en este trabajo se ha podido establecer un análisis descriptivo de los recursos capaces de referir un evento emocional. Este análisis, además de crear un repertorio de recursos gramaticales susceptibles de expresar el evento de cambio emocional, ha posibilitado la descripción pormenorizada de los significados asociados a cada tipo de recurso, pudiendo así caracterizar las conceptualizaciones prototípicas del evento emocional relacionadas con cada uno de dichos recursos.

En cuanto al significado de las construcciones gramaticales, hemos definido igualmente ciertas propiedades semánticas de las estructuras sintácticas estudiadas, como las referidas a las construcciones del tipo *gustar (A X le alegra Y)*¹⁵, que parecen responder a diferentes funciones lingüísticas que las estructuras causativas (*Y alegra a X*), lo que debe ser tenido en cuenta para la creación de soportes didácticos.

Estos resultados, más allá de su aplicación en la descripción gramatical de las lenguas, pueden extrapolarse a otros ámbitos, como por ejemplo el análisis del discurso. En este sentido, los significados asociados a estos elementos gramaticales pueden servir para analizar otro tipo de textos más allá del corpus propuesto, con diferentes objetivos que no nos es posible determinar de antemano.

Por otra parte, además del interés evidente de los resultados descriptivos, que permiten un mejor conocimiento de las lenguas francesa y española, los resultados propuestos por este trabajo suponen igualmente una modesta contribución respecto a la semántica tipológica. Gracias a un análisis comparativo realizado en términos cuantitativos, se han puesto en evidencia algunas diferencias en la manera de expresar el evento emocional en dos lenguas tipológicamente similares, como por ejemplo en lo que respecta a la caracterización del *experimentante*. Esta investigación tipológica, que no ha tomado en cuenta más que algunos de los aspectos de la expresión del evento emocional, podría verse completada posteriormente con el análisis contrastivo de otros aspectos, como por ejemplo la expresión de la noción de *causa* en ambas lenguas.

Por otra parte, los resultados relacionados con el aprendizaje de lenguas han mostrado que el discurso en lengua extranjera muestra diferencias importantes con los discursos realizados en lengua materna y lengua meta, lo que se traduce principalmente en un menor grado de dinamicidad del evento. Esta menor dinamicidad se ha visto representada de manera mucho más marcada en el grupo B1 que en el grupo B2 y muestra una de las maneras en que se materializan estrategias generales aplicadas en la interlengua de los aprendices, como es la simplificación del sistema o la evitación de estructuras complejas. Desde nuestro punto de

¹⁵ Este tipo de estructuras marcan la prominencia del *experimentante* frente al estímulo, y la trayectoria emocional frente a la trayectoria energética.

vista, las diferencias reveladas por este trabajo entre estos dos niveles podrían ser utilizadas, tras un análisis más pormenorizado, como indicadores de nivel en el aprendizaje de español como lengua extranjera.

Por otra parte, sobra decir que resultaría muy enriquecedor contrastar los resultados propuestos por este trabajo con los resultados relativos a otras lenguas, sobre todo si se trata de lenguas con un perfil tipológico diferente, en lo que se refiere a los ámbitos descriptivo, tipológico y adquisicional.

En lo que respecta a la vertiente didáctica de este trabajo, se han propuesto directrices didácticas que pueden contribuir a la enseñanza de las nociones de *cambio* y *emoción*, y, más concretamente, a la expresión del evento de cambio emocional en español como lengua extranjera. Y es que, como se ha señalado anteriormente, el dominio emocional constituye un ámbito nocio-funcional de primordial relevancia comunicativa en el que los errores pueden tener importantes consecuencias pragmáticas, y que conviene, por lo tanto, conocer adecuadamente. La continuación lógica de este trabajo, será, en nuestro caso, aplicar estas directrices para la enseñanza de la expresión del evento emocional, y analizar los resultados observables.

GLOSARIO BÁSICO DE TÉRMINOS DE LA GRAMÁTICA COGNITIVA UTILIZADOS
EN ESTE TRABAJO

ALCANCE (*scope*): Porción de un dominio que una predicación invoca específicamente en su perfil. Por ejemplo, los verbos *venir* y *llegar* tienen diferente alcance. Así, pese a que ambos verbos aluden a una trayectoria que va de un punto de origen a un punto de destino, *venir* tiene un mayor alcance en cuanto que perfila toda la trayectoria, mientras que *llegar* tiene un menor alcance puesto que sólo perfila los últimos estadios del desplazamiento.

ANCLAJE (*grounding*): Proceso de determinación que conlleva la localización de una entidad (o relación) en el dominio epistémico (temporal, espacial o de otra naturaleza conceptual) y que se define en consonancia con el *aquí* y *ahora* del hablante. Así, por ejemplo, una cláusula como '*yo lo lavé*' está anclada, a diferencia del proceso general designado por el verbo *lavar*.

BASE: Porción de dominios cognitivos activos que una predicación invoca específicamente, y que constituye la base de conocimiento sobre la cual se erige un determinado *perfil*. Por ejemplo, el término *tía*, invoca como *base* una red de relaciones familiares en las que existe por lo menos un individuo, el progenitor de dicho individuo, y una hermana de dicho progenitor. Con respecto a esta *base*, el término *tía* pone de *perfil* únicamente a este familiar femenino (la hermana del progenitor). (Ver Capítulo I, apartado 2.2.).

CADENA DE ACCIÓN: Se trata de un arquetipo conceptual que representa una serie de interacciones energéticas. Cada uno de los *enlaces* de esta cadena representa la transmisión de energía de un participante a otro participante. El primer eslabón se denomina *cabeza* (*head*) y el último, que es únicamente receptor de energía, se denomina *cola* (*tail*).

CLÁUSULA FINITA: Una expresión que designa un proceso *anclado* unitario (no complejo).

CONSTRUCCIÓN ABSOLUTA: Construcción lingüística en la que se conceptualiza un proceso de manera que la causación o transferencia de energía no resulta prominente (*El hielo está derretido*). Supone uno de los extremos respecto a la conceptualización de la transmisión energética, siendo el otro aquel representado por las construcciones energéticas (*Juan derritió el hielo con un soplete*).

CONSTRUCCIÓN ENERGÉTICA: Conceptualización de un proceso de manera que la causación o transferencia de energía resulta prominente. Supone uno de los extremos del continuo entre construcciones absolutas (*El hielo está derretido*) y construcciones energéticas (*Juan derritió el hielo con un soplete*).

CONSTRUCCIÓN GRAMATICAL: Una construcción gramatical es un patrón lingüístico que resulta de la combinación de un conjunto de unidades simbólicas. Las diferentes construcciones tienen su propio aporte semántico, que es independientemente de los elementos léxicos individuales que la componen. No obstante, una construcción de carácter específico puede integrar la aportación semántica de piezas léxicas concretas.

CONTROL: Maldonado (1999: 61-63) define el *control* relativo a los verbos mentales como *el proceso de monitoreo que un participante realiza respecto a una trayectoria cognoscitiva, cuya representación prototípica va desde el dominio de origen al dominio de destino*. (Ver igualmente *modelo del ciclo de control*).

DINÁMICA DE FUERZAS: La dinámica de fuerzas es presentada por Talmy (2000) como una generalización respecto a la noción más tradicional de *causatividad*, y se encarga de reflejar la manera en que diferentes entidades interactúan respecto a una o varias fuerzas dadas.

ELABORACIÓN: Relación basada en el grado de especificidad y abstracción que se da entre diferentes significados del signo lingüístico polisémico. Puede entenderse como relaciones de *hiperonimia/hiponimia*, es decir, entre un concepto específico y otro más general y abstracto. En este caso, y frente a lo que ocurre en una relación de *extensión*, las especificaciones del concepto más general son cumplidas exhaustivamente en el concepto específico. Esta es la relación existente entre el concepto de *árbol* y los conceptos de *cerezo*, *olivo*, *roble*, *castaño*, etc.

ESCENARIO: Espacio en el que un evento se desarrolla. Se relaciona con este término el término de *locación*, que es un fragmento de un escenario general, por ejemplo, la parte del escenario ocupada por un único participante.

ESPECIFICIDAD: Capacidad para concebir y reflejar una entidad en diferentes niveles de precisión y detalle (*Chianti > vino > bebida > líquido*).

ESQUEMA DE CONSTRUCCIÓN: Se trata de un patrón lingüístico que reúne los rasgos comunes de un grupo de expresiones específicas (tanto fijas como novedosas). Las reglas gramaticales se inscriben en este marco teórico como esquemas de construcción convencionales.

ESQUEMA DE IMAGEN (*Image schema*): Se trata de patrones conceptuales abstractos, básicos para el conocimiento humano, basados en la experiencia (perceptual, sensorial, relacionada con procesos motores, etc.). Hay aproximadamente una docena de esquemas básicos, entre los cuales podemos citar *fuentes-ruta-meta*, *recipiente-contenido*, *arriba-abajo*, *centro-periferia*, *fuerza*, etc. (Ver Capítulo IV: apartado 4)

ESQUEMATICIDAD: Nivel de *especificidad* con la que algo es caracterizado. Cuanto menos específica es la caracterización, más esquemática resulta.

EXPERIMENTANTE: Participante que se ve envuelto en un proceso mental, ya sea de tipo intelectual (*comprender*, *imaginar*, etc.), perceptivo (*ver*, *oír*, etc.) o emotivo (*temer*, *entristecerse*, etc.).

EXTENSIÓN: Relación entre los diferentes significados del signo lingüístico polisémico que tiene lugar cuando un determinado concepto es utilizado para categorizar otro concepto que no cumple todas las especificaciones relevantes del primero. Así, por ejemplo, si usamos el término *árbol* para categorizar el concepto de *palmera*, puesto que muchos de los rasgos que sirven para definir la categoría prototípica de *árbol* no se reconocen en el caso de la *palmera* (hojas, ramas, forma, etc.) se crea un nuevo concepto de *árbol*, más abstracto que el anterior (*árbol'*), que surge a partir de la constatación de los rasgos compartidos por el concepto previamente establecido de *árbol* y el de *palmera*.

IMAGEN LINGÜÍSTICA (*Construal*): El término *construal* o *imagen lingüística* alude a la forma en la que el hablante o el oyente conceptualiza, en correlación con ciertas estructuras lingüísticas, una situación concreta, adoptando un determinado punto de vista y creando una imagen representativa de ella entre las muchas que se podrían crear.

LOCACIÓN: Ver *escenario*.

METÁFORA: Según Lakoff y Johnson (1980) la metáfora es un fenómeno conceptual en el que un dominio de conocimiento de carácter abstracto (por ejemplo el *amor*) es estructurado y entendido con base en otro dominio más básico (por ejemplo el *viaje*), produciendo expresiones del tipo del tipo '*esta relación no nos lleva a ninguna parte*'.

MODELO DE LA BOLA DE BILLAR. Según este modelo conceptual, el mundo está poblado de objetos físicos discretos que se mueven en el espacio, y que producen una reacción en otros objetos cuando se produce una interacción.

MODELO DEL CICLO DE CONTROL: Se trata de un modelo que da cuenta de cómo un determinado *actor* lleva a su dominio de control, tras una dinámica de fuerzas, a una entidad que previamente no controlaba. La manifestación del ciclo de control se da en diferentes niveles (*físico/perceptual/mental/etc.*).

MODELO DEL ESCENARIO. Este modelo representa a la persona que conceptualiza un determinado evento como análoga a la del espectador de una obra, situándolo así fuera de la escena. Dicho conceptualizador suele distinguir cognitivamente dos elementos respecto al evento, el *decorado* (*setting*), por una parte, y los *participantes* que interactúan en él, por otra.

MODELO DE EVENTO CANÓNICO: Se trata de un modelo cognitivo que representa la observación normal de una acción unitaria prototípica, entendida como la interacción energética ejercida por un agente sobre un paciente. Esta acción es observada por un conceptualizador situado en una posición externa respecto al lugar en el que tiene lugar la acción. Se compone a su vez de otros modelos cognitivos idealizados, entre los que destacan el *modelo de la bola de billar*, *modelo del escenario* y el *modelo de roles arquetípicos*.

MODELO DEL PUNTO DE REFERENCIA: Según este modelo, las entidades de marcada prominencia semántica tienden a funcionar como puntos de referencia para la identificación de otras entidades menos prominentes (*metas*). En una relación posesiva (*las pulgas del gato*, *la nariz de Juan*, etc.), el *poseedor*, debido a su prominencia, sirve de punto de referencia para establecer contacto mental con el *posesum*.

MODELO DE ROLES ARQUETÍPICOS: Se trata de la caracterización prototípica de los participantes de un proceso. Alguno de los roles arquetípicos más importantes son *agente*, *paciente*, *experimentante*, *instrumento*, *paciente*, *ente en movimiento*, etc.

PERFIL: Se trata del elemento focal dentro del alcance inmediato de la predicación. Por ejemplo, si un término como *mañana*, requiere como *base* un tiempo que incluye el día actual y el día siguiente, la expresión pone de *perfil* únicamente el día posterior al actual. El concepto de *perfil* no sirve únicamente para caracterizar los elementos léxicos sino también los elementos gramaticales, eso sí, de una manera mucho más abstracta. Por ejemplo, el verbo se caracteriza por perfilar un *proceso*, mientras que el sustantivo se caracteriza por perfilar una *cosa* (entidad creada gracias a un proceso de agrupación y reificación).

PROCESO TEMÁTICO: Proceso que hace referencia únicamente a un participante. El participante envuelto en este tipo de relación o evento recibe el nombre de *tema* y puede representar diferentes papeles temáticos (*cero*, *experimentante*, *paciente*, *ente en movimiento*, etc.). La clase más elemental de relación temática es aquella en la que el participante únicamente ocupa una locación o muestra alguna propiedad estática (*Estar en un sitio*, *Ser de alguna manera*).

PUNTO DE REFERENCIA (*landmark*) Si la relación expresada por un determinado elemento lingüístico (verbo, adjetivo, preposición) abarca un segundo elemento focal, éste se denomina *punto de referencia*. Por ejemplo, en las construcciones transitivas, el *objeto* (*directo*) funciona como *punto de referencia*, puesto que se trata de la segunda entidad más prominente de la escena.

RASTREO HOLÍSTICO (*summary scanning*): Manera de procesar un determinado evento como una serie de estados que se activan en serie de manera acumulativa, procesando de esta manera el suceso como un proceso unitario, sin concebir ninguna transición. Los sustantivos (*un lavado*) presentan un *rastreo holístico* mientras que los verbos conjugados presentan un rastreo secuencial (*Yo lavo*).

RASTREO SECUENCIAL: (*sequential scanning*): Manera de procesar un determinado evento como una serie de estados que se activan en serie progresivamente. De esta manera, la situación se concibe como una película, esto es, como una serie de estados sucesivos que evolucionan a través del tiempo. Los verbos conjugados presentan un rastreo secuencial (*Yo lavo*), frente a los sustantivos, por ejemplo (*el lavado*) que presentan un *rastreo holístico*.

REGLAS GRAMATICALES: Ver *esquemas de construcción*.

REIFICACIÓN CONCEPTUAL: Capacidad para agrupar un conjunto de entidades y de manipularlas como una entidad unitaria para propósitos de orden mayor. Por ejemplo, la concepción de una serie de estrellas como una única cosa (*la osa mayor*), o la conceptualización de un proceso complejo como una acción unitaria global (*una limpieza general*), se realiza gracias a la capacidad de reificación.

TRANSITIVIDAD: La definición más esquemática de una cláusula transitiva especifica meramente la inclusión de dos participantes con el estatus de *trayector* y *punto de referencia* (*sujeto/objeto*) en un proceso, que refleja prototípicamente la interacción energética entre los participantes de un evento.

TRAYECTOR: Primera figura focal dentro de la relación expresada por un determinado elemento lingüístico (verbos, adjetivos, preposiciones, etc.). Por ejemplo, en las construcciones transitivas, el *sujeto* funciona como *trayector*, puesto que se trata de la entidad más prominente de la escena.

VERBO: Categoría gramatical que se caracteriza en su forma más esquemática por definir un proceso, es decir, una relación temporal *rastreada secuencialmente*. El arquetipo conceptual que lo define es una interacción agente-paciente.

BIBLIOGRAFÍA

Libros y artículos**A**

Achard, M. (2002). "Causation, constructions, and language ecology: An example from French". En Shibatani, M. (ed.) *The grammar of Causation and Interpersonal Manipulation. Typological Studies in Language 48*. Amsterdam (Holanda): John Benjamins Publishing Company. pp. 127-156.

Achard, M. (2008). "Teaching construal: cognitive pedagogical grammar". En Robinson, P. & Ellis, N. (eds.) *Handbook of cognitive linguistics and Second Language Acquisition*. Nueva York (NY): Routledge. pp. 432-455.

Alonso Raya, R. & Martínez Gila, P. (2006). "Reglas gramaticales y estrategias de procesamiento del input, ¿Creéis en las hadas?" *Mosaico* (Revista para la Promoción y Apoyo a la enseñanza al Español. Ministerio de Educación y Ciencia de España. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo), vol. 18. pp. 21-28. Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: <http://es.scribd.com/clauidinha65/d/19509207-mos18>.

Anaya, V. & Llobera, M. (2006). "Libros de texto y directrices curriculares para el Español como Lengua Extranjera (ELE) en el sistema educativo francés". *Revista de Educación*, n° 341. pp. 259-279. Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_12.pdf.

Anaya Moix, V. (2008). Didáctica del español como lengua extranjera en la educación secundaria en Francia, La. Un estudio de directrices curriculares, libros de texto y pensamiento del profesor. Tesis de Doctorado, Universidad de Barcelona, Barcelona (España).

Anscombre, J.-C. (1995). "Morphologie et représentation événementielle: le cas des noms de sentiment et d'attitude". *Langue française*, vol. 105. pp. 40-54. Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1995_num_105_1_5292.

Anscombre, J.-C. (1996). "Noms de sentiment, noms d'attitude et noms abstraits". En Flaux, N., Glatigny, M. et Samain, D. (dir.) *Les noms abstraits, histoire et théories*. Lille (Francia): Presses universitaires du Septentrion. pp. 257-273.

Anscombre, J.-C. (2003). "Noms et adjectifs de sentiment et d'attitude. Sémantique et classes d'objet". *Proceedings of the International Conference on the Semantic Classification of Nouns*, Seoul National University. pp. 89-104.

BIBLIOGRAFÍA

B

Barcelona, A. (1986). "On the concept of depression in American English: A cognitive approach". *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, vol. 12. pp. 7-33.

Berthoud, A.-C. & Py, B. (1993). *Des linguistes et des enseignants : maîtrise et acquisition des langues secondes*. Berna (Suiza): Peter Lang.

Bezinska, Y. & Novakova, I. (2010). "Grammaticalisation et acquisition des constructions causatives en français et en bulgare". *CogniTextes*, vol. 5. Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: <http://cognitextes.revues.org/346>.

Blumenthal, P. (2009). "Les noms d'émotion : trois systèmes d'ordre". En Novakova, I. & Tutin A. (eds.) *Le lexique des émotions*, partie 2 : Combinatoire syntaxique et lexicale du lexique des émotions. Grenoble (Francia): Ellug. pp. 41-64.

Bodenhausen, G. V. (1993). "Emotion, arousal and stereotypic judgment: a heuristic model of affect and stereotyping". En Mackie, D. & Hamilton, D. (eds.) *Affect, Cognition and Stereotyping: Interactive Processes in Intergroup Perception*. San Diego (CA): Academic Press. pp. 13-37.

Bogard Sierra, S. (1995). "El argumento no experimentante de los verbos psicológicos: ¿un papel temático o dos?" *Nueva revista de filología hispánica*, tomo 43, nº 2. pp. 441-454.

Bouchard, D. (1995). "Les verbes psychologiques". En *Langue Française*, vol. 105, Grammaire des sentiments. París (Francia): Larousse. pp. 6-16.

Bouillon, P. (1998). *Polymorphie et sémantique lexicale : le cas des adjectifs*. Thèse de troisième cycle. Lille (Francia): Presses universitaires du Septentrion.

Buck, R. (1984). *The communication of emotion*. Nueva York (NY): Guilford Press.

Buvet, P.-A., Girardin, Ch., Gross, G. & Groud, C. (2005). Les prédicats d'affect. *Lidil*, nº 32. pp. 123-143. Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: <http://lidil.revues.org/index104.html>.

C

Cadierno, T. (2004). "Expressing motion events in a second language". En Achard, M. & Niemeier, S. (eds.) *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching*. Berlín (Alemania): Mouton de Gruyter. pp. 13-49.

Calvi, M.V. (1998). "La gramática en la enseñanza de lenguas afines". En *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE. Español como Lengua Extranjera: Enfoque Comunicativo y Gramática*. Santiago de Compostela. pp. 359-360. Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0356.pdf

Cannon, W. (1931). "Again the James-Lange and the thalamic theories of emotions". *Psychological Review*, vol. 38, nº 4 (Jul). pp. 281-295.

BIBLIOGRAFÍA

Castañeda Castro, A. & Ortega Olivares, J. (2001). "Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición 'imperfecto/indefinido' en el aula de español/LE". En Pastor Cesteros, S. & Salazar García, V. (eds) *Estudios de Lingüística, Anexo 1: Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Alicante (España): Universidad de Alicante. Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura pp. 213-248. Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6696/1/EL_Anexo1_09.pdf.

Castañeda Castro, A. (2004a). "Potencial pedagógico de la gramática cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica del español/LE". *redELE Revista Electrónica de Didáctica/Español Lengua Extranjera*, n° 0. Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_06Castaneda.pdf?documentId=0901e72b80e0c73e

Castañeda Castro, A. (2004b). "Gramática e imágenes. Ejemplos para el caso del español". *Mosaico* (Revista para la Promoción y Apoyo a la enseñanza al Español. Ministerio de Educación y Ciencia de España. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo), n° 14. pp. 7-11. Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/ImageServlet?img=13148.pdf&D=OK>.

Castañeda Castro, A. (2006a). "Aspecto, perspectiva y tiempo de procesamiento en la oposición Imperfecto / Indefinido del español. Ventajas explicativas y aplicaciones pedagógicas". *RAEL: Revista electrónica de Lingüística Aplicada* (editada por la Asociación Española de Lingüística Aplicada), n° 5. pp. 107-140. Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extrev?codigo=6978>.

Castañeda Castro, A. & Melguizo, E. (2006b). "*Querían dormirlo, se ha dormido, está durmiendo*. Gramática Cognitiva para la presentación de los usos del *se* en clase de ELE". *Mosaico* (Revista para la Promoción y Apoyo a la enseñanza al Español. Ministerio de Educación y Ciencia de España. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo), n° 18. pp. 13-20. Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: <http://es.scribd.com/claudinha65/d/19509207-mos18>.

Castañeda Castro, A. & Alonso Raya, R. (2006c). "La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza de español/LE". En de Dios Luque Durán, J. (ed.) *Actas del V Congreso Andaluz de Lingüística General. Homenaje al profesor D. José Andrés de Molina Redondo*, tomo III. Granada (España): Método Ediciones. pp. 1363-1396. Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: http://marcoele.com/descargas/8/castaneda-alonso_percepciongramatica.pdf.

Cavalla, C. & Crozier, E. (2005). *Emotions-Sentiments. Nouvelle approche lexicale du FLE. Livre de l'élève*. Grenoble (Francia): PUG.

Cavé, C., Guaitella, I. & Santi, S. (2001) "Le pointage en anglais, en espagnol et en français". En Cavé, C., Guaitella, I. & Santi, S. (eds.) *Oralité et gestualité - Interaction et comportements multimodaux dans la communication. Actes du colloque ORAGE 2001*. Paris (Francia): L'Harmattan. pp. 586-590.

BIBLIOGRAFÍA

Cole, P. (1983). "The Grammatical Role of the Causee in Universal Grammar". *IJAL*, vol. 49, n° 2. pp. 115-133.

Coste, J. & Redondo, A. (1965). *Syntaxe de l'espagnol moderne*. París (Francia): SEDES.

Coste, D. (2010). "Tâche, progression, curriculum". *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 66, n° 4. pp. 499-510. Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: http://staging01.muse.jhu.edu/journals/canadian_modern_language_review/v066/66.4.coste.html.

Croft, W. (1990). "Possible verbs and the structure of events". En Tsohatzidis, S.L. (ed.) *Meanings and Prototypes: Studies in Linguistic Categorization*. Londres (Inglaterra): Routledge. pp. 48-73.

Croft, W. (1993). "Case marking and the semantics of mental verbs". En Pustejovsky, J. (ed.) *Semantics and the Lexicon*. Dordrecht (Holanda): Kluwer Academic Publishers. pp. 55-72.

D

Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotions, Reason, and the Human Brain*. Nueva York (NY): Avon Books.

Damasio, A. R. (1999). *The Feeling of what Happens. Body and Emotion in the Making of Consciousness*. Nueva York (NY): Harcourt.

Darwin, C. R. (1872/1965). *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. Chicago (IL): University of Chicago Press.

Davitz, J. R. (1969). *The Language of Emotion*. Nueva York (NY): Academic Press.

Degache, C. (1995). "La reflexión metalingüística como auxiliary de la competencia lectora en lengua extranjera". *Langage. Théories et applications*. 2. Association A.D.E.F. pp. 41-62

Degache, C. (2006). *Didactique du plurilinguisme. Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues. Habilitation à Diriger des Recherches*. Universidad Stendhal – Grenoble III, Grenoble (Francia). Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: http://www.galanet.be/publication/fichiers/HDR2006_DegacheC.pdf.

Delbecque, N. y Lamiroy, B. (1992). "The Spanish 'Dative': A problema of Delimitation". En *Tijdschrift voor Germaanse Filologie Jaargang*. 81.1-3. pp. 113-161

Díaz, L. Y Bekiou, K. (2006). "Lo que las reformulaciones y repeticiones (halladas en los relatos orales) de los aprendices de español L2 pueden decirnos acerca de la adquisición del aspecto verbal del español". En Villandre Llamazares (Ed.), *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*, León, Universidad de León. Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: http://www3.unileon.es/dp/dfh/SEL/actas/Diaz_Bekiou.pdf

BIBLIOGRAFÍA

Dirven, R. (1997). "Emotion as cause and the cause of emotions". En Niemeier, S. & Dirven, R. (eds.) *The Language of Emotions Conceptualization, expression, and theoretical foundation*. Duisburgo (Alemania): Universidad Gerhard Mercator.

E

Ekman, P. (1992). "An argument for basic emotions". *Cognition and Emotion*, vol. 6, n° 3-4. pp. 169-200. Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: <http://www.csun.edu/~gk45683/Ekman%20%281992%29.pdf>.

Ekman, P. (1999). "Basic Emotions". En Dalglish, T. & Power, M. (eds.) *Handbook of Cognition and Emotion*, capítulo 3. Chichester (Inglaterra): John Wiley & Sons, Ltd. Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: <http://www.scribd.com/doc/22438836/Paul-Ekman-Basic-Emotions-1999>.

F

Fernández Lagunilla, M. & de Miguel Aparicio, E. (1999). "Relaciones entre el léxico y la sintaxis: adverbios de foco y delimitadores aspectuales". *Verba*, n° 26. pp. 97-128.

Flaux, N. & Van de Velde, D. (2000). *Les noms en français, esquisse de classement*. París (Francia): Ophrys.

Forgas, J. P. (1999). "Network theories and beyond". En Dalglish, T. & Power, M. (eds.) *Handbook of Cognition and Emotion*, capítulo 28. pp. 591-611. Chichester (Inglaterra): John Wiley & Sons, Ltd.

G

Genta, F., (2008). *Perífrasis verbales en español: focalización aspectual, restricción temporal y rendimiento discursivo*, Tesis de Doctorado, Universidad de Granada (España). Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: <http://hera.ugr.es/tesisugr/17647526.pdf>.

Gibbs, R. W., Jr. & Colston, H. L. (1993). "The cognitive psychological reality of image schemas and their transformations". En Geeraerts, D. (ed.) *Cognitive Linguistics: Basic Readings*, capítulo 7: Image schema. Berlín (Alemania): Mouton de Gruyter. pp. 239-268.

González Romero, L. (1999). "Restricciones en la formación de las construcciones medias en inglés y en español: los verbos psicológicos y de emoción". En Iglesias Rábade, L. & Núñez Pertejo, P. (coords.) *Estudios de lingüística contrastiva*. pp. 277-283.

Goosens, V. (2009). "La polysémie des noms d'affect". *Revue TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, n° 50. pp. 147-161. Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: <http://doc.rero.ch/record/12852?ln=fr>.

Grossmann, F. & Boch, F. (2003). "Production de textes et apprentissage lexical : l'exemple du lexique de l'émotion et des sentiments". *Reperes*, n° 28. pp. 117-135. Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS028_7.pdf.

BIBLIOGRAFÍA

Grossman, F. & Tutin, A. (2005). "Présentation". *Lidil*, nº 32. pp. 5-20. Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: <http://lidil.revues.org/index83.html>.

H

Haiman, J. (1985). *Iconicity in Syntax (Typological Studies in Language)*. Amsterdam (Holanda): John Benjamins Publishing Company.

Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. Londres (Inglaterra): Edward Arnold Publishers Ltd.

Hameroff, S. R., Kaszniak, A. & Scott, A. C. (1996). *Toward a Science of Consciousness - The First Tucson Discussions and Debates*. Cambridge (MA): The MIT Press.

Higueras García, M. (2007). "Técnicas para la enseñanza del léxico". *Mosaico* (Revista para la Promoción y Apoyo a la enseñanza al Español. Ministerio de Educación y Ciencia de España. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo), vol. 20. pp. 37-42. Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: <http://es.scribd.com/clauidinha65/d/19509334-mos20>.

Hijazo-Gascón, A. (2011). Las metáforas conceptuales como estrategias comunicativas y de aprendizaje: Una aplicación didáctica de la lingüística cognitiva, en *Hispania*, 94.1. pp. 142-154

Hopper, P. J. & Thompson, S. A. (1980). "Transitivity in grammar and discourse". *Language* vol. 56, nº 2. pp. 251-299.

Huygens, A. (2006). "El comportamiento pronominal de los verbos psicológicos". *Interlingüística*, nº17. pp. 483-492. Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2317369>.

I

Inchaurrealde, C. (1997). "Space, reference and emotional involvement". En Niemeier, S. & Driven, R. (eds.) *The language of Emotion*. Amsterdam (Holanda): John Benjamins Publishing Company. pp. 135-154.

J

James, W. (1884). "What is an emotion?" *Mind*, vol. os-IX, nº 34. pp.188-205.

Johnson, M. (1987). *The Body in The Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination And Reason*. Chicago (IL): University of Chicago Press.

K

Kellerman, E. (1979). "Transfer and non-transfer: where are we now?" *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 2. pp. 37-57.

Kellerman, E. (2000). "Lo que la fruta puede decirnos acerca de la transferencia léxico-semántica: una dimensión no estructural de las percepciones que tiene el aprendiz sobre las

BIBLIOGRAFÍA

relaciones lingüísticas". En Muñoz, C. (ed.) *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona (España): Ariel. pp. 21-37.

Kemmer, S. (1988). *The middle voice: a typological and diachronic study*. Tesis de Doctorado, Stanford University, Stanford (CA).

Kemper, T. (1987). "How many emotions are there? Wedding the social and the autonomic components". *American Journal of Sociology*, vol. 93, n° 2. pp. 263-289.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2000). "Quelle place pour les émotions dans la linguistique du XXe siècle ?". En Plantin, Ch., Doury, M. & Traverso, V. (eds.) *Les émotions dans les interactions*. Lyon (Francia): PUL. pp. 33-74.

King, B. (1989). *The conceptual structure of emotional experience in Chinese*. Tesis de Doctorado no publicada, The Ohio State University, Columbus (OH).

Klein, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge (Inglaterra): Cambridge University Press.

Kövecses, Z. (1986). *Metaphors of Anger, Pride and Love: A Lexical Approach to the Structure of Concepts (Pragmatics and Beyond, vol. VII:8)*. Amsterdam (Holanda): John Benjamins Publishing Company.

Kövecses, Z. (1998). "Are there any emotion-specific metaphors?". En Athanasiadou, A. & Tabakowska, E. (eds.) *Speaking of Emotion: Conceptualization and Expressions*. Berlín (Alemania): Mouton de Gruyter. pp.127-152.

Kövecses, Z. (2000). *Metaphor and Emotion: Language, Culture, and Body in Human Feeling*. Cambridge (Inglaterra): Cambridge University Press.

L

Labov, W. (1973). "The boundaries of words and their meanings". En Bailey C.-J. N. & R. Shuy W. (eds.) *New Ways of Analysing Variation in English*. Washington (DC): Georgetown University Press.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago (IL): University of Chicago Press.

Lakoff, G. (1993). "The contemporary theory of metaphor". En Geeraerts, D. (ed.) *Cognitive Linguistics: Basic Readings*, capítulo 6: Conceptual Metaphor. Berlín (Alemania): Mouton de Gruyter. pp. 185-238.

Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago (IL): University of Chicago Press.

Lakoff, G. & Kövecses, Z. (1987). "The cognitive model of anger inherent in American English". En Holland, D. & Quinn, N. (eds.) *Cultural Models in Language and Thought*, capítulo 8. Cambridge (Inglaterra): Cambridge University Press. pp. 195-221.

BIBLIOGRAFÍA

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

Langacker, R. W. (1991a) *Foundations of Cognitive Grammar, Volume II: Descriptive Applications*. Standford (CA): Stanford University Press.

Langacker, R. W. (1991b). *Concept, Image and Symbol. The Cognitive Basis of Grammar*. Berlín (Alemania): Mouton de Gruyter.

Langacker, R. W. (1993). "Introduction to Concept, Image, and Symbol". En Geeraerts, D. (ed.) *Cognitive Linguistics: Basic Readings*, capítulo 1: Cognitive Grammar. Berlín (Alemania): Mouton de Gruyter. pp. 185-238.

Langacker, R. W. (1994). "Culture, Cognition and Grammar". En Pütz, M. (ed.) *Language Contact and Language Conflict*. Amsterdam (Holanda): John Benjamins Publishing Company. pp. 25-53.

Langacker, R. W. (2000). "Estructura de la cláusula en la gramática cognoscitiva". *Revista española de lingüística aplicada*, número extraordinario 1. pp. 19-66. Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=876279>.

Langacker, R. W. (2008a). *Cognitive grammar: a basic introduction*. Oxford (Inglaterra): Oxford University Press.

Langacker, R. W. (2008b). "Cognitive grammar as a basis for language instruction". En Robinson, P. & Ellis, N. C. (eds.) *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Nueva York (NY) & Londres (Inglaterra): Routledge Taylor & Francis Group. pp. 66-88.

Langacker, R. W. (2009). *Investigations in Cognitive Grammar*. Berlín (Alemania): Mouton de Gruyter.

Lange, C. G. & James, W. (1885/1922). *The Emotions. Volume I*. Baltimore (MD): Williams & Wilkins Company.

Le Breton, D. (2004). *Les passions ordinaires: anthropologie des émotions*. París (Francia) : Payot.

LeDoux, J. E. (1996). *The Emotional Brain: the Mysterious Underpinnings of Emotional Life*. Nueva York (NY): Simon & Schuster, Inc.

LeDoux, J. E. (2003). "The Emotional Brain, Fear, and the Amygdala". *Cellular and Molecular Neurobiology*, vol. 23, n° 4/5. Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: <http://www.ekmaninternational.com/media/4634/fearbrain%20amygdala%20joe%20ledoux.pdf>.

Leeman, D. (2005). "Ma pauvre Denise, si tu savais ce qui m'arrive ! Le cas d'un emploi « émotionnel » singulier". *Lidil*, n° 32. pp.167-181. Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: <http://lidil.revues.org/index112.html>.

Lenoir, P. (2009). De l'ellipse méthodologique à la perspective actionnelle : la didactique scolaire de l'espagnol entre tradition et innovation (1970-2007). Tesis de Doctorado,

BIBLIOGRAFÍA

Universidad Jean Monnet, Saint-Etienne (Francia). Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/these_pascal_lenoir.pdf.

Levy, R. (1973). *Tahitians: Mind and Experience in the Society Islands*. Chicago (IL): University of Chicago Press.

Littlemore, J. & Low, G. (2006). "Metaphoric competence and communicative language ability". *Applied Linguistics*, vol. 27, n° 2. pp.268-294.

Luque Agulló, C. (2008). Aplicación de la Gramática Cognitiva al dominio emocionológico del miedo en inglés. Tesis de Doctorado, Universidad de Granada, Granada (España). Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: digibug.ugr.es/bitstream/10481/1950/1/17573191.pdf.

Lutz C. A. & White, G. (1986). "The anthropology of emotions". *Annual Review of anthropology*, vol. 15. pp. 405-436.

Lutz, C. A. (1988). *Unnatural Emotions: Everyday Sentiments on a Micronesian Atoll and their Challenge to Western Theory*. Chicago (IL): University of Chicago Press.

Lyons, W. (1999). "The philosophy of cognition and emotion". En Dalglish, T. & Power, M. (eds.) *Handbook of Cognition and Emotion*, capítulo 2. Chichester (Inglaterra): John Wiley & Sons Ltd. pp. 21-44.

M

Maldonado, R. (1999). *A media voz: problemas conceptuales del clítico SE en español*. México (México): Instituto de Investigaciones Filológicas (UNAM).

Maldonado, R. (2002). "Subjective and objective Datives". *Cognitive Linguistics*.13.1.pp. 1-65.

Maldonado, R. & Nava, E. F. (2002). "Tarascan Causatives and Event Complexity". En Shibatani, M. (ed.) *The grammar of Causation and Interpersonal Manipulation. Typological Studies in Language 48*. Amsterdam (Holanda): John Benjamins Publishing Company. pp. 157-195.

Maldonado, R. (2007). "Gramatical Voice in Cognitive Grammar". En Geeraerts, D. & Dirk Cuyckens, H. (eds) *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, capítulo 32. Nueva York (NY): Oxford University Press, Inc. pp. 829-868.

Maldonado, R. (2008). "Spanish middle syntax: A usage-based proposal for grammar teaching". En de Knop, S. & de Rycker, T. (eds.) *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*, part II: Tools for conceptual teaching: Contrastive and error analysis. Berlín (Alemania): Mouton de Gruyter. pp. 155-196.

Martínez Linares, M. A. (1998). "Los complementos del verbo psicológicos en español y la perspectiva no discreta de la categorización". *Estudios de lingüística*, nº12. pp. 117-144. Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6332/1/ELUA_12_08.pdf.

BIBLIOGRAFÍA

Matsuki, K. (1995). "Metaphors of anger in Japanese". En Taylor, J. R. & MacLaury, R. E. (eds.) *Language and the Cognitive Construal of the World (Trends in Linguistics. Studies and Monographs)*. Berlín (Alemania): Mouton de Gruyter. pp. 137-151.

Melnikova, E. (2009). "L'aspectualité des constructions verbo-nominales de sentiment en français et en russe". En Novakova, I. & Tutin, A. (eds.) *Le lexique des émotions, partie 3 : Autour de quelques sentiments/émotions*. Grenoble (Francia): Ellug. pp. 155-172.

Mikolajczuk, A. (1998). "The metonymic and metaphorical conceptualisation of anger in Polish". En Athanasiadou, A. & Tabakowska, E. (eds.) *Speaking of Emotion: Conceptualization and Expressions*. Berlín (Alemania): Mouton de Gruyter. pp. 153-190.

Moore, D. (2003). Plurilinguismes et Ecole. Représentations et dynamiques d'apprentissage. Habilitation à Diriger des Recherches. Universidad Stendhal – Grenoble III, Grenoble (Francia).

Mostovaja, A. D. (1998). "On emotions that one can 'immerse into', 'fall into' and 'come to': the semantics of a few Russian prepositional constructions". En Athanasiadou, A. & Tabakowska, E. (eds.) *Speaking of Emotion: Conceptualization and Expressions*. Berlín (Alemania): Mouton de Gruyter. pp. 295-330.

Musitu Ochoa, G., Roman Sánchez, J. R. & Gutierrez Sanmartín, M. (1996). *Educación Familiar y Socialización de los Hijos*, vol. 3 de *Idea Universitaria*. Barcelona (España): Idea Books.

N

Novakova, I. & Tutin, A. (2009). "Les émotions sont-elles comptables?". En Novakova, I. & Tutin, A. (eds.) *Le lexique des émotions, parte 2 : Combinatoire syntaxique et lexicale du lexique des émotions*. Grenoble (Francia): Ellug. pp. 65-79.

Noyau, C. (2005). "Le lexique verbal dans des restitutions orales de récits en français L2 : verbes de base, flexibilité sémantique, granularité". En : Grossmann F., Petit G., Paveau M.A, Calaque E., David J. (Eds.), *Apprentissage du lexique : langue, cognition, discours*. Grenoble, ELLUG. Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: <http://colette.noyau.free.fr/upload/CNoyauVbELLUGder-red.pdf>

Noyau C. (2008) : "Place des verbes dans le Français Fondamental, acquisition du lexique verbal en français langue seconde, et didactique du lexique". En Bouchard R., Cortier C. (Eds.) *Pratiques et représentations de l'oral en FLES, 50 ans après le français fondamental. Le Français dans le Monde - Recherches et applications*, n° spécial, janvier, pp. 87-100. Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: http://colette.noyau.free.fr/upload/CN_Verbes_FF.pdf

O

Ortega Ruiz, P., Mínguez Vallejos, R. & Rodes Bravo, M. L. (2000). "Autoestima: un nuevo concepto y su medida (Self-esteem: a new concept and measurement)". *Teoría de la educación*, n° 12. pp. 45-66. Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/2868/2906.

BIBLIOGRAFÍA

Ortony, A., Clore, G. & Collins, A. (1988). *The cognitive structure of emotions*. Cambridge (Inglaterra): Cambridge University Press. Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección:

http://www.cogsci.northwestern.edu/courses/cg207/Readings/Cognitive_Structure_of_Emotions_exerpt.pdf.

P

Palmero, F. (2003a). "La emoción desde el modelo biológico". *REME, Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, vol. VI, nº13. Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: <http://reme.uji.es/articulos/apalmf5821004103/texto.html>.

Palmero, F. (2003b). "La emoción desde el modelo cognitivista". *REME, Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, vol. VI, nº 14/15. Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: <http://reme.uji.es/articulos/avillj3022401105/texto.html>.

Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C. & Carpi, A. (2006). "Certezas y controversias en el estudio de la emoción". *REME, Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, vol. IX, nº 23/24. Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: <http://reme.uji.es/articulos/numero23/article1/article1.pdf>.

Pastor Cesteros, S. (1994). "El desarrollo de la competencia discursiva escrita del alumno de español". En *Actas del V Congreso Internacional de ASELE Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Santander. pp. 247-252. Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0245.pdf

Pastor Cesteros, S. (1995). "La perspectiva pragmática en la descripción gramatical". En *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera II*. León. pp. 281-287. Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0280.pdf

Pérez Julia, M. (2004). "Emoción y relato". *Arbor*, vol. 177, nº 697. pp. 125-156. Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/621/624>.

Pérez Rull, J.-C. (1998-1999). "La conceptualización de la causa emocional del dolor y de la alegría. El esquema mental de la fuerza y su proyección metafórica". *RESLA, Revista española de lingüística aplicada*, vol. 13. pp. 273-285. Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=227016>.

Plutchik, R. (1994). *The psychology and biology of emotion*. Nueva York (NY): HarperCollins Publishers.

Porroche Ballesteros, M. (1988). *Ser, estar y verbos de cambio*. Madrid (España): Arco/Libros.

BIBLIOGRAFÍA

R

Radden, G. (1998). "The conceptualization of emotional causality by means of prepositional phrases". En Athanasiadou, A. & Tabakowska, E. (eds.) *Speaking of Emotion: Conceptualization and Expressions*. Berlín (Alemania): Mouton de Gruyter. pp. 273-294.

Rosch, E. (1978). "Principles of categorization". En Rosch, E. & Lloyd, B. B. (eds.) *Cognition and Categorization*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.

Rusell, J. A. (1992). "En defensa de una aproximación a los conceptos emocionales desde la perspectiva de los prototipos". *Revista de Psicología Social*, vol. 7, n° 1. pp. 75-79. Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=111768>.

S

Sanromán Vilas, B. (2003). Semántica, sintaxis y combinatoria léxica de los nombres de emoción en español. Tesis de Doctorado, Universidad de Helsinki, Helsinki (Finlandia). Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/948/semantic.pdf?sequence=2>.

Schachter, J. (1974). "An error in error analysis". *Language Learning*, vol. 24, n° 2. pp. 205-214.

Schnedecker, C. (1997). "Comment transformer une grenouille en (un / Ø) prince charmant ? (l'alchimie des prédicats transformateurs hyperonymes)". En Kleiber, G., Schnedecker, C. & Tyvaert, J.-E. *La continuité référentielle (Recherches Linguistiques 20)*. Metz (Francia): Université de Lorraine.

Searle, J. R. (1999). *Mind, Language and Society, Doing: Philosophy in the Real World*. Nueva York (NY): Basic Books.

Shibatani, M. & Pardeshi, P. (2002). "The causative continuum". En Shibatani, M. (ed.) *The grammar of Causation and Interpersonal Manipulation. Typological Studies in Language 48*. Amsterdam (Holanda): John Benjamins Publishing Company. pp. 85-126.

Slagter, P. J. (1979). *Un nivel Umbral*. Estrasburgo (Francia): Consejo para la cooperación cultural del consejo de Europa. Nueva edición en *marcoELE, revista de didáctica ELE*, n° 5 (2007). Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: http://www.marcoele.com/num/5/nivel_umbral.pdf.

Slobin, D. I. (1996). "From 'thought and language' to 'thinking for speaking'". En J. J. Gumperz & S. C. Levinson (eds.), *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 70-96.

Sikora, D. (2008). "Eléments d'une sémantique de la description d'un sentiment". *Arena Romanística*, n° I (*Didactic Studies in Romance Languages*).

Soares da Silva, A. (2004). "Verbos y construcciones causativas analíticas en portugués y en español". *ELUA. Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, anexo 2 (editada por Universidad de Alicante. Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría

BIBLIOGRAFÍA

de la Literatura). pp. 581-598. Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/9799/1/ELUA_Anexo2_28.pdf.

Solomon, R. C. (1976). *The passions: Emotions and the Meaning of Life*. Indianapolis (IN): Hackett Publishing Company.

Sperling, A. P. (1976). *Psicología simplificada*. México (México): Compañía General de Ediciones.

T

Talmy, L. (2000). *Toward a Cognitive Semantics, Volume I: Concept Structuring Systems*. Cambridge (MA): The MIT Press.

Taylor, J. R. (2002). *Cognitive grammar*. Oxford (Inglaterra): Oxford University Press.

V

Vaguer, C. (2005). "Pourquoi sombre-t-on dans le malheur ? Étude de constructions verbales « V dans Némotion »". *Lidil*, n° 32. Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: <http://lidil.revues.org/index99.html>.

Valetopoulos, F. (2003). Les adjectifs prédicatifs en grec et en français : de l'analyse syntaxique à l'élaboration des classes sémantiques. Tesis de Doctorado, Universidad Paris 13, París (Francia). Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: http://www-ldi.univ-paris13.fr/membres/biblio/1072_Valetopoulos_these.pdf.

Van Ek, J. A. (1975). *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Estrasburgo (Francia): Publicaciones del Consejo de Europa.

Van Oosten, J. (1977). "Subjects and Agenthood in English". Papers from the Thirteenth Regional Meeting, Chicago Linguistic Society, vol. 13. pp. 459-471.

Vázquez Rozas, V. (1995). *El complemento indirecto en español*. Santiago de Compostela (España): Universidade de Santiago de Compostela.

Vicente Arregui, J. & Choza, J. (1991). *Filosofía del hombre: una antropología de la intimidad*. Madrid (España) : Madrid Rialp D.L.

W

Werth, P. (1998). "TIRED and EMOTIONAL - On the semantics and pragmatics of emotion verb complementation". En Athanasiadou, A. & Tabakowska, E. (eds.) *Speaking of Emotion: Conceptualization and Expressions*. Berlín (Alemania): Mouton de Gruyter. pp. 409-441.

Wierzbicka, A. (1998). "'Sadness' and 'anger' in Russian: the non universality of the so-called 'basic human emotion'". En Athanasiadou, A. & Tabakowska, E. (eds.) *Speaking of Emotion: Conceptualization and Expressions*. Berlín (Alemania): Mouton de Gruyter. pp. 3-82.

BIBLIOGRAFÍA

Wilkins, D.A. (1976). *Notional syllabuses: a taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. Oxford (Inglaterra): Oxford University Press.

Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. Oxford (Inglaterra): Blakwell.

Otros

Bulletin officiel hors série n° 7 du 3 octobre 2002. *Programme d'enseignement des langues vivantes en classe de seconde générale et technologique – espagnol*. Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs7/default.htm>.

Bulletin officiel hors série n° 5 du 9 septembre 2004. Programmes des lycées. Langues vivantes. Classe terminale - Séries générales et technologiques. Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2004/hs5/lv_terminale.pdf.

Bulletin officiel spécial n° 4 du 29 avril 2010. *Programme d'enseignement des langues vivantes en classe de seconde générale et technologique : Les objectifs de la discipline langues vivantes (étrangères ou régionales)*. Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: http://media.education.gouv.fr/file/special_4/72/7/langues_vivantes_143727.pdf.

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid (España): Artes Gráficas Fernández Ciudad, S. L. Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.

Manuales

Ahora Sí

Capdevila, L., Drabble, A., Escudero, X., Huertas, A., Lacomme, V., Lucchinacci, D., Saint Etienne, C., Vourch, F. & zapiola, R. (2010). *Ahora Sí, Espagnol Seconde*. París (Francia): Hatier.

Algo más

Soler, J., Mazoyer, E. & Mazoyer, J.-P. (2010). *Algo más, Espagnol Seconde*. París (Francia): Belin (nueva edición).

¡Anda!

Clemente, E., Casenave, J., Chaze, C., Malaret, N., Martinpérotin, S. & Solom, S. (dir. Badet, J., coll. Lasuén, P.) (2001). *¡Anda!, classe de Seconde*. París (Francia): Nathan.

Clemente, E., Casenave, J., Chaze, C., Malaret, N. & Martinpérotin, S. (dir. BADET, J., coll. Lasuén, P.) (2002). *¡Anda!, Classe de Première*. París (Francia): Nathan.

BIBLIOGRAFÍA

Clemente, E., Casenave, J., Chaze, C., Malaret, N. & Martinpérotin, S. (dir. BADET, J., coll. Lasuén, P.) (2003). *¡Anda!, Classes Terminales*. París (Francia): Nathan.

Apúntate

Chauvigné Díaz, A. (dir.), Sciuto Linares, S. & Vergnes-Castro, M.-B. (2010). *Apúntate, Espagnol Seconde*. París (Francia): Bordas.

Así es el mundo

Montaigu, R., Mazoyer, E. & Mazoyer, J.-P. (2004). *Así es el mundo, Espagnol Première*. París (Francia): Belin (nueva edición).

Montaigu, R., Mazoyer, E. & Mazoyer, J.-P. (2005). *Así es el mundo, Espagnol Seconde*. París (Francia): Belin (nueva edición).

Montaigu, R., Mazoyer, E. & Mazoyer, J.-P. (2006). *Así es el mundo, Espagnol Terminale*. París (Francia): Belin (nueva edición).

Conéctate

Descomps, D., Feral, J., Tsalpatouros, A., Kerzulec, J.-Y. & Vicente Luelmo, M. (2001). *Conéctate, Espagnol Seconde*. París (Francia): Hatier.

Bagouet, J.-C., Descomps, D. & Kerzulec, J.-Y. (2002). *Conéctate, Espagnol Première*, París (Francia): Hatier.

Bagouet, J.-C., Descomps, D. & Kerzulec, J.-Y. (2003). *Conéctate, Espagnol Terminale*. París (Francia): Hatier.

Cuenta conmigo

Brion, C., Desdigot, C., Kerzulec, J.-Y. & Paloma Delfa, A. M. (2005). *Cuenta conmigo, Espagnol. Classe de Seconde*. París (Francia): Hatier.

Brion, C., Klipfel, B., Sastre-Ocaña, M. & Zimble, N. (2006). *Cuenta conmigo, Espagnol Classe de Première*. París (Francia): Hatier.

Brion, C., Cuenca Montesino, J. M., Fauvel, A. & Sastrebroussard, M. (2007). *Cuenta conmigo, Espagnol Classe de Terminale*. París (Francia): Hatier.

Enlaces

Dana, M.-C. (dir.), Clougher, B., Muñoz Larrourou, E., Pastor, E. & Tang, R. (2004). *Enlaces, Seconde LV1- LV2*. París (Francia): Bordas.

Dana, M.-C. (dir.), Cohen-Clougher, B., Muñoz Larrourou, E., Pastor, E., Tang Andújar, R. & Tupet, M.-J. (2005). *Enlaces, Première LV1-LV2*. París (Francia): Bordas.

Dana, M.-C. (dir.), Cohen-Clougher, B., Muñoz Larrourou, E., Pastor, E., Tang Andújar, R. & Tupet, M.-J. (2006). *Enlaces, Terminales LV1-LV2-LV3*. París (Francia): Bordas.

BIBLIOGRAFÍA

En primera línea

Cuenot, J.-R. (coll. Gonzalez Hermoso, A. & Sanchez-Alfaro, M.) (2003). *En primera línea, Espagnol classes de Terminale*. París (Francia): Hachette.

Gran Vía

Fourneret, P., Kourim-Nollet, S., Pla Arnold, A.-M. & Valero, A. (dir. Basterra, R.) (1991). *Gran Vía, Espagnol Seconde*. París (Francia): Didier.

Capdevila, L., Duguy, J.-C. & Fourneret, P. (1992). *Gran vía, Espagnol Première*. París (Francia): Didier.

Capdevila, L., Fourneret, P. & Kourim-Nollet, S. (1993). *Gran vía, Espagnol Terminale*. París (Francia): Didier.

Juntos

Clemente, E., Girot, C., Lagrange, V., Roussillon, V. & Urbin-Landreau, D. (2006). *Juntos, Espagnol Seconde*. París (Francia): Nathan (nueva edición).

Clemente, E., Echezarreta, C., Girot, C., Lagrange, V. & Urbin-Landreau, D. (2007). *Juntos, Espagnol Première*, París (Francia): Nathan (nueva edición).

Clemente, E. (dir.), Echezarreta, C., Girot, C., Poux, C. & Urbin-Landreau, D. (2008). *Juntos, Espagnol Terminale*. París (Francia): Nathan (nueva edición).

Nuevos rumbos

Capdevila, L. (dir.), Bannier, F., Faure, J., Garcia, D., Morro, J.-P., Polirsztok, T. & Tekeyan, M. (2003). *Nuevos rumbos, Seconde* París (Francia): Hatier.

Capdevila, L. (dir.), Bannier, F., Faure, J., Garcia, D., Polirsztok, T. & Tekeyan, M. (part. Morro, J.-P.) (2004). *Nuevos rumbos, Première*. París (Francia): Hatier.

Capdevila, L. (dir.), Bannier, F., Faure, J., Garcia, D., Polirsztok, T. & Tekeyan, M. (2005). *Nuevos rumbos, Terminale*. París (Francia): Hatier.

Puerta del sol

Cordoba, J. (dir.), Ausejo Aldazábal, B., Cordoba, M., Flecchia, A., Fonta, E. & Oliu, S. (2004). *Puerta del sol, Espagnol Seconde*. París (Francia): Delagrave.

Cordoba, J. (dir.), Ausejo Aldazábal, B., Cordoba, M., Flecchia, A., Fonta, E. & Oliu, S. (2005). *Puerta del sol, Espagnol Première*. París (Francia): Delagrave.

Cordoba, J. (dir.), Ausejo Aldazábal, B., Cordoba, M., Flecchia, A., Fonta, E. (2006). *Puerta del sol, Espagnol Terminale*. París (Francia): Delagrave.

BIBLIOGRAFÍA

Ritmos

Ciprut, M., Gilart-Haddad, M., Salles, M.-T. & Chancelade, C. (dir. Beauvallet, D.) (2004). *Ritmos, espagnol seconde*. París (Francia): Hachette.

Ciprut, M., Ghariani, L. & Gilart-Haddad, M. (coll. Penot, M.) (2005). *Ritmos, Espagnol Première*. París (Francia): Hachette Education.

Ghariani, L. (dir.), Penot, M., Gomez, R. & Blayo, N. (2006). *Ritmos, Espagnol Terminale*. París (Francia): Hachette.

Tengo

Le Gac, G. (dir.), Alonso, J., Bensoussan, A., Guéran, J. & Raffy, M.-F. (1997). *Tengo. Espagnol seconde*. París (Francia): Delagrave.

Le Gac, G. (dir.), et al. (1998). *Tengo. Espagnol première*. París (Francia): Delagrave.

Le Gac, G. (dir.), Ayala, H., Bensoussan, A. & Rivalan Guégo, C. (1999). *Tengo. Espagnol Terminale*. París (Francia): Delagrave.

Le Gac et al. (2001). *Tengo. Espagnol seconde*. París (Francia): Delagrave (nueva edición).

Le Gac et al. (2002). *Tengo. Espagnol première*. París (Francia): Delagrave (nueva edición).

Le Gac et al. (2003). *Tengo. Espagnol Terminale*. París (Francia): Delagrave (nueva edición).

¡Venga!

Boutoille, B., Brévar, F., Hareux I., Lemant, T., Manzo-Kire, F. & Pernet, N. (2007). *¡Venga! 1res séries technologiques*. París (Francia): Hachette.

Borthomieu, M.-F., Boutoille, B., Brévar, F., Hareux, I., Leroy, C., Manzo-Kire, F. & Pernet, N. (2008). *¡Venga! Term. séries technologiques*. París (Francia): Hachette.

BIBLIOGRAFÍA

ANEJOS

ANEJOS

ANEJOS

ANEJO I : RESUMEN DE LA TESIS EN FRANCÉS



UNIVERSIDAD DE GRANADA

*Departamento de lingüística general y
teoría de la literatura*



UNIVERSITÉ STENDHAL – GRENOBLE 3

LABORATOIRE LIDILEM - EA 609

*UFR Langage, lettres et arts du spectacle,
information et communication (LLASIC)*

*Thèse de Doctorat en vue de l'obtention d'un Doctorat ès Sciences du Langage Spécialité
Didactique et Linguistique*

***Conceptualisation et expression linguistique de l'évènement émotionnel en
espagnol (L1/L2) et en français : une approche cognitive. Analyse linguistique
et proposition didactique.***

Lucía Gómez Vicente

Directeurs :

Alejandro Castañeda Castro

Christian Degache

Sommaire

1.	Introduction	307
1.1.	Evolution de l'objet d'étude	307
1.2.	Description de l'objet d'étude	308
1.3.	Objetifs et hypothèses	309
1.4.	Structure du travail	310
2.	Cadre théorique	311
3.	Méthodologie.....	312
4.	Résultats	315
4.1.	L'expression de l'évènement émotionnel en langue maternelle (espagnol et français)	315
4.1.1.	Constructions syntaxiques utilisées pour l'expression de l'évènement émotionnel....	315
4.1.2.	La codification grammaticale de l'émotion (nom/adjectif/verbe).....	322
4.1.3.	La codification métaphorique de l'évènement émotionnel	324
4.1.4.	L'expression de la cause.....	327
4.1.5.	L'expression du changement.....	331
4.2.	L'expression de l'évènement émotionnel en langue étrangère.....	333
4.3.	La didactique de l'évènement émotionnel en langue étrangère.....	335
4.3.1.	Analyse de la didactique des notions de changement et d'émotion dans les manuels d'espagnol en France (niveau Lycée).....	335
4.3.2.	Propositions didactiques.....	337
4.	Bilan et perspectives.....	339
5.	Bibliographie succincte	341

1. Introduction

1.1. Evolution de l'objet d'étude

L'origine de ce travail est étroitement liée à la notion de changement¹, notion qui m'intéresse particulièrement. Concrètement, mon intérêt portait initialement sur la façon dont cette notion était présentée dans l'apprentissage de l'espagnol langue étrangère, et plus précisément, sur la manière dont elle était traitée dans les manuels français d'espagnol.

Grâce à mes premières recherches, j'ai pu constater que, dans les manuels, la notion de changement était systématiquement liée aux dénommés '*verbos de cambio*' (*verbes de changement*) tels que *ponerse*, *volverse*, *transformarse*, *convertirse*, etc, verbes qui sont connus et décrits comme étant la traduction du verbe français *devenir*. Par ailleurs, grâce à un travail d'observation, j'ai pu découvrir en situation d'enseignement la difficulté (perçue, et signalée par les étudiants) représentée par l'apprentissage de ces éléments linguistiques.

Ma première hypothèse était que les difficultés d'utilisation pouvaient provenir de la présentation de ces structures donnée par les manuels. En effet, comme j'ai pu le démontrer grâce à l'analyse du corpus de ces manuels, les explications données se servent de concepts extrêmement compliqués accompagnés de nombreux contre-exemples. Ainsi, une deuxième hypothèse partait de l'idée que si les explications étaient plus claires, ces ressources seraient apprises avec une difficulté moindre. Afin d'analyser le fonctionnement de ces verbes, nous avons décidé d'observer comment les locuteurs natifs les utilisaient. Pour cela, nous avons décidé de restreindre le champ d'application de la notion de *changement* à un seul domaine, celui de l'émotion. Tout d'abord, parce que le domaine de l'émotion permet l'expression de ces verbes (*ponerse triste*, *quedarse deprimido*, etc.). Ensuite, de par son importance, puisque l'émotion se manifeste dans de nombreux domaines de notre vie quotidienne (vie personnelle, vie professionnelle, etc.) et dans différentes fonctions linguistiques (convaincre, argumenter, raconter un récit, etc.).

Une fois le champ d'application de la notion étudiée restreint, notre objectif a été d'analyser la rentabilité et les caractéristiques de l'usage des verbes de changement en langue maternelle. Pour cela, nous avons créé un dispositif de recueil des données qui sera présenté dans la partie dédiée à la méthodologie. Cependant, nous avons tout de suite été alertée par les résultats des tests préliminaires, qui révélaient l'absence de ces structures. Cette constatation nous a fait penser que, sans remettre en question l'éventuel rendement de ces structures, elles n'étaient pas très productives pour l'expression des changements émotionnels. Une fois cette tendance vérifiée grâce au corpus final, nous avons envisagé autrement notre recherche.

¹ Le terme de *notion* est utilisé à la façon de Slagter (1979) dans le *Nivel Umbral*, qui est la version espagnole du document de base de l'approche notionnelle-fonctionnelle, c'est-à-dire le 'threshold level' (Van Ek, 1975), inspiré de la théorie de Wilkins (1976). Slagter (1979: 28) définit les *notions* comme 'les concepts employés dans la communication verbale' caractérisées pour être hétérogènes, puisqu'elles représentent une grande variété de niveaux d'abstraction'. Cet ouvrage présente deux niveaux d'abstraction, en faisant ainsi la différence entre les *notions générales* (comme par exemple *mouvement*, *espace* et *temps*), qui sont des concepts plutôt abstraits et présents en tout contexte de communication et les notions spécifiques qui font référence à des réalités plus concrètes, comme *maison et foyer*, *flore et faune*, etc. Le *changement* fait partie des notions générales sous la rubrique *cambio/transición* (Slagter, 1979: 54). L'*émotion* fait partie des notions spécifiques sous la rubrique *carácter, temperamento, estado de ánimo* (1979: 68).

Ainsi, si ce travail était orienté au début vers l'analyse d'un élément linguistique défini au préalable (les verbes de changement) pour l'expression d'une 'fonction linguistique' déterminée (l'expression du changement émotionnel), l'objectif final s'apparenterait plutôt à répertorier et à analyser les types de ressources (inconnus) utilisés pour l'expression de cette 'fonction'. Cette nouvelle perspective permet peut être une approche plus objective, dans la mesure où les ressources utilisées pour exprimer la notion de *changement* ne sont pas décidées par le chercheur mais recueillies à partir d'un corpus créé *ad hoc*.

1.2. Description de l'objet d'étude

Les notions de *changement* et d'*émotion* sont analysées en tenant compte de l'évènement dans lequel elles s'inscrivent de façon conjointe, c'est-à-dire, dans ce qui a été nommé 'l'évènement de changement émotionnel'.

En ce qui concerne le terme d'*évènement*, il est défini comme une série d'actions en rapport les unes avec les autres, qui ont lieu pendant une période délimitée, et qui sont conceptualisées comme un processus unitaire et dynamique². Par exemple, l'évènement compris dans la phrase *il s'est fâché* compte une série de faits (réalisation d'un fait jugé offensif, ressentir un certain état d'âme, réagir d'une façon donnée, avoir certains signes physiologiques, etc.) qui sont conçus comme un seul et unique évènement ayant eu lieu pendant une certaine période (indéterminée mais limitée dans le temps).

La notion de *changement*, elle, est conçue comme la représentation conceptuelle de la transformation que subit une entité qui passe d'un état donné à un état différent, comme conséquence de l'exécution d'une force (explicite ou pas).

En ce qui concerne la notion d'*émotion*, celle-ci est conçue comme un phénomène complexe et multidimensionnel qui se matérialise en tant que *scénario* (*script*) prototypique (Lakoff y Kovecses : 1987, Wierzbicka: 1998, Vicente Arregui : 1991, etc.). Ce scénario met en scène un état d'âme particulier selon l'émotion représentée (par exemple, un état d'agacement dans le cas de la *colère*), mais aussi un autre type de phénomènes liés à cet état d'âme, comme le *stimulus* qui provoque cet état d'âme (un évènement offensif), certaines réactions physiologiques (rougissement, vitesse des battements cardiaques, etc.) et certaines conduites typifiées (comportement agressif, arrêt de la parole, etc.).

² Talmy (2000: 215) appelle *évènement* l'entité créée grâce à deux opérations cognitives, dénommées *découpage conceptuel* (possibilité de l'esprit humain de mettre des limites à une portion qui fait partie d'un *continuum*) et *adscription à une entité* (attribution de la notion d'*entité* au contenu situé à l'intérieur de ces limites) et caractérisée également par son *dynamisme*. Cette conception de l'évènement de la part de Talmy est dans une certaine mesure parallèle à ce que Langacker (2008) appelle *processus*, compris comme une *relation* (conceptualisation de différentes actions comme un évènement unique) qui se développe dans le temps, et qui est conçue et *inspectée séquentiellement* tout au long de cet axe, c'est-à-dire, traitée mentalement de façon dynamique (conceptualisée comme un film). La description d'*évènement* présentée dans ce travail prend en compte ces deux définitions.

1.3. Objetifs et hypothèses

En relation avec ce que nous avons dit précédemment, l'un des objectifs essentiels de ce travail a été de définir quelles sont les ressources grammaticales essentielles pour l'expression de l'évènement de changement émotionnel. Puisque, comme il est affirmé dans le cadre de la linguistique cognitive, les ressources grammaticales (constructions syntaxiques, catégories grammaticales, etc.) portent une signification sémantique au même titre que les éléments lexicaux, un deuxième objectif a été de décrire les sens associés à chacun de ces éléments linguistiques, et de savoir si les différents éléments (par exemple les différentes constructions syntaxiques : transitives, copulatives, de voix pronominale, etc.) représentaient des conceptualisations prototypiques de l'évènement de changement émotionnel.

Ce type d'analyse a été appliqué à des productions effectuées en deux langues typologiquement similaires, à savoir le français et l'espagnol, avec l'objectif d'effectuer une analyse descriptive et contrastive par rapport à la manière d'exprimer l'évènement de changement émotionnel dans les deux langues. Nous sommes partis de l'hypothèse que les ressources utilisées, ainsi que les significations liées à ces ressources, pouvaient présenter de nombreuses similarités. Cependant, nous avons également envisagé l'hypothèse que, si jamais nous trouvions des différences de caractère qualitatif ou quantitatif significatives, celles-ci pourraient traduire certaines distinctions sémantiques en ce qui concerne la conception prototypique de l'évènement de changement émotionnel dans les deux langues.

L'analyse a également été réalisée avec des productions réalisées en espagnol langue étrangère (réalisées par les locuteurs français ayant participé au premier dispositif de recueil de données), afin de pouvoir décrire les ressources utilisées par ce groupe et pouvoir ainsi effectuer une étude contrastive entre les productions réalisées en langue maternelle (français) et en langue cible (espagnol). Nous sommes également partie de l'hypothèse que, s'il était avéré qu'il y avait des différences significatives, celles-ci pourraient conduire à une version différente de l'évènement émotionnel. Nous avons également considéré le fait que les éventuelles différences pouvaient être source de conséquences communicatives et pragmatiques importantes, mais dans ce cas, potentiellement négatives. Il est important de signaler, par rapport à ce dernier point, que les déviations par rapport à la norme en ce qui concerne l'expression émotionnelle, présentent le risque de ne pas être perçues comme des 'erreurs' linguistiques mais comme des 'erreurs' d'ordre affectif ou pragmatique, pouvant ainsi recevoir une plus grande sanction. La constatation de ces différences pouvait donc être un point de départ intéressant pour la réflexion didactique liée à l'expression émotionnelle.

Un dernier objectif de ce travail a été de formuler certaines propositions didactiques pour l'enseignement des notions de changement et d'émotion en langue étrangère. Pour cela, nous avons dans un premier temps effectué une analyse critique de la façon dont ces notions sont représentées dans les manuels scolaires d'espagnol en France (niveau Lycée). Dans un second temps, nous avons formulé certaines recommandations didactiques pour l'enseignement de ces notions, recommandations qui s'inspirent de l'analyse descriptive présentée préalablement, de l'analyse des manuels mais aussi, de nombreuses références didactiques examinées pour ce propos.

Suite à toutes ces interrogations et hypothèses, la problématique principale de ce travail peut être énoncée de la façon suivante : de quelle manière les ressources grammaticales

contribuent-elles à définir la signification du discours relatif à l'évènement de changement émotionnel ? Les réponses à cette problématique, comme il a été annoncé préalablement, servent de point de départ à quelques recommandations didactiques liées à l'enseignement de l'expression émotionnelle en langue étrangère, ce qui représente le deuxième volet de cette thèse. Le tableau proposé ci-dessous est une synthèse des questions plus spécifiques qui sont liées à cette problématique :

Description	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quelles ressources grammaticales sont essentielles pour l'expression de l'évènement de changement émotionnel en espagnol ? 2. Quelles sont les significations associées à chacune des ressources utilisées pour exprimer l'évènement de changement émotionnel ? 3. Les différentes ressources sont-elles porteuses d'une conceptualisation particulière de l'évènement de changement émotionnel ?
Typologie	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quelles sont les similitudes et les différences entre le français et l'espagnol pour exprimer l'évènement de changement émotionnel ? 2. En cas de différences grammaticales significatives, est-ce que celles-ci représentent des distinctions dans la conception de l'évènement entre les deux langues ?
Acquisition	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quelles sont les différences dans l'expression de l'évènement de changement émotionnel en espagnol L2 par rapport aux productions en langue maternelle (français) et en langue cible (espagnol) ? 2. Est-ce que ces (éventuelles) différences indiquent une représentation alternative de l'évènement de changement émotionnel ?
Didactique	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comment les notions de changement et émotion sont-elles représentées dans les manuels français d'espagnol (Lycée) ? 2. Quels paramètres faudrait-il prendre en compte pour la didactique de ces notions ? (Propositions didactiques)

Figure 1 : Objectifs spécifiques

1.4. Structure du travail

Ce travail s'articule en 5 parties. Après une première partie correspondant à l'introduction, une deuxième partie est consacrée à la présentation générale du cadre théorique utilisé dans ce travail, à savoir, la grammaire cognitive. La troisième partie concerne la méthodologie et elle présente les caractéristiques du dispositif de recueil de données mis en place pour l'analyse. La quatrième partie est dédiée à la présentation des résultats de ce travail

et elle se divise en trois volets. Dans le premier volet sont exposées les principales caractéristiques de l'expression de l'événement émotionnel en français et en espagnol que l'analyse (descriptive et contrastive) de notre corpus a révélé, et notamment en ce qui concerne le type de constructions utilisées (copulatives, transitives, etc.), la catégorie grammaticale choisie pour codifier l'émotion (adjectif/*triste*, nom/*tristesse*, verbe/*attrister*, etc.) et le langage métaphorique rencontré et, pour finir, la manière d'exprimer les relations de *cause à effet* et la notion de *changement*. Le deuxième volet présente les caractéristiques de l'expression de l'événement émotionnel en espagnol L2, et notamment en comparaison avec les productions réalisées en langue maternelle (français) et en langue cible (espagnol). Le troisième volet détaille les résultats liés à la didactique des langues étrangères. Il présente, d'une part, la manière dont sont enseignées les notions d'*émotion* et de *changement* dans les manuels d'espagnol (niveau Lycée) et, d'autre part, quelques suggestions pour l'enseignement de ces notions dans la classe de langues étrangères. Nous concluons en proposant, au sein de la cinquième et dernière partie, un bilan et des perspectives à ce travail.

2. Cadre théorique

Ce travail de recherche s'inscrit dans le cadre théorique de la linguistique cognitive et il se base notamment sur le modèle de R. Langacker (1987, 1991, 2000, 2008, 2009, etc.).

Un des postulats clé de la grammaire cognitive est que toutes les formes et structures grammaticales possèdent une signification sémantique qui leur est propre. Ainsi, Langacker (2000 : 36) soutient que le *lexique* et la *grammaire* ne constituent pas deux compartiments fermés et différenciés, mais qu'ils forment au contraire un *continuum* dans lequel on trouve des éléments et des constructions de complexités différentes, qui sont toutes également porteuses de signification. Néanmoins, la signification des éléments habituellement considérés comme appartenant au champ de la grammaire sont généralement plus schématiques et abstraits, alors que les éléments liés au lexique sont prototypiquement de nature plus spécifique.

Une autre idée clé de la grammaire cognitive est ainsi résumée par Langacker (1987:6-7) : *La valeur sémantique d'une expression ne provient pas seulement des propriétés inhérentes à une situation, mais également de la façon dont on choisit de penser à propos de cette situation*. Le langage n'est pas chargé de reproduire en mots l'information du monde réel, mais plutôt la conceptualisation que l'être humain s'est forgée de cette réalité. Ainsi, une même situation peut s'exprimer de façons alternatives, avec des perspectives différentes (*Juan a reçu un cadeau de Marie/Marie a donné un cadeau à Juan*) selon les intentions communicatives du locuteur.

Comme le soutient Cadierno (2004 : 15), nous partageons également l'idée que les perspectives sélectionnées par les locuteurs pour exprimer une situation donnée sont souvent influencées par la langue elle-même. Dans ce sens, il poursuit la ligne de Slobin (1996) qui affirme que nos expériences ne sont pas seulement filtrées selon une perspective individuelle mais qu'elles sont également filtrées par les possibilités offertes par la langue. Cette relation entre langue et pensée a été décrite par Slobin avec l'expression *thinking for speaking*, et elles

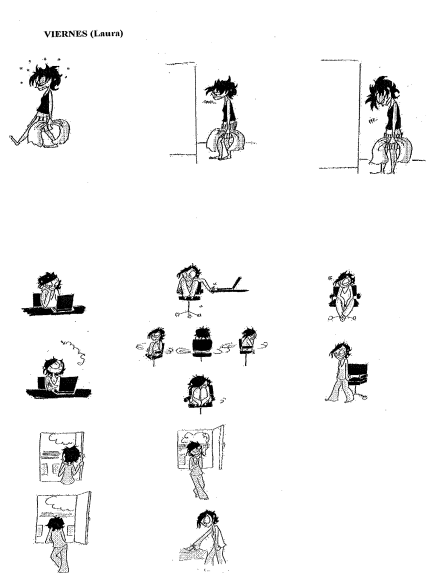
sont liées à certaines des hypothèses du relativisme linguistique formulées par Sapir y Worf (1929).

Ce cadre théorique nous amène donc à penser que les différents éléments linguistiques qui servent à codifier un événement de changement émotionnel sont porteurs de signification, et qu'ils manifestent ainsi la perspective que le locuteur a sélectionnée pour se représenter/décrire l'évènement. De même, la conceptualisation et l'expression linguistique sélectionnées par le locuteur, malgré son incontestable individualité, sont médiatisées par la langue (ou les langues) qu'il utilise pour organiser sa pensée et l'exprimer.

3. Méthodologie

Dans le cadre de ce travail, un dispositif de recueil de données a été conçu afin d'obtenir un corpus contenant des productions en rapport avec la notion de *changement* appliquée au domaine émotionnel. Ce corpus, inspiré de celui de Cadierno (2004) pour l'analyse de l'expression du mouvement, est basé sur le récit manuscrit d'une histoire, présentée en vignettes, dans laquelle l'on peut observer le weekend d'une jeune fille prénommée Laura qui subit toute une série de changements émotionnels compréhensibles grâce aux illustrations proposées et aux dialogues inscrits (*Figure 2*).

VIÑETA 1: Viernes (Laura)

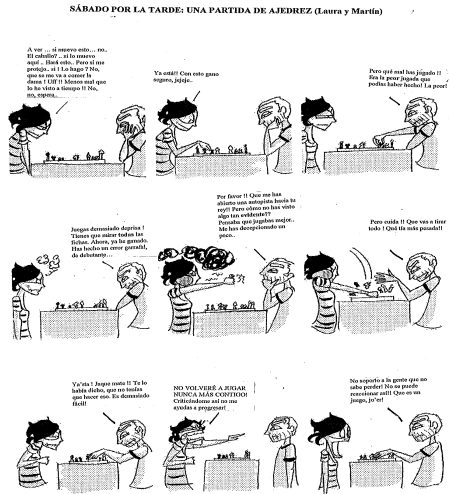


VIÑETA 2: Sábado por la mañana (Laura y Martín, su mejor amigo)

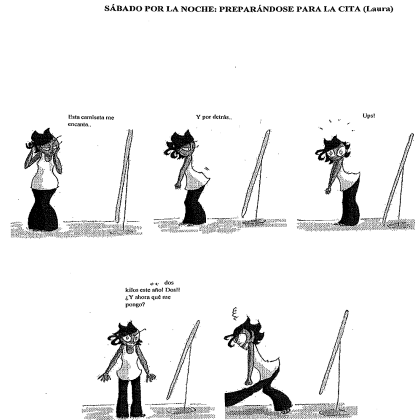


ANEJO I: RESUMEN DE LA TESIS EN FRANCÉS

VIÑETA 3: Sábado por la tarde (Una partida de ajedrez: Laura y Martín)



VIÑETA 4: Sábado por la noche (Preparándose para la cita: Laura)



VIÑETA 5: Sábado por la noche (La cita con Gabriel: Laura y Gabriel)



Figure 2: Illustrations graphiques du dispositif de recueil de données

Ces documents graphiques, présentés en format A4 aux locuteurs, ont été donnés accompagnés d'un autre document, également en format A4, dans lequel étaient précisées la consigne ainsi que la phrase d'amorce (*Figure 3*).

4. Résultats

Ces résultats apportent des réponses aux questions liées à la problématique décrite dans l'introduction. Ils démontrent comment l'évènement de changement émotionnel est exprimé en français et en espagnol (L1), mais également comment il est exprimé en espagnol L2 par des locuteurs français. Ces résultats ont servi, dans un second temps, comme point de départ à la formulation de certaines recommandations pour la conception de l'enseignement de l'expression de l'évènement de changement émotionnel en langue étrangère.

4.1. L'expression de l'évènement émotionnel en langue maternelle (espagnol et français)

Dans cette partie sont recueillis les principaux résultats concernant la description et la caractérisation comparative (français/espagnol) des ressources utilisées pour exprimer l'évènement de changement émotionnel. Tout d'abord, nous présenterons le type de constructions syntaxiques (copulatives, intransitives, transitives, de voix pronominale, etc.) utilisées pour exprimer un épisode émotionnel donné ainsi que les significations associées à ces constructions. Nous préciserons également le type de représentation conceptuelle prototypique qu'elles dessinent du dit évènement émotionnel. Ensuite, nous présenterons les significations associées aux différents éléments grammaticaux (adjectif/*triste* verbe/*fâcher* ou nom/*la colère*) servant à codifier l'émotion. Après, nous présenterons les conclusions à propos du langage métaphorique utilisé dans les productions analysées. Pour finir, nous offrirons une synthèse des ressources grammaticales et conceptuelles employées pour exprimer les notions de *cause* et de *changement*.

4.1.1. Constructions syntaxiques utilisées pour l'expression de l'évènement émotionnel

L'analyse des productions de notre corpus nous a permis de démontrer qu'en termes de prototype, chacune des constructions utilisées pour exprimer l'évènement émotionnel représente une perspective différente de cet évènement. Les différences de configuration sur lesquelles nous nous sommes prononcés reposent principalement sur deux paramètres. Le premier de ces paramètres correspond à la différente *portée (scope)* de la prédication.

Les constructions transitives (cf. 1-2), qui sont celles avec la portée plus importante, permettent de représenter l'interaction entre deux participants⁴, dessinant ainsi une trajectoire

⁴ Langacker (1993: 225-226) caractérise schématiquement la transitivité comme l'interaction entre l'entité codifiée comme sujet, la figure la plus proéminente de l'interaction, et l'objet, deuxième figure proéminente. Cette interaction peut être énergétique (*Paul frappe Antoine*), c'est-à-dire qu'elle codifie l'émission d'une force dirigée à un autre participant, ou transmettre un moindre degré d'énergie (*Paul a des bonbons/Paul voit Antoine*).

(mentale) qui part, de façon prototypique, de l'entité qui émet la force et qui se dirige et finit dans l'entité qui reçoit cette force.

1. *Pourtant Martin sait que son attitude agace son amie⁵.*
2. *Une profonde tristesse inexplicable la conquit.*

Les constructions de voix pronominale⁶ représentent, pour leur part, un seul participant (cf. 3-4). Ce participant a un double rôle, actif et passif. Cependant, puisque ces deux rôles ne sont pas distincts, c'est-à-dire conceptuellement séparables, il est impossible de tracer une trajectoire limpide qui puisse représenter leur interaction. La trajectoire dessinée par ces constructions est par conséquent plus petite (puisque'il y a un seul participant avec deux rôles) et plus abstraite (puisque les deux rôles ne sont pas séparables), ce qui implique une moindre portée de la prédication.

3. *(...) elle se sent toujours aussi déprimée.*
4. *Très vite, Laura s'énerva à nouveau.*

Les constructions intransitives (cf. 5) et copulatives (cf. 6) représentent un degré encore moindre de la portée de la prédication, dans la mesure où elles profilent un seul participant avec un rôle unitaire, sans mettre en évidence une quelconque représentation de la force qui est à l'origine du processus.

5. *Laura entre dans une colère noire et tape sur le plateau de jeu.*
6. *Elle est heureuse et regarde dans les yeux ce beau brun à lunettes.*

Pour finir, les constructions de prédication secondaire (cf. 7) sont celles qui ont une portée moindre par rapport à toutes les autres, puisque l'état émotionnel représenté par le

⁵ Les exemples, sauf mention contraire, appartiennent au corpus constitué dans ce travail. Ils sont présentés en espagnol et en français.

⁶ Dans la linguistique cognitive, la voix pronominale est considérée comme une extension sémantique de la valeur prototypique de la réflexivité (Langacker : 2008, Maldonado : 1999, Kemmer : 1988). La réflexivité, pour sa part, est mise en relation avec la transitivité, dans la mesure où elles partagent la même structure (une interaction entre deux participants), mais avec la particularité que les entités codifiées comme *sujet* et *objet* sont coréférentielles dans les constructions réflexives. La différence essentielle entre constructions de voix pronominale et constructions réflexives réside dans le fait que, dans les constructions de voix pronominale, il n'est pas possible de faire une distinction claire entre le rôle actif et passif, puisque ces rôles ne sont pas rattachés à des entités conceptuellement distinctes. Cela peut se vérifier par le fait qu'il est impossible d'insérer *a sí mismo* (cf. a-b). Par ailleurs, on peut constater que dans les constructions de voix pronominale, le pronom, ayant perdu une partie de son contenu sémantique (il ne représente pas une entité distincte), a été grammaticalisé, perdant ainsi son statut de complément :

- | | | |
|--|---------------|--------------------|
| a) Ella <u>se</u> ama / odia demasiado | [a sí misma] | (réflexive) |
| b) Ella <u>se</u> enfada demasiado | [*a sí misma] | (voix pronominale) |

complément prédicatif n'est pas profilé comme un processus à part entière, mais comme un état parallèle à l'action du verbe principal :

7. Elle saute dans ses bras, totalement comblée

Par ailleurs, d'un point de vue comparatif et quantitatif, nous avons constaté que les locuteurs espagnols ont une plus grande tendance que les locuteurs français à exprimer l'événement émotionnel grâce à des constructions qui permettent de conceptualiser une trajectoire (constructions transitives et de voix pronominale), c'est-à-dire, les constructions qui permettent de transmettre une plus grande *portée* de la prédication.

En ce qui concerne le deuxième paramètre, c'est-à-dire le type d'*expérenceur* qui est représenté de façon prototypique pour chacune de ces constructions, des différences substantielles entre les différentes structures syntaxiques peuvent également être mises en avant.

La construction transitive permet la représentation de trois types d'*expérenceurs* prototypiques (*passif/actif/complexe*) qui présentent des degrés différents de proéminence et de participation dans le processus. L'*expérenceur passif* est celui qui a été codifié comme COD (cf. 8). Il est passif dans la mesure où, situé à la fin de la trajectoire énergétique, il est conceptualisé comme un simple récepteur d'énergie dont la participation dans le processus n'est pas profilée. L'*expérenceur actif* est celui qui a été codifié comme sujet (cf. 9). Cet *expérenceur*, indépendamment de s'il contrôle ou non son émotion ou de s'il accomplit une action volontaire ou involontaire, est situé au début de l'interaction, et il profite donc d'une grande proéminence. De cette manière, et puisqu'il est profilé comme le point de départ d'une trajectoire énergétique, il est configuré comme un *expérenceur* avec un grand degré de participation dans le processus.

8. *Puis au fur et à mesure, la colère la gagna.*

9. *Laura déverse alors sa colère en lui en expliquant la raison.*

L'*expérenceur complexe* est celui qui est codifié comme COI :

10. *(que fuese un chico tan criticón) eso le decepciona y le enfada*

Ce type d'*expérenceur* est qualifié de *complexe* à cause de son double rôle. Il présente à la fois un rôle passif, dans la mesure où il est situé à la fin de la trajectoire énergétique (c'est le participant qui subit l'émotion), et un rôle actif⁷, dans la mesure où il débute une trajectoire mentale/émotionnelle.

Nous pouvons donc conclure que les constructions transitives représentent trois types prototypiques d'*expérenceur* différents selon leur degré de participation dans le processus émotif désigné. Ainsi, l'*expérenceur actif* (*alguien siente algo*) serait celui dont la participation serait la plus proéminente, suivi de l'*expérenceur complexe* (*algo le enfada*) et,

⁷ La caractérisation active du COI, notamment en comparaison avec le caractère passif du COD, a été mise en évidence par de nombreux chercheurs (Langacker: 1991, Vázquez Rozas: 1995, Maldonado: 1999).

à l'autre extrême, de l'*expérenceur passif* (*algo la enfada*), dont la participation dans le processus n'est pas mise en avant. La prééminence du *stimulus* varie dans le sens inverse, puisqu'elle est extrêmement prééminente quand il s'agit d'un *expérenceur passif* (*algo la enfada*), moindre dans le cas d'un *expérenceur complexe* (*algo le enfada*), et encore inférieure dans le cas d'un *expérenceur actif* (*alguien siente algo*).

Avant de traiter le cas de l'*expérenceur* des constructions de voix pronominale, nous nous permettons de faire une parenthèse afin de signaler que sous la rubrique de 'codifié comme COI', et par conséquent, d'*expérenceur complexe*, ont été incluses toutes les productions codifiant le complément d'un verbe émotionnel grâce à des pronoms datifs. Cela implique qu'en langue espagnole, les cas de *leísmo* (utilisation des pronoms datifs à la place du COD correspondant) et les cas de sélection du pronom datif dans le cas où est permise l'alternance *lo/le* face à un complément humain masculin (*Alguien le/lo enfada*) sont considérés comme marqueurs d'*expérenceur complexe*. En fait, si ces phénomènes linguistiques ont été réunis dans une même catégorie, c'est parce qu'ils manifestent tous la tendance générale de la langue espagnole de donner de la prééminence à l'*expérenceur* de processus mentaux (Martínez Linares: 1998). Cette tendance, en plus de se manifester dans les deux phénomènes cités ci-dessus (*leísmo* et sélection du pronom datif en cas d'alternance), apparaît également dans d'autres processus linguistiques, comme par exemple l'obligation de situer la préposition *a* avec un COD humain (*Besar a María/Embrasser Marie*), ou celle de positionner le clitique de COI au début de l'énoncé (position canonique du sujet), même si le COI est cité explicitement dans la clause (*le doy algo a alguien/je donne qqch à qq'un*)⁸.

Par ailleurs, nous affirmons que les constructions dénommées 'du type *gustar*' (*[a mi] me gusta algo*), qui peuvent s'avérer très rentables avec les prédicats d'émotion (*[a mi] me alegra/enfada/entristece algo*), peuvent également être considérées comme représentatives de cette tendance, puisque le complément est codifié comme un pronom datif (*le entristece*), qu'il est situé dans la position canonique du sujet (début de la phrase), et qu'il est accompagné par la préposition espagnole *a*. De cette manière, et grâce à des phénomènes linguistiques que l'on ne peut malheureusement pas détailler plus, ce type de construction offre une grande prééminence à l'*expérenceur*, laissant ainsi un rôle secondaire à l'entité codifiée comme sujet. Parallèlement, comme l'on peut le constater dans les exemples 11 et 12, cela permet de mettre en avant la trajectoire mentale réalisée par l'*expérenceur* (l'*expérenceur expérimente* une émotion), en laissant ainsi en arrière plan la trajectoire énergétique initiée par l'entité codifiée comme sujet (le *stimulus* qui a causé l'émotion). C'est le contraire de ce qui est observé dans des constructions 'causatives' comme celle de l'exemple 12. Une fois ce point éclairci, nous pouvons fermer cette parenthèse pour nous occuper de l'*expérenceur* présent dans les constructions de voix pronominale.

⁸ Il est important de souligner que nous ne considérons pas qu'à chaque fois qu'un pronom datif est sélectionné face à d'autres possibilités dans un contexte communicatif le locuteur réalise un acte conscient pour donner une plus grande prééminence à l'*expérenceur*. Nous soutenons plutôt que, d'après les productions examinées dans le corpus, la langue espagnole présente une plus grande tendance à marquer la prééminence des *expérenceurs* des processus émotionnels, et également, de la trajectoire mentale que ceux-ci effectuent. Ce marquage de la prééminence est fait grâce à différents phénomènes linguistiques qui, comme il a été démontré dans différentes études de linguistique typologique (Martínez Linares: 1998), ne sont pas restreints à la catégorie des prédicats émotionnels mais à tout type de verbes mentaux.

11.  *A Mario le pone de mal humor su jefe⁹.*
12.  *El jefe pone de mal humor a Mario.*

Les constructions de voix pronominale affichent également un *expérenceur complexe* puisque, au même titre que les participants codifiés grâce à un pronom datif, il est à l'origine d'une trajectoire mentale (rôle actif), mais il est également affecté par la trajectoire énergétique (rôle passif).

13. *Laura se sent bien dans sa tête.*
 14. *Laura s'énerve peu à peu sous le flot de critiques de Martin.*

Nous avons trouvé que les verbes émotionnels en construction de voix pronominale présents dans le corpus pouvaient être classés en deux catégories qui coïncident avec la distinction proposé par Croft (1993). Le premier type de verbes correspond à la rubrique des *verbes statifs* (*se sentir*), qui se caractérisent par le fait que, dans leur version transitive, l'*expérenceur* est codifié comme sujet (*qq'un sentir qqch*). Le deuxième type de verbes est dénommé *verbes causatifs* (*se fâcher*). Ils se caractérisent par le fait que, dans leur version transitive, ils sont codifiés comme complément (*qqch fâche qq'un*). D'après notre analyse, la construction de voix pronominale permet aux *expérenceurs* respectifs de chaque type de verbe, d'avoir un double rôle dont ils ne bénéficiaient pas dans la construction transitive. Ainsi, l'*expérenceur* des *statifs* apparaissant dans une construction de voix pronominale (*qq'un se sent triste*) est conceptualisé comme l'origine d'une trajectoire mentale, mais, contrairement à ce qui arrive dans les constructions transitives, il apparaît également comme l'entité affectée par le processus désigné par le verbe¹⁰. De façon parallèle, l'*expérenceur* des *verbes causatifs*, quand il s'inscrit dans une construction de voix pronominale (*qq'un se fâche*), reçoit, en plus du rôle passif comme entité affectée par le processus, une plus grande focalisation de sa facette active, inexistante dans la version transitive.

Ces considérations nous ont permis de conclure que la construction syntaxique dans laquelle s'inscrivent les *verbes causatifs* est porteuse d'une charge significative importante, indépendamment des éléments lexicaux concrets qui la configurent. Ces constructions présentent des différences avec les constructions transitives au niveau *représentatif*, différences liées à la configuration de la scène (avec ou sans interaction énergétique, 1 ou 2 participants), au niveau *discursif* (focalisation du participant qui est à l'origine de l'action

⁹ Les exemples (11) et (12) ne proviennent pas du corpus.

¹⁰ L'adjectif qui codifie l'émotion dans ce type de constructions de voix pronominale est la marque grammaticale de cette affectation (Cf. section 4.1.2.).

dans le cas des constructions transitives ou du participant qui subit l'émotion dans le cas des constructions de voix pronominale), mais aussi *pragmatique*, dans la mesure où le fait de pas nommer l'agent dans les constructions de voix pronominale peut obéir à l'objectif interpersonnel de ne pas lui donner la responsabilité des faits. Parallèlement à l'effacement de l'agent, l'obtention du rôle actif de l'*expérenceur* dans les constructions de voix pronominale permet de le considérer comme responsable de son état émotionnel. A la suite de ces considérations, nous avons émis l'hypothèse que ce rôle actif, basé sur la mise en profil de sa trajectoire mentale, peut incarner l'évaluation cognitive que l'*expérenceur* fait d'une situation donnée. Ainsi, devant un énoncé transitif comme *José a fâché Marie*, il est probable de concevoir que *José* est le responsable de la colère de *Marie*. Au contraire, devant un énoncé comme *Marie s'est fâchée contre José*, il est possible d'interpréter que *Marie* est la responsable de sa propre colère, dans la mesure où la colère est due à son interprétation du comportement de *José* et non au propre comportement.

D'après notre analyse, des différences de configuration importantes existent entre l'*expérenceur complexe* codifié comme COI (cf. 15) et celui codifié comme morphème de voix pronominale (cf.16). Ainsi, même si les deux constructions permettent de construire un *expérenceur* hybride, présent dans les domaines actif et passif, seule la voix pronominale permet de situer le rôle actif au début de la trajectoire énergétique¹¹. La localisation de l'*expérenceur* au début de la trajectoire énergétique a des conséquences sémantiques, pragmatiques, discursives, et donc didactiques, essentielles. Par exemple, en ce qui concerne la signification pragmatique, l'*expérenceur* codifié comme COI (cf. 15) est profilé comme 'victime' de l'épisode émotionnel (les faits agissent sur l'*expérenceur* en modifiant son état d'âme), alors que dans la construction de voix pronominale (cf. 16), il est plus plausible de le reconnaître comme responsable de ses émotions (l'*expérenceur* subit une émotion à cause de son interprétation des faits). Nous sommes donc en accord avec Maldonado (1999), quand il affirme que *middle 'se' makes the experiencer responsible for his feelings*.

15. *Pero se sentía fuerte y la curiosidad era tan grande que contestó que sí. Al segundo se había arrepentido y **le invadió de nuevo la melancolía**.*
16. *Parece que por fin ha encontrado inspiración y ha conseguido sacar unas cuantas ideas en claro, así que se pone a trabajar, pero esa felicidad, ese entusiasmo, no le dura mucho y **se desespera**.*

En accord avec ce qui a été dit préalablement, nous pouvons affirmer que la participation de l'*expérenceur complexe* de voix pronominale est supérieure à la participation représentée par l'*expérenceur* codifiée par un morphème datif. Cela nous permet également d'offrir une systématisation graduelle de l'*expérenceur* dans les constructions présentant une trajectoire (constructions transitives et de voix pronominale), selon le degré de prééminence du *stimulus* comme source énergétique de l'événement, et le degré de participation et de prééminence de l'*expérenceur*.

¹¹ Dans le cas du COI, la position initiale de la trajectoire énergétique est réservée au sujet.

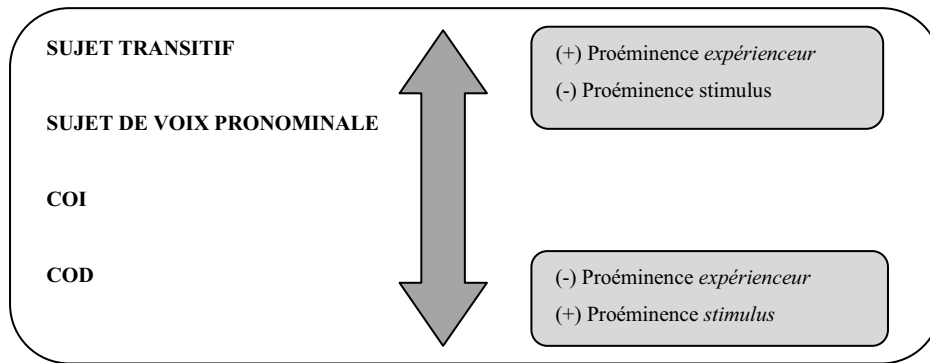


Figure 4: Tableau récapitulatif du type d'expérienceur dans les constructions transitives et de voix pronominale

Il est intéressant de noter que l'expression de l'*expérienceur* dans les constructions transitives en français (L1) et en espagnol (L1) présente des différences quantitatives significatives. Ainsi, comme nous pouvons le constater dans le graphique de la Figure 5¹², les locuteurs espagnols montrent une préférence claire pour l'utilisation de constructions qui présentent des *expérienceurs* affichant une certaine attitude active (*expérienceurs* actifs et complexes), et un moindre usage des constructions présentant des *expérienceurs* passifs. Le groupe français, au contraire, ne montre pas de préférence pour ce type d'*expérienceurs* actifs, puisqu'ils affichent une fréquence d'utilisation similaire à celle des *expérienceurs* passifs. Une autre constatation très intéressante est l'usage récurrent de la part des locuteurs espagnols des *expérienceurs* complexes, usage qui est très nettement supérieur à celui fait par les locuteurs français. Ces constatations sont cohérentes avec la tendance, décrite préalablement, de marquer la proéminence des *expérienceurs* en langue espagnole.

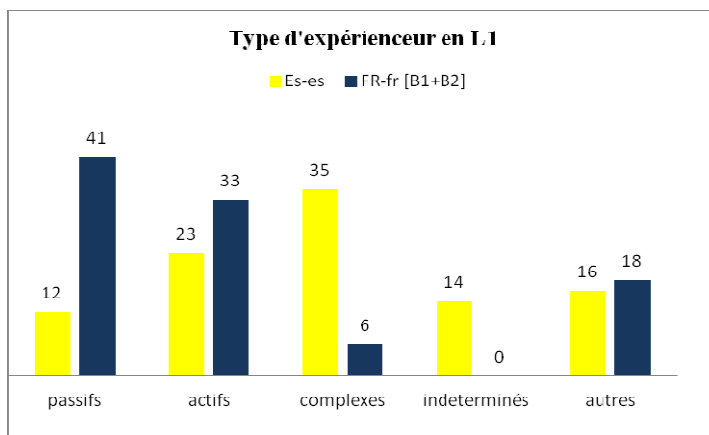


Figure 5: Types d'expérienceurs dans les constructions transitives en français et en espagnol

En ce qui concerne les constructions qui ne dessinent pas une trajectoire énergétique, c'est-à-dire les constructions copulatives (cf. 17) et intransitives (cf. 18), le participant est un *expérienceur passif*, qui se trouve dans une situation émotionnelle qui peut être constante ou

¹² Nous avons étiqueté comme *expérienceur indéterminé* les cas où est possible l'alternance entre COD et COI face à un complément humain masculin, mais dans lesquels, puisque le pronom n'est pas présent, nous ne pouvons pas nous prononcer sur la codification grammaticale.

variable, qui peut présenter différents degrés de dynamisme, mais qui n'est pas conceptualisé comme la source d'un processus énergétique, montrant ainsi un bas degré de participation dans le processus¹³.

17. *Estaba triste, pero sobre todo, se sentía vacía.*
18. *una serie de críticas que hicieron que Laura se fuese cabreando poco a poco hasta que estalló diciéndole a su amigo que no volvería a jugar con él.*

Pour finir, l'*expérienceur* d'une construction de prédication secondaire (cf. 19) est celui dont l'implication est la moins proéminente, puisqu'il est profilé de manière prioritaire comme l'agent d'un processus parallèle à l'état émotionnel (*vestirse/s'habiller*), et non comme l'*expérienceur* du processus émotionnel (*estar avergonzada/avoir honte*).

19. *(..) La noche perfecta ha sido un poco decepcionante para Laura y avergonzada se vuelve a vestir.*

4.1.2. La codification grammaticale de l'émotion (nom/adjectif/verbe)

Pour analyser le lexique des émotions, nous pensons qu'il est important de considérer, au delà de la signification lexicale de chacun des termes capables de transmettre une émotion, le sens intrinsèque des principales catégories grammaticales capables de véhiculer cette notion (*nom, adjectif et verbe*). De plus, il nous est apparu pertinent d'analyser de quelle façon chacune de ces catégories représentait la relation entre l'émotion et l'entité qui expérimente cette émotion.

L'adjectif et le verbe ont en commun le fait de profiler une *relation* par rapport à un élément focal (Langacker, 2008 : 104-114). Par exemple, dans le domaine émotionnel, un adjectif comme *fâché* profile la relation entre l'entité qui ressent l'émotion (représentée uniquement en termes schématiques) et la propriété désignée par l'adjectif. Un verbe comme *fâcher*, profile en échange un *processus* selon lequel la propriété désignée par le verbe touche progressivement le participant. La différence entre les constructions qui codifient l'émotion grâce à un adjectif et celles qui le font grâce à un verbe réside dans le fait que le verbe, à la différence de l'adjectif, profile un processus, ce qui implique un développement temporel et une vision séquentielle de l'événement à travers ses différentes étapes.

Sémantiquement, cela est important dans la mesure où un verbe comme *fâcher* fait référence à une succession déterminée d'actions qui se développent dans le temps (réalisation d'un acte offensif, considération de cet acte comme offensif, apparition de certains traits physiologiques liés à cet émotion, comportement enragé, etc.), alors qu'un adjectif comme *fâché* (*être fâché, se lever fâché, etc.*) fait référence uniquement à la conséquence de ce

¹³ Ainsi, si l'on considère un exemple comme le 18, on peut constater qu'un verbe intransitif comme *exploder* nomme uniquement le participant qui subit l'action et le résultat de cette action (*Le verre explosa*) alors qu'un verbe transitif comme *casser* reproduit toute la trajectoire, et notamment la source énergétique de celle-ci (*Paul casse le verre*).

processus, mais ne met pas en évidence les différentes étapes inhérentes au processus émotionnel. Ainsi, une expression comme *se lever fâché* fait référence aux différentes étapes relatives au processus de *se lever* (indépendamment du fait qu'elles aient lieu ou non en rapport avec un état de colère) mais ne fait pas référence au processus même de cette émotion (*se fâcher*) ni aux étapes qui lui appartiennent (acte offensif, etc.). Une conséquence essentielle de cela est le fait que l'adjectif, même s'il est en relation avec un verbe, donne une vision résultative du processus émotionnel. Il envisage l'action du point de vue du processus terminé, ce qui implique la conceptualisation d'un participant affecté¹⁴. Ainsi, même si les deux catégories montrent de manière prototypique la relation entre un *expérenceur*¹⁵ et une propriété émotionnelle, le verbe le fait grâce à une perspective processuelle alors que l'adjectif le fait grâce à une perspective résultative.

Enfin, avec un nom comme *colère*, l'émotion n'est pas codifiée comme une relation mais comme une *chose*, conséquence d'un processus de *réification* conceptuelle grâce auquel toutes les phases du processus sont conceptualisées comme un seul événement dépourvu de son profil temporel (*el enfado duró dos horas/la colère dura deux heures*) ou comme une propriété (*elle sombre dans la déprime*). Le nom, à la différence du verbe et de l'adjectif, n'est pas une catégorie relationnelle, et il nécessite donc des ressources extérieures pour établir une relation entre l'émotion et l'entité affectée par cette émotion. D'après notre corpus, l'émotion est mise en relation avec l'*expérenceur* grâce à des ressources étroitement liées aux notions de possession (cf. 20-21) et de situation (cf. 22-23)¹⁶.

20. *Laura perd son sang froid.*
21. *Le plaisir fut partagé.*
22. *Elle se met en colère*
23. *Le soir elle va se coucher tôt, pleine de tristesse*

Il est important de signaler que la sélection d'une catégorie grammaticale pour codifier l'émotion peut être motivée, un plus de l'intervention de facteurs liés à la configuration de l'épisode émotif, par des facteurs discursifs. Dans le cas du nom, il peut s'agir par exemple de l'objectif de reprendre une information qui a été présentée préalablement de façon prédicative (cf. 24) :

24. *Le regardant tristement partir, elle va pleurer et déprimer devant sa glace. Sa désolation se transforme et s'efface devant une grosse dépression).*

De notre point de vue, les résultats exposés dans cette partie et concernant, d'une part, la signification intrinsèque des différentes catégories grammaticales utilisées pour codifier

¹⁴ Cette vision résultative du processus est conçue comme une question de perspective, c'est à dire de comment le locuteur est situé par rapport au processus émotionnel, indépendamment du fait que l'émotion se soit manifestée (*Marie est triste*) ou non (*Marie sera triste si elle le sait/Marie ne serait jamais triste pour une bêtise pareille*) au moment de l'énonciation.

¹⁵ On entend par *expérenceur* (Langacker : 1987) un rôle sémantique qui représente un participant réalisant un processus mental (intellectuel, perceptif ou émotif).

¹⁶

l'émotion et, d'autre part, la façon par laquelle ces catégories établissent la relation entre *émotion* et *expérience* peuvent être pertinents non seulement pour contribuer à la description grammaticale des catégories grammaticales quand elles s'appliquent au domaine de l'émotion, mais également dans l'optique de l'application de ces résultats à l'enseignement des langues étrangères.

Nous nous permettons de rappeler que le choix de codifier grammaticalement l'émotion d'une manière ou d'une autre ne dépend pas de l'évènement émotionnel 'objectif' décrit mais de la configuration que le locuteur décide de présenter de celui-ci. Cela est important dans la mesure où, à des fins didactiques, cette configuration ne doit pas être considérée en termes de correction/erreur, mais comme une sélection personnelle de la perspective.

4.1.3. La codification métaphorique de l'évènement émotionnel

Dans ce travail, nous avons décidé d'analyser et de décrire le langage métaphorique à partir des *schémas d'image* (Lakoff y Johnson: 1980), patrons conceptuels universels basés sur l'expérience. Cette décision a été motivée par la profusion et la récurrence de ces schémas dans notre corpus. De façon plus consciente, nous avons estimé que les *schémas d'image* représentaient un instrument didactique adéquat pour la classe de langues étrangères. D'une part, leur universalité les rend potentiellement compréhensibles par des locuteurs non familiarisés avec la langue. D'autre part, le fait d'utiliser seulement deux structures conceptuelles nous est apparu rentable cognitivement pour les étudiants, notamment en comparaison avec toutes les expressions 'figées' à l'aide desquelles est normalement présenté le langage métaphorique, expressions qui sont souvent présentées comme le résultat de processus linguistiques arbitraires.

Le premier *schéma* présent de façon récurrente dans le corpus correspond à celui dénommé *haut/bas*. Ce schéma a principalement deux représentations, présentées dans la Figure 6 :

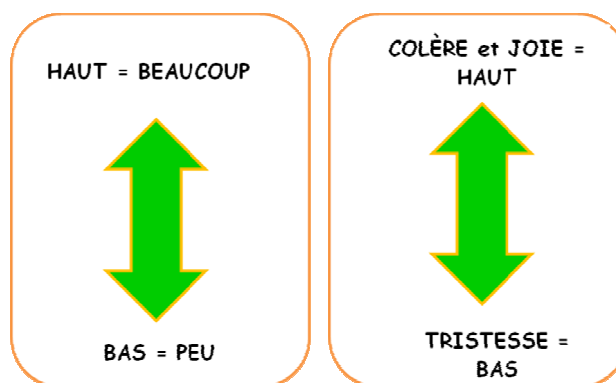


Figure 6: Représentation métaphorique de l'émotion. Schéma *haut-bas*.

La première représentation peut se résumer comme *haut = beaucoup* et *bas = peu*. D'après cette configuration, une situation dans la partie supérieure de l'axe vertical suppose un degré de manifestation très élevé d'une émotion (cf.25-26). Au contraire, lorsqu'un

élément est représenté dans la partie inférieure de l'axe vertical, le degré de présence de l'émotion correspondante est peu élevé (cf. 27).

25. *Cuando le parecía que había engordado (...) montó en cólera.*
26. *Laura, énervée au plus haut point, lui rentre dedans*
27. *Su autoestima volvía a estar por los suelos, se sentía utilizada.*

Ce schéma a une deuxième représentation selon laquelle certaines émotions sont positionnées dans la partie supérieure de l'axe vertical, comme la *joie* (cf. 28) ou la *colère* (cf. 29), alors que d'autres sont positionnées dans la partie inférieure, comme la *tristesse* (cf. 30). L'*estime de soi* représente une exception par rapport à cette deuxième représentation du schéma *haut/bas*, puisqu'elle n'a pas une position attirée dans l'axe vertical. Elle peut en effet se situer dans la partie supérieure ou inférieure de l'axe selon le degré d'amour *propre* ressenti par l'*expérienceur*¹⁷ (cf. 31).

28. *Laura se sentía en las nubes.*
29. *Laura frappe l'échiquier, très remontée contre Martin.*
30. *(...) se sentía verdaderamente mal, hundida.*
31. *Martin qui d'un coup évident, la rabaisse.*

Le deuxième schéma présent de façon significative dans le corpus est celui dénommé *dedans/dehors*. Il est représenté dans la Figure 7 :

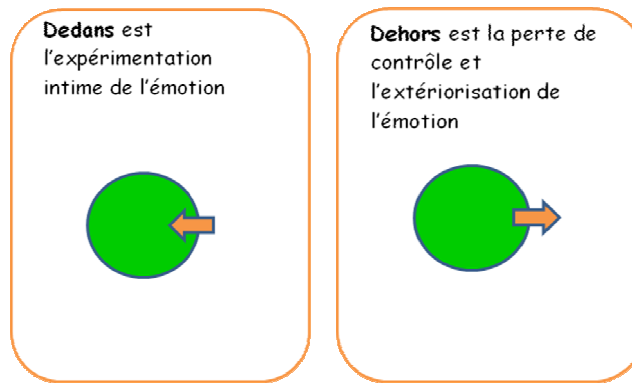


Figure 7: Représentation métaphorique de l'émotion. Le schéma d'image *dedans-dehors*.

¹⁷ Cela est dû au fait que la situation canonique de certaines émotions comme la *colère*, la *tristesse* ou la *joie* soit leur absence, puisque l'état émotionnel 'normal' de l'être humain n'est pas d'être *fâché*, *triste* ou particulièrement *content*. L'apparition de chacune de ces émotions dénote un changement par rapport à la 'normalité' émotionnelle. Au contraire, l'*estime de soi* est une émotion différente, puisque sa situation canonique est sa présence continue (permanence). Elle peut néanmoins se manifester à différents degrés, et c'est pour cela qu'elle se manifeste plutôt avec le premier schéma décrit (*haut* = beaucoup d'*estime de soi*, *bas* = peu ou pas d'*estime de soi*).

La matérialisation métaphorique de ce schéma suppose que l'allusion à un espace intérieur¹⁸ (*dedans*) fait référence à l'expérimentation intime et mentale de l'émotion, autant dans des situations statiques (*cf.* 32) que dynamiques (*cf.* 33).

La correspondance 'dedans/expérimentation intime' est présente indépendamment du fait que l'élément situé à l'intérieur soit le participant (*cf.* 33) ou l'émotion (*cf.* 34).

- 32. *Le soir elle va se coucher tôt, pleine de tristesse.*
- 33. *Et de nouveau, elle rentre dans une colère effroyable!*
- 34. *Un sentiment de tristesse et de solitude l'envahit.*

En échange, les allusions à un espace extérieur (*dehors*) font référence à la manifestation extérieure (physique et comportementale) de l'émotion et, de manière parallèle, à la perte de contrôle de l'*expérienceur* par rapport à ses actions et à son état émotionnel. Cette extériorisation émotionnelle et cette perte de contrôle peuvent également se manifester de façon statique (*cf.* 35) ou dynamique (*cf.* 36-37).

- 35. *Elle est hors d'elle.*
- 36. *Elle commence à s'énerver et perd son sang froid et devient folle de rage.*
- 37. *(...) su amigo Martín ha hecho que saque su rabia.*

Pour finir, il est important de signaler que le langage métaphorique relevé dans le corpus est très riche et que, loin d'être une ressource anecdotique, il représente au contraire une ressource très rentable pour l'expression émotionnelle. Toutefois, notre corpus ne reflète pas l'affirmation de Kovecses (2000): *'There is very little about the emotions that is not metaphorically conceived. Even our most basic understanding of emotion (...) is metaphorical and not literal'*.

Une fois mise en évidence la représentation métaphorique de ces schémas, il faut préciser que les expressions chargées de les matérialiser linguistiquement sont soumises à certaines restrictions. Par exemple, il est possible de dire en espagnol *montar en cólera* et non **montar en alegría*. Par ailleurs, et comme l'on pouvait s'y attendre, les structures utilisées dans chaque langue ne sont pas forcément parallèles. Ainsi, il est possible de dire *sombrer dans la déprime* en français et non **zozobrar en la depresión* en espagnol.

Nous concluons cette section en signalant que la réalisation de ces schémas comme base conceptuelle pour une partie importante du langage métaphorique lié à l'expression émotionnelle semble en adéquation non seulement pour la description de ce type de langage, mais également pour son insertion dans une séquence didactique dirigée à des apprenants d'une langue étrangère. Dans la section dédiée à la didactique seront présentées les principales propositions pour l'enseignement du langage métaphorique lié à ces schémas.

¹⁸ La notion de *dedans/dehors* peut être appliquée métaphoriquement aux domaines de la situation/mouvement (*rentrer* dans une colère noire = *dedans*) et de la possession/transfert (*perdre son sang froid* = *dehors*).

4.1.4. L'expression de la cause

L'analyse du corpus nous a permis de distinguer trois ressources essentielles pour l'expression de la notion de *cause* en langue maternelle (espagnol et français)¹⁹. La première de ces ressources est représentée par certaines constructions causatives (*X enfada a Y*, *S hace sentir mal a Y*), qui sont caractérisées par le fait qu'elles représentent de façon prototypique une interaction énergétique entre deux participants, interaction dans laquelle l'un des participants exécute une force (physique, mentale, etc.) tandis que l'autre subit un changement d'état en réponse à cette force. La deuxième ressource correspond à ce que l'on a dénommé les expressions 'de cause', qui transmettent la notion de *cause* grâce à des connecteurs qui lui sont liés (*X se enfada a causa de Y*). Cette manière d'exprimer la *cause* contribue à situer l'élément *causatif* en dehors de la trajectoire énergétique, contrairement à ce qui est observé avec les constructions dites *causatives*. La troisième ressource consiste à exprimer une relation de 'cause à effet' grâce à des structures linguistiques qui ne font pas référence explicitement à la notion de *cause* (*Y hace algo y X se enfada*).

D'après notre corpus, les relations de *cause à effet* dans le domaine émotionnel s'établissent généralement comme une interaction prototypique entre deux éléments, qui se présente de façon prototypique sous la forme d'une relation *stimulus>expérenceur* (cf. 38) ou *expérenceur/émotion* (cf. 39-40). Ce dernier type d'interaction peut avoir deux directions ; *expérenceur>émotion* (cf. 39) ou *émotion>expérenceur* (cf. 40). Dans ce travail, et afin d'assurer une certaine homogénéité de l'échantillon, nous n'avons effectué l'analyse que sur les productions représentant la relation *stimulus>expérenceur*. Cependant, même si la relation *expérenceur/émotion* n'a pas été étudiée en détails, nous pouvons remarquer qu'elle présente une tendance très marquée à exprimer la relation causale de façon métaphorique, ce qui se manifeste principalement en termes de situation/mouvement et possession/transfert.

38. **La respuesta de éste, además de sorprenderla la acabó de enfadar del todo.**
39. **De vuelta a casa, Laura decidió subirse el ánimo (...)**
40. **le invadía otra vez la melancolía y una sensación de vacío que tardaría varios días en desaparecer.**

L'une des conclusions auxquelles nous sommes arrivée est le fait que les constructions causatives liées à l'émotion s'organisent tout au long d'un *continuum* (Shibatani et Pardeshi: 2002) établi en rapport avec certains paramètres tels que le degré de séparabilité entre l'évènement *causatif* et l'évènement *causé*²⁰, le degré de contrôle du *causeur*²¹ par rapport au

¹⁹ Cette section offre une description des ressources utilisées en français et en espagnol pour l'expression de la *cause* dans un contexte narratif émotionnel. Cependant, pour la présentation du *continuum* causatif, nous avons décidé de nous baser uniquement sur le corpus espagnol. Cette décision a été motivée par la taille de l'échantillon des constructions causatives en français, qui nous est apparu trop réduit pour permettre une analyse convenable des résultats (notamment en ce qui concerne les constructions causatives analytiques).

²⁰ Le fait de considérer que les constructions causatives sont toujours composées de deux évènements qui représentent, respectivement, l'exécution de la force située à l'origine du processus (*évènement causatif*) et les conséquences de ce flux d'énergie (*évènement causé*) est l'objet d'un large consensus (Talmy: 2000, Shibatani y Pardeshi: 2002, Achard : 2002, etc.).

causee ou encore le degré d'autonomie (et de participation) du *causee* par rapport à l'action du *causeur*. Le *continuum* s'organise de la façon décrite ci-dessous.

Les constructions causatives lexicales²² (cf. 38) sont situées dans l'un des extrêmes du *continuum* causatif et se caractérisent par le fait de présenter un degré nul de séparabilité entre l'évènement *causatif* et l'évènement *causé*. Dans un verbe comme *enfadar* (*fâcher*) par exemple, il n'est pas possible de distinguer l'action de causer la colère du résultat de cette action, c'est-à-dire, le changement d'état émotionnel désigné par le verbe. De même, ce type de construction profile un *causeur* ayant tout le contrôle de l'action et, parallèlement, un degré nul d'autonomie du *causee*, puisque celui-ci, en étant situé à la fin de la trajectoire énergétique, est conçu uniquement comme un récepteur de l'énergie. Cependant, le *causee*, et ce malgré son absence d'autonomie, peut présenter différents degrés de participation selon qu'il est codifié en tant que COD (participation basse) ou comme COI (participation haute).

Les constructions causatives analytiques (cf. 41-42), grâce à la présence et à la configuration sémantique des deux verbes qui les composent, permettent une plus grande séparation cognitive entre l'évènement *causatif*, représenté en (41) par le verbe *hacer* (*faire*), et l'évènement *causé*, représenté par le verbe *sentir* (41 toujours). De même, elles transmettent une plus grande autonomie du *causee*. Cette augmentation du niveau d'autonomie est représentée de façon iconique (Haiman : 1985) par la langue, puisque le *causee* n'est plus codifié uniquement comme COD ou COI, c'est-à-dire, comme récepteur de l'action réalisée par autrui, mais également comme sujet du verbe d'émotion, focalisant ainsi sa participation dans le processus émotionnel. Dans le cas des constructions analytiques avec un complément *non fini* (Langacker 1987), c'est-à-dire, lorsque le verbe subordonné n'est pas conjugué (cf. 41), le *causee* est codifié comme le sujet 'logique' de l'infinitif. Dans le cas des constructions analytiques avec complément *fini*, c'est-à-dire lorsque le verbe subordonné est conjugué (cf. 42), le *causee* est codifié comme le sujet grammatical. De manière logique, la plus grande prééminence du *causee* dans ce type de constructions implique l'expression d'un moindre contrôle de l'action de la part du *causeur*.

41. *Gabriel le hacía sentir bien.*

42. *una serie de críticas que hicieron que Laura se fuese cabreando poco a poco hasta que estalló (...).*

Nous avons divisé la catégorie des constructions causatives analytiques en deux grandes sous-catégories. La première de ces catégories est constituée par les constructions dans lesquelles le verbe causatif est accompagné d'un complément *non fini* (*avec un verbe non conjugué*). Lorsque les deux verbes sont situés ensemble dans l'énoncé (cf. 41), sans la présence du sujet logique de l'infinitif entre les deux, il est possible de les concevoir comme un seul verbe complexe, et par conséquent de conceptualiser l'action représentée par les deux

²¹ On appelle *causeur* (*causer*) le participant qui est à l'origine de l'action et qui transmet sa force à un autre participant, dénommé *causee*, qui (sans avoir le rôle d'*instrument*) reçoit l'énergie transmise par le *causeur* et réalise l'action désignée par le prédicat (Achard : 2002).

²² Les constructions causatives lexicales sont celles qui ne sont pas analysables morphologiquement. Les constructions causatives analytiques auxquelles nous faisons référence dans ce travail sont celles constituées par deux verbes (un verbe faisant référence à l'évènement *causatif* et l'autre, à l'évènement *causé*).

verbes comme une action unique. Comme l'affirme Achard (2002), cela implique une moindre séparabilité de l'évènement que dans les énoncés plaçant le sujet logique de l'infinitif entre les deux verbes (cf. 43), puisque cette dernière configuration rend difficile la conception de l'action représentée par les deux verbes comme un seul processus, présentant ainsi un degré supérieur de séparabilité des *évènements causatif* et *causé*. Cette augmentation de la séparabilité implique une position plus éloignée dans le *continuum* causatif que les constructions présentant les deux verbes côte à côte.

43. *Martín no paró hasta que logró hacerla estallar.*

Par ailleurs, nous avons identifié deux types de verbes présents dans les constructions causatives analytiques avec *complément non fini*. Le premier type de verbes est incarné par les verbes (généralement à l'infinitif) en construction intransitive (cf. 43), comme *estallar* (*exploser*). Le deuxième type de verbes est incarné par les verbes présentés en construction de voix pronominale (cf. 44) qui ont la particularité d'être, dans leur totalité, des *verbes statifs*. La différence entre les constructions avec des verbes intransitifs et celles avec des verbes pronominaux réside dans le fait que ces derniers impliquent une participation supérieure de l'*expérienceur* dans le processus émotionnel. Comme l'on peut le constater en (44), cette augmentation de la participation de l'*expérienceur* est marquée grammaticalement, d'après le principe d'*iconicité* (Haiman: 1985), grâce au pronom *se*, qui permet une représentation supplémentaire de celui-ci (en plus de sa présence comme COD/COI et comme sujet logique de l'infinitif). Cette plus grande présence de l'*expérienceur* implique également une plus grande prééminence de l'activité du *causee*. Les verbes pronominaux présentent également une plus grande séparation entre les évènements que les verbes intransitifs, ce qui contribue à les situer dans une position plus éloignée dans le *continuum* causatif.

44. (...) *algo que la hace encontrarse un poco apática y taciturna,*

Les constructions causatives analytiques avec un *complément fini* (cf. 45-46) sont caractérisées par le fait de présenter une séparabilité maximale entre l'évènement causatif et l'évènement causé, puisque le verbe qui représente l'action exercée par le *causee* est *ancré* (conjugué). Cet ancrage a par conséquent une plus grande autonomie du *causee* et un moindre contrôle du *causeur*. Dans le corpus que nous avons étudié²³, deux types de verbes sont présents dans le complément subordonnée *fini* : d'une part, des verbes de voix pronominale causatifs (cf. 45) comme *cabrearse* (*se fâcher*) et d'autre part, des verbes transitifs (cf. 46) comme *sacar* (*sortir qqch*).

45. (...) *una serie de críticas que hicieron que Laura se fuese cabreando*

46. (...) *su amigo Martín ha hecho que saque su rabia.*

²³ Le corpus employé dans ce travail n'a pas révélé un échantillon très élevé de ce type de constructions. Néanmoins, les productions analysées ont montré des tendances offrant une grande cohérence. Il serait très intéressant de soumettre ces tendances à de nouvelles analyses afin d'observer leur validité au-delà des frontières de ce corpus.

Il nous est apparu intéressant de constater que les *verbes causatifs* apparaissaient dans des constructions analytiques de *complément fini* (cf. 45), alors que les *verbes statifs* apparaissaient dans des constructions analytiques avec un *complément non fini* (cf. 42). Nous considérons que cette distribution, même si elle n'est pas normative, est loin d'être aléatoire. Nous avons proposé une explication basée sur le degré de participation de l'*expérenceur*. Ainsi, l'*expérenceur* du verbe causatif (*se fâcher*) présente une participation dans le processus émotionnel supérieure, et il peut être considéré, comme signalé auparavant, comme le responsable de l'évènement émotionnel. Au contraire, l'*expérenceur* lié à un verbe statif (*se sentir*) est uniquement confronté au résultat de l'évènement émotionnel, ce qui implique un moindre degré de dynamisme et de participation dans le processus. Cela explique que les *verbes causatifs* soient intégrés dans des constructions montrant une plus grande autonomie du *causee*.

Pour finir, les constructions avec des *compléments finis* dont le noyau est un verbe transitif (cf. 46) sont situées, par rapport aux constructions causatives lexicales, dans l'autre extrême du *continuum* causatif puisqu'elles transmettent, comme nous l'avons signalé auparavant, une séparabilité maximale des évènements, une plus grande autonomie du *causee* et un moindre contrôle du *causeur*. Nous présenterons ci-dessous un tableau qui offre une synthèse des résultats énoncés dans cette section (Figure 8).

En conclusion, et en adoptant un angle plus général, nous pouvons affirmer que, d'après l'analyse des constructions présentes dans notre corpus, plus l'*expérenceur* est conçu comme actif et dynamique, plus il a de chances d'apparaître dans des constructions analytiques et, plus précisément, dans des constructions avec un *complément fini*.

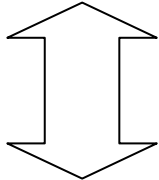
CAUSATIVE LEXICALE		Verbe transitif	▪ <i>eso le <u>decepciona</u> y le <u>enfada</u>.</i>	(-) séparation des évènements (-) autonomie du <i>causee</i> (+) control du <i>causeur</i>
CAUSATIVE ANALYTIQUE	C. non fini	Verbe intransitif	▪ <i>Gabriel <u>le hacía sentir bien</u>.</i> ▪ <i>Martín no paró hasta que <u>logró hacerla estallar</u>.</i>	
		Verbe de voix pronominale (statif)	▪ <i>Gabriel (...) <u>le hacía sentirse como una princesa</u>.</i>	
	C. fini	Verbe de voix pronominale (causatif)	▪ (...) <i>una serie de críticas que <u>hicieron que Laura se fuese cabreando</u>.</i>	
		Verbe transitif	▪ <i>Laura odia este comportamiento y su amigo Martín <u>ha hecho que saque su rabia</u>.</i>	

Figure 8 : Tableau récapitulatif du *continuum* causatif

4.1.5. L'expression du changement

La plus grande difficulté pour analyser, décrire et catégoriser les différentes ressources utilisées par les locuteurs natifs pour exprimer la notion de *changement* a été de définir et de délimiter la signification du concept de *changement*, et notamment par opposition à la notion de *permanence*. La difficulté venait du fait qu'au début de l'analyse, nous avons conçu naïvement que le concept d'*état*, conçu comme la représentation de situations homogènes et sans limites intrinsèques, seraient chargés de transmettre la notion de *permanence*. Parallèlement, le concept de *changement* était conçu comme l'expression d'un processus hétérogène (avec des phases distinctes), conceptualisé dans son développement temporel et, de façon prototypique, avec des limites définies. L'analyse du corpus a montré que, même si certains énoncés étaient en accord avec cette définition, celle-ci ne permettait pas d'offrir une catégorisation correcte de tous les énoncés. Cette disjonction avait lieu au niveau de la phrase, comme dans l'exemple (47), qui présente un *expérienceur* passif dans un *état* hétérogène (variation à travers le temps), ou comme dans l'exemple (48), qui présente un *état* homogène sans limites intrinsèques, mais capable de représenter la notion de *changement* par le fait qu'il décrit un participant qui se trouve dans une situation constante de tranquillité, mais dont le degré est supérieur à celui d'un *état* antérieur non explicité.

47. *ella estaba cada vez más cabreada*

48. *Laura se encontró más tranquila, incluso contenta.*

Cette disjonction peut également avoir lieu à un niveau discursif. Ainsi, dans un texte comme (49), nous pouvons constater que, même si l'adjectif *agacée* n'exprime pas en soi la notion de *changement*, il peut la transmettre s'il est conçu dans son contexte discursif. De tels exemples nous ont permis de comprendre que l'expression de la notion de *changement* n'impliquait pas forcément l'allusion au processus de *changement* (il est possible de se référer au changement grâce à un processus homogène) et que l'analyse de l'expression du *changement* ne pouvait pas être circonscrite au domaine de la phrase, mais devait plutôt être considérée dans son contexte discursif.

49. *En fin d'après midi, Laura se regarde coquettement dans son miroir, appréciant sa tenue et sa silhouette. Brusquement elle pense à quelque chose et fixe sa pensée. Agacée, elle trouve le problème: son poids.*

De notre point de vue, l'un des mérites de ce travail a été d'offrir un cadre qui, grâce à ce questionnement méthodologique, permettait de comprendre comment la notion de *changement* était conceptualisée et exprimée en rapport avec l'évènement émotionnel, mais également de décrire et de catégoriser les productions présentes dans le corpus grâce à un système cohérent.

Pour la constitution de ce cadre, nous nous sommes basée sur la description du *changement* proposée par Langacker (2009) qui permet de différencier la notion de *contraste*

d'une part (constat d'une situation différente à une situation antérieure) et le processus de changement lui-même d'autre part, conçu comme une variation développée dans une dimension temporelle. Le processus de *changement* est conceptualisé comme un processus hétérogène, limité de façon prototypique dans le temps et, ce qui est particulièrement important, entouré de deux périodes homogènes représentant la continuité. De cette façon, la notion de *changement*, en principe abstraite, est inscrite dans le cadre processuel dans lequel elle a lieu, étant ainsi étroitement liée à l'évènement dans lequel elle se manifeste. Il est important de signaler que les périodes homogènes que l'on vient d'énoncer, loin d'être périphériques pour la conceptualisation et l'expression du changement, représentent une partie essentielle de celui-ci puisqu'elles contribuent, parmi d'autres fonctions, à le délimiter. La définition du processus de *changement* comme un processus dynamique limité par deux situations statiques n'est pas limitée à la notion du *changement*. Au contraire, elle s'inscrit dans un schéma cognitif général dénommé *modèle du cycle de contrôle* (Langacker 2008)²⁴.

En somme, la notion de *changement* est décrite comme un phénomène qui a lieu dans un évènement concret, qui est composé d'une période hétérogène (de changement) mais qui est également encadré par deux états transmettant la continuité. Cette conceptualisation de l'évènement de changement permet de concevoir que l'expression d'un état homogène soit non seulement compatible avec l'expression d'un changement d'état, mais qu'il représente également une ressource rentable et logique pour exprimer cette notion et cela, indépendamment du fait que le contraste soit énoncé de façon explicite (cf. 48) ou grâce à des processus déductifs (cf. 49) et qu'il soit représenté au niveau de la phrase ou plutôt dans le domaine du discours.

Grâce à l'application de ce cadre à l'analyse de notre corpus, nous avons pu conclure qu'il existait, de façon non exhaustive, trois types de ressources qui influencent les différentes perspectives de l'évènement de *changement*. Les deux premières ressources, à savoir le type de construction syntaxique qui représente l'épisode émotionnel et les propriétés sémantiques du verbe (statique/dynamique), contribuent à profiler les différentes phases du processus de changement. La dernière de ces ressources est représentée par les verbes qui marquent la réalisation d'un évènement donné (*essayer, réussir, tenter, etc.*), et contribuent ainsi à définir si le changement d'état annoncé par le verbe a eu lieu ou pas.

Enfin, notre corpus a permis de mettre en évidence que la ressource présentée par les manuels français comme le véhicule linguistique de la notion de *changement* en espagnol, c'est-à-dire les 'verbes de changement' (*volverse, ponerse, hacerse, etc.*) présentait un usage peu récurrent, ce qui pose question quant à la pertinence de ces explications pour l'apprentissage de cette notion. Il nous a également permis d'affirmer que ces verbes sont utilisés en construction transitive, et pas seulement en construction de voix pronominale, et

²⁴ Le modèle du *cycle de contrôle* est défini, de façon prototypique, comme un processus comportant quatre phases essentielles, la première et la dernière étant statiques (l'état homogène de base et l'état de résultat) et les deux phases intermédiaires étant dynamiques (il s'agit de l'apparition d'un élément créant une *tension* et de l'interaction qui résout énergétiquement cette *tension*). Le modèle du *cycle de contrôle* a été appliqué plus concrètement au changement d'état émotionnel en différenciant les quatre phases prototypiques de l'évènement émotionnel (état primaire, stimulus, processus du changement, état résultatif). Ces phases sont en correspondance avec celles censées caractériser la *connaissance populaire (folk view)* que les locuteurs ont de l'évènement émotionnel, et donc, avec la façon dont l'être humain conceptualise le cycle relatif aux émotions (Kovecses: 2000).

que la traduction française de ces verbes ne se résume pas au verbe *devenir*, puisque d'autres termes sont utilisés pour l'exprimer (*se transformer, se mettre*, etc.).

4.2. *L'expression de l'évènement émotionnel en langue étrangère*

Nous avons pu constater certaines différences entre les productions réalisées en espagnol L2 et celles réalisées en français L1 par les mêmes locuteurs, et en langue cible (espagnol) par des locuteurs natifs.

En ce qui concerne le type de constructions utilisées, nous avons observé un moindre pourcentage de constructions transitives et un pourcentage plus élevé de constructions de voix pronominale dans les productions réalisées en espagnol L2 que dans celles réalisées en français L1, ce qui a des conséquences sémantiques importantes. Au niveau représentatif, la moindre présence des constructions transitives a pour conséquence une conception plus statique de l'épisode émotionnel, puisque ce type de constructions est la seule à profiler la force qui est à l'origine du changement d'état émotionnel. Au niveau discursif, cette moindre présence des constructions transitives contribue à une codification beaucoup plus marquée de l'expérienceur en tant que sujet, ce qui peut traduire une variation moindre dans la perspective choisie par le locuteur pour réciter l'épisode émotionnel, pouvant ainsi entraîner une certaine monotonie dans le discours. Cette codification récurrente de l'*expérienceur* comme sujet est beaucoup plus présente dans le groupe B1. Parallèlement, nous avons observé que, pour exprimer la plupart des émotions (*joie, estime de soi, tristesse*), le groupe B1 utilisait un nombre moins important de constructions énergétiques²⁵ en espagnol L2 qu'en français L1 (ou en langue cible/espagnol L1), et qu'il utilisait également moins de constructions énergétiques que le groupe B2. De notre point de vue, il est difficile de conclure que les locuteurs du groupe B1 ont une conception plus statique de l'épisode émotionnel quand ils rédigent en espagnol que quand ils rédigent en français, ou qu'ils en ont une vision moins dynamique que le groupe B2. Cela nous amène à penser que cette tendance est liée aux capacités linguistiques de ce groupe plus qu'à ses références conceptuelles. Il pourrait s'agir par exemple d'une stratégie d'évitement liée à certaines difficultés intrinsèques des constructions transitives en espagnol (*arbitrariedad semántica, discontinuidad, permutabilidad, etc.*) et parallèlement, à une stratégie globale de simplification qui, comme nous allons le constater par la suite, paraît favoriser l'expression de l'évènement de changement émotionnel de façon moins dynamique.

En ce qui concerne la codification grammaticale de l'émotion, les productions en espagnol réalisées par le groupe B1 montrent également un pourcentage plus élevé de ressources linguistiques offrant une perspective plus statique de l'évènement émotionnel (comme par exemple la codification de l'émotion grâce à un adjectif), que dans les productions réalisés par les mêmes locuteurs dans sa langue maternelle ou que dans les productions en langue cible. Le groupe B2, en revanche, ne présente pas de différences aussi marquées entre les productions réalisées en L1 et en L2. Notre hypothèse est également qu'il

²⁵ Les constructions énergétiques (Langacker : 1987) sont celles capables de représenter la force qui est à l'origine d'un évènement. Les constructions transitives profilent le flux énergétique ainsi que le participant à l'origine de la force, alors que les constructions de voix pronominale font allusion au flux énergétique mais elles ne profilent pas le participant qui en est à l'origine

est difficile d'attribuer la variation présente dans le groupe B1 à des critères conceptuels. Il s'agirait plutôt de critères linguistiques, comme le fait d'utiliser les ressources dont on dispose ou que l'on se sent prêt à utiliser. Plus concrètement, il peut s'agir d'une difficulté d'accès lexical. Ainsi, le caractère plus spécifique des verbes dynamiques (*enfadar, entristecer, hundir*, etc.) les rendrait moins accessibles, contribuant ainsi à expliquer leur utilisation moindre. En revanche, les verbes statiques (*sentir-se, encontrar-se, estar, parecer*, etc.), qui sont ceux qui se voient souvent accompagnés d'un adjectif, sont utilisés de façon plus conséquente en langue étrangère, probablement parce qu'ils sont plus rentables, et donc, plus accessibles.

En ce qui concerne l'expression de la cause, nous avons perçu une baisse du pourcentage des constructions causatives dans les productions en espagnol L2. La moindre occurrence des constructions causatives lexicales est étroitement liée à la baisse des constructions transitives. Par ailleurs, les productions en espagnol L2 ne montrent aucun exemple de constructions causatives analytiques (B1 et B2 confondus). Cependant, le nombre réduit des constructions causatives n'empêche pas l'expression de la notion de *cause*, qui est présente grâce à d'autres ressources. Il est néanmoins important de souligner que, si la présence moindre de constructions causatives n'empêche pas l'expression de la notion de *cause*, elle implique un dynamisme moindre dans la façon d'exprimer l'évènement émotionnel, dans la mesure où l'entité qui réalise la force responsable du changement n'est pas codifiée de façon dynamique.

En ce qui concerne le langage métaphorique, nous avons constaté une présence très fortement réduite des expressions métaphoriques dans les deux groupes. Cette absence peut paraître surprenante, dans la mesure où une grande partie des configurations métaphoriques présentes dans le corpus sont communes aux deux langues. Nous avons proposé comme explication, en plus d'une difficulté de sélection lexicale et/ou une stratégie de simplification, le phénomène que Kellerman (2002) appelle *homiofobia* et qui consiste à refuser d'utiliser des structures que les locuteurs perçoivent comme différentes entre leur langue maternelle et la langue cible, même si en réalité elles sont similaires.

En ce qui concerne les verbes de changement, nous avons observé que, malgré la difficulté que cela représente, ils étaient plus utilisés par les locuteurs ayant un niveau inférieur en langue espagnole (groupe B1). En effet, ils étaient plus représentés dans les productions de ce groupe que dans celles réalisées en français L1 ou en espagnol L1. Nous avons conclu que l'enseignement pouvait être la cause de cette surreprésentation puisque les étudiants, au lieu d'avoir utilisé des ressources plus rentables et plus simples (et peut-être plus en accord avec les productions natives), ont utilisé les ressources complexes présentées dans les manuels.

A la vue de toutes ces données, nous pouvons affirmer que les productions en espagnol L2 présentent une tendance à représenter les aspects/épisodes/phases non dynamiques de l'évènement de changement émotionnel, ce qui peut être dû, de manière globale, à une stratégie de simplification ou d'*évitacion*, stratégie qui apparaît de façon plus marquée dans le groupe ayant un niveau inférieur en langue étrangère. Ainsi, la formation didactique devra tenter de fournir aux étudiants des ressources linguistiques susceptibles de leur permettre d'exprimer l'épisode émotionnel en accord avec leur conceptualisation des faits, et notamment, les épisodes dynamiques de l'évènement émotionnel.

4.3. La didactique de l'évènement émotionnel en langue étrangère

Nous présenterons dans cette section les résultats liés à la didactique de l'évènement émotionnel en langue étrangère.

4.3.1. Analyse de la didactique des notions de changement et d'émotion dans les manuels d'espagnol en France (niveau Lycée)

Les manuels antérieurs à 2010, même s'ils sont basés sur des programmes différents (1986 et 2002) sont suffisamment homogènes dans leur façon de traiter les notions de *changement* et d'*émotion* pour nous permettre de les regrouper en une seule catégorie.

En ce qui concerne ces manuels, la notion de *changement*, comme nous l'avons déjà évoqué, est liée uniquement (et systématiquement) aux verbes dits 'de changement' (*hacerse, volverse, ponerse, etc.*), réunis sous cette rubrique puisqu'ils représentent la traduction du verbe français *devenir*. La présentation faite de ces verbes oblige les étudiants à passer par la langue française (verbe *devenir*), ce qui est en parfaite cohérence avec les programmes sur lesquels ils sont fondés et qui encouragent l'utilisation d'une approche contrastive et de la traduction en cours de langue. Par ailleurs, ces verbes sont présentés comme de simples ressources lexicales et sont montrés uniquement dans leur configuration en voix pronominale, en éclipant ainsi leur version transitive et donc, causative. En ce qui concerne les règles d'usage proposées, elles se basent sur des critères très complexes (*changement essentiel, fondamental, etc.*), ce qui rend difficile leur application. Les exercices proposés pour l'apprentissage de ces verbes sont souvent des exercices à trous où l'élève doit insérer le verbe de changement correct.

Les manuels publiés à partir de 2010, qui sont plus en adéquation avec l'approche actionnelle, offrent une vision plus large de la notion de *changement* en la rapprochant, par exemple, de la fonction de *comparaison* (comparer la situation d'une entité avant et après un changement) ou de l'évènement dans lequel le changement a lieu. La présentation d'une perspective plus large de la notion de *changement* et la mise en relation avec certaines fonctions linguistiques sont des nouveautés très intéressantes. Cependant, nous pouvons regretter qu'il ne soit pas précisé explicitement de quelle manière le *changement* s'intègre dans l'évènement, et qu'aucun élément linguistique ou stratégique concrète ne soit présenté pour exprimer cette notion. Par ailleurs, cette notion est toujours présentée dans les annexes grammaticales des verbes de changement.

En ce qui concerne l'expression de l'*émotion*, les ressources qui sont présentées dans les manuels publiés avant 2010 pour exprimer cette notion sont limitées au domaine lexical, ce qui implique de nombreuses lacunes. De façon paradoxale, les textes liés à cette notion sont d'une grande richesse, puisqu'ils offrent une énorme gamme de ressources pour son expression, ressources qui, malheureusement, ne sont pas exploitées. Les exercices proposés se basent dans la plupart des cas sur la lecture, la compréhension et l'analyse d'un texte, souvent littéraire. La compréhension et l'analyse du texte sont guidées par des questions qui

semblent emmener l'élève vers une réponse précise, réponse qui est également 'suggérée' par le lexique proposé comme glossaire de l'exercice. D'autres propositions, comme l'écriture d'une lettre d'amour, par exemple, sont dans certaines occasions un prétexte d'apparence communicative pour réutiliser les structures et le vocabulaire vus préalablement. Pour finir, ces propositions sont toujours basées sur l'expression des sentiments d'un personnage, donnant à l'étudiant le rôle d'un simple spectateur et laissant ainsi de côté son implication affective.

Les manuels publiés à partir de 2010, en accord avec l'approche actionnelle, présentent d'importantes nouveautés dans le traitement de la notion d'*émotion*. Les ressources proposées sont nombreuses et elles sont soumises à une grande variation selon le manuel. En plus du vocabulaire présenté en bas de texte (ou en bas de l'image), les manuels présentent quelques constructions syntaxiques qui peuvent servir de véhicule pour l'expression émotionnelle. La présentation de la construction liée au verbe *dar* (*donner*), utilisée dans des expressions comme *dar miedo* (*faire peur*), *dar pena* (*faire de la peine*), etc., est très intéressante. Malheureusement, elle est présentée comme une simple configuration syntaxique, sans qu'il ne soit fait référence à sa signification conceptuelle ou métaphorique. La distinction entre l'expression de l'*émotion* (*estar* + adjectif/ *sentirse* + adjectif) et l'expression de la *réaction émotionnelle* (structures du type *gustar*) proposée par le manuel *A mí me encanta* (2010) est également intéressante. D'après ce manuel, les structures qui servent à exprimer la réaction émotionnelle (*me hace ilusión*, *me alegre*, *me da miedo*, *me emociona*, etc.) se caractérisent par le fait de réaliser la concordance avec un sujet 'inversé', c'est-à-dire qui codifie l'*expérenceur* comme objet au lieu de le codifier comme sujet. Ainsi, selon l'exposé didactique de ce manuel, nous comprenons que l'expression d'une émotion se fait grâce à la codification de l'*expérenceur* comme sujet et grâce à l'absence du *stimulus* (*estar*, *sentir*), alors que la réaction émotionnelle semble se faire grâce à des constructions qui codifient l'*expérenceur* comme COI (mais situé dans la position canonique du sujet) et le *stimulus* comme sujet (situé dans la position canonique du complément, c'est-à-dire, après le verbe). Parallèlement, l'expression de l'émotion semble liée à l'expression des états homogènes représentant une vision résultative du processus émotif, alors que l'expression de la réaction émotionnelle paraît plutôt associée aux processus hétérogènes (construction transitive-causative). Nous considérons que, malgré l'intérêt évident de distinguer conceptuellement les phases dynamiques et statiques de l'évènement émotionnel, les structures présentes dans cette proposition didactique ne sont pas représentatives de l'expression de l'évènement émotionnel en langue espagnole, et notamment en ce qui concerne les phases dynamiques. Par rapport à ce dernier point, nous avons émis l'hypothèse qu'une structure grammaticale comme celle liée au verbe *gustar* (*[A mí] me hace ilusión*, *[A mí] me enfurece*, *[A mí] me entristece*) pouvait être associée de manière prototypique à certains usages conventionnels pour l'expression des 'situations générales', comme par exemple, exprimer ce que de façon générale produit un état de *colère*, mais sans conceptualiser l'épisode émotionnel comme un processus qui a réellement lieu. Ainsi, nous pensons que les réponses associées à une question du genre *Cuando piensas en la contaminación de hoy en día, ¿Qué comportamientos de los que ves en tu población te molestan?* (*Quand vous pensez à la pollution aujourd'hui, Quels comportements réalisés par d'autres personnes te dérangent?*) peuvent être plus facilement matérialisées grâce à une construction du type *gustar*, comme *[A mí] me molesta X*, alors

qu'une question du type *¿Por qué te enfadaste el otro día? (Pourquoi tu t'es fâché l'autre jour?)* peuvent être plus facilement matérialisées par des constructions du type *X me molestó*. La raison est que le premier type de constructions, comme nous l'avons soutenu préalablement, permet de marquer la prééminence de l'*expérenceur* et de la trajectoire mentale que celui-ci effectue, alors que le deuxième type focalise plutôt le stimulus et la trajectoire énergétique que celui-ci commence. Ainsi, en accord avec ce que l'on vient de dire, ces structures, malgré leur similitude, répondent à des propos communicatifs différents (exprimer les réactions prototypiques virtuelles d'un *expérenceur* face à un *stimulus*/exprimer l'occurrence d'un évènement dans lequel un *stimulus* donné cause un changement émotionnel dans un *expérenceur*). Cela devrait être pris en compte pour la création des dispositifs pédagogiques liés à l'enseignement de l'expression de l'émotion en langue étrangère. Par ailleurs, il est important de signaler que les manuels présentent uniquement les versions transitives de ces verbes (*me emocioṇa X*), sans faire référence à la construction de voix pronominale correspondante (*me emocioṇo con X*) qui présente pourtant un usage très fréquent en espagnol.

Les exercices sont soumis à une grande rénovation. Ainsi, si la compréhension et l'analyse de textes sont toujours présentes, elles s'intègrent dans une séquence, d'extension variable, qui se conclut par la réalisation d'une tâche. Ces tâches sont pour la plupart originales et potentiellement intéressantes. L'expression des émotions va au-delà de l'analyse littéraire, permettant ainsi à l'élève de sortir de son rôle de simple spectateur, et d'apporter son propre vécu affectif. Par ailleurs, l'on trouve des exercices structurels étroitement liés à l'expression de l'émotion qui ne se limitent pas au lexique. Sans prétendre à une évaluation concrète de ces exercices, nous pensons que leur présence fait preuve d'une grande évolution, puisqu'elle offre une codification grammaticale et structurelle de la notion d'*émotion*, ce qui représente une étape incontournable pour son exploitation didactique.

Pour finir, nous nous permettons de signaler que, puisque notre corpus de manuels s'arrête en 2010 pour l'année de publication, et puisque ces manuels correspondent à la classe de *seconde*, il serait très intéressant d'analyser plus tard les manuels publiés après cette date, et notamment en ce qui concerne les autres classes (*première* et *terminale*).

4.3.2. Propositions didactiques

Dans cette section, nous présenterons une synthèse des propositions didactiques orientées à l'enseignement de l'expression du changement et de l'émotion dans la classe de langues étrangères. Ces propositions ne concernent pas les ressources concrètes nécessaires à l'expression de l'évènement émotionnel, puisque nous avons considéré que la sélection des ressources linguistiques présentées dans la classe était soumise à une grande variation en fonction de paramètres tels que le niveau de langue des étudiants, leurs connaissances préalables, les objectifs de la séquence didactique, etc.

Par ailleurs, il est important de signaler que les propositions présentées ci-dessous partent de l'idée, essentielle dans le cadre de la linguistique cognitive, que le langage ne représente pas la réalité, mais plutôt la conception qu'un locuteur donnée s'est faite de cette réalité.

Différentes ressources permettent de matérialiser linguistiquement les conceptualisations sélectionnées par les différents locuteurs. Dans ce travail, nous nous sommes intéressés principalement à celles appartenant à la catégorie traditionnellement dénommée comme ‘grammaire’ (éléments grammaticaux, constructions grammaticales, catégories grammaticales, etc.). Comme nous l’avons souligné préalablement, les différentes alternatives grammaticales ne représentent pas de simples options formelles dépourvues de signification grammaticale mais, au contraire, des éléments capables de transmettre une série de significations qui leur sont propres (indépendamment de la signification de chacune de leurs composantes) et qui peuvent, selon la théorie de Halliday (1973), être décrites à différents niveaux (représentatif, discursif, pragmatique)²⁶.

En tenant compte de ces préceptes comme point de départ, nous affirmons que le but de l’enseignant doit être d’offrir aux apprenants les outils linguistiques nécessaires pour exprimer de la manière la plus fidèle possible la conceptualisation de l’événement émotionnel qu’ils se sont forgée. Nous considérons également que la difficulté de cette tâche réside dans la recherche d’un équilibre exact entre, d’une part, un enseignement qui permette à l’étudiant de communiquer dans les limites de la ‘correction’ de la langue maternelle, et, d’autre part, un enseignement qui ne soit pas limité par une normalisation excessive, ce qui pourrait représenter un frein à la créativité linguistique et conceptuelle de l’étudiant.

Une autre des propositions de ce travail est que la formation linguistique soit accompagnée d’un fond conceptuel, permettant ainsi de lier les notions de *changement* et d’*émotion* avec les événements dont ils font partie. En ce sens, il est nécessaire de tenir compte du fait que la notion d’*émotion* représente une construction cognitive, qui prend la forme d’un *script* (ou *scénario conceptuel*) qui est partagé par une culture donnée. En somme, nous considérons qu’il peut être positif dans la classe de langues étrangères que l’enseignant permette aux étudiants de se représenter l’émotion comme ‘quelque chose’ qui se matérialise dans un événement donné, et qu’ils comprennent que la conceptualisation de cet événement est médiatisée par la représentation prototypique que la culture cible a de cette émotion.

Nous signalons également que la compréhension des événements liés aux notions de *changement* et d’*émotion* pourrait être facilitée par le modèle cognitif idéalisé du *cycle de contrôle*²⁷. Comme nous l’avons expliqué préalablement, ce modèle permet, parmi d’autres fonctions, de considérer les états comme une partie essentielle du processus de changement, cassant ainsi d’une certaine façon la dichotomie stricte entre les notions de changement et de permanence et les structures linguistiques qui les matérialisent. Nous pensons que la conception de l’événement de changement émotionnel selon le modèle du cycle de contrôle pourrait servir de fondement conceptuel pour la didactique de l’expression des notions de changement et d’émotion et, plus particulièrement, dans un contexte narratif. Nous avons également émis certaines suggestions pour l’expression dynamique ou statique des épisodes émotionnels comme, par exemple, les valeurs associées à l’opposition aspectuelle (perfective /imperfective) du ‘pasado perfecto’ et ‘pasado indefinido’, la présentation d’une sélection de verbes selon leur valeur sémantique statique (*tener*, *sentir(se)*, *encontrar(se)*, *estar*, etc.) ou

²⁶ Nous sommes d’accord avec Castañeda (2004) quant au potentiel pédagogique de ces niveaux de la signification pour l’enseignement de la grammaire des langues étrangères.

²⁷ Voir note 24 pour une définition succincte du modèle du cycle de contrôle.

dynamique (*enfadar(se)*, *estallar*, *animar(se)*, *deprimir(se)*, *hundir*, etc.), l'exposition des configurations métaphoriques statiques (situation/possession) et dynamiques (mouvement/transfert), ou les valeurs prototypique de certaines constructions, comme les constructions copulatives (statiques) et transitives (dynamiques).

D'un autre côté, nous soutenons que la didactique de l'expression des émotions ne peut pas se comprendre comme un ensemble de ressources susceptibles d'être utilisées dans n'importe laquelle des situations dans lesquelles il existe un discours lié aux émotions. L'expression des émotions doit être enseignée en liaison avec le contexte (oral/écrit, etc.) et avec les propos communicatifs concrets auxquels elle est liée.

Enfin, nous nous sommes prononcés sur l'importance de la didactique du langage métaphorique en cours de langue étrangère. Nous avons conclu que le langage métaphorique ne représentait pas un élément périphérique par rapport à l'expression des émotions mais, au contraire, une ressource très rentable et très riche. De la même façon, nous soutenons que les expressions métaphoriques liées aux émotions sont basées sur des configurations conceptuelles présentant une grande systématisme. Pour cette raison, l'enseignement du langage imagé ne peut pas se résumer à la présentation des expressions figées ou des collocations dont le sens peut paraître arbitraire. Au contraire, il faut les présenter dans le cadre conceptuel qui leur appartient, ce qui peut apporter aux étudiants une base logique et cohérente pour leur apprentissage. Par rapport à des propositions concrètes, nous avons précisé que l'enseignement du langage métaphorique lié aux émotions en France devait mettre en avant les schémas conceptuels partagés par les deux langues (*dedans/dehors*, *bas/haut*), ainsi que les structures linguistiques capables de les matérialiser linguistiquement. Cependant, il serait nécessaire d'avertir les étudiants que, malgré le partage de ces schémas dans les deux langues, les structures utilisées pour les exprimer sont différentes (*sombrer dans la déprime*/**zozobrar en la depresión*). Également, il faudrait les alerter des limites d'application de ces schémas (*entrer en colère*, / **entrer en tristesse*). Nous pensons que les mesures que nous venons de décrire pourraient contribuer à diminuer ce que nous avons interprété comme une réserve de la part des étudiants pour transférer, de la L1 à la L2, certains schémas conceptuels ou linguistiques considérées comme différents (alors qu'en réalité, ils sont similaires).

4. Bilan et perspectives

De notre point de vue, ce travail, malgré ses limites, présente des apports importants dans les domaines de savoir auxquels il s'intéresse.

Une des réussites de ce travail est la création d'un dispositif de recueil de données capable de générer un corpus de productions adapté aux objectifs de la recherche envisagée.

Il a également permis d'établir une analyse descriptive des ressources grammaticales capables de référer un événement émotionnel. Cette analyse, en plus de créer un répertoire de ce type de ressources, a permis la description détaillée des significations qui leur sont propres, permettant ainsi de caractériser les conceptualisations prototypiques de l'évènement qu'elles communiquent.

En ce qui concerne les constructions grammaticales, nous avons également défini

certaines propriétés sémantiques des structures syntaxiques du type *gustar (A X le alegra Y)*²⁸, qui semblent répondre à des fonctions linguistiques différentes des structures causatives (*Y alegra a X*) correspondantes, ce qui doit être pris en compte pour la création des supports didactiques.

Ces résultats, au-delà de leur application pour la description linguistique des langues, peuvent être appliqués à d'autres domaines comme, par exemple, l'analyse du discours. Dans ce sens, les significations associées aux éléments grammaticaux, comme par exemple la caractérisation de l'*expérenceur*, pourront servir pour analyser d'autres types de textes, au-delà du corpus proposé.

Les résultats proposés par ce travail représentent par ailleurs une modeste contribution au champ de la grammaire typologique. Grâce à une analyse comparative réalisée en termes quantitatifs, nous avons pu mettre en évidence des différences dans la manière d'exprimer l'évènement de changement émotionnel dans deux langues typologiquement similaires, et notamment en ce qui concerne la caractérisation de l'*expérenceur*. Cette recherche typologique, qui n'a pris en compte que quelques uns des aspects liés à l'expression de ce type d'évènement, pourrait être complétée dans le futur par l'analyse contrastive d'autres aspects, comme par exemple l'expression de la notion de *cause*.

Les résultats en rapport avec ce que l'on peut dénommer 'acquisition' ont montré que le discours en langue étrangère présentait des différences importantes avec les discours réalisés en langue maternelle et en langue cible, en faisant montre principalement d'un moindre degré de dynamisme dans la façon d'exprimer l'évènement. Le manque de dynamisme était beaucoup plus marqué dans le groupe B1 que dans le groupe B2. De notre point de vue, les différences révélées par ce travail entre ces deux niveaux pourraient être utilisées, après une analyse adaptée, comme indicateurs de niveau dans l'apprentissage des langues étrangères.

Par ailleurs, il serait indéniablement très enrichissant de contraster les résultats (descriptifs, comparatifs et liés à l'acquisition) proposés par ce travail avec les résultats relatifs à d'autres langues, notamment si ces langues ont un profil typologique différent.

Pour finir, nous avons émis des propositions didactiques qui peuvent contribuer à l'enseignement des notions de changement et d'émotion et, plus concrètement, à l'expression de l'évènement de changement émotionnel en langue étrangère. Cela est important dans la mesure où le domaine émotionnel se trouve à un carrefour où les erreurs linguistiques peuvent avoir d'importantes conséquences pragmatiques, et qu'il faut donc maîtriser le langage correspondant. La suite logique de ce travail sera, dans notre cas, d'appliquer ces propositions pour l'enseignement de l'expression de l'évènement émotionnel et d'analyser les résultats observables.

²⁸ Ce type de structures marque la proéminence de l'*expérenceur* face au stimulus, et de la trajectoire émotionnelle face à la trajectoire énergétique.

5. Bibliographie succincte

Achard, M. (2002). "Causation, constructions, and language ecology: An example from French". En Shibatani, M. (ed.) *The grammar of Causation and Interpersonal Manipulation. Typological Studies in Language 48*. Amsterdam (Holanda): John Benjamins Publishing Company. pp. 127-156.

Cadierno, T. (2004). "Expressing motion events in a second language". En Achard, M. & Niemeier, S. (eds.) *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching*. Berlín (Alemania): Mouton de Gruyter. pp. 13-49.

Castañeda Castro, A. (2004a). "Potencial pedagógico de la gramática cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica del español/LE". *redELE Revista Electrónica de Didáctica/Español Lengua Extranjera*, n° 0. Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_06Castaneda.pdf?documentId=0901e72b80e0c73e

Croft, W. (1993). "Case marking and the semantics of mental verbs". En Pustejovsky, J. (ed.) *Semantics and the Lexicon*. Dordrecht (Holanda): Kluwer Academic Publishers. pp. 55-72.

Haiman, J. (1985). *Iconicity in Syntax (Typological Studies in Language)*. Amsterdam (Holanda): John Benjamins Publishing Company.

Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. Londres (Inglaterra): Edward Arnold Publishers Ltd.

Kellerman, E. (2000). "Lo que la fruta puede decirnos acerca de la transferencia léxico-semántica: una dimensión no estructural de las percepciones que tiene el aprendiz sobre las relaciones lingüísticas". En Muñoz, C. (ed.) *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona (España): Ariel. pp. 21-37.

Kemmer, S. (1988). *The middle voice: a typological and diachronic study*. Tesis de Doctorado, Stanford University, Stanford (CA).

Kövecses, Z. (2000). *Metaphor and Emotion: Language, Culture, and Body in Human Feeling*. Cambridge (Inglaterra): Cambridge University Press.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago (IL): University of Chicago Press.

Lakoff, G. & Kövecses, Z. (1987). "The cognitive model of anger inherent in American English". En Holland, D. & Quinn, N. (eds.) *Cultural Models in Language and Thought*, capítulo 8. Cambridge (Inglaterra): Cambridge University Press. pp. 195-221.

Langacker, R. W. (2008). *Cognitive grammar: a basic introduction*. Oxford (Inglaterra): Oxford University Press.

Maldonado, R. (1999). *A media voz: problemas conceptuales del clítico SE en español*. México (México): Instituto de Investigaciones Filológicas (UNAM).

Martínez Linares, M. A. (1998). "Los complementos del verbo psicológicos en español y la perspectiva no discreta de la categorización". *Estudios de lingüística*, nº12. pp. 117-144. Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6332/1/ELUA_12_08.pdf.

Shibatani, M. & Pardeshi, P. (2002). "The causative continuum". En Shibatani, M. (ed.) *The grammar of Causation and Interpersonal Manipulation. Typological Studies in Language 48*. Amsterdam (Holanda): John Benjamins Publishing Company. pp. 85-126.

Slagter, P. J. (1979). *Un nivel Umbral*. Estrasburgo (Francia): Consejo para la cooperación cultural del consejo de Europa. Nueva edición en *marcoELE, revista de didáctica ELE*, nº 5 (2007). Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección: http://www.marcoele.com/num/5/nivel_umbral.pdf.

Slobin, D. I. (1996). 'From *thought and language to thinking for speaking*. En J. J. Gumperz & S. C. Levinson (eds.), *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 70-96.

Talmy, L. (2000). *Toward a Cognitive Semantics, Volume I: Concept Structuring Systems*. Cambridge (MA): The MIT Press.

Vázquez Rozas, V. (1995). *El complemento indirecto en español*. Santiago de Compostela (España): Universidad de Santiago de Compostela.

Vicente Arregui, J. (1991). 'Descartes y Wittgenstein sobre las emociones', *Anuario filosófico*, Navarra (España), Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, vol. 24. pp. 289-317.

Wierzbicka, A. (1998). "'Sadness' and 'anger' in Russian: the non universality of the so-called 'basic human emotion'". En Athanasiadou, A. & Tabakowska, E. (eds.) *Speaking of Emotion: Conceptualization and Expressions*. Berlín (Alemania): Mouton de Gruyter. pp. 3-82.

Wilkins, D.A. (1976). *Notional syllabuses: a taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. Oxford (Inglaterra): Oxford University Press.

ANEJO II: AUTORIZACIÓN DE LA DISEÑADORA GRÁFICA PARA EL USO DE LAS ILUSTRACIONES DEL DISPOSITIVO DE RECOGIDA DE DATOS

Re: Autorisation pour thèse

Para ver mensajes relacionados con este, agrupar mensajes por conversación.

contact@tchacatchac.fr Agregar a contactos
Para Lucia Gomez

Bonjour,

je suis désolée du retard de cette réponse, mon book étant en remaniement,
je ne vais plus sur ma boîte mail.

je suppose que vous avez trouvé d'autres illustrations depuis mais si ce
n'est pas le cas, je vous autorise à utiliser les miennes, et ceci avec
grand plaisir.

rien à payer non, ce mail vaut pour mon autorisation.

laissez moi juste savoir si vous utilisez tout de mêmes mes images.
en tous cas, merci pour votre intérêt et bon courage pour votre thèse.

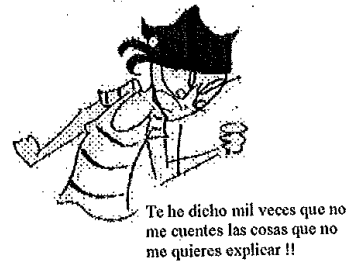
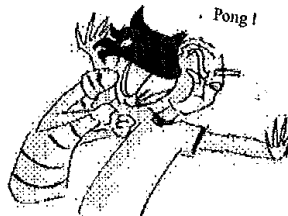
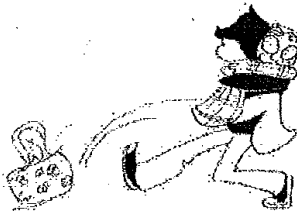
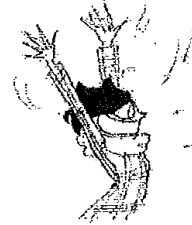
Elise

ANEJO III: ILUSTRACIONES DEL DISPOSITIVO DE RECOGIDA DE DATOS
(ESPAÑOL)

VIERNES (Laura)

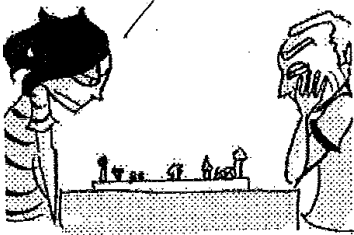


SÁBADO POR LA MAÑANA (Laura y Martin, su mejor amigo)

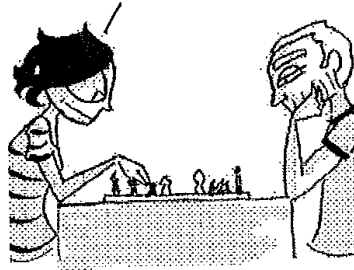


SÁBADO POR LA TARDE: UNA PARTIDA DE AJEDREZ (Laura y Martín)

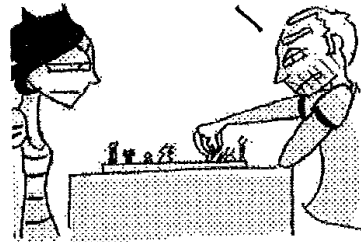
A ver ... si muevo esto... no.. El caballo? .. si lo muevo aqui .. Hará esto.. Pero si me protejo.. si ! Lo hago ? No, que se me va a comer la dama ! Uff !! Menos mal que lo he visto a tiempo !! No, no, espera..



Ya está!! Con esto gano seguro, jejeje..



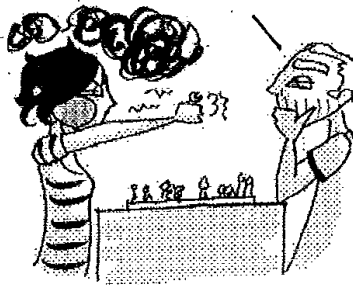
Pero qué mal has jugado !! Era la peor jugada que podías haber hecho! La peor!



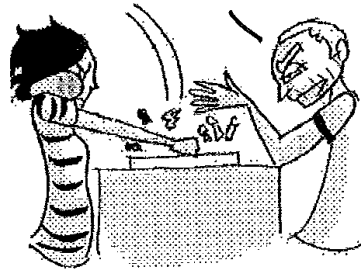
Juegas demasiado deprisa ! Tienes que mirar todas las fichas. Ahora, ya he ganado. Has hecho un error garrafal, de debutante...



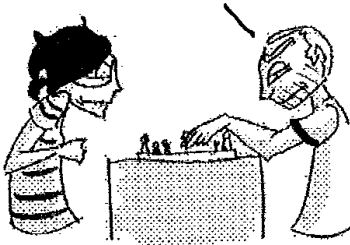
Por favor !! Que me has abierto una autopista hacia tu rey!! Pero cómo no has visto algo tan evidente?? Pensaba que jugabas mejor.. Me has decepcionado un poco..



Pero cuida !! Que vas a tirar todo ! Qué tía más pesada!!



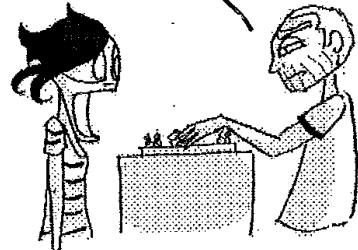
Ya 'sta ! Jaque mate !! Te lo había dicho, que no tenías que hacer eso. Es demasiado fácil!



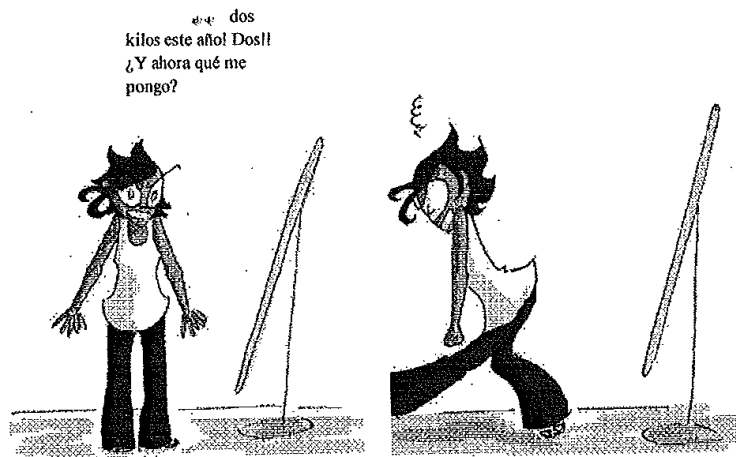
NO VOLVERÉ A JUGAR NUNCA MÁS CONTIGO! Criticándome así no me ayudas a progresar!



No soporto a la gente que no sabe perder! No se puede reaccionar así!! Que es un juego, jo'er!



SÁBADO POR LA NOCHE: PREPARÁNDOSE PARA LA CITA (Laura)



SÁBADO POR LA NOCHE: LA CITA CON GABRIEL (Laura y Gabriel)

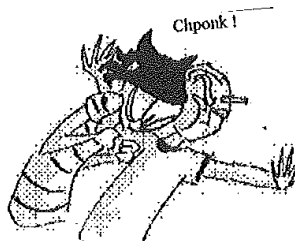
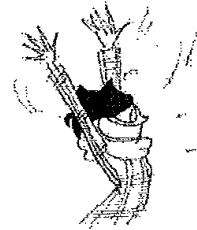


ANEJO IV: ILUSTRACIONES DEL DISPOSITIVO DE RECOGIDA DE DATOS
(FRANCÉS)

VENDREDI (Laura)

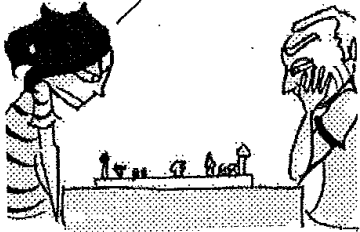


SAMEDI MATIN (Laura et Martin, son meilleur ami)

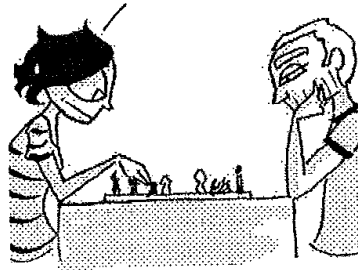


SAMEDI APRÈS MIDI: UNE PARTIE D'ÉCHECS (Laura et Martin)

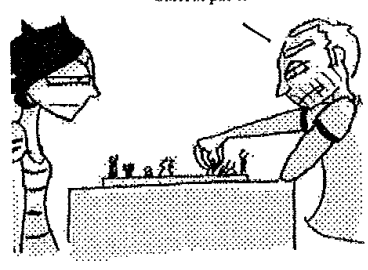
Alors... si j'bouge ça... nan.
Le cavalier ? ... si j'le met là
... Il va faire ça... Mais j'me
protège.. Ouais ! J'fais ça ?
Ha'non ! Il va me bouffer ma
dame !! Pflou !!
Heureusement que j'l'ai vu à
temps !! non.. reprenons



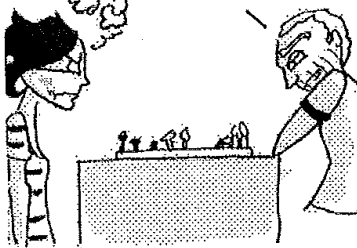
Voilà ! Ça, c'est une idée !
J'vais le niquer !! Hé, hé, hé..



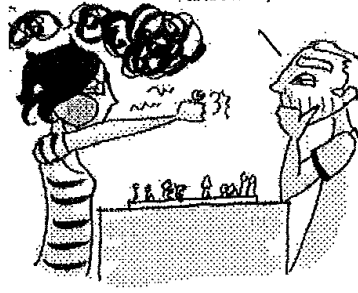
Suuuper mal joué! C'était
vraiment le truc à pas faire !!
Surtout pas !!



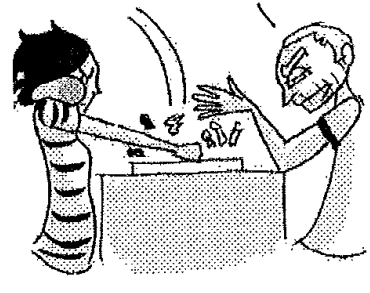
Tu joues trop vite! Faut
regarder toutes les pièces.
Là, c'est bon, j'ai gagné...
C'est vraiment une erreur, de
débutant.



Non, mais sérieux, tu m'as
ouvert une autoroute vers ton
roi. Comment t'as fait pour
ne pas voir un truc si
évident ??
Je pensais que tu jouais
mieux qu ça, franchement,
là tu me déçois..



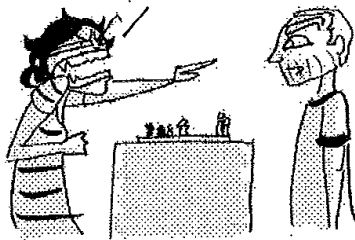
Mais fais attention, enfin! Tu
fais tout bouger! T'es
chiant !



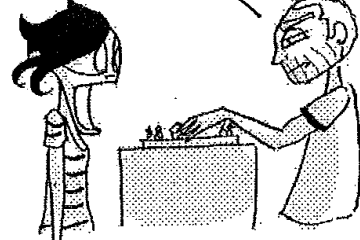
Tiens.. allez!! Echec.. et
mat!! J'te l'avais dit qu'il
fallait pas faire ça. Là, c'est
trop facile.



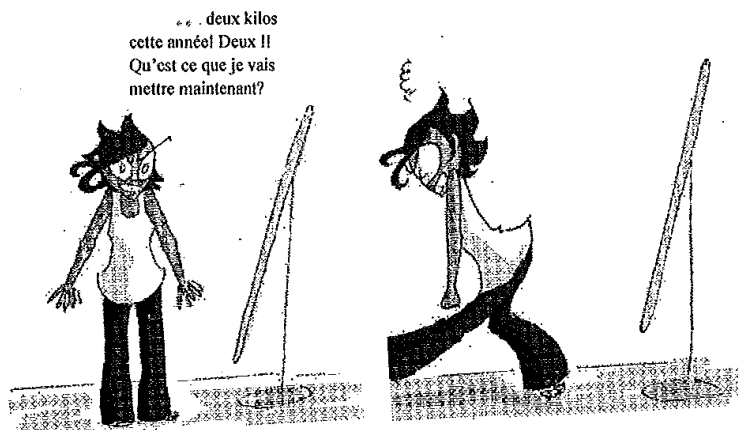
PLUS JAMAIS JE JOUE
AVEC TOI!! T'ES NUL !!
C'est pas en m'enfonçant que
tu vas me faire progresser !!



Alors là.. ce que je deteste le
plus c'est les mauvais
perdants. C'est vraiment
n'importe quoi de réagir
comme ça !
Faut pas oublier que c'est
qu'un jeu !



FIN D'APRÈS MIDI : SÉANCE BEAUTÉ POUR LE RENDEZ-VOUS (Laura)



SAMEDI SOIR: RENDEZ-VOUS AVEC GABRIEL (Laura et Gabriel)



ANEJO V: EJEMPLO DE CUESTIONARIO PARA LOCUTORES ESPAÑOLES

DATOS PERSONALES

Nombre y apellido Edad: 22 Género: Masculino Femenino

Estudios universitarios: BIOLOGÍA

Lengua materna: CASTELLANO Lengua materna II (bilingüismo): —

DATOS SOBRE EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

LENGUA EXTRANJERA I
INGLÉS

1. He estudiado esta lengua en:

- Colegio durante 6 año(s) Instituto durante 6 año(s)
 Universidad durante 4 año(s) Establecimiento privado en (ciudad) _____ durante _____ año(s)

2. He estado en un país donde se habla esta lengua por:

- Motivos familiares en (ciudad): _____ frecuencia: (ejemplo: 1 semana al año) _____
 Vacaciones en (ciudad): ^{VARIAS} EUROPEAS frecuencia: (ejemplo: 1 semana al año) 10 días al año
 Trabajo/prácticas en (ciudad/es): _____ durante _____ meses
 Erasmus en (ciudad): GRENoble durante 6 meses de (año) 2010 a (año) 2011.

3. Practico esta lengua de manera autónoma:

- Leo en esta lengua Nunca De vez en cuando Una vez por semana Todos los días
 Veo películas o series en VO Nunca De vez en cuando Una vez por semana Todos los días

LENGUA EXTRANJERA II
FRANCÉS

4. He estudiado esta lengua en:

- Colegio durante 1 año(s) Instituto durante 4 año(s)
 Universidad durante _____ año(s) Establecimiento privado en (ciudad) _____ durante _____ año(s)

5. He estado en un país donde se habla esta lengua por:

- Motivos familiares** en (ciudad): _____ frecuencia: (ejemplo: 1 semana al año) _____
- Vacaciones** en (ciudad): _____ frecuencia: (ejemplo: 1 semana al año) _____
- Trabajo/prácticas** en (ciudad/es): _____ durante _____ meses
- Erasmus** en (ciudad): GRENOBLE durante 6 meses de (año) 2010 a (año) 2011.

6. Practico esta lengua de manera autónoma:

- Leo en esta lengua** Nunca De vez en cuando Una vez por semana Todos los días
- Veo películas o series en VO** Nunca De vez en cuando Una vez por semana Todos los días

LENGUA EXTRANJERA III

1. He estudiado esta lengua en:

- Colegio** durante _____ año(s) **Instituto** durante _____ año(s)
- Universidad** durante _____ año(s) **Establecimiento privado** en (ciudad) _____ durante _____ año(s)

2. He estado en un país donde se habla esta lengua por:

- Motivos familiares** en (ciudad): _____ frecuencia: (ejemplo: 1 semana al año) _____
- Vacaciones** en (ciudad): _____ frecuencia: (ejemplo: 1 semana al año) _____
- Trabajo/prácticas** en (ciudad/es): _____ durante _____ meses
- Erasmus** en (ciudad): _____ durante _____ meses de (año) _____ a (año) _____.

3. Practico esta lengua de manera autónoma:

- Leo en esta lengua** Nunca De vez en cuando Una vez por semana Todos los días
- Veo películas o series en VO** Nunca De vez en cuando Una vez por semana Todos los días

ANEJO VI: EJEMPLO DE CUESTIONARIO PARA LOCUTORES FRANCESES

B. 1. 2. ①

INFORMATIONS PERSONNELLES

Nom et prénom : Age : 19 Genre : Masculin Féminin
 Diplômes Universitaires :
 Langue maternelle : français Langue maternelle II (bilingue) : /

INFORMATIONS SUR L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

ESPAGNOL

1. J'ai étudié l'espagnol :

Au collège pendant 2 année(s) Au lycée pendant 3 année(s)
 À l'Université pendant 2 année(s) Dans un établissement privé à (ville) _____ pendant _____ année(s)
 Commentaires _____

2. J'ai fait un séjour dans un pays hispanophone pour :

Raisons familiales à (ville) _____ Fréquence : (exemple : 1 semaine tous les ans) : _____
 Vacances à (ville) _____ Fréquence : (exemple : 1 semaine tous les ans) : _____
 Travail/stage à (ville) _____ pendant _____ mois
 Erasmus à (ville) _____ pendant _____ mois, de (année) _____ à (année) _____

3. Je pratique l'espagnol de façon autonome :

Je lis en espagnol jamais 1 fois par mois 1 fois par semaine tous les jours
 Je vois des films ou des séries en VO jamais 1 fois par mois 1 fois par semaine tous les jours

AUTRE LANGUE ÉTRANGÈRE: anglais

1. J'ai étudié cette langue :

Au collège pendant 4 année(s) Au lycée pendant 3 année(s)
 À l'Université pendant 2 année(s) Dans un établissement privé à (ville) _____ pendant _____ année(s)
 Commentaires _____

2. J'ai fait un séjour dans un pays où l'on parle cette langue pour :

- Raisons familiales à (ville) _____ Fréquence : (exemple : 1 semaine tous les ans) : _____
- Vacances à (ville) _____ Fréquence : (exemple : 1 semaine tous les ans) : _____
- Travail/stage à (ville) _____ pendant _____ mois
- Erasmus à (ville) _____ pendant _____ mois, de (année) _____ à (année) _____

3. Je pratique cette langue de façon autonome :

Je lis en cette langue jamais 1 fois par mois 1 fois par semaine tous les jours

Je vois des films ou des séries en VO jamais 1 fois par mois 1 fois par semaine tous les jours

AUTRE LANGUE ETRANGERE: italien

1. J'ai étudié cette langue :

- Au collège pendant 1 année(s) Au lycée pendant 1 année(s)
- À l'Université pendant _____ année(s) Dans un établissement privé à (ville) _____ pendant _____ année(s)
- Commentaires _____

2. J'ai fait un séjour dans un pays où l'on parle cette langue pour :

- Raisons familiales à (ville) _____ Fréquence : (exemple : 1 semaine tous les ans) : _____
- Vacances à (ville) Rome Fréquence : (exemple : 1 semaine tous les ans) : 2 semaines, une seule fois
Naples, Pompéi, Herculanium
- Travail/stage à (ville) _____ pendant _____ mois
- Erasmus à (ville) _____ pendant _____ mois, de (année) _____ à (année) _____

3. Je pratique cette langue de façon autonome :

Je lis en cette langue jamais 1 fois par mois 1 fois par semaine tous les jours

Je vois des films ou des séries en VO jamais 1 fois par mois 1 fois par semaine tous les jours

ANEJOS

ANEJO VII: CORPUS 'EL FIN DE SEMANA DE LAURA'¹

ES-es 1

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

ES-es 1

1 Tras una semana bastante complicada, Laura se levantó el viernes ..
 muy triste, nada más despertar ya supo que le aguardaba
 un día muy largo y seguro que alguna sorpresa por
 agradable.

5 Estuvo todo el día estudiando cosa al ordenador, aunque
 estaba más pendiente del messenger, y al parecer muy
 nerviosa, sin poder parar quieto. Se fumó clase cigarrillos,
 dio vueltas de un lado al otro, se levantó, se sentó,
 todo, pero seguía sin poder concentrarse. Tenía la
 10 cabeza más alborotada que aquí.

Por la noche no podía dormir y estuvo leyendo, pero
 seguía descontenta y abandonó la lectura.
 Cuando se metió en la cama pensó: "Off, por fin la
 acabado el día".

15 A la mañana siguiente, pensando que había mucho
 frío se abrigó bien para salir y en la calle se
 encontró con su mejor amigo, Martín. Cuando le
 vio empezó a chillar y se le echó encima. Estaba
 muy contenta de verle.

20 Mientras charlaban, él le contó algo muy interesante,
 pero que ella no entendió bien y le pidió que le
 explicase mejor, pero él le dijo que él se entendía y
 ella se cobró y le pegó. Se sentía muy irritada porque

1

NOM ET PRENOM

¹ Las anotaciones y subrayados realizados en el texto no representan ningún tipo de información para el lector.

ES-es 1

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

25 nunca le explicase lo que no entendía, y le empezó a gritar echándosele en cara.

Por la tarde estuvieron jugando al ajedrez. Ella se decidió a mover ficha pinta, porque sabía que curía siempre, pero al final se decidió por una. Martín en seguida le empezó a criticar duramente, aunque, al parecer un poco de broma, por la jugada realizada. Empezó a aconsejarle sobre qué debía hacer pero no valió a cometer ese error, pero ella estaba cada vez más cabreada porque él no podía de criticarla. Llegó un punto en el que pegó un puñetazo al tablero y él le dijo que era una pesada y que tuviera cuidado.

35 Finalmente, y tras un buen rato hablando y criticándole, Laura se cabreó y le dijo que no valdría a jugar con él, ya que no le ayudase, solo le hundía y él, en vez de pedirme perdón, lo recriminó que no supiera perder cosa que lo dejó boquiabierto.

40 Cuando volvió a casa se empezó a probar algo pero una cita que tenía esa noche. La verdad es que estaba muy ilusionada y hubo una conexión con lo que estaba muy a gusto, pero al probarse vio que lo quedaba mal y recordó los dos kilos que había engordado ese año. Lo que a cualquier persona le

ES-es 1

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

parecía algo banal, a ello le pareció de suma importancia, y le cabecó.

50 Durante la cita con Gabriel todo fue perfecto: cena romántica con los vinos entulizados, miraditas travis-
sas... lo que acabó en la cama. Mientras estaba en la cama todo iba bien, ella se sentía deseada y veía que él estaba a gusto, pero en cuanto acabaron, él se fumó el cigarrillo de después y se fue por donde
55 había venido.

Tan pronto como él se fue, ella se sintió fatal, como un felpudo. ¿Qué hacía mal para que nunca quisieran repetir o quedarse a dormir al menos? Ahora
60 descuidadamente, por su mala suerte, y se sumió en sus pensamientos. ¿culpable o sí misma de todo y se sentía verdaderamente mal, hundido.

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

ES-es 2

- 1 Tras una semana bastante complicada, Laura se levantó el viernes ..
 más bien sin ganas y con apenas esperanzas de distracción
 en todo el día. Para un mejor despertar, a veces, la
 única solución es darse una buena ducha, sobre todo
 5 para verse ante el espejo con otros ojos. Pero parece
 que a Laura esto no le hace mucho efecto y se
 aburrimiento se aparta de ella. Debe hacer un trabajo,
 pero se entretiene en mirar el facebook, aunque hoy,
 ni este chat «atrapa gente» la cautiva.
- 10 Hay algo en Laura que la atormenta y no deja
 de darle vueltas a algo que ocurrió la pasada
 noche, algo que la hace encontrarse en poco apática
 y taciturna, y sigue pensando durante toda la
 jornada mirando por la ventana y sin dejar que la
 15 convenga ninguna actividad de provecho.
- A la mañana siguiente, Laura, habiendo llamado
 previamente a su mejor amigo, a ver si éste lograba
 distraerla de sus pensamientos. Lo encuentra en mitad
 de la calle junto a la parada de bus que habían
 20 quedado.
- En estos momentos a Laura le hace mucha falta
 su amigo pero este trata de ocultarle las cosas,
 probablemente oculte algo que Gabriel le ha contado

ES-es 2

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

25 a cualquier cosa referente a la otra noche y Laura odia verdaderamente que le insistan en esas cosas y no lleguen a contráseles.

el sábado por la tarde, que mejor que echar una partida de ajedrez con un buen amigo. Después de comer Laura y María se disponen a ello.

30 María es no de esos tipos quisquillosos y perfeccionistas, es mejor de la clase, uno de esos chicos que se sienten por encima del resto de la humanidad, y por ello reprocha a Laura su pésima jugada de ajedrez en lugar de explicarle como puede mejorar.

35 Laura, ante esta situación pierde los nervios y grita a su mejor amigo y acto seguido se va a su apartamento.

40 Por fin ha llegado el sábado por la noche, y Laura podrá ver a Gabriel, aquel chico que tanto le gusta y con el que casi ~~se~~ sueña toda la noche del jueves.

45 Comienzan, así pues, los largos preparativos para la cita, un buen maquillaje, un buen peinado y muy importante ¿qué ropa ponerse? Tras probar algunas modelos Laura descubre que ha ganado algunas kilos y la ropa no le sienta tan bien como el

ES-es 2

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

50 año pasado. Se cambia de ropa y se dirige al restaurante en el que había quedado con Gabriel.

55 Después de una incómoda velada ambos se dirigen a casa de Laura y seducidos por el encanto de la noche se acuestan apasionadamente, aunque el resultado parece no ser el esperado y el joven se retira de casa de Laura, mientras ella mira como si se fuera se aleja.

Lo que ocurre con estos amores es que llenan pero y al final no acaban siendo lo que uno espera...

60 Laura se siente nuevamente sola, amargada y acorralada, ~~esta~~ envuelta en una nube de humo.

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

ES - es 3

1 Tras una semana bastante complicada, Laura se levantó el viernes ..
 muy cansada, con la cabeza dándole vueltas y sin ganas de empezar
 un nuevo día. Laura se dirige hacia el baño ajustando los
 pies, despeinada, la toalla colgando de una mano y aún en pijama.
 5 Parece que ¹ la semana ² la ha dejado ³ atada, hasta tal punto que
 no sabe qué va a poder hacer durante el día.

• Como es Viernes, Laura tiene que trabajar, aunque la tarea
⁴ no parece ⁵ entusiasmada ⁶ mucho, de hecho parece que es una
⁷ tarea que ⁸ le ⁹ aburre ¹⁰ mucho. Mientras trabaja no hace otra
 10 cosa que pensar en esa semana tan dura, de hecho ¹¹ su
¹² rendimiento ¹³ empieza ¹⁴ conforme pasa el tiempo, y comienza
 a distraerse con el vuelo de una mosca, da vueltas y
 vueltas en la silla, se mece y, finalmente opta por tomarse
 un descanso.

15 ¹⁵ Laura parece ¹⁶ aborrida, ¹⁷ no ¹⁸ logra ¹⁹ concentrarse ²⁰ y decide
 fumarse ²¹ ~~tomarse~~ un cigorro junto a la ventana para poder aclarar
 sus ideas. ²² Finalmente ²³ se ²⁴ cansa ²⁵ y apaga el cigorro.

El sábado por la mañana Laura sale a
 hacer algunas compras, pero ²⁶ ~~anda~~ ²⁷ ~~está~~ ²⁸ ~~tan~~ ²⁹ ~~desgustada~~ que
 20 ³⁰ ~~olvida~~ ³¹ ~~que~~ ³² ~~se~~ ³³ ~~ha~~ ³⁴ ~~dejado~~ ³⁵ ~~a~~ ³⁶ ~~su~~ ³⁷ ~~bebé~~, lo que le da un
 susto de muerte, y vuelve corriendo a por él. Ese misma
 mañana se ve con Martín, su mejor amigo, que le

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

- 25 cuenta una historia que Laura no termina de comprender.
 Como Laura no lo entiende, Martín, ~~que~~ al que en ese momento
 no le apetece explicarle le dice: "¡no pasa nada, yo ya me
 entiendo!". Laura, que ha pasado una semana muy dura,
 tiene los nervios a flor de piel y le da un cabezazo en
 la cara a Martín, y cuando está en el suelo le reprocha
 diciéndole: "¡te he dicho mil veces que no me vueltes las cosas
 30 que no me quieres explicar!". Laura advierte este comportamiento
 y su amigo Martín le ha hecho que ~~ella~~ ^{ella} se enfada.
 Sin embargo, al sábado por la tarde Laura y Martín
 vuelven a quedar para jugar una partida de ajedrez; Laura
 35 pasa mucho tiempo pensando una buena jugada para derrotar
 a su rival; hace mucho decidió realizar un movimiento
 seguro de su victoria, pero Martín le responde exclamando
 que ha hecho una jugada malísima, y durante el resto de
 la partida no deja de insistir en lo realmente mala que ha
 40 sido la jugada; poco a poco Laura va perdiendo los nervios
 y finalmente golpea la mesa, todo sin que Martín en ningún
 momento deje de estar tranquilo y relajado.
 Finalmente Martín gana la partida, destacando la facilidad
 con la que ha ganado, gracias a los fallos de Laura.
 45 Laura le quita que no volverá a jugar con él y que no
 puede mejorar si no deja de criticarla. Martín le contesta

ES-es 3

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

que no sabe perder y que no puede reaccionar así, que al fin y al cabo es un juego.

50 El sábado por la noche Laura tiene una cita con Gabriel, y quiere parecerse guapa para él. Se pone una camiseta que le encanta, al menos por delante, porque al mirarse al espejo por detrás descubre que no le sienta bien. Laura se lamenta de haberse acordado dos días antes del día y no sabe que ponerse. Está muy estroada.

55 Finalmente, el sábado por la noche se va a tomar una copa con Gabriel, y acaban teniendo relaciones sexuales, tras lo cual Gabriel se fuma un cigarrillo y se marcha. Laura lo ve irse por la ventana y e inmediatamente se va al baño. Se ha dado cuenta de que se siente sola incaprendida, se enciende un cigarrillo y se pone a pensar...

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

ES-es 4

1 Tras una semana bastante complicada, Laura se levantó el viernes ..
se dio una ducha de mala gana y marchó a traba-
jar. El día parecía de lo más aburrido; no tenía
apenas trabajo y finalmente se cansó de jugar al
5 solitario con el ordenador. ¡Qué peñazo de día!, pensó.
Nada conseguía entretenerla, ni el revoloteo de una mos-
ca ni el "tiowoo" que había inventado cuando era
pequeña. Recordaba cuanto le gustaba ir al des-
pacho de su padre y dar vueltas y vueltas sobre
10 la silla de su padre.

• Sin embargo, hoy estaba falta de ánimo; y para
mejorarlo lo único que hacía su cerebro era pensar
en su mejor amigo, Martín. Hacía tiempo que no lo
veía, así que tras un largo día de deliberaciones,
15 decidió quedar con él al día siguiente.

Ya bien entrada la noche, Laura se metió en la
cama tras su aburrido día, pero con la esperanza de
que su amigo Martín la entretuviera un poco.

Sonó el despertador y tras unos minutos saborean-
do la cama entre esas sábanas de algodón que había
20 comprado por unos pocos euros; Laura se arregló, tomó
su desayuno preferido: café y dos tostadas con mantequi-
lla y mermelada de arándos, y cogió el metro para lle-

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

gar a casa de Martin.

25 En cuanto bajó del metro y escuchó su nombre de la boca de Martin, un rayo atravesó su cuerpo y la cargó de excitación, alegría, nerviosismo, euforia... en fin; se creó una bomba de emociones que hicieron que Laura corriera hacia Martin como una leona lo hace hacia su presa.

30 ¡Cómo echaba de menos a su amigo! No obstante, a los pocos minutos recordó porque había dejado de verlo. Siempre ~~tenían~~ acababan en esas conversaciones que a Laura tanto sacaban de sus casillas.

35 Decidieron jugar una partida de ajedrez por pasar el rato mientras hablaban de sus últimas aventuras pero terminó siendo un infierno para Laura ya que no soportaba que nadie le dijera lo que tenía que hacer ni cómo, ni cuándo, ni dónde. Ella había llegado a lo que era por sí misma. Tampoco podía tolerar que Martin ^{Asiente / Sopelo} la hiciera sentir inferior a él, como una hormiga se puede sentir contemplando el universo. Como es de suponer, la velada terminó realmente mal; Laura había perdido el autoestima y, para colmo, había vuelto a discutir con su mejor amigo por lo que pasaría otra temporada sin volver a verse.

ES-es 4

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

De vuelta a casa, Laura decidió subirse el ánimo y salir a tomar unas copas con sus amigas pero, león; el universo estaba en su contra. Había engordado unos kilos y eso no le iba a ir bien para ligas.

Finalmente se puso un vestido un poco más amplio para disimular sus marcadas curvas y quedó con Gabriel; un chico que le había recomendado una amiga y Laura había aceptado ya que esperaba que un hombre le podría alegrar un poco la vida.

La cita fue bastante bien. Gabriel era un chico muy agradable que le hizo reír en varias ocasiones y ~~con él~~ que le hacía sentirse como una princesa. La velada terminó en su casa donde estuvieron haciendo el amor apasionadamente; sin embargo, una vez finalizado, Gabriel se marchó sin perder ni un minuto más de su vida con Laura.

Laura se sintió decepcionada y hecha una mierda. Su autoestima volaba a estar por los suelos, se sentía utilizada.

Decidió tomarse un cigarrillo tranquilamente y pasar de esos seres que nunca sabrán como tratarla.

ES-es 5

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

ES-es 5

- 1 Tras una semana bastante complicada, Laura se levantó el viernes, ... malhumorada, con pocas ganas de casi todo. Recordaba vagamente la noche anterior, pero tenía la fuerte sensación de haber descondido velozmente por un precipicio. Se miró en el espejo de-larmario. Las greñas, las ojeras, 5 esas pequeñas arrugas en la comisura de los labios, en el rabillo de ambos ojos. No se sentía bien consigo misma. De hecho, estaba a mil millas de sentir algo parecido al amor propio. Se sentó frente al ordenador y con ojos aburridos echó un vistazo a su correo electrónico. Tras borrar un par de spams decidió dejarlo.
- 10, Apática, se embobó en el vuelo de una mosca, fascinada durante unos segundos. Luego juguetó con la silla, como tan abogemente solía hacer cuando era pequeña. Pero ahora no sonreía. Tras unos instantes con la cabeza escondida entre los piernas, tomó una ligera dosis de orgullo y se dirigió a la ventana. En ese momento, sonó el teléfono. ¡Martín!
- 15 Un poco más animada, se volvió con lo primero que encontró en su desordenado armario y salió de casa. Tras cuarenta minutos en el Metro, al fin llegó a la parada donde debía encontrarse con Martín. Giró la cabeza en todas direcciones buscando, hasta que su mirada se topó con la de su amigo. Levantando los brazos y con una sonrisa de oreja a 20 oreja corrió hacia él y ambos compartieron un estrecho abrazo. Tras un rato de cariñosa conversación, llegó uno de esos puntos (que solían ser poco frecuentes) en los que Martín conseguía enamorar a Laura. El estado duró más bien poco. Hicieron como si nada hubiera pasado y

ES-es 5

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

- 25 se dirigieron al café más cercano. Pidieron dos cortados y un tablero de ajedrez. Al cabo de un rato, Laura se encontraba concentrada en la jugada. Sus pensamientos eran rápidos, pero un tanto caóticos. Cuando finalmente movió, muy segura de su éxito, Martín comenzó a dejarla en evidencia con un discurso arrogante y poco amable. A medida que él hablaba, ella se iba enfureciendo cada vez más. Hasta llegar a un punto en el que
- 30 le espetó que jamás volvería a jugar con él. Por su parte, Martín, le respondió con cara de suficiencia que no soportaba a la gente que no sabía perder. Tras unos instantes en blanco, Laura se levantó bruscamente, le dijo que ya hablarían y salió a grandes zancadas del bar.
- 35 Ya en casa, recordó que la noche anterior había conseguido con uno de sus pocos momentos de lucidez - una cita con aquel tipo que, aunque no era demasiado guapo, sí parecía poder mantener una conversación más o menos decente. Después de recibir hora probándose ropa, decidió ponerse aquel conjunto que tanto le gustaba a su exnovio. "Que se joda", pensó. Pero mientras se miraba frente al espejo con el modelo elegido, un botón del pantalón saltó. Enfureció. ¿Qué más podía salir mal?
- 40
- Ya en el bar, Laura se encontró más tranquila, incluso contenta. El leve efecto que la primera copa le había producido acababa las palabras perfectamente seleccionadas que su acompañante le dirigía.
- 45 Una hora después, se encontraban en casa de ella, follando con pasión

ES-es 5

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

● y prisa a partes iguales. Cuando acabaron, él se fumó un pitillo tranqui-
 lizante, mientras ella se vestía, casi con vergüenza. Sincerándose consigo
 misma, pasó: "Vaya mierda de polvo". "¿Ha estado bien no? A ver cuando
 so repetimos...". "Claro, claro, pero ahora me tengo que ir". Ella le
 siguió con la mirada hasta que desapareció por la esquina. Luego
 se dirigió al sofá, se lió un cigarrillo y comenzó a fumarlo muy, muy
 lentamente.

"Un día absurdo. Un pubo día totalmente vacío" - dijo, aún sabiendo que
 SS nadie la podía oír.

ES-es 6

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

ES-es 6

- 1 Tras una semana bastante complicada, Laura se levantó el viernes ..
de bastante mal humor y con los ánimos por los suelos... Consigue
- salir de la cama, vestirse y llegar al trabajo. Pero su melancolía no mejora, sentada delante de su ordenador, es incapaz de concentrarse
- 5 en su trabajo y la primera mosca que pasa es capaz de distraer su atención. Desesperada, deja de lado su ordenador y se pone a dar vueltas en su silla giratoria. Pero no es solamente la silla la que da vueltas: en su cabeza los problemas acumulados durante la semana pasan factura y por más vueltas que le
- 10 dé, la pobre Laura no consigue levantar cabeza - Triste y descorazonada se levanta y va hacia la ventana... pero el día gris no ayuda a mejorar su estado de ánimo. Se queda embobado mirando la evolución de las nubes y la neblina gris, que lo envuelve todo en un halo de melancolía. Laura
- 15 decide despejar la cabeza de problemas leyendo un libro, pero ni siquiera este libro, infalible en otras ocasiones, le funciona esta vez... Así que se dice: - Me voy a la cama y como dijo Escarleta O'Hara, mañana será otro día:-
- ¡Por fin es sábado! Esto es lo primero que piensa Laura al levantarse.
- 20 Consigue salir de la cama, encontrar ámbulos para vestirse y salir a la calle. ¿cómo? Laura cree que alquien la llama pero ensimismado como está con sus preocupaciones no consigue identificar de dónde viene la llamada. ¡Uy! ¡Pero sí es Martín! ¡Qué alegría! Laura se

ES-es 6

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

- 25 lanza a la cámara, al encuentro de Martín. ¡Por fin una cara
amiga! ¡Un hombre sobre el que llorar! El pobre Martín es pillado
por sorpresa por el abrazo de oso de Laura. Cuando se le
consigue sacar de encima... Martín apuñalea también para contarle
sus problemillas... a los ojos de Laura, nada comparable con la
horrible semana que ella ha tenido... Y al final, muy a su estilo,
30 Martín le suelta que no hay ningún problema, que no pasa
nada (solo le ha pegado un collar que a la pobre Laura todavía
le dan vuelta las neuronas en la cabeza). Parece mentira que
su mejor amigo la conozca tan poquito. Harlo de dar "falsos problemas"
de Martín, le golpea la cabeza y le recuerda que odia sus
35 batallitas y que ella nunca le pide que le cuente nada, que no está
allí para consolarlo y él como si nada le vomita sus pro-
blemas sin preocuparse lo más mínimo de su estado de ánimo,
sin preguntarle si quería que así le fue la semana. En fin,
¡hombres!
- 40 Por la tarde, Laura ha ~~aprovechado~~ aprovechado jugar la enésima partida
de apedrez con Martín... ¡Pero cuándo aprenderá? Si ni siquiera
le gusta el apedrez y Martín... bueno, Martín no es el contrincante
más paciente del mundo, que digamos... Laura se concentra, dipo
45 a en todo sus problemas y fija toda su atención en la
partida de apedrez. Y esto supone un error porque Martín es
mejor jugador que ella... pero no, no se va a preocupar,
2

ES-es 6

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

- este vez le gana seguro. Martín pone cara de poker mientras Laura estudia la jugada. Ella mueve unavocado de la buena decaración y él le suelta un poco de agua fría: que si no sabe jugar, que si se presinto demasiado... Pero ¡qué poca paciencia! A
- Laura se le sube la marca a la nariz y golpea el tablero de apedura con furia. Pero hay que ver qué carácter que tiene esta onico, pensó
 - Martín. Laura, indignada, decide no jugar más con él y él decide lo mismo, porque no soporta la gente que no aguento perder!
- 50 Al momento, Laura se marcha a casa, con su cita nocturna con Gabriel. Una hora frente al espejo y desesperación porque ha engordado un par de libras y su camiseta 'femme fatale' no saca el efecto deseado... enfadada sale corriendo hacia su cita romántica...
- Todo bien, acaramelados en el bar, acaban en el apartamento de Laura
- 60 y sin sorpresas: 5 minutos, ella se viste y él se fuma su pitillo. Estuvo bien mientras duró... pero ¡qué coño! Placer seguido de decepción, en un lapso de tiempo de 5 minutos. Gabriel se ve y ella se queda sola, mirando la cello con melancolía y urido como sus planes de despertarse el domingo por la mañana acompañada se van al garete. Se mira en el espejo del baño preguntándose si le pesa algo malo a ella o si son los tres, que no hay quien los entienda?.. Se fuma un cigarrillo y se queda enojado en su mundo... donde ella es la único responsable de sus pensamientos y de sus sentimientos... Buena reflexión para encerrar el domingo y la semana siguiente... esperamos de mejorar humor y más animada que la semana que pusto acaba.
-
- 70

ES-es 7

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

ES-es 7

- 1 Tras una semana bastante complicada, Laura se levantó el viernes ..
de la misma forma que se acostó el jueves, enfadada. No entendía por qué
Gabriel no la había llamado desde el domingo. Antes si quería de llegar
al baño imaginó el día que le esperaba y pensó volver a la cama.
- 5 • Pronto el enfado se transformó en desganar, y la desganar en tristeza,
y, igual que un autómata, se metió en la ducha y se preparó para
ir al trabajo.
- Al llegar, como todos los días, dedicó la primera redra hora a
leer el correo. Entonces descubrió el mensaje de Gabriel, que la
10 invitaba al día siguiente a cenar. ~~Se acordó inmediatamente~~ Llevaba casi
una semana esperando ese mensaje, y ahora se recordaba con cada
palabra. Pronto se puso nerviosa. ~~Le~~ entró el agobio típico previo
a cada cita. Pero, ¿y si sucedía lo mismo que la última vez?
No entendía por qué las cosas no habían funcionado con ese día.
- 15 A partir de allí pasó toda la mañana sin poder concentrarse, aburrida
y sin apenas emoción ante el fin de semana que le esperaba.
- Laura trabajaba en casa. Es editora y envía su trabajo por
mail a su jefe. Por lo tanto pasó toda la mañana sola, y como lo
20 tenta planes, la torce también. De la silla a la ventana y
de la ventana a la silla. Estaba harta, al día siguiente
quedaría con su mejor amigo. Martín, y así ~~no debería~~ que
podría dejar de darle vueltas a la cabeza.

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

25 Por fin llegó el sábado, y a la mañana salió en busca de su amigo. Estaba loca por verle y, cuando llegó el momento, le dio un abrazo que casi lo estrangula. ~~El~~ Martín era un chico divertido pero muchas veces parecía de hacerse el interesante, y Laura, tras la semana que había pasado, no estaba para aguantar tantas tonterías. No dejó an amarlo ni bafefada para ~~sacarle la~~ ~~la realidad de su~~ dejárselo claro que se estaba comportando como un adolescente.

30 Por la tarde estuvieron jugando al ajedrez. Era el juego preferido de Martín, pero a Laura no le entusiasmaraba demasiado. Accedió a jugar con él para darle un gusto. Laura lo hacía lo mejor que podía, pensando sus jugadas, pero Martín, un jugador más experimentado, la ganó fácilmente. A Laura no le importaba perder, pero Martín, con cada movimiento, hacía comentarios ~~relajando~~ para dejar claro que él era mejor e ~~intendando~~ humillar a Laura. Laura se enfadaba muchísimo, estuvo a punto de lanzar el tablero por los aires. Laura lo tenía claro, Martín era su amigo, pero ~~cuanto~~ de vez en cuando se comportaba como un idiota.

45 Al fin llegó el sábado por la noche y Laura comenzó a prepararse. ~~Era un chico~~ Se puso su camiseta preferida, le gustaba mirarse en el espejo. Pero cuando le parecía que había engordado y que los pantalones no le quedaban bien, notó en cólera, como de coquebombre. Laura tenía muchas cambias de

ES-es 7

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

- humor. Ante la música saltaba, pero a fin de cuentas era normal, ella se esforzaba por en cada cosa que hacía, y nunca recibía nada a cambio. tenía derecho a enfadarse, ¿no?
- 50 Al fin llegó la cita con Gabriel. Era un chico encantador, le cayó gustaba mucho. Al fin consiguió que la invitara a su casa y, una vez allí, no perdió el tiempo y se abalanzó sobre él. Llevaba mucho tiempo esperando ese momento, ~~ya que~~ pero la cosa no fue demasiado bien. La cosa terminó antes de lo esperado y él se enfadó con ella. Laura no entendía por qué estaba enfadado, en tal caso debería ser ella quien se hubiese molestado. Ella quería pasar la noche con él, le gustaba la verdad, pero él la dijo que se fuera.
- 55 Cuando se dio cuenta volvió a estar en casa, ~~completamente~~ sola, exactamente igual que durante toda la semana. Estaba triste, pero, sobre todo, se sentía vacía. La resignación invadió su ánimo y, mientras se fumaba un cigarrillo, se dijo a sí misma: más vale sola que mal acompañada.
- 60

65

1 Tras una semana bastante complicada, **ES-es 8**
 Laura se levantó el viernes con un
 humor de perro, parecía que no iba
 a ser un gran día.

5 Se levantó de la cama, cogió la
 toalla y se metió directamente en la
 ducha, quizás esto le ayudaba un poco
 a espabilarse.

10 Era las 8:00 de la mañana y ya
 se veía como de costumbre, sentada
 de frente al ordenador. ¡COMIENZA LA
 JORNADA! (PauX)... Buff! Las horas que
 me quedan para que acabe este día!!

15 Laura estaba particularmente distraída
 esa día de los que le apetecía
 quedarse en la cama, o durando
 por casa con el pijama, nada de
 hablar con nadie, nada de socializarse
 y mucho menos, ¡¡nada de trabajar!!

20 Así que el día pasó... pesativa,
aburrida, distraída, totalmente ausente.

25 Parecía por la oficina arrastrando los
 pies de camino hacia la única ventana
 de su oficina, necesitaba un poco de
 exigencia ese día, ... necesitaba que
 empezase el día... ¡FIN DE SEMANA!

30 la mañana del Sábado Laura se despertó
 de sujeo nuevo. Además tenía planes, había
 quedado con su amigo amigo, Martín, hacía
 ya tiempo que no se veían, además
 parece que tenía preparadas noticias
 frescas que contarle.

35 Así que se levantó, se puso guapo y
 salió a la calle, a tomar ese orgullo
 que tanto ansiaba el día anterior.

Cuando Laura vio a Martha en la plaza
 como había el ilusionista. Detenidamente
 había estado de eventos su compañía,
 40 Martín, sin embargo, parecía sorprendido
de esa efusividad.

Comenzaba a hablar y a ponerse el
 día con sus cosas, pero ese día Martín
estaba especialmente distante, además
 Laura intentaba aconsejarle, qué le parecía
 45 que los consejos de Laura no le interesaban.

Martín empezó a contarle algo a Laura
 sobre su trabajo, algo complicado, porque por
 la cara que ponía Laura parecía no
 entenderlo, pero se le veía interesado,
 50 así que intentó que le diera más ex-
 plicaciones, que simplificarse un poco...

pero Martín, como siempre, no le gustaba perder el tiempo dando explicaciones.
 Esto es así! Si de lo has pillado a la
 55 primera es tu problema, solía decir
 Martín. Algo que Laura odiaba, por
 eso muchas veces tenía enfrentamientos.
 Pero bueno, lo dejó pasar, fueron a comer
 juntos y por la tarde como usualmente
 60 hacían desde hace ya unos meses, fueron
 a jugar a la ajedrez.

La partida empezó, Laura estaba muy indecisa
 ese día, le costaba dar un paso adelante
 en el juego. Y cuando se decidía...
 65 ¡error! No estaba acertando ni una jugada.
 Y para colmo, tenía a Martín con sus
 aires de sabiondo, juzgando cada paso que
 daba. En este caso, Martín intentaba darle
 consejos, pero de un modo tan detestable
 70 y con una prepotencia que lo único
 que conseguía es que Laura se irritase
 y terminase enfadándose con él. Y más
 aún si había perdido la partida.
 Así que terminada la partida, y cada
 75 uno se fue a su casa. Laura tenía que
 prepararse, esa noche tenía una cita.

Laura estaba en casa, fue directa al armario y cogió su ropa favorita, tenía que estar perfecta esa noche.

80 Pero al probarse la vio que ya no le quedaba tan bien como la última vez que se la había puesto, su última cita.

• Había engordado, a la vez que estaba engordando ese día su inseguridad.

85 Y llegó la hora de la cita con Gabriel, un chico bastante interesante, del que llevaba bastante tiempo intentando seducirle.

90 Se fueron a cenar, y después de la segunda copa a Laura no le hicieron falta ningún metecido de seducción más, y acabó llevándose a su casa y acostándose con él.

95 Para su sorpresa, aquel hombre dulce y cariñoso de la cena, se convirtió después del polvo, en una persona indiferente y frío, que parecía que su trabajo había terminado ahí.

20 Gabriel se fumó un cigarro y se marchó, y Laura aún más insegura, se quedó en
100 veía toda la noche pensando que necesitaba un cambio en su vida.

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

ES-es 9

- 1 Tras una semana bastante complicada, Laura se levantó el viernes ...
 con cara de muy pocos amigos, se dirigió al baño y se
 aseo. Después se sentó frente al ordenador y echó un
 vistazo a sus redes sociales, nada, como de costumbre,
 5 y empezó a impacientarse. "¿Ahora qué hago" se preguntó,
 se decidió a ver una película pero no sabía cuál
 elegir así que al final decidió dar una vuelta por
 casa, miró por la ventana y pensó que, con el día
 tan bueno que hacía, la mejor opción era ir a
 10 dar una vuelta por el centro de la ciudad aunque
 seguía un poco indecisa. Antes de salir de casa se
 acordó de que tenía que recoger la mesa y lo hizo
 a regañadientes. ~~En~~
 Cuando llegó al centro, nada más salir del metro
 15 se encontró por sorpresa a su amigo Martín, ~~nada~~
 en cuanto le vio salió disparada hacia él para
 abrazarle, qué alegría se llevó, ya que hacía
 mucho tiempo que no se veían. Se fueron a tomar
 algo por ahí, a poner orden a sus vidas. Laura
 20 le preguntó a Martín por su vida sentimental y él
 le contestó que algo había pero sin dar más explicaciones
 lo que enfadó a Laura ya que sintió que Martín
 le ocultaba algo y no quería contárselo porque no
 1

NOM ET PRENOM

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

- 25 Confía en ella. Martín se desentendió del tema pero Laura seguía dándole vueltas a la contestación así que al final le dio un guantazo a Martín y le repitió muy cabreada lo que siempre ^{le} había dicho, que no le contase cosas que no quería explicarle.
- 30 Así pues, hecha una furia, se fue a su casa a comer. Por la tarde, Martín le dijo de echar una partida de ajedrez y así calmar los humos. Laura que no estaba en sus mejores días empezó a impacientarse y a ponerse nerviosa conforme avanzaba el juego, puesto que cada movimiento que realizaba era un error según Martín. Además, Martín no paraba de repetirle lo mala que era al ajedrez, lo que
- 35 aumentó la ira de Laura que al final le mandó a la mierda y le dijo que ya no jugaría nunca más con él.
- 40 Por la noche, Laura había quedado con Gabriel así que se pegó horas y horas ante el espejo decidiendo que se iba a poner. Cuando al final, después de ~~darle~~ darle muchas vueltas, decidió lo que se iba a poner, se dio cuenta de que no le quedaba bien por detrás así
- 45 que vuelta a empezar, cada vez más desesperada. Finalmente llegó la hora de la cita, estuvieron tomando

ES-es 9

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

50 algo en un bar y después, más adelantada la noche, se fueron a casa de Laura. Ella estaba muy excitada y él también así que acabaron haciéndolo en el dormitorio. Laura estaba muy segura de sí misma
 55 en ese momento y muy feliz a la vez. Cuando terminaron Gabriel se echó a un lado y encendió un cigarro lo que no resultó demasiado bien a Laura, si lo sumamos al hecho de que cada más acabárselo se marchó de su casa. Laura se quedó un tanto confundida, no sabía
 60 qué pensar. Al rato de pensar y pensar ~~se~~ comenzó a llorar, se sentía muy desgraciada y sobre todo pensaba en que Gabriel sólo le había utilizado para conseguir lo que él quería. Finalmente, Laura se echó un cigarro para ver si así aclaraba sus ideas y se iba pronto a dormir, para que ^{de esta forma} ~~ese~~ ese día de esa fatídica semana terminara de una vez. "No te puedes fiar de nadie", pensó Laura.

ES-es 10

ES-es 10

LAURA

- 1 Tras una semana complicada Laura se levantó de viernes con desgana. En el trabajo todo era monotonía y poco hacía falta para que su mente volase. ¡Menudo día más largo! Ni el cigarro del descanso ayuda a digerir la jornada. Camina por ahí, reviso por allá, nada, no hay manera, ¡qué aburrimiento!
- 5 Todo llega, y ya es sábado. Todo queda compensado, ha quedado con su viejo amigo Martín. Está ansiosa de desquitarse de la semana. Este día promete.
- El día se ha estropeado bien prontito. Laura se enfada cuando Martín hace un comentario de los suyos. No hay quien le aguante cuando pone tan arrogante. Pero todo se perdona, son muy buenos amigos y algo así no lo cambiará.
- 10 Deciden jugar al ajedrez por la tarde.
- Comienza la partida. Laura es muy concienzuda en sus movimientos. Va ganando Martín. Un pequeño consejo a Laura, bueno, es por ayudar. Y de nuevo sale el prepotente interior de Martín provocando una discusión. Laura nunca aprende.
- 15 ¡Toca ponerse guapa! Sábado por la noche ¡y cita!
- Vaya... estamos en racha... de mala suerte. Tanta rutina sedentaria ha aumentado su talla. Dos kilos no son nada, pero quiere estar más que perfecta para Gabriel. Ya no podrá confiar en su camiseta favorita que nunca fallaba.
- 20 Bar, copitas, buena música, buena compañía, todo va genial. Gabriel sabe como camelar y ella ya está dispuesta a todo. En su mente no para de imaginarse a los dos comiéndose a besos, entre caricias, sensualidad, calor, lujuria ¡¡y desenfreno!!
- Nada más lejos de la realidad, polvete rápido, pitillo y casa, ¡qué prisas chico!. Vaya chasco. Uno más a la lista de fracasos.
- 25 Laura medita acerca de su trayectoria emocional. Está claro que hay algo que no marcha bien.
- Es hora de cambiar.

ES-es 11

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

ES -es 11

1 Tras una semana bastante complicada, Laura se levantó el viernes ..
 parecía que el día no iba a comenzar mejor, se sentía cansada,
 aburrida, enfadada ... por lo que decidió darse una ducha
 que, quizá, la relajase...

5 Una vez duchada pero no habiendo conseguido que esto
 la despertase, decidió encender el ordenador, pensando
 que podía ser una solución contra el aburrimiento y la
 apatía ... pero no. El ordenador no la distraía; continuaba
aquel aburrimiento, era holgazanería, que tan pronto le hacía

10 dar vueltas en la silla, como sentarse, levantarse, mirar
 por la ventana, leer un libro, ... no por suscitándole
nada de esto un mínimo de interés o divertimento.

15 El día siguiente se parecía más interesante para Laura,
 había quedado con Martín, su mejor amigo por lo que
 salió al lugar de la cita con ansias por verlo y al no
 hacerlo se preocupó durante unos instantes hasta que lo
 vio y corrió a abrazarlo entusiasmada.

20 La cita y la día siguiente pero Laura acabó enfadándose
 con su amigo (ya que pensó que éste había que a Laura le)
entrevista que no le contase y explicase las cosas, él
seguía haciéndolo.

Por la tarde los dos amigos continuaron su encuentro con
 una partida de ajedrez en la que Laura comenzó

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

- insegura, ¿qué hacer? tras pensarlo, sí, Laura se sentía
- 25 • confiada y convencida de que su juicio era perfecto hasta que Martín comenzó reprochándole lo mal que había jugado, lo deprisa que lo hacía... y una serie
- de críticas que hicieron que Laura se fuese cabreando poco a poco hasta que estalló diciéndole a su amigo
- 30 • que no volvería a jugar con él. La respuesta de éste, además de enfada sorprendida la acabó de enfadar del todo.
- Llegó la noche y Laura comenzó a prepararse para su cita con Bruno. Se prohibió en su cabeza que tan bien le sentaba. Se veía estupefacta hasta que...
- 35 • ¡oh, oh! la parte trasera no quedaba tan bien como recordaba, ¿por su exo 2kg? Laura además de decepcionarse, se sentió por primera vez en el día, enfadada.
- 40 • Finalmente, llegó la esperada cita que tantos quebraderos de cabeza le había dado previamente. Por primera vez en el día Laura se sentía relajada y cómoda. Gabriel le hacía sentir bien.
- Tras unas copitas la cita acabó en el peso de Laura.
- 45 • Gabriel seguía haciéndola sentir en las nubes, pero el momento final tenía que llegar. En el momento

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

50 ~~La~~ llegaba a su fin y mientras Gabriel parecía su-
prestarle una atención a Laura, ésta se vistió.
Mientras Gabriel se marchaba, Laura lo divisó desde
la ventana. Hacia unos minutos Laura se sentía
relajada, cómodo y ajena, esas emociones habían
pasado a ser, desconfianza, desilusión...
Ella no sabía bien el porqué, pero la sensación que
tenía era de que era un fracaso.

55

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

ES-es 12

1 Tras una semana bastante complicada, Laura se levantó el viernes ..
 malhumorada, cansada, con ganas de no salir de casa, así
 que piensa darse una ducha haber si se despeja.

5 Llegó al trabajo y se sienta en su despacho, pero no
 tiene las ideas claras. Ha una semana tan agotadora,
 que el cansancio no le deja despejar la mente, está
 ● abstrata: en sus pensamientos, en sus problemas. Parece que
 por fin ha encontrado inspiración y ha conseguido sacar
 unas cuentas roles en color, así que se pone a trabajar.

10 pero con felicidad, **ese entusiasmo** no le dura mucho y
 se desespera. Entonces decide salir un rato del despacho,
 asomarse al exterior ha despejarse y ha fumarse un
 cigarrillo, pero parece que hoy no es su día, así que
 se marcha de vuelta a casa, haber si el fin de semana
 15 mejora un poquito.

● El sábado por la mañana **esta más** contenta, ha quedado
 con su mejor amigo Martin, así que coge el metro para ir
 al encuentro, cuando llega, se pone a buscarlo desesperadamente,
 porque parece que va a ser el mejor momento de la semana,

20 en cuanto le ve corre hacia él y le estrecha entre sus
 ● brazos muy contenta de estar con él. Se van a dar una
 ● vuelta y a ponerse al día de sus vidas, pero **Laura**
 acaba enfadándose y mostrándose agresiva con Martin.

ES-es 12

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

- 25 • por un comentario de este. Mejor dicho porque Laura quiere que sea más específico y parece ser que si no se hacen las cosas como ella quiere se enfada. Aún así, deciden ir a comer juntos y parece que el ambiente está más tranquilo y se ponen a jugar al ajedrez. Laura es bastante indecisa y Martín parece tenerlo todo muy controlado. Al final Laura decide jugar, mover ficha y está contenta, orgullosa de sí misma, hasta que Martín critica su jugada y su forma de jugar, es bastante crítico y duro con Laura, está claro que él tiene más práctica en lo que al ajedrez se refiere. Laura se enfada muchísimo y vuelve a sacar su lado agresivo, está muy sorprendida con el comportamiento que ha mostrado Martín, no creía que fuese un chico tan crítico y mucho menos, teniendo en cuenta que es su mejor amigo, eso le decepciona y se enfada, así que decide irse a casa, porque el día no ha terminado y con un poco de suerte acabará mucho mejor. Tiene una cita con un chico que le gusta mucho, está feliz, porque por fin ha conseguido una cita con él y tiene muy buenas expectativas para esta noche. Pero llega el gran momento de elegir la ropa más adecuada para dejar al pretendiente deslumbrado y Laura se viene abajo (no se encuentra cómoda con la ropa que tiene) y con

ES-es 12

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

el cuerpo que tiene y se pone de mal humor, ya es
 casi la hora y no encuentra nada con lo que se
 siente cómodo, atractivo y sexy. Después de probarse unos
 50 cuantos modelos, consigue el apropiado y se va al encuentro
 con Gabriel. Es un chico atractivo, con mucha seguridad
 en sí mismo y muy atrevido. Laura está muy emocionada
 y le invita a subir a su casa. La cita va viento en popa y
 se besan y se tocan. Laura está feliz, ardiente, deseosa y
 55 con ganas de seguir adelante y acaban los dos
 desnudos en la cama. Pero lo que parecía que iba a
 ser la noche perfecta ha sido un poco decepcionante para
 Laura y avergonzada se vuelve a vestir, por el contrario
 Gabriel se lo ha pasado muy bien y se marcha. Laura
 60 observa como otra vez se ha vuelto la espalda y se
 siente decepcionado, solo y triste. Así que se sienta en
 su habitación frente a una pantalla, con un cigarrillo pensando
 en que será de ella, que puede hacer para no sentirse
 tan solitaria y triste.

65

ES-es 13

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

ES-es 13

- 1 Tras una semana bastante complicada, Laura se levantó el viernes de muy mal humor, se sentía cansada y sin ganas de enfrentarse al mundo.
- 5 Cuando llegó a la oficina abrió el ordenador y se dispuso a enfrentarse a una monótona jornada de trabajo. El día empezó como todas, con una lista de tareas rutinas y aburridas: revisar la planificación, leer el correo...
- 10 De repente un mail inesperado entró en el buzón: Gabriel, el seductor e imposible estaba en la ciudad y quería ver a Laura el sábado por la noche en una cita romántica. Laura estaba estupefacta, desde la última vez que se vieron había pasado mucho tiempo, y no terminaron de manera cordial... de hecho, pensó en la última vez que se vieron pasó a Laura de un humor melancólico y triste.
- 15 Laura dudaba: por una parte le apetecía mucho verle y darle en las narices con lo bien que le iba, su corte de pelo moderno y lo interesante que era su vida y por otra le costaba hacerse daño otra vez. Pero se sentía fuerte y la curiosidad era tan grande que contestó que sí. Al segundo se había arrepentido y le invadió de nuevo la melancolía.
- 20 En su pausa para fumar
- Cuando llegó a casa por la tarde no podía parar

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

25 de darle vuelta a la dichosa cita. Podría anularla, pero entonces parecería que tenía miedo, o que no se había recuperado. Estaba hecha un lío.

30 El sábado por la tarde había quedado con Martín para su tradicional partida de ajedrez. Le ayudaría a evadirse del 'nun-run' de la cita y a pasar un buen rato. Además, esta vez pensaba ganar!

35 • Como siempre empezó de buen humor y con expectativas, pero tras los primeros movimientos y a medida que se complicaba la partida empezó a dudar... por fin dio con el movimiento perfecto, que le llevaría a humillar a Martín y vencerle en un momento histórico de la historia del ajedrez... Pero no, Martín empezó a criticar cada uno de sus movimientos desde ese momento. Laura notó cómo

40 • el enfado crecía en su interior. Al principio intentó contenerse, aceptar las críticas, pero Martín no paró hasta que logró hacerla estallar. ¿Cómo pretendía que aprendiera algo con esa actitud tan negativa y agresiva hacia ella? Pero el colmo, y lo que le dejó estupefacta es que luego Martín le dijera que no sabía perder y que había

45 • sobre-reaccionado ¡ver para creer!

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

50 Por fin llegó el momento más temido y esperado: la cita. Finalmente no había tenido valor (o no había podido vencer la curiosidad) para cancelar la, así que tenía que ponerse guapa, espectacular, para el encuentro.

55 Laura eligió una camiseta que le encantaba y hacía destacar su figura. Frente al espejo se sintió muy favorecida y sexy en el primer vistazo, pero después empezaron sus dudas: se miró por detrás y detectó una minúscula
 60 amarga que al moverse se convirtió en una horrible pliegue justo encima del culo. Entonces saltó la alarma y Laura empezó a recordar lo que había engordado ese año (12 kilos!) y se enfadó, se enfureció consigo misma ^{→ 2 personas!} pensando que no tenía que ponerse y que TODA la culpa era suya. Estaba horrible en su cita con Gabriel, al que quería
 65 epatar, impresionar con su encanto, y eso era lo peor que le podía pasar en ese momento.

65 Afortunadamente Laura encontró un rehidido negro en el fondo de su armario que hacía siglos que no se ponía pero que le quedaba como un guante. Llegó a la cita algo nerviosa pero se sentía bien en su piel y se relajó y empezó a disfrutar

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

- 70 de la seductora conversación de Gabriel y el vino. No sabía por qué, pero Gabriel conseguía hipnotizarla, se sentía como una colegiala tímida y temblorosa cuando ~~de~~ él desplegaba sus armas de seducción.
- 75 Como siempre acabaron en la cama. Gabriel le hacía subir como una diosa de la sexualidad, alguien realmente especial y sabía tocar los todos precisa que conversaban a Laura de que el sexo con Gabriel conducía esta vez a una
- 80 situación diferente. Pero al terminar todo fue igual que siempre: el seductor y escuchador Gabriel se transformó en el tipo distante y con prisa de siempre, y Laura se volvió a sentir fuera de lugar e
- 85 incómodo. ~~El~~
- Como siempre Gabriel no tardó más de 10 minutos en vestirse y salir corriendo. Laura le miró desde la ventana mientras le invade otra vez la melancolía y una sensación de ~~ataque~~ vacío, que tardaría varios días en desaparecer.
- 90

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

ES-es 14

- 1 Tras una semana bastante complicada, Laura se levantó el viernes ..
de muy mal humor. Sólo quería darse una ducha y empezar
de una buena vez el inevitable día de trabajo que se le
plantaba, tedioso y aburrido. Al llegar al apartamento de baño,
5 su compañera de piso ya estaba dentro y, con la tardada que
siempre ~~era~~, Laura se resignó a esperar. ~~se fue~~
Ya en el trabajo, Laura confirmó sus sospechas. ~~que~~
~~de ella~~ ~~pero~~ sus labores no conseguían motivarla y por lo
tanto no hacía más que mirar el ordenador fijamente y
dejar ~~en estado de~~ que ~~la~~ ansiedad se apoderara de ella.
10 No encontraba salida a una rutina que ella misma había construido
pero que ahora la aprisionaba. Todos los días le daba
vueltas a la cabeza para encontrar una vía de escape, pero
acababa derrotada, fumando sin parar y mirando por
15 la ventana ~~te quedo pensando~~ a las personas que
pasaban, imaginando que ellos sí tenían la vida emocionante
que ella no se atrevía a perseguir.
● Lo único que la animaba y que hacía este viernes
diferente a tantos otros era la visita de su amigo
20 Martín. Martín ^{al día siguiente} era su mejor amigo desde que tenía uso
de razón y cuando lo vio aparecer no pudo contener sus
ganas de correr a abrazarlo. Martín también estaba
● feliz de verla, pero sus sentimientos jamás confesados
hacia ella, lo hacían buscar distancia soñando ~~comentarios~~
25 que la imitaban.
● Laura, por supuesto, no sabía por ~~estas~~ correctamente
este comportamiento. Y se enfadaba muchísimo con
● Martín. "¿Por qué?" pensaba "¿por qué te gusta
meterse conmigo? ¿dejar frases a medias y picar mi orgullo?"
30 Pero nada de eso importaba demasiado. Martín y ella

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como personajes.

eran inseparables, ~~él~~ siempre podría contar con él y su presencia ~~era~~ en la vida de Laura no estaba a discusión.

35 Después de un acalorado juego de ajedrez, en el que Martín anormetió implacablemente contra Laura ~~para~~ ~~no~~ ~~para~~ ~~evitar~~ decirle lo hermosa que estaba esa tarde y para poder mirarla fijamente a los ojos sin que se le notara lo mucho que la deseaba, Laura se fue a casa. Esa noche tenía una cita con Gabriel

40 y tenía que prepararse.

Gabriel era un atractivo, pero escumiduzachico que había conpido en la facultad. ~~Además~~ Laura se volvía loca cuando estaba con él, pero tenía la sensación de que él no tanto por ella. Y encima había engordado

45 un par de kilos! ¡Con ese culo gordo ~~gabriel se iba~~ no iba a conseguir jamás que Gabriel se enamorara de ella!

~~Además~~ ~~había~~ ~~todo~~ ~~el~~ ~~se~~ ~~modelito~~ ~~que~~ ~~había~~ ~~pensado~~ usar, ~~Además~~ Además, la ropa que había pensado

50 ponerse no le quedaban tan bien como recordaba y ahora tenía que buscar algo más. Y en tan poco tiempo! Laura estaba impaciente y nerviosa, a partes iguales, por la inminente cita con Gabriel.

Cuando llegó a su casa, Gabriel ya la estaba esperando con un buen plato de pasta y dos copas

55 de vino. Cenaron muy acaramelados y Laura se sentía en las nubes. Gabriel tenía la capacidad de hacerla sentir completamente frágil y vulnerable

enta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados
no, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros
personajes.

a sus encantos.

60 Como era de esperarse, hicieron el amor esa
noche. Pero, como también era de esperarse, ~~cuando~~
~~cuando~~ cuando comenzaron a
vestirse Gabriel empezó su conocido acto de escapismo.
Mientras fumaba su cigarro, evitaba de la manera
más ridícula posible hablar de su próximo encuentro,
65 bajo ninguna circunstancia definía si quería volver
a verla ~~ese~~ y si eso sería pronto.

Laura no podía evitar obsesionarse con la idea
de que esos dos kilos ganados eran los culpables y
70 sentía vergüenza, por su "gordura" y por su debilidad hacia
un chico incapaz de comprometerse. Gabriel la
acompañó a casa (al fin y al cabo, su miedo al
compromiso no era producto para la falta de caballerosidad)
y mientras Laura lo observaba alejarse por la
ventana sintió nuevamente el peso del desánimo.

75 "¿Por qué?" pensó, mirándose al espejo. "¿Por qué
no puedo encontrar un chico bueno y generoso con el
que ~~quiero~~ emprender ~~una~~ la mayor aventura de mi vida? Un
chico que disfrute con mi compañía, que sea divertido,
80 ~~maduro e inteligente~~" ~~maduro e inteligente~~

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

"¿Por qué no puedo encontrar a alguien como Martín?"
~~El me provoca, me entusiasma, me exalta mi estado~~

85 me provoca, me entusiasma, me exalta mi estado de ánimo y me sorprende. La vida con alguien como él sería divertida y apasionante. "Pero Martín" pensó finalmente Laura, "es sólo mi amigo... y eso sería una locura. En fin..."

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

ES -es 15

- 1 Tras una semana bastante complicada, Laura se levantó el viernes ..
esperanzada, ya que, según había leído en un post: it mal pegado
en su puerta, ~~Francisco~~ ^{Gabriel}, su compañero de piso, marchaba a
primera hora de la mañana rumbo a su pueblo.
- 5 ~~Francisco~~ ^{Gabriel} era simpático, ~~pero~~ ^{pero} también algo molesto.
Siempre era el primero en ducharse y ~~las~~ sesiones en el
baño se prolongaban hasta hacerle perder la razón. Esta mañana
iba a ser diferente, esta mañana tenía el baño a su entera
disposición. Pero ~~una~~ ^{una} fue la sorpresa. ¡No puede ser! exclamó
Laura desconsolada. El agua fue fría sobre su espalda ~~como~~ ^{como} una enjambre
de ~~terminos~~ ^{terminos} enfriados.
Se había estropeado el calentador.
- 10 Laura decidió pasar página y conectarse a internet. Seguro que
~~conversar~~ ^{conversar} con sus amigos le haría sentirse un poco mejor.
Pasaron dos horas, pero ~~ella~~ ^{ella} seguía inquieta, tal vez insatisfecha,
15 tenía el día libre, la casa para ella sola, pero algo en su interior
le decía que tenía que tomar una decisión.
Entonces presionó la tecla y el mail salió disparado hacia
el buzón de Martín, con fecha y hora, con una propuesta,
la de pasar la tarde con ella en su casa.
- 20 Que larga fue la espera. Que nervios, más nervios, estará
viniendo, ¿habrá leído el mensaje? Se preguntaba una y otra
vez. Mastaba el rato fumando y steando el car. Jonte a través
de la ventana del salón. Todas las figuras le parecían Martín.

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

- 25 ¡ Por fin está aquí! Que hugs, que hugs, se preguntaba Laura al verlo. Ella sabía que había hecho lo correcto, al fin y al cabo, estaba siguiendo los latidos de su corazón.
- El abrazo duró más de lo esperado ~~por~~. Martín estaba frío y Laura en las antipodas de Martín.
- 30 El tiempo pasó y tras disfrutar de una agradable velada, ella se retiró para arreglarse, ya que, si bien las cosas no habían comensado como ella había planeado, todavía quedaba mucho partido que jugar.
- 35 Cual fue su sorpresa al salir de su habitación. Martín no estaba ahí. Se había marchado, dejando atrás una nota en la que se disculpaba y le explicaba que le había surgido una emergencia que lo obligaba a despedirse de esta guisa.
- 40 Otra decepción. ¡ Hombres! exclamó Laura desde el fondo de su ser. El nervosismo tornó en vulnerabilidad. ~~Se sentía mal~~ ^{Se sentía mal} ~~pero en esta ocasión~~ al vulnerable pero decidida. Algo había cambiado en él, ~~con ese golpe de teclado~~ El simple hecho de haber mandado ese mail había supuesto un gran peso adelante, que se tradujo en una gran sedada con un Gabriel que en lugar de haber marchado a su pueblo, se había quedado dormido en su cuarto fruto del alcohol que había ingerido la noche anterior.
- 45

FR-fr B1 1

Présente le weekend de Laura, en prêtant une attention particulière à ses états d'âme, ses sentiments, ses émotions et ses changements d'humeur ainsi qu'à ceux de ceux qui l'entourent.

FR-fr [B1]1

1 Vendredi, après une semaine un peu compliquée, Laura s'est réveillée..

Après cette semaine intense en émotions, le réveil fut difficile. C'est donc à contre-cœur qu'elle est sortie de son lit en traînant les pieds - La journée allait monotone, Laura était morose. L'ennui la guettait. Elle ne sût pas comment s'occuper alternant entre flamage sur son ordinateur et attente d'une nouvelle occupation. Plus tard et toujours dans le but d'occuper son temps Laura alla fumer une cigarette au bord de la fenêtre, la tête perdue dans ses pensées - C'est donc tout naturellement qu'elle passa sa soirée à lire dans son lit toujours perdue dans ses pensées.

15 Samedi matin Laura se prépara à aller rejoindre son meilleur ami Nathan, elle prit le métro, le cœur y était. Elle avait hâte de le retrouver et lui sauta donc au cou. La situation s'emmena rapidement quand Nathan lui confia son début d'histoire qui lui était arrivée sans pouvoir lui en expliquer le dénouement gardé par la promesse d'un secret. Laura de nature impulsive s'emerve donc très vite, au point même de devenir violente.

Le samedi après-midi Laura & Nathan se retrouvaient pour une partie d'échecs après avoir passé l'après

FR-fr B1 1

Présente le weekend de Laura, en prêtant une attention particulière à ses états d'âme, ses sentiments, ses émotions et ses changements d'humeur ainsi qu'à ceux de ceux qui l'entourent.

- 25 SUR l'épisode du matin - La concentration était à son comble mais Mathin recommença à inférioriser son amie en lui montrant que son niveau au jeu d'échecs est vraiment médiocre, proche d'un niveau d'amateurs -
- 30 • Laura se combat un temps puis se lâta de rage et renversa l'échiquier - Le jeu déplacé Mathin en profita pour remporter la partie et accusa son amie d'être mauvaise perdante - Pourtant celui-ci a fait preuve d'abattement en tentant de se mettre en valeur sur les difficultés de son amie, il a donc réellement été injuste -
- 35 Dans la fin d'après-midi les amis se sont séparés et Laura fait se préparer pour sa sortie du soir - L'essayage de vêtements se passe au mieux jusqu'à ce que les complexes de Laura prennent le dessus -
- 40 Deux kilos de plus dans les fesses... ce n'est pourtant rien mais le miroir n'est pas si conciliant - recommence alors un moment de panique où Laura vit une crise féminine qui fait aujourd'hui partie de l'opoi : "Je n'ai rien à me mettre" elle finit quand même par sortir et rejoindre son cercle -
- 45 Gabriel et Laura vont donc boire un verre ensemble il la regarde muellusement, prêt à la dévorer mais en fin de soirée il apparaît évident à Laura que son

FR-fr B1 1

Présente le weekend de Laura, en prêtant une attention particulière à ses états d'âme, ses sentiments, ses émotions et ses changements d'humeur ainsi qu'à ceux de ceux qui l'entourent.

But était simplement physique et qu'une fois son
cœur obtenu, il s'est désintéressé d'elle.

- Laura recommence donc sa mélancolie, avec une
50 grande remise en question et l'éternel : Pourquoi ?
- C'est donc complexée et déprimée qu'elle retourne
se coucher. La nuit promet d'être agitée...

FR-fr B1 2

Présente le weekend de Laura, en prêtant une attention particulière à ses états d'âme, ses sentiments, ses émotions et ses changements d'humeur ainsi qu'à ceux de ceux qui l'entourent.

FR-fr [B1] 2

1 Vendredi, après une semaine un peu compliquée, Laura s'est réveillée..

de mauvaise humeur et un peu contrariée. Après s'être habillée, elle s'installe devant son ordinateur pour travailler mais elle n'arrive pas à se concentrer et se laisse facilement distraire.

5 Laura décide alors de se mettre à la fenêtre pour réfléchir. Là, elle pense à ce qu'elle pourrait bien faire mais ne trouve pas, elle s'ennuie. Samedi matin, Laura et son meilleur ami Martin se sont donnés rendez-vous dans la rue. Alors, qu'elle le cherche

de partout, Laura l'aperçoit. A ce moment là, heureuse

10 de le retrouver elle court vers lui et se jette dans ses bras.

Plus tard, Martin se dit quelque chose à lui même. Laura a entendu ce qu'il a dit mais ne comprend pas et Martin ne veut

pas lui expliquer. Laura s'énerve et donne un coup de tête à Martin. Samedi après-midi, Laura et Martin décident de faire

15 une partie d'échec. Laura se concentre bien et envisage toutes les possibilités afin que Martin ne gagne pas mais elle fait une erreur. Martin s'aperçoit qu'il a gagné et il devient désagréable

avec elle et la dénigre. Laura entre dans une colère noire et

20 tape sur le plateau de jeu. Martin commence à s'énerver à

son tour pour finalement dire à Laura qu'il ne supporte pas les mauvais perdants et que ce n'est qu'un jeu. Fure à ses

propos, Laura reste bouche bée, elle ne sait plus quoi dire.

Après cette partie d'échec, Laura décide de se préparer pour

FR-fr B1 2

Présente le weekend de Laura, en prêtant une attention particulière à ses états d'âme, ses sentiments, ses émotions et ses changements d'humeur ainsi qu'à ceux de ceux qui l'entourent.

- 25 son rendez-vous du soir. Elle s'habille et se regarde dans le miroir. Au début tout va bien, puis elle s'aperçoit avec stupeur qu'elle a prit 2 kg cette année. Elle se met en colère car maintenant elle doit trouver autre chose à se mettre qui lui aille mieux. Enfin prête, Laura se rend à son rendez-vous amoureux avec Gabriel. Au restaurant, un jeu de séduction commence
- 30 entre eux et chacun charme l'autre. Par la suite, ils décident d'aller dans un endroit plus intime et vont chez Laura. Après ce moment d'intimité, Gabriel va fumer une cigarette, laissant Laura toute seule et il ne semble plus s'intéresser à elle.
- 35 • Laura quant à elle est pensive, triste et déprimée car Gabriel est parti et elle se retrouve toute seule à broyer du noir.

FR-fr B1 3

Présente le weekend de Laura, en prêtant une attention particulière à ses états d'âme, ses sentiments, ses émotions et ses changements d'humeur ainsi qu'à ceux de ceux qui l'entourent.

FR-fr [B1] 3

1 Vendredi, après une semaine un peu compliquée, Laura s'est réveillée..

Vendredi, après une semaine un peu compliquée, Laura s'est réveillée de mauvaise humeur, sans grande motivation pour commencer une nouvelle journée.

5 Après s'être préparée, elle essaye de trouver une occupation, mais rien n'y fait, elle s'ennuie. Laura décide alors de faire un tour sur l'ordinateur mais on dirait que ça ne l'inspire pas vraiment. En attendant elle préfère contempler les mouches voler ou encore, tourner sur sa chaise. Au final, elle décide de se lever et d'aller à la fenêtre pour fumer une cigarette et se plonger dans ses pensées.

15 Samedi matin, une nouvelle journée commence pour Laura, qui prend le tramway relativement tôt afin de rejoindre son meilleur ami Martin. Arrivée sur le quai, elle le cherche en jetant plusieurs coups d'œil avec la peur qu'il ne vienne pas. Heureusement, en quelques secondes, elle le repère assez vite. Tellement heureuse de le voir, tout comme lui, ils se jettent dans les bras l'un de l'autre. Malheureusement, cette bonne humeur disparaît rapidement suite à une dispute qui éclate entre les deux amis. Laura frappe Martin tellement sa colère prend le dessus. Elle ne supporte pas le fait que Martin ne lui explique jamais ce qu'il essaie de lui faire comprendre.

1

NOM ET PRENOM

FR-fr B1 3

Présente le weekend de Laura, en prêtant une attention particulière à ses états d'âme, ses sentiments, ses émotions et ses changements d'humeur ainsi qu'à ceux de ceux qui l'entourent.

- l'après-midi ne s'annonce pas de tout repos non plus.
- 25 ● Laura et Martin décident de faire une partie d'échecs pour détendre l'atmosphère, mais c'est plutôt la tension qui prend place. En effet, alors qu'ils jouaient tranquillement une nouvelle dispute éclate entre les deux compères. Laura est excédée par l'orgueil de Martin qui insiste bien
- 30 ● sur le fait qu'il joue mieux qu'elle. La prétention de Martin fait sortir Laura de ses gonds. L'après-midi terminée, les deux amis se séparent et Laura s'empresse de rentrer chez elle, pour se préparer pour son rendez-vous avec Gabriel. Devant son miroir, elle essaie tenues après
- 35 ● tenues pour être sur son trente et un, mais ses kilos ont eu raison d'elle. Après quelques mouvements devant sa glace, son pantalon se craque et Laura se trouve obligée à choisir une nouvelle tenue, ce qui l'enchantie guère. Une nouvelle tenue et la voilà enfin prête pour rejoindre
- 40 ● son bel appallon, Gabriel. C'est les yeux dans les yeux qu'ils passent un moment ensemble au restaurant, avant de se retirer et de se retrouver dans une stricte intimité. Après plusieurs calins romantiques, chacun se rhabille et part de son côté. Laura est de nouveau seule, plongée
- 45 ● dans ses pensées tout en brayant du noir, comme si elle n'était toujours pas satisfaite de sa journée.

Présente le weekend de Laura, en prêtant une attention particulière à ses états d'âme, ses sentiments, ses émotions et ses changements d'humeur ainsi qu'à ceux de ceux qui l'entourent.

FR - fr [B1] 4

1 Vendredi, après une semaine un peu compliquée, Laura s'est réveillée.

- En se levant, elle ne se sent pas de bonne humeur. Pour essayer de s'occuper, l'esprit et se mettre de bonne humeur, elle décide de faire de l'ordinateur, jouer à des jeux, regarder des films ou tchater avec ses amis, mais aucun de ses amis n'est en ligne et les jeux ou les films lui paraissent ennuyés, petit à petit elle repense à ce qui s'est passé cette semaine et cela la déprime. Pour se remonter le moral, elle fume une cigarette, mais en fait, cela ne marche pas et finalement, elle se sent toujours aussi déprimée. Le soir elle va se coucher tôt, pleine de tristesse.
- 10 Le lendemain matin, elle a rendez-vous avec son meilleur ami, Martin, elle est étonnée de le revoir et lorsqu'elle l'aperçoit, elle lui saute au cou. Malheureusement, sa mauvaise humeur est ravivée lorsque Martin refuse de lui expliquer quelque chose qu'elle ne comprend pas dans ce qu'il a dit. Elle s'énerve et donne un coup de tête à Martin.
- 15 L'après-midi, Laura et Martin font une partie d'échecs, ce jeu est très difficile, mais Laura s'efforce de faire tout ce qu'elle peut pour essayer de gagner, malheureusement, son ami ne se rend pas compte de ses efforts et critique chacun de ses mouvements, montrant combien il est le meilleur. Petit à petit, la colère monte en Laura et finalement, elle détruit le jeu, affirmant qu'elle ne jouerait jamais avec lui si il n'arrête pas de la critiquer et si il ne lui donne pas ^{plutôt} des conseils pour l'aider à s'améliorer. Martin en retour lui répond que si elle réagit comme ça, c'est juste parce qu'elle est une mauvaise perdante. Laura est abasourdie par la réaction de son ami, comment peut-il être
- 20

FR-fr B1 4

Présente le weekend de Laura, en prêtant une attention particulière à ses états d'âme, ses sentiments, ses émotions et ses changements d'humeur ainsi qu'à ceux de ceux qui l'entourent.

aussi déjanté ?

25 En fin d'après-midi, après avoir dit au revoir à Martin, Laura se prépare pour son rendez-vous du soir. Elle se sent belle dans sa chemise préférée, mais soudainement, devant le miroir, elle a l'impression que celui-ci ne lui va plus car elle a pris des kilos, finalement, pour la troisième fois de la semaine,

• elle termine en colère.

30 Plus tard, elle rencontre Gabriel, le rendez-vous se passe bien et elle tombe amoureuse de lui, ils font l'amour, mais après, elle se sent mal à l'aise, petit à petit, elle sombre de nouveau dans la déprime et termine en pleurant dans le miroir. Finalement, Laura se retrouve toute seule, entourée de ses idées noires.

FR-fr B1 5

Présente le weekend de Laura, en prêtant une attention particulière à ses états d'âme, ses sentiments, ses émotions et ses changements d'humeur ainsi qu'à ceux de ceux qui l'entourent.

FR-fr [B1]5

- 1 Vendredi, après une semaine un peu compliquée, Laura s'est réveillée.
- Laura s'est réveillée fatiguée de la semaine achevée et attaque le week end
- sans entrain. Un bon de mauvaise humeur l'empêche de penser qu'un bon week end arrive après sa dure semaine. Elle se met alors au travail sans
 - 5 enthousiasme. Le manque de concentration la gêne, il était impossible de se concentrer. Elle alla alors fumer une cigarette pour se changer les idées et oublier cette dure semaine, puis elle prit un livre pour essayer de se
 - concentrer sur autre chose, avec l'espoir de quitter sa mélancolie. Rien n'allait plus. Le lendemain matin elle devait rejoindre son meilleur ami Paulin dans la
 - 10 rue. Son excitement fut à son comble lorsqu'elle l'aperçut au coin de la rue ne mesurant pas sa force, son enthousiasme l'amena à se jeter violemment contre lui. Au cours de la matinée, Laura fut agacée par l'attitude hautaine de son ami, provoquant une colère incontrôlable. Pendant l'après-midi, lorsqu'ils
 - jouaient aux échecs, Laura était confrontée à la difficulté de la partie, sa
 - 15 détermination à réussir un cap lui donna un semblant de confiance en elle. Mais les remarques de Paulin la rendent perplexes face à tant de rabaissement.
 - Puis, au jeu et à mesure, la colère la gagna, une rage incontrôlable s'empara d'elle. Paulin restait calme. Le soir arrivait, elle devait
 - être impeccable, Gabriel l'attendait. Elle était fière et certaine d'obtenir sa silhouette devant son miroir jusqu'à ce qu'elle se relaxa, à ce moment
 - 20 là, la surprise fit place à de l'indignation puis de nouveau à la colère. Lors de son rendez-vous, la tendresse l'aurait traitée la soirée, café au café, ils discutèrent amoureusement, vint le moment où ils firent l'amour.

FR-fr B1 5

Présente le weekend de Laura, en prêtant une attention particulière à ses états d'âme, ses sentiments, ses émotions et ses changements d'humeur ainsi qu'à ceux de ceux qui l'entourent.

25 l'intensité de leurs regards lui prouvaient qu'elle pouvait dominer cet homme malgré ses airs de casse-cou. Après un moment, elle se revêtit elle

- perdit tous ses moyens et sa confiance à la vue de ses cuisses un peu trop larges. La négligence de Gabriel envers elle la vosa, pas plus que
- le voir filer au bout de la rue. Une profonde tristesse inexplicable la conquis.
- A cela s'ajouta la nostalgie d'une enfance simple et heureuse. Elle passa le

30 reste de la soirée à penser des événements qui n'arriverait pas.

FR-fr B1 6

Présente le weekend de Laura, en prêtant une attention particulière à ses états d'âme, ses sentiments, ses émotions et ses changements d'humeur ainsi qu'à ceux de ceux qui l'entourent.

FR-fr [B1] 6

1 Vendredi, après une semaine un peu compliquée, Laura s'est réveillée..

du moins, à moitié puisqu'elle paraît à moitié endormie lorsqu'elle se dirige vers la salle de bain. Songeuse, elle paraît déprimée et défaitiste en pensant
5 au reste de la journée. Perdus dans ses pensées, la journée qui arrive semble déjà la contrecarrer et elle prévoit qu'elle va passer une mauvaise journée. De retour chez elle, elle s'installe devant son ordinateur. Mais très vite l'ennui s'installe et elle a
10 bon espoir de se changer les idées (en regardant les marches volées par exemple), se déprime aussitôt. Elle semble se remémorer les événements de la journée et, soupirant et se raccroquant sur sa chaise, elle tente en vain de chasser ses pensées
15 (négatives) qui s'insistent. Vaincue, ne pouvant plus se concentrer sur autre chose, elle se rend à la fenêtre. Si l'esprit vide (du moins elle essaye), elle se penche à la fenêtre, sans autre idée que de se changer les idées, passer le temps en regardant
20 au dehors. Mais elle est torpide, songeuse et préoccupée puisque cette occupation n'ayant pas occupé son esprit, elle s'apprête à lire.
Samedi matin, en sortant du météo, Laura cherche

FR-fr B1 6

Présente le weekend de Laura, en prêtant une attention particulière à ses états d'âme, ses sentiments, ses émotions et ses changements d'humeur ainsi qu'à ceux de ceux qui l'entourent.

25 E3 ● Létralement son ami des yeux, soucieuse. Lorsqu'elle
le voit, elle semble étonnée et très contrainte. Elle se
précipite alors et se jette à son cou, à la grande
honte de celui-ci. Mais lors d'une discussion, elle
 ● est énerve, la tension monte. Lorsqu'il lui parle, lui
semble plutôt condescendant. Laura, énermée au plus
 30 ● haut point, lui rentre dedans (au sens propre).
 ● Martin encaisse le coup difficilement. Laura doit se
 ● relever sa colère et lui en expliquant la raison.
 35 ● Samedi après-midi, Laura et Martin jouent
 ● aux échecs. Pendant que Martin attend, patiemment et
 40 ● étouffement, que Laura joue. Laura quant à elle,
 ● passé toutes les solutions en revue, soucieuse de gagner.
 ● Malheureusement, elle cherche vainement d'avoir trouvé,
 ● elle joue mais sa joie est vite ternie par Martin qui,
 ● d'un coup "évident", la entraîne. Laura s'engage peu à peu
 45 ● sous le flot de critiques de Martin, qui lui reste calme.
 ● N'y tenant plus, Laura frappe d'échiquier, très remontée
 ● contre Martin. Ce dernier, agacé par son geste, lui deman-
 ● de de se contenir. Laura cependant n'est toujours pas
 ● calmée et son élan reprend face aux reproches
 45 ● de Martin. Elle s'adresse violemment, énermée à Martin qui
 ● lui est insupportable. Mais elle est stupéfaite et bouche bée, ainsi

FR-fr B1 6

Présente le weekend de Laura, en prêtant une attention particulière à ses états d'âme, ses sentiments, ses émotions et ses changements d'humeur ainsi qu'à ceux de ceux qui l'entourent.

- par la réponse calme qu'il lui donne.
- En fin d'après-midi, Laura se regarde coquettement dans son miroir, appréciant sa tenue et sa silhouette.
- 50 Soudainement elle pense à quelque chose et fixe sa pensée.
- Après elle trouve le problème: son poids. Extrêmement de ne pas être à son avantage (elle pense être trop grosse et donc que la tenue ne la met pas en valeur),
 - elle touche les talons. Elle pense tristement qu'elle
- 55 n'a plus de quoi s'habiller.
- Samedi soir, lorsqu'elle est avec Gabriel, elle le regarde amoureuxment et celui-ci lui rend son regard. Plus tard dans la soirée, le regard échangé devient languissant. Alors que Gabriel allume, calmement, une cigarette
- 60 cette Laura elle, en se rhabillant, découvre quelque chose qui la dépense et la déçoit. Le regardant tristement partie, elle va pleurer et désolée devant sa glace.
- Sa désolation se transforme et s'efface devant une petite dépression puisque, larmée et broyant du
 - noir, elle allume à son tour une cigarette pour
- 65 calmer ses nerfs.
- Tous les événements de la semaine lui pèsent, l'affligent et tristement.

FR-fr B1 7

Présente le weekend de Laura, en prêtant une attention particulière à ses états d'âme, ses sentiments, ses émotions et ses changements d'humeur ainsi qu'à ceux de ceux qui l'entourent.

FR-fr [B1] 7

1 Vendredi, après une semaine un peu compliquée, Laura s'est réveillée..

Laura semble être de mauvaise humeur et très fatiguée. Elle traîne des pieds et a l'air complètement désespérée. Laura s'occupe mais en vain, elle s'ennuie et trouve ça ennuyeux. Elle réfléchit beaucoup, elle est pessimiste, elle est rêveuse. Laura est d'humeur pessimiste, elle est perdue dans ses pensées.

3 Samedi matin Laura sort de chez elle, elle tombe par hasard sur son ami Mark. Elle est très contente.

10 Elle court vers lui et le prend dans ses bras. Elle sourit de joie. Laura est heureuse et très ravie. Mais un peu plus tard elle commence à s'ennuyer et perd son sang froid et devient fille de rage.

15 Samedi après midi, Laura fait une partie d'échecs avec son meilleur ami Mark. Elle a l'air d'être un peu trop stressée, elle se prend la tête. Laura a l'air de perdre beaucoup trop au niveau le jeu et se rapporte donc pas de perdre. De nouveau, elle s'ennuie beaucoup et devient irritante. Elle est beaucoup et s'ennuie de plus en plus. C'est une mauvaise performance, elle hait la partie.

20 En fin d'après midi, Laura se prépare pour ses rendez-vous. Au début, elle est confiante et se plaît beaucoup

FR-fr B1 7

Présente le weekend de Laura, en prêtant une attention particulière à ses états d'âme, ses sentiments, ses émotions et ses changements d'humeur ainsi qu'à ceux de ceux qui l'entourent.

- dans le hop qu'elle essaye unis très vite elle se
- 25 ● l'air à cause des "deux kilos" en hop qu'elle peut
- avoir. Elle est très d'elle, le samedi soir venu, elle a
- rendez-vous avec Gabriel, Laura a l'air heureuse, elle
- passé un bon moment avec Gabriel, ils se retrouvent
- chez elle et passe la nuit ensemble. Elle est calme et
- 30 ● heureuse, mais, plus tard elle semble douter de quelque
- chose et être déçagée. De nouveau elle est perdue
- et réfléchit beaucoup en fumant une cigarette.

FR-fr B1 8

Présente le weekend de Laura, en prêtant une attention particulière à ses états d'âme, ses sentiments, ses émotions et ses changements d'humeur ainsi qu'à ceux de ceux qui l'entourent.

FR-fr [B1] 8

4 Vendredi, après une semaine un peu compliquée, Laura s'est réveillée..

- Après une semaine difficile, Laura se réveille. Mais même avec la grasse matinée du samedi matin, elle n'a pas les idées très claires. Machinalement, elle ouvre son ordinateur pour
- 5 • consulter ses mails, mais personne ne lui a écrit. Elle est déçue. Elle est toute seule dans son appartement et se demande ce qu'elle pourrait faire de sa journée. Laura a soudainement envie de fumer. Abassée à la fenêtre de sa cuisine, elle est réfléchi. On dirait qu'elle s'ennuit... Finalement, elle se motive
- 10 • pour sortir en ville avec son meilleur ami Martin. Elle est très excitée car ça fait longtemps qu'ils ne se sont pas vus. Quand elle le voit en bas de chez elle, elle court et lui saute au cou. Quelle joie! Mais Martin n'a pas l'air de bien comprendre pourquoi tant de gaieté. Il a le malheur de commencer une
- 15 phrase sans la finir et sans but précis, et ça Laura déteste. Elle s'énerve. Quel changement d'humeur inattendu!
- Pourtant Martin sait que son attitude agace son amie. L'après-midi arrive et les deux copains jouent aux échecs. Laura se la joue stratégique, elle pense à haute voix. Elle
- 20 veut à tout prix gagner la partie. Mais Martin est plus fort, il connaît les techniques de jeu et la conseille. Laura n'accepte pas qu'il lui dise ce qu'elle doit faire. Et de nouveau, elle
- semble dans une colère effroyable! On dirait que Martin fait

FR-fr B1 8

Présente le weekend de Laura, en prêtant une attention particulière à ses états d'âme, ses sentiments, ses émotions et ses changements d'humeur ainsi qu'à ceux de ceux qui l'entourent.

- expres de l'embêter ainsi. Il doit aimé la voir s'emporter si
- 25 ● fuitement quand lui garde son calme après l'abus provoquée. Laura est susceptible, elle ne supporte pas les remarques et veut faire comme elle veut. Elle fait preuve d'immaturité parfois. C'est peut-être aussi de vivre seule, il n'y a personne pour lui dire fais ceci, ne fais pas cela...
- 30 Martin est parti et Laura doit se préparer pour le grand soir, elle a un rendez-vous amoureux avec Gabriel. Cela lui remonte le moral et elle est affalée. Elle a hâte!
- « Comment vais-je m'habiller », se dit-elle. « Hummm il faut que je lui plaise, je ne dois pas me tromper ». Devant sa glace, elle
- 35 contemple sa tenue vestimentaire. Et oui, il y en a un ! C'est un drame, Laura a peut deux kilos ! Ça va se voir avec ce pantalon, il faut qu'elle change. Mais quoi mettre ?
- Elle s'émerve et Laura n'est pas jolie quand elle fait la tête, elle tourne en rond dans sa chambre.
- 40 Après s'être changée et avoir choisi une robe plutôt sexy, nous retrouvons Laura et son petit ami Gabriel au restaurant. Ils discutent de diverses choses, ils se séduisent, Laura minaude... Quand ils rentrent chez elle, le désir du couple est si intense qu'ils font l'amour. Laura se sent bien dans sa tête, dans son corps. Elle oublie tous ses petits tracas de la vie, du
- 45 travail. Mais une fois terminé, elle se réhabilite. Gabriel fait

FR-fr B1 8

Présente le weekend de Laura, en prêtant une attention particulière à ses états d'âme, ses sentiments, ses émotions et ses changements d'humeur ainsi qu'à ceux de ceux qui l'entourent.

de même et s'en va. Leur relation est devenue froide. Appuyée
 contre la fenêtre du salon, elle le regarde qui marche dans la rue
 par rentrer chez lui. Laura est de nouveau seule, dans sa
 50 salle de bain, elle pleure. La tristesse l'envahit. Elle allume
 • une cigarette et tombe dans l'angoisse, l'ennui avec ses
 • idées noires. On la sent malheureuse, mal dans sa peau,
 ses changements d'humeur sont significatifs de mal-être et de
 55 dépression. Sa vie ne lui convient peut-être pas, les choses
 ne se déroulent pas comme elle le souhaiterait. Elle croit
 que personne ne peut l'aider. Gabriel n'est peut-être pas
 • l'homme de sa vie et cela l'angoisse ou alors aimerait-
 elle qu'ils emménagent ensemble... Elle ne trouve pas de sens
 à sa vie, elle se pose trop de questions.

60

FR-fr B1 9

SMAN

Présente le weekend de Laura, en prêtant une attention particulière à ses états d'âme, ses sentiments, ses émotions et ses changements d'humeur ainsi qu'à ceux de ceux qui l'entourent.

FR-fr [B1]9

1 Vendredi, après une semaine un peu compliquée, Laura s'est réveillée..

d'une humeur massacrant. Elle n'avait goût à rien. Plus tard dans la journée, elle tenta de se concentrer sur son travail sur l'ordinateur mais n'y parvint pas. Elle n'avait aucune motivation. Même une mouche captait plus son attention que son écran. Après un moment pensif à se morfondre, elle se lava, et alla fumer près de la fenêtre. On peut voir qu'elle était nostalgique, qu'elle rêvait de nouveauté, de voyages, d'évasion...

15 Samedi matin, Laura avait rendez-vous avec Martin, son meilleur ami. On peut voir qu'elle le cherche, et qu'elle est très très enthousiaste de le voir : elle lui saute au cou. On peut remarquer ensuite que Laura a un caractère difficile car elle se fâcha très rapidement contre son ami, pour très peu. On peut voir cela également sur la page du samedi après-midi lorsque Laura et Martin ont fait une partie d'échecs. La jeune fille veut apprendre et progresser, mais également gagner, et n'accepte pas les critiques de son ami.

FR-fr B1 9

Présente le weekend de Laura, en prêtant une attention particulière à ses états d'âme, ses sentiments, ses émotions et ses changements d'humeur ainsi qu'à ceux de ceux qui l'entourent.

25 Le samedi en fin d'après-midi, Laura se préparait pour son rendez-vous du soir. Elle envisagea un haut qui lui plaisait bien, et était assez

- satisfait de son image. Puis elle se regarda
- de dos et fut surprise et étonnée de voir qu'elle avait grossi, et tourna les talons
- vite de rage.

30 Le samedi soir, le rendez-vous avec Gabriel commença très bien. Ils prirent un verre, et eurent un rapport sexuel. Mais ensuite il y eut une sorte de malaise entre eux. Gabriel

35 ignorait quelque peu Laura, et on peut voir qu'il n'y avait pas de sentiments dans leur relation, mais que la jeune fille avait de plus.

- Elle redevint ensuite triste et nostalgique, et
- recommença à broyer du noir.

40

FR-fr B2 1

Présente le weekend de Laura, en prêtant une attention particulière à ses états d'âme, ses sentiments, ses émotions et ses changements d'humeur ainsi qu'à ceux de ceux qui l'entourent.

FR-fr [B2] 1

Vendredi, après une semaine un peu compliquée, Laura s'est réveillée..

• Cependant, si ce n'était pas difficile. En effet, en plus d'être
 5 très languide, Laura avait eu du mal à s'endormir. Elle avait
 une seule envie, celle de ne rien faire. Elle décida d'allumer
 son ordinateur afin de chatter avec ses amis, mais personne n'était
 connecté pour lui parler. Toute sa motivation s'évapora. On
 entendait les mouchoirs voler. Ainsi sur sa chaise, Laura
 se mit à penser. Elle pensait à sa vie, sa voisine
 • Elle ne souffrait. Elle décida, soudainement de se lever
 10 et d'aller se changer les idées en regardant par la fenêtre.
 Elle s'aurait mais rien d'extraordinaire, se pensait dans la
 rue. Après avoir regardé les nuages, elle décida d'aller
 travailler des cours.

Le lendemain matin, en sortant de chez elle, Laura
 15 apprenait Nathan son meilleur ami. Cela faisait son voisin
 qu'elle ne l'avait pas vu. De joie, elle eut dans sa
 direction et se jeta dans ses bras. Cependant, Nathan la
 reprit en lui disant: "C'est pas grave, je me comprend".
 • La colère commença à envahir l'esprit de Laura. L'expression
 20 de son visage se fit et elle lui amena un verre d'eau
 de pain. Son visage exprimait la tristesse et elle lui dit en
 au visage, la phrase suivante: "Je t'ai dit de ne pas
 me raconter des histoires que ça ne peut pas m'expliquer!"

FR-fr B2 1

Présente le weekend de Laura, en prêtant une attention particulière à ses états d'âme, ses sentiments, ses émotions et ses changements d'humeur ainsi qu'à ceux de ceux qui l'entourent.

25 Après de très longues tentatives de discussion et d'explications, Laura et Nathan décidèrent de passer l'après-midi ensemble en jouant aux échecs, un jeu relativement calme. Cependant Laura n'avait qu'une idée en tête, celle de se venger de la distance qu'il avait eue ce matin envers elle. Elle cherchait tout les moyens afin de gagner la partie. Elle tenta de

30 jouer un pion. Hélas, ce n'était pas la bonne action à faire, et Nathan lui fit remarquer. Très vite, Laura s'énerma à nouveau. Nathan continuait à lui faire remarquer qu'elle n'avait pas joué un bon coup. "Il lui dit même qu'elle lui disait. C'en était trop, Laura ne se sentit plus à l'aise. Elle donna un grand coup dans la table,.

35 En raison du choc, les pièces du jeu s'en trouvèrent toutes chamboulées. Nathan en profita pour faire "échec et mat". Laura ne le supporta pas. Sans réfléchir, elle se mit à hurler. Elle ne souhaitait plus jamais jouer avec Nathan. La colère faisait qu'elle ne contrôlait plus ce qu'elle disait. Très calme, Nathan conclua en lui expliquant que c'était une mauvaise perdante. Ébahit, Laura ne pu lui répondre.

40 Elle quitta son ami et décida d'aller faire quelques achats afin de préparer son rendez-vous du soir.

45 Elle entra dans un magasin de vêtements, décida de ne trouver le plus beau des Top pour être ravissante pour son

FR-fr B2 1

Présente le weekend de Laura, en prêtant une attention particulière à ses états d'âme, ses sentiments, ses émotions et ses changements d'humeur ainsi qu'à ceux de ceux qui l'entourent.

soirée. Elle en avait un, l'enfila et ne regarda dans
 le miroir. Elle ne retourna et n'ouvrit pas ses yeux.
 Parce que ce qu'elle avait vu, elle ne pu regarder
 50 à nouveau. Elle avait bien pris deux kilos. Décidément,
 rien n'allait, elle était épuisée, s'en venait à elle-même.
 Elle ne savait pas quoi se mettre.
 Après avoir trouvé chez elle, une tenue correcte, Laura
 retrouva Gabriel dans un bar. Le moment fut agréable.
 55 Les regards entre les deux furent romanesques, complaisants.
 D'un commun accord, ils décidèrent de poursuivre la soirée
 chez Laura. Ce qui devait se passer, se passa. Laura
 et Gabriel passèrent un bon moment, le plaisir fut
 partagé. Cependant, une fois l'acte sexuel terminé,
 60 Gabriel s'alluma une cigarette et Laura se retrouva
 seule, abandonnée. Elle se mit à dire que l'attitude
 de Gabriel était due à sa faute. Elle se mit à avoir
 honte d'elle, de son corps, de son caractère. Quelques
 minutes plus tard, elle regarda Gabriel partant, dans
 65 la rue. De retour dans sa salle de bain, désespérée et
 seule, Laura baya du noir et ne dit que tout
 était enraciné à recommencer. Elle était seule et avait
 perdu son meilleur ami.

FR-fr B2 2

Présente le weekend de Laura, en prêtant une attention particulière à ses états d'âme, ses sentiments, ses émotions et ses changements d'humeur ainsi qu'à ceux de ceux qui l'entourent.

FR - fr [B2] 2

1 Vendredi, après une semaine un peu compliquée, Laura s'est réveillée..

2
 5 Laura, vingt-deux ans, a pris son indépendance depuis trois ans déjà. Loin des parents, elle mène sa propre vie, selon ses goûts, selon son rythme, sans morale ni commentaires. À elle la liberté, les soirées, l'extase... Ce vendredi Laura se lève en pétard. Quatorze heures, la journée commence. À son réveil, Laura se sent. C'est elle, c'est sûr. C'est ce genre de Lorraine qu'on te rappelle à l'ordre. À peine réveillée et on attend l'heure de se coucher. C'est une journée de blase qui s'écoule ^{déjà} au compte-goutte. Pendant ces heures interminables, où l'on attend quelque chose sans ^{hop} savoir pourquoi, on touche à tout, on brame de l'air, on papillonne. Quinze heures, seize heures, une clope, un mail; dix-sept heures, dix-huit, et la journée s'achève. La nuit tombe sur ces heures interminables, et c'est déjà l'heure de se pisser. Au bilan, on a tout et rien fait à la fois. On était là et ailleurs. On était soi et plusieurs. Les journées-là, mieux vaut les oublier, et attendre patiemment ^{celle de} demain.

20 Et oui, ^{le matin} Laura va retrouver Martin. Un an que ces deux alcoolyles ne s'étaient pas vus. Il arrive à 10h sur le quai saint-Martin. Enfin, elle va revoir Martin. Sur le quai, la ville entière s'est donnée rendez-vous. Et au milieu des vieux à la démarche boiteuse, au milieu des jeunes à casquette,

FR-fr B2 2

Présente le weekend de Laura, en prêtant une attention particulière à ses états d'âme, ses sentiments, ses émotions et ses changements d'humeur ainsi qu'à ceux de ceux qui l'entourent.

25 des mamans à paumette, des amants à salpette, des étudiants, et
 des enfants; Martin! Accrochée à son cou, ces moments de
 bonheur s'attendent. Sa vie est en suspens, c'est les retrouvailles.
~~Elle se détache~~ Martin est venu voir Laura, sa meilleure
 amie, pour le week-end. Il s'installe chez elle, discutent
 et rapidement, ~~ils se retrouvent~~ ils se retrouvent. Comme au Lycée,
 30 rien n'a vraiment changé. Toujours aussi bourrée, toujours
 aussi blasée, vexée, irritée: ah l'amitié! C'est ben martin.
 L'après-midi ils s'affrontent aux échecs. Affronter est
 le mot, ~~car~~ car à ce jeu, l'amitié se bagarre. Face à
 son meilleur ami, Laura réfléchit, élabore, complète, s'exaspère,
 35 s'encoue, ~~se~~ se vexe. Martin, lui, l'autain, reste impassible.

En fin d'après-midi, Laura se prépare: Un rendez-
 vous de la plus haute importance. Face à son miroir elle
 s'admire, se reluque, s'examine. Petite une de dernière,
 40 c'est une catastrophe, on dirait une mongolfière. Tout
 est gaché, deux kilos de trop. On recommence le défilé.
 Rendez-vous au travail, Gabriel se ramène, un beau
 féroceux qui se la joue mystérieux. Il ~~se~~ ^{la} dévoue, boit une
 gorgée, et ~~se~~ ^{la} dévoue encore. Un regard entendu, ~~ils~~ ^{ils} ne s'avouent
 45 pas tout, roumies en coin. Comme prévu, les voilà chez Laura.
 Derniers traits d'innocence avant de tout s'avouer. Désolées,

FR-fr B2 2

Présente le weekend de Laura, en prêtant une attention particulière à ses états d'âme, ses sentiments, ses émotions et ses changements d'humeur ainsi qu'à ceux de ceux qui l'entourent.

so ils prennent leurs pied. Ça y'est, c'est consonné. Il n'y a plus
 mèn à pe dire, le coup a été tiré, ... "adieu poupée". Plus de
 regards ambiguis, plus de tendresse. Gabriel se habille et
 s'en va sans ~~rien~~ la regarder. De sa fenêtre, Laura regrette,
~~elle était toujours plus de pointe~~ Les piques n'existent pas.
 Seule à nouveau, seule dans sa tête, ~~elle~~ dormie et
 oubliée ... avant de recommencer.

FR-fr B2 3

Présente le weekend de Laura, en prêtant une attention particulière à ses états d'âme, ses sentiments, ses émotions et ses changements d'humeur ainsi qu'à ceux de ceux qui l'entourent.

FR-fr [B2] 3

¹ **LE VENDREDI** Vendredi, après une semaine un peu compliquée, Laura s'est réveillée..

5 Un long week-end de toujours dure, au dé-
but du week-end Laura semble déçue. "Dans le effort"
et l'air de sa serviette jusqu'à la salle de bain
elle est déjà dépitée par la laboueuse pour
qui l'attend. La même que son reflet agite la
dépression.

10 Après fait sa toilette, elle se décide à
commencer à se mettre du travail, avec
peu motivée par qu'une simple mouche la
distrain. Plein d'ennui portique, elle laisse
son ordinateur pour jouer machinalement sur
sa chaise à roulette. Puis, blasée, elle reste
un moment assise à regarder dans le vide
à venir de se diriger vers ^{brûlé} la fenêtre pour y
fumer une cigarette. Elle en profite pour
laisser flotter son regard sur le paysage
au-dehors, réfléchit un moment, des à la fin de
sans doute pour planifier ou imaginer sa
prochaine. Plus du tout, elle se souvient d'un
berce.

20

FR-fr B2 3

Présente le weekend de Laura, en prêtant une attention particulière à ses états d'âme, ses sentiments, ses émotions et ses changements d'humeur ainsi qu'à ceux de ceux qui l'entourent.

SAMEDI MATIN. 1^{re} situation

25 Elle sort de chez elle, énamorée et réfléchi dans son
 manteau et son cache-nez quand elle entend
 une voix qu'elle reconnaît. Soudainement surprise,
 Laura se précipite littéralement dans les
 bras de son meilleur ami Martin dont la
 30 joie semble partagée.

2^e situation

35 Avec une petite réflexion, Martin se montre
 légèrement méprisant envers Laura. Profondément
 vexée, Laura reprend pas à reprendre sa colère et
 enfin, furieuse, lui jette un joli coup de tête à son
 camarade. Elle lui reproche ensuite de
 lui "raconter des trucs qu'il ne veut pas
 40 [lui] expliquer", s'étant sentie temporairement
 "exclue" et n'ayant pu supporter l'air
 hautain de Martin.

SABEDI APRÈS-MIDI: UNE PARTIE D'ÉCHÉCS AVEC MARTIN
 Martin semble aimer marquer Laura, comme le
 45 ferait sans doute un grand frère. Avec le même
 air supérieur, il exagère, dramatise chaque

FR-fr B2 3

Présente le weekend de Laura, en prêtant une attention particulière à ses états d'âme, ses sentiments, ses émotions et ses changements d'humeur ainsi qu'à ceux de ceux qui l'entourent.

- erreur de Laura aux échecs, jusqu'à la
peur à bout. Laura, qui est loin
 d'être une personne froide et calculatrice, laisse
 50 exploser sa colère d'un coup, d'abord de
 manière physique, en tapant sur l'échiquier,
 puis en en expliquant la raison: se sentir
 "engoncé" par son ami. Ce dernier peut
 certainement s'y prendre avec Laura. Il la
 55 cause ^{littéralement} à bout de réflexions
 extrêmes, froides et blessantes ("tu me disais")
 pour se mettre soudainement à relativiser
 "c'est qu'un jeu".
- 60 FIN D'APRÈS NIDI: JEANCE BEAUTÉ POUR LE RENDEZ-VOUS
 En se regardant dans la glace, dans ce qui
 semble être une tenue de soirée, Laura se trouve
 belle. Elle se parcourt en détail, jusqu'à
 se "confronter" à son derrière qui ne permet
 65 pas à son "top" d'avoir la tenue qu'il
 devrait. D'abord interloquée, la vive Laura,
 va vite accueillir une prise de poids avant de
 repartir gâchée, trouver une nouvelle tenue.

FR-fr B2 3

70 S'ANCI SOIR. RENDEZ-VOUS AVEC GABRIEL.

Le dîner romantique est le théâtre d'un jeu de séduction certain entre les deux protagonistes. Jeux de regards, sourie en coin et mains toutes proches sont autant de signes permettant d'anticiper l'issue de la

75 soirée. L'acte d'amour semble mettre en scène deux personnages complètes, car enthousiastes, et respectueux (un en se tenant à même hauteur et les yeux dans les yeux).

On, la fameuse cigarette post-coïtale et l'absence d'attention quelconque ^{on se laissa} semble dévoiler un autre Gabriel: il apparaît 80 plus ténébreux, ou simplement avoue être un parfait égoïste arrivé à ses fins. Cette attitude n'est pas celle de Laura qui se rhabille dans la gêne.

Par la suite, Laura regarde Gabriel partir, avant de rejoindre la salle de bain, déprimée et en larmes. Sans doute a-t-elle 85 le sentiment d'avoir été utilisée car c'est profondément meurtrière qu'elle expose toute sa vulnérabilité, nue et, affaiblie, appuyant au lavabo.

Enfin, notre Laura brise du noir en fumant une autre cigarette, torturée par des pensées sombres et négatives.

FR-fr B2 4

Présente le weekend de Laura, en prêtant une attention particulière à ses états d'âme, ses sentiments, ses émotions et ses changements d'humeur ainsi qu'à ceux de ceux qui l'entourent. → comme une histoire

FR-fr [B2] 4

- 1 Vendredi, après une semaine un peu compliquée, Laura s'est réveillée..
- avec des idées vives plein la tête. Dépourvue d'enthousiasme, elle s'est traînée sous la douche, puis s'est habillée. Sans entrain, elle s'est assise derrière son ordinateur, sans pour autant parvenir à travailler.
- 5 En effet, ses soucis continuaient d'absorber toute son attention, principalement à cause de cet étrange coup de téléphone qu'elle avait reçu de Gabriel. Les heures passaient, et Laura continuait de s'ennuyer, de tourner en rond, de regarder les gens passer dans la rue, sans sa fenêtre. Elle finit par attraper un livre et décida de se coucher de bonne heure.
- 10 Le lendemain s'annonçait bien meilleur. Laura avait rendez-vous avec son ami Martin, qu'elle n'avait pas vu depuis longtemps.
- Arrivée à la gare, elle le chercha partout dans la foule et, fille de joie, elle se jeta dans ses bras. Enfin quelqu'un à qui parler! Cependant, Martin était d'humeur un peu maussade, et peu enclin à la confiance.
- 15 Ici émergea franchement Laura qui était déjà véritable, ces derniers jours elle ne se gêna pas pour lui dire ce qu'elle pensait, à savoir qu'elle ne supportait pas les demi-confidences, et que son ami lui refuse des explications. Une fois l'orage passé, les deux amis allèrent déjeuner.
- 20 Un peu plus tard, Martin se proposa d'apprendre à Laura à jouer aux échecs. La jeune fille s'appliquait du mieux qu'elle pouvait pour battre son ami, mais n'étant pas un fin stratège, elle ne voyait pas tous les détails du jeu. Peu patient et pas très diplomate, Martin ne pu s'empêcher de se moquer de son manque de perspicacité. Ne se rendant

FR-fr B2 4

Présente le weekend de Laura, en prêtant une attention particulière à ses états d'âme, ses sentiments, ses émotions et ses changements d'humeur ainsi qu'à ceux de ceux qui l'entourent.

- pas compte que son amie avait beaucoup de succès ces derniers temps, il ne méchait pas ses mots pour lui dire qu'elle n'était vraiment pas douée pour les échecs et qu'elle ne savait pas prendre le temps d'observer le jeu.
- 25 • Ceci était la goutte d'eau qui fit déborder le vase. Laura explosa littéralement dans les yeux de son ami, disant qu'il était le plus mauvais des professeurs. Martin le prit très mal, et lui qui prenait la partie au cœur à cœur quelques minutes plus tôt accusa Laura d'être une mauvaise joueuse, et lui rappela que ce n'était qu'un jeu. Lassée de son hypocrisie et toujours aussi accablée par ses problèmes, Laura rentra chez elle. De plus, elle devait se préparer pour son rendez-vous avec Gabriel. Elle avait un mauvais pressentiment, et tout devait être parfait pour éviter une catastrophe.
- 30 Malheureusement, le poids de ses soucis lui avait fait perdre deux kilos, et elle n'avait plus rien à se mettre. Ça en rajouta à son humeur misérable, et elle eu bien du mal à se détendre avant son rendez-vous.
- 35 Malgré son pressentiment, tout se passa bien pendant le dîner. Gabriel était charmant, et ils retournèrent chez elle. Cependant, ce que Laura imaginait finit par arriver. Gabriel lui annonça qu'il trouvait que leur relation peinait un tantinet trop sérieuse et qu'il préférait partir de cœur brisé, Laura le regarda partir puis se retrouva seule dans son appartement. Ressassant tous ses soucis, elle sentit qu'il lui faudrait beaucoup de force
- 40 et d'énergie pour remettre sa vie sur les rails et prendre un nouveau départ.
- 45

FR-fr B2 5

Présente le weekend de Laura, en prêtant une attention particulière à ses états d'âme, ses sentiments, ses émotions et ses changements d'humeur ainsi qu'à ceux de ceux qui l'entourent.

FR-fr [B2]5

1 *Vendredi, après une semaine un peu compliquée, Laura s'est réveillée..*

5 *C'était le dernier jour de la semaine. Elle n'avait vraiment pas envie d'aller au boulot. Elle se sentait découragée, épuisée et pourtant elle finit par se rendre au bureau. Elle décida de consulter ses emails : à part quelques comptes-rendus de*
réunion, Laura n'avait reçu aucun message de ses amis. Aucune invitation pour aller boire un verre entre filles ni de rendez-vous galant. Laura se demanda bien ce
 10 *qu'elle avait fait pour n'avoir aucun message amical. Elle se dit que cette semaine avait mal commencé et que les déceptions continuaient à arriver. Alors elle se recula de son bureau, se disant qu'avoir consulté ses emails ne lui avait fait que du mal! Laura était maudite!*
 15 *Elle resta sur sa chaise, pensive puis se mit à pleurer. Elle finit par se dire qu'il était temps pour elle de rentrer chez elle : sa place n'était absolument pas au bureau! Laura ne savait pas quoi faire chez elle : elle n'avait envie de rien! Pourtant, il fallait qu'elle se trouve une activité. Elle ouvrit la fenêtre de sa chambre*
 20 *et regarda le paysage, les oiseaux qui volaient au loin, les voitures qui passaient dans la rue derrière chez elle. Elle demeura à la fenêtre pendant des heures puis finit par se plonger dans un polar.*

1

NOM ET PRENOM

FR-fr B2 5

Présente le weekend de Laura, en prêtant une attention particulière à ses états d'âme, ses sentiments, ses émotions et ses changements d'humeur ainsi qu'à ceux de ceux qui l'entourent.

25 Laura se demandait bien ce qui allait encore lui arriver pendant le week-end. Après avoir avalé un bol de café, elle décida, samedi matin, d'aller faire un petit tour à pied. En arrivant près du parc, elle croisa Martin, son meilleur ami. Un énorme sourire apparut sur son visage et elle se jeta dans les bras de Martin. Ce dernier

30 ne comprenait pas ce qui lui arrivait. Il demanda à Laura quelle mouche avait bien pu la piquer ce matin là, étant donné qu'elle avait été d'une humeur massacrante ces deux dernières semaines. Laura réagit très mal à la remarque de Martin et lui donna un énorme

35 coup de poing qui lui décrocha la mâchoire. Pour se faire pardonner, elle accepta de faire une partie d'échecs avec lui. Samedi après-midi, Laura passa chez Martin qui voulait se venger de l'affront qu'il avait subi le matin. Une fois la partie bien

40 lancée, Laura mettait des heures à savoir quelle pièce jouer car elle était bien décidée à battre Martin. Malgré un long temps de réflexion, Martin se mit à faire remarquer à Laura qu'elle n'avait fait que des bêtises. Laura devint rouge comme une tomate,

45 elle explosa de rage et tapa du poing sur la table, faisant bouger au passage les pions restants.

FR-fr B2 5

Présente le weekend de Laura, en prêtant une attention particulière à ses états d'âme, ses sentiments, ses émotions et ses changements d'humeur ainsi qu'à ceux de ceux qui l'entourent.

Martin en avait vraiment assez de la réaction puérile de Laura et finit par gagner la partie. Mais Laura se mit à crier et à pleurer, accusant Martin d'être nul.

50 Pourtant, c'était bien elle la mauvaise perdante et elle ne voulait pas le reconnaître. Il était bientôt cinq heures et Laura devait penser à se préparer pour son rendez-vous galant. Gabriel, le serveur de son bar préféré devait passer chez elle. Elle

55 trouva, dans son armoire, le joli top blanc qu'elle adorait mettre mais une fois enfilé, il craqua dans le dos. Laura devint folle de rage: elle avait grossi et il fallait qu'elle trouve un autre maillot avant que Gabriel n'arrive. Quelqu'un sonna à

60 la porte: Gabriel était à l'heure. Elle l'invita à rentrer, lui offrit un verre et ils se mirent à discuter. Gabriel la buvait des yeux, il commençait à tomber amoureux de Laura. Ils s'embrassèrent et Laura lui montra sa chambre. Dans le

65 feu de l'action, ils se déshabillaient. Laura savait que Gabriel était le bon. Ils échangeaient des caresses, des baisers mais au moment où la passion était à son comble... Gabriel ne put continuer à s'envoyer en l'air avec cette fille qui n'était pas épilée!!

70 Il alluma une cigarette; Laura resta là, toute éhontée.

FR-fr B2 5

Elle le regarda quitter son domicile. Une fois encore, cela avait été une journée de merde ! Une de plus ! Laura alla dans la salle de bains et se regarda dans la glace. Il était temps que cette journée se termine. Pour se changer
75 les idées, elle décida d'allumer une cigarette.

FR-fr B2 6

Tratar como una història però no descobrir, imaginar un scenari... (1 heure de temps)

Présente le weekend de Laura, en prêtant une attention particulière à ses états d'âme, ses sentiments, ses émotions et ses changements d'humeur ainsi qu'à ceux de ceux qui l'entourent.

FR-fr [B2] 6

1 Vendredi, après une semaine un peu compliquée, Laura s'est réveillée..

Elle avait l'air encore fatiguée et très peu motivée par la journée qui l'attendait. Mais le vendredi, c'est bon! c'est à dire posé ses fesses derrière un ordinateur et rêver, regarder les mails voler, faire tourner sa chaise, ne pas avoir de pression et surtout se sentir perdu.

5 Pour se changer les idées et perdre l'air, rien de mieux que perdre ses pensées en regardant pendant de longues minutes par la fenêtre, se questionner et être enfin convaincu d'avoir trouvé ce que l'on cherchait.

10 ● Après une bonne nuit de sommeil, Laura est de bien meilleure humeur, c'est le weekend! Elle a même un sourire débordant et marche d'un pas batif à la recherche de son meilleur ami machin. Elle tourne la tête à droite, à gauche elle voit une girouette et là grand sourire il est droit devant elle. En peu de temps et au pas de course elle rejoint machin et lui saute au cou comme si elle ne l'avait pas vu depuis des mois.

15 ● Quelques temps plus tard, après une conversation monopolisée par Machin, Laura est en colère, au bord de la crise de nerf, elle donne un coup de tête violent à Machin, par le remède à sa place après ses propos "c'est pas grave, je ne comprends". La trop c'est trop à chaque fois Machin raconte des trucs mais dernière vague car elle veut pas les lui expliquer clairement et c'est ce que peste Laura une fois de plus.

20 Après midi échec avec Machin pour changer d'atmosphère, grande concentration de côté de Laura qui cherche la meilleure stratégie pour se protéger et surtout battre Machin. Le pion est déplacé, c'est alors que Machin s'empresse de bouger la sienne, non seulement

FR-fr B2 6

Présente le weekend de Laura, en prêtant une attention particulière à ses états d'âme, ses sentiments, ses émotions et ses changements d'humeur ainsi qu'à ceux de ceux qui l'entourent.

25 L'attaque devient facile mais c'est surtout les propos de Martin qui telle un maître donne des leçons à Laura "c'est vraiment le livre à ne pas faire", "tu es trop vite"

- Laura se désespère au fur et à mesure, la pression monte, ses yeux rougissent
- elle craque finalement suite aux propos blessant de Martin et renverse tout les pions du jeu.

30 Sa colère calmée, la partie a repris, mais ce calme est de courte durée car une nouvelle erreur de Laura donne la position d'"adec... et mal" à Martin qui catalogue de nouveau son adversaire. Laura serre les dents pour retourner ses propos, mais là c'est trop, recevoir tant de reproche c'est sûr que ça ne va pas l'aider à progresser.

35 C'est alors que sur un ton neutre Martin dit à Laura que faire l'autre une comédie par une partie perdue n'a aucun sens, Laura ne sait que dit elle reste bouche bée et yeux exorbités.

40 Le quart d'heure intellectuel est terminé, il est maintenant temps d'aller faire les magasins et d'acheter ce petit top blanc qui met en valeur Laura. L'avis pas trop mal mais dès qu'il s'agit de la vue de profil que l'horreur, ce petit bonnet qui

- rappelle de se rappeler des deux kilos pris dans l'année Laura crie d'un pas agacé et à la fois déterminé avec dans la tête ce surpoids, elle veut en finir avec les kilos

45 Retour à la réalité, Laura a un rendez-vous galant avec Gabriel. Elle est heureuse et regarde dans les yeux ce beau brun à lunettes. D'un simple verre, l'amitié va plus loin et cette soirée se termine dans le lit de Laura par continuer à apprendre

FR-fr B2 6

Présente le weekend de Laura, en prêtant une attention particulière à ses états d'âme, ses sentiments, ses émotions et ses changements d'humeur ainsi qu'à ceux de ceux qui l'entourent.

- à se connaître. Mais de nouveau, le complexe de Laura revient au simple gabot, son boucralet sur le ventre qui se berce la cord laide. Impossible
- pour elle d'aller plus loin dans l'acte sexuel. C'est le coloré des idées noires, Laura laisse capotter cette homme un à l'us fait en le regardant rejoindre sa voisine par la fenêtre.
Se regarder devant une glace, ne pas accepter son corps et que faire à part être troussée par des idées noires...

FR-fr B2 7

Présente le weekend de Laura, en prêtant une attention particulière à ses états d'âme, ses sentiments, ses émotions et ses changements d'humeur ainsi qu'à ceux de ceux qui l'entourent.

FR-fr [B2] 7

1 Vendredi, après une semaine un peu compliquée, Laura s'est réveillée..

3 Pas encore très bien réveillée, et le moral dans les baskets, elle décide d'aller prendre une douche. Ensuite, elle allume son ordinateur pour consulter ses mails, mais très vite l'ennui la gagne.

5 Blasée par son inactivité, elle décide finalement d'admirer le paysage par la fenêtre de sa chambre et y reste un bon moment, rêveuse, avant de s'en retourner pour lire un livre.

10 Le lendemain matin, Laura sort de chez elle et s'en va rejoindre Martin, son meilleur ami.

Arrivée sur leur lieu de rendez-vous, Laura

• toute excitée le cherche activement du regard.

15 Soudain elle l'aperçoit, et se jette dans ses

• bras complètement hystérique car elle est réellement comblée par ces retrouvailles. Très vite, les réflexions de Martin commencent

• à l'énervier et, furieuse, elle le remet immédiatement à sa place.

20 Dans l'après-midi, les 2 amis entreprennent de faire une partie d'échecs. Après s'être longuement torturée l'esprit, elle

FR-fr B2 7

Présente le weekend de Laura, en prêtant une attention particulière à ses états d'âme, ses sentiments, ses émotions et ses changements d'humeur ainsi qu'à ceux de ceux qui l'entourent.

25 se décide enfin à jouer une pièce tout en pensant, avec satisfaction, que ce coup lui permettra de remporter la partie. Malheureusement Laura a très mal joué et Martin ne manque pas de le lui faire remarquer, ce qui a pour effet d'agacer ^{profondément} Laura. Au coup

30 • suivant, Martin réitère ses critiques, ce ^{distance (par la volonté de le part de Martin)} qui commence à exaspérer méchamment Laura. Ainsi, les coups s'enchaînent, et les critiques de Martin furent envers la pauvre Laura qui bout de l'intérieur et devient

35 de plus en plus brutale à chacun de ses gestes. A la fin de la partie, Martin lui jette au visage une dernière remarque dévalorisante, ce qui ne manque pas de faire éclater Laura qui lui crie furieuse ce qu'elle pense de son attitude. Ce dernier sans remords la traite de mauvaise perdante, laissant Laura bouche bée.

40

Un peu plus tard dans l'après-midi, Laura se prépare pour son rendez-vous de ce soir. Elle est plutôt satisfaite des vêtements que'elle a choisis jusqu'à ce que les 2 kilos

45

FR-fr B2 7

Présente le weekend de Laura, en prêtant une attention particulière à ses états d'âme, ses sentiments, ses émotions et ses changements d'humeur ainsi qu'à ceux de ceux qui l'entourent.

50 qu'elle a puis cette année lui fasse craquer son pantalon. Catastrophe et fâchée contre elle-même, elle part en quête d'une nouvelle tenue.

55 Le soir, elle retrouve Gabriel au restaurant. Attirée par lui[?], elle décide de rentrer chez elle en sa compagnie. D'humeur coquine, et ayant très envie de lui, elle fait finalement l'amour avec lui. Après leurs ébats, Gabriel fume une cigarette, puis s'en va. Laura le regarde s'éloigner à travers sa fenêtre, saisie d'un pincement au cœur.

60 Elle retourne ensuite dans la salle de bain et triste, commence à verser quelques larmes et à regretter d'avoir été si loin avec cet homme qui ne semble pas se soucier vraiment d'elle. Elle prend alors une

65 cigarette et déprimée, se met à broyer du noir. Elle avait connu de meilleurs weekends...

FR-fr B2 8

Imaginer un scénario

Présente le weekend de Laura, en prêtant une attention particulière à ses états d'âme, ses sentiments, ses émotions et ses changements d'humeur ainsi qu'à ceux de ceux qui l'entourent.

FR-fr [B2] 8

1 Vendredi, après une semaine un peu compliquée, Laura s'est réveillée..

Laura, les cheveux tout ébouriffés, et l'air hagard se traîne jusqu'à la salle de bain. Arrivée devant la porte elle fléchit. Décidément elle n'est pas d'humeur, vraiment pas d'humeur. Elle se tient la tête baissée à se morfondre sur son propre sort sans avoir le courage de faire la pas suivant.

La valise à présent toute fraîche et pimpante en face de son ordi, le sourire aux lèvres à la vue de quelques nouvelles régularités. sous verbes!

10 Pourtant, ça ne dure pas. Une fois passé ce moment d'euphorie Laura se replie sur elle-même, l'air perplexe. Un sentiment de tristesse et de solitude l'envahit... Que peut-elle donc faire? Elle tourne,

15 elle retourne sur sa chaise, totalement abattue. Enfin elle se lève et va former à la fenêtre histoire de faire quelque chose. Elle regarde par la fenêtre à la recherche de quelques distractions. En vain.

20 Un livre est posé sur la table. Laura le prend à contre-cœur. Qu'est-ce que cette journée est morose!

Enfin, samedi matin est là. Laura franchit d'un pas assuré la porte du café. Elle regarde autour d'elle, le cœur palpitant, à la recherche

FR-fr B2 8

Présente le weekend de Laura, en prêtant une attention particulière à ses états d'âme, ses sentiments, ses émotions et ses changements d'humeur ainsi qu'à ceux de ceux qui l'entourent.

- de son meilleur ^{ami} Dès qu'elle aperçoit Martin, son visage se fend d'une large sourire. Elle déborde
- 25 de joie et se rue sur lui. Elle saute dans ses bras, totalement comblée. Ils commencent à discuter et Martin se met à parler d'un sujet trop compliqué pour que Laura en saisisse le sens.
- 30 D'abord elle se fige, raide comme un piquet ^{est} et frustrée de ne pas comprendre alors que Martin sait que ça la dépense. Partant il continue à parler et
- Laura perd son sang-froid. Elle s'énerve, s'empporte et lui jette ses quatre vérités à la figure.
- 35 Martin et Laura prolonge le déjeuner par une partie d'échecs. Laura se perd à vouloir élaborer la bonne stratégie. Quaique... une idée lui vient. Elle se félicite intérieurement à l'idée de mettre son ami en échec. Renversement de situation,
- 40 Martin critique son action et Laura fait grise mine.
- A la critique suivante elle fulmine et finit par exploser, folle de rage. Martin a l'air perplexe et songeur.
- Face à son calme, Laura renverse le jeu. Martin s'empporte lui aussi en jurant puis la partie reprend
- 45 tant bien que mal. Martin l'empporte une fois de plus et c'est la goutte qui fait déborder le vase.

FR-fr B2 8

Présente le weekend de Laura, en prêtant une attention particulière à ses états d'âme, ses sentiments, ses émotions et ses changements d'humeur ainsi qu'à ceux de ceux qui l'entourent.

Laura s'emporte et l'insulte. Martin prend un air offusqué et réplique dignement que ce n'est qu'un jeu. Laura n'en savait pas, elle en reste baba.

50 A présent, elle se prépare pour le rendez-vous de ce soir. Elle essaie un top blanc et se régale de l'image que lui renvoie le miroir. Elle se retourne pour voir si il tombe aussi bien de dos et s'arrête net, terrifiée par son image et totalement consternée.

55 Elle malgré ça se rend compte qu'elle a prit des kilos. De la stupeur, elle passe à la rage.

Enfin, le moment du fameux rendez-vous arrive. Laura est sur son trente-et-un. Elle se sent séduisante et a confiance en elle face au beau Gabriel. Ils trinquent tout en se faisant de l'œil.

60 Ça finit dans les draps. Laura est au septième ciel.

Et puis elle se désagrége quand Gabriel rallume

une cigarette. Elle se sent humiliée parce qu'il

65 la délaisse. Par la fenêtre, elle épie, le cœur serré

son départ. Ça lui donne la nausée. Elle se sent

triste et seule et elle pleure. Elle regagne son lit,

se replie sur elle-même et reste là, immobile,

déillusionnée, elle n'arrive pas à fermer les yeux.

70 Elle grille une cigarette pour se reconforter comme elle peut.

FR-es B1 1

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

FR-es [B1] 1

- 1 Tras una semana bastante complicada, Laura se levantó el viernes ..
- Aparece que fue una mañana difícil al inicio de la semana. Laura se levantó cansada, no tuvo motivación. Su día va en este sentido. Laura se borró todo el día ^{aburrido} pasando del ordenador a nada, mirando el video y ocupando con poco (una mosca) más tarde va a fumar una cigueta. Eso demuestra su borrado porque la cigueta es sobretodo para ocuparse, para llenar una falta de algo. Acabó su día leyendo en su habitación. El viernes fue un día muy triste pero con una buena noche el sábado prometía ser más alegre. Efectivamente Laura tomó el metro para encontrar a Mathin, su mejor amigo. Laura fue muy entusiasta y acogió a Mathin con mucha alegría. Pero como en todas las amistades hay alto y bajo y Laura y Mathin se enfadaron. Aparece que Laura es muy impulsiva y violenta porque se puso nerviosa rápidamente. El acontecimiento pasado Laura y Mathin hicieron una partida de ajedrez. Fueron muy concentrados pero Mathin se puso en volar con reflexiones de superioridad. Laura que es muy impulsiva no aceptó a esto y se volvió enfadarse. Mathin aparece muy autosuficiente y en seguridad con ello mientras que Laura necesita que algún se preocupa

NOM ET PRENOM

FR-es B1 1

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

- Por ella, Martin no es muy sensible a los cambios
25 de humor de su amiga y siguió inferiorizarla.
- La partida de ajedrez se acabó con hostilidad entre
los dos amigos que funcionan diferentemente.
Por la noche Laura debió prepararse para una cita
con un hombre - como todas las mujeres es un real
30 foligno porque el mirror no refleja lo que debería -
- Estamos siempre gorda o magra o no sé - Laura complejó
en su físico y se enfadó otra vez - su humor cambia
en poco tiempo a causa de pocos acontecimientos
de la vida cotidiana. Acabó ir en su cita, todo
35 pasó bien, comió con Gabriel ojos en ojos y amorosamente
tuvieron relaciones físicas pero cuando Gabriel
fue a fumar una cigareta ^{oim} y no se preocupó
de ella Laura no se sintió bien en su piel y se sintió
dejada - Cuando volvió a casa Laura deprimió
40 mucho, pensó sobre su vida mirando por la noche
por su ventana - Realizó que Gabriel no estaba un
hombre para ella porque no tenía sentimientos por ella -
- El sábado fue muy triste y en pocas minutos
Laura que se sentía deseada, se sintió dejada
45 , fella y abandonada. Aparece que la
noche sería muy difícil para ella a causa de su

FR-es B1 1

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

mal humor pero parece evidente que por la mañana irá a ver a Martin para confiarse y que todo será mejor para ella.

50

FR-es B1 2

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

FR-es[B1] 2

- 1 Tras una semana bastante complicada, Laura se levantó el viernes ..
 Tras una semana bastante complicada Laura se levantó el
 viernes un poco contrariada y de mal humor. Después de
 haberse vestido, Laura se pone delante de su ordenador para
 5 trabajar pero no llega a concentrarse y se deja perturbar
 para todo lo que pasa delante de ella. Al final, decide ir
 a la ventana para coger un poco el aire y para reflexionar
 sobre diferentes cosas. Además como se aburre un poco, Laura
 busca algo a hacer en este viernes.
- 10 Sábado por la mañana Laura y Martin se han dado cita
 en la calle para pasar el día juntas. Laura busca a Martin,
 su mejor amigo, en todas las direcciones y apenas lo vea
 que Laura se pone feliz y muy contenta. Corre y se
 lanza en los brazos de Martin. Después están hablando y
 15 Martin dice una cosa a voz baja para el mismo pero Laura
 entiende y pide a Martin explicar lo que ha dicho porque
 no ha comprendido. Pero, Martin le dice que no es grave y
 que no tenga ganas de explicarlo. Pues, Laura se enfada
 y se pone muy nerviosa porque no le gusta que Martin dice
 algo y que después no quiere explicar.
- 20 Sábado por la tarde, Laura y Martin deciden de hacer una
 partida de ajedrez. Laura se concentra bien y prueba
 de ver todas las soluciones para que Martin no gana el juego.

NOM ET PRENOM

FR-es B1 2

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

Pero, Laura no juega muy bien y cuando es al turno de Martín
 25 de jugar, él ve en seguida que Laura ha perdido la partida.
 A este momento, Martín empieza a ser desagradable con Laura
 y no para de decirle que no sabe jugar. Martín se pone muy
 • orgulloso. Laura no soporta y se enfada, da un golpe en
 • el plato de juego, lo que no gusta a Martín que se enfada
 30 también. Le dice que no soporta a la gente que no sabe perder.
 A este momento, Laura se queda sin voz, no sabe que decir
 frente a este tipo de comportamiento. Después, Laura vuelve
 a su casa para prepararse para su cita con Gabriel.
 Sábado por la noche, Laura prueba muchos vestidos para ser
 35 muy guapa. Selecciona un pantalón y una camiseta y se
 mira en el mirror para ver si todo es perfecto, pero descubre
 con estupor que este año ha cogido dos kilos y que ahora este
 • pantalón no le va muy bien. Pues, una nueva vez se enfada
 y se va a buscar otros vestidos para salir. Finalmente
 40 encuentra otra cosa a ponerse y se va a su cita con Gabriel.
 Es la noche, y Laura y Gabriel están al restaurante. Empieza
 un juego de seducción entre los dos y cada uno seduce
 el otro. Es un ambiente romántico. Después de haber comido,
 Laura y Gabriel deciden de ir a un lugar más íntimo y
 45 van en casa de Laura. Después de este momento de intimidad,
 Gabriel no se preocupa más de Laura, no parece interesarse

ANEJO VII: CORPUS 'EL FIN DE SEMANA DE LAURA

FR-es B1 2

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

más a Laura, decide fumar y se va a su casa. Laura

se encuentra sola, reflexiona y se pone muy triste y muy deprimada.

50

FR-es B1 3

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

FR-es [B1] 3

- 1 Tras una semana bastante complicada, Laura se levantó el viernes ..
- Tras una semana bastante complicada, Laura se levantó el
- viernes de mal humor. No estaba contenta de empezar un
- nuevo día porque estaba contrariada. Después de lavarse
- 5 y de vestirse, decidió ir al ordenador para cambiarse
- sus ideas, pero no fue eficaz. Se aburría, no sabía que
- hacer y es por eso que jugó con su silla y que
- mira las mascotas volando. No estaba motivada entonces
- fue a la ventana para fumar y a lo mejor, encontrar
- 10 algo que podía hacer. Al final, todavía no sabía que
- hacer y no quería trabajar, pues cogió un libro y
- fue a sentarse.
- El día siguiente, el sábado, Laura tomó el autobús
- muy temprano por la mañana para ver a su amigo Martín.
- 15 Cuando salió, buscó a Martín con muchos golpes de
- ojos hasta que le vio. A este momento, corrió para
- coger Martín en sus brazos y darle muchos besos.
- Los dos amigos estaban muy contentos de verse. Sin
- embargo, esta buena humor se paró muy rápidamente.
- 20 En efecto, Laura se enfadó porque no soportaba el
- hecho que Martín no le explica lo que quería decir
- cuando ella no comprendía. Entonces, le dio una
- puñeza.

FR-es B1 3

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

- La tarde no se ocurrió muy bien tampoco. Laura y Martín decidieron hacer una partida de ajedrez pero aún,
- Laura se enfadó contra Martín. No suportaba el orgulloso y la pretensión de su amigo. Ello, decía que Laura no sabía jugar a los ajedrez, al contrario de ello. Criticaba la manera de jugar de Laura y es por eso que estaba harta de soportarle, entonces volvió a su casa para prepararse para su cita con Gabriel. Para ser guapísima, se cambió muchas veces. ¡Quería encontrar el vestido perfecto! Encontró una camineta que le encanta con un pantalón negro,
- pero cuando se miró en el mirror, el pantalón se rompía. Se puso nerviosa porque debía encontrar un nuevo vestido para su cita y no sabía lo que iba a ponerse. Estaba muy enfadada a causa de los dos kilos que había caído este año.
- Al final, se puso un otro vestido y se fue, por la noche, a ver Gabriel. En la primera parte de la noche fueron a comer en un restaurante para hablar un poco y pasar un buen tiempo. Después la cena, fueron al piso de Laura para encontrarse en un medio un poco más íntimo. Pasaron un bueno momento pero al fin de la cita

FR-es B1 3

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

Gabriel y Laura no se hablaron más, como si había algo que se ocurría mal. Gabriel volvió a su casa y dejó Laura sola en su piso.

50 • Laura estaba triste, a lo mejor estaba a causa de Gabriel, no sabemos. Fue al bañador para refrescarse porque lloraba y quería cambiarse su idea, pero todo el tiempo estaba pensiva y triste. Peuu

55

ANEJO VII: CORPUS 'EL FIN DE SEMANA DE LAURA

FR-es B1 4

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

FR-es [B1] 4

- 1 Tras una semana bastante complicada, Laura se levantó el viernes ..
ha dormido bastante mal y al despertar, está ^{muy} desanimada.
Para animarse, Laura decide ponerse delante de su ordenador para
jugar, mirar películas o hablar con sus amigos en el internet. Lo que
5 pasa es que sus amigos no están y pronto los juegos y las películas la
aburren. Así que empieza a pensar en lo que pasó ^{juntos} y la semana y
● poco a poco Laura se pone triste. Para calmarse los nervios, se
● termina el día fumando, pero eso tampoco la anima. Finalmente se
va a la cama muy triste.
- 10 El día después, por la mañana, Laura tiene una cita con su mejor
amigo Martín, está muy contenta y al verte, le da un fuerte abrazo.
● Pero muy pronto se enfada con su amigo porque él le habla de cosas
que ella no entiende pero cuando ella le hace preguntas, él no quiere explicar.
Luego, por la tarde, las dos deciden jugar una partida de ajedrez,
15 esa necesita mucha concentración, Laura se esfuerza mucho para hacer
lo que es correcto y tratar de ganar la partida. El problema es que su amigo
no se da cuenta de sus esfuerzos y empieza a hacer comentarios
● que no están simpáticos y ella tiene ^{serio} consecuencias que Laura empieza a dudar
de sí misma. Como Martín continúa con sus comentarios, Laura se vuelve
20 ● loca, destruye el juego y termina diciéndole que no quiere volver
a jugar con él porque solo le critica y no le da consejos para mejorar.
Al final, Martín le responde que ella sola está así porque no sabe perder,
el no acepta que le criticase. A Laura no se le puede caer la reacción.

NOM ET PRENOM

FR-es B1 4

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

de su amigo es increíble!

25 Por la noche, Laura tiene una cita así que empieza prepararse, se pone la camiseta preferida, la que le sienta muy bien, llevándola se siente muy guapa pero delante del espejo, le parece que esa camiseta no le va tan bien como lo hacía antes, le parece que ^{se} ha puesto gorda y vuelva a dudar de sí misma. Al final, por la tercera vez del día, termina ^{insatisfecha} insatisfecha.

30 Más tarde, se encuentra con su caba, Gabriel parece que todo va bien, ella se enamora, hacen el amor, pero después, ella se siente muy cansada, y poco a poco se pone más triste, duda de sí misma y se pone a llorar. Al final, termina la noche con la cabeza llena de ideas negras.

ANEJO VII: CORPUS 'EL FIN DE SEMANA DE LAURA

FR-es B1 5

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

FR-es [B1] 5

- 1 Tras una semana bastante complicada, Laura se levantó el viernes ..
Se sienta muy mal al despertador, todavía quería dormir. Como si fuera
la única cosa que hacer en su primer día de fin de semana, se pone a trabajar.
Aunque le había vestido para ser más concentrada, no le da gusto trabajar.
- 5 Está muy pensiva, pasando toda la semana en su cabeza como un film.
No da atención a sus deberes que tiene que hacer para la próxima semana.
Quiere ser en un día luego, dejó de todo: de sus cosas, la semana pasada
fue terrible, no tenía tiempo para dormir, trabajar, trabajar, sólo
eso. Y cuando estaba en casa, tenía que cocinar para su hermano y
- 10 continuar los deberes. Estamos en el fin de semana y en esta hora,
tiene que terminar el proyecto de su examen. Pero no está capaz de
quedar aquí delante de la computadora, quiere mover, no quedar sin
utilizar sus dedos. Mariana va a la cita con Gabriel, ¿cómo va a pasar?
Si no se pasa como quiere... Tiene que fumar ¿Por qué Gabriel no ha
llamado para encontrarse esta noche? ¿dónde está haciendo? ¿Con quién?
- 15 Martín le ha dicho que "había visto en la calle ayer con otros amigos".
Seguramente está con ellos. Laura no puede más, aunque no lo quiere,
se pone a leer. Su inquietud le obliga a dormir.
- 20 Por la mañana, Laura se siente muy frágil y decidió ir a ver
su mejor amigo para sentirse mejor. Cuando fue en la calle,
(dónde tenían una cita) le busca con mucha rigidez. Cuando le ha visto
se sienta tanta contenta que se ponía a correr para decirle
como le ama. Después mucha nueva historia contada,

1

NOM ET PRENOM

FR-es B1 5

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

- 25 y el ambiente cambiando en malo, se ponen a discutir, Laura y su mejor amigo se ponen a cejar con mucho serio, Martín (el mejor amigo) estaba orgulloso y eso no le gusta a Laura. Ella estaba tan mala que
- 30 di muchos palabras duras. Pero se ponen a jugar una partida de ajedrez, al principio Laura se sienta muy bien porque decidió jugar inteligentemente y pensar más veces a lo que va a jugar. Sin embargo, su mejor
- 35 amigo no deja de criticarla sobre su manera de jugar y elegir sus movimientos. De esta manera, Laura se pone a discutir una otra vez y cuando ve que sus sentimientos fueran vistos, se pone además en un estado mal. Pero su amigo no la ayuda y continua a decirle las cosas que no funciona.
- 40 Después de esta partida, Laura se prepara por la cita de esta noche con Gabriel. Aunque se sienta muy buena al primer vistio en el miróe con su ropa para la noche. La sorpresa le queda cuando se ve por detrás. Se sienta muy gorda
- 45 • con sus dos kilos demás que el año pasado, está muy furiosa. Durante su cita por la noche, Laura se sienta muy enamorada de él, pero sin decir nada porque era demasiado tímida. Cuando
- hicieron el amor, se sienta mucha más segura de ella pero este sentimiento no queda mucho tiempo porque se da cuenta que Gabriel no le ha dado un vistio sobre su cuerpo y le ha dicho
- 45 que está lella. Aunque se inquieta para lo que piensa, no le da cuenta.

FR-es B1 5

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

- Con triste se pide porque me le haría gustado quedar toda la noche con ella. A lo mejor no está bien para él. Se siente muy malo
- y desesperada.

50

FR-es B1 6

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

FR-es [B1] 6

- 1 Tras una semana bastante complicada, Laura se levantó el viernes ...
- pero estaba todavía cansada. Parece que la semana fue muy complicada, y por eso, Laura no tiene ganas de ir a la escuela. Estaba pensando y parece deprimida, quizás un poco defensiva. Al llegar la escuela, intenta hacer algo. Pero no puede prestar atención a lo que está haciendo. Laura está distraída y se aburre mucho. Intenta ocuparse, pensando en otra cosa, pero no funciona y está preocupada todavía por la misma causa. Aunque abre la ventana, para mirar el paisaje y no pensar en nada, no logra ocuparse. Entonces, intenta pasar tiempo de otra manera, leyendo un libro.
- 5
- 10
- 15 El sábado por la mañana, Laura mira atentamente para ver a Jabin. Fue muy contenta cuando lo ve y, feliz, corre hasta él. Lo abrazará mientras que él está sorprendido por esta reacción. Pero rápidamente, Laura se enfada durante la discusión Jabin, él, se queda quieto. Laura no puede soportar más entonces, reacciona violentamente, tan físicamente como mentalmente de estas dos maneras, expresa su enfada.
- 20
- El sábado por la tarde, Laura está quieta.

FR-es B1 6

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

- Frente a Martín, que está calmo y que espera, ella reflexiona, no le gusta el juego. Pero piensa conocer la manera de ganar. Muy contenta, juega. Pero se enfada poco a poco porque Martín está criticando su manera de actuar. Laura reacciona cuando no puede esperar más, mostrando de otra manera, su opinión. Pero a Martín no le gusta su acción y sigue criticándola. Laura está todavía enfada y no le gusta la actitud de Martín. Entonces empieza a gritar, lo que sorprende a Martín. Pero, oyendo la respuesta de su amigo, Laura no puede decir nada porque está demasiado stupefacta, no puede creer lo que oye. Por eso se queda bocabierta. Martín, él, sigue jugando, tranquilamente.
- El sábado por la noche, Laura está mirándose en el espejo. Se siente linda y le gusta lo que ve. Pero piensa en algo. Se enfada porque según ella, está gorda y por eso, no tiene ropa para vestirse bien. Por eso se va exasperada. Ha cambiado bruscamente de sentimiento.
- El sábado por la noche, está con Gabriel. Se miran con amor pero cuando Laura se viste

FR-es B1 6

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

de nuevo, se da cuenta de algo que no le gusta, mientras que Gabriel está imposible. Cuando Gabriel se va, Laura le mira sin pensar en nada.

50 ● Pero en el baño, está deprimida y llora, mirándose en el espejo. Su apariencia no le gusta. Por eso, y para olvidar sus pensamientos oscuros,

● supera a firmar. Pero está deprimida y tiene opiniones negativas, quizás las mismas (o nuevas) que las que tuviera durante toda la semana.

55 Por eso, la semana de Laura está realmente una semana complicada, del fin al cabo.

ANEJO VII: CORPUS 'EL FIN DE SEMANA DE LAURA

FR-es B1 7

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

FR-es [B1] 7

- 1 Tras una semana bastante complicada, Laura se levantó el viernes ...
- El viernes, Laura está de mala humor. Laura está pensando, Está sola y se aburre del tiempo pasado en casa. Laura no hace nada y para todo el día pensando cerrada en su casa. El sábado por la mañana, Laura sale de su casa y encuentra a su mejor amigo Martín en la calle. Esta sorpresa la encata mucho, abraza a Martín y está muy encatada y es feliz de ver a su amigo. Los dos amigos hablan un poco pero rápidamente se enfadan y Laura se pone nerviosa y no sabe reaccionar a enfadarse. Su amigo no está tanto nervioso como ella. Laura no soporta como él está hablando y por eso su reacción está exagerada.
- El sábado por la tarde, Laura y Martín juegan a una partida de ajedrez. Laura no quiere perder pero juega mal y por fin pierde la partida. Martín gana el juego y explica a Laura que ella no sabe jugar como si él fuera el mejor. Laura se enfada deprisa y dice a su amigo que no quiere jugar con él nunca más. Es que Laura reacciona muy mal y no sabe perder. Martín dice a Laura sus impresiones que es un juego que no se puede reaccionar así y eso deja Laura la boca abierta y chiquada.

FR-es B1 7

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

El sábado por la noche, Laura se prepara para la cita.

25 Laura cambia su vestido, elige una camiseta que la encanta mucho. Por el momento Laura se alegra mucho pero cuando realiza que no está bien a causa de dos kilos más, se enfada y se pone muy nerviosa porque no sabe que poner para ir a la cita.

30 Durante la cita con Gabriel, Laura es feliz y se disfruta del momento que pasa con él. Después, la pareja va en su casa y hacen amor. Laura está un poco pensando es que mira a través de la ventana y después se va en la ventana y mira Gabriel quitándose.

35 Por fin, está sola pensando fumando una cigareta.

FR-es B1 8

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

FR-es [B1] 8

- 1 Tras una semana bastante complicada, Laura se levantó el viernes ..
 No tiene ganas de moverse, de empezar un día nuevo. Quería quedarse todo el día en pijama, en su cama. Pero, tiene que ir al trabajo. Una vez al trabajo, Laura parece aburrida delante su pantalla de ordenador. No consigue a concentrarse, sus pensamientos no están sobre su trabajo, sino como a fuerza, ya en fin de semana, la chica se mueve con su silla, está como una niña que no quiere hacer sus deberes. presta atención a todo, como el animal pequeño que se mueve cerca de su cabeza, pero no a su trabajo. Al final del día, Laura abandona su trabajo para fumar un cigarrillo a la ventosa.
- 5 Parece nerviosa, no contenta.
- 10 El día siguiente, el sábado por la mañana, Laura salió en la calle, busca a su amigo Martin. lo ve, y ahora está como muy contenta, feliz, excitada. A la vista de su mejor amigo, el estado de humor de Laura cambia.
- 15 Después de poco tiempo, Laura vuelve a un estado de ánimo un poco negro. Quiere decir que parece furiosa, y va a dar un golpe a su mejor amigo! Con esta acción, muy importante, Laura se muestra caprichosa y muy nerviosa. Además, este estado sigue suando. Los dos super amigos hacen una partida de ajedrez. La relación de Laura y Martin parece un poco rara: durante el juego, ella grita, coal da
- 20

NOM ET PRENOM

FR-es B1 8

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

- 25 ● golpes contra la mesa de juego. Así está furiosa porque su amigo la provoca, criticándola.
 Más tarde, Laura se prepara para la cita. Al principio, está contenta de ella misma en sus ropas. Pero luego, se pone furiosa porque constata que tiene un "culo" un poquito más gordo que antes. Así, con solo "dos kilos" más, Laura
- 30 ● se transforma en una chica muy nerviosa, mientras que cinco minutos antes, estaba de humor feliz.
- Por fin, el sábado por la noche, Laura va a cita con Gabriel. Van a ver una copa, se ligan. La chica parece bien, contenta. Pero luego, cuando el
- 35 hombre fuma un cigarrillo, la cara de Laura se transforma: su cambio de humor vuelve a cambiar. Ella se parece
- preocupada, triste. Al final, podemos ver a Laura sola, fumando un cigarrillo, muy triste,

FR-es B1 9

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

FR-es [B1]9

- 1 Tras una semana bastante complicada, Laura se levantó el viernes ..
sin gusto de ver a nadie o salir de su apartamento.
Era de mala humor. A continuación, trató de
concentrarse en su tarea pero resultó muy difícil.
5 Estaba muy aburrida por lo que tenía que hacer, y
sus pensamientos eran por otras cosas. Aún un
insecto lo llamaba la atención más que su
trabajo. Después de un momento haciendo nada
productivo, Laura se levantó para ir a fumar
10 cerca de la ventana. Podemos ver que estaba
nostálgica o triste de algo, y que soñaba con
cambio, evasión, viajes y algo exitante en su vida.
Considera su vida muy aburrida y sin objetivo.
-
- 15 Sábado por la mañana, Laura se encontró con Pardon,
su mejor amigo. Fue muy entusiástica por verlo.
Podemos ver que necesitaba compañía. Podemos también
concluir que Laura tiene un carácter un poco difícil
ya que se enfada muy rápidamente con su amigo,
20 por poco.
- El sábado por la tarde, jugaron una partida
de ajedrez juntos. Podemos ver que Laura estaba
tratando de aprender y progresar, pero también de

NOM ET PRENOM

FR-es B1 9

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

25 ganar. No le gusta perder y no acepta las críticas de Tautin, y se enoja mucho cuando le dice que su error era un error de "debutante".

30 El sábado por la noche, Laura se preparó para su cita. En primer lugar, estaba contenta por su ropa y su imagen, pero después se miró por detrás y realizó que tenía 2 kilos más, y se sentía muy gorda.

35 Después, se encontró con Gabriel. Bebieron un poco, hicieron el sexo, y Laura parecía bastante contenta. Pero después del sexo, de nuevo se volvió muy triste y nostálgica. Podemos ver que no hay muchos sentimientos entre ella y Gabriel, y parecía que Laura añoraba con más en su vida. Se sentía sola y depresiva.

FR-es B2 1

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

FR-es [B2] 1

- 1 Tras una semana bastante complicada, Laura se levantó el viernes ..
- Pero, el despertar fue difícil. En efecto, Laura estaba muy cansada porque había dormido mal durante la noche. Hoy, este viernes, no tenía ningún plan de hacer nada. Sin embargo,
- 5 decidió encender su ordenador con el fin de hablar con amigos en Internet. Pero nadie estaba en línea para discutir. Esto fue para Laura un largo momento de silencio. No sabía qué hacer. Se echó a pensar en lo que podía hacer, o a lo que había hecho esta semana pasada. No sabía qué hacer en su casa, por eso,
- 10 se levantó y se puso mirando por la ventana, para ver lo que pasaba en la calle.
- El día siguiente, Laura decidió salir de su casa. En la calle, reconoció a su amigo Martín. No lo había visto desde muy
- 15 largos meses. Estaba muy contenta de verlo de nuevo. Sonreía. Se echó a correr por su dirección. Y se echó a correr por su dirección. Después, se echó en sus brazos. Pero, Martín la rechazó con
- 20 violencia. Laura cambió de expresión de cara. Expresaba el furor. A causa de su cólera, demasiado fuerte, le dio un puñetazo en su cabeza, y le gritó.
- Laura y Martín, en respuesta a este momento de tensión, se explicaron un momento largo. Decidieron pasar la tarde juntos, y jugar al ajedrez, en un juego muy tranquilo. Pero, el problema era que la única cosa que

FR-es B2 1

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

25 deseaba Laura, era vengarse de la actitud de Martín que
 había tenido Martín, en la calle, por la mañana. Por ella, era
 indispensable que gane la partida. En el medio de la
 primera partida, Laura jugó mal. Esta acción hizo
 ganar numerosas puntos a Martín que le hizo ver que
 no jugaba bien. Poco a poco, como perdía, Laura
 30 se podía ver cada vez más. Después de una
 observación de Martín, Laura humillada, dio un golpe
 en la mesa. El juego fue modificado.

En respuesta a este desafío, Martín pudo ganar la
 partida. Laura no se pudo perder. Se echó a reír,
 35 diciéndole que había hecho trampa. Nunca más jugará
 con él. Muy tranquilo, Martín le dijo que era una
 mala perdedora. Laura no sabía que responderle.

Decidió dejar a su amigo. Tenía una cita esta
 tarde y debía encontrarse ropa para cambiarse y
 40 prepararse. Entró en una tienda de moda y decidió
 mirar los trajes y otros vestidos. Escogió varios trajes
 para probarlos. Se puso uno para mirarse en el espejo,
 para ver cómo esta ropa le quedaba. Se volvió y se
 miró en el espejo. Una vez más, la expresión de su
 45 cara cambió. Su mirada cambió. No podía mirarse así.
 No se quería. Este vestido le daba la impresión

FR-es B2 1

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

• de haber tomado tres kilos. Muy encorvada, ella misma sabía
que había mucho comido los meses pasados, volvió a su casa
 sin haber comprado nada.

50 Tomó en su casa una sopa correcta, que no le daba la
 impresión de estar demaniado gorda.

Laura encontró a Gabriel, el hombre con el que tenía
 una cita, en un bar. El momento fue agradable para
 los dos. Cambiaron dulces miradas. Decidieron continuar
 55 la noche en la casa de Laura, para estar más tranquila.

En la habitación de Laura, decidieron hacer el amor.
 Cuando habían acabado, Gabriel no habló y decidió
 fumar un cigarrillo. Laura, sola, se planteó numerosas
 preguntas. ¿por qué Gabriel tenía esta actitud? Tenía

60 vergüenza por ella, por su cuerpo, y por lo que había
 hecho durante su fin de semana. Gabriel se fue.
 En su cuarto de baño, Laura se puso a llorar.

FR-es B2 2

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

FR - es [B2] 2

Tras una semana bastante complicada, Laura se levantó el viernes ..

4 Cuando abrió los ojos, ya estaba cansada. Sabía que este día iba
 a por Jaidicio & Piro el día entero aburrada de todo, intentando
 trabajar sin poder conseguirlo. Las horas pasaban y Laura no
 5 pudo destacarse de este humor. Como un pez en un bocal, estaba
 encerrada en su apartamento como en su misma. Las horas, que
 nunca se cansan, pasaban, hora por hora y ya, era tiempo de dormir.
 Al final, Laura se acostó de la misma manera que se levantó, ..
 cansadísima.

10 El día siguiente, es de una manera muy diferente que Laura
 se despierta. Este día, su mejor amigo Martín, llega de Madrid
 para visitarla. Hace años que estos dos no se han visto. Laura
 se dirige a la estación para cogerlo. Lo busca, espera, lo busca
 15 de nuevo. ¡Hay! 'Martín!' Corre, corre, corre y salta en los brazos
 del chico. Estos dos amigos están tan contentos que se separan
 diez minutos más tarde. Martín se queda para el fin de semana.
 Laura le propone dirigirse a su casa. Pero ya recuerda el
 comportamiento de su querido Martín, 'que pasado'. Rápidamente
 20 la relación amical vuelve y en vez de abrazarse, los dos amigos
 se enfadan amorosamente.

FR-es B2 2

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

25 Por la tarde Laura y Martín hacen una partida de Ajedrez.
 'Que amistad!', 'cuantos gestos agradables!' La verdad es que Martín
 es un insuperable aguilón que comenta ^{todas} las decisiones de Laura
 con una altura de emperador. Frente a él, Laura que intenta jugar
 con estrategia, se enfada rápidamente porque ^{o sea?} que perder. Una tarde
 que se desarrolla en la paz, lo bon humor, la amistad, con cañones
 30 y enlucos. Por suerte, Martín se queda solamente un fin de semana.

35 Por la Noche, Laura, en excelente representante femenina, se
 prepara para la cita. Frente al espejo, empieza una nueva
 confrontación pero esta vez, con sí misma. Lista a salir, vestida
 de una camiseta, Laura se contempla por todos los lados. Toda
 era perfecta hasta que se mira de espaldas y contempla lo que da
 vergüenza a todas las mujeres. Y como lo hacen todas,
 Laura se va a cambiar de camiseta por falta de dos kilos
 bultos.

40 Una vez el vestido adecuado encontrado, Laura se marcha al
 bar para su cita con Gabriel. Este es un chico guapísimo
 que da la vida todas las días del campus y que había propuesto a
 Laura de verlo este sábado. Copas sobre copas, ojos en los
 45 ojos, hallan de todo ligando sin decirlo. Por supuesto, acaban
 en la cama, consuman la cita en placer y cañones. Pero como

FR-es B2 2

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

cuando se acaba el cuento maravilloso,
cada vez, los dos columbaros ~~para~~ se visitan sin mirarse y el hombre
se va. Así Laura, mirando Gabriel ^{mirándose} por la ventana, se siente como
al principio sola en su cama, sola hacia sí misma, sola en su juventud...
50 hasta la próxima vez.

FR-es B2 3

representa el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

FR-es [B2] 3

4 Tras una semana bastante complicada, Laura se levantó el viernes ..
VIERNES.

5 Laura, despierta, camina con poca energía hacia la sala de baños, su toalla a la mano. Llegada en esa, se queda un momento considerando su reflejo en el espejo hasta que, deprimida por su imagen, baja la cabeza con un suspiro.

10 Laura está tratando de ponerse a trabajar en su computador, pero con poca motivación. Una mesca la distrae. Entendiendo que logrará estudiar seriamente, se pone a jugar automáticamente guiando en las rodillas de su sedia. Por hace una pausa, mira hacia el vacío y se levanta para fumar. Por la ^{ventana} ~~puerta~~, mira ^{hacia} el paisaje, compuesto exclusivamente de las habitaciones ^{opuestas}. Luego, da la espalda a esas ^{estor} ~~es~~ parece pensadora. Por fin, toma un libro.

20 SÁBADO POR LA MAÑANA.

Laura sale de su edificio. Súbito, gira la cabeza de un toque y, los brazos al cielo, corre feliz.

NOM ET PRENOM

FR-es B2 3

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

25 antes de lanzarse en los brazos de su mejor
amigo Martín, dejando su bolsa al suelo. A ver
30 ~~de~~ sonrisas, parece que los dos personajes estén
igualmente felices de encontrarse.

2da situación.

30 Martín se pone burbudo hacia Laura. Enojada,
le da un cabezazo. Mientras el joven está
al suelo, Laura ~~expone~~ ^{expone} furiosa las razones de
su cólera.

35 SÁBADO POR LA TARDE - UNA PARTIDA DE AJEDREZ.

Al inicio contentada, Laura parece estar
satisfecha de su última movida ^{pero entonces}. Martín critica
secaamente su estrategia, lo que ~~quita~~ ^{quita} Laura.
40 El hecho que el joven sigue criticándola ^{hace} ~~para~~
Laura ^{se pone} cada vez más roja. De rabia, ella
da un golpe a las fichas de ajedrez. Después
de haber perdido la partida y una penúltimo
comentario negativo de Martín, Laura quita
hacia él que su comportamiento no es aceptable.
45 Pero, Martín contesta con calma que hay que
relativizar (mientras criticaba el juego de Laura

FR-es B2 3

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

como si fuera de una importancia capital), dejando de tal modo Laura con la boca abierta.

50

SÁBADO POR LA NOCHE - PREPARÁNDOSE PARA LA CITA

55

Laura se alegra de verse tan linda en su camiseta. Pero, mirando a su basero se da cuenta que no le cae tan bien. Sorprendida, ~~se pone~~ ^{luego} se pone otra vez nerviosa antes de irse enojada a buscar otra ropa adecuada.

60

SABADO POR LA NOCHE: LA CITA CON GABRIEL

65

Durante el trazo, los dos personajes se sonríen con miradas cómplices. También están cómplices mientras hacen el amor con un cierto entusiasmo y pasión. Pero parece que las cosas no han sido ideales para Laura que se pone la ropa con ^{una} cierta tristeza mientras Gabriel fuma un cigaro ~~sin~~ prestar atención a su partneria. La decepción ^{de Laura} parece ser el resultado de la actitud de Gabriel, que mira por la ~~ventana~~ ^{ventana}

70

FR-es B2 3

cuando él vuelve a su casa ~~seguramente~~.
Como abandonada, Laura se queda en el baño, llorando y
muy débil. Se consola luego con un cigarro pero ^{está} asaltada
con una clara tristeza y ideas ^{pensamientos} ~~negativas~~ negativos

FR-es B2 4

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

FR-es [B2] 4

- 1 Tras una semana bastante complicada, Laura se levantó el viernes ..
de muy mal humor. Sin ganas, se fue al baño para darse una ducha.
- Era muy triste, sin razón precisa. Después se sentó a trabajar en la computadora y intentó escribir pero no lo logró. Una y otra vez,
- 5 volvió a pensar en ~~la~~ llamada extraña que había recibido de su novio Gabriel. Algo no iba bien ¿pero que? Laura acabó aburriéndose porque no podía trabajar. Daba vueltas muchas a su cabeza y mientras miraba la gente paseando en la calle bajo su ventana. Por fin, decidió coger un libro y irse a la cama pronto. Qué
- 10 el día siguiente sería mejor y más divertido.
- De hecho, Laura estaba contenta al levantarse, ya que iba a encontrarse con su mejor amigo Martín. Al llegar a la estación, le pisó por todas partes y saltó en sus brazos cuando le encontró.
 - Empezaron a charlar, pero poco a poco, las ideas tristes volvieron
- 15 en la mente de Laura, y ella no pudo resistir en criticar el carácter misterioso de su amigo, a quien le encantaba contar historias sin acabarla. ¡Hasta se puso una bronca! Más tarde, Martín decidió enseñarle a Laura a jugar al ajedrez. Ella intentaba esforzarse mucho para entender la estrategia y ganarle a Martín, pero siempre se
- 20 ~~perdía~~ alguna trampa. Como tampoco Martín era de buen humor, empezó a burlarse de ella y decirle que no entendía nada del juego. Por desgracia Martín faltaba de pedagogía, y fue lo demás para Laura. Después de perder, se le reprochó a Martín de ser un peameo.

ANEJO VII: CORPUS 'EL FIN DE SEMANA DE LAURA

FR-es B2 4

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

- preferir porque sólo quería ganarle y no hacer que ella progresara
25. Martín, también enojado, contestó que ella no sabía perder, y que eso no le gustaba. Entonces ella no soportó más su hipocresía y se fue de vuelta a su casa prometiéndose que nunca más jugaría con su amigo.
- Además, tenía que prepararse para su cita con Gabriel. Necesitaba encontrar la ropa adecuada, dado que sentía que algo no iba muy bien entre los dos: tocaría luchar para recuperarlo. Pero, para añadir a sus preocupaciones, notó que se había engordado y que casi no cabía en su ropa. Eso hizo su elección aún más difícil y no mejoró su humor.
30. A las 9 se encontró con Gabriel, y la cena se pasó muy bien. Después de comer se fueron a casa de Laura. Y entonces su acompañada se verificó: Gabriel acabó explicándole que su relación se volaba demasiado lejos para su gusto, y que él prefería que lo dejara. Después de eso se fue, mientras que Laura lo miraba por la ventana. Era muy triste porque, al pensar de que sentía que algo iba a pasar, nunca hubiera imaginado que Gabriel pudiera dejarla. Laura no podía dejar de llorar, pensando en ^{todo lo malo de} su vida. Necesitaba mucha energía para volver a construirla y cuidar su corazón roto.
- 35
- 40
- 45

FR-es B2 5

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

FR-es [B2] 5

- 4 Tras una semana bastante complicada, Laura se levantó el viernes ..
- No sabía qué hacer pero decidió ir a la oficina. Llegó a su oficina y empezó a leer los mensajes que sus colegas le habían mandado. Nada muy interesante!
- 5 Había sólo mensajes muy aburridos. Laura no sabía porque decidió ir a trabajar para leer nada agradable. Empezó a llorar, no sabía qué hacer. Se puso de pie y anduvo por su oficina. Se le ocurrió una idea
- positiva: regresar a casa y tratar de disfrutar del día. Tomó el metro hasta la estación cerca
- 10 de su casa. Cuando llegó a casa, abrió la ventana y empezó a mirar los pájaros afuera, los coches. Fumó unos cigarrillos para olvidar su semana complicada. Después de dos horas sentada por la
- 15 ventana, tomó su libro favorito y leyó sin parar. Aunque su semana fuera una tortura para ella, Laura quería disfrutar de su fin de semana. El sábado por la mañana, Laura se levantó temprano porque era la primavera, su estación
- 20 favorita. Tomó un café solo con un poco de pan tostado. Tenía planes para el día: primero ir por el parque y andar por la ciudad.

FR-es B2 5

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

Empezó a sonreír cuando vio a su mejor amigo,
 25 Martín. Lo conocía desde la escuela primaria.
 Cuando lo vio, reaccionó demasiado y a Martín,
 no le gustó mucho. Laura se puso roja y le
 pegó a Martín. Martín estaba malo y decidió
 hacer una partida de ajedrez con Laura. La invitó
 30 a su casa. Laura no sabía cómo jugar para que
 Martín no ganara. Tomó demasiado tiempo antes de
 mover su caballo. Frente a un jugador malo,
 Martín estaba contento. Su reacción infantil
 35 A Laura, no le gustó la reacción infantil de su
 amigo; se puso hermosa, roja y movió la mesa.
 Laura no era un buen jugador y Martín decidió
 que fue su última partida de ajedrez con ella.
 Eran las seis de la tarde y Laura tenía una
 cita con ~~Esteban~~ Gabriel, el camarero del café de la
 40 plaza Mayor. Quería ponerse su camiseta favorita,
 la blanca pero cuando la puso... Ups! Era un
 poco estrecha porque Laura se había puesto
 como una foca. Tenía que encontrar otra camiseta.
 Eran casi las ocho. Quince minutos después,
 45 apareció Gabriel, muy bien vestido.

FR-es B2 5

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

Laura le ofreció unas copas de vino tinto - Empezaron a hablar de todo: Laura descubrió que Gabriel había ido a la misma escuela primaria que ella pero después, sus padres se mudaron en el sur del país. Gabriel la miraba con ojos enamorados - Nunca había visto tanta creadura, tanta belleza - Laura no resistió a tan Don Juan y le invitó a seguirla hasta su habitación - Quitaron la ropa, listos para hacer de este momento una noche inolvidable. Pero cuando quisieron hacer el amor, Gabriel no pudo continuar. Se quedó mudo: Laura se había engordado y a él, no le gustaban las mujeres con formas. Se encendió un cigarillo, Laura tenía vergüenza. Luego, Gabriel se fue - Laura lo vi andando por la esquina de la calle. Desde el lunes de la semana anterior, había sido una semana de mierda - Pensaba que el fin de semana sería mejor pero fue como un terremoto en su existencia. Fue al cuarto de baño, se duchó, no sabía qué hacer - Después de una hora de meditación, se encendió un cigarillo y decidió mirar un episodio de Perdidos.

FR-es B2 6

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

FR-es [B2] 6

1 Tras una semana bastante complicada, Laura se levantó el viernes ..

Parecía cansado y sin energía para aprovechar del día a venir. Su colchón en la mano izquierda y su actitud pederosa para ir a trabajar.

5 Ahora, Laura estaba en su oficio en frente a su ordenador, su actitud mostraba que ella no sabía que hacer de su día, a veces estaba girando en su silla de despacho, o estaba ^{veces} sonando o agitando con velocidad su mano cerca del ordenador. Parecía que ella estaba preocupada y no podía concentrarse al trabajo.

10 Poco tiempo después, para cambiar de atmósfera, ella fue a abrir la ventana para oxigenarse y pasar el tiempo mirando la muerencia del barrio. Ella puso su libro en la mesa y continuó a disfrutar del día.

15 El sábado, por la mañana, después de una buena noche, Laura se levantó de buen humor y caminó de un paso decidido en la calle. Ella estaba buscando a su amigo Martín, después de girar la cabeza a la izquierda y a la derecha le encontró y su cara se iluminó. Ella se fue corriendo hasta los brazos de su amigo Martín, es como si no lo había visto desde una eternidad!
 había cambiado

20 En cambio, algunas horas después, la actitud de Laura ^{era} un poco diferente, a ella no le gustó la actitud de Martín que se trataba de explicarle las cosas y parecía que esta vez fue demasiado porque Laura se enfadó y dio un golpe a Martín.

FR-es B2 6

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

25 Por la tarde ellos decidieron de jugar al ajedrez. Laura estaba concentrada buscando la mejor estrategia para ganar el partido. Después de 5 minutos de reflexión se decidió a cambiar la posición de su pieza. A pena lo había hecho, Martín le informó que jugando demasiado deprisa ella había cometido un error fatal. Las palabras "error de debilitante" salidas de la boca de su amigos fueron una vez demasiado y de nuevo se enfadó una vez más. Laura no podía soportar esta situación y evacuó el estrés haciendo
30 caer a las piezas de ajedrez.

Ellos continuaron a jugar durante dos horas por la tarde, en la calma, hasta cuando, por la misma razón, por un error de estrategia, Martín se permitió criticar a la manera de jugar de su amiga. De manera, más violenta que la primera vez, Laura se enfadó
35 repudiando a su amigo de no ayudarla progresar sino sólo a criticarla. Pero que fue la sorpresa de Laura cuando oyó que "no sabía perder", se quedó con la boca abierta, incapaz de decir algo.

Por la noche, Laura prefirió pasar el tiempo sola pues fue de compras y encontró una camiseta blanca bellísima, decidió probarla para asegurarse que le iba perfecta! Pero, cuando vio que
40 había como un bulto abajo de su espalda, su actitud cambió. A causa de su sobrepeso, no le iba perfecta esta camiseta, esta causa de los dos kilos extras de este año. Dentro del minuto a ella le disgustó su peckl y se fue de la tienda nerviosa sin saber que ropa traer ahora.

Si ella había encontrado una camiseta blanca maravillosa para su cita con el bellísimo
45 hombre a quien. Después de largas horas de discusión, se encontraron en la cama de Laura. Todo se pasó bien hasta que, de nueva, la pesadilla de Laura volvió. A ella, no podía soportar a la capa de grasa que cubría sus abs y no aceptó de disculpar con su amigo.

FR-es B2 6

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

Pues ella prefería verlo regresar a su coche por la ventana y pasar, una nueva vez, la noche sola. Todavía no podía aceptar su imagen y de nuevo ideas negras pasaban por su cabeza.

FR-es B2 7

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

FR-es [B2] 7

4 Tras una semana bastante complicada, Laura se levantó el viernes ..

Laura, no muy bien despertada, decidió ir a tomar una ducha. Esta aún fastidiada por su semana. Después, decide ir a ver sus mails en su ordenador. El tiempo pasa y Laura empieza a preguntarse lo que podría hacer. Después de algunos minutos de profundo aburrimiento, se levanta para asomarse a la ventana y comenzar a soñar. Al final, se decide a tomar un buen libro para distraerse el espíritu.

El día siguiente, por la mañana, Laura sale de su casa. Está muy excitada: tiene una cita con Martin su mejor amigo y está muy impaciente por verle. Una vez en el lugar de la cita, le busca en todas las direcciones, pues le ve. Corre hasta él y le salta en los brazos. Es tan feliz de verle que no puede dudarse de lo que le reserva el resto del día. Después de haber hablado un momento, Martin empieza a mostrarse desdenoso hacia Laura lo que tiene como efecto de cabrearla un montón. Se enfada y le grita lo que piensa.

NOM ET PRENOM

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

- 25 Luego, por la tarde, Laura y Martín deciden hacer un partido de ajedrez. Al principio, Laura está muy tranquila y pensativa; quiere dar lo mejor de sí mismo para ganar. Después de haber pensado mucho en lo que se iba a jugar, mueve una pieza. De inmediato
- 30 Martín critica su jugada. Como respuesta, Laura le echa una mirada negra. Pues, Laura juega otra pieza y Martín se vuelve a criticarla.
- Esta actitud empieza a ponerle los nervios a Laura. A lo largo del partido, Martín sigue criticando a todo lo que hace Laura; esta
 - 35 última se enoja cada vez más y juega de manera más seca y más violenta. Al final del partido, el comentario de Martín se vuelve en la gota que colma el vaso y Laura
 - 40 estalla y le grita que su mala actitud no le permitirá nada mejor sino desvalorizarla. Martín, él, no se disculpa y añade que si Laura reacciona así es sólo porque a ella no le gusta perder. Ante tanta mala fe,
 - 45 Laura se queda bocabierta.

FR-es B2 7

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

Luego, por la noche, Laura empieza a prepararse para su cita. Se mira en un espejo para averiguar que los vestidos elegidos le van bastante bien. Al principio, más bien satisfecha por lo que ve, se enfada de repente porque su reciente toma de peso acaba de hacer daños a sus pantalones. Totalmente cabreada se va a buscar otra ropa para ser presentable para su cita.

Un poco más tarde, va al restaurante en el que se reúne con Gabriel. La comida se pasa muy bien; ambos están muy atraídos el uno por el otro. Por eso, acaban a la casa de Laura donde hacen el amor. Después de este momento, Laura se viste de nuevo mientras Gabriel enciende un cigarrillo. Poco tiempo después él se va. Laura le mira alejarse en la calle oscura. La soledad le parece de repente muy dura y la pesadumbre le invade el corazón. Lo siente haber ido tan lejos con este hombre que no parece verdaderamente preocupado por ella. Se siente desesperada y con mucha pena.

FR-es B2 8

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

FR-es [B2] 8

1 Tras una semana bastante complicada, Laura se levantó el viernes ..

Laura estaba malhumorada. Con su toalla en la mano se dirigió hasta el cuarto de baño como si tomar una ducha fuera algo penoso.

5 Un poquito más tarde se sentó en frente de su ordenador. Al ver algunas noticias interesantes, parecía relajada. Pero fue bastante pronto

aburrida. Se preguntaba lo que podía hacer y no encontró ^{ninguna} respuesta. Se tumbó en su sillón y

10 parecía muy sola y triste. Por fin, se levantó y se arrastró hasta la ventana. Para ocuparse

las manos fumó y miraba por la ventana en el mismo tiempo. No le ocurrió ninguna idea

para ocuparse sino tomar un libro, lo que hizo como si fuera una desgracia.

15 Al día siguiente, Laura fue a ver a su mejor amigo. Estaba de buen humor y

andaba con seguridad. Buscó a su amigo con impaciencia y cuando lo vio echó en sus

20 brazos. Empezaron a hablar juntos de cosas y otras y finalmente Martín habló de los problemas

de su amigo Luis. Laura estaba embusazada porque Martín guardaba algunas cosas escondidas

1

NOM ET PRENOM

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

25 a propósito de Luis y ella ya lo había explicado
que quería oír toda la historia o nada de eso.
Como Martín continuaba de hablar de Luis no
darse cuenta de lo ocurría a Laura, ella
se enfadó. Estaba muy enojada

30 Por la tarde, Laura y Martín jugaron a los
ajedrez. Laura estaba ^{un} poco despitada.
Por fin, le ocurrió como jugar y ganar y lo hizo.
Pero no era una idea tan buena y Martín
criticó su acción y lo explicó como hacer como
si fuera una debutante. De nuevo, Laura se
35 equivocó de estrategia y Martín lo dijo que
le había decepcionado. Laura se enfadó y
derramó el juego de ajedrez con videncia.
Siguieron jugando y Laura siguió perdiendo.
No soportó el descaño de Martín y gritó a él muy
40 enojada de nuevo.

Sábado por la noche, Laura estaba preparándose para la cita con Gabriel. Estaba probando una camiseta que le encantaba y estaba muy satisfecha con ella cuando descubrió que por detrás no le caía bien. Había
45 engordado y no sabía que ponerse.

Presenta el fin de semana de Laura, prestando una atención especial a sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus emociones y cambios de humor, así como los de los otros personajes.

Por fin, Laura y Gabriel se encontraron y para empezar tomaron una bebida. Laura estaba pasando un buen tiempo. Pero cuando Gabriel la olvidó para empezar a fumar, Laura se sintió humillada. Poco tiempo después Gabriel se fue. Laura era muy decepcionada y lloró. Fue a acostarse y en su cama sufrió de soledad.

Conceptualización y expresión lingüística del evento emocional en español (L1/L2) y francés: un enfoque cognitivo. Análisis lingüístico y proposición didáctica.

Resumen: Este trabajo de investigación, que se inscribe en el marco teórico de la lingüística cognitiva, responde al objetivo de repertoriar y caracterizar los recursos necesarios para la expresión del evento de cambio emocional en español (L1 y L2) y en francés (L1), bajo un enfoque tanto descriptivo como contrastivo. Los resultados obtenidos, junto con otras fuentes, han permitido formular algunas recomendaciones didácticas para la enseñanza de las nociones de *cambio* y *emoción* en lengua extranjera.

Palabras clave: *cambio, emoción, construal, causa, didáctica de lenguas extranjeras, metáfora, voz media, experimentante*

Conceptualisation et expression linguistique de l'évènement émotionnel en espagnol (L1/L2) et en français : une approche cognitive. Analyse linguistique et proposition didactique.

Résumé : Cette étude, qui s'inscrit dans le cadre théorique de la linguistique cognitive, répond à l'objectif de répertorier et de caractériser les ressources nécessaires pour l'expression de l'évènement de *changement* émotionnel en espagnol (L1 et L2) et en français (L1), à l'aide d'une approche à la fois descriptive et contrastive. Les résultats obtenus, qui viennent s'ajouter à des connaissances provenant d'autres sources, ont permis de formuler des recommandations didactiques pour l'enseignement des notions de *changement* et d'*émotion* en langue étrangère.

Mots clés : *changement, émotion, construal, cause, didactique des langues étrangères, métaphore, voix pronominal, expérimenteur*

Conceptualization and linguistic expression of the emotional event in Spanish (L1/L2) and French: a cognitive approach. Linguistic description and pedagogical proposition.

Abstract: The aim of this Ph.D. Thesis, which is based on the theoretical framework of Cognitive Linguistics, is to identify and characterize (in a descriptive and contrastive manner) the resources related to the expression of the *change of emotion event* in Spanish (L1 and L2) and French (L1). Thanks to our findings, but also to other data sources, we were also able to make some pedagogical propositions for the teaching of the notions of *change* and *emotion* in a second language.

Keywords: *change, emotion, construal, cause, second language acquisition, metaphor, middle voice, experiencer*