

La polisemia como oportunidad pedagógica: Un enfoque cognitivo del currículum de vocabulario ELE

Polysemy as a Pedagogical Opportunity: A Cognitive Approach to the SFL Vocabulary Curriculum

Sara Vicente Balenciaga^a, Patrick Goethals^b

^a Universidad de Gante, sara.vicentebalenciaga@ugent.be

^b Universidad de Gante, patrick.goethals@ugent.be

Resumen

Este artículo analiza la polisemia en ELE desde una perspectiva cognitiva e interlingüística, tomando como estudio de caso el verbo *cortar*. Parte de la idea de que los enfoques comunicativos tienden a presentar los significados léxicos de forma contextualizada pero fragmentada, lo que dificulta percibir la coherencia interna de las palabras polisémicas y limita su extensión productiva. A partir de datos lexicográficos, colocaciones de corpus, recursos curriculares y ejemplos de traducción, se examina la organización de sus significados y su lexicalización en español, neerlandés e inglés. Se presta especial atención a la distinción entre traducciones dominantes y no dominantes como herramienta para describir la variación interlingüística. Los resultados muestran que categorías tradicionales como la distinción entre sentido literal y figurado resultan insuficientes para describir la red polisémica. El estudio concluye que la polisemia constituye una oportunidad pedagógica para un tratamiento del léxico más coherente, explícito y sensible a la L1.

Palabras clave. Polisemia, semántica cognitiva, ELE, enseñanza de vocabulario.

Abstract

*This article examines verbal polysemy in Spanish as a foreign language (SFL) from a cognitive and cross-linguistic perspective, using the verb *cortar* ('to cut') as a case study. The study starts with the assumption that communicative approaches tend to present lexical meanings in a contextualized but fragmented way, which hinders learners' ability to perceive the internal coherence of polysemous words and limits their productive extension. Drawing on lexicographic data, corpus-based collocations, curricular resources and translation examples, the study explores how meanings are structured and lexicalized across Spanish, Dutch and English. Particular attention is paid to the distinction between dominant and non-dominant translations as a tool to account for cross-linguistic variation. The results show that traditional categories such as the literal-figurative distinction are insufficient to describe the polysemous network. Overall, the study argues that polysemy represents a pedagogical opportunity for a more coherent, explicit and L1-sensitive approach to vocabulary teaching.*

Keywords. Polysemy, cognitive semantics, SFL, vocabulary teaching.

DOI: 10.26378/rnlael2040664

Recibido: 14/01/2026 - Aprobado: 9/04/2026

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

1. Introducción

Es bien sabido que el aprendizaje del léxico representa uno de los mayores retos en la adquisición de una lengua extranjera (LE/L2), tanto por el número de lemas como por la complejidad de su conocimiento, que abarca dimensiones de forma, significado y uso (Schmitt, 2000, 2008; Nation, 2001). En el contexto actual de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), caracterizado por una fuerte presencia de enfoques comunicativos, el léxico suele seleccionarse en función de la relevancia de uno de sus significados para la realización de una tarea concreta. Este enfoque presenta claras ventajas pedagógicas, como la agrupación funcional de lemas y la activación contextualizada del vocabulario, pero también conlleva ciertos inconvenientes, ya que la posible polisemia tiende a quedar invisibilizada o a presentarse de forma fragmentada (Tyler y Evans, 2004; Boers y Lindstromberg, 2008). Como consecuencia, los aprendientes pueden llegar a percibir las palabras como monosémicas o a interpretar la relación entre los distintos significados como arbitraria, lo cual puede dificultar la comprensión y la comunicación efectiva, incluso para aprendientes avanzados, y limitar el desarrollo léxico y lingüístico en L2 (Skoufaki y Petrič, 2021; González-Fernández y Webb, 2024). Esto limita las oportunidades de aprendizaje de combinaciones lema-significado, tanto a nivel productivo como receptivo, ya que los aprendientes tienden a aferrarse al significado que ya conocen – generalmente el significado básico o central (*core meaning*)– y suelen mostrar dificultades para hacer uso de extensiones semánticas del mismo lema (Laufer, 1997; Alnamer, 2017; Qu, 2023).

Frente a ello, se ha señalado la necesidad de explorar estrategias pedagógicas que favorezcan la adquisición activa del potencial polisémico de las palabras, abarcando significados básicos y periféricos, en lugar de relegar su aprendizaje a encuentros fortuitos (Parent, 2009). Diversos autores han propuesto integrar modelos que explicitan la motivación de los significados para abordar la enseñanza del léxico, especialmente en propuestas en inglés como segunda lengua y en el ámbito de la semántica cognitiva (véanse, por ejemplo, Boers, 2000, 2013; Tyler y Evans, 2001; Verspoor y Lowie, 2003; Csábi, 2004; Littlemore y Low, 2006; Beréndi et al., 2008; Boers y Lindstromberg, 2008; Gries, 2015; Littlemore, 2023). Como señalan Llopis-García y Piquer-Píriz (2024), en el ámbito de ELE las propuestas con un enfoque cognitivo se han centrado mayoritariamente en la gramática, mientras que su aplicación al léxico –y más concretamente a la polisemia– sigue siendo menor. Los estudios sobre léxico se suelen centrar en la metáfora conceptual y la competencia metafórica (Suárez-Campos et al., 2020), por ejemplo, en la expresión de emociones (véanse Soriano, 2003; Barcelona y Soriano, 2004; Hijazo-Gascón, 2011). Entre los trabajos dedicados a la polisemia de los verbos, destacan los de Ibarretxe-Antuñano (1999, 2006), sobre verbos de percepción, o los de Cadierno (2008) e Hijazo-Gascón (2021), en relación con los verbos de movimiento.

Varios de estos estudios señalan que la instrucción explícita de la motivación de las extensiones de significado puede facilitar que los aprendientes comprendan y retengan mejor los usos menos prototípicos de una palabra polisémica (Boers, 2000; Piquer-Píriz y Boers, 2019). Revelar los mecanismos cognitivos que subyacen a la

polisemia contribuiría a clarificar el origen y las relaciones entre los distintos sentidos de una palabra, lo que favorecería un aprendizaje más eficaz del vocabulario (Boers, 2013; Suárez-Campos e Hijazo-Gascón, 2019). No obstante, aunque estas propuestas han mostrado resultados prometedores, con frecuencia la explicación de la motivación semántica se limita al ámbito de la metáfora conceptual y a la distinción entre sentidos literales y figurados (Boers, 2000). Como consecuencia, aún se dispone de un repertorio limitado de herramientas analíticas para describir de manera sistemática las relaciones entre los distintos sentidos de una palabra polisémica.

El presente artículo se propone contribuir a la reflexión teórica y aplicada sobre la polisemia entendida como una oportunidad de aprendizaje al fomentar la conciencia metalingüística y activar procesos de organización semántica motivada. Para ello, defenderemos la necesidad metodológica de profundizar en la descripción de la polisemia y en los conceptos utilizados para describir las relaciones entre sentidos. Esta necesidad no solo es analítica sino también aplicada: si es verdad que comprender las relaciones de significado contribuye a una mejor retención, es fundamental disponer de los conceptos y términos adecuados para describirlas, comprenderlas y, en un contexto de enseñanza, explicarlas. Argumentaremos que para ello necesitamos una terminología analítica más precisa que la habitualmente disponible, que se limita a menudo a distinguir entre sentidos “literales” y “figurados” o “metafóricos”. Mediante el estudio de caso del verbo *cortar* se mostrará que debemos atender a otros mecanismos cognitivos de estructuración del significado, en particular a los cambios en la relación base/perfil y los esquemas de imagen (véase sección 2.2 para una descripción más detallada de estos conceptos).

El verbo *cortar* ha sido seleccionado por su alta frecuencia y por la complejidad de su estructura polisémica (Viberg, 2007; Majid et al. 2008; Spalek, 2015). Según Davies y Davies (2017), *cortar* se encuentra en la primera banda de frecuencia (~1000), ocupando el puesto 597 en frecuencia general y el 159 entre los verbos, lo que confirma su relevancia para el aprendizaje de ELE. Dicha complejidad, unida al enfoque interlingüístico que adoptamos, permite identificar inequivalencias léxicas asociadas a la polisemia verbal que resultan especialmente relevantes para una enseñanza de ELE sensible a la L1 del aprendiente. Qu (2023) cuestiona la distinción tradicional entre significados básicos y periféricos (véase sección 2.2) como principal fuente de dificultad en el aprendizaje de la polisemia. Frente a lo planteado en estudios previos (Nunberg, 1995; Crossley et al., 2010), sus resultados sugieren que la complejidad para los aprendientes se relaciona más bien con el carácter dominante o no dominante de las traducciones (véase sección 2.1.5).

La elección del español, neerlandés e inglés como lenguas objeto del análisis responde, por un lado, al contexto didáctico en el que se sitúa el estudio, caracterizado por aprendientes cuya lengua materna es el neerlandés y que, además, poseen un alto dominio del inglés como lengua adicional (Schmitt, 2008; Otwinowska, 2024). Por otro lado, esta comparación permite explorar las diferencias tipológicas descritas por Talmy (1985, 2000), según las cuales, el español difiere de otras lenguas como el inglés y el neerlandés en la forma de perfilar ciertas dimensiones de los eventos verbales. En el ámbito de la adquisición y la lingüística aplicada, trabajos como los de Cadierno (2004)

y Cadierno et al. (2016) han explorado las consecuencias de estas diferencias tipológicas para los aprendientes, que deben reajustar las distinciones semánticas de su lengua de origen para adquirir los patrones de la lengua meta.

A partir de este marco conceptual y metodológico, el presente estudio se propone analizar la polisemia del verbo *cortar* desde una perspectiva cognitiva e interlingüística. En particular, el análisis se articula en torno a las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Hasta qué punto resultan suficientes los conceptos básicos de la semántica, como “sentido literal” y “sentido figurado”, para describir la red polisémica del verbo *cortar* desde una perspectiva cognitiva?
- 2) ¿Qué diferencias se observan en la manera en que estas extensiones de significado se lexicalizan en español, neerlandés e inglés?
- 3) ¿Cómo se presentan y organizan los distintos significados del verbo *cortar* en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* y hasta qué punto esta representación permite abordar la polisemia de forma sistemática?
- 4) ¿Qué tipo de información aportan los corpus de aprendientes de ELE sobre la activación y el uso productivo de los distintos significados del verbo *cortar*, y cuáles son sus limitaciones para el estudio de la polisemia verbal?
- 5) ¿Qué implicaciones curriculares se derivan de este análisis para la enseñanza de la polisemia verbal en ELE desde una perspectiva sensible a la L1 del aprendiente?

El artículo se organiza de la siguiente manera. En primer lugar, se detalla la metodología seguida (2): en 2.1. se presentan los conceptos teóricos clave de la semántica cognitiva que servirán como base para el análisis de la polisemia verbal; y en 2.2. se describen las fuentes y la metodología para la recogida de datos lexicográficos y de uso en corpus de aprendientes y ejemplos traducidos. A continuación, se presentan los resultados de la recogida de datos y se desarrolla el análisis interlingüístico (3), cuyos resultados se presentan y discuten a la luz de la literatura tipológica y de adquisición de segundas lenguas (4). Finalmente, se enumeran las conclusiones generales e implicaciones curriculares derivadas del estudio presentado (5).

2. Marco metodológico y conceptual para el análisis de la polisemia del verbo *cortar*

Como ya hemos descrito, el objetivo del presente estudio es describir la red polisémica del verbo *cortar*, examinar su representación en recursos relevantes para la enseñanza de ELE y analizar la polisemia desde una perspectiva interlingüística que tiene en cuenta la L1 de los aprendientes. Empíricamente se basa en el análisis combinado de fuentes lexicográficas, plan curricular, consulta de corpus y de equivalentes de traducción (2.1). Analíticamente, recurrimos al aparato conceptual de la semántica cognitiva (2.2).

2.1. Recogida de datos

Se lleva a cabo una recogida de datos a partir de cinco tipos de fuentes complementarias: (a) la fuente lexicográfica *Diccionario del estudiante* de la Real Academia Española (DE); (b) las colocaciones con mayor fuerza de asociación extraídas del corpus esTenTen, disponible en la plataforma Sketch Engine (Kilgarriff y Renau, 2013); (c) el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC); (d) el *Corpus de Aprendices de Español* (CAES; Rojo y Palacios, 2016) y el *Corpus Escrito del Español L2* (CEDEL2; Lozano, 2022); y (e) un listado de equivalentes de traducción dominantes y no dominantes en inglés y neerlandés. A continuación, exponemos los principios seguidos en la recogida de datos (2.1.1-5) y, en (3), se presentan los resultados.

2.1.1. *Diccionario del estudiante* de la RAE (DE)

En los estudios sobre el aprendizaje de significados y usos léxicos es usual tomar como partida uno o varios diccionarios de uso (Qu, 2023; González-Fernández y Webb, 2024). En nuestro caso, seleccionamos el DE como fuente lexicográfica por estar basado en el DRAE (Real Academia Española, 2001, 22.^a edición), pero favoreciendo una mayor claridad mediante la inclusión sistemática de ejemplos característicos de cada acepción (Buenafuentes de la Mata y Sánchez Lancis, 2012). En las capturas de pantalla siguientes se ve la importancia de los ejemplos en DE:

1. **tr.** Dividir algo o separar sus partes con algún instrumento cortante.

SIN.: seccionar, tajar, partir, sajar, dividir, hender, cercenar, amputar, talar², podar, segar, trinchar, guillotinar.

ANT.: pegar, unir.

1. **tr.** Dividir o separar (algo) en partes con un instrumento afilado. *Hay que cortar las patatas en rodajas finas.*
Tb. referido a una parte de ello. *Corte la hoja por la línea de puntos. No quisieron cortar el roble centenario.*

Figura 1. Ejemplo de entrada del DRAE (arriba) frente al DE (debajo)

A partir de esta obra recopilamos las acepciones del verbo *cortar*, limitándonos a los usos transitivos, con objeto directo, junto con los ejemplos de uso. Tomamos en consideración el orden de presentación de las acepciones como criterio para distinguir operativamente entre significados básicos y periféricos (Klepousniotou et al., 2012; González-Fernández y Webb, 2024). Asimismo, en obras lexicográficas una única entrada léxica con varias acepciones suele reflejar los casos de polisemia, mientras que la existencia de entradas separadas se reserva para fenómenos de homonimia, generalmente definidos a partir de criterios etimológicos (Ibarretxe-Antuñano, 2010). Los ejemplos extraídos del DE sirven también como material de partida para la fase posterior de traducción y contraste interlingüístico (sección 2.1.5).

2.1.2. Colocaciones con objeto directo (Sketch Engine)

Como complemento a los ejemplos del DE, extraemos las 50 colocaciones con mayor fuerza de asociación del corpus esTenTen, disponible en la plataforma Sketch Engine (Kilgarriff y Renau, 2013). Nos limitamos a las colocaciones con objeto directo. La medida utilizada para calcular la asociación es *LogDice*, que cuantifica la fuerza con la que dos palabras coaparecen en el corpus. Los valores *LogDice* de las colocaciones con

objeto directo varían de 6,5 (*listón*) a 8,8 (*oreja*) y un solo valor superior a 9 (*pelo*, 9,54), sobre una escala de 0-14, lo cual significa que se trata de combinaciones frecuentes hasta (muy) recurrentes, pero no de locuciones fijas.

Las colocaciones, acompañadas de un ejemplo por cada colocación, se añaden al repertorio de acepciones del DE. Como veremos en la sección 3, no ha sido necesario añadir significados al repertorio, sino que las colocaciones servirán principalmente para enriquecer el abanico de ejemplos concretos correspondientes a los significados más frecuentes.

2.1.3. Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)

El PCIC se utiliza como fuente curricular con el fin de identificar qué usos del verbo *cortar* se recogen en los inventarios del plan, prestando atención al nivel de referencia y a los ámbitos nocionales en que se integran.

El repertorio de ocurrencias y combinaciones léxicas concretas permite contrastar la representación curricular del verbo con su descripción lexicográfica y con su uso en corpus, tanto de uso general como de aprendientes.

El análisis del plan lo llevamos a cabo de forma manual, mediante revisión sistemática de los inventarios (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm) en los que aparece el verbo.

2.1.4. Corpus de aprendientes: CAES y CEDEL2

Con el fin de incorporar evidencia empírica de uso, consultamos dos corpus de aprendientes de español: el *Corpus de Aprendices de Español* (CAES; Rojo y Palacios, 2016) y el *Corpus Escrito del Español L2* (CEDEL2; Lozano, 2022).

En ambos corpus, la búsqueda se realiza mediante consultas por lema (*cortar*) utilizando las interfaces de búsqueda propias de cada corpus. En CEDEL2 se emplea la opción de búsqueda por elemento gramatical con salida en formato de concordancias (KWIC), sin restricciones iniciales de nivel, L1 u otras variables sociolingüísticas, con el fin de obtener un panorama general de los usos documentados. En CAES se realiza igualmente una búsqueda por lema en el módulo de concordancias.

Los ejemplos se clasifican manualmente según la acepción del DE que mejor describe el significado activado en cada contexto. Dado el número relativamente reducido de ocurrencias recuperadas (70), el análisis de los datos de corpus se lleva a cabo con un enfoque principalmente cualitativo. Aunque se presentan frecuencias y porcentajes con fines descriptivos para identificar los tipos de significados más activados por los aprendientes, el reducido número de datos no ha permitido establecer correlaciones estadísticas entre los usos y variables como perfil lingüístico, nivel o lengua materna de los aprendientes.

2.1.5. Listado de traducciones dominantes y no dominantes de significados básicos y periféricos

Con el fin de analizar las correspondencias entre *cortar* y sus traducciones al inglés y al neerlandés, seguimos a Qu (2023) y distinguimos entre significados básicos y periféricos, por un lado, y entre equivalentes de traducción dominantes y no dominantes, por otro.

El carácter básico frente a periférico es un criterio semántico monolingüe que distingue entre significados concretos, prototípicos y/o frecuentes (básicos) y significados derivados, más abstractos o específicos, y/o menos frecuentes (véase 2.2). En los estudios empíricos este criterio se suele operacionalizar refiriéndose a la primera o primeras acepciones de una palabra en los diccionarios explicativos (Klepousniotou et al., 2012; González-Fernández y Webb, 2024).

El carácter (no) dominante de una traducción es un criterio interlingüístico. Los equivalentes de traducción dominantes (Qu, 2023) son la (o las) palabra(s) de la L1 que se asocian más prototípicamente con la palabra en la L2 (Laxén y Lavour, 2010; Öztürk, 2018). Entre los indicadores utilizados para operacionalizarlo se encuentran: (a) la traducción que aparece como primera traducción de los significados básicos, (b) la traducción más frecuente en tareas de traducción descontextualizada, y (c) la traducción que cubre un mayor número de significados de la palabra en L2 (Qu, 2023).

Qu (2023) encontró que la mayor dificultad para los aprendientes no reside en adquirir los significados periféricos frente a básicos, tal y como se había defendido en estudios anteriores (Nunberg, 1995; Crossley et al., 2010), sino en si se trata de traducciones dominantes o no dominantes. Así, llega a la jerarquía reflejada en la Tabla 1 en la facilidad de aprendizaje.

Tabla 1. Jerarquía de facilidad de aprendizaje según tipo de significado y traducción

	MÁS FÁCIL		MÁS DIFÍCIL	
SIGNIFICADO	básico	periférico	básico	periférico
TRADUCCIÓN	dominante	dominante	no dominante	no dominante

Por ello, nuestra metodología consiste en identificar la traducción dominante para *cortar* en neerlandés e inglés y, sobre todo, las traducciones no dominantes necesarias para expresar significados básicos o periféricos. Con este objetivo, hemos traducido al inglés y al neerlandés todos los ejemplos proporcionados en el DE, así como ejemplos adicionales procedentes de las 50 colocaciones con objeto directo del corpus esTenTen (sección 2.1.2). Hemos empleado dos herramientas de traducción automática (DeepL y ChatGPT 5.4) para generar traducciones de los ejemplos uno a uno con el fin de evitar efectos contextuales indeseados. Las traducciones han sido revisadas posteriormente por dos hablantes nativos por lengua. El objetivo de la anotación consiste en identificar aquellos ejemplos que no pueden ser traducidos por el equivalente de traducción dominante.

2.2. Conceptos teóricos para el análisis de la polisemia

En un tratamiento cognitivo de la polisemia varios principios son fundamentales (Gries, 2015). En primer lugar, es esencial destacar el papel central del conocimiento enciclopédico y experiencial en la construcción del significado (Taylor, 2012; Geeraerts, 2016). Los significados léxicos activan marcos de interpretación o esquemas de imagen que reflejan nuestro conocimiento del mundo basado en las experiencias. Así, cuando alguien dice que va a “cortar el pan” se activa un esquema de imagen incluyendo una imagen (culturalmente determinada) de un pan, una imagen del tamaño de los trozos después de cortar el pan o los instrumentos para cortarlo, entre otros. Tal y como describen Lakoff (1987) y Langacker (1987, 2008), los esquemas de imagen constituyen estructuras recurrentes y dinámicas que organizan nuestro conocimiento y funcionan como base conceptual para la interpretación lingüística. Contribuyen a anclar y motivar los significados léxicos, permitiendo que ciertos aspectos del significado “completo” permanezcan implícitos, al tiempo que proporcionan un marco para posibles extensiones semánticas.

En segundo lugar, el significado se concibe como el resultado de un proceso de categorización mediante el cual un número potencialmente infinito de eventos y objetos se agrupa en función de sus semejanzas percibidas (Ibarretxe-Antuñano y Cadierno, 2019). Este proceso de categorización presenta, además, una organización prototípica (Rosch, 1978), tanto en la relación entre los referentes de un significado como en la relación entre diferentes significados. Dicha organización prototípica implica la existencia de representaciones más centrales frente a otras más periféricas. En el ámbito de la polisemia, el núcleo correspondería al significado básico o central – el prototipo–, del que se derivan otros sentidos mediante distintos mecanismos conceptuales que rigen las extensiones semánticas (Lakoff, 1987; Langacker, 1987, 2008; Taylor, 2003).

De estos principios generales se derivan desafíos analíticos más concretos, relacionados con la descripción del significado y de sus extensiones. En el ámbito de la semántica cognitiva, algunos de los mecanismos que explican la organización y la extensión del significado –como la metáfora conceptual– han recibido una atención considerable y cuentan ya con una amplia tradición descriptiva (Lakoff y Johnson, 1980; Lakoff, 1987; Soriano, 2003, 2012). Sin embargo, de acuerdo con Langacker (2008), una parte importante de las extensiones de significado surge por otro principio, que es la interacción entre modificaciones en el perfil y la base. La base es el fondo conceptual evocado y es más amplio que el significado específico, que es el perfil. Por ejemplo, la palabra *tapa* (*lid* en inglés) no solo evoca el objeto que se pone encima de otro (perfil), sino también la idea del recipiente que se puede cerrar. Este recipiente es parte de la base, pero no del perfil de la palabra *tapa*. Algunas palabras son polisémicas porque varía su perfil, aunque no necesariamente la base. Un ejemplo es el sustantivo deverbal *construcción*, que puede perfilar el proceso (“la construcción de un puente”) o bien el resultado (“hay una construcción nueva en la esquina”). En ambos usos se activa la misma base –el proceso de construir–, pero se resaltan metonímicamente distintos aspectos de ella. Finalmente, como veremos en la sección 3, dos verbos pueden diferir en cuanto a la especificidad de su perfil: así, el verbo *cortar* puede aplicarse a todo tipo

de procesos como *cortar el pelo*, *cortar el césped* o *cortar las verduras*, mientras que el verbo *snijden* en neerlandés solo puede aplicarse a “acciones cortantes” realizadas con un cuchillo. Es perfectamente posible que en ambas lenguas se evoque, pues, la misma base, pero que se perfilen diferentes partes de esa base (Langacker, 2008; Ibarretxe-Antuñano y Cadierno, 2019). Para el caso que nos ocupa, es fundamental destacar el papel que juega el objeto directo en evocar la base de los procesos verbales transitivos: en sí, el verbo *cortar* no evoca un esquema de imagen con un instrumento preciso, pero la combinación con objetos directos como *pan*, *flor* o *pelo* sí.

Como es lógico, ciertas extensiones sí se deben a fenómenos de metonimia y metáfora, dos procesos cognitivos estrechamente relacionados, aunque distintos. De acuerdo con Lakoff y Johnson (1980), mediante la metáfora conceptual un concepto más abstracto se comprende en función de otro más concreto y experiencial, a través de una correspondencia entre un dominio fuente (*source domain*) y un dominio meta (*target domain*). Mientras que la metáfora implica una proyección entre dominios conceptuales diferentes, la metonimia opera dentro de un mismo dominio, estableciendo una relación de contigüidad o asociación interna entre diferentes elementos que pertenecen al mismo esquema de imagen (Lakoff y Johnson, 1980; Barcelona, 2002; Littlemore, 2015). Llama la atención que la gran mayoría de los ejemplos de metonimia descritos en la bibliografía son sustantivos, precisamente por su aptitud de expresar entidades ancladas en el espacio y entrar en relaciones de contigüidad. En el campo verbal, se puede pensar en alternancias como *ir/irse*, si consideramos que el valor aspectual de *irse* perfila una parte del proceso más amplio. Sin embargo, los casos de metonimia en el verbo transitivo *cortar* se darán sobre todo a través del objeto directo: cuando se produce una extensión metonímica en el objeto directo, esto afecta al posible perfil del verbo. En la metonimia, un elemento se usa para referirse a otro con el que guarda una conexión experiencial, no comparativa. Como señala Kövecses (2013), los procesos metonímicos y metafóricos interactúan y las estructuras derivadas de ambos fenómenos se correlacionan y emergen unas de otras, generando redes de significados interconectados.

3. Resultados del análisis

En esta sección se presentan los resultados del análisis siguiendo el orden de las fuentes descritas en la metodología (2.1). En primer lugar, se examina la organización de las acepciones del verbo *cortar* en el *Diccionario del estudiante* y su relación con las colocaciones extraídas de Sketch Engine (3.1). A continuación, se analiza su representación en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (3.2) y su uso en corpus de aprendientes (3.3) y, finalmente, las correspondencias interlingüísticas a partir de los datos de las traducciones (3.4).

3.1. Acepciones del Diccionario del estudiante (DE) y colocaciones (Sketch Engine)

El verbo *cortar* aparece en el DE con un total de veinte acepciones recogidas bajo una única entrada. La Tabla 2 recoge estas acepciones junto con los ejemplos representativos y colocaciones frecuentes con objeto directo extraídas del corpus esTenTen a través de Sketch Engine.

Tabla 2. Acepciones del verbo *cortar* en el *Diccionario del estudiante* junto a ejemplos extraídos de Sketch Engine

Nº	DEFINICIÓN + EJEMPLOS DE <EJS.> + COLOCACIONES <COLOC> DE SKETCH ENGINE
1	<p>Dividir o separar (algo) en partes con un instrumento afilado.</p> <p><Ejs> <i>Hay que cortar las patatas en rodajas finas. / Corte la hoja por la línea de puntos. / No quisieron cortar el roble centenario.</i></p> <p><Coloc.> <i>cortar un cable (7,6), una cadena (7,02), una cinta (7,23), un cordón (6,98), un hilo (7,09), un listón (6,52), una hoja (6,92) // cortar las alas* (7,68), la cabeza (8,72), el cuello (7,09), una mano (6,68), una oreja (8,8) // cortar una flor (7,51), un árbol (7,78), ramas (7,75), tallos (7,01) // cortar fruta (6,62), jamón (7,32), patatas (7,16), tomates (7,17), verduras (7,2), pan (6,71) // cortar leña (6,82), madera (7,84) // cortar(se) las venas (7,45)</i></p>
2	<p>Cortar lo que sobra o sobresale (de algo).</p> <p><Ejs> <i>Se ha cortado la melena para igualarla.</i></p> <p><Coloc.> <i>cortar(se) el pelo (9,57), el cabello (8,11), las uñas (8,12), las puntas (7,2) cortar el césped (7,94), la hierba (7,18), el pasto (7)</i></p>
3	<p>Cortar una pieza de tela u otro material para hacer una prenda de vestir.</p> <p><Ejs> <i>Pon los patrones sobre la tela para cortar la falda.</i></p> <p><Coloc.> <i>cortar la tela (6,65)</i></p>
4	<p>Cortar una pieza de determinada forma separándola del papel u otro material.</p> <p><Ejs> <i>Tenéis que cortar una margarita de cartulina.</i></p> <p><Coloc.> <i>cortar un trozo (7,72), una tira (7,04), una pieza (6,7)</i></p>
5	<p>Eliminar texto o imágenes de un todo.</p> <p><Ejs> <i>Cortarán varias escenas en el montaje final. / La censura cortó algunos diálogos de la novela.</i></p>
6	<p>Dividir o separar (algo).</p> <p><Ejs> <i>El río corta la ciudad en dos. / Vamos a derribar la tapia que corta la finca.</i></p>
7	<p>Atravesar el agua o el aire.</p> <p><Ejs> <i>Un velero corta las aguas del lago.</i></p>
8	<p>Levantar una parte de la baraja y ponerla debajo de la otra.</p> <p><Ejs> <i>Yo soy mano, y me toca cortar la baraja.</i></p>
9	<p>Hacer una herida con un instrumento afilado.</p> <p><Ejs> <i>Me he cortado el labio al afeitarme.</i></p> <p><Coloc.> <i>cortarse un dedo (6,93)</i></p>
10	<p>Causar grietas en la piel por viento o frío.</p> <p><Ejs> <i>El frío me corta los labios. / Aquel viento helado cortaba la piel.</i></p>
11	<p>Producir gran sensación de frío. [sin usos transitivos]</p> <p><Ejs> <i>El agua del río está que corta.</i></p>
12	<p>Impedir el paso de algo.</p> <p><Ejs> <i>Les han cortado la luz por falta de pago. / La policía cortó el acceso a los periodistas.</i></p> <p><Coloc.> <i>cortar la luz (6,89) // cortar la calle (7,67), la carretera (7,45), la ruta (7,39), el tráfico (6,99), el tránsito (6,82)</i></p>
13	<p>Impedir que el jabón haga espuma.</p> <p><Ejs> <i>Las aguas duras cortan el jabón.</i></p>
14	<p>Mezclar un líquido con otro para rebajar su fuerza.</p> <p><Ejs> <i>Corta el vino con un poco de gaseosa.</i></p>

15	Mezclar droga con otra sustancia. <Ejs> <i>El traficante corta la cocaína antes de distribuirla.</i>
16	Interrumpir algo o a alguien. <Ejs> <i>Hay que cortarle la fiebre. / Cortaron la programación para dar la noticia. / Cavaron una zanja para cortar el fuego. / Me has cortado y se me ha olvidado lo que iba a decir.</i> <Coloc> <i>cortar la comunicación (6,88), los lazos (6,88), el suministro (8,19), una racha (8,63) // cortar la respiración (6,65)</i>
17	Hacer que ciertos líquidos pierdan cohesión. <Ejs> <i>El zumo de naranja corta la leche.</i>
18	Hacer que alguien deje de actuar espontáneamente. <Ejs> <i>Me corta cuando se pone tan serio.</i>
19	Atravesar una línea o una superficie por un punto o línea. <Ejs> <i>Al cortar una superficie cónica un plano inclinado, resulta una elipse.</i>
20	Atajar, o reducir un recorrido. <Ejs> <i>Si cortas por esta calle, ganarás tiempo.</i>

El análisis de la Tabla 2 permite identificar varios aspectos relevantes en la organización de las acepciones. En primer lugar, el gran número de colocaciones frecuentes confirma el carácter prototípico de la acepción 1. En segundo lugar, hemos podido comprobar que el DE ofrece un repertorio suficientemente amplio de acepciones como para dar cabida a todas las colocaciones extraídas del corpus sin necesidad de introducir nuevos significados.

No obstante, la organización interna de las acepciones presenta ciertas limitaciones. La primera limitación es que no se hacen explícitas las relaciones semánticas entre los distintos significados ni los criterios que motivan su organización. Es cierto que los significados más abstractos o metafóricos tienden a aparecer en posiciones posteriores (7, 10, 16 o 18), aunque sin una marcación explícita de su estatus, y se ven intercalados con otros usos más concretos (acepción 9), lo que dificulta identificar una progresión semántica clara. Unido a ello, aunque en ciertos casos parece subyacer una distinción entre usos más concretos y más abstractos, como en el caso de 1 frente a 3-4 o 12 frente a 16, esta diferencia no siempre resulta fácil de delimitar ni se explicita en la organización de la entrada.

La segunda limitación es que a veces las diferencias entre acepciones son mínimas (por ejemplo, 3 y 4 o 14 y 15), mientras que en otras –especialmente en la 1– se agrupan usos que muestran una considerable variación en los ejemplos y colocaciones asociadas. Esta variación dentro de una misma acepción resulta especialmente relevante ya que, a pesar de que estos usos se agrupan bajo un mismo significado en español, su realización en otras lenguas requerirá distintos verbos según el tipo de objeto o instrumento implicado (sección 3.4).

3.2. Datos del Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)

El análisis del PCIC muestra que las expresiones con *cortar* se distribuyen a lo largo de ocho de los veinte temas que componen el inventario de *Nociones específicas*. Tal y como se recoge en la Tabla 3, estas se clasifican por sus contenidos comunicativos y en

niveles de competencia (A1-C2) y, de acuerdo con lo descrito en el propio PCIC, se seleccionan según “la frecuencia y la rentabilidad comunicativa” (Instituto Cervantes, 2006).

Tabla 3. Usos del verbo *cortar* en el PCIC

ACEPCIÓN DE	NIVEL	SENTIDO DE <i>CORTAR</i>	TEMA
1	B1	cortar el pan/la carne	5. Alimentación
	B1	cortar una flor	20. Geografía y naturaleza
	B2	cortar en trozos/en tacos/en dados	5. Alimentación
	C1	cortar en rodajas/en rajas/en pedazos	5. Alimentación
2	B1	cortarse el pelo	13. Salud e higiene
	B2	cortarse las uñas	13. Salud e higiene
	C1	cortarse el pelo al cero/las puntas	13. Salud e higiene
5	B1	cortar una palabra	16. Ciencia y tecnología
6	C1	cortar de raíz	3. Nociones espaciales
8	C2	cortar la baraja	8. Ocio
9	B1	cortar(se) ~ un dedo/una mano	13. Salud e higiene
12	B1	cortar(se) la comunicación	9. Información y medios de comunicación
	B2	cortarse la digestión	5. Alimentación
	B2	cortarse la comunicación	9. Información y medios de comunicación
	B2	cortar la línea	9. Información y medios de comunicación
14	A1	café cortado	5. Alimentación
16	C1	cortar una relación	4. Relaciones personales
	C2	cortar de raíz una relación	4. Relaciones personales

Los datos en la Tabla 3 reflejan que los distintos usos del verbo no se presentan como parte de una misma unidad polisémica, sino como elementos independientes vinculados a contextos concretos (alimentación, salud, relaciones personales, etc.). Esta organización implica que las relaciones semánticas entre los distintos significados no se hacen explícitas. El propio PCIC reconoce, no obstante, que “esta manera de parcelar y clasificar el mundo es arbitraria” (Instituto Cervantes, 2006).

La progresión por niveles no responde a un criterio claramente semántico. Aunque algunos usos más concretos aparecen en niveles iniciales, también se documentan significados más abstractos desde niveles intermedios (B1-B2), sin que se explicita su conexión con los significados más básicos ni los mecanismos que motivan estas extensiones. En otras palabras, el problema no reside tanto en el desconocimiento del verbo como en la asociación rígida entre un lema y un único significado, lo que limita la extensión semántica en el uso productivo. Para explorar empíricamente esta cuestión, analizamos en la sección 3.3 la presencia del verbo *cortar* en corpus de aprendientes.

3.3. Datos de los corpus de aprendientes

En la Tabla 4 se recogen las colocaciones del verbo *cortar* con objeto directo recogidas en los corpus de aprendientes CAES y CEDEL2.

Tabla 4. Usos del verbo *cortar* en corpus de aprendientes CAES Y CEDEL2 (n=70)

ACEPCIÓN DE	COLOCACIÓN	CAES	CEDEL2	TOTAL	APARICIONES%
1	<i>Cortar el vestido / la almohada / las aceitunas / el árbol</i>	5	2	7	10 %
2	<i>Cortar el pelo / césped / la hierba</i>	5	10	15	21,4 %
4	<i>Cortar formas del papel</i>	0	1	1	1,4 %
5	<i>Cortar el ensayo / las escenas</i>	1	1	2	2,9 %
9	<i>Cortar la cara / el dedo / la clavícula / la arteria / una parte del cuerpo / Cortarse</i>	3	3	6	8,6 %
12	<i>Cortar la electricidad / la luz / el gas / la energía / el servicio</i>	27	0	27	38,6 %
16	<i>Cortar la relación / la conversación / la llamada / el silencio / el intento / el contrato / el viaje</i>	6	3	9	12,6 %
18	<i>Cortarse</i>	1	0	1	1,4 %
-	<i>Cortar *el sueldo / *las casas</i>	1	1	2	2,9 %
		49	21	70	100 %

Los resultados que se presentan en la Tabla 4 ponen de manifiesto, en primer lugar, una frecuencia muy baja del verbo *cortar* en la producción escrita de estudiantes de ELE –49 apariciones en CAES y 21 en CEDEL2–. En cuanto a la distribución de los sentidos, los datos muestran una cierta variedad de colocaciones y acepciones, tanto básicas como derivadas, aunque con un claro y sorprendente desequilibrio cuantitativo. En particular, la colocación *cortar la electricidad* –junto con variantes como *la luz*, *el gas* o *la energía*– concentra 27 de las 70 apariciones totales (38,6 %). Conviene subrayar que esta expresión se introduce explícitamente en las instrucciones de la tarea en CAES, lo que indica que una parte sustancial de los usos del verbo son debidos a una colocación previamente activada por el diseño de la tarea comunicativa, más que por una elección léxica autónoma del aprendiente. Una vez excluido este patrón inducido por la tarea, el resto de las ocurrencias (43 en total) se distribuye entre un conjunto relativamente amplio de acepciones, aunque con frecuencias muy reducidas por sentido. Destacan, por un lado, las colocaciones *cortar el pelo* y *cortar el césped*, que representan el 21,4 % del total, y, por otro, un conjunto de usos abstractos relacionados con la interrupción de interacciones o procesos (*cortar la relación*, *la conversación*, *el viaje*), que en total alcanzan el 12,6 %. Los sentidos restantes aparecen de forma residual, generalmente con una o dos ocurrencias, y sin apenas variación interna en las colocaciones.

En conjunto, estos datos no permiten determinar hasta qué punto los aprendientes son capaces de extender productivamente el verbo *cortar* a nuevos contextos, aunque

tampoco ofrecen evidencias claras de que dicha extensión se produzca de manera sistemática o autónoma. Más bien, los resultados sugieren que el uso productivo del verbo depende en gran medida de los sentidos activados por la tarea. Aunque los aprendientes puedan conocer el verbo *cortar* y algunos de sus usos frecuentes, dicho conocimiento no se traduce necesariamente en el uso productivo del lema en contextos nuevos o menos prototípicos.

Dado el tamaño limitado de la muestra, estos datos no permiten establecer generalizaciones cuantitativas robustas sobre el uso del verbo *cortar* en la interlengua de los aprendientes. No obstante, sí ofrecen indicios relevantes sobre los sentidos que tienden a activarse en contextos de producción escrita y sobre las configuraciones léxicas que resultan más accesibles para los estudiantes. En cualquier caso, resulta dudoso que los corpus de aprendientes, en su actual extensión, ofrezcan los materiales necesarios para estudiar tendencias en el uso de los distintos significados de palabras polisémicas.

3.4. Equivalentes de traducción dominantes y no dominantes

En primer lugar, los criterios mencionados en 2.1.5 identifican el verbo *cut* como la traducción dominante en inglés (aparece primero, también en traducciones descontextualizadas, y es la traducción más frecuente). En neerlandés, la situación es un poco más compleja, porque los criterios inducen a identificar dos traducciones dominantes: *snijden* y *knippen*. Para identificar las traducciones no dominantes, nos basamos en las traducciones de los ejemplos ofrecidos por el DE y las colocaciones con objeto directo más típicas según Sketch Engine a fin de determinar qué ejemplos no pueden ser traducidos por las traducciones dominantes. La Tabla 5 recoge estos datos.

Tabla 5. Análisis de las traducciones basado en las frases de ejemplo de DE y de las colocaciones más típicas (Sketch Engine). En cursiva los objetos que solo ocurren en DE. Se proporciona la traducción no dominante cuando la dominante no resulta idiomática

ACEPCIONES Y TRADUCCIONES DOMINANTES [D] Y NO DOMINANTES [ND] EN NEERLANDÉS E INGLÉS

1. DIVIDIR [...] CON UN INSTRUMENTO AFILADO.

D	<i>snijden</i> (carne, cebolla, fruta, jamón, pan, patatas, tomates, verduras) // <i>knippen</i> (alas, <i>hoja</i>)	<i>cut</i> (cable, cadena, carne, cinta, cordón, fruta, hilo, hoja, jamón, leña, listón, madera, pan, patatas, tallos, tomates, verduras)
ND	<i>afsnijden</i> (alas, cabeza, flor, hoja, mano, oreja, ramas, tallos) // <i>doorsnijden</i> (cable, cadena, cordón, cuello, hilo, listón, venas) // <i>afknippen</i> (flor, hoja, ramas, tallos) // <i>doorknippen</i> (cable, cadena, cinta, cordón, hilo, listón) // <i>omhakken, omzagen</i> (árbol, <i>roble</i>) // <i>zagen</i> (leña, madera) // <i>plukken</i> (flor)	<i>cut down</i> (árbol, <i>roble</i>) // <i>cut off</i> (cabeza, mano, oreja, flor, ramas) // <i>clip</i> (alas) // <i>slit</i> (cuello, venas) // <i>pick</i> (flor)

2. CORTAR LO QUE SOBRA [...]

D	<i>knippen</i> (cabello, pelo, uñas, <i>melena</i>)	<i>cut</i> (cabello, hierba, pelo, uñas, <i>melena</i>)
ND	<i>afsnijden - afknippen</i> (punta) // <i>maaien</i> (césped, hierba, pasto)	<i>cut off</i> (punta) // <i>mow</i> (césped, pasto)

3. CORTAR UNA PIEZA [...] PARA UNA PRENDA DE VESTIR.

D	<i>knippen</i> (tela)	<i>cut</i> (tela, falda)
ND	<i>uitknippen</i> (falda)	

4. SEPARAR UNA PIEZA

D		<i>cut</i> (pieza, tira, trozo)
ND	<i>uitknippen</i> (margarita) // <i>afsnijden</i> - <i>afknippen</i> (pieza, tira, trozo)	<i>cut out</i> (margarita)

5. ELIMINAR TEXTO O IMÁGENES [...]

D	<i>knippen</i> (escenas, diálogos)	<i>cut</i> (escenas, diálogos)
ND		

6. DIVIDIR O SEPARAR (ALGO).

D		
ND	<i>in tweeën snijden</i> (ciudad, finca)	<i>cut in two</i> (ciudad, finca)

7. ATRAVESAR EL AGUA O EL AIRE.

D		
ND	<i>snijden door</i> (agua)	<i>cut through</i> (agua)

8. LEVANTAR UNA PARTE DE LA BARAJA [...].

D	<i>snijden</i> (baraja)	<i>cut</i> (baraja)
ND		

9. HACER UNA HERIDA [...]

D	<i>snijden</i> (dedo, labio)	<i>cut</i> (dedo, labio)
ND		

10. CAUSAR GRIETAS EN LA PIEL [...]

D		
ND	<i>snijden door</i> (piel)	<i>make crack</i> (piel)

11. [...] SENSACIÓN DE FRÍO <SIN CONSTRUCCIONES TRANSITIVAS>

12. IMPEDIR EL PASO DE ALGO.

D		
ND	<i>versperren</i> (acceso, calle, carretera, ruta) // <i>afsluiten</i> (acceso, calle, carretera, ruta, luz) // <i>tegenhouden</i> (tráfico, tránsito)	<i>cut off</i> (acceso, luz, ruta, tráfico, tránsito) // <i>block</i> (calle, carretera)

13. IMPEDIR QUE EL JABÓN HAGA ESPUMA.

D		
ND	<i>afbreken - oplossen</i> (jabón)	<i>break down</i> (jabón)

14. MEZCLAR UN LÍQUIDO CON OTRO [...]

D		
ND	<i>aanlengen</i> (vino)	<i>dilute</i> (vino)

15. MEZCLAR DROGA [...]

D		<i>cut</i> (cocaína)
ND	<i>versnijden</i> (cocaína)	

16. INTERRUMPIR [...]

D		<i>cut</i> (lazos)
ND	<i>afsnijden</i> (respiración) // <i>doorsnijden</i> (lazos) // <i>doorknippen</i> (lazos) // <i>verbreken</i> (lazos, comunicación) // <i>onderbreken</i> (a alguien, racha, suministro, programación) // <i>afsluiten</i> (suministro) // <i>benemen</i> (respiración) // <i>doen zakken</i> (fiebre) // <i>tegenhouden - stoppen</i> (fuego)	<i>cut off</i> (a alguien, comunicación, programación, suministro) // <i>break</i> (racha) // <i>take away</i> (respiración) // <i>bring down</i> (fiebre) // <i>stop</i> (fuego)

17. [LÍQUIDOS PIERDEN COHESIÓN]

D		
ND	<i>doen schiften</i> (leche)	<i>curdle</i> (leche)
18. HACER QUE ALGUIEN DEJE DE ACTUAR ESPONTÁNEAMENTE.		
D	/	
ND	<i>afremmen</i> (a alguien)	<i>put off</i> (a alguien)
19. ATRAVESAR UNA LÍNEA O UNA SUPERFICIE [...]		
D	<i>snijden</i> (plano)	<i>cut</i> (plano)
ND	/	
20. ATAJAR [...] <SIN CONSTRUCCIONES TRANSITIVAS>		

Una de las observaciones más relevantes es que varios ejemplos de la primera acepción, considerada como significado básico, requieren traducciones no dominantes en neerlandés, sean variantes compuestas con partículas (*afknippen*) o raíces diferentes (*omhakken/omzagen, zagen, plukken*). En inglés, la traducción dominante *cut* cubre más casos, aunque también se dan varios ejemplos de traducciones no dominantes en las que se usa o bien el verbo *cut* junto a una partícula o bien nuevos lemas (*slit, pick*).

A medida que se amplía el espectro de usos, la divergencia entre lenguas se hace más evidente. En inglés, el verbo *cut* mantiene su carácter de equivalente dominante en un amplio número de contextos, aunque en muchos casos se recurre a formas no dominantes mediante partículas (*cut off, cut down, cut out, cut through*) que especifican la dirección del evento (Talmy, 1985, 2000). En neerlandés, en cambio, la variación no solo se manifiesta en el uso de partículas (*afsnijden*), sino que lleva a menudo a usar verbos diferentes (*maaien, hakken, breken*), a su vez combinados con afijos separables (*af-, uit, om-, ver-*), que codifican de manera más precisa aspectos como el instrumento, el modo de acción o el resultado del proceso.

Este patrón permite identificar una primera regularidad: mientras que el inglés mantiene más a menudo el equivalente dominante, o requiere el uso de traducciones no dominantes que combinan la raíz dominante con partículas, el neerlandés presenta una mayor tendencia a distribuir estos significados entre múltiples traducciones no dominantes. En consecuencia, la relación entre forma y significado resulta más fragmentada en neerlandés, especialmente cuando se consideran objetos y situaciones más específicos.

En este sentido, los datos ponen de manifiesto que las lenguas no solo difieren en la forma de expresar un mismo evento, sino también en qué dimensiones del esquema asociado al evento tienden a perfilar, lo cual varía en función de factores conceptuales y semánticos propios de cada lengua que determinan qué aspectos del evento se perfilan y se consideran relevantes (Ibarretxe-Antuñano y Cadierno, 2019).

Siguiendo lo argumentado por Qu (2023), la distinción entre traducciones dominantes y no dominantes no solo permite describir la variación interlingüística, sino que también identifica aquellos usos del verbo *cortar* que pueden resultar más problemáticos para los aprendientes. En particular, los casos en los que la traducción dominante no es suficiente para expresar un determinado significado –y debe ser sustituida por una forma no dominante– constituyen puntos críticos en la producción.

4. Discusión

En la Figura 2 visualizamos la idea de que el esquema de imagen y la base activados en nuestra mente son idénticos en las tres lenguas: suponemos por ejemplo que, gracias a sus conocimientos del mundo, los distintos grupos de hablantes asocian la idea de *cortar el pelo* con unas tijeras, o que *cortar un árbol* implica que el árbol se cae. Sin embargo, las lenguas pueden diferir en cuanto a las partes que perfilan léxicamente (marcadas en rojo). Así, el verbo en neerlandés perfila el instrumento como parte de su significado específico: *snijden*, *knippen*, *hakken*, *zagen* y *maaien* implican necesariamente el uso de un cuchillo, unas tijeras, un hacha, una sierra y un cortacésped, respectivamente. En contraste, en español, estos elementos forman parte del esquema de imagen evocado o de la base, pero no se perfilan en el léxico. Esto es, un hablante de español como L1 puede pensar en una escena similar, pero la construcción léxica en sí no perfila el instrumento. Además, el inglés y el neerlandés comparten la característica de perfilar –en mayor o menor medida– la dirección del movimiento que sufre la parte cortada con respecto al origen (*down*, *out*, *off* en inglés, *uit*, *af*, *om* en neerlandés; véase la flecha en la Figura 2).

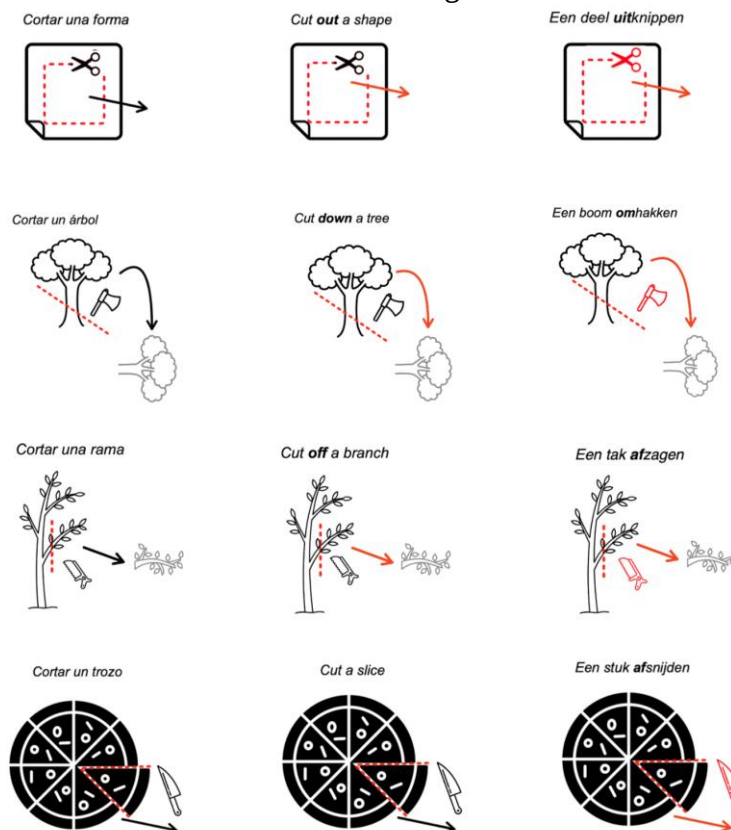


Figura 2. Aspectos perfilados del esquema en la misma escena experiencial según la lengua. Iconos extraídos de *The Noun Project* (<https://thenounproject.com/icons/>) y diseño de los autores

Estas diferencias de perfilamiento explican por qué, incluso en usos no metafóricos y plenamente concretos, una misma acepción del español da lugar a varios verbos en inglés y, más todavía, en neerlandés, sin que intervenga un cambio de dominio conceptual. Desde una perspectiva didáctica, esto lleva a la hipótesis de que a los aprendientes les resultará difícil extender espontáneamente el verbo a nuevos objetos o eventos, incluso cuando estos sean conceptualmente cercanos. Reiteramos, sin

embargo, que el análisis de los corpus de aprendientes no ha permitido comprobar esta hipótesis. Si bien permiten identificar los sentidos que se activan en tareas concretas y las configuraciones léxicas más accesibles, no proporcionan evidencias suficientes para analizar de manera sistemática la extensión productiva del verbo a nuevos contextos. Los resultados sugieren que el uso de *cortar* depende en gran medida de los sentidos activados por la tarea. En cuanto al PCIC, recordamos que la manera en que se muestran los distintos significados del verbo *cortar* no proporciona una base explícita o sistemática para un enfoque centrado en la polisemia.

Sin embargo, las diferencias observadas en la lexicalización de *cortar* en español, neerlandés e inglés ponen de manifiesto la necesidad de comprender cómo se organizan internamente los distintos significados de este verbo. No basta con identificar ejemplos frecuentes o equivalencias puntuales entre lenguas: para explicar por qué ciertos sentidos se activan más fácilmente que otros y por qué surgen dificultades de transferencia interlingüística, es necesario conceptualizar los significados y sus relaciones internas y, si esto es posible, identificar patrones recurrentes en las estructuras subyacentes, pues esto permitiría describir múltiples inequivalencias léxicas al mismo tiempo fomentando así la conciencia metalingüística.

Para dar cuenta de las diferencias sistemáticas de perfilamiento observadas en el contraste interlingüístico, proponemos una representación esquemática del evento de *cortar* en forma de protoescena esquemática, que permite identificar las dimensiones conceptuales implicadas. Para ello, partimos de la primera acepción del DE: “dividir o separar [algo] en partes con un instrumento afilado” y distinguimos cuatro dimensiones fundamentales que estructuran este significado (Figura 3):

- Una **entidad física** como objeto cortado.
- Una **acción intencional** realizada por un **agente humano** que implica contacto y separación.
- Un **instrumento** afilado (*tijeras, cuchillo*, entre otros).
- Un **resultado** de dicho corte, que implica la pérdida de la integridad del objeto original y la aparición de partes diferenciadas.

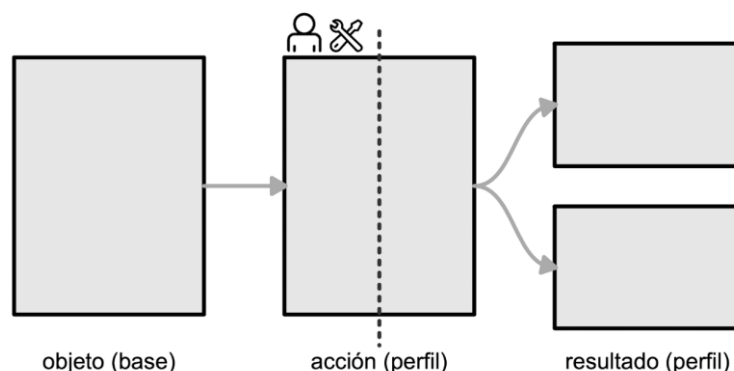


Figura 3. Protoescena del verbo *cortar*: un agente humano aplica fuerza con un instrumento afilado sobre un objeto físico, provocando su separación de manera intencionada

Al interpretar un sintagma verbal con el verbo *cortar*, la protoescena esquemática evoca un esquema de imagen más específico, sobre todo a consecuencia del objeto que sufre el proceso de *cortar* y que es fundamental para evocar la base. Una vez establecida la protoescena básica, resulta posible describir de manera sistemática las distintas modificaciones que experimenta el verbo cuando se proyecta sobre bases conceptuales diversas y cuando se perfilan distintos aspectos del evento.

En primer lugar, el cambio del objeto afectado determina la base del proceso verbal, la escena general que limita las posibilidades de lo que podría ocurrir: es la naturaleza del objeto (*un papel, un pan, el pelo, un árbol, una carretera, una relación*) la que determina las posibles acciones que se podrían efectuar, incluyendo el tipo de instrumento, el tipo de movimiento o el tipo de separación o división. El verbo perfila entonces una de las acciones posibles en la base. Se pasa de objetos físicos externos al cuerpo humano (*cortar el pan*), o partes del cuerpo (*cortar una pierna*) a objetos dinámicos “flujo” (*cortar la electricidad*) o eventos (*cortar una llamada*). La organización semántica del verbo se puede describir como una matriz estructurada de significados que surge de la interacción entre el perfil de la acción y la base conceptual sobre la que se proyecta (Langacker, 2008).

Otra posibilidad de cambio en el objeto que se corta es el cambio de nombres contables a nombres no contables y, más específicamente, a nombres no contables que designan una materia (*mass nouns*), que aluden a sustancias continuas sin límites espaciales intrínsecos (Langacker, 2008). Así, cuando hablamos de *cortar(se) la leche* o *la mayonesa*, lo que se ve afectado no es un objeto sólido con contorno definido, sino una sustancia continua cuya integridad se rompe o se interrumpe. Esta forma de estructuración conceptual amplía el dominio de aplicación del verbo *cortar*. Llama la atención que en neerlandés y en inglés se recurre a una palabra que no tiene que ver con la acción de *cortar*: *schiften* y *curdle*, respectivamente. Lo que ocurre en estos ejemplos no es una extensión metafórica, porque no es más abstracto: sí cambia la base y el esquema de imagen evocados, además de que se perfila la división en partes y mucho menos la dimensión del agente o del instrumento.

Al cambiar la base, cambia el esquema de imagen evocado y cambian las posibilidades de perfilar ciertos aspectos, dependiendo de las preferencias de cada lengua. Puede haber cambios en el instrumento: según el objeto, la acción de *cortar* puede implicar un cuchillo (*el pan*), unas tijeras (*el pelo*), una sierra (*un árbol*) u otros instrumentos (*el césped*), o el instrumento pueden ser las manos (*cortar la baraja*), o la voz (*cortar la conversación*). Finalmente, la construcción gramatical y, en concreto, la voz media en español puede perfilar la ausencia de instrumento (*cortarse la mayonesa*). En el proceso puede haber un agente humano (*cortar el pan*) o una entidad (*cortar la electricidad*) que llevan a cabo un proceso intencional (*cortarse las uñas*) o accidental (*cortarse el dedo*) o, de nuevo, con la voz media, puede perfilarse que no hay agente y se trata de un proceso espontáneo (*cortarse la llamada*). Y, finalmente, el resultado de la acción puede variar: en algunos casos se divide un todo en partes (*cortar la verdura*), en otros se separa una parte de un todo y se pone el foco en la parte cortada (*cortar un trozo de pastel*) o se puede poner el énfasis en el origen (*cortar el pelo, el césped*), señalando que se hace más corto o que se descarta lo que sobra. La acción puede resultar en un

impacto sin división (*cortarse el dedo*) o, si la base es un evento temporal, este se interrumpe (*cortar la conversación, el tráfico*).

La base determina el resultado de la acción. Sin embargo, es importante destacar que estas dimensiones pueden ser parte del esquema de imagen evocado (lo que sabemos que ocurre gracias a nuestros conocimientos del mundo) sin que la expresión lingüística las profile como parte de su significado propio y específico (ver Figura 2 para visualizar esta diferencia). Las modificaciones progresivas de la base y del perfil constituyen el punto de partida conceptual sobre el que se construyen posibles extensiones metafóricas y metonímicas del proceso verbal. No obstante, estas extensiones no se activan de manera indiscriminada: dependen en gran medida del perfil semántico específico del verbo y, en particular, de qué componentes de la escena se perfilan.

Así, para interpretar una expresión como *cortar la electricidad*, el hablante debe acceder no solo al significado físico básico de *cortar*, sino también a un esquema de conocimiento técnico que permita conceptualizar la electricidad como un flujo susceptible de interrupción. La extensión metafórica resulta posible porque el verbo en español, a diferencia de lo que ocurre en neerlandés y en inglés, perfila la ruptura de la continuidad, sin especificar de manera prominente el instrumento ni el tipo de contacto físico. Esta relativa neutralidad del verbo en español facilita la proyección hacia objetos no materiales o hacia eventos (*cortar la conversación, la llamada, el tráfico*), apoyada en la metáfora ontológica UNA SITUACIÓN ES UN OBJETO FÍSICO. En contraste, tanto el neerlandés como el inglés optan por traducciones no dominantes para expresar esta metáfora (véase sección 3.4). Cuando se dice *cortar la carretera* en lugar de *cortar el tráfico*, a esta metáfora se añade una extensión metonímica, basada en el patrón LUGAR POR EL ACONTECIMIENTO, ya que lo que se interrumpe no es la carretera como entidad física, sino el flujo de circulación que tiene lugar en ella.

Una lógica similar opera en expresiones como *cortar el aliento*. Aquí se activan varias metáforas ontológicas interrelacionadas –LA RESPIRACIÓN ES UN OBJETO FÍSICO y RESPIRAR ES VIVIR– junto con el esquema de imagen de FLUJO. El verbo *cortar* perfila la interrupción abrupta de un proceso continuo, lo que permite conceptualizar el impacto emocional de una experiencia intensa como una suspensión momentánea de la respiración. Aunque el inglés y el neerlandés recurren a metáforas conceptualmente cercanas, estas se lexicalizan mediante otros verbos (*take* [‘coger’] en *breathtaking*, *benemen* ‘quitar’), lo que sugiere que, aun compartiendo esquemas de imagen y metáforas ontológicas, las lenguas difieren en el grado de compatibilidad entre dichos esquemas y el perfil semántico de sus verbos básicos.

Asimismo, en usos como *me corta hablar en público* o *no te cortes*, el verbo expresa un cambio repentino en el estado emocional del experimentante, asociado a la inhibición o la vergüenza. La base conceptual se ha desplazado aquí desde una acción física externa hacia una reacción psicológica interna, apoyada en la metáfora LAS EMOCIONES SON FLUJOS y en el esquema de imagen FLUJO INTERRUMPIDO. Sin embargo, este tipo de extensión resulta menos accesible en lenguas cuyos verbos equivalentes perfilan de forma más prominente el instrumento o el modo físico de la acción, lo que parece

bloquear la proyección hacia dominios emocionales. Un patrón afín se observa en expresiones como *cortar el rollo*, donde una dinámica social continua se conceptualiza como un objeto enrollado cuya secuencia puede truncarse.

Este contraste se vuelve especialmente relevante si se compara con expresiones como *el barco corta las aguas* o *el muro corta la ciudad*. En estos casos, el sujeto inanimado se conceptualiza como agente mediante una personificación, pero la extensión resulta compatible con verbos como *snijden* en neerlandés (*de boot snijdt door het water*), siempre y cuando este vaya acompañado de la preposición *door* (“por”), al igual que lo hace el inglés para la misma expresión: *the boat cuts through the water*. La diferencia parece residir en que al añadir la preposición y prescindir del objeto directo, el instrumento no se perfila como elemento central de la escena: el verbo puede reinterpretarse como “trazar una línea divisoria en un medio continuo”, lo que favorece la extensión metafórica espacial. Esto sugiere que no es la metaforización en sí la que se ve limitada interlingüísticamente, sino el tipo de metaforización que un perfil verbal concreto permite.

En conjunto, los ejemplos analizados muestran que las extensiones metafóricas de *cortar* no dependen únicamente de la activación de esquemas de imagen o metáforas ontológicas generales, sino del perfil semántico concreto que el verbo adopta en cada lengua. Mientras que ciertos perfiles altamente esquematizados y poco precisos, como en español, facilitan extensiones hacia dominios abstractos (interrupción de flujos, dinámicas sociales o estados emocionales), otros perfiles que hacen más saliente el instrumento o el modo de acción restringen este tipo de proyecciones, aun cuando los esquemas conceptuales subyacentes sean comparables.

La conclusión del análisis semántico cognitivo, basado en los datos lexicográficos y de traducciones es, por tanto, que el contraste entre el español, el neerlandés y el inglés revela que el español tiende a subespecificar léxicamente ciertas dimensiones del proceso verbal de *cortar*, agrupando bajo un mismo lema verbal significados que otras lenguas distribuyen entre varios verbos, incluyendo verbos compuestos mediante partículas (Spalek, 2015). Esta característica da lugar a una paradoja didáctica: si bien favorece el reconocimiento y la comprensión del lema, no garantiza por sí misma su uso productivo. En consecuencia, el enfoque pedagógico podría beneficiarse de ir más allá de la presentación aislada de acepciones, promoviendo la explicitación de las dimensiones conceptuales que estructuran el verbo y mostrando cómo los patrones de la L1 del aprendiente pueden condicionar la extensión de significados. La subespecificación léxica del español puede convertirse en un catalizador del aprendizaje léxico: una vez que el lema está reconocido como una unidad semánticamente coherente, cada nuevo significado no se adquiere de manera aislada, sino que se integra en una estructura ya existente, reduciendo el esfuerzo cognitivo necesario para incorporar nueva información (Nation, 2001; Zhang et al., 2020; Simonetti et al., 2025). El contacto con un significado puede así facilitar el acceso a otros relacionados, siempre que el aprendiente disponga de apoyos conceptuales que orienten esta extensión.

5. Conclusión e implicaciones curriculares

Este trabajo ha abordado la polisemia verbal desde una perspectiva interlingüística y cognitiva, tomando como estudio de caso el verbo *cortar*, con el objetivo de identificar aquellos usos susceptibles de ser más difíciles de adquirir de manera productiva (2.1.5). Los usos se han identificado combinando un análisis semántico monolingüe con un análisis interlingüístico de equivalentes de traducción no dominantes (3.4). Además, la hipótesis fundamental del trabajo ha sido que es necesario elaborar más en profundidad el aparato conceptual para poder así describir la polisemia. En este sentido, el análisis realizado pone de manifiesto, por un lado, las limitaciones de las categorías tradicionales de descripción semántica y, por otro, la existencia de patrones sistemáticos de variación interlingüística. Asimismo, se identifican ciertas carencias en la representación curricular de estos fenómenos. Por su parte, el análisis de corpus permite únicamente una aproximación exploratoria al uso por parte de aprendientes. En conjunto, estos elementos permiten fundamentar propuestas didácticas más coherentes con la organización conceptual del léxico y más sensibles a la variación interlingüística.

Los resultados evidencian que la polisemia del verbo *cortar* no se distribuye de manera homogénea entre lenguas, sino que da lugar a patrones de correspondencia complejos. En efecto, el perfil semántico de los verbos equivalentes en la L1 puede orientar al aprendiente hacia interpretaciones parciales o demasiado restringidas. El análisis ha mostrado, además, que muchas de las inequivalencias léxicas relevantes no se sitúan exclusivamente en el nivel de la metáfora conceptual, sino en diferencias más básicas relacionadas con el perfilamiento del evento, como el grado de especificación del instrumento, el tipo de movimiento de la acción o el tipo de movimiento que sufre el objeto. Estas diferencias afectan de manera directa a la extensión productiva de los significados y explican por qué ciertas proyecciones resultan más naturales que otras en cada lengua.

Esta variación interlingüística refuerza la idea de que una organización que no tiene en cuenta las relaciones entre los significados de las palabras polisémicas ni la L1 del aprendiente –como es el caso del PCIC– puede resultar insuficiente para dar cuenta del comportamiento del verbo, y subraya la necesidad de enfoques que permitan representar las relaciones entre significados y sus condiciones de uso.

Desde una perspectiva pedagógica, estas observaciones tienen implicaciones claras para el diseño curricular del vocabulario en ELE. En primer lugar, un análisis sistemático de las inequivalencias léxicas interlingüísticas permite identificar aquellos verbos y campos semánticos que requieren una atención didáctica específica, ya sea por su alta frecuencia, por su grado de polisemia o por el riesgo de interferencia conceptual. En segundo lugar, el estudio de patrones recurrentes en dichas inequivalencias –por ejemplo, la tendencia de una lengua a subespecificar el instrumento, el modo o la trayectoria– ofrece una base para diseñar actividades de aprendizaje léxico más razonadas y sistemáticas, frente a enfoques enumerativos centrados en la presentación aislada de acepciones.

Este tipo de aproximación no implica introducir categorías teóricas complejas en el aula, sino que puede materializarse en distintos niveles de abstracción, desde la reflexión sobre nociones intuitivas como “instrumento”, “forma de moverse” o “dirección del movimiento”, hasta discusiones más elaboradas sobre la conceptualización de los eventos. Del mismo modo que en la enseñanza de los tiempos verbales se recurre a explicaciones simplificadas sobre la conceptualización del pasado, opinamos que resulta posible fomentar una conciencia gradual sobre cómo las lenguas organizan y expresan los eventos, y sobre cómo estas diferencias condicionan el uso del vocabulario.

Estas consideraciones no suponen un cuestionamiento del enfoque comunicativo, sino una propuesta de complementariedad. Si bien las tareas comunicativas favorecen la activación contextual de significados concretos, resulta poco realista esperar que cubran de manera sistemática la complejidad polisémica de verbos de alta frecuencia. Aprovechar el encuentro con un elemento léxico para anclar otros significados potenciales permite dotar al currículum de vocabulario de una mayor coherencia interna y de una orientación más sensible a los perfiles lingüísticos de los aprendientes.

Finalmente, este estudio presenta algunas limitaciones que abren líneas de investigación futura. El análisis se ha centrado en un único verbo, lo que invita a ampliar el enfoque a otros verbos polisémicos de alta frecuencia en ELE. Un objetivo prioritario será cotejar los verbos presentes en los niveles intermedios del PCIC con entradas altamente polisémicas del DE, con el fin de desarrollar una metodología sistemática de análisis interlingüístico. Asimismo, será necesario avanzar en estudios empíricos que examinen de manera directa cómo los aprendientes extienden –o no– los significados de un lema ya conocido en la producción, lo que permitirá fundamentar con mayor precisión propuestas curriculares orientadas a un aprendizaje léxico más eficaz y reflexivo.

Referencias bibliográficas

- Alnamer, Sulafah Abdul Salam (2017). On the Awareness of English Polysemous Words by Arabic-Speaking EFL Learners. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(2), 112. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.8n.2p.112>
- Barcelona, Antonio (2002) Clarifying and applying the notions of metaphor and metonymy within cognitive linguistics: An update. En René Dirven y Ralf Pörings (Eds.), *Metaphor and metonymy in comparison and contrast* (pp. 207–278). Berlín/Boston: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110219197.2.207>
- Barcelona, Antonio, y Soriano, Cristina (2004). Metaphorical conceptualization in English and Spanish. *European Journal of English Studies*, 8(3), 295–307. <https://doi.org/10.1080/1382557042000260905>
- Beréndi, Márta, Csábi, Szilvia, y Kövecses, Zoltán (2008). Using conceptual metaphors and metonymies in vocabulary teaching. En Frank Boers y Seth Lindstromberg (Eds.), *Cognitive Linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology* (pp. 65–99). Berlín y Nueva York: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110199161.2.65>

- Boers, Frank (2000). Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics*, 21(4), 553–571. <https://doi.org/10.1093/applin/21.4.553>
- Boers, Frank (2013). Cognitive Linguistic approaches to teaching vocabulary: Assessment and integration. *Language Teaching*, 46(2), 208–224. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000450>
- Boers, Frank, y Lindstromberg, Seth (2008). Opening chapter: How cognitive linguistics can foster effective vocabulary teaching. En Frank Boers y Seth Lindstromberg (Eds.), *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology* (pp. 1–61). Berlín: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1017/S0272263109990179>
- Buenafuentes de la Mata, Cristina, y Sánchez Lancis, Carlos (2012). El Diccionario del estudiante: la lexicografía académica al servicio de la enseñanza. En Antoni Nomdedeu Rull, Esther Forgas Berdet y María Bargalló Escrivà (Eds.), *Avances de lexicografía hispánica*. Tomo II (pp. 177–189), Tarragona: Publicacions de la Universitat Rovira i Virgili.
- Cadierno, Teresa (2008). Motion events in Danish and Spanish: A focus on form pedagogical approach. En Sabine De Knop y Teun De Rycker (Eds.), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar* (pp. 259–294). Berlín/Nueva York: De Gruyter Mouton.
- Cadierno, Teresa, Ibarretxe-Antuñano, Iraide, e Hijazo-Gascón, Alberto (2016). Semantic Categorization of Placement Verbs in L1 and L2 Danish and Spanish. *Language Learning*, 66(1), 191–223. <https://doi.org/10.1111/lang.12153>
- Csábi, Szilvia (2004). A cognitive linguistic view of polysemy in English and its implications for teaching. En Michel Achard y Susanne Niemeier (Eds.), *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching* (pp. 233–256). Berlín: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110197706.233>
- Davies, Marc, y Davies, Kathy Hayward (2017). *A frequency dictionary of Spanish: Core vocabulary for learners*. Routledge.
- Geeraerts, Dirk (2016). Prospects and problems of prototype theory. *Diacronia*, 4, A53/en. <https://doi.org/10.1344/diacronia.2016.4.a53>
- González-Fernández, Beatriz, y Webb, Stuart (2024). How well are primary and secondary meanings of L2 words acquired? *Studies in Second Language Acquisition*, 46(3), 818–840. <https://doi.org/10.1017/S0272263124000317>
- Gries, Stephan (2015). Polysemy. En Ewa Dąbrowska y Dagmar Divjak (Eds.), *Handbook of cognitive linguistics* (pp. 472–490). Berlín: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110290516.472>
- Hijazo-Gascón, Alberto (2011). Las metáforas conceptuales como estrategias comunicativas y de aprendizaje: una aplicación didáctica de la lingüística cognitiva. *Hispania*, 94(1), 142–154.
- Hijazo-Gascón, Alberto (2021). *Moving Across Languages: Motion Events in Spanish as a Second Language*. Berlín, Boston: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110721072>
- Hijazo-Gascón, Alberto, Cadierno, Teresa, e Ibarretxe-Antuñano, Iraide (2019). La expresión del movimiento en la adquisición del español LE/L2. En Iraide Ibarretxe-Antuñano, Teresa

Cadierno y Alejandro Castañeda Castro (Eds.), *Lingüística cognitiva y español LE-L2*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315622842>

Ibarretxe-Antuñano, Iraide (1999). *Polysemy and metaphor in perception verbs: A cross-linguistic study* (Tesis doctoral). University of Edinburgh. <https://era.ed.ac.uk/handle/1842/7116>

Ibarretxe-Antuñano, Iraide (2006). Cross-linguistic polysemy in tactile verbs. En June Luchjenbroers (Ed.), *Human cognitive processing* (Vol. 15, pp. 235–253). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/hcp.15.16iba>

Ibarretxe-Antuñano, Iraide (2010). Lexicografía y lingüística cognitiva. *Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA)*, 23, 195–213.

Ibarretxe-Antuñano, Iraide, y Cadierno, Teresa (2019). La lingüística cognitiva y la adquisición de segundas lenguas. En Iraide Ibarretxe-Antuñano, Teresa Cadierno y Alejandro Castañeda Castro (Eds.), *Lingüística cognitiva y español LE-L2*. Routledge.

Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Recuperado el 27 de junio de 2025 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

Kilgarriff, Adam, y Renau, Irene (2013). esTenTen, a vast web corpus of Peninsular and American Spanish. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 95, 12-19. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.617>

Klepousniotou, Ekaterini, Pike, G. Bruce, Steinhauer, Karsten, y Gracco, Vincent (2012). Not all ambiguous words are created equal: An EEG investigation of homonymy and polysemy. *Brain and Language*, 123(1), 11–21. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2012.06.007>

Kövecses, Zoltan (2013). The metaphor–metonymy relationship: Correlation metaphors are based on metonymy. *Metaphor and Symbol*, 28(2), 75–88. <https://doi.org/10.1080/10926488.2013.768498>

Lakoff, George, y Johnson, Mark (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lakoff, George (1987). *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.

Langacker, Ronald Wayne (1987). *Foundations of cognitive grammar* (Vol. 1). Theoretical prerequisites. Stanford, CA: Stanford University Press.

Langacker, Ronald Wayne (2008). *Cognitive grammar: A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Laufer, Batia (1997). “What’s in a word that makes it hard or easy?” in *Intralexical Factors Affecting the Difficulty of Vocabulary Acquisition*. Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy, eds. N. Schmitt and M. McCarthy (Cambridge: Cambridge University Press), 140–155.

Laxén, Jannika, y Lavaur, Jean Marc (2010). The role of semantics in translation recognition: Effects of number of translations, dominance of translations and semantic relatedness of

- multiple translations. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(2), 157-183. <https://doi.org/10.1017/S1366728909990472>
- Littlemore, Jeanette (2015). *Metonymy: Hidden shortcuts in language, thought and communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlemore, Jeanette (2023). *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching* (2.^a ed.). Cham: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-22107-9>
- Littlemore, Jeanette, y Low, Graham (2006). Metaphoric competence, second language learning, and communicative language ability. *Applied Linguistics*, 27(2), 268–294. <https://doi.org/10.1093/applin/aml004>
- Llopis-García, Reyes, y Piquer-Píriz, Ana María (2024). Introduction: Lessons learned at the intersection of applied cognitive linguistics and L2 classrooms. *Review of Cognitive Linguistics*, 22(2), 301–308. <https://doi.org/10.1075/rc1.00209.llo>
- Lozano, Cristóbal (2022). CEDEL2: Design, compilation and web interface of an online corpus for L2 Spanish acquisition research. *Second Language Research*, 38(4), 965–983. <https://doi.org/10.1177/026765832111050522>
- Majid, Asifa, Boster, James S., y Bowerman, Melissa (2008). The cross-linguistic categorization of everyday events: A study of cutting and breaking. *Cognition*, 109(2), 235-250. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2008.08.009>
- Nation, Paul (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Öztürk, Meral (2018). Acquisition of noun polysemy in English as a foreign language. *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 3(1), 83–109.
- Parent, Kevin (2009). Polysemy: A Second Language Pedagogical Concern (Version 1). Open Access Te Herenga Waka-Victoria University of Wellington. <https://doi.org/10.26686/wgtn.16959496.v1>
- Qu, Chunhong (2023). The correlated influence of semantic types, L1 translation equivalents and language proficiency on EFL learners' production of polysemous words. *Frontiers in Psychology*, 14, 1162008. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1162008>
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.^a ed.). Espasa.
- Real Academia Española (2016). *Diccionario del estudiante*. Recuperado el 27 de junio de 2025 de <https://dle.rae.es/estudiante>
- Rojo, Guillermo, y Palacios Martínez, Ignacio (2016). Learner Spanish on computer: The CAES 'Corpus de Aprendices de Español' project. En Margarita Alonso Ramos (Ed.), *Spanish learner corpus research: Current trends and future perspectives* (pp. 55–87). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/scl.91.04roj>
- Rosch, Eleanor (1978). Principles of categorization. En Eleanor Rosch y Barbara Bloom Lloyd (Eds.), *Cognition and categorization* (pp. 27–48). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Schmitt, Norbert (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, Norbert (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329–363. <https://doi.org/10.1177/1362168808089921>
- Simonetti, Matilde Ellen, Koch, Iring, y Römbke, Tanja Charlotte (2025). How do multiple meanings affect word learning and remapping? *Memory & Cognition*, 1-20. <https://doi.org/10.3758/s13421-024-01358-3>
- Skoufaki, Sophia, y Petrić, Bojana (2021). Exploring polysemy in the Academic Vocabulary List: A lexicographic approach. *Journal of English for Academic Purposes*, 54, 101038. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2021.101038>
- Soriano, Cristina (2003). Some anger metaphors in Spanish and English: A contrastive review. *International Journal of English Studies*, 3(2), 107–122.
- Soriano, Cristina (2012). La metáfora conceptual. En Iraide Ibarretxe-Antuñano y Javier Valenzuela (Eds.), *Lingüística cognitiva* (pp. 133–148). Barcelona: Anthropos.
- Spalek, Alexandra Anna (2015). Spanish change of state verbs in composition with atypical theme arguments: Clarifying the meaning shifts. *Lingua*, 157, 36-53. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2014.12.007>
- Suárez-Campos, Laura, e Hijazo-Gascón, Alberto (2019). La metáfora conceptual y su aplicación a la enseñanza del español LE/L2. En Iraide Ibarretxe-Antuñano, Teresa Cadierno y Alejandro Castañeda Castro (Eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2* (1.ª ed., pp. 235–252). Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315622842>
- Suárez-Campos, Laura, Hijazo-Gascón, Alberto, e Ibarretxe-Antuñano, Iraide (2020). Metaphor and Spanish as a Foreign Language. En Ana María Piquer-Píriz y Rafael Alejo-González (Eds.), *Metaphor in Foreign Language Instruction* (pp. 79–102). Berlin: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110663247-005>
- Talmy, Leonard (1985). Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms. En Timothy Shopen, *Language typology and syntactic description III: Grammatical categories and the lexicon*. Cambridge University Press.
- Talmy, Leonard (2000). *Toward a cognitive semantics, Vol. 1. Concept structuring systems*. The MIT Press.
- Taylor, John R. (2003). *Linguistic categorization: Prototypes in linguistic theory* (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, John R. (2012). *The mental corpus: How language is represented in the mind*. Oxford: Oxford University Press.
- The Noun Project. (s.f.). *Iconos*. Recuperado el 18 de marzo de 2026, de <https://thenounproject.com/icons/>
- Tyler, Andrea, y Evans, Vyvyan (2001). Reconsidering prepositional polysemy networks: The case of over. *Language*, 77(4), 724–765. <https://doi.org/10.1353/lan.2001.0169>

- Tyler, Andrea, y Evans, Vyvyan (2004). Applying cognitive linguistics to pedagogical grammar: The case of over. En Michel Achard y Susanne Niemeier (Eds.), *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching* (pp. 257–280). Berlin: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110197706.257>
- Verspoor, Marjolijn, y Lowie, Wander (2003). Making sense of polysemous words. *Language Learning*, 53(3), 547–586. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00240>
- Viberg, Åke (2007). *Whole and broken. Breaking and cutting in Swedish from a crosslinguistic perspective*. In Elisabeth Ahlsén et al (Eds.), *Communication – action – meaning A Festschrift to Jens Allwood*, 17–42. Gothenburg University: Department of Linguistics.
- Zhang, Yuanyue, Lu, Yao, Liang, Lijuan, y Chen, Baoguo (2020). The effect of semantic similarity on learning ambiguous words in a second language: An event-related potential study. *Frontiers in Psychology*, 11, 1633. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01633>