

El “espacio mental” de las emociones y su organización en la adquisición del español LE en aprendices italianos

The “mental space” of emotions and its organization in the acquisition of Spanish as a foreign language in Italian learners

Floriana Di Gesù

Universidad de Palermo, floriana.digesu@unipa.it

Resumen

Este trabajo ofrece una lectura neurocognitiva y enactiva del “espacio mental” de las emociones como organización dinámica que emerge del acoplamiento cuerpo–entorno y se estabiliza mediante prácticas socioculturales y lingüísticas. Se propone un modelo multinivel (afecto nuclear, conceptualización y realización lingüística) y se discute cómo el lenguaje no solo etiqueta emociones, sino que también segmenta y refina el espacio afectivo mediante léxico, fraseología, metáfora y rutinas pragmáticas. En aprendices itálofonos de español como lengua extranjera, la investigación ha mostrado que la L1 suele activar una resonancia emocional mayor que la LE, modulada por factores como la edad de adquisición, el contexto de aprendizaje, el nivel de competencia y la frecuencia de uso. Finalmente, se integra el marco UDL 3.0 con la cognición 4E para derivar criterios de diseño didáctico y se incluye una ilustración empírica basada en producciones de traducción de aprendientes iniciales, mostrando cómo variables motivacionales y ansiedad se asocian a elecciones léxicas en tareas situadas.

Palabras clave. Emociones; espacio mental; enacción; UDL; 4E cognition; L1/LE.

Abstract

This paper provides a neurocognitive and enactivist account of the “mental space” of emotions as a dynamic organization emerging from body–environment coupling and becoming stabilized through sociocultural and linguistic practices. We propose a multilevel model (core affect, conceptualization, linguistic realization) and argue that language not only labels emotions but also carves and refines affective space via lexicon, phraseology, metaphor, and pragmatic routines. Evidence in Italian learners of Spanish (Foreign Language) research indicates that L1 typically elicits stronger emotional resonance than FL, modulated by age and context of acquisition, proficiency, and use. We further integrate UDL 3.0 with the 4E cognition paradigm to derive instructional design criteria and include an empirical illustration based on beginner learners’ translation outputs, suggesting that motivational variables and evaluation anxiety relate to lexical choices in situated tasks.

Keywords. Emotions; mental space; enaction; UDL; 4E cognition; L1/FL.

DOI: 10.26378/rnlael2040661

Recibido: 13/01/2026 - Aprobado: 2/04/2026

Publicado bajo licencia de Creative Commons Reconocimiento Sin Obra Derivada 4.0 Internacional

1. Introducción

El estudio de la relación entre emoción y lenguaje ha oscilado entre la búsqueda de universales afectivos y, en contraste, enfoques que subrayan la variabilidad cultural y contextual de la experiencia emocional. Paralelamente, la lingüística aplicada y la adquisición de segundas lenguas y de lenguas extranjeras (1) han evidenciado que la emoción no es un “ruido” del aprendizaje, sino un componente estructural de la cognición y de la acción comunicativa. Desde esta convergencia, la pregunta por el “espacio mental” de las emociones —esto es, cómo se organizan y se relacionan entre sí los estados afectivos y sus categorías— resulta central para comprender por qué ciertas palabras, expresiones o actos de habla “pesan” más en la L1 que en la LE, y qué condiciones favorecen o limitan esa resonancia. El objetivo de este artículo es triple. Primero, proponer un marco integrador para describir la formación del espacio emocional como un sistema multinivel que articula: (a) un sustrato dimensional de afecto nuclear (core affect) de Russell (1980), (b) procesos de conceptualización y categorización emocional guiados por experiencia y cultura, y (c) patrones de realización lingüística (léxico, fraseología, metáforas, pragmática y narrativas). Segundo, discutir continuidades y discontinuidades entre L1 y LE, a partir de evidencia empírica sobre reactividad emocional y representación léxica en aprendices de LE (Harris et al., 2003; Pavlenko, 2005, 2008, 2012, 2014; Dewaele, 2008), así como de modelos enactivistas que conciben el significado como emergente de la interacción. Tercero, integrar ese marco con criterios de diseño didáctico (UDL 3.0; CAST, 2024) y ofrecer una ilustración empírica sobre cómo variables motivacionales y afectivas se reflejan en elecciones lingüísticas en tareas de traducción.

2. Marco conceptual: del afecto nuclear a la conceptualización y al lenguaje

Para modelizar el “espacio mental” de las emociones conviene distinguir, sin separarlos, tres niveles interdependientes: (a) Afecto nuclear, entendiendo con este término todos aquellos modelos dimensionales que describen estados afectivos mediante ejes de valencia (agradable–desagradable) y activación (alta–baja), a menudo organizados en estructuras de tipo circunflejo (Russell, 1980; Posner et al., 2005). (b) Conceptos de emoción en cuanto las emociones cotidianas (p. ej., aprensión, vergüenza, orgullo, nostalgia, valor, etc.) implican interpretación, atribución de causa, normas y guiones culturales. En enfoques constructivistas, la emoción emerge cuando el organismo categoriza sensaciones corporales y señales situacionales mediante conceptos aprendidos (Barrett, 2017). (c) Realización lingüística, es decir, el lenguaje materializa y, a la vez, reorganiza el espacio emocional. La disponibilidad léxica, la fraseología, las metáforas y las rutinas pragmáticas contribuyen a delimitar fronteras categoriales, refinar matices y estabilizar asociaciones. En este punto, el 4E Framework (2) ofrece una ventaja analítica, dado que, si la cognición es encarnada, situada, extendida y enactiva, el “espacio” emocional no es un contenedor interno preexistente, sino una dinámica de construcción de sentido que se consolida mediante historias de interacción. En esta línea, se ha propuesto que la relación entre lenguaje y cuerpo funciona como un circuito bidireccional (lenguaje→cuerpo y cuerpo→lenguaje) (López García-Molins, 2017) y que el aprendizaje léxico en LE se apoya en redes de experiencia construidas en L1. Un desarrollo operativo de esta idea es el enfoque léxico-enactivo que afirma que la transferencia no se reduce a interferencias, sino que puede

entenderse como una recarga del sistema conceptual hacia el léxico de L1 y, por propiedades enactivas, hacia el de LE; de ahí que educar hacia un uso consciente del léxico implique transponer al idioma meta experiencias (incluidas las emocionales) vividas en la L1, moduladas por situación, entorno y relaciones (Di Gesù, 2016).

2.1. Aprendizaje experiencial y enacción: mecanismos de estabilización del espacio emocional

La L1 suele adquirirse en ciclos experienciales densos (socialización primaria), donde las etiquetas emocionales quedan vinculadas a episodios autobiográficos y a normas relacionales; la LE, especialmente si se adquiere en ámbitos formales, comienza con ciclos más “desanclados” y menor densidad de consecuencias sociales directas. Por ello, el diferencial de resonancia L1/LE puede entenderse como una diferencia en el grado de acoplamiento afectivo acumulado, más que como un rasgo intrínseco de la lengua (Harris et al., 2003; Pavlenko, 2005).

La noción de languaging resulta especialmente útil para conectar esta dinámica con el lenguaje, de hecho, el significado no se reduce a un código estático, sino que se realiza como actividad situada. En consecuencia, la organización del espacio emocional se refleja en elecciones léxicas y pragmáticas, pero también se transforma por ellas al narrar, matizar, intensificar o mitigar, y el hablante reorganiza fronteras categoriales y proximidades semánticas, reforzando (o debilitando) asociaciones afectivas en su repertorio (Love, 2017).

Esta perspectiva encaja con la enacción cuando declara que la cognición se entiende como un proceso de acoplamiento organismo–entorno, donde percibir y actuar forman una unidad funcional. Desde esta óptica, el “espacio mental” de las emociones es, más que un mapa interno previo, una topología emergente que se reconfigura cuando el sujeto actúa, evalúa las consecuencias y reajusta su repertorio de significados. En síntesis, el espacio emocional se construye en la acción corporizada y se consolida en prácticas recurrentes (Varela, Thompson y Rosch, 1991; Thompson, 2007).

El marco multinivel propuesto puede profundizarse si se incorpora la lógica del aprendizaje experiencial. En la tradición de Dewey, la experiencia no es un “input” añadido, sino el medio mismo en el que el aprendizaje se hace posible; y en la formulación sistemática de Kolb, aprender implica un ciclo dinámico entre experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. En términos operativos, esto permite explicar cómo el espacio emocional se hace estable y categorías como aprensión, vergüenza, orgullo, valor o alivio no emergen solo de sensaciones corporales, sino de patrones reiterados de situación–acción–consecuencia que el sujeto reinterpreta y reetiqueta lingüísticamente a lo largo del tiempo (Dewey, 1938; Kolb, 1984).

2.2. Sistema espejo, ínsula y empatía: de la mimesis corporal a la categorización emocional

Desde una perspectiva Neurodidáctica y enactiva, el “espacio mental” de las emociones no se configura como un contenedor interno y privado, sino como una cartografía dinámica que emerge en (y por) la interacción. En esta línea, la literatura sobre el sistema espejo sostiene que comprender la emoción del otro puede apoyarse en

procesos de simulación o “imitación interna” de expresiones observadas, capaces de activar circuitos afectivos y facilitar el reconocimiento emocional (Compagno y Di Gesù, 2025; Iacoboni, 2008). En el ámbito educativo, esta idea converge con una concepción de la empatía como competencia que se cultiva puesto que esa no sería un rasgo espontáneo e inmutable, sino el resultado de un trabajo formativo que modela la sensibilidad hacia el otro (Bellingreri, 2011).

Un nodo clave en esta arquitectura es la ínsula, descrita como una estructura de convergencia temporo-parieto-frontal. La evidencia neuroanatómica la vincula con la integración de señales somatosensoriales y con la experiencia subjetiva, la literatura en este ámbito ha descrito contribuciones de la ínsula anterior a la percepción gustativa y a la evaluación afectiva, y de la ínsula posterior a mapas corporales de sensaciones y a componentes vestibulares y de orientación espacial (Varnavas y Grand, 1999). En el marco del espacio emocional, esta integración ofrece un sustrato plausible para que los “estados del cuerpo” (sensaciones, postura, tono) y las expectativas de acción se acoplen a etiquetas emocionales y, por extensión, a formas lingüísticas.

En esta clave, las emociones cumplen una función epistémica y orientadora ya que, no solo acompañan la percepción, sino que ayudan a seleccionar e integrar información relevante, posibilitando la toma de perspectiva y la coordinación social (Rizzolatti y Sinigaglia, 2006). Esta premisa es crucial para comprender por qué el lenguaje emocional —elección léxica, metáforas corporales, marcadores pragmáticos— tienden a reflejar la organización del espacio emocional y eso debido a que, al nombrar, no solo etiquetamos estados internos, sino que activamos patrones corporizados y escenarios intersubjetivos que guían la interpretación.

3. Cómo el lenguaje refleja y modela la organización del espacio emocional

Si el espacio emocional se entiende como un sistema de proximidades y contrastes, el lenguaje ofrece varios indicadores de su organización. En el plano léxico, los inventarios de palabras emocionales no son isomorfos entre lenguas, puesto que algunas codifican con alta granularidad ciertos dominios mientras que otras agrupan experiencias bajo etiquetas más generales. Esta asimetría no solo refleja diferencias culturales, sino que condiciona percepción y recuerdo, de ahí que disponer de más categorías facilita discriminar y nombrar matices (Pavlenko, 2014). En el plano fraseológico y metafórico, la conceptualización emocional se proyecta con regularidad sobre dominios sensorimotores (calor, presión, peso, movimiento, altura, contenedor). Desde una lectura encarnada, estas proyecciones pueden entenderse como sedimentación lingüística de correlaciones vividas en la acción, con participación del sistema motor en comprensión y producción (Fischer y Zwaan, 2008). En el plano pragmático, la emoción se codifica en actos de habla y rutinas conversacionales: intensificadores, mitigadores, interjecciones, prosodia, estrategias de cortesía o descortesía. Dado que estas rutinas se aprenden en contextos socialmente regulados, su dominio define qué emociones son decibles, con qué intensidad, y en qué situaciones (Pavlenko, 2005). Por último, la narrativa organiza el espacio emocional en el tiempo y eso debido a que una emoción no solo “se siente”, sino que se explica y se reevalúa. El espacio mental es, por tanto, topológico (cercanías) y también histórico (trayectorias).

Desde el punto de vista de la interacción, la organización del espacio emocional no se limita al inventario léxico, sino que se negocia en tiempo real mediante procesos de alineamiento entre interlocutores. Modelos de diálogo basados en *interactive alignment* proponen que hablantes y oyentes tienden a converger no solo en elecciones sintácticas y léxicas, sino también en modelos situacionales compartidos, lo que facilita la comprensión y la coordinación (Pickering y Garrod, 2004; Schoot, Hagoort, Segaeert, 2016). En marcos predictivos, esta convergencia puede interpretarse como un ajuste recíproco de expectativas que estabiliza significados y valoraciones afectivas en el intercambio comunicativo (Friston y Frith, 2015).

4. Diferencias entre L1 y LE: evidencia y explicación desde el espacio emocional

La comparación L1/LE es un laboratorio natural para observar la formación del espacio emocional. Los datos convergen en una regularidad, es decir la L1 tiende a activar mayor resonancia emocional que la LE, especialmente cuando la LE se adquiere tardíamente y en contextos instruccionales (Harris et al., 2003; Pavlenko, 2005). En estudios clásicos, palabras tabú y reprimendas generan mayor reactividad autonómica en L1 que en LE, lo que apoya fisiológicamente la sensación subjetiva de “distancia” en lengua extranjera (Harris et al., 2003). Este patrón se alinea con la idea de que la L1 se adquiere en entornos afectivamente densos (socialización primaria), donde palabras y expresiones quedan asociadas a episodios autobiográficos y a consecuencias sociales directas. Por lo tanto, se puede concluir que palabras emocionalmente cargadas producen respuestas fisiológicas más intensas cuando se presentan en la lengua materna. Sin embargo, la diferencia no es absoluta. La investigación sobre multilingüismo identifica moduladores robustos: (a) edad y contexto de adquisición, (b) competencia y frecuencia de uso, (c) inmersión y redes sociales en LE, y (d) funciones identitarias (elegir LE para regular emociones o crear distancia) (Pavlenko, 2012; Dewaele, 2008). Desde un punto de vista de espacio mental, LE no está condenada a un “mapa emocional pobre”; más bien, suele comenzar con una cartografía menos anclada en experiencia y con fronteras categoriales más difusas. La perspectiva léxico-enactiva permite formular esta transición como una transferencia experiencial y el aprendiente recurre al lexicón de L1 para vehicular intenciones, relaciones y emociones, y reconfigura progresivamente esas asociaciones en LE conforme acumula interacción, episodios biográficos y prácticas sociales significativas (Di Gesù, 2016).

4.1. Proximidad tipológica y transferencia en la LE: el caso Italiano-Español

En lenguas tipológicamente próximas, la asimetría L1/LE puede adoptar una forma paradójica y eso debido a que la cercanía estructural y léxica acelera la comprensión global, pero también favorece transferencias automáticas de patrones conceptuales y pragmáticos. En el ámbito del léxico emocional, esto puede traducirse en equivalencias demasiado rápidas entre etiquetas afectivas de L1 y LE, manteniendo prototipos semánticos de la L1 como organizadores ocultos del espacio emocional en LE. Desde la Neurodidáctica enactiva, se ha descrito este fenómeno como una zona de “sombra” donde la aparente transparencia interlingüística puede consolidar rutinas de uso poco sensibles a matices contextuales y socioculturales (Compagno y Di Gesù, 2025).

En el aprendizaje de lenguas tipológicamente afines, la transferencia desde la L1 suele operar como facilitador inicial, pero puede convertirse en una fuente sistemática de error cuando la similitud induce a proyectar rutinas gramaticales, léxicas o pragmáticas no pertinentes en la LE. Desde una perspectiva neurodidáctica, esto exige una mediación docente explícita que diagnostique la fase de interlengua y trate las producciones no normativas como indicadores del sistema transitorio del aprendiz, no como “fallos” a eliminar.

En términos operativos, una didáctica que combine enfoque léxico y enacción (aprendizaje situado, multimodal y orientado a la acción) permite “recalibrar” estas correspondencias, no se trata solo de ampliar vocabulario, sino de re-anclar las palabras en escenarios experienciales específicos (interacciones, gestos, prosodia, memoria autobiográfica). Este re-anclaje es especialmente relevante para emociones de alta carga cultural —vergüenza, culpa, orgullo, valor, ternura— cuyo perfil pragmático y moral puede divergir entre comunidades (Pavlenko, 2005; 2008, 2012).

4.2. Memoria explícita/implícita e intermodalidad hemisférica: condiciones neurodidácticas del anclaje emocional en LE

Además de la transferencia, la asimetría afectiva L1/LE depende de cómo se estabiliza el léxico emocional en distintos sistemas de memoria. La Neurodidáctica subraya que aprendizaje y memoria forman un continuo en el que la información nueva se consolida y se vuelve recuperable, y distingue entre memoria explícita (declarativa) —más ligada al esfuerzo consciente— y memoria implícita (procedimental) —más automática, inconsciente y vinculada a hábitos motores y rutinas perceptivas— (Di Gesù, 2012). En consecuencia, cuando el vocabulario emocional se incorpora en LE principalmente por vía explícita (listas, definiciones, equivalencias), su acceso puede ser más “cognitivo” que encarnado; por el contrario, la exposición situada, repetida y multimodal favorece que las etiquetas emocionales queden acopladas a patrones sensoriomotores y pragmáticos que aproximan su peso experiencial al de la L1.

Este proceso se potencia cuando se activan estrategias intermodales que articulan ritmo, timbre, prosodia y memoria auditiva. En el aprendizaje fonológico de lenguas afines, se ha propuesto aprovechar la “intermodalidad hemisférica”, de modo que el hemisferio derecho apoye al izquierdo en la descodificación de estímulos y en la orientación hacia el *input*, que después se formaliza para convertirse en *intake*. Esta vía es particularmente relevante para el lenguaje emocional, donde la prosodia y la modulación de la voz contribuyen a construir saliencia afectiva, el hecho de integrar tareas musicales y de escucha fina, junto con técnicas metamnémicas, no solo mejora la precisión fonológica, sino que ayuda a “marcar” afectivamente el léxico en LE y a reorganizar su posición en el espacio emocional del aprendiz.

En términos aplicados, este encuadre neurodidáctico ofrece una justificación adicional para diseñar secuencias de LE que alternen explicitación y experiencia, variando modalidades (visual, auditiva, cinestésica) y promoviendo la autorregulación metacognitiva y afectiva; estas pautas convergen de manera natural con el planteamiento UDL-Universal Design For Learning- (3) y con la cognición 4E desarrollados en el siguiente apartado.

5. UDL 3.0 y cognición 4E: diseño didáctico del anclaje emocional en LE

En clave metodológica, el ciclo experiencial de Kolb puede operacionalizarse dentro de UDL, lo cual significa diseñar secuencias que alternen experiencia situada (p. ej., simulaciones, dramatización, *role-play*), reflexión guiada (diarios lingüístico-afectivos, *debriefing*), conceptualización (mapas semánticos y pragmáticos de emociones) y experimentación (reformulaciones, tareas colaborativas y proyectos con audiencia real). Esta alternancia favorece que el léxico emocional en LE no se limite a equivalencias diccionario–diccionario, sino que se ancle en prácticas con consecuencias comunicativas, reduciendo la “distancia afectiva” y aumentando la agencia del aprendiente (Kolb, 1984; Di Gesù, 2019; CAST, 2024).

Desde la perspectiva neurodidáctica, este tipo de diseño se vuelve también una respuesta a la Neurodiversidad: si el procesamiento lingüístico implica componentes diferenciados (morfosintaxis, léxico-semántica y fonología), la programación docente ha de ofrecer rutas múltiples para que el aprendiz encuentre el canal de entrada y la práctica que mejor estabiliza su aprendizaje, incluyendo la regulación de la activación y de la ansiedad en situaciones evaluativas.

Si aceptamos que el lenguaje contribuye a organizar el espacio emocional, entonces la enseñanza de LE no puede limitarse a presentar listas de palabras o reglas; requiere condiciones de experiencia que permitan anclar, discriminar y regular emociones en el nuevo repertorio lingüístico. En este punto, el marco UDL 3.0 (Universal Design for Learning) y el paradigma 4E pueden integrarse como una “ingeniería didáctica” coherente con el enactivismo. UDL 3.0 propone diseñar enseñanza ofreciendo múltiples medios de representación (el “qué” del aprendizaje), de acción y expresión (el “cómo”) y de implicación/*engagement* (el “por qué”) (CAST, 2024). En clave neuroeducativa, esta arquitectura se vincula con redes cerebrales de reconocimiento, estratégicas y afectivas que modulan la plasticidad y, por extensión, la adquisición lingüística (Kasch, 2018). La noción de neurovariabilidad, central en UDL, desplaza la idea de “estilos” fijos y entiende el aprendizaje como configuración dinámica de recursos neurológicos, afectivos y ambientales (Compagno y Di Gesù, 2025; Kidd et al., 2018; Lowie y Verspoor, 2015). El aporte específico del paradigma 4E es operacionalizar, el componente experiencial en cuanto el vocabulario emocional se aprende mejor cuando se encarna (*embodied*) en tareas con correlatos sensoriomotores, se sitúa (*embedded*) en contextos y relaciones concretas, se extiende (*extended*) mediante herramientas, artefactos y mediaciones, y se enacta (*enactive*) a través de participación significativa que transforma el sentido (Compagno y Di Gesù, 2025; Atkinson, 2010). Por ello, el diseño UDL puede entenderse como un marco de accesibilidad y personalización, mientras que 4E actúa como principio de “anclaje”: conecta el *input* lingüístico con experiencias que densifican el espacio emocional en LE.

Un corolario pedagógico es que el docente funciona como “otro significativo” en la estabilización del espacio emocional del aula definiéndose, no únicamente por lo que enseña, sino por cómo modula la interacción (mirada, ritmo, tono, distancia, validación). En una perspectiva experiencial, el aprendizaje se comprende como una cadena de experiencias que deja “huellas” afectivas y cognitivas; por ello, diseñar itinerarios en LE implica cuidar la dimensión emocional de la exposición, la práctica y

la evaluación, evitando que ansiedad o vergüenza se conviertan en organizadores dominantes del espacio emocional del aprendiz (Compagno, Di Gesù, 2025).

6. Ilustración empírica: motivación, ansiedad y elecciones léxicas en una tarea de traducción

Como ilustración, se retoman datos de un estudio piloto que integra UDL y 4E en un contexto universitario de iniciación a español como lengua extranjera (Di Gesù, Fiorello, Prestigiacomio, 2025). El diseño se estructuró en dos fases: (a) un cuestionario exploratorio (octubre) sobre variables sociodemográficas, motivaciones y ansiedad en evaluación; y (b) una tarea de traducción (enero–febrero) de un fragmento de la obra teatral *Sinrazón* (3) de Ignacio Sánchez Mejías (1928), analizada con un modelo de análisis textual (Di Gesù, 2024) orientado a activar la memoria a largo plazo y el acceso al lexicón mental. La finalidad de esta tarea era la de ilustrar el funcionamiento del espacio emocional en contextos de aprendizaje de lengua extranjera, y con este objetivo se analizaron producciones de traducción realizadas por estudiantes italianos de nivel A1/A2 (Marco Común de Referencia) de español LE de un fragmento de la obra teatral *Sinrazón*. En lo específico la tarea consistía en traducir al español determinadas expresiones/frases presentes del acto tercero de dicha obra. Las expresiones eran las siguientes: “Hace falta bailoteo ¡Mucho bailoteo! ¿Quién ha visto una corte sin bailoteo?”; “con coquetería”; “la coge un temblor convulsivo”; “Vamos, vamos Don Mariano, nada de niñerías”; “¡Qué lástima!”; “El loco con la pena es cuerdo”; “Me encanta hablar contigo cuando estamos solos”; “va por el jardín vestido de boticario”; “pronunciaba palabras que yo oía llena de regocijo”. Es importante añadir que estas frases a traducir no se dieron descontextualizadas, sino que se les proporcionó a los alumnos unos párrafos en los que tenían que traducir la frase o la palabra que estaba subrayada en negrita.

En la tarea de traducción, el análisis léxico-semántico sugiere que, ante un vocabulario no transparente o expresiones idiomáticas, los aprendientes recurren a estrategias de literalidad puesto que emplean equivalencias directas entre las dos lenguas; adaptación reformulando expresiones para adecuarse al contexto o creatividad léxica, usando sinónimos o paráfrasis para resolver dificultades de comprensión. El análisis de los datos apunta hacia el establecimiento de una correlación entre variables afectivas y preferencias estratégicas: la ansiedad impulsa hacia la literalidad —más segura, más controlable—, mientras que la motivación favorece la adaptación y la reformulación —más arriesgadas, pero más efectivas comunicativamente. Este dato encuentra un correlato directo en las expresiones analizadas. Las expresiones con mayor opacidad léxica: “bailoteo, boticario, regocijo, el refrán sobre el loco, coquetería” son precisamente aquellas donde la literalidad produce resultados más problemáticos, y donde la reformulación —propia de los estudiantes más motivados y con mayor tolerancia a la ambigüedad— consigue traducciones más logradas. Las entrevistas retrospectivas tras la tarea en las que se preguntaba al estudiante el por qué había elegido determinada solución se han revelado indicadores directos de la correlación ansiedad/literalidad, puesto que la seguridad de una equivalencia directa alejaba del riesgo de cometer un error. Si queremos proponer aquí algunos ejemplos, tendremos elecciones como *balloteo*, *balli*, *ballare* por “bailoteo” frente a adaptaciones o reformulaciones como *baldoria*, *serate danzanti*. O también *bottegaio* por “boticario”

frente a *farmacista*. Nadie eligió la forma *speciale* que sería el término histórico equivalente. Por lo que se refiere al termino “regocijo” por similitud fónica superficial apareció la traducción *riposo* así como *rimorso* como error de falsa asociación contextual y mental, frente a *gioia* o *esultanza*. Nadie escogió la equivalencia pragmática y estilística más precisa *giubilo*. El caso de “coquetería” es interesante porque todos acertaron el sentido y mientras unos aplicaron la literalidad traduciendo: *con civetteria*, otros modularon traduciendo *con aria civettuola* o *civettando*. Esto debido a que el concepto existe en ambas lenguas, sin embargo, las dos lenguas emplean distintas imágenes para expresarlo.

Por último, el refrán “El loco con la pena es cuerdo” presenta traducciones literales como: *il pazzo con la pena è sano di mente; il pazzo bastonato è sano di mente*; adaptaciones como *il pazzo bastonato rinsavisce*. La única reformulación recupera la lógica proverbial italiana: *Le botte fanno guarire anche i matti*, evocando un poco el mundo paremiológico popular.

Desde el marco 4E, estos patrones pueden interpretarse como oscilaciones entre componentes *embedded/extended* (dependencia del contexto y de apoyos) y, cuando hay simulación de acción, una mayor participación *embodied/enactive* (Fischer y Zwaan, 2008). Participaron 17 estudiantes principiantes. La muestra fue homogénea en edad (M=19.00; SD=0.35) y se observó (Figura 1) una mayor proporción de mujeres (14 mujeres, 82.40 %) que de hombres (3 hombres, 17.65 %). La mayoría eran estudiantes a tiempo completo (94.12 %) (Figura 2). En cuanto a motivaciones, predominó la motivación personal (88.90 %) (Figura 3). La ansiedad evaluativa se situó en un nivel moderado (M=2.06; SD=0.56 en escala 1–3), con 70.59 % en ansiedad moderada (Figura 4). Aunque el diseño y el tamaño muestral impiden generalizar, el caso sirve para mostrar cómo variables motivacionales y afectivas pueden leerse como parte del “espacio emocional” que condiciona decisiones lingüísticas, especialmente bajo presión de evaluación. En este sentido, cabe señalar que la prueba *in itinere*, aun siendo facultativa, tenía como objetivo medir el nivel de competencia traductora de los estudiantes antes de enfrentarse a la prueba final, cumpliendo una función diagnóstica de carácter formativo. A pesar de su reducido tamaño-17 participantes en un diseño piloto-, el estudio puede ofrecer indicaciones valiosas sobre el espacio emocional del aprendiente, revelando patrones de comportamiento estratégico que estudios de mayor escala podrán confirmar o matizar.

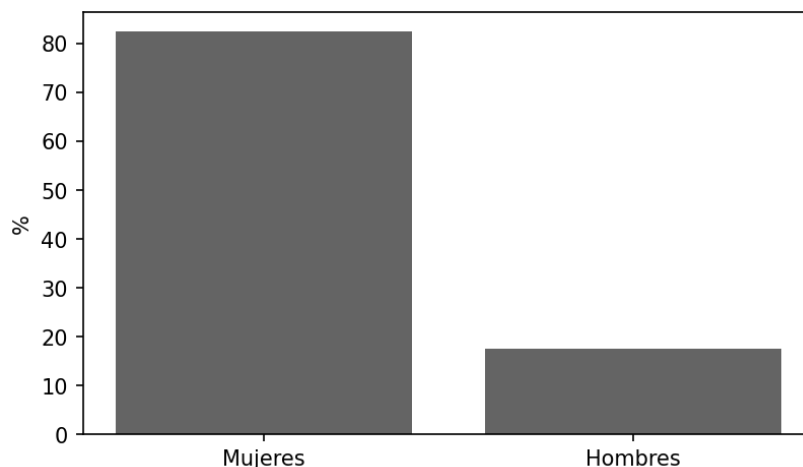


Figura 1. Porcentaje de la distribución de género de los participantes (n=17).

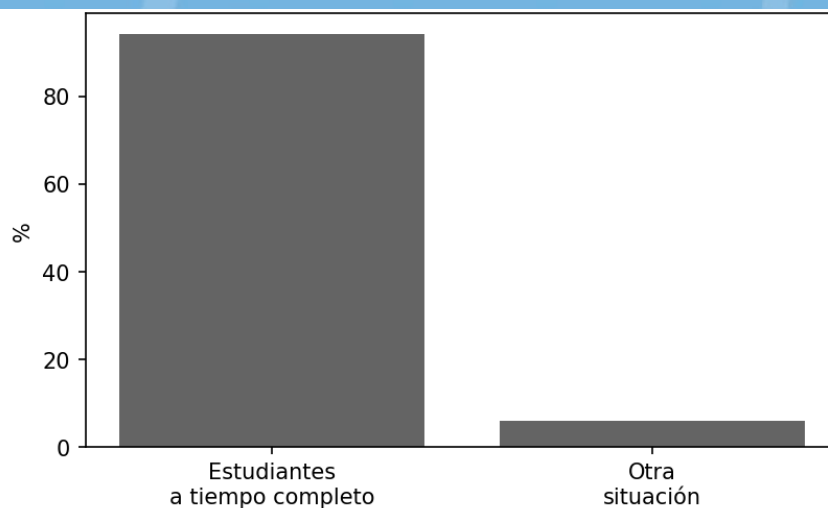


Figura 2. Porcentaje de la situación ocupacional de los participantes (n=17).

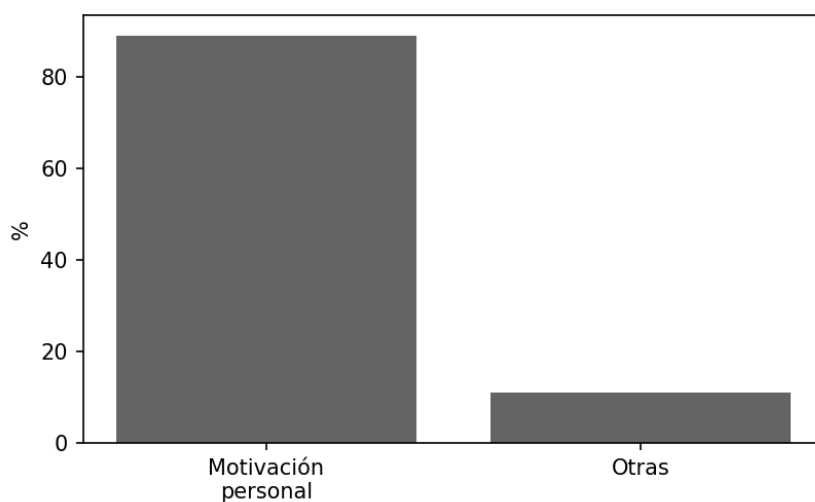


Figura 3. Porcentaje de las motivaciones para estudiar español (n=17).

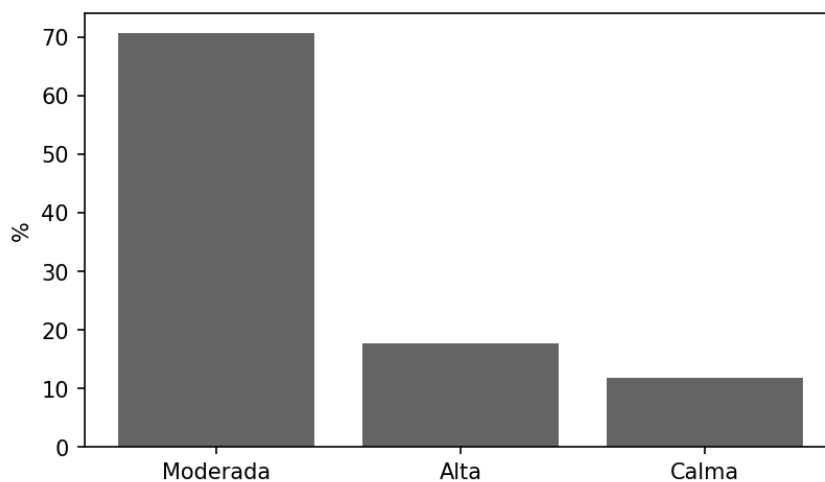


Figura 4. Porcentaje de los niveles de ansiedad percibida en evaluación (n=17).

7. Implicaciones para la lingüística aplicada y la enseñanza de LE

Las implicaciones para la lingüística aplicada y didáctica de las lenguas se derivan de manera directa. Primero, promover tareas situadas y encarnadas que conecten léxico emocional con experiencias corporales y contextos relevantes (UDL: múltiples medios; 4E Framework: embodied/embedded). Segundo, trabajar explícitamente la granularidad emocional en LE que ofrece oportunidad de ampliar repertorios léxicos, contrastar campos semánticos L1/LE y practicar reformulaciones que afinen matices, evitando equivalencias “planas”. Tercero, incluir fraseología y pragmática emocional como objeto de enseñanza y eso supuestamente porque muchas dificultades son pragmáticas (qué decir, cuándo y con qué intensidad) más que puramente léxicas. Cuarto, diseñar apoyos UDL para reducir barreras afectivas y promover opciones de participación, feedback formativo, andamiajes multimodales y estrategias de autorregulación (Strangman et al., 2005). Dado que la ansiedad evaluativa puede estrechar la búsqueda léxica y favorecer soluciones estereotipadas, el diseño debe contemplar condiciones de seguridad. Quinto, favorecer experiencias biográficas en LE (interacción con comunidades, proyectos colaborativos, entornos informales), de hecho, cuanto mayor sea la densidad de episodios significativos en LE, más probable es que el espacio emocional en esa lengua gane estabilidad y potencia reguladora.

8. Conclusiones

El presente estudio ha propuesto una conceptualización del “espacio mental” de las emociones como una topología dinámica. Esta propuesta se articula en torno a tres planos que, sin constituir todavía un modelo formalizado, emergen de forma coherente a lo largo del análisis: la base neurocognitiva de la experiencia emocional, el diseño didáctico inclusivo fundamentado en UDL 3.0, y la validación empírica preliminar a través del estudio piloto con aprendientes italianos de español como lengua extranjera. Mientras las versiones anteriores del marco UDL (1.0 y 2.0) se orientaban prioritariamente a la accesibilidad cognitiva y física, la integración con la cognición 4E —en el sentido de Varela y Di Paolo— permite ampliar el principio de diseño universal hacia la dimensión afectiva y situada del aprendizaje. Los enfoques clásicos de adquisición de L2 habían abordado esta dimensión de forma tangencial sin vincularla sistemáticamente ni a los principios del diseño inclusivo ni a una base enactiva que tome en cuenta el carácter corporeizado y contextualmente anclado de la experiencia emocional en la lengua extranjera.

El lenguaje participa activamente en la segmentación y el afinamiento del espacio emocional. Las diferencias entre L1 y LE se explican, en buena medida, por historias distintas de acoplamiento afectivo. De hecho, la L1 suele asociarse a la socialización primaria y a episodios autobiográficos tempranos, mientras que la LE se inicia a menudo en contextos instruccionales con menor densidad emocional. Los resultados del estudio piloto, aunque no generalizables dado el reducido tamaño muestral, ofrecen indicaciones que convergen con este marco. En efecto, la ansiedad se asocia a estrategias de literalidad traductora, mientras que la motivación favorece la adaptación y la reformulación, confirmando que el espacio emocional del aprendiente no es un telón de fondo neutro sino un condicionante activo de las decisiones lingüísticas, especialmente bajo presión evaluativa.

En consecuencia, una didáctica orientada a la emoción debe construir oportunidades sistemáticas para conectar formas lingüísticas con prácticas de acción y sentido. La integración de UDL 3.0 con la cognición 4E permite traducir este diagnóstico en decisiones concretas de diseño, lo cual implica reducir barreras afectivas, multiplicar las vías de acceso y expresión y, simultáneamente, intensificar la experiencia situada que convierte la LE en una lengua capaz de sostener vínculos, narrativas y regulaciones emocionales. Como líneas futuras prioritarias se tiene en ánimo llevar a cabo la replicación con muestras mayores, orientada a la formalización del modelo multinivel, y la validación en aula del diseño didáctico basado en UDL 3.0, para transformar el marco teórico en intervenciones pedagógicas contrastadas y transferibles.

Notas

1. En lingüística aplicada se distingue entre segunda lengua (L2), adquirida normalmente en contextos de inmersión social donde la lengua es vehículo habitual de comunicación, y lengua extranjera (LE), aprendida principalmente en contextos instruccionales formales.
2. El 4E framework es una perspectiva contemporánea en ciencias cognitivas que representa avance significativo hacia una interpretación más inclusiva de la cognición, al ofrecer un marco en el que la interacción entre mente, cuerpo, entorno y tecnología se sitúa en el centro. Newen, A., De Bruin, L., & Gallagher, S. (2018) en su *The Oxford Handbook of 4E Cognition*, ofrecen un cuadro sistemático y puesto al día del 4E Framework.
3. El UDL es un marco teórico-práctico basado en las investigaciones de CAST 2018 pensado para diseñar experiencias de enseñanza y aprendizaje que sean flexibles y accesibles para todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, estilos de aprendizaje o antecedentes. Su fundamento básico es que las barreras educativas no están en los estudiantes, sino en el diseño de las experiencias de aprendizaje.
4. La obra que nos interesa fue estrenada por la compañía de María Guerrero y Fernando Díaz de Mendoza en el Teatro Calderón el 24 de marzo de 1928, ésta se puede considerar, a excepción de *Brandy, mucho Brandy* (1927), la primera obra cuyo tema central rodea por completo sobre el psicoanálisis. Comparado con *Tararí y Tic-Tac* este tema está tratado con mayor rigor científico en *Sinrazón*, tal vez por ser ésta una de las primeras obras teatrales en abarcar este tema tan de cerca.

Referencias bibliográficas

- Atkinson, Dwight (2010). Extended, embodied cognition and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 31(5), 599–622. <https://doi.org/10.1093/applin/amq009>
- Compagno, Giuseppa, Di Gesù, Floriana (2025). *La Grammatica del cervello che comunica. Neurodidattica, Lingue e Apprendimenti*, Roma, Aracne editrice.
- Baerveldt, Cor, y Verheggen, Theo (1999). Enactivism and the experiential emergence of the mind. *Culture y Psychology*, 5(2), 183–206. <https://doi.org/10.1177/1354067X9952006>

- Barrett, Lisa Feldman (2017). *How emotions are made: The secret life of the brain*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Bellingreri, Antonio (2011). *Pedagogia dell'attenzione*, La Scuola, Brescia.
- CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines 3.0*.
- Dewaele, Jean-Marc (2008). The emotional weight of I love you in multilinguals' languages. *Journal of Pragmatics*, 40(10), 1753–1782. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.03.002>
- Dewaele, Jean-Marc (2010). *Emotions in Multiple Languages*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1558/sols.v8i3.21187>
- Dewaele, Jean-Marc & MacIntyre, Peter D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4, 237–274. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5>
- Dewey, John (1938). *Experience and Education*. New York: Collier Books. <https://doi.org/10.1558/sols.v8i3.21187>
- Di Gesù, Floriana (2006). *Vanguardia Teatral Española*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Di Gesù, Floriana (2012). Neurodidáctica y aprendizaje de lenguas afines: Español e Italiano, en *Lynx, Documentos de trabajo*, vol. 39, Centro de Estudios sobre Comunicación interlingüística e intercultural, Departament de Teoria deis Llenguatges, Universitat de València, pp.1-34. <https://hdl.handle.net/10447/77944>
- Di Gesù, Floriana (2016). *Linguistica contrastivo-percettiva di lingue tipologicamente affini: Italiano e Spagnolo*. Palermo, Palermo University Press.
- Di Gesù, Floriana (2019). Enacción, Aprendizaje Experiencial y Adquisición del Español como LS, en Pruñonosa Tomás M. (ed.) *Lenguaje, Paisaje Lingüístico y Enacción*, Valencia, Tirant Humanidades.
- Di Gesù Floriana (2024) El Papel del Análisis Lingüístico del Texto como Trabajo Propedéutico en la traducción del Lenguaje Específico: una perspectiva Neurodidáctica, en *LynX. Panorama de Estudios Lingüísticos*, Valencia, Universidad de Valencia, pp. 82-94. <https://hdl.handle.net/10447/641536>
- Di Gesù, Floriana (2024). The Acquisition of Spanish as a Foreign Language: a Lexical-enactive Approach, en *Signifiances (Signifying) Émergence de relations non sommatives dans le langage Vol 7 N.1* Clermont-Ferrand: Laboratoire de recherche sur le langage, 2017, pp.86-97. <https://doi.org/10.52497/signifiances.v7i1.367>
- Di Gesù, Floriana, Fiorello, Elisabetta, Prestigiacomo, Rosa Anna (2025). Integrating UDL and 4E Cognition in Second Language Acquisition: an enactive perspective, en *Giornale italiano di educazione alla salute, sport e didattica inclusive*, 9 (2). <https://doi.org/10.32043/gsd.v9i2.1406>
- Fischer, Martin H., y Zwaan, Rolf A. (2008). Embodied language: The role of the motor system in language comprehension. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61(6), 825–850. <https://doi.org/10.1080/17470210701623605>

- Friston, Karl, y Frith, Chris (2015). A Duet for one. *Consciousness and Cognition*, 36, 390–405. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2014.12.003>
- Harris, Catherine L., Ayçiçeği, Ayşe, y Gleason, Jean Berko (2003). Taboo words and reprimands elicit greater autonomic reactivity in a first language than in a second language. *Applied Psycholinguistics*, 24(4), 561–579. <https://doi.org/10.1017/S0142716403000286>
- Iacoboni, Marco (2008). *Mirroring People: The New Science of How We Connect with Others*. New York, NY: Farrar, Straus and Giroux.
- Kasch, Henrik (2018). New multimodal designs for foreign language learning. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, 5, 28–59. <https://doi.org/10.7146/lt.v4i5.111561>
- Kidd, Evan, Donnelly, Seamus, y Christiansen, Morten H. (2018). Individual differences in language acquisition and processing. *Trends in Cognitive Sciences*, 22(2), 154–169. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2017.11.006>
- Kolb, David A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- López García-Molins, Ángel (2017). Enacción, funciones ejecutivas y léxico. En A. López García-Molins y D. Jorques Jiménez (eds.), *Enacción y Léxico* (pp. 21–56). València: Tirant Humanidades.
- Love, Nigel (2017). On languaging and languages. *Language Sciences*, 61, 113–147. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2017.04.001>
- Lowie, Wander, y Verspoor, Marjolijn (2015). Variability and variation in SLA orders: A dynamic reevaluation. *Language Learning*, 65(1), 63–88. <https://doi.org/10.1111/lang.12093>
- Pavlenko, Aneta (2005). *Emotions and multilingualism*. Cambridge University Press. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1017/CBO9780511584305>
- Pavlenko, Aneta (2008). Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(2), 147–164. <https://doi.org/10.1017/S1366728908003283>
- Pavlenko, Aneta (2012). Multilingualism and emotions. En Martin-Jones, M., Blackledge, A., & Creese, A. (Eds.), *The Routledge Handbook of Multilingualism*. Routledge, pp. 454–469. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0795>
- Pavlenko, Aneta (2014). *The bilingual mind and what it tells us about language and thought*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139021456>
- Pickering, Martin J., y Garrod, Simon (2004). Toward a mechanistic psychology of dialogue. *Behavioral and Brain Sciences*, 27(2), 169–190. <https://doi.org/10.1017/S0140525X04000056>
- Posner, Jonathan, Russell, James A., y Peterson, Bradley S. (2005). The circumplex model of affect. *Development and Psychopathology*, 17(3), 715–734. <https://doi.org/10.1017/s0954579405050340>
- Rizzolatti, Giacomo, y Sinigaglia, Corrado (2006). *So quel che fai: Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Rossi, Pier Giuseppe (2011). *Didattica enattiva*. Milano: Franco Angeli.

Russell, James A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1161–1178. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0077714>

Schoot, Lotte, Hagoort, Peter, y Segaert, Katrien (2016). What can we learn from a two-brain approach to verbal interaction? *Neuroscience y Biobehavioral Reviews*, 68, 454–459. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.06.009>

Strangman, Nicole, Meyer, Anne, Hall, Tracey, y Proctor, Patrick (2005). Improving foreign language instruction with new technologies and UDL. *IALLT Journal of Language Learning Technologies*, 37(2), 33–48. <https://doi.org/10.17161/iallt.v37i2.8441>

Thompson, Evan (2007). *Mind in Life: Biology, Phenomenology, and the Sciences of Mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Varela, Francisco J., Thompson, Evan, y Rosch, Eleanor (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. Cambridge, MA: MIT Press.

Varnavas, George G., y Grand, Walter (1999). The insular cortex: morphological and vascular anatomic characteristics. *Neurosurgery*, 44(1), 127–138. <https://doi.org/10.1097/00006123-199901000-00079>