

LA ADQUISICIÓN ADULTA Y TEMPRANA DE EVENTOS DE COLOCACIÓN EN ESPAÑOL

Iraide IBARRETXE-ANTUÑANO¹
Universidad de Zaragoza – IPH

Resumen

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

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

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

Esta investigación se encuadra dentro de los proyectos de investigación MultiMetAR (Gobierno de Aragón, LMP143_21) y MOTIV (Gobierno de España, PID2021-123302NB-I00), además del Grupo de Investigación de Referencia Psylex (H-11-17R) y del Grupo de Acción del Campus Íberus ICON. Los datos de este artículo proceden de estudios realizados con Teresa Cadierno, Alberto Hijazo-Gascón e Isabel Hernández-Sánchez. Me gustaría darles las gracias y, sobre todo, agradecerles que me hayan permitido utilizarlos en esta publicación.

ADULT AND EARLY ACQUISITION OF PLACEMENT EVENTS IN SPANISH

Abstract

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

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

RECIBIDO: 08/12/2022

APROBADO: 23/02/2023

1. LOS EVENTOS DE COLOCACIÓN

1.1. *Caracterización y codificación*

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

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

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

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

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

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

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

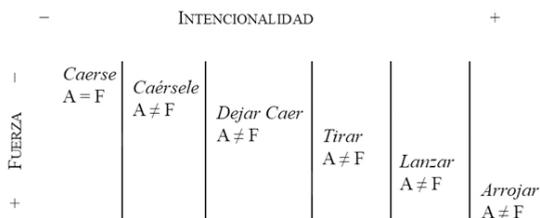


Figura 1. Escala de Intencionalidad y Dinámica de Fuerzas (adaptado de Ibarretxe-Antuñano, 2012, p. 141)

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

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

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

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

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

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

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

2. METODOLOGÍA

2.1. *Participantes*

En este estudio han participado un total de 54 hablantes distribuidos en tres grupos²: 10 adultos de español L1, 30 preescolares de español L1 y 14 adultos con danés L1 y español L2. Las características de cada grupo son las siguientes:

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

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

2.2. *Materiales*

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

individuales en los que se enmarcan estas tareas.

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

Tabla 1. Estímulos

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

2.3. Procedimiento

Los informantes, en sesiones individuales con el experimentador³, veían cada video una vez en un orden determinado en el ordenador. La tarea consistía en describir oralmente lo que sucedía en cada uno de los videos. Para evitar cualquier efecto en la elicitación de estos datos, los sets de estímulos estaban organizados en tres grupos ordenados aleatoriamente. Dadas las características particulares de los participantes de los grupos 2 y 3, se permitía preguntar al experimentador dudas con respecto a los videos y utilizar palabras generales como «eso» o «esa cosa». En el caso del grupo 2, el experimentador podía hacer preguntas a los informantes, especialmente en el caso del grupo de 3 años. Cada sesión se grabó en grabadora/vídeo para su transcripción posterior. En este sentido, tanto para la transcripción como para la codificación de datos se siguió el procedimiento estandarizado establecido en Bowerman *et al.*, (2004). En primer lugar, se llevó a cabo una transcripción íntegra de todas las respuestas de los informantes para, después, seleccionar aquellas que correspondían a la descripción del evento de colocación meta de cada estímulo. En segundo lugar, los datos transcritos se estandarizaron (p. ej., verbos en infinitivo) y codificaron en diferentes categorías tanto semánticas (Base, Figura, Instrumento) como gramaticales (verbo principal, adposición, adverbio, etc.).

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

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

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

3. ANÁLISIS

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

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

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

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

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

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

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

(5 ocurrencias de las 11 que han producido⁴). Aunque hay algún uso esporádico de los tipos de verbos que codifican los componentes semánticos representados en estos casos (una ocurrencia de *dejar caer* en [008], una ocurrencia de *lanzar* y otra de *tirar* en [010]), la mayoría de las respuestas no se corresponden. En estos estímulos, lo que predomina es el uso de verbos generales como *poner* o *ponerse* como, por ejemplo, en los estímulos [006], [007] y [001]. Estos verbos, aunque correctos, no captan estas diferencias en el grado de Intencionalidad y Dinámica de Fuerzas. Se observa también el uso de verbos adaptados de sus otras lenguas como *placear*, que puede provenir del *placere* en danés o, incluso, del inglés *place*, ‘colocar en un sitio’.

3.2. Set 2: Configuración topológica de la Base

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

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

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

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

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

4. DISCUSIÓN

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

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

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

Tabla 4. Tendencias en las respuestas para el set 1

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

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

Tabla 5. Tendencias en las respuestas para el set 2

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

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

5. CONCLUSIONES

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

REFERENCIAS

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

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

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